

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen



11

November 2014
63. Jahrgang

**KÖRPER-
ERZIEHUNG**

Das Fachmagazin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer



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

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 DSLV € 50,40

Einzelheft € 6,- (jeweils zuzüglich Versandkosten)

Mitglieder des DSLV Nordrhein-Westfalen, Hessen und Berlin erhalten sportunterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft kostenfrei.

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 3 Monate vor dem

31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vorliegen 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-Grünbach

ISSN 0342-2402

© by Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit

ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion

und des Verlags mit Quellenangabe. Unver-

langte Manuskripte werden nur dann

zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

Verlag:

Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 1360, D-73603 Schorndorf

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

E-Mail: info@hofmann-verlag.de

Inhalt

Jg. 63 (2014) 11

Brennpunkt		321
<hr/>		
Beiträge	<i>Christian Herrmann & Erin Gerlach</i>	
	Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung	322
	<i>Arno Zeuner</i>	
	Sportunterricht als langfristiger Prozess – Schulstufen und vertikale Linienführungen als bedeutsame Differenzierungen für Wissenschaft und Praxis	329
	<i>Ralf Laging & Fabian Dirks</i>	
	Sport im Ganztagskonzept Eine Typisierung bewegungsorientierter Schulentwicklungsprozesse	335
	<i>Albrecht Hummel & Thomas Borchert</i>	
	Zum Auftrag des Schulsports Reflexionen über den Umgang mit dem Auftrag des Schulsports	342
<hr/>		
Nachrichten und Informationen		348
Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband		350
<hr/>		
Lehrhilfen	<i>Henner Hatesaul</i>	
	Nochmals: Atteste im Schulsport	1
	<i>Anika Ehrenheim</i>	
	Schneevergnügen – Skireisen Die Praxis vor Ort	3
	<i>René Kittel, Christiane Hupe, Janet Höhne & Thomas Mühlbauer</i>	
	Bouldern im Sportunterricht	9
	<i>Kristin Stang</i>	
	Laufspiel „Postbote“	15
	<i>Heinz Lang</i>	
	Würfel-Fußball	16
<hr/>		
Titelbild	<i>Tina Schulz</i>	

Brennpunkt

Die Methodenfrage im Sportunterricht – nach wie vor Desiderat

Gewiss trifft es nicht mehr zu, grundsätzlich und allgemein von der Vernachlässigung des Methodenproblems in der sportdidaktischen Diskussion zu sprechen. Gegenwärtig mehren sich die Versuche, den didaktisch anerkannten Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden zu beleuchten und damit die in der jüngeren Vergangenheit beklagte „Vermittlungslücke“ des erziehenden Sportunterrichts zu schließen (vgl. u. a. Balz, 2011; Scheid & Prohl, 2012). Es scheint Konsens darüber zu bestehen, dass ein „erziehender“ oder „mehrperspektivischer“ Sportunterricht spezifischer Vermittlungsformen bedarf, die je nach situativen Gegebenheiten in mehr oder weniger offen gestalteten Erfahrungssituationen gesehen werden und sich deutlich von einer „instruktionsorientierten“ Lehrweise unterscheiden. So gibt es inzwischen – wenn auch in sehr unterschiedlichem theoretischen Kontext – konstruktive, z. T. empirisch geprüfte Anregungen zu Unterrichtsvorhaben, genetischen Vermittlungsweisen, kooperativen Lernarrangements und Lehr-Lernmodellen (vgl. z. B. Jeisy, 2014; Scheid & Prohl, 2012; Themaheft „Bewegungslernen“, 2013).

Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, als methodische Erläuterungen in kompetenzorientierten Lehrplänen mit ihrer Fokussierung auf ergebnisorientierte Qualifikationen äußerst spärlich sind und (meist) allgemein-unverbindlich verfasst werden. Zwar ist in der sportdidaktischen Diskussion umstritten, ob ausführliche methodische Erläuterungen tatsächlich in Lehrpläne oder eher in ergänzende Handreichungen gehören, doch das Fehlen von Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung lässt eine wichtige Verlebendigungsebene des gewünschten Sportunterrichts außer Acht.

