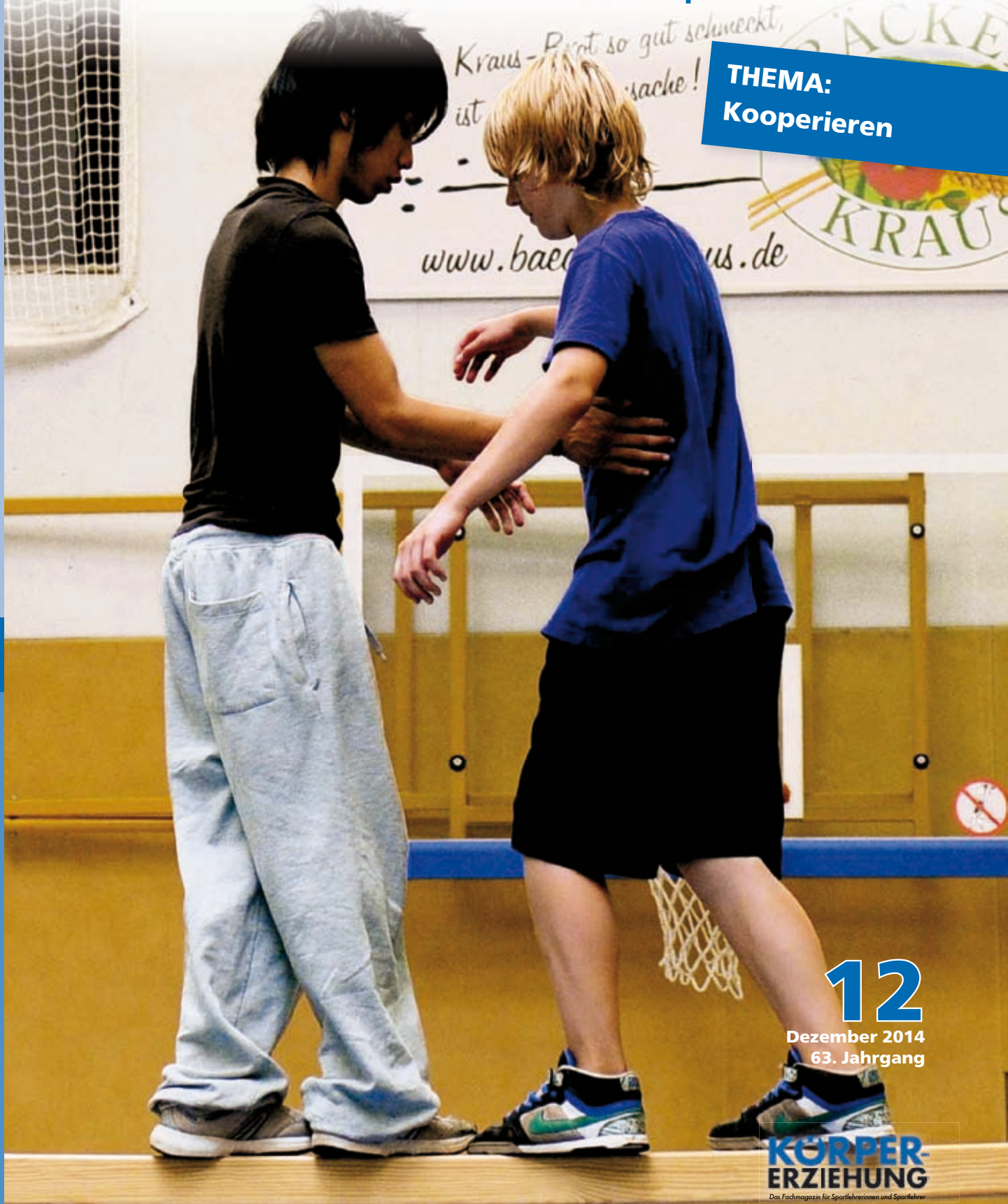


# sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

**THEMA:**  
Kooperieren



**12**

Dezember 2014  
63. Jahrgang

**KÖRPER-  
ERZIEHUNG**

Das Fachmagazin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer



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

# sportunterricht



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

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 DSL)

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 DSL € 50,40

Einzelheft € 6,- (jeweils zuzüglich Versandkosten).

Mitglieder des DSLV 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 Djuric, Eisenbahnstraße 16

73630 Remshalden-Grunbach

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) 12

**Brennpunkt** 353

**Zu diesem Heft** 354

**Beiträge**

*Robert Prohl*  
Kooperatives Lernen im Erziehenden  
Sportunterricht 356

*Marion Golenia & Thomas Feldkämper*  
Fachgebundene Kooperation von  
Sportlehrkräften  
Möglichkeiten und Grenzen der Zusam-  
menarbeit aus Sicht der Akteure 362

*Reinhard Erlemeyer*  
Schulinterne Lehrpläne als kooperative  
Aufgabe für Fachkonferenzen –  
ein Erfahrungsbericht 369

*Ivo Züchner*  
Kooperation von Schulsport und  
Sportverein  
Entwicklungspotential für außerunterricht-  
liche Sportangebote in Ganztagschulen 374

**Bericht**

*Hans Peter Brandl-Bredenbeck*  
AIESEP Specialist Seminar 2014  
The Pedagogical Side of Outdoor and  
Leisure Activities  
Universitatea de Vest, Timisoara,  
Rumänien, 7.–9. Nov. 2014 380

**Nachrichten und Informationen** 381

**Nachrichten und Berichte aus dem  
Deutschen Sportlehrerverband** 382

**Lehrhilfen**

*Christian Stallmann*  
Kegelklauf – „Voll Taktik!“ 1

*Helmut Brake*  
Takeshi: Ein Lauf- und Wurfspiel  
um sich richtig auszuempowern 3

*Jonas Wibowo, Christoph Walter &  
Janes Veit*  
Gummitwist – springend gestalten 7

*Henner Hatesaul*  
Dehnen in der Schule – Sinn oder Unsinn? 13

*Heinz Lang*  
Wie kommt der Ball ins Spiel? 15

**Titelbild** *Helmut Schneider*  
**Foto Seite 355** *Detlef Kuhlmann*

**Beilagenhinweis:**

Der Gesamtauflage dieser Ausgabe liegt eine Beilage der Firma Sportartikel Hendrik Bergen, 28279 Bremen, bei.

## Brennpunkt

# Jugend trainiert für Olympia: Ein Wettbewerb bedarf dringend der Reform

Inmitten des kalten Krieges wurde im Jahre 1969 durch eine Initiative der Zeitschrift „Stern“ ein Wettbewerb ins Leben gerufen, der sich zwischenzeitlich nach Selbstauskunft der Veranstalter zum weltgrößten Schulsportwettbewerb mit über 800.000 Teilnehmern gemausert haben soll. Zur Zeit seiner Gründung sollte mit „Jugend trainiert für Olympia“ (JTFO) ein Gegengewicht zum systematischen Nachwuchssport in der DDR geschaffen werden, insbesondere zum gestuften System der Kinder- und Jugendspartakiaden sowie der durchorganisierten Sichtung und Auswahl sportlicher Talente (ESA).

Das wesentliche Ziel des Wettbewerbs bestand ursprünglich in der Sichtung und Förderung sportlicher Talente sowie in der Vermittlung olympischer Werte wie Fairness, Teamgeist und Leistungsbereitschaft. Für viele zigtausende Jugendliche verbinden sich seitdem mit der Teilnahme an den JTFO-Wettbewerben außerordentlich positive Erinnerungen.

In letzter Zeit machte dieser Wettbewerb jedoch weniger sportlich auf sich aufmerksam, sondern vor allem durch kleinlich anmutende basarartige Streitereien bezüglich seiner Finanzierung und damit verbundener Zuständigkeitsfragen im Spannungsfeld von Bund und Ländern. Durch die Zuständigkeitsdebatte werden diese tatsächlich bestehenden inhaltlichen Entwicklungsprobleme Art verdeckt. Seit Gründung der JTFO-Wettbewerbe haben sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, haben sich die Schulen, haben sich der Sportunterricht und der gesamte Sport beachtlich und zum Teil grundlegend geändert. Und so manche Veränderung wurde bereits in das Gefüge der traditionellen JTFO-Wettbewerbe innovativ eingearbeitet. Dennoch wirkt JTFO in seiner Profilierung unklar und aus der Zeit gefallen.

Eine der zentralen Fragen lautet jedoch, ist es angesichts der gegenwärtigen inhaltlichen Ausrichtung des allgemeinbildenden Schulsports in den Ländern überhaupt noch möglich die Idee eines Schulsportwettbewerbs, im Sinne einer Leistungsschau des bundesdeutschen Schulsports mit den ebenfalls sehr differenzierten Anforderungen eines Sichtungs-, Auswahl- und Förderwettbewerbs im Rahmen des langfristigen Leistungsaufbaues für den olympischen und paraolympischen Spitzensport zu verbinden? Oder handelt es sich dabei um zwei völlig verschiedene Paar Schuhe? Allein der Umstand, dass es Schülerinnen und Schüler sind, die an diesem Wettbewerb teilnehmen, rechtfertigt noch nicht die Bezeichnung „Schulsportwettbewerb“. Hier wäre die pädagogische Legitimation durch moderne Schulsportkonzepte angezeigt. Analysiert man wiederum das aktuelle und aufwändig erarbeitete Nachwuchsleistungssportkonzept 2020 des DOSB (2014) stellt man überraschend fest, dass die JTFO-Wettbewerbe darin für die Sichtung und Auswahl von Talenten keine Erwähnung finden. Vieles scheint für die Trennung zwischen einem Breitensportlich ausgerichteten Schulsportwettbewerb einerseits und einer speziellen Veranstaltungen zur Sichtung, Auswahl und Förderung von sportlichen Begabungen andererseits zu sprechen. Es gibt aber auch viele gute Argumente für die weitere Ausgestaltung als multifunktionale Mischform, wo schulsportliche, Breitensportliche und Spitzensportliche Anliegen und Ansprüche ihre gemeinsame Schnittmenge finden. Dies wäre eine Art Festival des bundesdeutschen Kinder- und Jugendsports mit einem neuen Format und mit einer möglichen, europäischen Steigerungsform. Aber so eine multifunktionale Veranstaltung, die noch dazu durchweg dem Gedanken der Integration und Inklusion Rechnung trägt, hat ihren Preis. Ein mehrperspektivisch ausgerichteter Schulsport in den Ländern erfordert eine mehrperspektivisch ausgerichteten und gestuften (Region, Land, Bund) Wettbewerb. Hinsichtlich der Förderung von Bewegungstalente erfordert das die Einbeziehung von Jahrgängen der Primarstufe sowie von hochwertigen Wettbewerben auf dem Gebiet motorischer Basisqualifikationen. Genauso muss Spätentwicklern und Quereinsteigern eine Chance geboten werden. Gleiches gilt für das Ansprechen von Kindern und Jugendlichen aus der freien, informellen Sportszene. Die Bildung von Landesauswahlmannschaften wäre genauso zu prüfen wie die Nichteinbeziehung von Spitzenathleten mit einem hohen Kaderstatus in diese Wettbewerbe. Für sie wäre Platz in motivierenden Begleitveranstaltungen. Will man das nicht oder ist dazu nicht in der Lage, sind Zielkonflikte und angedeutete pragmatische Ausdifferenzierungen unvermeidlich.

Albrecht Hummel

Albrecht Hummel



Albrecht Hummel

## Kooperieren – Einführung in das Themaheft

Norbert Schulz & Günter Stibbe

Aus zahlreichen Studien ist bekannt, dass „Kooperieren“ bzw. „Kooperation“ zu einem zentralen Element einer gelingenden Unterrichts- und Schulentwicklung zählt und zu einem wesentlichen Merkmal pädagogischer Professionalität gerechnet werden kann (vgl. u. a. Idel, Ulrich & Baum, 2012, S. 9). Kooperationen können dabei auf verschiedenen Ebenen erfolgen: Als fachinterne und -übergreifende Kooperation von Lehrkräften mit dem Ziel der kollegialen Unterrichtsentwicklung, als schulinterne und -übergreifende Zusammenarbeit von Lehrkräften im Rahmen der Schulentwicklung oder als institutionelle Kooperation mit außerschulischen Partnern im Sinne der „Öffnung“ von Schule. Auch im Blick auf das kooperative Lernen von Schülerinnen und Schülern gibt es ermutigende Projekte, die darauf hindeuten, dass unter bestimmten Gelingensbedingungen ertragreichere Lernergebnisse als mit traditionellen methodischen Zugängen erzielt werden können (vgl. z. B. von Külmer, 2014).

In diesem Zusammenhang kann die schulpädagogische Kooperationsforschung auf eine längere Tradition zurückgreifen. Bereits in den 1990er Jahren haben Dalin, Rolf und Buchen (1995) im Rahmen ihres Konzepts des „Institutionellen Schulentwicklungs-Prozesses“ idealtypisch drei Entwicklungsstadien von Schulen nach der jeweiligen Ausprägung der Kooperationsbeziehungen unterschieden: Unter einer „fragmentierten Schule“ verstehen sie eine Schule, in der die kollegialen Beziehungen „keine Kooperationen im engeren Arbeitsbereich [umfassen]. Ein abgestimmtes Zielkonzept gibt es ebenso wenig wie ein konsistentes System von Strategien“ (ebd., 1995, S. 37). Als „Projektschule“ charakterisieren sie eine Schule, in der „eine kleinere oder größere Menge an Erneuerungsaktivitäten statt[findet], und zwar in Form von Projekten. Aber diese Projekte sind unverbunden: Sie fügen sich nicht zu einer Struktur, es fehlt ein koordinierendes Wertesystem, die Beziehungen sind wohl innerhalb der Projekte, aber nicht zwischen ihnen entwickelt“ (ebd.). Im Unterschied dazu ist die „Problemlöseschule“ dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre eigenen Stärken und Schwächen reflektiert, ihre Konflikte bewältigt, Probleme erkennt, Unterstützung mobilisiert, sich selbst organisiert und steuert. In ihr arbeiten teamfähige Lehrkräfte, die kompetent und bereit sind, dauerhafte Schulentwicklungsprozesse zu bewältigen (vgl. ebd., S. 238–243).

In Weiterführung dieses Konzepts haben in der letzten Dekade verschiedene Forschungsgruppen die Problem-

lösekompetenz von Schulen nach dem Grad der kollegialen Kooperation auch empirisch überprüfbar gemacht (vgl. zusammenfassend Fend, 2008, S. 187–192). So haben z. B. Steinert et al. (2006) Gymnasien in Hessen und im Kanton Zürich miteinander verglichen. Sie kommen zur Erkenntnis, dass die Gymnasien in der Schweiz stärker kooperieren als in Deutschland, die Problemlösekompetenz der Schweizer Schulen damit signifikant höher eingeschätzt werden kann. Als wesentlichen Grund dafür wird die unterschiedliche Ausübung des Lehrberufs im Kanton Zürich verantwortlich gemacht, die Rückmeldungen über die Unterrichtsqualität qua kollegialer Hospitationen vorsieht und eine hohe Bereitschaft, Supervision und Kooperation zuzulassen (vgl. ebd.).

In jüngerer Zeit ist der Fokus der schulpädagogischen Diskussion stärker auf den Zusammenhang von Lehrkooperation und Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern gelegt worden. Insbesondere die „Professionelle Lerngemeinschaft“ von Lehrkräften wurde hierbei als fördernde Bedingung der Unterrichtsentwicklung erkannt (vgl. Fussangel & Gräsel, 2009; Lomos, Hofman & Bosker, 2012).

Ziel des vorliegenden Themaheftes ist es, die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit kooperativen Handelns auch im Kontext von Schulsport auf unterschiedlichen Ebenen und bei unterschiedlichen Akteuren (Schule, Lehrkräfte, Schüler und Schülerinnen) hervorzuheben.

Der Beitrag von Prohl bewegt sich auf der Ebene des Unterrichts und fokussiert hier den Aspekt der Vermittlungsmethode. Er arbeitet – auf der Basis eines am Erziehenden Sportunterricht ausgerichteten Konzepts – die besonderen Potentiale der Methode des „Kooperativen Lernens“ heraus, die anschließend an einem Unterrichtsbeispiel konkretisiert werden. Die Beiträge von Golenia und Feldkämper sowie Erlemeyer nehmen jeweils die Akteursebene der Lehrkräfte in den Blick: In einer explorativen Interviewstudie untersuchen Golenia und Feldkämper die subjektive Sichtweise von Sportlehrkräften auf Kooperation innerhalb des Fachkollegiums. Erlemeyer stellt in seinem Beitrag dar, wie die schulinterne Lehrplanarbeit als Instrument der kollegialen Unterrichtsentwicklung genutzt werden kann. Voraussetzung dafür ist eine Fachkonferenz, die den schulinternen Lehrplan als kooperative Entwicklung fachlicher Perspektiven innerhalb der jeweiligen Fachteams versteht. Die Ausführungen von Züchner schließlich



sind auf der Makroebene von Schule angesiedelt. Sie greifen auf Daten einer umfassend angelegten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zurück und konzentrieren sich in diesem Kontext auf kooperative Maßnahmen des Schulsports mit außerschulischen Partnern, hier: mit Sportvereinen, denen bei sportbezogenen Ganztagsangeboten eine – wie aufgezeigt werden kann – zunehmend wichtige Rolle zugesprochen werden muss.

Alle vier Beiträge können für die unterschiedlichen Ebenen, die sie ins Zentrum rücken, positive Möglichkeiten kooperativen Handelns für die Unterrichts- und Schulentwicklung deutlich machen. Zugleich und ebenso decken sie aber auch Probleme und Desiderate auf, die zu weiteren Anstrengungen aller Beteiligten herausfordern.

#### Literatur

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fussangel & Gräsel (2009). Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung. In W. Berkemeyer, M. Bonsen & B. Harazd (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung* (S. 118–130). Weinheim, Basel: Beltz.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS.

Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2012). The concept of professional community and its relationship with student performance. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zu Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 31–68). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.

Von Külmer, A. (2014). *Kooperatives Lernen im Sportunterricht*. Berlin: Logos.

**Herausgeber, Verlag  
und Redaktion  
wünschen allen Lesern  
ein frohes Weihnachtsfest  
und alles Gute im Jahr 2015!**

# Kooperatives Lernen im Erziehenden Sportunterricht

Robert Prohl

*Der Beitrag greift das Desiderat einer fehlenden bildungstheoretischen Grundlage, verbunden mit einer unzureichenden Berücksichtigung der Vermittlungsebene in den aktuellen kompetenzorientierten Lehrplänen auf. Um diesen beiden offenen Problemfeldern abzuwehren, wird zunächst ein fachspezifischer Bildungsbegriff mit Blick auf den Doppelauftrag eines „Erziehenden Sportunterrichts“ fokussiert. Anschließend wird die Vermittlungsmethode „Kooperatives Lernen“, die zur Umsetzung des Doppelauftrags besonders geeignet erscheint, vorgestellt und anhand eines Unterrichtsbeispiels zur reflexiven Koedukation veranschaulicht. Eine Abwägung der Potenziale und Probleme des Kooperativen Lernens schließt den Artikel ab.*

## Cooperative Learning in Educational Physical Education

*The author deals with the wish to overcome the lacking educational theoretical foundation connected with a deficiency in considering the instructional level in the recent competence oriented curricula. In order to overcome these two problem areas the author initially focuses on the sport specific educational term with reference to the twin tasks of "educational physical education." He then presents the instructional method "cooperative learning," which seems especially adequate to accomplish the twin tasks, and illustrates this method by an instructional example for reflective coeducation. The author concludes by evaluating the potential and problems of cooperative learning.*

## Einleitung und bildungstheoretischer Rahmen

Im Ergebnis einer aktuellen Analyse der Lehrpläne für das Fach Sport gelangen Ruin & Stibbe (2014) in dieser Zeitschrift zu der Feststellung, dass das Konzept „Erziehender Sportunterricht“ nach einem Bedeutungsaufschwung zu Beginn der Jahrtausendwende in den aktuellen kompetenzorientierten Lehrplänen eher ins Hintertreffen geraten sei. Gleiches gelte in noch stärkerem Maße für den Begriff der „Bildung“ als Leitkategorie des Sportunterrichts. Gleichwohl werde am sog. „Doppelauftrag“ des Sportunterrichts (Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport) festgehalten, was zu dem Problem führe, dass der pädagogische Anspruch der Rahmenvorgaben „nicht zur Reduktion des Unterrichtsauftrags im kompetenzorientierten Kernlehrplan (passt)“ (ebd., S. 170). Hinzu komme, dass oftmals konkrete Hinweise zu Prinzipien und Gestaltung des Sportunterrichts fehlten, „womit eine wichtige Verlebendigungsebene des gewünschten Sportunterrichts außer Acht gelassen wird“ (ebd.). Dieses Desiderat

einer fehlenden bildungstheoretischen Grundlage verbunden mit einer unzureichenden Berücksichtigung der Vermittlungsebene soll einleitend mit Blick auf einen fachspezifischen Bildungsbegriff fokussiert und anschließend auf die Unterrichtsmethode „Kooperatives Lernen“ bezogen werden.

Interpretiert man den Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts (Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport) hinsichtlich seiner beiden semantischen Komponenten im Lichte der Bildungstheorie – was im vorliegenden Rahmen nur holzschnittartig geschehen kann (1) – dann ist ein Sportunterricht erzieherisch zu nennen, wenn mit ihm sowohl „Bewegungsbildung“ (also Erziehung „zum“ Sport) als auch „Allgemeinbildung“ (also Erziehung „durch“ Sport) intendiert wird. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung zu beachten, dass Bewegungsbildung und allgemeine Bildung keinesfalls als getrennt zu verfolgende pädagogische Aufgaben interpretiert werden dürfen, die etwa in verschiedenen Unterrichtseinheiten vermittelt werden könnten. Im Gegenteil wird ein Erziehender Sportunterricht seinem innewohnenden Doppelauftrag nur

dann gerecht, wenn er auf die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung abzielt (vgl. Klafki, 2001). Abb. 1 fasst diesen pädagogischen Grundgedanken des Erziehenden Sportunterrichts begrifflich zusammen.

Sportunterricht stellt sich dabei als eine Institution des „Zeigens“ (vgl. bereits Ehni, 1977) und „Finden Lassens“ von bewegungskulturellem Sinn dar, der dem übergeordneten Ziel verpflichtet ist, der Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerin bzw. des Schülers zu dienen. Damit stellt sich allerdings die Frage, auf welche Weise der integrative Anspruch von fachspezifischer und allgemeiner Bildung durch Sportunterricht didaktisch-methodisch umgesetzt werden kann. Zu diesem Zweck wird im Folgenden das Kooperative Lernen als eine adäquate Methode der Gestaltung eines Erziehenden Sportunterrichts vorgestellt und anhand eines Unterrichtsbeispiels veranschaulicht, um abschließend die Potenziale und Probleme dieser Unterrichtsform gegeneinander abzuwägen.

## Grundlagen des Kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen als Unterrichtsmethode zeichnet sich dadurch aus, dass „Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffes gegenseitig zu helfen“ (Slavin, 1989, S. 129). Dabei wird versucht, die Nachteile, die herkömmlichen Formen der Gruppenarbeit zugeschrieben werden, durch die Implementierung sog. kooperativer Zielstrukturen zu vermeiden (vgl. Renkl & Beisiegel, 2003). Derartige Rahmenvorgaben der Gruppenarbeit beinhalten drei Merkmale, die für die Definition des Kooperativen Lernens essentiell sind (vgl. Borsch, 2009):

- Klar definiertes Gruppenziel, jedoch Spielraum für Entscheidungen zur Erreichung dieses Ziels.
- Jedes Gruppenmitglied wird individuell für seinen Beitrag am Gruppenziel verantwortlich gemacht
- Jedes Gruppenmitglied ist im Sinne positiver Interdependenz von der Kooperation der anderen abhängig oder umgekehrt formuliert: Die einzelnen Teammitglieder profitieren von den Lernfortschritten der übrigen Teammitglieder.

In den sog. kooperativen Skripts „Gruppenpuzzle“ und „Gruppenturnier“ hat das Kooperative Lernen als Unterrichtsmethode seit der Jahrtausendwende auch in die sportdidaktische Diskussion Eingang gefunden (zusammenfassend Bähr, 2005). Bei der Gruppenpuzzlemethode erarbeiten sich die Lernenden zunächst Expertenwissen in unterschiedlichen Teilbereichen eines Lerngegenstandes. Anschließend vermitteln sich die Lernenden wechselseitig ihr Expertenwissen und die unterschiedlichen Teilaspekte des Lerngegenstandes werden einem Puzzle vergleichbar zusammenge-



fügt. Positive Interdependenz und individuelle Verantwortlichkeit beruhen hier auf Ressourcen- und Aufgabenverteilung. Die zentrale Annahme ist, dass Lerner sich gegenseitig helfen, weil das Gefühl der Verantwortung (im altruistischen Sinn) und der Wille, einander zu helfen, in eine Gruppenidentifikation münden, die ihrerseits wieder eine positive Interdependenz hervorruft (vgl. Konrad & Traub, 2001, S. 108).

Beim Gruppenturnier werden die Schülerinnen und Schüler einer Klasse in mehrere Gruppen aufgeteilt, die sich aus leistungsmäßig heterogenen Lernern zusammensetzen und in einer Art „Lernrennen“ gegeneinander antreten. Die Gruppenbelohnungen werden auf Basis der individuellen Lernleistungen der Gruppenmitglieder vergeben. Die Lernenden helfen sich wechselseitig, um als Gruppe in einem von Beginn an angekündigten Wettkampf der Gruppen untereinander möglichst gut abzuschneiden und dadurch ggf. Gratifikationen zu erhalten (der sportliche Sieg als symbolische Gratifikation oder Anerkennung im Klassenverband, ggf. auch gute Benotung durch die Lehrkraft). Diese Methode ist auf Grund ihrer Orientierung am Wettkampfgedanken den Grundzügen des agonalen Sports sehr eng verbunden und bietet sich deshalb zur Umsetzung im Sportunterricht geradezu an. Während die Turniersituation in anderen Fächern erst hergestellt werden muss, tragen viele sportbezogene Settings dieses Handlungsmuster bereits in sich.

Kooperatives Lernen ist vor allem in verschiedenen Spielarten des Gruppenturniers durch eine Reihe von Evaluationsstudien im Bereich des Sportunterrichts untersucht worden (zusammenfassend Gröben, 2010). Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernumgebungen zu stabileren und

Abb. 1: Die Elemente des Doppelauftrages im Kontext des „Erziehenden Sportunterrichts“ (aus: Prohl, 2012a, S. 77).



**Dr. Robert Prohl**  
 Professor und Leiter der  
 Abteilung Sportpädagogik

Goethe-Universität  
 Institut für Sport-  
 wissenschaften  
 Ginnheimer Landstraße 39  
 60487 Frankfurt am Main

prohl@sport.  
 uni-frankfurt.de

variablen fachlichen Lernleistungen gelangen als solche, die mit herkömmlichen, eher lehrerzentrierten Methoden unterrichtet wurden. Positive Effekte finden sich darüber hinaus sowohl hinsichtlich der subjektiven Qualität der erlernten Bewegungen als auch in Bezug auf die soziale Kohäsion innerhalb der kooperativen Lerngruppen. Im Anschluss an einen Überblick des aktuellen Forschungsstandes resümiert Gröben (2010, S. 105), dass „richtig instruierte Kleingruppenarbeit“ (2) sowohl den Zusammenhalt der Schülerinnen und Schüler fördert (soziale Kohäsion) als auch die Nachhaltigkeit und Transferierbarkeit der Lernleistung unterstützt.

Allerdings ist das „richtige“ Lehrkraftverhalten beim Kooperativen Lernen gegenwärtig vergleichsweise wenig erforscht. In einer der bisher noch seltenen Untersuchungen konnten Bähr & Gerecke (2010) folgende vier allgemeine Merkmale eines förderlichen Lehrverhaltens in kooperativen Lernprozessen identifizieren:

- Das Merkmal Orientierung beschreibt das Vorgehen bei der Informationsbeschaffung der Lehrkraft. Diese sollte das Gruppengeschehen gründlich beobachten und sorgfältig in das Gruppengespräch einhören, bevor es in die Gruppenarbeit interveniert. Im Idealfall wird das Eingreifen der Lehrkraft sogar von den Schülerinnen und Schülern „angefordert“. Auch während der Lehrer-Schüler-Interaktion informiert sich die Lehrkraft über den aktuellen Stand der Gruppenarbeit, z. B. indem sie immer wieder entsprechende Nachfragen stellt.
- Aufgabenbezug liegt dann vor, wenn die Lehrkraft den Intragruppenprozess richtig einschätzt, die Gedanken und Anliegen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen sucht und auf deren Probleme angemessen eingeht.
- Das Merkmal Umgangsqualität ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Lehrkraft freundlich und wertschätzend gegenüber den Schülerinnen und Schülern zeigt, sie zur selbstständigen Weiterarbeit ermutigt und sich ihnen gegenüber nicht geringschätzig, sondern ggf. tröstend verhält.

lern zeigt, sie zur selbstständigen Weiterarbeit ermutigt und sich ihnen gegenüber nicht geringschätzig, sondern ggf. tröstend verhält.

- Lenkung ist das einzige Merkmal, das sich desto förderlicher auf den kooperativen Lernprozess auswirkt, je geringer es ausgeprägt ist. Wie schon unter dem Merkmal Orientierung erwähnt, sollte die Lehrkraft während der Gruppenarbeit aktive Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern möglichst vermeiden. Bei bereits laufenden Interaktionen versucht sie, auftretende Probleme durch ein sokratisches Gespräch zu lösen, indem sie gezielte Rückfragen stellt und sich mit eigenen Wünschen und Vorstellungen möglichst zurückhält.

Schließlich ist es von großer didaktischer Bedeutung, dass die Lehrkraft nach Abschluss der Gruppenlernphase mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam die Lernergebnisse sichert und ggf. die Gruppen- und Lernprozesse mit ihnen reflektiert.

Unter dem Aspekt des Doppelauftrags des Erziehenden Sportunterrichts ist das Kooperative Lernen eine für Schüler wie Lehrkräfte zwar anspruchsvolle, jedoch potenziell äußerst ertragreiche Vermittlungsform. Abbildung 2 veranschaulicht die Passfähigkeit des Kooperativen Lernens mit dem Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts im Überblick.

### Ein Unterrichtsbeispiel: Kooperatives Lernen und reflexive Koedukation

Die indirekte, auf Schülerinteraktionen ausgerichtete Form des Unterrichts, die das kooperative Lehren und Lernen auszeichnet, bietet insbesondere koedukative Potenziale für einen Erziehenden Sportunterricht (3). Geschlechtsheterogene Gruppenzusammensetzungen erfordern geradezu Interaktionen zwischen den

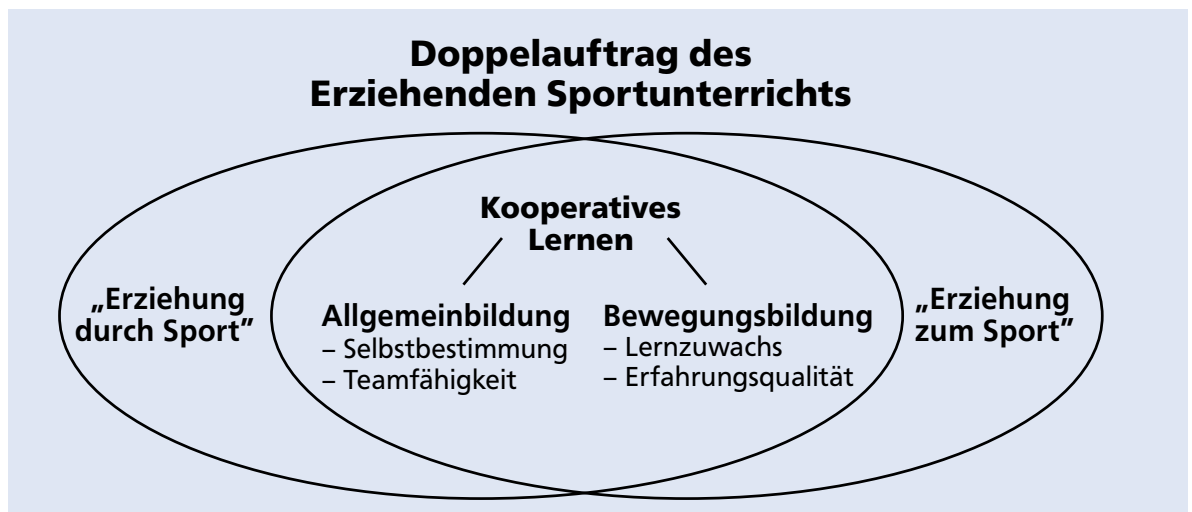


Abb. 2: Kooperatives Lernen im bildungstheoretischen Kontext des Erziehenden Sportunterrichts (aus: Prohl, 2012b, S. 105).



Geschlechtern und bieten somit vielfältige Reflexionsanlässe. Die nachfolgend in knappen Zügen dargestellte Unterrichtsreihe zum Kooperativen Lernen im koedukativen Sportunterricht soll dies veranschaulichen (4).

Das Thema der Unterrichtsreihe lautete: „Fußballspielen – aber gemeinsam“. Sie wurde mit einer 6. Haupt- und Realschulklasse in Hessen durchgeführt, die aus dreizehn Mädchen und vierzehn Jungen bestand, wovon ein Mädchen und sechs Jungen Fußball im Verein spielten. Mit Blick auf einen koedukativen Sportunterricht gelten sowohl die puberale Altersstufe als auch die Schulform der Hauptschule als besonders schwierig (vgl. Frohn, 2002), so dass in der Praxis nicht selten ein getrennt geschlechtlicher Sportunterricht bevorzugt bzw. empfohlen wird (vgl. Zipprich, 2002). Vor allem bezüglich des Fußballs herrscht die weit verbreitete und in der Praxis sicherlich häufig bestätigte Meinung, dass dieser Unterrichtsinhalt aufgrund der unterschiedlichen Vorerfahrungen und Interessen von Mädchen und Jungen koedukativ kaum zu vermitteln ist – womit ein klassischer Fall von „doing gender“ (vgl. Gramesbacher, 2008) vorliegt.

Angesichts der didaktischen Probleme ist der häufig geübte Verzicht auf koedukatives Fußballspielen einerseits verständlich. Andererseits muss jedoch festgestellt werden, dass auf diese Weise dem Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts letztendlich ausgewichen wird, indem ein wesentliches allgemeinbildendes Potenzial des Fußballspielens, die solidarische Teamfähigkeit auch zwischen den Geschlechtern („undoing gender“), aus dem Unterrichtsgeschehen ausgeklammert wird.

In der vorgestellten Unterrichtsreihe sollte deshalb erprobt werden, ob mit der Unterrichtsmethode des Kooperativen Lernens die beschriebene Heterogenität zwischen den Geschlechtern als Bildungspotenzial didaktisch konstruktiv umgesetzt werden kann. Zentral war dabei die Idee, das Miteinander-Spielen von Kindern mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in einer Sportart nicht als Einschränkung sportspieldidaktischer Optionen zu bewerten, sondern gezielt als Chance zu nutzen, um voneinander zu lernen.

Der Unterricht, der durch Gruppeninterviews und Videomitschnitte ausgewertet wurde, nahm einen für die Vermittlungsform Kooperatives Lernen typischen Verlauf, auf den entsprechende Ankerzitate aus den Interviews in Abb. 3 ein Schlaglicht werfen. Zunächst waren alle Schülerinnen und Schüler äußerst skeptisch, ob man gemeinsam im und durch Fußball etwas lernen könne. Allein aufgrund des guten persönlichen Verhältnisses zur Sportlehrerin war die Klasse mehrheitlich bereit, sich auf Fußball mit Jungen und Mädchen einzulassen. Am Ende der Unterrichtsreihe herrschte ein grundsätzlich anderes Meinungsbild vor: Die Mehrheit der Mädchen und der Jungen, geübte wie auch unge-

übte Fußballspieler, bewerteten die Unterrichtseinheit ungewöhnlich positiv. Im Urteil der Lehrerin konnte die Unterrichtsreihe deshalb als Erfolg bezeichnet werden: „Jeder konnte für sich Dinge benennen, die er bzw. sie gelernt hatte. Einige Mädchen berichteten, dass sie den Spaß am Fußball für sich jetzt erst entdeckt hätten“ (Bähr & Borchert, 2005, S. 14).

Was war in den vier Doppelstunden Erziehenden Sportunterrichts geschehen? Zu Beginn wurde die Klasse in sechs leistungs- und geschlechtsheterogene Gruppen (Teams) mit je vier bis fünf Schülerinnen und Schülern aufgeteilt. Das fußballerische Leistungsniveau der Teams war im Gruppendurchschnitt in etwa vergleichbar. Am Ende und als Höhepunkt der Unterrichtseinheit wurde ein Turnier ausgespielt (5). Die Doppelstunden dazwischen hatten verschiedene Themenschwerpunkte. In der ersten Doppelstunde wurde die Problematik des Fußballspielens mit leistungsheterogenen Gruppen thematisiert und gemeinsam eine Turnierregel entwickelt, die es ermöglicht, dass Geübte und Ungeübte (nicht Mädchen und Jungen!) gleichermaßen in das Spiel einbezogen werden. Diese lautete: „Wenn ein Geübter vorne steht, dann muss er zu einem Ungeübten passen, außer er hat freie Bahn zum Tor.“

Entsprechend dieser Regel wurden in der zweiten Doppelstunde Techniken geübt, wobei die Schülerinnen und Schüler, der Sachlogik von sich aus folgend, verschiedene Passformen ausprobierten. Dabei kamen die „Geübten“ sehr schnell dahinter, dass ihr Team zwei Erfolg versprechende taktische Möglichkeiten besitzt: Entweder die „Geübten“ spielen die „Ungeübten“ frei oder sie lassen sich selbst frei spielen („give and go“). Ein eigensinniges Dribbling wäre jedenfalls die ungünstigste Variante.

Abb. 3: Exemplarische Ankerzitate aus den Transkriptionen der Gruppeninterviews.

## Kooperative Unterrichtseinheit zum koedukativen Fußballspielen

„Das tun wir nur für Sie, Frau Borchert!“

( 4 Doppelstunden)



„Also, mir hat es sehr viel Spaß gemacht.“ (Junge, geübt)

„... und dann hat es aber doch ganz viel Spaß gemacht, weil da gibt es auch ziemlich viele Techniken und Tricks oder so – die kannte ich ja noch gar nicht!“ (Mädchen, ungeübt)

In der dritten und letzten Übungseinheit wurden adäquate Mannschaftsaufstellungen entwickelt, in denen die erprobten Techniken am besten zum Tragen kommen. In der abschließenden vierten Doppelstunde wurde schließlich das Turnier durchgeführt, zu dem sich die einzelnen Teams eigens Mannschaftsnamen gegeben hatten und das die Lehrerin wie folgt beschreibt: „Die Ungeübten wurden mutiger und forderten zeitweilig deutlich den Ball. Die Geübten bezogen die Ungeübten in ihre erdachten Kombinationen mit ein und feuerten sie häufig an. Erfreulicherweise verlor sich dies auch nicht in der Turniersituation“ (Bähr & Borchert, 2005, S. 14).

Diese knappen Ausführungen zu einer konkreten Unterrichtsreihe sind weder ein empirischer Beleg für die didaktische Effektivität des Kooperativen Lernens, noch sind sie für sich genommen besonders spektakulär. Doch genau darum geht es: Der Erziehende Sportunterricht vollzieht sich eben nicht in einem einzigen großen „Wurf“ oder gar „Event“, der alle didaktischen Probleme mit einem Schlag löst. Vielmehr setzt sich erzieherisches Unterrichten tagtäglich aus vielen kleinen Mosaiksteinen zusammen, die aber, wie hier am Beispiel des koedukativen Fußballspielens aufgezeigt, einem gemeinsamen pädagogischen Grundgedanken verpflichtet sind: Es gilt, jeder Schülerin/jedem Schüler im Rahmen des Sportunterrichts Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung zu ermöglichen.

### Fazit und Ausblick: Probleme und Potenziale des Kooperativen Lernens im Erziehenden Sportunterricht

Die Ausführungen dieses Beitrags sollten zeigen, dass der pädagogische Anspruch, der mit dem Doppelauftrag des Sportunterrichts verbunden ist, durch das bildungsorientierte Konzept eines Erziehenden Sportunterrichts fundiert werden kann, ohne die „Verlebendigungsebene“ (Ruin & Stibbe, 2014) der praktischen Umsetzung aus den Augen zu verlieren (vgl. auch Scheid, 2012). Dabei ist das Kooperative Lernen durchaus nicht die einzige passfähige Unterrichtsmethode eines Erziehenden Sportunterrichts. Projekt- und problemorientierter Unterricht sowie genetisches Lehren und Lernen stellen ebenfalls ein Repertoire an Vermittlungsformen zur Verfügung, das bildungstheoretischen Ansprüchen genügt (vgl. Laging, 2006; Böcker, 2010; Scherer & Bietz, 2013). Jedoch verbinden sich im Kooperativen Lernen sowohl die fachliche als auch die soziale Komponente des Doppelauftrags in konzeptioneller Weise, so dass dieser Unterrichtsform aus bildungstheoretischer Sicht besondere Potenziale zur Gestaltung eines Erziehenden Sportunterrichts innewohnen.

Dabei, wie auch bei anderen Vermittlungsformen zur Umsetzung des Doppelauftrags, ist es von entschei-

dender Bedeutung, das Ziel des Erziehenden Sportunterrichts nicht mit dessen Voraussetzung zu verwechseln: Dass Schülerinnen und Schüler per se „bildsam“ sind, bedeutet nicht, dass sie bereits „gebildet“ sind. Der Grad der Offenheit der Vermittlungsformen sollte im konkreten Fall stets in Abhängigkeit vom aktuellen, insbesondere sozialen Bildungsniveau der Lerngruppe gewählt werden. Wird dieser Grundsatz nicht beachtet, werden die Erwartungen der Lehrkraft an diese Vermittlungsformen mit hoher Wahrscheinlichkeit enttäuscht werden. Abhängig von der jeweiligen Lerngruppe und Unterrichtssituation können also – auch in einem Erziehenden Sportunterricht – zu Beginn eher geschlossene Sozialformen des Unterrichts gewählt werden, die der Lehrkraft ein ausreichendes Maß zentraler Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen erlauben. Im Verlaufe der Unterrichtseinheit bzw. des Unterrichtsvorhabens sollte die Unterrichtsorganisation dann in „schöpferischer Freiheit“ (Tholey, 1987) schrittweise in Richtung Selbstbestimmung, Mitbestimmung und solidarischer Verantwortung der Schülerinnen und Schüler geöffnet werden (6).

Nicht zu unterschätzen sind ferner die didaktischen Herausforderungen für die Lehrkräfte, die mit der Gestaltung der Lernumgebung und der Durchführung des Kooperativen Lernens verbunden sind und zwar insbesondere in Bezug auf eine angemessene Betreuung der Phasen des Unterrichts, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig in Kleingruppen arbeiten (vgl. Bähr, 2009). Dies macht eine Art „Meta-Didaktik“ erforderlich, bei der sich die Schülerinnen und Schüler unter der Supervision der Lehrkraft in ihren Lernprozessen gegenseitig unterstützen. Für die Lehrkraft bedeutet dies z. B. auch, konstruktive und destruktive Unordnung voneinander unterscheiden zu können: Ein Unterrichtsgeschehen, das sich in die intensive Arbeit diverser Kleingruppen ausdifferenziert, kann auf einen Außenstehenden durchaus „chaotisch“ wirken, obwohl die Schülerinnen und Schüler konzentriert ihren jeweiligen Arbeitsauftrag erfüllen. In diesem Fall sollte die Lehrkraft trotz der vermeintlichen „Unordnung“ des Unterrichts die kooperativen Lernprozesse nicht durch ihr reglementierendes Eingreifen stören.

Die wenigen bisher vorliegenden einschlägigen Untersuchungen zeigen allerdings, dass es den an den Studien beteiligten Lehrkräften auch nach intensiver Schulung häufig nicht gelang, Kooperatives Lernen im Sportunterricht prinzipiengelernt umzusetzen, „insbesondere in Bezug auf eine angemessene Betreuung der Phasen des Unterrichts, in denen die Schüler/innen in Kleingruppen arbeiteten“ (Bähr, 2009, 150; weiterführend Wibowo, 2014) (7). Hier ist nun eine der wesentlichen Zukunftsaufgaben für die Professionalisierung von Sportlehrkräften zu vermuten (vgl. auch Lüsebrink, 2010): Lehrkräfte, die einen Erziehenden Sportunterricht gestalten wollen, sollten lernen, die Ungewissheit, die die Gestaltung kooperativer Lernpro-

zesse zwangsläufig mit sich bringt, nicht als potenzielle Störquelle des Unterrichtsverlaufs defensiv zu vermeiden, sondern als Bildungschance im Sinne ihrer Schülerinnen und Schüler konstruktiv anzunehmen und didaktisch zu nutzen (8).

## Anmerkungen

- (1) Ausführlich dazu Prohl (2010, 157–176).
- (2) Die Einschränkung „richtig instruiert“ weist auf ein wesentliches Problem der Unterrichtsgestaltung mit dieser Lehrmethode hin, das im Fazit dieses Beitrags noch einmal aufgerufen wird.
- (3) „... gerade auch die ungeplanten, aber meist typischen Anlässe für Schwierigkeiten beim gemeinsamen Sporttreiben bieten Gelegenheit und Chance, das Geschlechterverhältnis im Sport zu thematisieren und Wertorientierungen für ein gelingendes Miteinander mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu entwickeln“ (Küpper & Stibbe, 2004, S. 138 f.).
- (4) Die Unterrichtseinheit ist in Bähr und Borchert (2005) ausführlich dargestellt und kommentiert worden.
- (5) Es wurde also das kooperative Skript „Gruppenturnier“ eingesetzt.
- (6) Dabei werden sich auch im weiteren Verlauf der Unterrichtsprozesse immer wieder unterschiedliche, lerngruppenspezifische Lern- und Entwicklungsphasen ergeben, die ein situatives Öffnen und wieder Schließen des Sportunterrichts im Interesse der Schülerinnen und Schüler erfordern (vgl. bereits Funke, 1991).
- (7) In diesem Sinne resümiert Bähr (2009, 184) die Befunde aus den Unterrichtsanalysen des Kooperativen Lernens wie folgt: „Das Herzstück“ Kooperativen Lernens, die sensible und konstruktive Betreuung der Schüler während der selbstständigen Kleingruppenarbeit durch die Lehrkräfte, scheint letztere mehr oder minder systematisch zu überfordern: Sie agierten hier nur selten im konzepttypischen „sokratischen“ Sinne, sondern fielen in ein eher direktes Lehrerverhalten zurück. ... Die beteiligten Lehrkräfte beherrschten zwar die „ruhenden“, strukturierten Phasen des Unterrichts, standen jedoch den „fließenden“ Phasen selbstständiger Gruppenarbeit ungenügend vorbereitet gegenüber.
- (8) In diesem Zusammenhang sei auf eine DVD mit Selbstlernmodulen hingewiesen, die im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Universität Frankfurt entstanden und unter dem Titel „Praxis des Erziehenden Sportunterrichts: Kooperatives Lernen“ über folgenden Link zu beziehen ist: [www.schauwacker.de](http://www.schauwacker.de).

## Literatur

- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 32 (6), 4–9.
- Bähr, I. (2009). Beiträge einer Evaluationsforschung in der Sportpädagogik. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 141–154). Aachen: Shaker.
- Bähr, I. & Borchert, S. (2005). Fußball spielen – aber gemeinsam! *sportpädagogik*, 29 (6), 10–14.
- Bähr, I. & Gerecke, P. (2010). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. Empirische Befunde und praktische Umsetzung. In P. Westermann & D. Berntzen (Hrsg.), *Kooperation in Schule und Unterricht* (S.81–102). Münster: ZfL-Verlag.
- Böcker, P. (2010). *Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Borsch, F. (2009). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Frohn, J. (2002). Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen?. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht* (S. 21–29). Hamburg: Czwilina.
- Funke, J. (1991). Unterricht öffnen – offener Unterrichten. *sportpädagogik*, 15 (2), 12–18.
- Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sportwissenschaften, Abteilung Sportpädagogik (o.J.). *Praxis des Erziehenden Sportunterrichts: Kooperatives Lernen. Selbstlernmodule mit realen Unterrichtssituationen am Beispiel des Inhaltsfeldes Bewegen an und mit Geräten*. DVD, zu beziehen über [www.schauwacker.de](http://www.schauwacker.de).
- Gramesbacher, E. (2008). Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft* 38 (1), 51–64.
- Gröben, B. (2010). Effektivität des kooperativen Lernens im Sportunterricht. In P. Westermann & D. Berntzen (Hrsg.), *Kooperation in Schule und Unterricht* (S. 103–114). Münster: ZfL-Verlag.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 19–28). Hamburg: Czwilina.
- Konrad, K. & Traub, S. (2001). *Kooperatives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Küpper, D. & Stibbe, G. (2004). Grundsätze und Realisierungsmöglichkeiten reflektierter Koedukation im Sportunterricht. In Wuppertaler Arbeitsgruppe, *Schulsport in den Klassen 5–10* (S. 130–140). Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.
- Lüsebrink, I. (2010). Wie viel Ungewissheit verträgt die Sportlehrer/innenausbildung? Wie viel Gewissheit erträgt die Profession? In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit. Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 51–64). Hamburg: Feldhaus.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. (3., korr. Aufl.) Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012a). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts (A4). In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik – Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 70–91). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012b). Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht (A5). In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik – Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 92–112). Wiebelsheim: Limpert.
- Renkl, A., & Beisiegel, S. (2003). *Lernen in Gruppen: Ein Minihandbuch*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2014). Zum Bildungs- und Erziehungsverständnis in kompetenzorientierten Lehrplänen. *sportunterricht* 63 (6), 168–173.
- Scheid, V. (2012). Erziehenden Sportunterricht planen und auswerten (A6). In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik – Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 113–132). Wiebelsheim: Limpert.
- Scherer, H.G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Slavin, R. E. (1989). Cooperative learning and student achievement. In Ders., *School and classroom organisation* (S. 129–156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tholey, P. (1987). Prinzipien des Lehrens und Lernens sportlicher Handlung aus gestalttheoretischer Sicht. In J.P. Janssen, W. Schlicht & H. Strang (Hrsg.), *Handlungskontrolle und soziale Prozesse im Sport* (S. 95–106). Köln: bps-Verlag.
- Wibowo, J. (2014). *Betreuung selbständigen Lernens im Sportunterricht*. Diss., Universität Hamburg.
- Zipprich, C. (2002). „Endlich stören die Mädchen die Jungen nicht mehr“ – Interviews mit Lehrkräften zur Geschlechtertrennung. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht* (S. 73–85). Hamburg: Czwilina.

# Fachgebundene Kooperation von Sportlehrkräften

## Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit aus Sicht der Akteure

Marion Golenia & Thomas Feldkämper

*Angesichts der Diskussion über die Notwendigkeit von (mehr) Kooperation in Lehrerkollegien, befasst sich der Beitrag mit den Bedingungen und Formen von Lehrerkooperation und geht auf die Ziele sowie Probleme ein. Dargestellt wird zudem die subjektive Sicht von fünf Sportlehrkräften einer Gesamtschule auf das Thema. Sie wurden im Rahmen einer explorativen Interviewstudie zu den Erfahrungen mit Kooperation in ihrer Fachschaft Sport befragt. Damit wird die bisher wenig beachtete Perspektive von Akteuren näher beleuchtet.*

### **Sport Specific Cooperation among Physical Educators: The Potential and Limits of Cooperation from the Teachers' Perspectives**

*Considering the discussion about the necessity for (more) cooperation among teaching staffs, the authors deal with the conditions as well as the types of cooperation among teachers and address objectives as well as problems. In addition the authors present the subjective view on this topic of five comprehensive school physical educators. These teachers were interviewed in the context of an exploratory study about their experiences with cooperation within the physical education department. Thereby the authors give a closer view of the perspectives of those directly involved, which has found little regard up to this point in time.*

### Einleitung

In der schulpädagogischen Diskussion wird dem Thema Lehrerkooperation, insbesondere der intraprofessionellen Kooperation von Lehrkräften an ihrem Arbeitsort Schule, derzeit verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (Idel, Ullrich & Baum, 2012). Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zum einen wird die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern als zentrale Gelingensbedingung für die Weiterentwicklung von Schule – im Sinne einer Qualitätssteigerung – verstanden (vgl. Terhart & Klieme, 2006, S. 163; Altrichter, 2012). Zum anderen wird in der effektiven Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern ein Schlüssel zur Professionalisierung von Lehrkräften, zur Entwicklung der Unterrichtsqualität sowie zur Reduzierung beruflicher Belastungen gesehen. Wenngleich die schulbezogene Kooperationsforschung die erhofften positiven Effekte von Lehrerkooperation empirisch bisher nicht umfassend nachweisen kann, liegen zahlreiche Befunde vor, die als erste Bestätigungen gewertet werden können (Idel et al., 2012).

Dennoch zeichnet sich im Schulalltag eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem geforderten und tatsächlichen Ausmaß an Lehrerkooperation ab (Schmich & Burchert, 2010; Terhart & Klieme, 2006). Nach Holtappels (1999) wird nur ein kleiner Teil der Lehrerarbeitszeit für Kooperation aufgewendet. Häufig wird das mit schulspezifischen Rahmenbedingungen erklärt. Betont wird jedoch auch, dass bisher dem mit Kooperation verbundenen Aufwand sowie den möglicherweise entstehenden innerschulischen Divergenzen und Differenzen zwischen den Akteuren zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Vielmehr würden die „Vorteile von Kooperation (...) einseitig in den Vordergrund gerückt und deskriptive Aussagen häufig implizit mit normativen Vorstellungen vermischt“ (Idel et al., 2012, S. 9).

Die subjektive Perspektive von Lehrkräften, beispielsweise zu den Chancen wie Grenzen von Kooperation, findet in der Erforschung der fachgebundenen Lehrerkooperation bislang eher wenig Beachtung. Studien zur Kooperation von Sportlehrkräften innerhalb ihrer Fachschaft fehlen völlig. Da Sportlehrkräften häufig

eine besondere soziale Kompetenz in Form von Teamfähigkeit zugeschrieben wird, ist denkbar, dass die Voraussetzungen für Kooperation gut sind und die Fachschaften im Sport ggf. intensiver zusammenarbeiten als andere Fachkollegen.

In dem vorliegenden Beitrag werden – mit Bezug auf und in Verschränkung mit theoretischen Grundlagen zur Thematik Lehrerkooperation – die Befunde einer explorativen Interviewstudie mit fünf Sportfachschaftsmitgliedern einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule vorgestellt. Ziel der Studie war es erstens auszuloten, inwieweit und in welcher Form Sportlehrkräfte im schulischen Alltag kooperieren. Zweitens galt es, die Ziele und Probleme der fachgebundenen Kooperation aus der Sicht von Sportlehrkräften zu ermitteln. Damit sich die Befragten möglichst frei äußern können, ohne die Fragestellung aus den Augen zu verlieren, wurden leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews geführt. Die auf Tonband aufgezeichneten Interviews sind vollständig transkribiert und mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) ausgewertet worden. Die fünf Gesprächspartner werden in Tabelle 1 kurz vorgestellt.

Selbstverständlich lassen die Ergebnisse keine repräsentativen Schlüsse zu, sie liefern jedoch authentische Einblicke zur subjektiven Sichtweise der befragten schulischen Experten.

Arbeitsprozess und die Verantwortung für Ergebnisse zum Teil in andere Hände abgegeben werden. Darüber hinaus werden gemeinsame Ziele (bzw. Aufgaben) als wichtige Bedingungsfaktoren für Kooperation angesehen (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006), obwohl es auch Kooperationsformen gibt (s.u.), die keine gemeinsamen handlungsleitenden Ziele erfordern (Pröbstel, 2008). Insbesondere eine erfolgreiche, langfristige Zusammenarbeit ist der Norm der Reziprozität verpflichtet. Das bedeutet, dass alle Kooperationspartner wechselseitig voneinander profitieren müssen, sich bei den einzelnen Akteuren Geben und Nehmen die Waage halten. Schließlich ist für eine gelingende Zusammenarbeit das richtige Maß an Autonomie von Bedeutung. So werden kooperative Prozesse von Lehrpersonen mit höherer Wahrscheinlichkeit als kollegial erlebt, „wenn in ihnen die Spannung zwischen ihrem individuellen Anspruch auf pädagogische Autonomie und der Erfahrung von gemeinschaftlicher Eingebundenheit produktiv ausbalanciert wird“ (Idel et al., 2012, S. 13).

Die Zusammenarbeit von Lehrern kann – ob in formellen (z. B. Fachkonferenzen) oder informellen Kontexten – auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Gräsel et al. (2006) differenzieren **drei Formen von Lehrerkooperation**, die sich auch empirisch nachweisen lassen (vgl. Pröbstel, 2008, S. 177):



**Dr. Marion Golenia**

Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
Institut für Sportwissenschaft

Horstmarer Landweg 62b  
48149 Münster

marion.golenia@uni-muenster.de

Herr A.	Frau B.	Herr C.	Herr D.	Herr E.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 55 Jahre alt</li> <li>• 25 Jahre Berufserfahrung</li> <li>• Fächer: Sport und Englisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 49 Jahre alt</li> <li>• 17 Jahre Berufserfahrung</li> <li>• Fächer: Sport und Chemie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 56 Jahre alt</li> <li>• 22 Jahre Berufserfahrung</li> <li>• Fächer: Sport, Mathematik und Technik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 59 Jahre alt</li> <li>• 35 Jahre Berufserfahrung</li> <li>• Fächer: Sport, Religion und Technik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 32 Jahre alt</li> <li>• 3 Jahre Berufserfahrung</li> <li>• Fächer: Sport und Englisch</li> </ul>

Tab. 1: Übersicht zu den Gesprächspartnern

## Bedingungen und Formen von Kooperation

Das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung kooperativer Prozesse sind an unterschiedliche **Bedingungen** geknüpft:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (Spieß, 2004, S.199).