Gleichwohl lassen sich beispielsweise aus den wenigen didaktischen Hinweisen zum Bewegungslernen in kompetenzorientierten Lehrplänen vereinfachend zwei unterschiedliche Sichtweisen zur methodischen Gestaltung erkennen (vgl. Stibbe, i. Dr.): Zum einen wird Bewegung als sportkulturelle Objektivation oder Produkt verstanden, das sich an vorgefundenen Leitbildern weltbesten Athleten orientiert, „richtige“ von „falschen“ Techniken unterscheidet und – so ist zu vermuten – möglichst ökonomisch mithilfe zergliederter traditioneller Übungsreihen vermittelt werden soll. Zum anderen wird das Sich-Bewegen als dialogischer Pro-

zess in der aktiv gestaltenden Auseinandersetzung mit einem Bewegungsproblem gesehen, bei der individuelle Lernvoraussetzungen, Bewegungsaufgaben und Lösungsmöglichkeiten berücksichtigt, Umwege und Schwierigkeiten im Lernprozess als fruchtbar akzeptiert werden. Vor diesem Hintergrund entsteht der Eindruck, als erweise sich der „Doppelauftrag“ als eine zweifache, getrennte Aufgabe, d. h. einerseits als unterrichtstechnologische Vermittlung der Sache „Sport“, andererseits als Gestaltung der Rahmenbedingungen zur Unterstützung der „Persönlichkeitsentwicklung“.

Trotz verstärkter sportpädagogischer Forschungsanstrengungen wissen wir immer noch wenig darüber, wie die methodische Gestaltung im alltäglichen Sportunterricht überhaupt aussieht und inwieweit die in der Fachmethodik verbreiteten Vermittlungskonzepte zu einzelnen Sportarten (auch im Rahmen der methodisch-praktischen Ausbildung von Sportstudierenden) die Diskussion um einen erziehenden Sportunterricht berücksichtigen. Hier ist die Unterrichtsforschung im Fach Sport gefordert, diesen Fragestellungen – auch im Zusammenhang mit der „Kompetenzorientierung“ und „Aufgabenkultur“ – nachzugehen.



Günter Stibbe

Literatur

- Balz, E. (2011). Perspektivisch unterrichten: Didaktisch-methodische Anregungen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Band 2* (S. 25-36). Schorndorf: Hofmann.
- Jeisy, E. (2014). *Choreografien des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Scheid, V. & Prohl, R. (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Stibbe, G. (i. Dr.). Bildung und Bewegungslernen im Spiegel kompetenzorientierter Lehrpläne. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen: Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Themaheft „Bewegungslernen“ (2013). *sportunterricht*, 62 (12).



Günter Stibbe

Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule

Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung

Christian Herrmann & Erin Gerlach

In der Diskussion um Standards und Kompetenzen werden Kompetenztestaufgaben gefordert, um Lernergebnisse von Sportunterricht valide zu erfassen. Hierfür wurde die MOBAK-1 Testbatterie entwickelt, welche motorische Basiskompetenzen in der ersten Grundschulklasse erhebt. Die Testdurchführung erfolgt mittels unterrichtsnaher Testaufgaben, welche die Kompetenzbereiche „Sich-Bewegen“ und „Etwas-Bewegen“ abdecken. Neben der Evaluation des Sportunterrichts lassen sich daraus für die Unterrichtspraxis individualisierte Aussagen zum Förderbedarf von Schülern ableiten.

Basic Motor Competence in Elementary Schools: Educational Goals and Task Development

In the discussion of standards and competences, tasks to evaluate competence are necessary to enable valid testing of learning outcomes in physical education. Therefore, the MOBAK-1 test battery was developed to test the basic motor competences of first grade pupils. The testing involves curriculum-based tasks covering two areas of competence: "self movement" and "object movement". In addition to evaluating physical education, the test allows teaching to be adapted based on individual evaluations of pupils.