Neben einer gelingenden Kommunikation, die nach Spieß (1998) einerseits eine Voraussetzung für erfolgreiche Kooperation, andererseits aber auch unmittelbare Folge der selbigen ist, bedarf Kooperation des gegenseitigen Vertrauens, da die Kontrolle über den

- Austausch: Diese Kooperationsform von Lehrern besteht darin, sich gegenseitig mit Material und/oder berufsrelevanten Informationen (fachliche oder schülerbezogene) zu versorgen. Der Austausch gilt als voraussetzungsärmste Form der Zusammenarbeit, da mit ihr ein geringer zeitlicher Aufwand für die Beteiligten verbunden ist und keine Zusammenarbeit im engeren Sinne stattfinden muss.
- Arbeitsteilige Kooperation: Bei dieser Form der Zusammenarbeit werden Aufgaben, z. B. die Vorbereitung einer Unterrichtsreihe, arbeitsteilig erledigt. Hierfür müssen die Kooperationspartner eine Zielvereinbarung treffen und sich über eine adäquate Form der Aufgabenteilung und Arbeitsorganisation verständigen.
- Kokonstruktion: Von dieser voraussetzungsreichsten Kooperationsform ist immer dann die Rede, wenn die Beteiligten in Bezug auf ein gemeinsam zu erreichendes Ziel intensiv und über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zusammenarbeiten (z. B. gemeinsames Unterrichten, gemeinsames Entwickeln von Konzep-



Thomas Feldkämper

Grönungstraße 5  
48432 Rheine

ten, gemeinsames Reflektieren), ihr individuelles Wissen an die Partner weitergeben und so Problemlösungen gemeinsam kokonstruieren.

Deutlich wird, dass die drei Formen der Zusammenarbeit unterschiedlich komplex sind und verschiedene Funktionen erfüllen können. Die oben aufgeführten Bedingungsfaktoren sind in unterschiedlichem Ausmaß bedeutsam (vgl. Tab. 2).

Die befragten Sportlehrkräfte bestätigen in den Interviews die Bedeutung von **konkreten Zielen bzw. Anlässen** für das Zustandekommen von fachgebundener Kooperation.

„Also es gibt auch keine informellen Treffen, wo man jetzt einfach so vom Hölzchen aufs Stöckchen kommt. Also ich hab es noch nicht erlebt, dass ich bei Kollegen oder mir selber beobachtet hab, dass man sich getroffen hat, ohne einen konkreten Anlass zu haben, [...] weil ich dafür keine Zeit habe“ (Herr A., Z. 351-356).

Welche Sportfachkollegen überhaupt als Kooperationspartner „ausgewählt“ werden, ist dabei in hohem Maße abhängig von der persönlichen Beziehung zueinander. So arbeitet beispielsweise ein Befragter mit bestimmten Kollegen zusammen, „weil die Chemie stimmt, weil man sich privat gut kennt“ (Herr C.). Und eine andere Lehrerin betont:

„Also es ist viel leichter mit Leuten zusammen zu arbeiten, die ich auch nett finde, also die ich sympathisch finde, mit denen ich auch persönlich was zu tun hab und Kontakte hab, als mit Leuten, die ich einfach als Kollegen tolerieren muss“ (Frau B., Z. 11-14).

Die Interviewten arbeiten vorrangig mit solchen Fachkollegen zusammen, zu denen ein **freundschaftliches Verhältnis** besteht. Da solche Beziehungen unter ande-

rem durch Vertrauen und Verlässlichkeit gekennzeichnet sind, sind die Aussagen mit dem Bedingungsfaktor Gegenseitiges Vertrauen für Kooperation in Einklang zu bringen. Das soziale Miteinander in der Fachschaft Sport wird insgesamt sehr positiv eingeschätzt. Beschrieben wird ein ehrlicher, direkter und lockerer Umgang miteinander, der mit „halt so typisch Sport. So n bisschen eher Mannschaft, Team, Teamgeist“ (Herr E., Z. 49-50) tituiert wird. Ein Befragter äußert die Einschätzung, dass dies die Zusammenarbeit im Rahmen der Fachkonferenz Sport insgesamt erleichtert:

„Also in anderen Fächern wird mehr, wie soll ich sagen, so Burg-Mentalität gemacht. [...] Während unter Sportlern hab ich noch nicht erlebt, dass jemand sagt: ‚Also meine Unterrichtsvorbereitungen oder meine Materialien kriegst du nicht oder kannst du nicht, irgendwie‘. Also das klappt eigentlich sehr gut“ (Herr D., Z. 176-183).

Die hier beschriebene „Mentalität“ verweist auf einen Umgang miteinander, der durch Reziprozität geprägt ist. Die **fachlichen (sportartbezogenen) Kompetenzen** des Lehrerkollegiums sind aus Sicht der befragten Sportlehrkräfte ein weiterer Bedingungsfaktor für kooperative Prozesse. Als kooperationsförderlich wird die Expertise von Kollegen in spezifischen Sportarten („sportlichen Schwerpunkten“) eingestuft, über die man selbst nicht verfügt. Hier sehen die Befragten einen Unterschied zu anderen Fächern:

„Nein, das ist in Sport anders. Weil jeder, fast jeder, der Sport studiert hat, hat ja vorher irgendwie eine Sportart selber durchgeführt und hat da auf einem relativ hohen Niveau trainiert [...]. Das ist was anderes als in Chemie [...]. Da hat einer ein bisschen mehr Ahnung von dem anderen und da kann man mal fragen, das passiert auch, aber das sehe ich im Sport anders“ (Frau B., Z. 175-182).

Kooperationsformen / Kooperationsbedingungen	Austausch	Arbeitsteilige Kooperation	Ko-Konstruktion
<b>Kommunikation</b>	bedingt notwendig	notwendig	notwendig
<b>Gemeinsames Ziel</b>	kein handlungsleitendes Ziel, aber gemeinsames Oberziel notwendig	gemeinsames, handlungsleitendes Ziel notwendig	gemeinsames, handlungsleitendes Ziel notwendig
<b>Reziprozität</b>	notwendig	notwendig	notwendig
<b>Gegenseitiges Vertrauen</b>	bedingt notwendig	notwendig	notwendig
<b>Autonomie der Kooperationspartner</b>	nicht eingeschränkt	leicht eingeschränkt	stark eingeschränkt

Tab. 2: Kooperationsformen und ihre Bedingungen (Feldkämper, 2011, S. 18)

Offensichtlich tauschen sich die Sportlehrkräfte mit ihren Kollegen aus, wenn diese über sportartspezifische Fachkompetenzen verfügen, die ihnen selbst bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen helfen. In den Gesprächen wird jedoch auch deutlich, dass neben den genannten Aspekten der jeweiligen **Einstellung zum Fach** eine bedeutsame Rolle für das Eingehen fachgebundener Kooperationen zukommt.

„[hängt] sehr davon ab, wie die Leute den Sportunterricht auffassen. Wenn jetzt Leute sagen wir mal ständig nach den Richtlinien genau gehen, dann ist es schwierig, mit denen zu arbeiten, wenn du nicht so da festgelegt bist“ (Herr D., Z. 112–115).

In Bezug auf die Ziele sowie die Gestaltung des Unterrichts im Fach Sport scheint es unter den Fachkollegen differierende Auffassungen zu geben. Während unterschiedliche Auffassungen eine Zusammenarbeit eher behindern, scheinen ähnliche Auffassungen sie zu befördern. Eine Befragte schätzt die Zusammenarbeit mit ihren Fachkollegen aus der Sekundarstufe II beispielsweise besonders, weil sie

„eine Vorstellung vom Sportunterricht [haben], die über dieses ‚Ich geh mal in die Halle und schmeiß ‘nen Ball dahin‘ hinausgeht“ (Frau B., Z. 122–124).

Während für die Kooperationen in ihrem zweiten Fach Chemie „die persönlichen Dinge sogar eine wichtigere Rolle [spielen]“ (Frau B., Z. 34–35), stuft sie für die Kooperation von Sportlehrkräften die Einstellungen zum Fach als wichtigsten Bedingungsfaktor ein. Ähnliche Auffassungen zu Zielen, Inhalten und/oder Methoden des Faches scheinen insbesondere für die Aufnahme und Aufrechterhaltung der voraussetzungsreicheren Kooperationsformen von Bedeutung zu sein. Differieren die Auffassungen zu sehr, sehen die Sportlehrkräfte offenbar keine Grundlage für eine Zusammenarbeit und gehen sich – sofern möglich – eher aus dem Weg. Dementsprechend liefern die Gespräche keine Hinweise dafür, dass es (bisher) eine ausgeprägte Kultur gibt, bestehende Dissense zu diskutieren und gemeinsam tragfähige Leitlinien für den Sportunterricht an der Schule zu entwickeln.

Als die mit Abstand gängigste fachgebundene Form der Zusammenarbeit wird in den Interviews der **Austausch** beschrieben – ein Ergebnis, das mit den Befunden anderer Studien übereinstimmt. Ein Grund hierfür dürfte sein, dass mit dieser Kooperationsform ein relativ geringer Aufwand verbunden ist:

„Dann muss man nicht miteinander sprechen, also man muss nicht zusammen sitzen, also nicht, dass ich was gegen dieses zusammen, miteinander Sprechen hab, aber es ist einfach zeitökonomisch günstig“ (Frau B., Z. 149–152).

Im Vergleich zu anderen Fächern beurteilt eine Lehrerin den Austausch von Material für das Fach Sport auch als besonders wichtig,

„weil es nur ganz wenige Unterrichtsmaterialien gibt, die man einbringen kann. Also während ich ja in den anderen Fächern irgendwie Mappen habe, die ich im Geschäft kaufen kann, für die ich auch gerne ganz viel Geld ausbebe, gibt es das für das Fach Sport nur sehr begrenzt“ (Frau B., Z. 109–112).

Zwei Befragte betonen, dass sich der Austausch nicht nur auf Materialien beschränkt, sondern sich auch in der Weitergabe von Informationen oder Erfahrungen äußert. Eine Lehrkraft merkt überdies an, dass sich in Folge der Weitergabe von Unterrichtsmaterial ein fachlicher Dialog ergeben kann.

„Wir unterhalten uns auch darüber [gemeint sind Unterrichtsmaterialien einer Fortbildung zum Hip-Hop]. Also es ist schon so, dass man dann Rückmeldungen gibt und dass man die Kollegen informiert, dass die dann wieder ihrerseits Rückmeldungen geben und man dann die Sache auch weiterentwickelt“ (Herr A., Z. 29–32).

Ausgehend vom Materialaustausch kann es demnach auch zu einer arbeitsteiligen Kooperation von Sportlehrkräften kommen. Diese Kooperationsform scheint im Alltag der Studienteilnehmer aber eine eher geringe Rolle zu spielen, zumindest projektbezogen jedoch vorzukommen (vgl. Herr A., Z. 6–8). Die Interviews zeigen zudem, dass sich eine intensivere fachbezogene Zusammenarbeit (Quantität) bei jenen Kolleginnen und Kollegen der Fachschaft entwickelt hat, die Sport als (viertes) Abiturfach (P4) unterrichten. Aber auch hier bleibt die Zusammenarbeit vornehmlich auf Austauschprozesse beschränkt:

„Es ist aber nicht so, dass wir uns eben hinsetzen und gemeinsam planen, sondern jeder plant für sich erst mal selber, dann tauschen wir uns aus und dann übernimmt jeder eben von dem anderen das ein oder andere“ (Frau B., Z. 138–141).

Als wichtiger Anlass für die Intensivierung der Zusammenarbeit werden ferner neue Anforderungen (Abiturprüfungen) und die damit einhergehenden Unsicherheiten genannt.

„Wie sind jetzt die Anforderungen fürs Abitur, was muss man da mitbringen? Also diese Unsicherheit, was die Anforderungen angeht, das ist eigentlich das, was [...] vielleicht auch die Kooperation dann eingefordert hat“ (Frau B., Z. 224–228).

Die Schilderungen eines anderen Befragten verweisen für die Phase der Etablierung des Faches Sport als viertes Abiturfach an der Schule (Anfang der 2000er Jahre) neben einer Intensivierung auch auf eine Veränderung der Kooperationspraxis in qualitativer Hinsicht.

„Wir haben unsere Ergebnisse immer wieder überprüft, selbst überprüft, und wir haben unsere Arbeitsweise darauf eingestellt, also unsere Arbeit verändert. Wir haben eigentlich ständig Kontakt miteinander gehabt“ (Herr A., Z. 105–108). „Wir mussten uns da sehr lange intensiv einarbeiten und vieles auch im Unterricht dann eben ausprobieren, was neu war“ (Herr A., Z. 136–137).

Die Information, dass regelmäßige Arbeitstreffen stattfanden (auch mit externen Partnern), um Innovatives arbeitsteilig sowie auf ein klares Ziel hin zu entwickeln sowie zu erproben, deutet auf eine Zusammenarbeit im Sinne einer Kokonstruktion hin. Aufgrund ausbleibender Rückmeldungen zu den Arbeitsergebnissen fällt die Kosten-Nutzen-Bilanz des Befragten retrospektiv zum Teil negativ aus. So stehen für ihn Aufwand und Nutzen insbesondere für die Erstellung von Dokumenten rückblickend „in keinem Verhältnis zueinander“ (Herr A., Z. 145). Dies verdeutlicht, dass insbesondere zeit- und arbeitsintensive Kooperationsformen, die ein hohes Engagement der Beteiligten erfordern, für Enttäuschungen anfällig sind. Von besonderer Bedeutung scheint in diesem Zusammenhang zu sein, dass die Akteure das Gefühl haben, der Arbeitseinsatz sowie die Arbeitsergebnisse werden gesehen und gewürdigt.

## Ziele von Kooperation

In der schulpädagogischen Diskussion wird – vor dem Hintergrund veränderter bildungspolitischer Ansprüche und Rahmenbedingungen – die Notwendigkeit einer intensiveren Zusammenarbeit von Lehrkräften betont, zumal die Ergebnisse der empirischen Forschung zur Schul- und Unterrichtsqualität dafür spre-

chen, dass die Kooperation von Lehrern für die Qualitätssteigerung von Schule sowie die Professionalisierung der Lehrkräfte zentral ist. Wie Terhart und Klieme betonen, scheint es durchweg so zu sein, „dass in nachweislich guten Schulen das Ausmaß höher und vor allem: die Art der Kooperation zwischen den Lehrkräften anspruchsvoller ist als in weniger erfolgreichen Schulen“ (2006, S. 163). Im Einzelnen finden sich positive Effekte von Lehrerkooperation auf die Professionalisierung von Lehrkräften in den Studien von Rosenholtz (1991) sowie Butler (2004). Hinweise für die Bedeutung einer fachgebundenen Lehrerkooperation für die Unterrichtsentwicklung liefert beispielsweise das SINUS-Projekt (Ostermeier, 2009; Prenzel, Friedrich & Stadler, 2009). Das Potenzial von Lehrerkooperation für die Umsetzung von Innovationen in der Schule zeigt die Arbeit von Pröbstel (2008) und den Stellenwert von Lehrerkooperation für die Reduktion des Belastungsempfindens von Lehrkräften verdeutlichen Studien zur Lehrergesundheit (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt, 2010). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was Sportlehrkräfte mit einer fachgebundenen Zusammenarbeit intendieren und welche Vorteile sie sehen.

Die fachgebundene Kooperation der befragten Sportlehrkräfte dient primär der Gestaltung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts, was sich in der aufgezeigten Weitergabe von Unterrichtsmaterial und der Nutzung der unterschiedlichen sportlichen Expertisen manifestiert. Hier scheint jede Lehrkraft für sich eigenverantwortlich zu agieren. Anhaltspunkte für systematisch angelegte, im Team gesteuerte Unterrichtsentwicklungsprozesse finden sich hingegen weniger.

Ein Teil der befragten Lehrer merkt darüber hinaus an, dass durch die Zusammenarbeit letztlich Arbeitszeit eingespart wird, d. h. eine gewisse zeitliche Entlastung erzielt wird.

„Und es ist ja auch so, dass die Arbeitszeit, die man da investiert, wenn ich jetzt dienstags zwei Stunden in der Schule bin, das sind zwei Stunden, die ich nicht in der Schule verbringen müsste, aber das ist eine hochwertige Zeit, weil ich das hinterher im Unterricht wieder verwenden kann. Also wenn ich jetzt daraus etwas entwickle, dann hab ich mit den Stunden, die ich da investiert habe, auch wieder Arbeitszeit gewonnen“ (Herr A., Z. 191–196).

Eine Befragte betont zudem, dass ihr die fachgebundene Kooperation Sicherheit für ihr eigenes unterrichtliches Handeln gibt. Sie dient insofern unmittelbar der Bewältigung psychischer Beanspruchung und führt zu „Entspannung“ (Frau B., Z. 252–254). Ein weiterer Interviewpartner schätzt die Konversation mit seinen



Sportfachkollegen ebenfalls, weil er im Team Rückhalt erfährt und ihm klar wird,

„dass die anderen Leute auch Stress haben, oder dass das bei manchen Klassen nicht gut funktioniert. [...] Dass man einfach merkt, man ist nicht alleine mit der Problematik, sondern es geht anderen auch so. Und das ist glaub ich ganz wichtig“ (Herr E., Z. 159–165).

Ein Befragter schreibt der fachgebundenen Kooperation in Form von Absprachen hingegen ausschließlich Nutzen für eine funktionierende Organisation zu.

„[i]m Rahmen Ordnung der Sporthalle einen erheblichen Vorteil, aus verständlichen Gründen. Absprachen bei Organisationsformen in der Sporthalle, auch Abschließen der Kabine und so weiter, Einhalten von Verteilung der Kabinen zum Beispiel [...]. Das sind erhebliche Vorteile“ (Herr C., Z. 107–111).

Auf die besondere Notwendigkeit, organisatorische Aspekte des Schulsports im Fachkollegium zu regeln und mit Blick auf reibungslose Abläufe an der Schule klare Absprachen zu treffen, verweisen auch die anderen Gesprächspartner.

## Probleme von Kooperation

Warum Kooperation an Schulen nicht in dem geforderten Ausmaß stattfindet, wird häufig auf organisationsstrukturelle Eigenheiten, die zellulare Organisationsstruktur der Institution Schule zurückgeführt (Idel et al., 2012). Demnach begünstigt einerseits das „Fachlehrer/Klassenraum/Stundenplan-System“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 164) eher ein nebeneinander als miteinander Arbeiten in der Schule. Andererseits wird die in Schulen verbreitete Berufskultur – das sogenannte Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Lortie, 1975) – dafür verantwortlich gemacht.

„Alle Lehrpersonen werden bezüglich ihrer Arbeitsqualität als gleich behandelt („Parität“), um bei ihrer Unterrichtstätigkeit im Klassenzimmer vor der Einmischung Dritter geschützt zu sein („Autonomie“).“ (Idel et al., 2012, S. 14)

Diese Kultur des „sich gegenseitig in Ruhe lassen“ behindere kollegialen Austausch und gegenseitige Unterstützung bei der Bewältigung schwieriger Situationen im Alltag (vgl. Altrichter & Eder, 2004; Terhart &

Klieme, 2006). Darüber hinaus dürften auch ungünstige Rahmenbedingungen, beispielsweise eine hohe Arbeitsdichte, wahrgenommener Zeitdruck oder eine unzureichende Ausstattung (fehlende Arbeitsplätze bzw. Sitzungszimmer) das regelmäßige Arbeiten im Team erschweren. Im Folgenden wird dargelegt, welche Probleme die befragten Sportlehrkräfte benennen.

Eine effektive Zusammenarbeit der befragten Sportlehrkräfte wird – insbesondere in der Sekundarstufe I – durch divergierende Einstellungen der Sportlehrkräfte zu ihrem Fach erschwert. Die Befragten verdeutlichen, dass dem Zustandekommen und der Aufrechterhaltung einer zielführenden fachgebundenen Kooperation durch die unterschiedlichen Auffassungen zum Auftrag des Sportunterrichts Grenzen gesetzt sind.

Zudem verweisen die Interviewpartner darauf, dass die schulischen Rahmenbedingungen eine fachbezogene Kooperation nicht befördern. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die fehlenden zeitlichen Ressourcen verwiesen. In den Gesprächen wird jedoch auch deutlich, dass eine intensivere Zusammenarbeit innerhalb der Fachschaft – trotz des antizipierten Nutzens – nur bedingt gewünscht wird. So ist sie einer Befragten dann „doch wieder nicht so wichtig“ (Frau B., Z. 85), dass sie bereit wäre, zusätzliche Zeit dafür zu investieren bzw. gewohnte Arbeitsabläufe mit freier Zeiteinteilung aufzugeben.

„Da würde ich lieber mich zuhause hinsetzen, Tasse Kaffee trinken oder ein Mittagsschläfchen halten oder irgendwie so was machen“ (Frau B., Z. 95–97).

Hier zeigt sich, dass die Wertschätzung der eigenen Autonomie sowie die Etablierung individueller Arbeitsrhythmen einer Arbeit im Team oft entgegenstehen dürften. Insbesondere für Lehrkräfte, die über Jahre nachmittags zuhause gearbeitet haben, ist damit eine erhebliche Umstellung verbunden. Aus der Verhaltensänderungsforschung ist bekannt, dass die Veränderung von Gewohnheiten schwer ist. Um die Bereitschaft hierfür zu wecken und dauerhaft zu erhalten, ist es wahrscheinlich zentral, dass Anreize gesetzt und günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden. Mittel- und langfristig dürfte es zudem essentiell wichtig sein, dass die Akteure selbst merken, dass sie individuell und/oder als Team von der Zusammenarbeit profitieren.

## Fazit

Die beschriebene gute, kollegiale Stimmung in der Fachschaft Sport wird entsprechend der eingangs geäußerten Annahme von den Befragten als positive

Bedingung für Zusammenarbeit hervorgehoben. Die Interviews zeigen jedoch, dass dies für kooperative Prozesse keinesfalls hinreichend ist. Unterschiedliche Einstellungen zum Fach, die einer Zusammenarbeit entgegenstehen, können dadurch keinesfalls kompensiert werden. Ohne konkrete Anlässe scheinen sich, im Sinne des in der Literatur beschriebenen Autonomie-Paritäts-Musters, Sportlehrkräfte mit unterschiedlichen Auffassungen eher aus dem Weg zu gehen. In Zukunft ist daher zu klären, durch welche Anstöße (von innen oder außen) eine produktive Feedback-, Streit- und Kooperationskultur in Sport-Fachschaften angeregt werden kann, die der Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts und Schulsports dient und von der die einzelnen Akteure auch subjektiv profitieren.

Unter Umständen ist die Einführung der neuen kompetenzorientierten Lehrpläne in vielen Bundesländern ein Anlass für mehr Kooperation in den Fachschaften Sport; zumal beispielsweise in Nordrhein-Westfalen damit eine intensivere Erarbeitung schul-eigener Lehrpläne gefordert wird. Damit die Sportlehrkräfte die Aufforderung zu mehr Kooperation jedoch nicht als (weitere) Belastung wahrnehmen, scheint es von besonderer Bedeutung, positive Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zu schaffen – zum Beispiel durch die Bereitstellung eines geeigneten Konferenzraums, die Etablierung einer wöchentlichen gemeinsamen Arbeitssitzung oder durch schulinterne Fortbildungsangebote zur Entwicklung der Kooperationskultur. Die Interviews deuten an, dass es angesichts bestehender Kulturen wie Gewohnheiten nötig ist, die Bereitschaft für Zusammenarbeit bei einzelnen Akteuren zu erhöhen und den Veränderungsprozess angemessen zu unterstützen. Die Wertschätzung des Einsatzes und der Arbeitsleistungen dürften hierbei ebenso zentral sein, wie das Ernstnehmen von Barrieren bei der Etablierung einer intensivierten fachbezogenen Zusammenarbeit. Welche Unterstützungsleistungen eine einzelne Person oder ein ganzes Team konkret benötigen bzw. als hilfreich erleben, ist bisher offen. Dieser Frage müsste in weiteren Studien nachgegangen werden.

### Literatur

- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, S. 195–223). Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H. (2012). Was wissen wir über Lehrerhandeln in Schulentwicklungsprozessen? *Pädagogik* (7–8), 76–81.
- Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20 (5), 435–455.
- Feldkämper, T. (2011). *Chancen und Grenzen einer fachgebundenen Kooperation von Sportlehrkräften. Eine qualitative Studie zur Perspektive von Sportfachschaftsmitgliedern*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–220.
- Holtappels, H. G. (1999) Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 2. (S. 137-151). Weinheim: Juventa.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchungen und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (Beltz Pädagogik, S. 72–87). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Ostermeier, C. (2009). Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Lehrkräften anregen und unterstützen – der Weg von SINUS und SINUS-Transfer. In M. Prenzel, A. Friedrich & M. Stadler (Hrsg.), *Von SINUS lernen. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt* (Sinus-Transfer, S. 72–76). Seelze: Kallmeyer.
- Prenzel, M., Friedrich, A. & Stadler, M. (Hrsg.) (2009). *Von SINUS lernen. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt* (Sinus-Transfer) (1. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Pröbstel, C.H. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie* (Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung, 3). Berlin: Logos-Verl.
- Rosenholtz, S.J. (1991). *Teacher's workplace. The social organization of schools* (Research on teaching series). New York: Teachers College Press.
- Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 297–309). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Schmich, J. & Burchert, A. (2010). Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur im Ausnahmefall? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *Talis 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (Bifie-Report, 4, S. 63–77). Graz: Leykam.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (Hrsg.) (1998). *Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven* (Schriftenreihe Wirtschaftspsychologie). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*. 52 (2), 163–166.

**Das *Jahresinhaltsverzeichnis 2014* kann ab Januar unter [www.hofmann-verlag.de](http://www.hofmann-verlag.de) im Bereich sportunterricht-Archiv heruntergeladen werden.**

# Schulinterne Lehrpläne als kooperative Aufgabe für Fachkonferenzen – ein Erfahrungsbericht

Reinhard Erlemeyer

*In diesem Beitrag werden zunächst die Herausforderungen und Aufgaben an die Sportfachkonferenzen der Schulen bei der Erstellung schulinterner Lehrpläne am Beispiel der Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen umrissen. Dann wird ein erster Erfahrungsbericht über unterschiedliche Formen der Kooperation bereits geleisteter Fachkonferenzarbeit zusammengestellt. Es folgt eine Einschätzung der spezifischen Chancen und Problemfelder der verschiedenen Arbeitsmodelle. Dabei stehen die durch die Behörde angebotenen Unterstützungsmaßnahmen und -materialien sowie ihre Nutzung besonders im Fokus*

## School Specific Curricula as a Cooperative Task for Physical Education Staff Meetings

*Using comprehensive schools and college preparatory high schools in North Rhine-Westphalia as a basis for examples, the author sketches the challenges and demands of physical education department meetings when setting up school-specific curricula. In an initial report on his experience he summarizes the different types of cooperation in staff meetings. Finally the author evaluates the specific chances and problem areas of the different work models. Thereby he focuses on the use of facilitating measures and materials offered by educational institutions.*

Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract

## Einleitung

In den letzten Jahren wurden auf Grund der Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zur Standardsicherung in fast allen Bundesländern für die unterschiedlichen Schulformen neue kompetenzorientierte Kernlehrpläne erstellt und in Kraft gesetzt. Neben der Erstellung des eigentlichen Produktes, dem veröffentlichten Lehrplan, umfasst die gesamte Lehrplanarbeit allerdings auch den auf unterschiedlichen Ebenen ablaufenden Prozess der Entwicklung, Einführung und Umsetzung von Lehrplänen (Stibbe & Aschebrock, 2007, S.3). Für eine erfolgreiche Umsetzung ist es nun eine exponierte Aufgabe für die einzelnen Schulen, einen verbindlichen und passgenauen schulinternen Lehrplan zu entwerfen.

Dieser Beitrag umreißt exemplarisch für das Land NRW, aufgezeigt an den Schulen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in den Schulformen Gymnasium und Gesamtschule, zunächst die aktuell herrschenden Rahmenbedingungen sowie Erfahrungen mit früheren Lehrplanimplementationen und spezifiziert so die aktuellen Herausforderungen für die Erstellung

der schulinternen Lehrpläne im Fach Sport. Dann werden bisher beobachtete Herangehensweisen und Kooperationsmodelle von Fachkonferenzen bei ihrer Lehrplanarbeit in einem ersten Überblick beschrieben und diskutiert. Einen besonderen Aspekt bildet hierbei der Blick auf die Bedeutung und Effektivität der behördlicherseits zur Verfügung gestellten Unterstützungsangebote. Die hier entfalteten Möglichkeiten kooperativer Arbeitsmodelle können evtl. als Entscheidungshilfe für ein zukünftiges Vorgehen an der eigenen Schule genutzt werden.

Als Grundlage für die folgenden deskriptiven Aussagen dienen eigene Beobachtungen bei verschiedenen Beratungstätigkeiten (1) und zahlreiche Berichte verschiedener Gesamtschulen und Gymnasien aus NRW (2). Größer angelegte empirische Untersuchungen stehen allerdings noch aus. Die Ergebnisse sind auch nicht problemlos auf andere Schulformen übertragbar. So haben Gymnasien und vor allem Gesamtschulen z. B. im Vergleich mit anderen Schulformen – etwa den Grundschulen – sehr große Fachkonferenzen und diese setzen sich praktisch ausschließlich aus Lehrkräften mit der Fakultas für das Fach Sport zusammen. Dies schafft



**Dr. Reinhard Erlemeyer**

Lehramtstudium für Sport und Biologie (S I und S II)  
seit 2012 Fachleiter für  
das Fach Sport am ZfSL  
Bochum

rei.erlemeyer@arcor.de

andere Möglichkeiten der kooperativen Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation.