Einleitung

In der Bildungssteuerung etablierte sich in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel, der „durch eine Umorientierung von der klassischen input- zur outputorientierten Steuerung gekennzeichnet ist“ (Stibbe, 2014, S. 162). Hierbei bilden die tatsächlichen Lernergebnisse der Schüler die zentralen Bezugsgrößen. Die Bildungspolitik stellt jedem Schulfach die Frage, welche Lernergebnisse im Unterricht tatsächlich erreicht werden. Die einzelnen Unterrichtsfächer sind daher aufgefordert, empirisch zu belegen, welche Effekte sie erzielen. In jedem Fach sollten klar formulierte Standards bestimmt werden, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Jahrgangsstufe erreichen sollen. Deren Erfüllung soll verbindlich und regelmäßig mit standardbezogenen Testaufgaben überprüfbar sein (Oelkers, 2005). Diese Informationen können zur Begründung von bildungspolitischen und bildungspraktischen Entscheidungen genutzt werden (BMBF, 2007).

Dieser Diskussion um die Erfassung und Modellierung von Kompetenzen kann sich das Schulfach Sport langfristig nur bedingt entziehen. Diese Sichtweise auf

„Produkte“ des Sportunterrichts wird jedoch von mehreren Sportdidaktikern mit dem Verweis auf die kaum zu operationalisierenden und vielfältigen Wirkungen des Sportunterrichts als bildungstheoretische Irreführung abgelehnt (u. a. Thiele, 2007). Auf curricularer Ebene zeichnet sich dagegen eine standard- und kompetenzorientierte Entwicklung ab, welche mittlerweile den fachwissenschaftlichen Diskurs überholt (vgl. Ruin & Stibbe, 2014). Daher ist zu erwarten, dass diejenigen Fächer, die keine empirischen Befunde für ihre Wirkungen liefern können, langfristig in Legitimationszwänge geraten werden (vgl. Leyener, Bähr, Tittlbach, Sygusch & Gerlach, 2013; Oesterhelt, Sygusch, Bähr & Gerlach, 2010). Die Auseinandersetzung mit diesem Thema im Fach Sport kann jedoch nur dann produktiv erfolgen, wenn die Besonderheiten des Sportunterrichts und damit die spezifische Akzentuierung als Bewegungsfach berücksichtigt werden. Zur Erfassung der Effekte von Sportunterricht werden daher valide und für die Unterrichtspraxis praktikable Erhebungsinstrumente benötigt.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Erhebungsinstrument vorgestellt, welches motorische Basiskompetenzen – als *ein* schulisches Bildungsziel – in der ersten Klasse

der Grundschule erfasst. Diese MOBAK-1 Testbatterie ist unter Berücksichtigung psychometrischer Qualitätskriterien ursprünglich als Instrument zur externen Evaluation von Schülerleistungen in der empirischen Forschung entwickelt worden. Darüber hinaus kann dieses Instrument aber auch für die interne Evaluation von Schülerleistungen durch den Lehrer genutzt werden, um Aussagen zum individuellen Leistungsstand der Schüler treffen zu können. Darauf aufbauend können differenzierte Fördermaßnahmen eingeleitet werden. Folgend wird die Konstruktion dieses Kompetenztests, angelehnt an die empfohlenen Entwicklungsschritte nach Klieme (2003, S. 22–24), auf den Ebenen der *pädagogischen Zielentscheidung* sowie der *Aufgaben- und Testentwicklung* begründet. Im Anschluss werden die *Testaufgaben*, die *Testdurchführung* und *Testauswertung* sowie deren *didaktischer Einsatz im Sportunterricht* dargestellt.

Pädagogische Zielentscheidung

Im Kontext der verschiedenen fachdidaktischen Konzepte (im Überblick Balz, 2009) wird im Folgenden der „Erziehende Sportunterricht“ (Prohl, 2010) hervorgehoben. Diese pädagogische Leitidee geht davon aus, dass Sportunterricht ...

- zur persönlichen Entwicklung, Bildung und Subjektwerdung der Schüler beitragen soll (*Erziehung durch Sport*),
- zur kritisch-konstruktiven Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur in, neben und nach der Schule befähigt (*Erziehung zum Sport*).