## Herausforderungen an die Fachkonferenzen

Die Bedeutung gelungener schulinterner Lehrpläne, die von allen getragen werden, hat im Vergleich zu früheren Lehrplangenerationen deutlich zugenommen. So bestätigen Stibbe & Aschebrock (2007, S. 1), dass mit den aktuellen Lehrplänen im Zusammenhang mit der Diskussion um einheitliche Bildungsstandards ein Funktionswandel von umfassenden Lehrplanwerken in Richtung auf Kerncurricula und je konkrete schuleigene Lehrpläne zu beobachten ist. Im Vergleich zu früheren Lehrplangenerationen werden die Vorgaben für die zu treffenden Absprachen und Vereinbarungen innerhalb der Fachkonferenzen durch eine zunehmende Standardisierung der Kernlehrpläne (QUA-LIS NRW, 2014) noch präziser und für die einzelne Lehrkraft bindender. Dies ergibt sich einerseits aus den verbindlichen Aufgaben der Fachkonferenz, wie sie das nordrhein-westfälische Schulgesetz (MSW, 2014) beschreibt, aber auch aus der Charakteristik der neuen Kernlehrpläne: Sie umreißen fast ausschließlich erwünschte operationalisierbare Performanzen, die sog. „Kompetenzerwartungen“. Die inhaltliche, methodische und organisatorische Konkretisierung und Umsetzung dieser Erwartungen obliegt nun der jeweiligen Fachkonferenz. Detaillierte Unterrichtsvorhaben, Absprachen über die Leistungsbewertung und Vergleichbarkeit, über Maßnahmen der Förderung und vieles andere mehr fordern eine verbindliche Einigung in der gesamten Fachkonferenz. In Zeiten weiterer anderer Aufgaben und Innovationen im Bildungsbereich (z. B. Reduzierung der Schuldauer am Gymnasium, verbindliche individuelle Förderung, Ausbau des Ganztages und der Inklusion) erfordert die Erstellung schulinterner Lehrpläne weitere erhebliche Ressourcen der Kollegien außerhalb des Kerngeschäftes Unterricht.

Nun wird allerdings in einem zusammenfassenden Überblick der Lehrplanforschung von Aschebrock und Stibbe (a.a.O.; vgl. auch Stibbe, 2010) bezüglich des weiteren Umgangs mit Lehrplänen bei vergangenen Implementationen kritisch festgestellt, dass die Ergebnisse in der Umsetzung an den einzelnen Schulen (Erstellung eines schuleigenen Lehrplanes, Absprachen in der Fachkonferenz) und der Umsetzung im Unterricht der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer eher wenig zufriedenstellend waren. Sie beziehen sich hierbei für NRW neben eigenen Beobachtungen u. a. auf eine Studie von Hübner (1994) und auf eine Analyse der Fachkonferenzarbeit ausgewählter Schulen von Regner (2005). Letzterer kritisiert vor allem die mangelhafte Qualität schuleigener Lehrpläne bezüglich der in sie gesetzten Anforderungen und die zu wenig fundierte

und kontinuierliche Zusammenarbeit der Fachkollegen; dies werde noch verstärkt durch die Tatsache, dass den Fachkonferenzen meist ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis fehle.

Es muss dabei auch festgestellt werden, dass seitens der administrativen Herausgeber der Lehrpläne bisher eher wenige, meist ausschließlich über Inhalt und Struktur informierende Implementationsformate mit wenig Nachhaltigkeit angeboten wurden (vgl. z. B. Hübner, 1995 oder Stibbe, 2010, S. 503). So stellen Stibbe und Aschebrock fest: „Während die Schulverwaltung der Lehrplanentwicklung im Allgemeinen noch hohe Aufmerksamkeit widmet, scheint der anschließende Einführungs- und Implementationsprozess deutlich vernachlässigt zu werden.“ (2007, S.149).

Erfreulicherweise ist dies mittlerweile von den politisch Verantwortlichen und der behördlichen Fachaufsicht erkannt und bei der Implementation der aktuellen Kernlehrpläne in NRW entscheidend geändert worden. Dies gilt ganz besonders für die Schulen der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe an Gymnasium und Gesamtschule. Mit einem erheblichen Aufwand und Ressourceneinsatz wurden zeitnah und umfassend mehrere sich ergänzende Unterstützungsangebote für die Erstellung schulinterner Lehrpläne, die erfolgreiche kooperative Arbeit in den Fachkonferenzen und die Umsetzung im konkreten Unterricht entwickelt und durchgeführt, bzw. zur Verfügung gestellt. Ein erster Überblick (Näheres siehe unten Kap. „Unterstützungsmaterialien“):

- Einführungsveranstaltungen für ausgewählte Vertreter und Vertreterinnen aller betroffenen Schulen, bei denen ausführlich über Struktur und Inhalt der neuen Kernlehrpläne informiert und diskutiert wurde.
- Vielfältige Materialien in gedruckter Form.
- Ein digitaler „Lehrplannavigator“, in dem alle Unterstützungsmaterialien für alle Schulformen subsumiert sind (QUA-LIS NRW, 2014).
- Persönliche Beratung durch Fachberater/Berater im Schulport im Rahmen von Qualitätszirkeln bzw. in den Schulen direkt vor Ort.

## Modelle der Kooperation

Die beschriebenen Herausforderungen bei der Erstellung tragfähiger und von allen akzeptierter schulinterner Lehrpläne lassen sich erfolgreich nur durch eine kooperative Arbeit der Fachkonferenz bewältigen. Hier haben die beobachteten Schulen je nach Rahmenbedingung und Zusammensetzung unterschiedliche Arbeitsformen gewählt.

Die Gestaltung des schulinternen Lehrplans ergibt sich aus den Verbindlichkeiten des Kernlehrplanes und aus

den Vorgaben des Schulgesetzes zu den Aufgaben der Fachkonferenz: So müssen Vereinbarungen getroffen werden, durch welche Unterrichtsvorhaben die Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder jeweils bearbeitet werden sollen, sowie gemeinsame Absprachen zur Leistungsbewertung, zu den Hausaufgaben usw. erfolgen. Die konkrete redaktionelle Form liegt im Ermessen der Schule. In einem Beispiellehrplan wird eine Möglichkeit zur Strukturierung unverbindlich vorgeschlagen.

Bei dem am häufigsten beobachteten Modell der Kooperation erfolgt die Lehrplanerstellung als eine Arbeit der *gesamten Fachkonferenz* (3). Meist entwerfen dabei „Expertenteams“ die einzelnen Unterrichtsvorhaben für die verschiedenen Bewegungsfelder und Sportbereiche in allen Jahrgangsstufen. Hierbei wird häufig eine Empfehlung berücksichtigt, die die Teilnehmer einer Implementationsveranstaltung als sinnvoll angeregt haben: Zwei Lehrkräfte entwerfen gemeinsam die Unterrichtsvorhaben eines Bewegungsfeldes und zwar im Idealfall ein Experte für die Sportart und eine Person, die sich in diesem Bewegungsfeld nicht so sicher fühlt. So wird einerseits das notwendige Expertenwissen eingebracht, andererseits aber auch eine mögliche Überakzentuierung vermieden. Die Teams ordnen dabei die zu erreichenden Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans den entsprechenden Unterrichtsvorhaben zu, bestimmen deren Inhalte, Methoden und Ziele, legen ihre ungefähre Dauer fest und entwickeln Form und Rahmen der Leistungsbewertung. In einer oder mehreren anschließenden gemeinsamen Sitzungen der gesamten Fachkonferenz, wozu neben turnusmäßigen Sitzungen häufig halb- oder ganztägige schulinterne Fortbildungstage genutzt werden, werden die Unterrichtsvorhaben der verschiedenen Bewegungsfelder von den Experten vorgestellt und diskutiert (4).

Anschließend ordnet die Fachkonferenz die Vorhaben zu einer Gesamtpartitur über die verschiedenen Jahrgangsstufen an und prüft die einzelnen Vorhaben auf Möglichkeiten der Vernetzung. Vernetzung bedeutet hier, dass ähnliche Inhalte oder Zielsetzungen verschiedener Bewegungsfelder in Beziehung und eine sinnvolle zeitliche Reihenfolge gesetzt werden. Z. B. sollte ein Vorhaben zum Thema „Ausdauer“ im Bereich Leichtathletik, in dem Grundlagenkompetenzen erworben werden wie z. B. die Kontrolle der Belastungsintensität über Herzfrequenzmessung oder die Erarbeitung „aerober und anaerober Belastungsformen“, zeitlich vor einem Vorhaben zum Thema Ausdauer im Bewegungsfeld Schwimmen liegen, wenn man dort auf diese Grundlagen zurückgreifen möchte. Außerdem werden dabei Belange und Terminierungen des Schuljahres und inhaltliche sowie organisatorische Eigenarten der verschiedenen Bewegungsfelder und Sportbereiche berücksichtigt: „Leichtathletik“ soll möglichst in den Sommermonaten stattfinden, zwecks Nutzung von Außenanlagen; „Schwimmen“ ist meist ge-

bunden an die Zuteilung von Schwimmzeiten des Schulträgers; Bewegungsfelder und Sportbereiche sollen an schulische Ereignisse angehängt werden (Leichtathletik vor den Bundesjugendspielen). Weitergehende notwendige Formulierungen und Vereinbarungen werden gemeinsam erstellt bzw. abgestimmt und evtl. für eine weitere arbeitsteilige Ausarbeitung verteilt: Maßnahmen zur Leistungsbewertung und Vergleichbarkeit; das Leitbild des Sports an der Schule; Maßnahmen zur individuellen Förderung; geplante Evaluation der schulinternen Lehrpläne usw. Abschließend dokumentiert die Fachkonferenz das Gesamtergebnis in digitaler und/oder gedruckter Form.

Fast alle Schulen haben darüber hinaus aber einen oder mehrere Verantwortliche bzw. Ansprechpartner benannt, die die Arbeit koordinieren und häufig auch Ergebnisse bei Bedarf redaktionell überarbeiten und vereinheitlichen.

Etwas seltener lässt sich ein zweites Arbeitsmodell beobachten, bei dem Schulen oder Fachkonferenzen eine *personell begrenzte Arbeitsgruppe* mit der vorläufigen oder auch weitergehenden Erstellung der schulinternen Lehrpläne beauftragen. Dieses Modell wird meist dann realisiert, wenn etwa an Fortbildungstagen der ganzen Schule die schulinternen Lehrpläne vieler oder sogar aller Fächer parallel realisiert werden sollen und die Kolleginnen und Kollegen „verteilt“ werden müssen. Auch greifen Fachkonferenzen gerne auf diese Arbeitsform zurück, wenn z. B. im Rahmen des Genehmigungsverfahrens, das Schulen in NRW durchlaufen müssen, sofern sie Sport als 4. Abiturfach anbieten wollen, sehr bald terminiert vorzeigbare Formate eines schulinternen Lehrplanes erarbeitet und eingereicht werden müssen. Hier bilden oft die Kolleginnen und Kollegen die entsprechende Arbeitsgruppe, die das Projekt „Sport als Abiturfach“ besonders unterstützen und/oder pilotieren. In einer anschließenden Sitzung wird das Ergebnis dann in der Regel der gesamten Fachkonferenz vorgestellt, diskutiert, bestätigt oder gegebenenfalls modifiziert.

Große Unterschiede scheint es bei der weiterführenden didaktisch-methodischen und pädagogischen Diskussion über den Unterricht selbst zu geben. Einige Schulen, die nach dem ersten Modell der gemeinsamen Erarbeitung vorgehen, nutzen die zahlreichen sich bietenden Gelegenheiten, um sich auch weiterführend über kompetenzorientierten Unterricht auszutauschen und sich intern zu unterstützen. Andere Schulen beschränken sich eher auf die formale Erfüllung der Forderungen zur Erstellung und Dokumentation.

Selbstverständlich wurden und werden an Schulen auch Mischformen der beiden hier vorgestellten Kooperationsmodelle realisiert. Je nach Situation werden Teile des schulinternen Lehrplanes einmal mehr in

der ganzen Fachkonferenz und ein anderes Mal mehr in einer kleineren Arbeitsgruppe (weiter)entwickelt.

### Kritische Beurteilung der Kooperationsmodelle

Im ersten Modell sind die Vorteile eindeutig zu identifizieren: Alle Kolleginnen und Kollegen der Fachkonferenz sind unmittelbar an den wesentlichen Arbeitsschritten beteiligt. Durch diese Partizipation ist in der Regel eine hohe Akzeptanz des Ergebnisses bei (fast) allen gegeben. Besonders hilfreich sind ausführliche Gespräche über didaktisch-methodische Details der geplanten Unterrichtsvorhaben. Unsicherheiten wegen eigener individueller Schwächen in der Vermittlungskompetenz für einzelne Bewegungsfelder und Sportbereiche können so oft gemildert werden, interne Unterstützungsangebote (Fortbildungsempfehlungen; Materialien etc.) werden erarbeitet oder ausgetauscht. Einzelne Fachkonferenzen meldeten zurück, dass über die Diskussion im Zusammenhang mit den Lehrplänen „endlich einmal wieder über Unterricht und nicht nur über Verwaltungsangelegenheiten“ gesprochen wurde, was sich auch auf die Zusammenarbeit und Stimmung in der weiteren Arbeit positiv ausgewirkt habe. Man kann hoffen, dass auch zumindest eine Annäherung individueller pädagogischer Grundverständnisse im Gefolge eines intensiven Austausches und einer Einigung stattfindet (vgl. dazu die Kritik von Regner, 2005). Nachteile dieses Arbeitsmodells sind zum ersten der sehr hohe Zeitaufwand bis zur Fertigstellung und zur endgültigen Einigung sowie zweitens die Schwierigkeit, die individuell erstellten Einzelbausteine in ein einheitliches redaktionelles Format zu überführen.

Entsprechend komplementär sind die Vor- und Nachteile bei dem Modell der „kleinen“ Arbeitsgruppe zu beurteilen: Durch die vergleichsweise wenigen Autoren ist eine Vereinheitlichung der Formate in der Regel einfacher und auch der zeitliche Umfang der Erstellung ist meist kürzer. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass hierbei Interessen einzelner Kolleginnen und Kollegen eher vernachlässigt werden oder problematische Aspekte bei der Umsetzung des Kernlehrplanes übersehen werden. Es bleibt auch zu fragen, ob die „innere“ Akzeptanz des fertigen Produktes von allen Mitgliedern der Fachkonferenz entsprechend tragfähig ist.

### Unterstützungsmaterialien

Hier soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit unabhängig von der gewählten Arbeitsform die bereits erwähnten Unterstützungsangebote bei der Arbeit am schulinternen Lehrplan genutzt werden und wie hilf-

reich sie sich bei der kooperativen Arbeit erweisen. Ein erster bedeutsamer Fortschritt zu früheren Implementierungen, bei denen die eher wenigen Hilfestellungen sehr spät erschienen, liegt darin, dass es diesmal gelang, den Zeitpunkt des Einsatzes der Unterstützungsangebote vor oder zeitgleich mit dem Erscheinen der Kernlehrpläne (5) zu legen. Somit hatten die Fachkonferenzen Gelegenheit, mit einem zeitlichen Spielraum zwischen der ersten Implementationsveranstaltung und dem verbindlichen Fertigstellungstermin des schulinternen Lehrplanes kooperativ und nachhaltig zu arbeiten und dabei (fast) alle Unterstützungsangebote bereits zu nutzen.

Die erste Hinführung zu den Lehrplänen erfolgte durch standortnahe *Implementationsveranstaltungen*, in denen ein bzw. zwei Vertreter jeder Schule nicht nur ausführlich über Inhalte und Struktur des neuen Lehrplans informiert wurden, sondern unter Anleitung von Fachberatern bzw. Beratern im Schulsport auch beispielhaft die Umsetzung einzelner Sequenzen des Kernlehrplanes in einen schulinternen Lehrplan in kleinen Gruppen erproben konnten. Dazu wurde den Teilnehmern ein Unterstützungspaket mit Materialien zur Planung und Gestaltung ausgehändigt (im Einzelnen s.u.). Zusätzliche Hilfen im digitalen Lehrplannavigator und der Umgang damit wurden beispielhaft vorgestellt und diskutiert (6). Ziel dieser Implementationsveranstaltungen war, die Teilnehmer als Moderatoren für die anschließende gemeinsame Arbeit mit ihren Fachkonferenzen zu befähigen. In der Regel waren diese Teilnehmer auch in koordinierender Funktion in den weiteren Arbeitsprozess an der Schule involviert.

Bei den ausgehändigten **Materialien** handelt es sich u. a. um

- Gegliederte *Beispiellehrpläne* mit allen wesentlichen Elementen zur Realisierung eines kompetenzorientierten schulinternen Lehrplanes, der den Anforderungen des Kernlehrplanes gerecht wird bis hin zur konkreten Planung möglicher Unterrichtsvorhaben.
- *Checklisten* für die Durchführung der einzelnen Entwicklungsschritte (7) eines schulinternen Lehrplanes.
- Sog. „*UV-Karten*“, die bereits ausgefüllte konkret geplante Beispielunterrichtsvorhaben entfalten, aber vor allem als „Blanko-Vorlage“ eine Matrix für die Planung der Fachkonferenzen bilden (8).

Diese vorstrukturierenden und beispielgebenden Vorlagen können die Arbeit der Fachkonferenz – unabhängig vom favorisierten Modell – gliedern und bieten mögliche Module für eine arbeitsteilige, einheitliche und kooperative Erarbeitung. Alle hier berücksichtigten Schulen haben laut eigener Aussage dieses Angebot umfangreich wahrgenommen und als äußerst hilfreich bewertet.

Der *Lehrplannavigator* (QUA-LIS NRW, 2014) enthält für alle Schulformen – neben den Kernlehrplänen selbst – alle oben beschriebenen Materialien in digitaler Form und darüber hinaus u. a. ein Glossar zu den Begrifflichkeiten, weitere Beschreibungen möglicher Unterrichtsvorhaben und vieles mehr. Jede interessierte Person hat jederzeit und uneingeschränkt Zugriff; viele Module sind als bearbeitbare Vorlage für den Download abgelegt. Das Unterstützungsangebot wird kontinuierlich ausgebaut.

Eine mögliche Erweiterung der Kooperation über die Grenze der eigenen Fachkonferenz hinaus bieten von Fachberatern moderierte *Qualitätszirkel*, bei denen sich Vertreter einzelner Schulen in festen Zeitintervallen treffen, um aufgetretene aktuelle Fragen und Herausforderungen des Sportunterrichts zu diskutieren und möglichst zu klären. Für Schulen, die einen Leistungskurs Sport oder Sport als 4. Abiturfach anbieten, sind entsprechende Qualitätszirkel obligatorisch, für andere Schulen sind sie fakultativ.

Abschließend sei als weitere Möglichkeit zur Unterstützung die *Einzelberatung* von Fachkonferenzen durch Berater im Schulsport oder Fachberater genannt. Sie kann bei Bedarf von den Schulen bei den Bezirksregierungen angefordert werden. Diese Form der Unterstützung wurde von Fachkonferenzen am Ende der Zusammenarbeit als sehr kooperationsförderlich beurteilt, da eine Moderation „von außen“ als hilfreich empfunden wurde, um weniger konstruktive Routinen der Arbeitsgestaltung zu hinterfragen und ggf. vorhandene persönliche Vorurteile und Rollenzuweisungen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern abzuschwächen.

### Anmerkungen

- (1) U. a. bei der Begleitung verschiedener Fachkonferenzen von Gesamtschulen und Gymnasien bei der Erstellung schulinterner Lehrpläne im Zusammenhang mit dem Genehmigungsverfahren für „Sport als 4. Abiturfach“.
- (2) Bei und nach Veranstaltungen im Gefolge der verschiedenen Implementationsveranstaltungen für Schulvertreter, aber auch Berichte im Zusammenhang mit Nachfragen und Problemen von Fachkonferenzen an die Fachberatung im Zusammenhang mit der Erstellung ihrer schuleigenen Lehrpläne.
- (3) „Fachkonferenz“ meint hier in der Regel alle unterrichtenden Fachlehrer und Fachlehrerinnen und nicht die Fachkonferenz im juristischen Sinne mit Schüler- und Elternvertretern.
- (4) An vielen Schulen wurden die Entwürfe vor den abschließenden Sitzungen digital versandt, damit eine Orientierung im Vorfeld zu lange Diskussionen und Nachfragen vermeiden hilft.
- (5) Für die hier betrachteten Schulformen standen die Unterstützungsangebote in den wesentlichen Strukturen bereits gleichzeitig mit der Inkraftsetzung der Kernlehrpläne (Gymnasium Sek I) oder bereits deutlich davor (Haupt-, Real- und Gesamtschule Sek I; Gymnasiale Oberstufe Gymnasium/Gesamtschule) zur Verfügung.
- (6) Für das Gymnasium wurden sogar pilotiert Veranstaltungen zur kompetenzorientierten Gestaltung des Unterrichts und zur Leistungsbewertung – wieder mit praktischen Übungseinheiten – durchgeführt.
- (7) Dazu zählen u. a.: Absprachen zu den Inhalten, zur Leistungsbewertung, zur individuellen Förderung, zum Hausaufgabenkonzept, zur Evaluation des schulinternen Lehrplanes ....
- (8) Die UV-Karten bilden eine tabellarische Vorlage, in der Themen und Bezüge des Unterrichtsvorhabens zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltsfeldern auf der Vorderseite sowie verbindliche Gegenstände, Methoden, Fachbegriffe und Formen der Leistungsüberprüfung auf der Rückseite eingetragen werden können.

### Literatur

- Hübner, H. (1994). *Entwicklung und Implementation eines curricularen Reformprogramms*. Münster: Lit.
- Hübner, H. (1995). Wie können Richtlinien und Lehrpläne für die Praxis des Schulsports wirksamer werden? In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten, Anspruch und Wirklichkeit* (S. 307–308). St. Augustin: Academia.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (MSW) (2014). *Schulgesetz NRW* <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> (§ 70) (letzter Zugriff: 15.10.2014).
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LIS NRW). (2014). *Lehrplannavigator* <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/> (Letzter Zugriff 15.10.2014).
- Regner, J. (2005). *Schuleigene Lehrpläne im Sport. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven*. Berlin: Pro Business.
- Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stibbe, G. (2010). Lehrplanforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 496–509) Schorndorf: Hofmann.

<b>Fairplay</b> <b>Sporthandel</b> <small>Inhaber: Sven Lange</small>	Fitness & Gymnastik	Schulsport & Leichtathletik	Turngeräte & Musikanlagen	Turnmatten & Gymnastikmatten
	<small>adidas · Airex · BOSU · Eurotramp · Flexi-Bar · Flowin · Gibbon · Gymstick · ILLA · Reichel · Reebok · Spieth · Thero-Band · TOGU</small>			
<small>Leibstr. 12 · 72768 Reutlingen · Tel. (0) 71 21 / 30 45 941 · Fax: (0) 71 21 / 30 45 939 · info@fairplay-sporthandel.de · www.fairplay-sporthandel.de</small>				

# Kooperation von Schulsport und Sportverein

## Entwicklungspotential für außerunterrichtliche Sportangebote in Ganztagschulen

Ivo Züchner

*Der Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland hat auch den organisierten Sport verändert. Sportangebote sind dabei zu einem zentralen Bestandteil der Ganztagschulen geworden. Der Beitrag beschreibt diese Entwicklung und untersucht anhand der Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) dabei insbesondere die Rolle der Sportvereine, die Ganztagsangebote an den Ganztagschulen erbringen. Im Ergebnis zeigt sich die starke Bedeutung, die Sportvereine für Ganztagsangebote gewonnen haben. Gleichzeitig ist die inhaltliche und strukturelle Einbindung der Sportvereine in die Ganztagschule noch sehr gering ausgeprägt, so dass sich Schule und Sportverein trotz der zahlreichen Kooperationen immer noch relativ unverbunden einander gegenüberstehen.*

**The Cooperation between Physical Education Departments and External Partners in the All Day School Context**  
*The expansion of all day schools in Germany has changed its traditional system of organized sports. Sports activities have become a central part of all day schools. The author describes this development and especially investigates the role of sport clubs, which have created special offers for all day schools. As a result the strong significance of sport clubs for sportive activities in all day schools becomes obvious. Simultaneously the inclusion of sport clubs with respect to content and structure into all day schools is still very little, so that despite the numerous aspects of cooperation there is a lack of attunement between the schools and the sport clubs.*

Mit dem Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland ist eine Neugewichtung der Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche organisiert Sport treiben, festzustellen. Wenn man von den vier Feldern des Sporttreibens im Jugendalter (Sportunterricht, außerunterrichtlicher Schulsport, Sportverein und nicht organisierter Freizeitsport; vgl. DSB, 2006) ausgeht, so hat mit der Ganztagschule das Feld des außerunterrichtlichen Schulsports (Sport-AGs, Sportwettbewerbe, Schulmannschaften) an Bedeutung gewonnen und ist damit auch zunehmend mit dem außerschulischen Sport verknüpft. Der folgende Beitrag beschreibt anhand der Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (1) die Bedeutung des außerunterrichtlichen Sports und beleuchtet die Querverbindungen zum unterrichtlichen und außerschulischen Sport. Dabei wird zum einen auf die institutionelle Perspektive, zum anderen auf die Schülerperspektive eingegangen.

### Sport im Ausbau der Ganztagschulen

Der Ausbau der Ganztagschulen bzw. Schulen mit ganztägigen Angeboten ist möglicherweise die bedeutsamste strukturelle Entwicklung im bundesdeutschen Schulwesen. Mit dem Beschluss des Investitionsprogramms Bildung und Betreuung (IZBB) 2003 startete ein Ausbau ungeahnten Ausmaßes. Waren noch 2002 nur etwa 15% aller allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK, 2008), so hat sich deren Anteil in einer Dekade auf über 54% erhöht (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK, 2014). Anders formuliert: Mehr

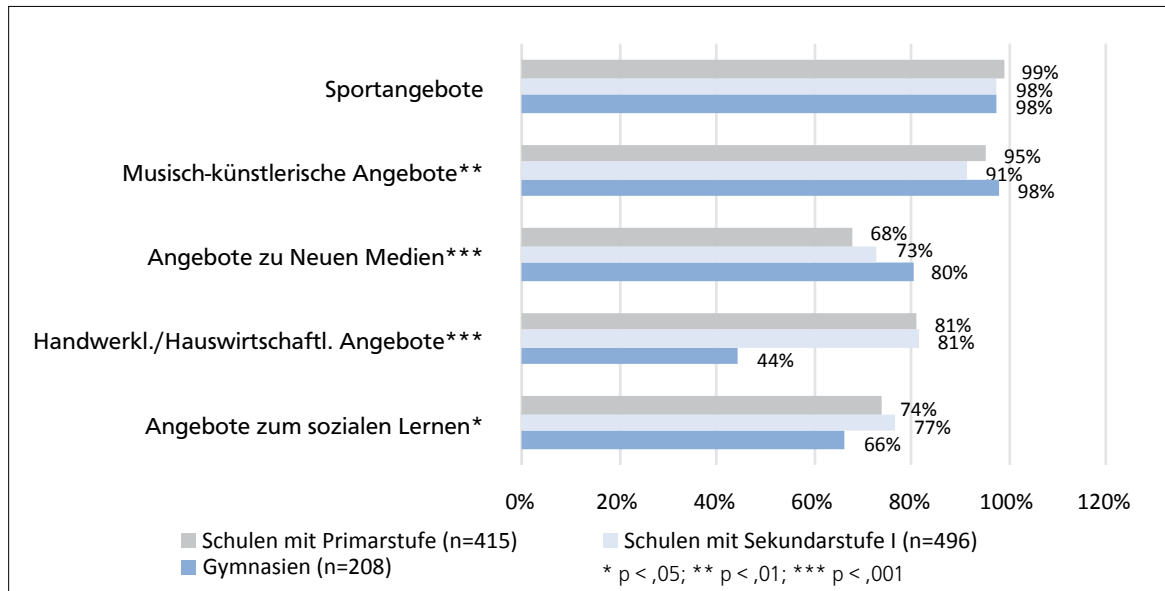
als die Hälfte aller schulischen Verwaltungseinheiten ist heute mit Ganztagsangebot organisiert – und nach Angaben der KMK sind etwa ein Drittel aller Schüler und Schülerinnen Ganztagschüler bzw. -innen.

Im starken Ausbau der Ganztagschulen ist zu konstatieren, dass damit auch ein Ausbau „organisierten Sports“ stattfindet. Ganztagschulen organisieren ihren Ganztagsbetrieb zumeist mit Ganztagsangeboten, die den Kindern und Jugendlichen neben Unterricht und vertiefendem Lernen vielfältige Freizeit- und Bildungsmöglichkeiten bieten. Sport ist ein Kernstück dieser außerunterrichtlichen Ganztagsaktivitäten. Auch wenn Sport kein zentrales Thema in den Begründungslinien



zum Ausbau der Ganztagschule war, wurden im Ganztagschulenausbaubereich Sport- und Bewegungsangebote ein zentrales Element dieser außerunterrichtlichen Freizeitangebote. Im Bemühen um Ausgestaltung des ganztägigen Schulbetriebs sind Sportangebote zum selbstverständlichen Teil des außerunterrichtlichen Angebots geworden (Abb. 1).