Eine nötige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für die Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur ist die Verfügbarkeit grundlegender motorischer Basiskompetenzen (Gogoll, 2012). Beispielsweise herrscht unter Fachdidaktikern und Lehrkräften ein breiter Konsens darüber, dass möglichst alle Kinder mit einem Ball sicher umgehen können sollten, damit sie an Ballspielen aktiv teilnehmen können. Kindern, die nicht über diese Leistungsdisposition verfügen, wird der Zugang zu wertvollen Lebensbereichen – wie dem Ballsportverein oder dem informellen Ballspielen auf dem Pausenhof – erschwert. Solche Praktiken sind für viele Menschen eine Bereicherung ihres kulturellen Lebens und ein wichtiger Teil eines bewegungsaktiven und gesunden Lebensstils (Kurz, Fritz & Tscherpel, 2008). Die Kernannahme ist, dass eine solche Teilhabe nur auf der Basis bestimmter motorischer Grundvoraussetzungen erfolgen kann, die dann erst in der Folge den Zugang zu weiteren Bildungsgegenständen in der Sport- und Bewegungskultur eröffnen. In ähnlicher Weise wird im Kontext der empirischen Bildungsforschung für die Hauptfächer argumentiert: „Niemand kann ernsthaft bezweifeln, dass die kompetente Nutzung von Kulturtechniken wie dem Lesen, dem Schrei-

ben und dem Mathematisieren ein Kernziel, wenn auch natürlich nicht das einzige, schulischer Bildung sein muss. Mit dem Erwerb solcher Basisqualifikationen wird auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Schritt ... zur Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben geschaffen“ (Köller, 2008, S. 50). Erst diese Voraussetzungen befähigen Heranwachsende dazu, den Sport in seinen jeweiligen Sinnperspektiven auszuwählen und zu betreiben, der zu ihrem individuellen Lebensentwurf passt (Gogoll, 2012; Kurz et al., 2008).

Motorische Basiskompetenzen werden benötigt, um ...

- an der Sport- und Bewegungskultur aktiv teilnehmen zu können,
- Sport und Bewegung als etwas Wertvolles im Leben zu erfahren und zu verstehen,
- eine fundierte Entscheidung treffen zu können, ob Sport und Bewegung Bestandteile im individuellen Lebensstil besitzen sollen.

Unter motorischen Basiskompetenzen werden motorische Leistungsdispositionen verstanden, die sich aus situationsspezifischen Anforderungen entwickeln und zur Bewältigung von Anforderungen in der Sport- und Bewegungskultur dienen.

Motorische Basiskompetenzen sind ...

- nachhaltig erlernbar, berücksichtigen Vorerfahrungen und sind durch Üben verbesserbar,
- explizit kontextabhängig und beziehen sich auf spezifische Anforderungssituationen in der Sport- und Bewegungskultur,
- funktionale Leistungsdispositionen, die sich in bewältigungsorientiertem Verhalten äußern (vgl. Weinert, 2001).

Diese Kompetenzen müssen sich in Aufgabenstellungen konkretisieren lassen, mit denen das erreichte Kompetenzniveau empirisch zuverlässig erfasst werden kann. Dabei wird ausdrücklich betont, dass derartige Kompetenztests das Ergebnis von Lernprozessen in bestimmten Teilbereichen darstellen können, aber nicht die gesamte Breite eines Faches abdecken (Maag Merki, 2010).

Aufgaben- und Testentwicklung

Für die Konstruktion der Testbatterie wird explizit zwischen den nicht direkt beobachtbaren *Motorischen Basiskompetenzen* (MOBAK) und den beobachtbaren *Motorischen Basisqualifikationen* (MOBAQ, vgl. Kurz et al., 2008) unterschieden.

Die *motorischen Basisqualifikationen* (MOBAQ) formulieren die Bildungsstandards als so genannte Can-Do-Statements (Kann-Beschreibungen; z. B. „kann werfen“, „kann fangen“) und beziehen sich auf das Leis-



Dr. Christian Herrmann

wissenschaftlicher Assistent
und Postdoc am Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit der Universität Basel.
Er war zuvor an den Universitäten Bayreuth, Mainz und Jena tätig.

christian.herrmann@unibas.ch



Dr. Erin Gerlach

Professor und Hochschul-lehrer für „Sportdidaktik“ im Profildbereich Bildungswissenschaften der Universität Potsdam. Er war zuvor an den Universitäten Paderborn, Bern und Basel tätig.

erin.gerlach@uni-potsdam.de

tungsverhalten (auch: Performanzen) der Schüler (Köller, 2011).