Big daran teil (Züchner 2013). Auch wenn sich die Art der Angebote durchaus unterscheidet und sowohl sportartbezogene, leistungsmannschaftsorientierte sowie eher allgemein bewegungsbezogene Angebote unter den Sportangeboten zu finden sind (Laging et al., 2010) und die Schulen hier teilweise noch um das inhaltliche Sportprofil „ringen“ (inklusive der Diskus-



Nahezu alle Ganztagschulen (98%) stellen an den Schulen sportliche Ganztagsangebote bereit, die teilweise sportartenübergreifend, teilweise sportartspezifisch durchgeführt werden. Auch wenn hier nur die Angebote dargestellt sind, die nicht schulfachspezifisch gemacht werden, sind die Sportangebote über alle vorhandenen Angebote die häufigsten und finden (fast) in jeder Schule statt – und das in allen Schulformen. In ähnlicher Breite werden sonst noch musisch-künstlerische Angebote gemacht; alle anderen – auch die Förderangebote der Schule – sind weniger häufig vorhanden. Zudem sind diese im Gegensatz zum Sport auch schulformspezifisch unterschiedlich stark vertreten.

Schaut man zusätzlich auf die Durchführungshäufigkeit, so zeigen die Daten der StEG-Schulleitungsbefragung, dass die einzelnen Sportangebote an den Ganztagschulen in der Mehrheit (55%) wöchentlich, oft (43%) aber auch mehrfach in der Woche angeboten werden. Die Anzahl der Sportangebote ist vor allem von der Anzahl der Ganztagschüler abhängig. So haben 53% der Ganztagschulen 2–4 (teilweise parallele) Sportangebote, aber bspw. gerade an 30% der Schulen mit über 250 Ganztagschülern finden sich 6–10 Sportangebote.

Dies zeigt sich auch auf der Nachfrageseite: Fragt man die Schülerinnen und Schüler nach der Nutzung von Ganztagsangeboten, so sind Sportangebote in den Ganztagschulen die von den meisten genutzten Angebote: etwa 55% der Ganztagschüler nehmen regelmä-

ßig daran teil (Züchner 2013). Auch wenn sich die Art der Angebote durchaus unterscheidet und sowohl sportartbezogene, leistungsmannschaftsorientierte sowie eher allgemein bewegungsbezogene Angebote unter den Sportangeboten zu finden sind (Laging et al., 2010) und die Schulen hier teilweise noch um das inhaltliche Sportprofil „ringen“ (inklusive der Diskus-

sion, inwieweit Sportangebote Unterricht ersetzen können), ist zu konstatieren, dass Sport in der Schule mit der Ganztagschule einen Bedeutungsgewinn im organisierten Sport zu verzeichnen hat. Dies geht auch auf der Nutzerseite oft mit Sportvereinsteilnahme einher, so besuchen bei den Sportvereinsmitgliedern 67% auch in der Ganztagschule sportliche Ganztagsangebote, während es bei denen, die noch nie in einem Sportverein waren, nur 38% sind (StEG-Schülerbefragung 2009, Sek I). Dennoch: Durch die Breite des Angebots an Ganztagschulen werden auch Schülerinnen und Schüler vom organisierten Sport erreicht, die sonst nicht im Sportverein sind (vgl. Züchner & Rauschenbach, 2013; Burrmann, Opitz & Zander, 2012).

### Träger außerunterrichtlicher Sportangebote

Eine weitere zentrale Entwicklung im Ganztagschulenausbaubereich ist die Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner in die Organisation des Ganztagsbetriebs. Von der Politik – namentlich der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz (JMK & KMK, 2004) wurden die Kooperationen als wichtig für den Ausbau betont und unterstützt. So sind außerschulische Kooperationspartner seit 2003 für die Ganztagschulen quantitativ zu einer wichtigen Stütze des Angebotes geworden. Ein breites Spektrum aus freizeit-, bildungs- und förderungsbezogenen Angeboten lässt sich an vielen



**Dipl. Päd.  
Dr. phil Ivo Züchner**

Professor für außerschulische Jugendbildung an der Universität Marburg  
Arbeitsschwerpunkte:  
Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Kinder- und Jugendarbeit, Ganztagschule, Jugendforschung.

zuechner@staff.uni-marburg.de

Abb. 1: Anteil Schulen mit Sportangeboten im Ganztagsbetrieb nach Schulform (ausgewählte Angebote)

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2012, eigene Berechnung

Orten ohne externe Partner nicht erstellen. Insgesamt erbringen über drei Viertel der Schulen ihre Ganztagsangebote mit Kooperationspartnern, darunter die Grundschulen etwas häufiger, die Gymnasien etwas seltener. Die Sportvereine nehmen dabei unter den Kooperationspartnern eine zentrale Rolle ein (2).

So arbeiten 75% der Grundschulen und etwa 53% bzw. 54% der Schulen der Sekundarstufe I in der Angebotsgestaltung mit Sportvereinen zusammen. Anders formuliert: Mehr als die Hälfte der Ganztagschulen in der Sekundarstufe und drei Viertel der

chen Ganztagsaktivitäten (vgl. Thieme, 2013; Wagner, 2012). Entscheidend ist hier die Politik der Bundesländer, die auf den verschiedenen Ebenen das Thema Unterstützung des Vereinssports aufgegriffen hat. Eine Mehrheit der Länder hat zur Kooperation von Schule und Sportvereinen entsprechende Rahmenvereinbarungen zwischen Kultusministerien und Landessportbünden abgeschlossen. Dabei sind die Möglichkeiten und Rechte der Sportvereine unterschiedlich: In einigen Ländern wird der Kooperation mit Sportvereinen sogar Vorrang vor anderen Kooperationen eingeräumt (z. B. Bayern, Hamburg, NRW, Schleswig-Hol-

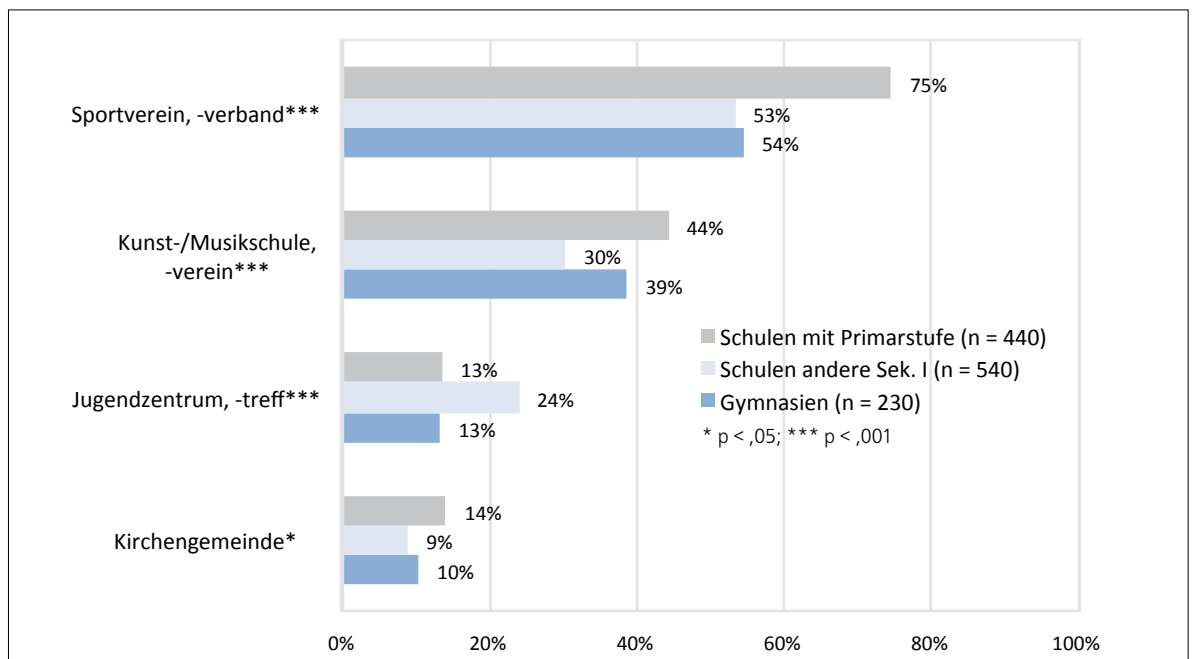


Abb. 2: Anteil der Schulen mit fachspezifischen Kooperationspartnern (Auswahl, Angaben in Prozent)

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2012, eigene Berechnung

Grundschulen kooperieren mit mindestens einem Sportverein (3). Vergleichbare Zahlen für die Sekundarstufe I in NRW berichtet auch Wagner (2012). Andere Bereiche, wie zum Beispiel Organisationen mit Schwerpunkt Musik und Kunst, sind nur an weniger als der Hälfte der Ganztagschulen vertreten.

Insgesamt kann man somit von Sportvereinen als zentralen Partnern im Ganztagschulenausbau sprechen, die gerade den Schulsport als Bereich zwischen Sportunterricht und Vereinssport stark beleben. Allerdings machen Breuer und Wicker (2012, S. 121) darauf aufmerksam, dass bundesweit – bei starken regionalen Unterschieden – mit 12% nur eine Minderheit der Sportvereine die Angebote an Ganztagschulen erbringt.

In der Kooperation von Sportvereinen und Ganztagschulen zeigen sich allerdings stärkere länderspezifische Unterschiede (vgl. Thieme, 2013; Naul et al., 2011; Burrmann, Opitz & Zander, 2012; Wagner, 2012). So sind in einigen Ländern selbstständige Einzelpersonen, die von Vereinen und Verbänden formal unabhängig sind, stark verbreitete Anbieter von sportli-

stein), teilweise ist über die Rahmenvereinbarung geregelt, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an entsprechenden Ganztagsangeboten der Sportvereine Mitglied im Sportverein werden und auch die anderen Vereinsangebote nutzen können (Saarland, Hamburg; vgl. Burrmann, Opitz & Zander, 2012). In Mecklenburg-Vorpommern sieht die Rahmenvereinbarung sogar die Möglichkeit vor, dass Ganztagschulen Schulsportvereine gründen, die dann Mitglied im Landessportbund werden.

Dabei ist die Frage der Auswirkung des Ganztagschulenausbaus und auch der neuen Sportganztagsangebote auf die Mitgliederzahlen der Vereine noch eher ungeklärt. So haben sich einige regionale Studien in den letzten Jahren speziell mit den Auswirkungen der Ganztagschuleteilnahme auf das Sporttreiben beschäftigt. Heim, Prohl und Bob (2013) sowie Laging (2013) untersuchten in Hessen, Naul, Wick, Geis und Gerhardt (2011) in NRW die Sportaktivitäten von Kindern und Jugendlichen in und außerhalb von Ganztagschulen und fanden keinen Unterschied in der Teilnahme an Sportvereinen zwischen Ganztags- und Halbtagschülern. Naul et al. (2011) wie auch Heim, Prohl & Bob

(2013) fanden für Sportvereine mit und ohne Kooperation mit Ganztagschulen zudem auch keinen Rückgang der Mitgliederzahlen. Die Daten zum Hamburger Sportvereinsmodell ergaben ein uneinheitliches Bild in der Frage, ob dieses Jugendliche für die Sportvereine gewinnen kann (vgl. Burrmann, Opitz, & Zander, 2012). In den Daten der bundesweiten StEG-Studie wurde für den Sekundarbereich I herausgearbeitet, dass sich in der 5. Klasse der Anteil der Aktiven in Sportvereinen signifikant zwischen Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schülern unterscheidet, dass aber die Entwicklung der Sportvereinsmitgliedschaft über die Zeit – auch unter Kontrolle von Schulform, Geschlecht, Alter etc. – im Längsschnitt gleich verläuft (vgl. Züchner & Arnoldt, 2011). Dies weist in der Zusammenschau auf länderspezifisch unterschiedliche Effekte hin, die u. a. mit dem Verbindlichkeitsgrad der Ganztagschulen zusammenhängen.

### Verknüpfung von Sportangeboten der Vereine mit Schulsport

In der StEG-Befragung von 2009 wurden die Verantwortlichen der Kooperationspartner als auch die Personen, die entsprechende Angebote durchführen, zu Umfang und Art der Kooperationen befragt. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass die Angebote der Kooperationspartner nicht automatisch am Ort Schule stattfinden müssen. Die Kooperationspartner machen ihre Angebote im Ganztagschulskontext häufig auch außerhalb des Schulgeländes (Abb. 3).

Dabei nutzt mehr als ein Viertel der Sportvereine eigene Flächen bzw. Räume für die Angebote, nochmal 11 Prozent führen sie an dritten Orten durch. Vermutet werden kann, dass diese räumliche Trennung zumeist funktionale Gründe hat, allerdings macht dies eine Kooperation im Sinne gemeinsamen abgestimm-

ten Handelns nicht unbedingt einfach. Ähnliches gilt auch für die anderen dargestellten Kooperationspartner. In der Frage, inwieweit Ganztagsangebot und Unterricht aufeinander bezogen sind, ergibt sich ein Bild, das eher auf eine gewisse Trennung als auf Kooperation der Organisationen hinweist.

Im Sport, aber auch in den anderen hier benannten Bereichen beschreiben etwa zwei Drittel der Kooperationspartner, dass es keine Verknüpfung zum jeweiligen

	Sportverein (n = 119)	Kunst-/Musikschule, -verein (n = 58)	Jugendarbeit (n = 42)
Die Angebote sind Bestandteil des Fachunterrichts.	20%	26%	12%
Die Inhalte der Angebote sind thematisch mit dem Fachunterricht abgestimmt.***	15%	44%	29%
Die Angebote werden im Fachunterricht vor- und nachbereitet.***	5%	32%	20%
Es gibt keinerlei Verknüpfung der Angebote mit dem Fachunterricht.	67%	64%	65%

\*\*\* p < ,001

Fachunterricht gibt. Hingegen berichten immerhin 20 Prozent der Sportvereine, dass ihr Angebot Teil des Fachunterrichts ist, und 15 Prozent, dass die Inhalte der Angebote mit dem Unterricht abgestimmt sind (und teilweise auch vor- und nachbereitet werden). Sprich: Während die große Mehrheit der Sportangebote der Vereine offensichtlich wenig in den unterrichtlichen Teil der Schule eingebunden ist, führt ein Fünftel der Kooperationspartner aus dem Bereich Sport die Ganz-

Tab. 1: Verknüpfung Ganztagsangebot externer Träger mit dem Fachunterricht (Mehrfachnennungen möglich)

Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009

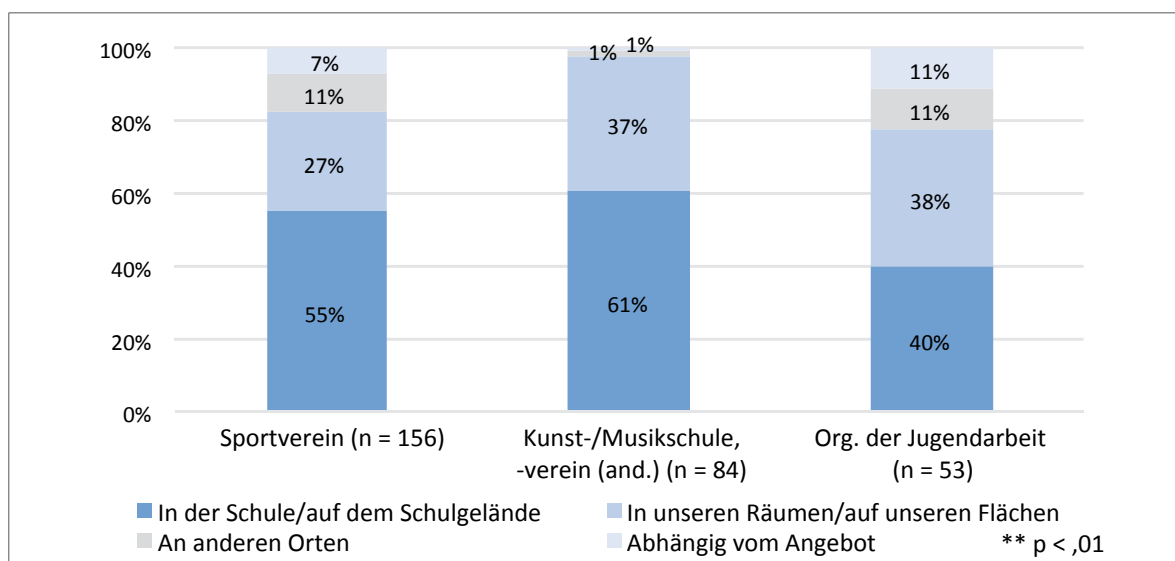


Abb. 3: Orte des Ganztagsangebots nach Kooperationspartner (Angaben in Prozent)

Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009

tagsangebote als Teil des Fachunterrichts durch. Beide Positionen dürften Problemstellungen beinhalten: einerseits eine sehr geringe Absprache und Bezugnahme, andererseits eine Inpflichtnahme von Angeboten durch Unterricht, die dann Sportvereine in eine neue Rolle im Schulsystem bringt.

tagsschulen mit den Sportvereinen. Insgesamt scheint die Zufriedenheit mit den Kooperationsbeziehungen von Seiten der externen Partner noch steigerungsfähig zu sein (Abb. 4).

Insgesamt äußert sich eine größere Mehrheit der Sportvereine sehr oder eher zufrieden über Mitbestimmungsmöglichkeiten. Hingegen werden die Zusammenarbeit mit Lehrkräften, das Verhältnis der Kooperationspartner, die Unterstützung durch die Schulleitung und insbesondere die Kommunikationsabläufe nur von einer Minderheit als mindestens eher zufriedenstellend beschrieben. Auch wenn die Sportvereine im Verhältnis zu den anderen Kooperationspartnern eine noch etwas positivere Bewertung abgeben, scheint hier noch einiger Entwicklungsbedarf zu bestehen. Dies überrascht durchaus, ist doch die strukturelle Einbindung der Sportvereine in die Gremienarbeit sehr gering und gegenüber anderen Partnern sogar bezogen auf die Ganztagsschulgremien noch geringer ausgeprägt (Tab. 2).

In der Tabelle wird deutlich, dass externe Partner in die Gestaltung und Planung des Ganztagsbetriebs nur sehr wenig eingebunden sind (vgl. auch Wagner, 2012). Nicht einmal 10% der befragten Sportvereine sind in Gremien der Schule vertreten, gerade mal jeder 7. Sportverein ist in die Konzeptionsentwicklung zumindest eingebunden. Von einer Kooperation für eine gemeinsame Ganztagsgestaltung kann entsprechend nur sehr bedingt gesprochen werden.

	Sportverein (n = 166)	Kunst-/Musikschule,-verein (n = 84)	Andere Träger der Jugendarbeit (n = 52)
Vertreten in Schulkonferenz	4%	5%	11%
Vertreten in Lehrerkonferenz	5%	7%	13%
Vertreten in Gremium zum Ganztag***	6%	12%	31%
Mitarbeit Entwicklung Schulprogramm	7%	6%	15%
Mitarbeit Entwicklung Ganztagskonzeption**	14%	11%	33%

\*\* p < ,01, \*\*\* p < ,001

Festgestellt werden kann, dass die strukturelle Kooperation von externen Partnern mit den Ganztagschulen nicht sonderlich ausgeprägt ist, nur in einer Minderheit der Fälle findet eine intensivere Bezugnahme zwischen Schule und Kooperationspartner statt. Gerade bei den Sportvereinen ist die Einbindung besonders gering ausgeprägt, was auch darauf hindeuten kann, dass Sportunterricht und Ganztagschulsport recht unverbunden nebeneinander stehen. So äußert sich auch das Personal, das für die Sportvereine Ganztagsangebote durchführt. Dieses berichtet zu 67 Prozent, dass kaum oder gar keine Abstimmung mit der Schule erfolgt, 10 Prozent hingegen sagen, dass es einen intensiven Austausch gibt (StEG-Personalbefragung, 2009). Dies führt zur Frage zum Kooperationsverhältnis der Ganz-

Fazit

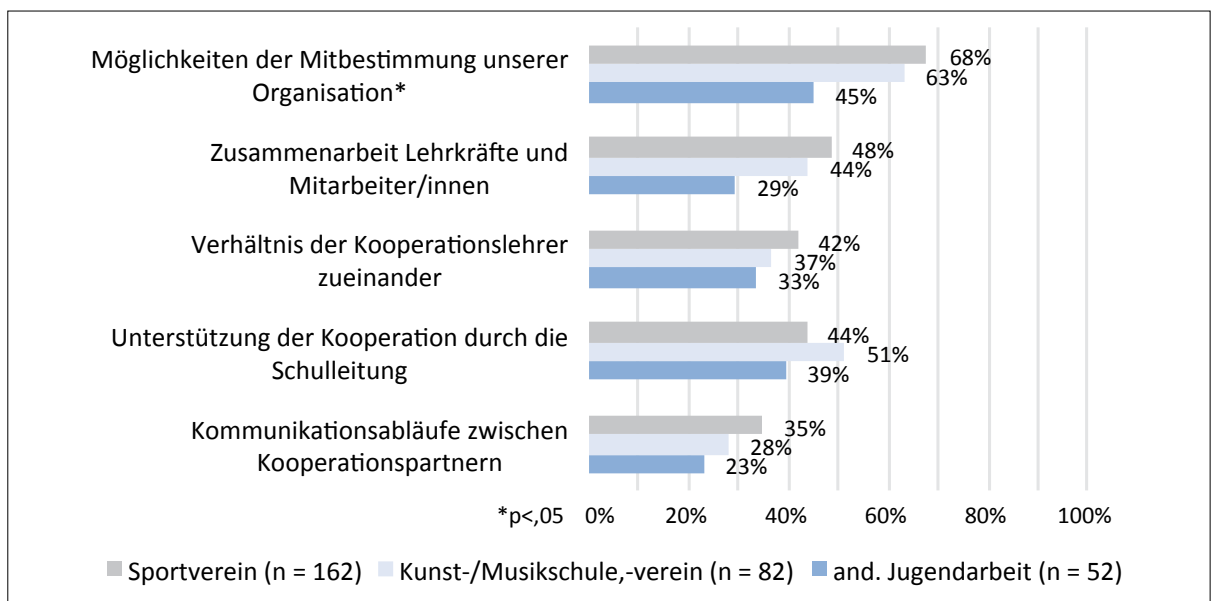
Der Ausbau der Ganztagschule hat die Verhältnisse im organisierten Sport verändert. Durch den Ausbau

Tab. 2: Strukturelle Einbindung der Kooperationspartner in die Ganztagschule

Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009

Abb. 4: Zufriedenheit der Kooperationspartner mit den Kooperationsbeziehungen zur Ganztagschule (Angaben in Prozent)

Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009



ganztägiger Angebote an der Mehrheit der Schulen hat auch außerunterrichtlicher Sport an Schulen an Bedeutung gewonnen, der in vielen Fällen von Sportvereinen erbracht wird. Entsprechend ergibt Sport ein neues und größeres Handlungsfeld der Schule, das vor allem von externen Partnern – quasi als Dienstleister – für die Schule gestaltet wird – und die Sportvereine sind darunter die häufigsten „Anbieter“. Die Frage, inwieweit hier von Kooperationspartner oder Anbieter gesprochen werden kann bzw. muss, ist eine der Herausforderungen der Ganztagschulentwicklung. Zudem treffen Sportvereine mit ihren Ganztagsangeboten an Schulen oft auf ein etwas anderes Adressatenspektrum als aus den eigenen Arbeitsformen gewohnt, und auch die Sportangebote können inhaltlich in der Regel nicht einfach nur das Vereinsangebot in die Schule tragen. Die StEG-Daten weisen darauf hin, dass die Angebote der Sportvereine mit den Verantwortlichen der Schule und auch dem Fachunterricht nur sehr begrenzt abgestimmt sind und auch die Kooperationsbeziehungen an vielen Schulen noch nicht für alle Parteien befriedigend gestaltet sind. Als zentrale Forschungsaufgaben stellt sich für die Zukunft zum einen die Frage nach den Inhalten und Zielgruppen der sportlichen Ganztagsangebote – also z. B. inwieweit Sportangebote Bewegung für alle Schüler und Schülerinnen fördern, sportspezifische Neigungsangebote als Wahl darstellen und/oder systematische Förderung von Schul- und Vereinsmannschaften darstellen. Zum zweiten ist auch die Rolle der Vereine in der Schule zu diskutieren, die derzeit vor allem Dienstleistungscharakter zu haben scheint. Hier lässt sich dann das Thema Mitbestimmung/Mitwirkung der Vereine in der Ganztagschule diskutieren und auch die Frage, inwieweit entsprechende Sportangebote Sportunterricht kompensieren oder ersetzen sollten.

## Anmerkungen

- (1) Der Artikel greift vor allem auf die Ergebnisse der bundesweiten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zurück, die unter Förderung des BMBF und des Europäischen Sozialfonds seit 2005 den Ausbau der Ganztagschulen mehrperspektivisch begleitet. Neben Schulleitungsbefragungen (zuletzt 2012) wurden auch Schüler und Schülerinnen, Eltern, Lehrkräfte, weiteres pädagogisches Personal und Verantwortliche der Kooperationspartner über standardisierte Erhebungen befragt (vgl. Fischer et al., 2011; StEG-Konsortium, 2013).
- (2) Über 35 Prozent aller Sportvereine kooperieren laut Sportentwicklungsbericht 2013/14 insgesamt für Angebote mit Schulen.
- (3) Nicht berücksichtigt wurden hier die Kooperationen zwischen externem Träger und Ganztagschule, in denen der externe Kooperationspartner verantwortlich für die Organisation des Ganztagsangebots ist. Dieses Modell ist in einigen Bundesländern relativ stark vertreten (z. B. OGS in Nordrhein-Westfalen), die Sportvereine spielen in dieser Funktion jedoch eine eher untergeordnete Rolle (Wagner, 2012; Börner et al., 2012, S. 17).

## Literatur

- Breuer, C. & Wicker, P. (2011). Schule und Sportverein. In C. Breuer (Hrsg.), *Sportentwicklungsbericht 2009/2010. Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland* (S. 120–133). Köln: Sportverlag Strauß.
- Burrmann, U., Opitz, C. & Zander, B. (2012). Neue Wege der Kooperation zwischen Schule und Sportverein – Evaluation des Hamburger Vereinsmodells. *sportunterricht*, 61 (11), 322–328.
- Börner, N., Steinhauer, R. Stötzel, J. & Tabel, A. (2012). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012*. Münster: ISA.
- DSB (Hrsg.) (2006). *Sportunterricht in Deutschland. Die Sprint-Studie*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, Th. Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.) (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen*. Weinheim: Juventa.
- Heim, C., Prohl, R. & Bob, A. (2013). Ganztagschule und Sportverein. In R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging & K. Moegling (Hrsg.), *Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion*. Band 7 (S. 136–156). Immenhausen: Prolog.
- JMK & KMK (2004). *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung*. Beschluss. Berlin.
- Laging, R. (2013). Bewegungsorientierung von Ganztagschulen – ausgewählte Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung im Projekt StuBSS. In R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging & K. Moegling (Hrsg.), *Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion*. Band 7 (S. 90–105). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Laging, R., Derecik, A., Riegel, K. & Stobbe, C. (2010). *Mit Bewegung Ganztagschulen gestalten – Beispiele und Anregungen aus bewegungsorientierten Schulportraits*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Naul, R., Wick, U., Geis, S. & Gerhardt, A. (2011). Fokus: Sportvereine – Evaluation von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten an Offenen Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen. In E. Adelt, D. Fiegenbaum & S. Rinke (Hrsg.), *Bewegen im Ganztage. Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage* (S. 12–17). Münster: ISA.
- Ständiges Sekretariat der Kultusminister der Länder (2008). *Statistik der Allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform 2002–2006*. Berlin.
- Ständiges Sekretariat der Kultusminister der Länder (2014). *Statistik der Allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform 2008–2012*. Berlin.
- StEG-Konsortium (2013). *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt. [http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht\\_Schulleiterbefragung\\_2012\\_13.pdf](http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf) (abgerufen am 01.11.2014).
- Thieme, L. (2013). Ganztage und Sportvereine. Empirische Befunde aus Rheinland-Pfalz. *sportunterricht*, 62 (5), 142–146.
- Wagner, I. (2012). Bewegung, Spiel und Sport im nordrheinwestfälischen Ganztage der Sekundarstufe I. *sportunterricht*, 61 (10), 302–306.
- Züchner, I. (2013). Jugendalltag zwischen Ganztagschule, Peers und außerschulischen Aktivitäten. In K. Bock, S. Grabowsky, U. Sander & W. Thole (Hrsg.), *Jugend. Hilfe. Forschung* (S. 45–65). Baltmannsweiler: Schneider.
- Züchner, I. & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer, E. Klieme, H. G. Holtappels, Th. Rauschenbach & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 267–290). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. & Rauschenbach, Th. (2013). Bildungsungleichheit und Ganztagschule – empirische Vergewisserungen. In R. Braches-Chyrek, D. Nelles, G. Oelerich & A. Schaarschuch (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit* (S. 175–192). Opladen: Barbara Budrich.

# AIESEP Specialist Seminar 2014

## The Pedagogical Side of Outdoor and Leisure Activities

### Universitatea de Vest, Timisoara, Rumänien, 7.–9. Nov. 2014

Hans Peter Brandl-Bredenbeck

Die „Association Internationale des Écoles Supérieure pour L'Éducation Physique (AIESEP)“ ist der internationale Dachverband aller Sportlehrerbildungsstätten. Neben Weltkongressen (alle vier Jahre) und Konferenzen organisiert AIESEP auch thematisch fokussierte „Specialist Seminars“ mit kleinerem Teilnehmerkreis. So waren vom 7.–9. November 2014 etwa 40 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die Universitatea de Vest in Timisoara (Rumänien) gekommen, um im Rahmen einer Tagung das Thema „The Pedagogical Side of Outdoor and Leisure Activities“ zu bearbeiten.

Das „Specialist Seminar“ wurde in Timisoara ausgerichtet, da einerseits die Universitäten des ehemaligen Ostblocks zunehmend internationale Kontakte aufbauen und pflegen und andererseits in Rumänien Outdoor-Aktivitäten sich zunehmender Beliebtheit erfreuen.

Im Rahmen der Tagung wurden einerseits thematisch orientierte Input-Vorträge gehalten und andererseits auch intensive Gruppenarbeitsphasen durchgeführt.

Es gab insgesamt vier Vorträge, die sich auf folgende Themengebiete bezogen: 1) Collaborating to foster life lessons: Helping us all to learn the art of living well (Donald G. DeGraaf; Calvin College, Michigan, USA), 2) Developing physically literate individuals: perspectives from the outdoor sector (Herman Smulders, European Confederation of Outdoor Employers, Belgium & Tomas Aylward, Institute of Technology Tralee, Ireland), 3) Specificities of pedagogical intervention in a fitness context (Susana Franco, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal) & 4) Educating fitness instructors: Opening the door to the future (Mimi Adami, eLF Project, Italy).

Diese Vorträge sowie die weiteren inhaltlichen Arbeits-sitzungen der Veranstaltung sollten helfen, Leitfragen zu bearbeiten, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt waren und schließlich als Vorarbeiten in ein Position Statement von AIESEP zur Thematik „Outdoor Education“ einfließen sollen. Die Ebenen und konkreten Leitfragen sind nachfolgend aufgelistet.

#### Ebene 1 Der Instruktionsprozess

Der Instruktionsprozess, der durch folgende Leitfragen strukturiert werden sollte: Was sind überhaupt „outdoor and leisure activities“? (Wo? Was? Wann? Für wen? Wofür?). Welche pädagogischen Kompetenzen sind notwendig, um effektiv „outdoor and leisure activities“ unterrichten zu können? Welche Wirkungen entfalten „outdoor and leisure activities“ in unter-

schiedlichen Kontexten auf die TeilnehmerInnen? Wie kann man den Einfluss der „outdoor and leisure activities“ auf die TeilnehmerInnen bestimmen?

#### Ebene 2 Der Prozess der (Aus-)Bildung

Der Prozess der (Aus-)Bildung von im Outdoor-Bereich beruflich Tätigen: Wie können Erzieher am Besten darauf vorbereitet werden, „outdoor and physical leisure activities“ zu unterrichten? Welche Rolle sollen „outdoor and physical leisure activities“ in den Lehrer(aus) bildungsordnungen spielen?

#### Ebene 3 Der Zusammenhang zwischen „outdoor and leisure activities“ und Sportunterricht

Der Zusammenhang zwischen „outdoor and leisure activities“ und Sportunterricht und/oder Sportlehrerbildung, der durch folgende Leitfragen thematisiert wurde: Wie können/sollen solche Aktivitäten in den Lehrplänen des Faches Sport verankert werden? Wie können SportlehrerInnen am Besten auf das Unterrichten dieser Aktivitäten vorbereitet werden?

#### Ebene 4 Die Forschung

Die Forschungsbemühungen in diesem Bereich wurden unter folgender Leitfrage angegangen: Welche curricular orientierte und pädagogisch fundierte Forschung ist gegenwärtig verfügbar und welche Forschung wäre notwendig?

In intensiven Diskussionsrunden wurden Material zusammengetragen und erste Desiderata formuliert. Diese werden nun in den nächsten Monaten in einem weiteren Prozess zu einem AIESEP Position Statement verdichtet.

AIESEP als Veranstalter von wissenschaftlichen Begegnungen ermöglicht die internationale Vernetzung in der sportpädagogischen Scientific Community. Für die kommenden Jahre sind folgende AIESEP-Veranstaltungen in je unterschiedlichen Formaten geplant: 8.–11. Juli 2015 International Conference (Madrid, Spanien) „Moving Up Physical Education and Sports participation on the Public Health Agenda ... it is not too late to Act“, (<http://aiesep2015.com/>); 9.–12. Juni 2016 International Conference (Laramie, USA); 2017 International Conference (Guadeloupe, französisches Überseedepartment); 2018 World Congress (Istanbul, Türkei). Weitere Informationen zu AIESEP sind auf folgender Webseite abrufbar: [www.aiesep.ulg.ac.be](http://www.aiesep.ulg.ac.be)

## Nachrichten und Informationen

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

### **Inklusion im Schulsport – Zertifikatskurs für Lehrkräfte**

Die gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler ist eine gesetzliche Pflicht und zugleich eine große Herausforderung. Wie die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen zur Ressource eines gelingenden Sportunterrichts werden kann, zeigt die Sportpädagogin Prof. Dr. Heike Tiemann: „Die Politik hat die Inklusion beschlossen, in der Turnhalle stehen die Lehrkräfte mit den Schwierigkeiten der Inklusion aber häufig alleine da. Eine besondere Ausbildung dafür haben die wenigsten bekommen. In meinem Kurs können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer praxisnah erfahren und selbst erproben, wie die Herausforderungen der Inklusion erfolgreich gemeistert werden können – mit Gewinn für alle Beteiligten!“

„Wir sind sehr froh, dass wir mit Heike Tiemann eine der profiliertesten Inklusionsexpertinnen Deutschlands für unseren Zertifikatskurs gewinnen konnten“, so der Wissenschaftliche Leiter der Weiterbildung am Institut für Sportwissenschaft Prof. Dr. Nils Neuber. Der Kurs „Inklusion im Schulsport“ beginnt im März 2015. Er umfasst insgesamt 60 Lerneinheiten. Nach Abschluss der Prüfung erhalten die Teilnehmer ein Zertifikat der Universität Münster und der PH Ludwigsburg.

Weitere Informationen finden Sie unter [www.sportlernen.de](http://www.sportlernen.de)



Anwendung die Prüferinnen und Prüfer des Deutschen Sportabzeichens zukünftig bei ihrer Arbeit unterstützen soll. Vorerst nur für Hamburg, soll es zukünftig in allen Bundesländern verfügbar sein.

### **Bewegungskalender 2015 der dsj zeigt Ideen aus der Kinderleichtathletik**

Zum fünften Mal erscheint der Bewegungskalender der Deutschen Sportjugend (dsj). Für das Jahr 2015 zeigt er Sport-, Spiel- und Bewegungsideen aus der Kinderleichtathletik. Gemeinsam mit der Deutschen Leichtathletik-Jugend wurden leicht umsetzbare Bewegungsideen zusammengestellt, die auf den typischen Bewegungsformen der Leichtathletik basieren. Der dsj-Bewegungskalender ist unter anderem für den vielfältigen Einsatz in Sportvereinen, Kindertagesstätten oder Schulen gedacht. Zugleich gibt es in dieser Ausgabe monatliche Inklusionstipps für heterogen zusammengesetzte Gruppen. Diese zeigen, wie kleine und große Kinder, Kinder mit unterschiedlichen Talenten oder auch Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam aktiv sein und sich in verschiedensten Disziplinen miteinander erproben können.

Der Bewegungskalender wird auch in diesem Jahr grundsätzlich kostenfrei zur Verfügung gestellt. Es fallen nur die Porto- und Handlingskosten an. Informationen zur Bestellung des Kalenders finden Sie unter <http://bit.ly/1tDBsbn>



### **Studenten wollen das Deutsche Sportabzeichen noch cooler machen**

Der DOSB hat einen Ideenwettbewerb unter Hochschulen ausgeschrieben, um die Kommunikation rund um das Deutsche Sportabzeichen zu verbessern. Vier Univeristäten wurden am 24. November 2014 in Frankfurt für die besten Konzepte ausgezeichnet. Studentinnen und Studenten der Business and Information Technology School in Iserlohn, der Deutschen Sporthochschule Köln, der Uni Leuphana in Lüneburg und der Uni Regensburg haben sich nach Ansicht einer Fach-Jury die innovativsten Gedanken darüber gemacht, wie das Deutsche Sportabzeichen vor allem bei jüngeren Menschen an Attraktivität gewinnen kann.

Weitere Informationen unter <http://bit.ly/15MoCn2>. Neuerungen gibt es in diesem Zusammenhang auch mit dem Sportabzeichen-Prüfermodul, das als Online-



### **Muuvit! Bewegt Kinder – Unterstützt Lehrkräfte**

Was ist Muuvit? Muuvit ist Bewegung, Lernspaß und Reiseerlebnis in einem. Es nimmt Schulklassen mit auf eine virtuelle Reise und verbindet Bewegungsförderung mit spannenden Sachkundethemen. Schülerinnen und Schüler der Klassen eins bis sechs gehen an bis zu 30 Tagen auf Punktejagd. Mit den Punkten können die Kinder virtuell auf einer Landkarte quer durch die Schweiz oder durch Europa reisen. Die Punkte für das Abenteuer sammeln die Kinder durch körperliche Bewegung. Muuvit ist für Lehrpersonen kostenfrei.

Am 20. Januar 2015 findet in Berlin der Muuvit-Kongress statt, Anmeldungen sind noch möglich. Informationen erhalten Sie unter [www.muuvit.com](http://www.muuvit.com)



## Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

### Bundesverband

#### Hauptvorstandssitzung 2014 des DSLV in Baunatal

Am 07. und 08. November 2014 fand in Baunatal die 2. Hauptvorstandssitzung 2014 des DSLV mit Beteiligung des Bundesverband, der DSLV Landesverbände und der DSLV Fachsportlehrerverbände statt. Lokaler Ausrichter vor Ort in Baunatal war die Deutsche Fitnesslehrer Vereinigung (dfv).



*Dank an Heinz Frommel (ehemaliger 1. Vorsitzender des DSLV LV Baden-Württemberg)*

Eröffnet wurde die zweitägige Hauptvorstandssitzung durch den DSLV-Präsidenten Prof. Dr. Udo Hanke, den dflv-Präsidenten Claus Umbach sowie die Erste Stadträtin Baunatals Silke Engler.



*DSLV-Präsident Prof. Dr. Udo Hanke (rechts) mit seinen Vorgängern Elke Wittkowski und Claus Umbach*

An der Sitzung des ersten Veranstaltungstages nahm auch die Leiterin des DOSB-Ressorts Bildung und Olympische

Erziehung, Gudrun Schwind-Gick, teil. Die DSLV-Delegierten diskutierten dabei mit Gudrun Schwind-Gick insbesondere Fragen, die im Zusammenhang mit DOSB-Lizensierungen bzw. Zertifizierungen durch VmbA-Mitgliedsverbände des DOSB standen.

Tobias Hecht, der Geschäftsführer des Hofmann Verlags nahm ebenfalls an der Hauptvorstandssitzung teil und informierte u. a. über aktuelle Neuerungen im Hofmann Verlag und hinsichtlich des DSLV-Verbandsorgans, der Zeitschrift Sportunterricht.

Einen netten Ausklang des ersten gelungenen Sitzungstages bildete die gemeinsame Brauereibesichtigung einer lokalen Bierbrauerei.

Am zweiten Sitzungstag standen aktuelle Entwicklungen in den DSLV Landes- und Fachsportlehrerverbänden im Vordergrund.

Insgesamt kann man dem dflv-Präsidenten Claus Umbach und dem dflv-Geschäftsstellenleiter Thomas Niewöhner zu der sehr gelungenen Ausrichtung der 2. Hauptvorstandssitzung 2014 des DSLV in Baunatal gratulieren. Die DSLV-Delegierten werden in Zukunft sicher gerne einmal wieder zu einer gemeinsamen Sitzung zum dflv nach Baunatal kommen. Die nächste DSLV-Sitzung, die DSLV Bundesversammlung 2015, findet am 24. und 25. April 2015 in Soltau statt und wird vom DSLV Landesverband Niedersachsen ausgerichtet.



*Gut gelaunte lokale Ausrichter der 2. DSLV HV in Baunatal. Claus Umbach und Thomas Niewöhner*

### Landesverband Nordrhein-Westfalen



*Allen Mitgliedern des DSLV-Landesverbandes NRW, den Mitarbeitern, Freunden und Förderer unserer Sache wünsche ich ein Frohes Weihnachtsfest und ein Gutes Neues Jahr 2015.*

*Für den Vorstand  
Michael Fahlenbock  
Präsident*

#### BallKoRobics in der Schule – Rhythmus, Koordination und Ballbeherrschung „packend“ vermitteln

*Datum:* 31.01.–01.02.2015.

*Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau.

*Maximale Teilnehmerzahl:* 30.

*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 Allge-



## Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

### Kurzprogramm DSLV NRW 2015

Datum	Ort	Fortbildung
31.01.–01.02.15	Duisburg-Wedau	„Mädchen und Bälle, Jungs und Tanzen?“ – Mit BallKoRobics Rhythmus, Ballbeherrschung und Tanz interessant vermitteln
28.02.–01.03.15	Duisburg-Wedau	„Wer ist hier der Stärkste?“ – Ringen & Kämpfen im Sportunterricht mit Spaß und Action vermitteln
14./15.03.15	Duisburg-Wedau	Frühjahrstagung: Inklusiver Sportunterricht auf Basis kompetenzorientierter Lehrpläne
27.03.–08.04.15	Rasen/Südtirol	Skifreizeit (Ski-, Telemark- und Snowboardkurs) im Skigebiet Kronplatz u. a.
28.03.–04.04.15	Matrei/Osttirol	Skifreizeit/Skikurs/Skifahren mit Schulklassen
17.04.–19.04.15 oder 18.09.–20.09.15	Bochum	Qualifizierung zum „Lehrtrainer Trekking & Bergsport“ – Teil I: Basisstufe
16.05.15	Duisburg Wedau	„Ob auf Asphalt oder im Wald – überall!“ – Mit Crossboccia die Welt zum Spielplatz machen
30./31.05.15	Duisburg-Wedau	Entwicklung von Kompetenzorientierten Unterrichtsvorhaben am Beispiel „Torchball“
09./10.5.15	Duisburg-Wedau	„Miteinander üben und gegeneinander spielen – von der Hand zum Racket“ – Spaß am Spiel mit dem Badmintonschläger
18.06.2015	Wuppertal	Mitgliederversammlung: Fachvortrag „Mehr Sicherheit im Schulsport“
12.07.–18.07.15	Wallis	Hochtourenwoche für „Gipfelstürmer“ – Mein erster „4000er“
26.07.–01.08.15	Österreich, Hohe Tauern	Hüttenwanderung in Österreich: Wandern auf dem Adlerweg durch das Virgental – Faszination und Natur pur!
22./23.8.15	Duisburg-Wedau	Bewegt lernen – Wahrnehmung und Gehirn durch Bewegung verbessern mit Hilfe von Life Kinetics
05./06.09.15	Duisburg-Wedau	Le Parkour Hardcore! – Komplexere Techniken für Fortgeschrittene und deren Vermittlung im Unterricht (auch speziell für AGs geeignet)
26./27.09.15	Duisburg-Wedau	Entwicklung von kompetenzorientierten Unterrichtsvorhaben am Beispiel „Flumpyball“
10.10.–16.10.15	Prägraten am Großvenediger Innerkratzerhof	Bergwanderwoche für Einsteiger: Herbststimmung im Nationalpark Hohe Tauern!
11.10.–17.10.15	Österreich, Hohe Tauern	Qualifizierung zum „Lehrtrainer Trekking & Bergsport“ Teil II: Ausbildungs- und Prüfungswoche
24.10.15	Duisburg-Wedau	„Fußball macht eben nicht jedem Spaß! – Doch!“ Ein genetisches Konzept zur gemeinsamen Neuentwicklung des Fußballspiels gemäß den Wünschen der Lerngruppe
21.–22.11.15	Duisburg-Wedau	Herbstfachtagung: Tanzen einmal anders! – Erfahren des Körpers als kreatives Medium in den Tanz-Workshops African Dance, Jazzdance & Körperpantomime
28./29.11.15	Duisburg-Wedau	„Netter Hüftschwung!“ – Zumba als Möglichkeit Fitness und Tanz sinnvoll in den Unterricht zu integrieren
26.12.15–05.01.16	Matrei/Osttirol	Skilehrgang alpin / Skifreizeit

Möchten Sie zu den vorstehenden Veranstaltungen

- die ausführlichen, aktualisierten Ausschreibungstexte einsehen,
- über die noch freien Teilnehmerplätze informiert werden,
- Hinweise zum Anmeldeverfahren oder
- Informationen zu zusätzlichen Veranstaltungen erhalten,

dann rufen Sie folgende Internet-Adresse auf: [www.dslv-nrw.de](http://www.dslv-nrw.de)

Außerdem werden alle Veranstaltungen in ausführlicher Form zu gegebener Zeit noch einmal in der DSLV Verbands- und Fachzeitschrift „sportunterricht“ veröffentlicht. Diese ist für DSLV-Mitglieder kostenlos. Infos über eine Mitgliedschaft beim DSLV finden sie unter: [www.dslv-nrw.de/Mitgliedschaft](http://www.dslv-nrw.de/Mitgliedschaft)

## Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

meinen 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-Stationstraining)

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.). **Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder:** 39,- €. **Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitglieder:** 65,- €. **Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:** 49,- €.

**Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen!**

**Anmeldungen bis zum 10.01.2015 an:** Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (021 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsg Gebühr auf das DSLV-NRW-Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld BLZ: 320 500 00.

### Skifreizeit / Skikurs / Fortbildung Ski fahren mit Schulklassen

**Datum:** 28.03.–04.04.2015 (Osterferien).

**Max. Teilnehmerzahl:** 40.

**Ort:** Matrei/Osttirol (1000 m–2600 m) mit Skiregion Osttirol: Die neue Großglockner Arena Kals-Matrei, bietet als Skischaukel 120 km Pistenvariationen in allen Schwierigkeitsgraden. Damit wird das bisherige Skigebiet um ein Vielfaches übertroffen und setzt neue Maßstäbe für unsere DSLV-Veranstaltungen in Osttirol.

**Angebote:**

- Fortbildung „Ski fahren mit Schulklassen“; Erwerb oder Auffrischung der Qualifikation zur eigenverantwortlichen Durchführung von Schulsikursen (Begleiter- und Leiterschein). Teilnahmevoraussetzung ist das Beherrschen der Merkmale parallelen Kurvenfahrens bei jeder Schneelage auf mittelschweren Pisten.
- Skikurs oder Skiguide-Betreuung durch DSV qualifizierte Skilehrer/innen (kein Anfängerskikurs) u. a. zu folgenden Themen: „Vom Driften zum Carven“, „Schonendes Ski fahren“, „Fahren, wo es schwierig wird“, „Etwas riskieren: Fahren im Gelände“, „Wie fährt man im Tiefschnee?“, „Eingefahrene Bewegungsmuster kontrollieren: Einzelkorrekturen“, „Fahren mit Shorties“.

- Freies Ski fahren „just for fun“.

**Leistungen:** Halbpension mit Frühstücksbuffet und Menüwahl im „Matreier Tauernhaus“, Skikurs oder Skiguide-Betreuung durch DSV-qualifizierte Skilehrer/innen, LL-Loipe am Haus, Sauna im Haus, Skibus. Die Kosten für den Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten!

**Lehrgangsg Gebühren:** ca. 450,- bis 550,- € je nach Zimmerkategorie (zuzüglich 30,- € für Nichtmitglieder), Kinderermäßigung!

**Anreise:** PKW (Fahrgemeinschaften).

**Zielgruppe:** DSLV Mitglieder, aber auch Nichtmitglieder, deren Angehörige und Freunde.

**Anfragen / Anmeldungen:**

Bernhard Merkelbach, Am Kopf 5, 57078 Siegen, Telefon (02 71) 5 51 33 48. E-Mail: b.merkelbach@gmx.de.

### Landesverband Thüringen

**Thüringer Schulsportkonferenz des DSLV-LV Thüringen am 6./7. März 2015 an der Landessportschule Bad Blankenburg**

In Zusammenarbeit mit dem LSB Thüringen, der Thüringer Unfallkasse und dem Thillm werden an zwei Tagen zahlreiche Workshops in Theorie und Praxis zur Fortbildung der Kollegen angeboten, z. B. Nordic Walking mit Hartwig Gauder (Olympiasieger im Gehen), das Fußballabzeichen des DFB mit Wolfgang Staab (DFB/Frankfurt/M.), „Entdeckung der Langsamkeit“ mit Peter Pastuch, Inklusion/Rollstuhltraining mit Josef Jaglowski vom Behindertensportverband, Tschoukball mit Tobias Pfeifer u. v. a.

**Teilnehmergebühren:** beide Tage (inkl. Übernachtung/F.) 65,- €, Mitgl. DSLV: 40,- €. Freitag 25,- €, Mitgl. DSLV: 15,- €. Samstag 20,- €, Mitgl. DSLV 10,- €.

**Anmeldung nur per Mail:**

thdslv@gmx.de bis 31.01.15.

Cornelia Geyer  
Präsidentin DSLV LV Thüringen e.V.



Messe München  
International

Connecting Global Competence

# FORTSCHRITT FÜR EINE GESUNDE ZUKUNFT.



**DAS PERFEKTE ZUSAMMENSPIEL AUS SPORT UND MEDIZIN.  
5.-8. FEBRUAR 2015 AUF DER ISPO MUNICH.**

Profitieren Sie von der weltweit einzigartigen Fusion aus Sport und Healthcare: ISPO Health & Fitness vereint internationale Spitzenkräfte aus Sport, Medizin und der Gesundheitsindustrie, um die Zukunft zu diskutieren und wegweisende Trends in neue Synergien zu verwandeln. Worauf warten Sie noch? Erschließen Sie im Dialog mit Experten aus aller Welt neue Märkte und entwickeln Sie zukunftsweisende Geschäftsmodelle. Direkt auf der ISPO MUNICH und 365 Tage im Jahr auf [ispo.com](http://ispo.com)  
**SPORTS. BUSINESS. CONNECTED.**

[ISPO.COM](http://ispo.com)



# Deutscher Sportlehrerverband e.V. (DSLVL) – www.dslvl.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.dslvl.de, info@dslvl.de

## Vizepräsidentin Haushalt/Finanzen:

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

## Vizepräsident Schulsport:

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



## LANDESVERBÄNDE

### Baden-Württemberg

Geschäftsstelle: Petra Hehle-Schipke  
Bellinostraße 107, 72764 Reutlingen  
Tel. (07121) 620349, Fax (07121) 621937  
E-Mail: geschaeftsstelle@dslvlbw.de  
www.dslvlbw.de  
Vorsitzende: Martin Buttmi, Peter Reich,  
Oliver Schipke

### Bayern

Geschäftsstelle: DSLVL  
Tölzer Straße 1, 82031 Grünwald  
Tel. (089) 649 22 00, Fax (089) 6496 66 66  
E-Mail: dslvl-Bayern@t-online.de  
www.dslvl-bayern.de  
Vorsitzende: Barbara Roth

### Berlin

Geschäftsstelle: Dr. Elke Wittkowski  
Straße 136, Nr. 7, 14089 Berlin  
Tel. (030) 3680 13 45, Fax (030) 3680 13 46  
E-Mail: elke.wittkowski@t-online.de  
www.dslvl-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.dslvl-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.dslvl-hh.de  
Vorsitzender: Oliver Marien

### Hessen

Geschäftsstelle: DSLVL  
Im Sensor 5, 35463 Fernwald  
Tel. (0 64 04) 46 26, Fax (0 64 04) 66 51 06  
E-Mail: stuendl.dslvl@t-online.de  
www.dslvl-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: vietzerschmidt@t-online.de  
www.dslvl-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@dslvl-niedersachsen.de  
www.dslvl-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: dslvl-NRW@gmx.de  
www.dslvl-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 (032 12) 1 14 90 41  
E-Mail: kontakt@dslvl-rp.de  
www.dslvl-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.dslvl-saar.de  
Präsident: Prof. Dr. Georg Wydra

### Sachsen

Geschäftsstelle: Detlef Stötzner  
Springerstr. 17, 04105 Leipzig  
Tel. (03 41) 9 75 01 48  
E-Mail: geschaeftsstelle@dslvl-sachsen.de  
www.dslvl-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.dslvl-sachsen-anhalt.de  
Vorsitzender: Jens-Uwe Böhme

### Schleswig-Holstein

Geschäftsstelle: Tim Vogler  
Kiewittholm 26, 24107 Ottendorf  
Tel. (04 31) 28 95 11 47, Fax (04 31) 31 97 57 71  
E-Mail: info@dslvl-sh.de  
www.dslvl-sh.de  
Vorsitzender: Achim Ex

### Thüringen

Geschäftsstelle: DSLVL  
Charles-Darwin-Str. 5,  
99102 Windischholzhausen  
Tel. (06 31) 42 22 88 11  
E-Mail: geyer-erfurt@online.de  
www.dslvl-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@dfvlv.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@vdlw.de  
www.vdlw.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

## Kegelklau – „Voll Taktik!“

Christian Stallmann

Das Fach Sport bietet hervorragende Möglichkeiten für das soziale Miteinander sowohl in seinen kooperativen als auch seinen konkurrenzorientierten Formen durch praktische Erfahrungen und Reflexionen.

Für diese praktischen Erfahrungen möchte ich hier ein kleines Spiel vorstellen, das mir von meinen Schülerinnen und Schülern gezeigt wurde und dessen Faszination allein durch das Studium des Regelwerkes nicht zu antizipieren ist, sondern das gespielt und erlebt werden muss ... Damit ich mich damals auf das Spiel einließ, versuchte mich ein Schüler mit dem Ausspruch zu motivieren: „Voll Taktik!“.

### Zu den Regeln

#### Spielidee

Die Spielidee beim „Kegelklau“ besteht darin, dass zwei Mannschaften versuchen sich gegenseitig auf einem begrenztem Raum sechs Kegel, die in einem Reifen an den Stirnseiten abgestellt sind, wegzunehmen und in den eigenen Reifen zu bringen, ohne dabei abgeschlagen zu werden. Dann gilt ein Kegel als geklaut. Die Mannschaft, die der anderen Mannschaft alle Kegel geklaut hat, hat das Spiel gewonnen.

#### Spielfeld und Spielerzahl

Die beiden Mannschaften sollten nicht aus mehr als 12 oder 13 Mitspielern bestehen, da sonst das Spiel zu unübersichtlich wird. Die Größe des Spielfeldes ist dabei entsprechend anzupassen, allerdings genügt bereits ein Hallendrittel.

Das Spielfeld ist so aufgeteilt, dass auf den Stirnseiten die Reifen jeweils in der Mitte angeordnet sind und die sechs Kegel für jede Mannschaft in den Reifen gestellt

werden. An jedem Reifen befinden sich zwei Teppichfliesen in unmittelbarer Nähe (ca. 50 cm), die mit der rutschfesten Seite auf dem Hallenboden liegen.

#### Die Regeln

- Wenn eine dieser Teppichfliesen von einem Gegenspieler mit dem Fuß berührt wird, darf er ungehindert einen Kegel aus dem Reifen nehmen und sich auf den Rückweg in das eigene Feld machen. Dort muss er den Kegel im eigenen Reifen abstellen, der dann allerdings jederzeit wieder von der gegnerischen Mannschaft zurückerobert werden kann.
- Abgeschlagen werden kann man nur im gegnerischen Feld. Wer ohne Kegel abgeschlagen wird, muss an dieser Stelle im Feld stehen bleiben und darf sich erst dann wieder bewegen, wenn er von einer Mitspielerin oder einem Mitspieler freigeschlagen wurde. Wenn man sich mit dem Kegel auf den Rück-

#### AUS DEM INHALT

<b>Christian Stallmann</b> Kegelklau – „Voll Taktik!“	1
<b>Helmut Brake</b> Takeshi: Ein Lauf- und Wurfspiel um sich richtig auszuupern	3
<b>Jonas Wibowo, Christoph Walter &amp; Janes Veit</b> Gummitwist – springend gestalten	7
<b>Henner Hatesaul</b> Dehnen in der Schule – Sinn oder Unsinn?	13
<b>Heinz Lang</b> Wie kommt der Ball ins Spiel?	15



**Christian Stallmann**

Fachleiter Sport am ZfSL  
Minden, Kernseminarleiter  
am ZfSL in Minden  
und Lehrer an der  
Gesamtschule in Hüllhorst

christian.stallmann@  
posteo.de

weg gemacht hat und wird dann abgeschlagen, muss man den Kegel wieder zurück in den Reifen stellen und darf erst wieder in das Spielgeschehen eingreifen, wenn man die eigene Spielfeldhälfte betreten hat.

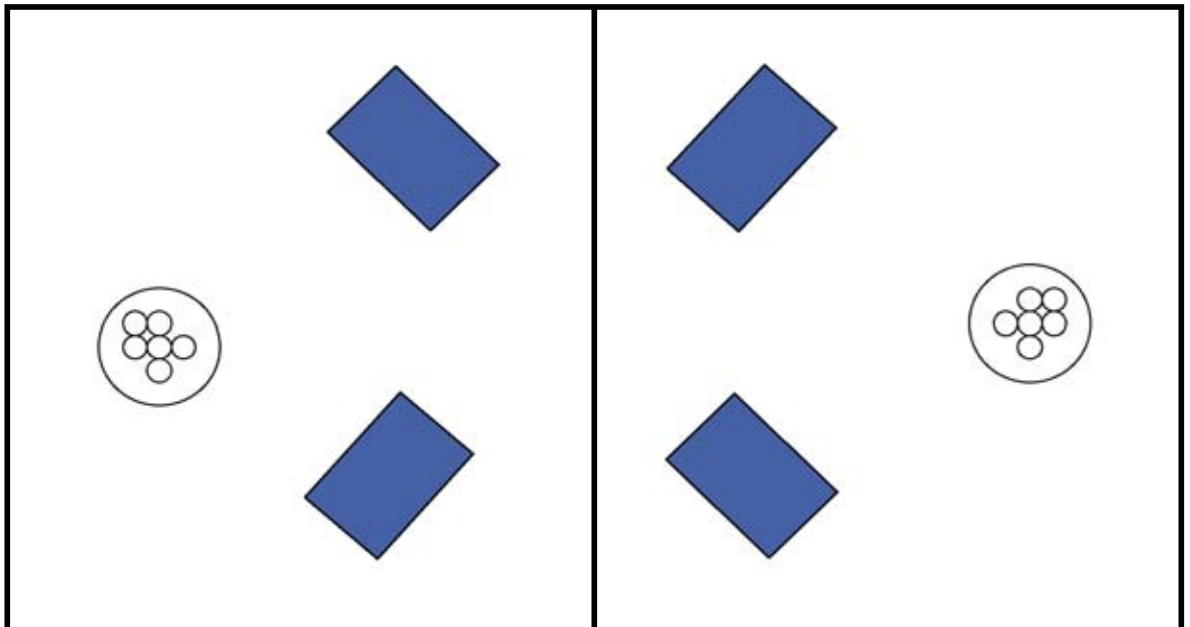
- In jeder Spielfeldhälfte befinden sich noch zwei kleine Matten, die je nach gewählter Spielfeldgröße einige Meter von der Außen- und Mittellinie entfernt liegen sollten. Steht eine Gegenspielerin oder ein Gegenspieler auf einer dieser Matten, kann sie oder er nicht abgeschlagen werden.

**Spielfeld**

Das Spiel erfordert Schnelligkeit und Gewandtheit von allen Mitspielern, ganz besonders aber Reaktionsfähigkeit. Spezifische Fertigkeiten sind nicht erforderlich.

Die besondere Faszination dieses Spiels liegt allerdings in seinen taktischen Herausforderungen an die ganze Mannschaft oder zumindest einzelner Mannschaftsteile!

Abschirmen! Aufteilen! Zusammentun! „Totenwachen“ überwinden... Es gibt zahlreiche Momente, in denen kooperiert und sich verständigt werden muss, wenn man als Mannschaft im Wettkampf erfolgreich sein will. Einzelkämpfer haben hier oft das Nachsehen. Gibt es einen oder mehrere „geniale“ taktische Schachzüge, mit denen man Erfolg haben könnte? Wer hat sie? Unter der Pädagogischen Perspektive „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E)“ lässt sich das Regelwerk dieses Spiels auch gut zusammen mit den Schülern weiterentwickeln und den Bedürfnissen anpassen. Es kann dann sofort überprüft werden, ob die abgestimmten Regeländerungen auch bewirkt haben, was man erwartete.



**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.

# Takeshi: Ein Lauf- und Wurfspiel um sich richtig auszurollern

Helmut Brake

Takeshi – Spiele kommen eigentlich aus Japan und sind nach dem japanischen Megastar Beat Takeshi benannt. In Japan ist er als Regisseur und Schauspieler bekannt; hier in Deutschland kennt man ihn nur von seinem Auftreten in der Spielschau Takeshi's Castle. Daher kommt auch die Spielidee, die recht einfach und simpel ist und vielleicht deshalb auch so erfolgreich.

Man teilt seine Klasse in 2 Gruppen ein: eine **Werfergruppe** und eine **Läufergruppe**.

- Die Läufergruppe versucht möglichst ohne getroffen zu werden den von den Schülern gemeinsam ausgearbeiteten und aufgebauten Parcours (Siehe Abbildungen) zu durchlaufen,

- wobei die Werfergruppe immer versucht sie während des Laufs abzutreffen.
- Der Start hängt von der Konstruktion des Parcours ab, aber hier entscheidet das erste Hindernis, ob ich eher einen Massenstart habe oder ob die Schüler einzeln auf die Strecke gehen.

Um Verletzungen zu vermeiden, darf natürlich nur mit Softbällen geworfen werden – und auch hier sollte man auf den Abstand zwischen der Werfergruppe und dem Parcours achten.

Um einen richtigen Wettstreit zu erreichen, lässt man die Gruppen im Wechsel laufen bzw. werfen und lässt die erfolgreichen Läufe zählen.

„Erfolgreich“ bedeutet dabei, dass der Läufer nicht getroffen wurde. Sobald er das letzte Hindernis überwunden hat, sollte man eine Zone definieren, ab der er „gerettet“ ist, d. h. er kann nicht mehr abgeworfen werden. Das sollte man bei der Planung des Parcours berücksichtigen.





Schüler, die am Unterricht aus irgendwelchen Gründen nicht teilnehmen können, haben die Aufgabe, die gültigen Versuche der Gruppen zu zählen.

Hervorzuheben ist hier der **Fairplay**-Gedanke:

- Wird ein Schüler abgetroffen, dann verlässt er den Parcours, läuft ihn nicht zu Ende und geht außen herum zurück zum Start, um die Werfergruppe nicht zu behindern.
- Außerdem dürfen die Läufer geworfene Bälle nicht wegschlagen oder verstecken.

Die Werfergruppe muss daran denken, dass die geworfenen Bälle auch wieder zurückkommen müssen. Hier können nach einem Probe-Durchgang im Unterrichtsgespräch gemachte Erfahrungen ausgetauscht werden. Die Schüler kommen sehr schnell zum Ergebnis, dass es nichts hilft sehr gut zu werfen, wenn dann alle Bälle weg sind. Oftmals ist gerade das schnelle Zurückbringen der Bälle sogar spielentscheidend.

Die Laufzeiten richten sich sehr stark nach dem Anforderungsgrad des Parcours. Je schwieriger der Hindernisparcours ist, desto kürzer sollte die Zeit sein. Aus meiner Erfahrung haben sich Laufzeiten zwischen 5 – 10 Minuten bewährt. Länger sicherlich nicht und kürzer lohnt sich schon allein wegen des mangelnden Umfangs bzw. der geringen Intensität nicht.

### Helmut Brake

Otto Hahn Gymnasium  
Burgstr. 20  
72202 Nagold

HBrake1958@aol.com



Wenn man sich nun den Spielverlauf anschaut, stellt man fest, dass die Schüler im Prinzip fast eine Art Intervalltraining durchführen.

Beispiel:

Die Läufergruppe versucht innerhalb der vorgegebenen Zeit so oft wie möglich den Parcours zu durchlaufen, wobei die Schüler vielfältig und mit hoher Intensität belastet sind.



Der Rückweg zur Ausgangsposition kann im lockeren Joggen oder Gehen bewältigt werden – so haben die Schüler nach jedem Hindernisparcours eine kurze Erholungsphase. Außerdem ergeben sich durch den Wechsel der Läufer- und Werfergruppe nochmals unterschiedliche Intensitäten. Wenn man dann die Gruppen 2- oder 3- mal pro Unterrichtsstunde gegeneinander antreten lässt, ergeben sich wieder Belastungsintervalle mit wechselnder Intensität.

Um diese These ansatzweise zu belegen, habe ich einigen Schülern Pulsuhrer angezogen und immer wieder im Minutenabstand die Werte aufgeschrieben.

Der Puls vor der Belastung wurde nach dem Aufbau und nach dem Aufwärmen gemessen. Es ist also in keiner Weise ein Ruhepuls.

Mir ist klar, dass diese geringe Anzahl an Pulswerten keine wissenschaftliche oder empirische Aussagekraft haben; dennoch meine ich, dass sie eine Tendenz aufzeigen.



Aus der Tabelle wird deutlich, dass die Läufergruppe im Schnitt deutlich höhere Pulswerte aufweist als die Werfergruppe.

Somit kann man zumindest ansatzweise belegen, dass die Intensität bei der Läufergruppe fast bei ca. 90% der maximalen Pulsfrequenz liegt, wohingegen die der Werfergruppe lediglich bei ca. 70–80% der maximalen Pulsfrequenz.

Darüber hinaus weiß ich aus Erfahrung und aus meinen Gesprächen mit den Schülern, dass sie sich gerade beim Laufen fast völlig verausgaben. Die Pulswerte belegen dies auf überzeugende Art und Weise. Beim Werfen sinkt die Pulsfrequenz etwas ab, aber die Schüler sind immer noch in einem trainingsrelevanten Bereich aktiv.

Dabei werden je nach Konstruktion des Parcours die unterschiedlichsten Fähigkeiten angesprochen und ‚trainiert‘.

Sicherlich wird die anaerobe Ausdauer stark beansprucht, aber außerdem auch noch Kraft, Schnelligkeit und das ganze Spektrum der koordinativen Fähigkeiten.

Dass der Parcours den Schülern auch noch Freude bereitet, tut der Sache keinen Abbruch, sondern verstärkt eher noch die angeführten Effekte.

#### Literatur

<http://www.schule-bw.de/schularten/grundschule/1ggsfaecher/6bss/takeshi/>

<http://www.moderner-unterricht.de/moderner-unterricht.pdf>

Brake, H. (1995). 'Takeshi' – ein Spiel aus Japan. *Zeitschrift sportpädagogik, Sonderdruck Kleine Spiele, Wettkämpfe und Herausforderungen*, S. 28. Seelze.

Name	Vor Belastung	1. Minute	2. Minute	3. Minute	4. Minute
Schüler in der Läufergruppe					
Max	124	171	176	152	156
Marc Leon	118	177	182	186	188
Michael	122	184	190	191	192
Viktor	120	186	192	192	193
Till	130	195	205	200	205
Marius	125	166	173	168	165
Die gleichen Schüler in der Werfergruppe					
Max	136	163	163	166	166
Marc Leon	169	169	162	174	171
Michael	137	153	167	159	152
Viktor	145	155	155	160	160
Till	108	150	150	180	160
Marius	110	153	145	148	144

*Lernaufgabe Sport- Grundschule; Lösung von Spielproblemen bei Takeshi.* Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Sladek, F. (2013). *Krafttraining im Sportunterricht – Ein Vergleich von Zirkeltraining und Le Parkour/Ringen und Raufen.* Unveröffentlichte Wissenschaftliche Arbeit am KIT.

Sprang, V. (2009). *Hindernisparcours in Klasse 6: Ein Unterrichtsversuch zur Schulung sportlicher Fähigkeiten und Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen.* Dokumentation einer Unterrichtseinheit. Seminar Tübingen.

*Tab.: Der Puls vor der Belastung wurde nach dem Aufbau und nach dem Aufwärmen gemessen. Es ist also in keiner Weise ein Ruhepuls.*

#### Liebe Leserinnen und Leser, Autorinnen und Autoren!

*Ihnen und Ihren Angehörigen wünsche ich ein besinnliches Fest und ein gesundes und erfolgreiches Jahr 2015!*

*Herzlichen Dank an alle, die interessante und praxisnahe Beiträge eingereicht haben. Ich freue mich auf weitere vertrauensvolle Zusammenarbeit und hoffe, auch in Zukunft den Leserinnen und Lesern gute Beiträge für ihren Unterricht anbieten zu können.*

*Heinz Lang, Schriftleiter der Lehrhilfen*

#### VORSCHAU

Für das Jahr 2015 sind folgende Themenhefte vorgesehen:

- Rituale in Schule und Schulsport (Februar)
- Sport in den Ferien (April)
- Sportlehrerfortbildung (Juni)
- Sport an deutschen Schulen im Ausland (August)
- Methoden im Sportunterricht (Oktober)

Es wäre schön, könnten Sie zu einem der obigen Themenbereiche einen passenden Beitrag aus Ihrer Schulpraxis beisteuern?!

Es geht ganz einfach: Mail an [h-w.lang@t-online.de](mailto:h-w.lang@t-online.de)

*Heinz Lang, Schriftleitung der Lehrhilfen*



Sabine Lankau

## Twist skipping

### Gummi-Twist mit Tierfiguren

Die Sonne lacht: Ein Gummi und ein paar Kinder, die zusammen spielen möchten. Und schon kann's losgehen mit dem Springen: Twist skipping.

In diesem Buch finden die Kinder viele Twistsprünge. Tierbilder und Skizzen zeigen, wie die einzelnen Sprünge heißen und wie man sie springt.

2002. DIN A5 quer, 60 Seiten  
(Spiralheftung)  
ISBN 978-3-7780-3999-1  
**Bestell-Nr. 3999** € 9.90

Im zweiten Teil des Buches finden die Kinder dann viele Reime und Sprungfolgen, die sie alleine oder zusammen springen können.

Twist skipping (Gummitwist) ist immer noch das beliebteste Spiel auf dem Schulhof. Genaue Quellen, wann und wie der Gummitwist Deutschland eroberte, kann man nicht ermitteln. Nach vielen Aussagen älterer Leute scheint sich das Spiel Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre hier bei uns verbreitet zu haben.

Das Schöne an diesem Spiel ist, dass die Kinder ihr Gummiband überall mit hin nehmen könnten, denn es passt in jede Hosentasche. Außerdem macht Twist skipping auch deshalb so viel Spaß, weil die Kinder es fast überall spielen können.

► **Jedem Buch liegt ein Gummiband bei!**



Inhaltsverzeichnis und weitere Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/3999](http://www.sportfachbuch.de/3999)

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

# Gummitwist – springend gestalten

Janes Veit, Christoph Walther & Jonas Wibowo

**Idee: Gummitwist**

**Vorgehen und Methode: Vom Grundsprung zur Gruppenchoreografie**

**Lerngruppe: ab Klassenstufe 5**

**Zeitdauer der gesamten Einheit: 3–5 Doppelstunden**

**Material: Siehe Aufbauzeichnungen**

Niemand bemerkt die Gäste, die gerade den Unterricht eines Referendars in Frankfurt besuchen; die ganze Halle hüpfte schwitzend über flexible Gummiseile und für einen Augenblick fühlt man sich auf einen Schulhof der 90er Jahre zurückversetzt.

Im Beitrag stellen wir eine Unterrichtsreihe zum Springen im Gummitwist vor (1). Dieses Springen besteht aus einzelnen Sprüngen, die über und neben zwei parallel gespannten Gummiseilen ausgeführt werden. Im Englischen ist der Name Chinese Jump Rope geläufig.



Die Schwerpunkte der Unterrichtsreihe liegen

- Zum einen in spezifischen Bewegungs- und Handlungskompetenzen.
- Zum anderen durch die videogestützte (Selbst-)Evaluation mit einem Tablet und der Arbeit mit einer Checkliste zur Evaluation und Verbesserung der eigenen Arbeitsergebnisse auch im Bereich überfachlicher Kompetenzen.

Durch die Entwicklung von Gruppenchoreographien wird die Kooperation der Schüler untereinander im Sinne von Teamkompetenz gefördert.

Die Unterrichtsreihe wurde von den Autoren in den Klassenstufen fünf, sieben und zehn in gymnasialen Schulzweigen ausprobiert und kann aufgrund der strukturgebenden Funktion des Gummitwists als erster Einstieg in diesen inhaltlichen Bereich genutzt werden, um offenere Themen in diesem Inhaltsbereich vorzubereiten (z. B. Jump-Style; Hip-Hop; Aerobic; o. Ä.). Insbesondere auf die Arbeit mit Gestaltungs- und Bewertungskriterien kann bei anderen Themen zurückgegriffen werden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über den Verlauf der Unterrichtsreihe.

Bild 1: die Materialien

Doppelstunde	Inhalt	Material
DS 1	Einführung & Lernen eines Grundsprungs	Grundsprungkarte
DS 2	Entwickeln eines eigenen Sprungmusters	AB Eigenes Sprungmuster
DS 3	Entwickeln einer Choreographie	AB Choreo entwickeln; ggf. Tablets
DS 4	Verbessern der Choreographie	AB Checkliste zu eurer Choreo
DS 5	Präsentation	

Tab. 1: Überblick über die Unterrichtsreihe

## Einen Grundsprung lernen

In der ersten Doppelstunde sollen alle Schüler einen vorgegebenen Grundsprung lernen, um erste Eindrücke zu bekommen, welche Sprünge an diesem Gerät möglich sind. Außerdem soll der Grundsprung in einer Gruppe synchron gesprungen werden, um so die Koordination der Gruppenmitglieder beim Springen zu thematisieren.



Bild 2: Der Geräteaufbau

Der Geräteaufbau wurde so geplant, dass sechs Übungsabschnitte für jeweils drei bis zu fünf Schülern entstehen. In dem Aufbau wird eine Station die spätere „Bühne“ sein, daher sollten die Schüler im Verlauf der Unterrichtsreihe alle mindestens einmal an dieser gearbeitet haben. Die Gummitwistseile sind über Sportartikelhersteller käuflich, alternativ können auch „Zauberschnüre“ verwendet werden. Bei einer Länge von 500 cm sind die Gummitwistseile in einer Höhe von ca. 10–15 cm zwischen zwei kleinen Kästen gespannt worden, die auf die Stirnseiten gestellt wurden. Die folgende Abbildung verdeutlicht den Aufbau.

Bild 3: Die Stationen



Abb. 1: Aufbauplan

Kl. Kasten	Station 1	Kl. Kasten	Station 2	Kl. Kasten	Station 3	Kl. Kasten
						Station 4 (Bühne)
Kl. Kasten	ggf. Station 7	Kl. Kasten	Station 6	Kl. Kasten	Station 5	Kl. Kasten

In der ersten Doppelstunde wurde der Grundsprung für jeden Schüler einmal als Handkarte ausgedruckt und die Schüler wurden aufgefordert in Einzelarbeit diesen Grundsprung so zu üben, dass er nach der Übungszeit ohne die Karte gesprungen werden kann.

Zählseiten	Sprungmuster			
8	L	R		
7			L	R
6	L			R
5			L	R
4				L R
3			L	R
2	L	R		
1	L		R	
0	L	R		

Abb. 2: Der Grundsprung

Aufgrund des relativ niedrigen Schwierigkeitsniveaus des Grundsprungs werden diverse Differenzierungsoptionen parat gehalten, um auch für die schnelleren Schüler weitere Herausforderungen anzubieten. Die Komplexität des Grundsprungs kann z.B. mit den folgenden Möglichkeiten gesteigert werden:

- Klatschen auf bestimmte Zählzeiten (z. B. auf 1, 3, 5, 7).
- Synchron zu den Zählzeiten der Musik springen (für musikerfahrene Schüler).
- Höhe des gespannten Gummis.

Als nächstes werden die Schüler aufgefordert mit anderen Mitschülern in dem jeweiligen Übungsabschnitt synchron zu springen, wodurch sich durch das Übernehmen von Verantwortung innerhalb der Gruppen weitere Differenzierungspotenziale insbesondere für stärkere Schüler ergeben. Sukzessive wird die Schwierigkeit durch das Springen zu zweit/zu viert und zu acht erhöht (2–4–8–Methode). In der darauf folgenden Besprechungsphase können Strategien erarbeitet werden, wie es gut gelingen kann, in einer Gruppe zusammen zu springen. Vorschläge könnten hier bspw. sein:

- Anzählen vor dem Start.
- Laut mitzählen während des Springens.
- Den Sprungrhythmus klatschen.
- Das Tempo verlangsamen.
- Einen guten Springer nach vorne stellen, damit er als Orientierung für die anderen dienen kann.

Als Abschluss der Doppelstunde kann der Grundsprung mit allen Schülern gemeinsam gesprungen werden.

Als Musikauswahl wurden Titel ausgewählt, die ein Tempo von 100–120 bpm aufweisen und den Schülern bekannt sind. Neben der rhythmusgebenden Funktion der Musik dient sie auch zur Motivation der Schüler. Ob die Schüler auf den Takt der Musik springen ist abhängig von ihrem Leistungsvermögen.

### Eigene Sprungmuster entwickeln

Nach der individuellen und gemeinsamen Wiederholung des Grundsprungs mit Hilfe der Grundsprungkarten bekommen die Schüler in der zweiten Doppelstunde die Aufgabe, ein eigenes Sprungmuster zu erarbeiten. Sie sollen am Ende erweiterte Möglichkeiten des Springens mit Gummitwist können und das Grundbewertungsprinzip für gestalterische Bewegungsleistung kennen, das sich aus dem Verhältnis von Schwierigkeit und Ausführungsqualität ergibt.

Dafür werden die Schüler in Gruppen à drei bis fünf Personen aufgeteilt, in denen sie auch später die Choreographie erarbeiten sollen. Die Zusammensetzung der Gruppen kann an Freundschaftsbeziehungen der Schüler orientiert sein – sie müssen nicht leistungshomogen zusammengesetzt werden. Dies könnte aber im Sinne einer Differenzierung (siehe unten) Sinn machen.

Bevor die Schüler mit der Erarbeitungsphase beginnen, sollte das Verhältnis von Schwierigkeitsgrad und Ausführungsqualität erörtert werden. Dabei sollte den Schülern klar werden, dass ein hoch gewählter Schwierigkeitsgrad bei geringer Ausführungsqualität ein schlechteres Produkt ergibt als ein mittlerer Schwierigkeitsgrad, der aber sehr gut ausgeführt wird. Insbesondere bei leistungsorientierten Gruppen ist zu beobachten, dass sich diese zum Teil ein (zu) hohes Schwierigkeitsniveau wählen. Wichtig ist zu betonen, dass alle Gruppen am Ende der Einheit ihre selbst kreierte Choreografie präsentieren sollen.

Mit dem Schüler kann bereits thematisiert werden wie verschiedene Schwierigkeitsgrade aussehen können, um verschiedenen Könnensstufen gerecht zu werden. Anbei einige Möglichkeiten wie die relativ simplen Sprünge des Grundsprungs variiert werden können:

- Drehungen.
- Klatschen.
- Armbewegungen hinzufügen.
- Einbeiniges Springen.
- Höhenebenenveränderungen (z. B. in die Hocke gehen, hinsetzen).
- Andere Körperteile auf den Boden bringen (z. B. Hände, Knie, Po).

- Absichtliches Verdrehen oder Versetzen eines oder beider Gummitwistseile.
- Positionen der Springenden wechseln.
- Bekannte Bewegungen integrieren (z. B. Rad) ...

Jede Gruppe bekommt ein Arbeitsblatt, um das eigene Sprungmuster zu dokumentieren. Die Lehrkraft sollte während der Gruppenarbeit hinsichtlich der Aspekte Differenzierung und eventuell zu hoch gewähltem Schwierigkeitsniveau unterstützen. Am Ende der Doppelstunde präsentieren freiwillige Gruppen ihr eigenes Sprungmuster.

### Eine Choreographie entwickeln

Die Schüler beherrschen nun zwei Sprungmuster und sollen in der nächsten Doppelstunde eine Choreographie von mind. vier Sprungmuster erstellen. Die Schüler sollen Gestaltungs- und Bewertungskriterien vertieft kennen lernen und diese bei der Entwicklung einer Choreographie berücksichtigen.

Dafür sollten als erstes die Gestaltungs- und Bewertungskriterien transparent gemacht werden.

Für eine effektive Theorie-Praxis Verbindung sollte bei der Besprechung der Gestaltungskriterien mit konkreten Beispielen gearbeitet werden. Auch sollte transparent werden, nach welchen Kriterien die Choreographie bei der Präsentation bewertet wird.

Es werden die Kriterien **Schwierigkeit** und **Ausführung** bewertet.

- Für das Kriterium der Schwierigkeit ist es weniger wichtig, ein objektives Maß durch die Klassifizierung der einzelnen Sprünge oder von Sprungkombinationen zu finden; von Bedeutung ist vielmehr, dass die Choreographien der Schüler in ein gutes Verhältnis zueinander gesetzt werden. Hierbei können Einschätzungen der Schüler herangezogen werden (siehe unten).
- Hinsichtlich der Ausführung kann bewertet werden wie hoch die Fehleranzahl ist, auch ist die Flüssigkeit der Präsentation ein geeignetes Maß.



**Dr. Jonas Wibowo**

Lehrer für Sport und Politik, Gesellschaft, Wirtschaft in Hamburg. Interessens- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Unterrichtsgespräche, digitale Medien und Kämpfen im Sportunterricht. Er ist Referent für Klettern in der Schule für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.

Großheidestr.9  
22303 Hamburg

jonaswibowo@  
googlemail.com

Tab. 2: Gestaltungs- und Bewertungskriterien

Gestaltungskriterien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeder ist aktiv beteiligt</li> <li>• Deutliche Zusammenarbeit</li> <li>• Gemeinsamer Anfang, gemeinsames Ende</li> <li>• Mind. vier Sprungmuster lang</li> <li>• Mind. ein Mal den Grundsprung</li> </ul>
Bewertungskriterien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berücksichtigung der Gestaltungskriterien</li> <li>• Schwierigkeit</li> <li>• Ausführung</li> </ul>



**Dr. Christoph Walther**

Mathematik- und Sportlehrer an der Elisabethenschule in Frankfurt am Main. Er leitet Kletterkurse für Lehramtsstudierende an der Goethe Universität Frankfurt und führt regelmäßig Lehrerfortbildungen zu den Themen Le Parkour und Freerunning durch.

Alt Eschersheim 33  
60433 Frankfurt am Main

walther@gefaengisball.de

Nach der Besprechung erhalten die Schüler das Arbeitsblatt „Choreo entwickeln“. Neben dem Arbeitsauftrag werden sie dazu aufgefordert sich einen Gruppennamen zu überlegen. Die Lehrkraft sollte hinsichtlich der jeweiligen Problemstellungen in den Gruppen unterstützend wirken.

Den Autoren sind dabei folgende Probleme aufgefallen:

- Die Schüler schaffen es nicht Synchronität (so weit sie gewollt ist) herzustellen (mögliche Lösung: Verweis auf die erarbeiteten Strategien).
- Mehrere oder einzelne Schüler brechen immer an der gleichen Stelle ab (mögliche Lösung: auf die Bedeutung des gemeinsamen Erreichens des Endes verweisen, und dass es wichtig ist trotz Fehler weiter zu machen).
- Manche sind schon fertig (mögliche Lösung: die bereits fertigen Gruppenmitglieder sollen für sich schwierigere Sprünge in der Choreo einbauen, während die anderen noch üben; die bereits fertigen Gruppenmitglieder coachen die anderen).



Abb. 3: Die Klasse in Aktion

Optional kann auch Videofeedback durch Tablets eingeführt werden. Diese bieten sehr gute Möglichkeiten einfache Videos aufzunehmen und auf einem großen Display wiederzugeben. Die Lehrkraft muss entscheiden, ob die Schüler in der Lage sind, verantwortungsvoll mit den Geräten umzugehen. Sollte dies der Fall sein, lohnt es sich nach unseren Erfahrungen, die Schüler für das jeweilige Gerät zu schulen (z. B. im Sinne

einer Expertenrunde ein Schüler pro Gruppe). Die Schüler können auf diese Art und Weise Außensichten auf ihre Arbeit bekommen, ohne sich dafür vor jemand anderen exponieren zu müssen. Sollten sie nicht in der Lage sein, selbstständig mit dem Tablet umzugehen, kann auch die Lehrkraft die Aufnahmen machen und mit den Schülern besprechen. Rechtliche Aspekte zu Videoaufnahmen im Sportunterricht sollten in jedem Falle berücksichtigt werden.

### Die Choreographie verbessern

In der zweiten Doppelstunde zur Entwicklung der Gruppenchoreographien sollen die Schüler kriteriengeleitet über ihren Arbeitsprozess nachdenken und Schwerpunkte zur Verbesserung der Choreographie setzen. Außerdem kann das Videofeedback durch die Tablets fortgeführt werden.

Während in der ersten Doppelstunde zur Entwicklung einer Choreographie hauptsächlich die Entwicklung im Zentrum stand, werden nach und nach alle Gruppen am Feinschliff ihrer Choreographien arbeiten. Die Schüler werden also daran arbeiten, die gesamte Choreographie auswendig zu kennen und in der Gruppe gemeinsam umzusetzen.

Nach einer ersten Wiederholungs- und Übungsphase bekommen die Schüler den Auftrag, eine Checkliste auszufüllen um zu überprüfen, ob sie alle Gestaltungs- und Bewertungskriterien berücksichtigt haben und in Abhängigkeit von dem Ergebnis einen Arbeitsschwerpunkt für die folgende Übungsphase zu formulieren.

Nach der zweiten Übungsphase kann mit den Schülern besprochen werden inwiefern ihnen die Checkliste geholfen hat. Als Quintessenz einer solchen Besprechungsphase kann festgestellt werden, dass es manchmal Sinn machen kann, wenn man seinen Arbeitsprozess gezielt kontrolliert.

Tab. 3: Checkliste mit Gestaltungs- und Bewertungskriterien

Kriterium	Bewertung				
	Ja	Nein			
Gestaltungskriterien	Jeder ist bei uns beteiligt.	Ja	Nein		
	Wir haben einen gemeinsamen Anfang und ein gemeinsames Ende.	Ja	Nein		
	Wir haben mind. vier Sprungmuster.	Ja	Nein		
	Wir haben mind. ein Mal den Grundsprung.	Ja	Nein		
	Die Bewegungen der Gruppenmitglieder stehen miteinander in Verbindung.	1 <sup>2</sup>	2	3	4
Schwierigkeit	Die Sprünge der Choreo sind schwierig	1	2	3	4
Ausführung	Wir schaffen die Choreo ohne Fehler.	1	2	3	4
	Unsere Choreo ist flüssig und elegant.	1	2	3	4

### Präsentieren

Als Abschluss der Unterrichtsreihe sollen alle Gruppenchoreographien präsentiert werden. Das Ziel besteht nicht nur darin, eine Aufführung zu leisten, sondern auch, dass die Gruppen die bereits erarbeiteten Gestaltungs- und Bewertungskriterien dafür nutzen, die eigene Leistung in Beziehung zu den anderen Gruppen einzuschätzen und sie auf diese Weise in den Bewertungsprozess einzubinden.

Nach einer erneuten Übungsphase werden alle Stationen außer der Bühne abgebaut, Bänke für das Publikum werden aufgestellt und es wird die Präsentations-

Tab. 4: Bewertungsbogen für die Präsentationen

Gruppenname	Bewertungskriterium											
	Schwierigkeit				Fehler				Flüssigkeit			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

reihenfolge ausgelost. Jede Gruppe bekommt außerdem einen Bewertungsbogen, auf dem sie die anderen Gruppen und sich selbst einschätzen soll.

Nach jeder Präsentation haben die Gruppen kurz Zeit die beobachtete Gruppe einzuschätzen und den Bewertungsbogen auszufüllen.

Als Abschluss der Unterrichtsreihe kann mit den Schülern besprochen werden, welche Aspekte ihnen gefallen haben und welche Verbesserungsvorschläge sie noch haben.

## Fazit

Chinese Jump Rope kann in unterschiedlichen Jahrgängen unterrichtet werden. Von der fünften bis zu Oberstufenklasse haben wir ausschließlich positive Erfahrungen damit gesammelt und auch in Grundschulklassen wurde die Einheit mit positiver Rückmeldung durchgeführt.

Die Unterrichtsreihe ermöglicht es den Schülern, sich selbstständig für sie neue Bewegungsformen zu erarbeiten. Dabei steht der Fokus auf selbstständigem Erlernen des Grundsprunges und auf der Entwicklung einer Choreografie sowie dessen von Kriterien geleitete Analyse und Beurteilung. Der Unterrichtsgegenstand fördert und fordert eine Weiterentwicklung der Bewegungskompetenz, da neue und ungewohnte Bewegungsabläufe erlernt werden müssen. Das Rope hilft dabei, Berührungängste zu Tanzelementen zu nehmen und gibt Orientierungs- und Bewegungsmöglichkeiten vor, sodass auch tänzerisch unerfahrene Schüler schnell die Grundbewegung beherrschen und diese weiterentwickeln können. Anders als in freien Tanzsituationen, in denen es eine Vielzahl von Bewegungsmöglichkeiten gibt, beschränkt das Rope die Schüler automatisch auf eine Reihe von bestimmten Bewegungen. Diese geführten Bewegungsabläufe können insbesondere dazu dienen, sich danach auf „offenere“ Bewegungsformen im tänzerischen Bereich Tanz-Sportarten einzulassen (3).

Die Ropes, die Musik und die Bewegungsaufgaben sorgen für eine hohe Motivation bei den Schülern. Durch die steile Lernkurve entstehen sehr intensive Unterrichtsstunden mit glühenden Köpfen, unglaublich vielen Sprungwiederholungen und einer Menge Schweiß und Spaß.

Diese und weitere Unterrichtsreihen veröffentlichen die Autoren regelmäßig auf [www.gefaengnisball.de](http://www.gefaengnisball.de)

## Anmerkungen

- (1) Die Unterrichtsreihe lässt sich z. B. den inhaltlichen Bereichen „Gestalten und Darstellen“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011); „Gymnastik, rhythmisches Bewegen, Tanzen“ (Hessisches Kultusministerium, 2010) oder „Bewegung gestalten“ (Heusinger von Waldegge, 2008; Roscher, 2012) zuordnen.
- (2) Mit den Schülern sollte außerdem darüber gesprochen werden, ob eine Schulnotenlogik verwendet wird oder hohe Zahlen auch bspw. einen höheren Schwierigkeitsgrad ausdrücken.
- (3) In zwei Lerngruppen haben wir anschließend eine Unterrichtseinheit zu Jump Style durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass die Schüler auf die erlernten Bewegungsmuster und Gestaltungskriterien zurückgreifen konnten.

## Literatur

- Freie und Hansestadt Hamburg (2011). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Politik/Gesellschaft/Wirtschaft*. Zugriff am 09. April 2012 unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2373336/data/sport-gym-seki.pdf>.
- Hessisches Kultusministerium (2010). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium Sport* (Entwurf). Zugriff am 29. Juni 2014 unter [http://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/HKM\\_Internet/med/c56/c5660e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222](http://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/c56/c5660e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222).
- Heusinger von Waldegge, B. (2008). *Körperbildung und Tanzgestaltung*. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 179–213). Baltmannsweiler: Schneider.
- Roscher, M. (2012). *Bewegung gestalten – Gymnastik und Tanz*. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Lehrplan, Bewegungsfelder* (S. 238–253). Wiebelsheim, Hunsrück: Limpert.

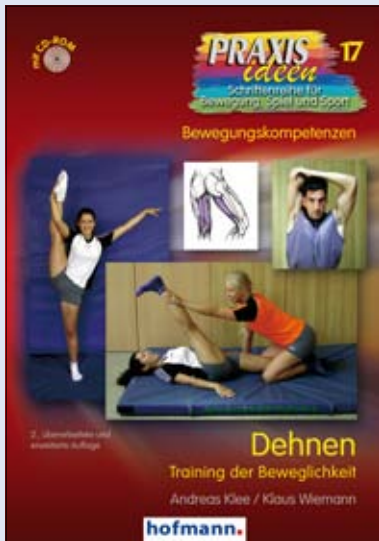


**Janes Veit**

Lehrer für Sport und Politik & Wirtschaft an der Elisabethenschule in Frankfurt am Main. Neben neuen Bewegungsformen und Erlebnispädagogik beschäftigt er sich mit dem Einsatz von Tablets im (Sport-) Unterricht.

Sternstraße 38  
60318 Frankfurt am Main

[veit@gefaengnisball.de](mailto:veit@gefaengnisball.de)



# Dehnen

## Training der Beweglichkeit

Im vorliegenden Buch werden Hinweise für die Praxis des Dehnens und die Behandlung des Themas „Dehnungstraining“ in der Schule gegeben. Des Weiteren wird versucht eine differenzierte Darstellung über die Effekte des Dehnungstrainings zu liefern. Als Ergänzung zum Buch erhält der Leser eine CD-ROM, auf der 148 PDF-Dokumente mit den Übungen und den Übungsbeschreibungen abgelegt sind, sowie 11 Dehnprogramme, mit denen die wichtigsten Trainingsziele abgedeckt werden können. **Darüber hinaus können die Dehnungsübungen auf der CD-ROM zu eigenen Dehnprogrammen zusammengestellt werden.**

2012. DIN A5, 200 S. + CD-ROM  
 ISBN 978-3-7780-0172-1  
**Bestell-Nr. 0172 € 19.90**  
 E-Book auf sportfachbuch.de € 15.90

### Zwei Beispielseiten

92 Gestaltung von Dehnmaßnahmen	Bildkatalog der Dehnübungen 93
<p><b>Abb. 52:</b> Die Rückseite des Ellenbogens umgreifen und zur Gegenschulter ziehen (Dehnung der hinteren Schultermuskeln).</p> <p><b>Abb. 53:</b> Mit dem Rücken vor eine Wand stellen und die gestreckten Arme nach hinten anheben und dort abstützen. Die Dehnung wird durch ein Beugen der Knie herbeigeführt. Die Übung dehnt durch die Streckung der Arme und durch die Handstellung (Daumen zeigen nach innen) vor allem den Bizeps (vgl. Abb. 22). Die Übung kann auch einarmig durchgeführt werden.</p> <p><b>5 Unterarmmuskeln</b></p> <p><b>Abb. 54:</b> Im Knien werden die Hände mit gestreckten Armen so aufgesetzt, dass die Daumen nach außen und die Finger nach hinten zeigen. Dann schiebt man den Oberkörper vorsichtig nach hinten bis man ein Dehngefühl an den Innenseiten der Unterarme empfindet.</p> <p><b>Abb. 55:</b> Man überstreckt die Finger und das Handgelenk, indem man mit der Gegenhand die Fingerspitzen nach hinten zieht.</p>	<p><b>Abb. 56:</b> Die Finger ineinander verschränken, die Handflächen nach vorn drehen und die Arme strecken.</p> <p><b>Abb. 57:</b> Der Arm wird im Ellenbogen maximal gestreckt (1), die Finger und das Handgelenk werden maximal gebeugt (2) und der Unterarm so weit wie möglich nach innen rotiert (3). Bei mangelndem Dehngefühl an der Ober- und Außenseite des Unterarms kann die Gegenhand die Bewegung unterstützen.</p> <p><b>6 Hüftbeuger</b></p> <p><b>Abb. 58:</b> Man stellt einen Fuß auf einen Kasten. Die Dehnung wird herbeigeführt, indem man die Hüfte nach vorn schiebt. Verspürt man kein Dehngefühl in der Leistengegend, muss die Position des hinteren Fußes (nach außen oder innen drehen, weiter nach vorn oder nach hinten stellen) oder die Aufstellhöhe des vorderen Fußes verändert werden.</p>

Inhaltsverzeichnis und weitere Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/0172](http://www.sportfachbuch.de/0172)

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



# Dehnen in der Schule – Sinn oder Unsinn?

## Henner Hatesaul

Mitte der 80er Jahren kam eine Welle über uns, verbunden mit den Namen Sölveborn (1) und Knebel (2): Aufgrund von Reflexen in Muskeln und Sehnen muss die bisherige „Zerrgymnastik von Gymnastikvater P.-H. Ling“ abgeschafft und durch Dehnen (Stretching) ersetzt werden, außerdem muss man das Übungsgut nach Funktionskreisen ordnen. Dabei seien „unfunktionelle“ Übungen als ungesund und schädlich auszusortieren.

Die Versprechungen waren groß:

- Das neue Dehnen diene dem Aufwärmen, vermindere die Verletzungsgefahr, erhöhe die Leistungsfähigkeit und sei ein Muss vor jeder sportlichen Betätigung.
- Nach der sportlichen Betätigung verhindere es eine Muskelverkürzung und den Muskelkater, es fördere die Erholungsfähigkeit der Muskeln und sei somit ein Muss zum Abschluss jeden Sporttreibens.
- Außerdem sei es ein unabdingbarer Bestandteil der Haltungsschulung: Verkürzte Muskeln müssen gedehnt werden, damit sie wieder ihre ursprüngliche Länge bekommen und der Muskeltonus sinke, nur so könne in Verbindung mit einem Krafttraining muskuläre Dysbalancen und daraus resultierende Haltungsschwächen behoben bzw. verhindert werden.

Sogar in die Stellungnahme zu „10 Goldene Regeln für gesundes Sporttreiben“ hat es das Dehnen geschafft. Unter Regel 6 „Verletzungen vorbeugen und ausheilen“ heißt es: „Aufwärmen und Dehnen nicht vergessen.“ (3)

### Was ist nach etwa 30 Jahren geblieben und was ist für den Sportunterricht wirklich relevant?

Auf die Verletzungsprophylaxe wurde schon unter „Aufwärmen im Sportunterricht als Verletzungsprophylaxe?“ (siehe Lehrhilfen 6/2014) eingegangen. Im Internet finden sich zahlreiche Hinweise auf nicht eingelöste Versprechungen. Zwei Bücher setzen sich ausführlich und kritisch mit dem Dehnen auseinander, mehrfach belegt durch Experimente und Studien: „Be-

weglichkeit/Dehnfähigkeit“ (4) und „Optimales Dehnen“ (5). Das Ergebnis ist ernüchternd.

Für intensives **statisches Dehnen** gilt:

- Vor der Belastung durchgeführt konnte eine signifikante Verminderung der Verletzungen überwiegend nicht nachgewiesen werden.
- Vor der Belastung durchgeführt wurden für Schnellkraftübungen deutliche Leistungsminde-rungen festgestellt.
- Der Ruhetonus in der Muskulatur konnte nicht gesenkt werden.
- Muskuläre Dysbalancen konnten nicht beseitigt werden; dies gelingt nur durch gezieltes Krafttraining.
- Muskelkater lässt sich nicht verhindern, sondern nur durch Vermeidung von Überlastungen. Sehr starkes statisches Dehnen kann sogar zu Muskelkater führen.
- Es wird die Blutzufuhr im Muskel herabgesetzt, somit kann keine schnellere Erholung erfolgen, eher das Gegenteil.

Und was ist mit den Dehnreflexen, die angeblich beim dynamischen Dehnen („Zerrgymnastik“) auftreten und durch das statische Dehnen „überlistet“ werden? Jede/r Sportler/in kann sich an die Körperreaktion beim Sporttreiben erinnern: Wenn man beim Laufen plötzlich in eine Vertiefung tritt, die man nicht gesehen hat oder bei einer Landung auf eine Unebenheit tritt (z. B. Fuß des Gegen- oder Mitspielers), spannen sich die betroffenen Muskeln automatisch an, um ein Umknicken möglichst zu verhindern (erwartete und tat-



**Henner Hatesaul**

Diplomsportlehrer,  
Studiendirektor i.R.  
Fächerkombination:  
Sport/Chemie

AnkestraBe 4  
49809 Lingen

[h.henner@web.de](mailto:h.henner@web.de)

sächliche Bewegung stimmen nicht überein → Schutzreflex). Wenn man jedoch weiß und beabsichtigt, den Arm oder das Bein möglichst weit zurückzuschwingen, tritt kein Reflex auf und damit auch keine Verspannung (erwartete und tatsächliche Bewegung stimmen überein → kein Schutzreflex).

Ausnahmen treten höchstens bei extrem schnellen Bewegungen und Schmerzen auf. Bei Freiwald (5) heißt es dazu auf Seite 230:

„Dynamischen Dehntechniken wird immer wieder unterstellt, dass sie Muskelreflexe auslösen. Dehnungsreflexe können jedoch nur ausgelöst werden, wenn Bewegungen sehr schnell und/oder unerwartet geschehen und/oder bei denen plötzlich Schmerz ausgelöst wird. Im Normalfall ist dies weder bei therapeutischen noch bei sportlichen Dehnungen der Fall.“

Somit ist das dynamische Dehnen rehabilitiert. Im Sinne einer Vorbereitung auf die anschließende Belastung ist es sogar geeigneter als das statische Dehnen, da einerseits keine Leistungseinbußen festgestellt wurden und andererseits die anschließende Bewegung in (fast) allen Phasen in langsamer Form durchgeführt werden kann, um somit eine bessere Koordination vorzubereiten.

### Was bleibt für den Sportunterricht?

- In der **Aufwärmphase (Warm up)** empfiehlt sich dynamisches Dehnen im Sinne einer Mobilisation der später beanspruchten Muskulatur und der Sehnen und Gelenke zur Verbesserung von Koordination und Leistungsbereitschaft. Lediglich bei Sportarten, die eine große Beweglichkeit verlangen (Ballett, Gerätturnen, Rhythmische Sportgymnastik), sind auch leichte statische Dehnübungen sinnvoll.
- In der **Ausklingphase (Cool down)** sollte die beanspruchte Muskulatur gelockert werden. Nach einer sehr anstrengenden Belastung können auch statische Dehnübungen gemacht werden, um einerseits Körper und Geist „herunterzufahren“ und andererseits die Beweglichkeit zu erhalten bzw. zu fördern, aber ohne Versprechungen der schnelleren Erholung, der Muskelkatervermeidung oder der Vermeidung von Dysbalancen.

### Aufgeschnappt

„Zur Stärke, zur Ausdauer, zum Muthe und zur Standhaftigkeit legt die Natur in uns noch ebensowohl als in unsere Voreltern die Keime. Ihrer nicht pflegen, ist so gut, als gewaltsame Unterdrückung; ihrer pflegen, heißt sie üben.“

*GuthsMuths in Gymnastik für die Jugend – vor 250 Jahren*

Unabhängig von Warm up und Cool down sind auch im Sportunterricht besondere Einheiten zur Erhaltung bzw. Verbesserung der Beweglichkeit wichtig und sinnvoll, übrigens auch als Hausaufgabe. Wie weit und ab wann dynamische Übungen durch statische ersetzt werden können, ist altersabhängig.

Bei der Besprechung/Erarbeitung der Grundlagen zur Beweglichkeitsschulung sollten die neuen Erkenntnisse zum Faszientraining einbezogen werden. Danach ist nicht nur eine Dehnposition, sondern sind gemäß dem Aufbau der Faszien möglichst viele Richtungen einzunehmen, durchaus auch mit leichtem Wippen in der Endposition (7). Für die Haltungs- und Rückenschulung ergeben sich aus den Ergebnissen der Faszienforschung ebenfalls neue Impulse und weitere sind zu erwarten (Internet unter dem Stichwort „Faszien und Rückenschmerzen“).

- Eine gute Beweglichkeit ist Voraussetzung für alle Techniken im Sport, die eine große Bewegungsamplitude (= langer Beschleunigungsweg) ausnutzen, um bessere Leistungen zu erzielen. Die Anforderungen der Sportarten sind unterschiedlich: nicht alle können (und müssen) in der Schule bedient werden.
- Sie ist eine gute Investition in die Zukunft, denn auch für die Beweglichkeit gilt: Je höher der Sockel ist, von dem aus der altersbedingte Abbau beginnt, desto länger lässt sich dieser Prozess hinausziehen.
- Einerseits lassen sich so Alltagsbewegungen besser erledigen (Bücken, Drehen, Ankleiden), andererseits schon eine gute Beweglichkeit die Gelenke und ist somit ein guter Schutz vor (möglicher) Arthrose.

### Literatur

- (1) Sölveborn, S.-A. (1983). *Das Buch vom Stretching*. München: Mosaik Verlag.
- (2) Knebel, K.-P. (1985). *Funktionsgymnastik*. Reinbek: rororo.
- (3) Internet. [http://www.sportaerztebund-niedersachsen.de/10goldene\\_regeln.htm](http://www.sportaerztebund-niedersachsen.de/10goldene_regeln.htm)
- (4) Klee, A. & Wiemann, K. (2005). *Beweglichkeit/Dehnfähigkeit* (Praxisideen 17, Schriftenreihe für Bewegung, Spiel und Sport, mit CD). Schorndorf: Hofmann. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage 2012: Dehnen – Training der Beweglichkeit.
- (5) Freiwald, J. (2009). *Optimales Dehnen*. Balingen: Spitta Verlag. Mai 2013, 2. überarbeitete Auflage.
- (6) Eine differenzierte Darstellung zur Verletzungsprophylaxe findet sich in: Klee, A. (2013) Update Dehnen. *sportunterricht*, 62 (5), 130–134.
- (7) Thommes, F. (2013). *Faszientraining*. München: Copress.

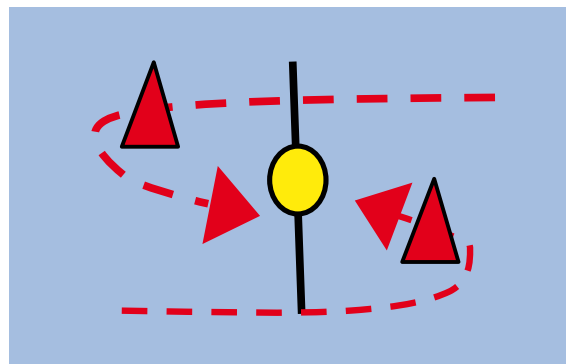
# Wie kommt der Ball ins Spiel?

Heinz Lang

## ... bei Spielbeginn

- Der Schiedsrichter (Lehrer/Schüler) legt die Mannschaft fest, die das Spiel beginnt.
- Beim Wechsel zu Beginn der 2. Halbzeit: Beginn z. B. durch ein „klassisches“ Anspiel in der Spielfeldmitte – wie beim Fußball- oder Handballspiel.
- Der Schiedsrichter wirft eine Münze in die Luft, fängt sie auf oder lässt sie auf den Boden fallen. Zuvor haben die beiden Spielführer festgelegt, für wen „Wappen“ oder „Zahl“ gilt. Ist nach dem Wurf z. B. das Wappen oben, beginnt die Mannschaft das Spiel, die sich für „Wappen“ entschieden hat.
- Die beiden Spielführer knobeln; der Gewinner beginnt das Spiel.
- Die beiden Spielführer ziehen eine Spielkarte; wer den höheren Wert (Farbe oder Zahl) gezogen hat, beginnt das Spiel.
- Der Schiedsrichter verbirgt hinter seinem Rücken in einer Hand einen Tischtennisball. Wer von den beiden Spielführern auf die „richtige“ Hand tippt, beginnt das Spiel.
- Ein Spieler wählt „gerade“, der andere „ungerade“. Beide halten eine Hand hinter dem Rücken. Auf Kommando zeigen sie ihre Hände mit ausgestreckten Fingern – die Summe der Finger kann „gerade“ oder „ungerade“ sein. Der Gewinner beginnt das Spiel.
- Wie beim Eishockeyspiel durch Bully.
- Der Ball wird von außen („blind“) in die Spielfeldmitte gerollt oder geworfen.
- Der Ball wird zwischen zwei zuvor bestimmten Spielern in der Spielfeldmitte hochgeworfen (wie beim Basketballspiel).
- In der Spielfeldmitte wird eine (Plastik-)Flasche auf den Boden gelegt und gedreht. Die Mannschaft beginnt, in deren Richtung der Flaschenhals zeigt.
- Beide Mannschaften stehen auf der Grundlinie ihres Feldes. Von jeder Mannschaft startet auf Pfiff ein Spieler. Wer als erster die Mittellinie erreicht, dessen Mannschaft darf das Spiel beginnen.

- Als „Netzroller“. Ein Ball wird auf der Oberseite des Netzes entlang gerollt. Es beginnt die Mannschaft, auf deren Seite er herunterfällt.
- Als „Startball“. Je ein Schüler beider Mannschaften startet (nach Pfiff) von der Grundlinie aus, umläuft ein Mal und versucht, den auf der Mittellinie liegenden Ball zu erreichen (Skizze).



Heinz Lang

## ... nach einem Tor- oder Punkterfolg

- Sofortiges Weiterspielen – wenn ohne Torhüter gespielt wird – durch die verteidigende Mannschaft.
- Abwurf oder Abschlag durch den Torwart, der den Treffer hinnehmen musste.
- Anspiel in der Spielfeldmitte durch die Mannschaft, die das Tor bzw. den Treffer hinnehmen musste.
- Jede Mannschaft hat das Recht, 5x das Spiel zu beginnen; dann wechselt der Spielbeginn 5x zu anderen Mannschaft (z. B. wie beim Tischtennis).
- Eine Mannschaft hat so lange Anspiel, bis ihr ein Fehler unterläuft. Damit erwirbt die andere Mannschaft das Recht auf das Anspiel (z. B. beim Volleyballspiel) – bis ihr ein Fehler unterläuft. Der Wechsel wird nicht als Punkt gezählt.

## Literatur

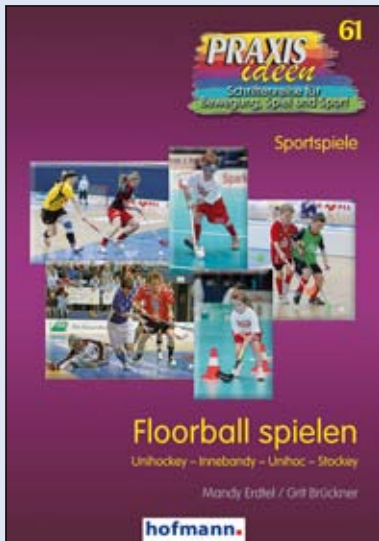
Lang, H. (2007). *Neue Spiele – Alte Spiele*. Schorndorf: Hofmann.

Neu!

Mandy Erdtel / Grit Brückner

# Floorball spielen

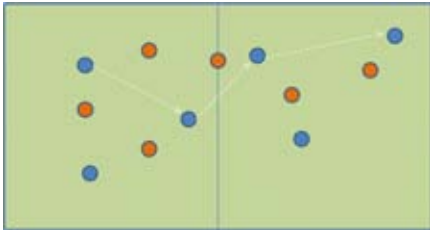

## Unihockey – Innebandy – Unihoc – Stockey



2014. DIN A5, 96 Seiten  
 ISBN 978-3-7780-2610-6  
**Bestell-Nr. 2610** € 14.90  
 E-Book auf sportfachbuch.de € 11.90

Floorball hält seit dem Ende der 90er Jahre Einzug in die Sportlehrpläne der einzelnen Bundesländer. In diesem Band soll Einblick in die Geschichte, das Profil und das Regelwerk des Floorballsports gegeben werden. Der Inhalt ist vorrangig auf den Schulsport ausgerichtet und kann auch im Grundschulbereich eingesetzt werden. Die Grundkomponenten von Technik und Taktik des Sportspiels werden in Anlehnung an die „Kleinen Spiele“ in einer Vielzahl von Praxisbeispielen dargestellt. Darüber hinaus gibt ein Einstufungssystem Auskunft über den Schwierigkeitsgrad der Übung und erleichtert somit die Auswahl der Übungen für den Unterricht.

### Zwei Beispielseiten

<p><b>28</b> Erwärmungs- und Gewöhnungsübungen</p> <p><b>3.3 Floorball – Parteiball</b></p> <p>⚽ ⚽</p>  <p>Schwierigkeit</p> <p>Übungsform Floorball – Parteiball</p> <p>mit Einwirkung des Gegners</p> <p>Abb. 8: Variation des Floorballspiels auf der Grundlage des Spiels Parteiball</p> <p>Bei dieser Übungsform versuchen zwei Mannschaften – alle Schüler sind im Besitz eines Floorballschlägers – den Ball durch Zuspiel so lange wie möglich in den eigenen Reihen zu halten. Die gegnerische Mannschaft muss nun versuchen, wieder in Ballbesitz zu kommen. Die Grundvoraussetzungen der Spielfähigkeit, das Freilaufen und Decken im Spiel sind hier für ein erfolgreiches Spiel erforderlich und werden ideal geschult. Varianten dieses Spieles sind nach Alters- und Könnensstufen vorzunehmen und situativ durch neue Impulse für einen abwechslungsreichen Sportunterricht zu gestalten.</p> <p><b>Varianten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Damit eine zusätzliche Vereinfachung für die Ball führende Mannschaft gewährleistet wird, dürfen die Gegner nur mit umgedrehtem/ ohne Schläger nach dem Ball haschen.</li> <li>• Die Spieleranzahl wird auf 4 gegen 4 oder 3 gegen 3 begrenzt, um eine „Traubenbildung“ um den Ball zu vermeiden. Dadurch werden auch aktives Freilaufen und das Sehen von Freiräumen von den Spielern abverlangt.</li> <li>• Um die Anforderung an Technik und Ausdauer zu erhöhen, kann das Spielfeld verkleinert bzw. vergrößert werden.</li> <li>• Die Ballübergabe erfolgt nur mit der Vorhand-/Rückhandseite.</li> <li>• Begrenzung der Ballberührungen (3–5) oder Limitierung der Zeit (3 Sek.), in der der Ball weiter gespielt werden muss.</li> </ul>	<p>Erwärmungs- und Gewöhnungsübungen <b>29</b></p> <p><b>3.4 Floorball – Jägerball</b></p> <p>⚽ ⚽ ⚽</p> <p>Schwierigkeit</p> <p>Übungsform Floorball – Jägerball</p> <p>mit Einwirkung des Gegners</p>  <p>Floorball Jägerball ist vor allem bei jüngeren Schülern eine sehr beliebte Übungsform. Bei diesem Spiel versuchen zwei bis vier Schüler als Jäger die anderen Mitspieler an den Unterschenkeln zu treffen. Sobald ein Schüler getroffen wurde, wird auch dieser Schüler zum Jäger. Wichtig bei dieser Spielform ist, dass die Bälle nur bis maximal Kniehöhe gespielt und die Stöcke auch nur bis Kniehöhe geschwungen werden, um die Verletzungsgefahr zu minimieren. Zudem ist die Verwendung von Softbällen möglich.</p> <p><b>Varianten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je nach Gruppenstärke können mehr als zwei Jäger von Beginn an eingesetzt werden. Dies garantiert vor allem bei ungeübten Spielern eine höhere Erfolgsquote für die Jäger.</li> <li>• Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Jägerzahl beizubehalten und nur den Jäger mit dem Spieler auszuwechseln, der vom Ball getroffen wurde.</li> <li>• Eingrenzungen des Spielfeldes erleichtern zudem die Treffermöglichkeiten.</li> </ul>
---	---

Inhaltsverzeichnis und weitere Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/2610](http://www.sportfachbuch.de/2610)

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