Motorische Basisqualifikationen ...

- sind die beobachtbaren Performanzen von sportlichen Handlungsvollzügen,
- orientieren sich an offenen motorischen Fertigkeiten (Roth & Willimczik, 1999),
- stellen die Basis für das Erlernen sportsspezifischer Fertigkeiten und Techniken dar.

Dem psychologisch geprägten Kompetenzkonzept von Weinert (2001) folgend wird nicht das Leistungsverhalten selbst, sondern es werden die dahinter stehenden, übergreifenden Leistungsdispositionen als Kompetenzen verstanden, die notwendig sind, um bestimmte Aufgaben lösen zu können (vgl. Köller, 2011).

Die *Motorischen Basiskompetenzen* (MOBAK) sind diese übergreifenden Leistungsdispositionen, denen das beobachtbare Leistungsverhalten in den motorischen *Basisqualifikationen* zu Grunde liegt. Das Kompetenzstrukturmodell (Abb. 1) spezifiziert das Geflecht zwischen den motorischen Basisqualifikationen und den motorischen Basiskompetenzen. Dies erlaubt die „indirekte“ Erfassung der (latenten) motorischen Basiskompetenzen über die (manifesten) motorischen Basisqualifikationen.

Die *Entwicklung der Testaufgaben* zur Erfassung der motorischen Basisqualifikationen erfolgte auf Basis normativ pädagogischer Überlegungen in mehreren Expertendiskussionen (1). Handlungsleitend war die





Frage: Was soll ein Kind in einer bestimmten Altersstufe können, um an der Sport- und Bewegungskultur aktiv teilnehmen zu können (Kurz et al., 2008)? Zur Sicherung der curricularen Validität erfolgte dies in enger Anknüpfung an die in den Lehrplänen formulierten Zielstellungen. Kriterien für die Aufgabenkonstruktion waren die geschlechtsspezifische Testfairness sowie Überlegungen zur Durchführbarkeit und zur altersadäquaten Aufgabengestaltung.

Die *Auswahl der Testaufgaben* erfolgte auf Basis der empirischen Daten. Das zentrale Augenmerk lag auf einer mittleren Schwierigkeit der Testaufgaben (Bestehensquote 50-70%), damit die Leistungsniveaus ausreichend differenziert werden können (ausführlich Herrmann, Gerlach & Seelig, 2014/accepted).

In Tabelle 1 und 2 werden die acht entwickelten Testaufgaben im Detail erläutert.





Diese Testaufgaben erfassen acht motorische Basisqualifikationen, welche den beiden motorischen Basiskompetenzen „Etwas-Bewegen“ und „Sich-Bewegen“ zugeordnet werden (Abb. 1). Die Zuordnung im Kompetenzstrukturmodell wurde zum einen auf empirischer Ebene vorgenommen (2), zum anderen auf Basis der motorischen Entwicklungstheorie von Clark und Metcalfe (2002) sowie der Theorie der „fundamental movement skills“ (im Überblick Burton & Miller, 1998). In diesen Theorien werden die Bereiche „Locomotion“ und „Objectcontrol“ als bestimmend für die menschliche Motorik hervorgehoben. Sie sind die Grundvoraussetzung, um in verschiedenen Kontexten zunehmend höhere Anforderungen bewältigen zu können. Je funk-

Tab. 1: Beschreibung der Testaufgaben zum MOBAK-Bereich „Etwas-Bewegen“

Etwas-Bewegen				
	Werfen (1)	Fangen (2)	Prellen (3)	Dribbeln (4)
				
Qualifikation	Ein kleines Objekt gezielt treffen können.	Einen Ball fangen können.	Einen Ball kontrolliert prellen können.	Einen Ball kontrolliert dribbeln können.
Testaufgabe	Das Kind wirft von der Abwurflinie in 2 m Entfernung 6 Jonglage-Bälle auf die Zielscheibe.	Das Kind fängt den Gummiball nach dem Umkehrpunkt.	Das Kind steht hinter der Markierung und prellt mit dem kleinen Basketball im Korridor zur Endmarkierung, ohne den Ball zu verlieren.	Das Kind steht hinter der ersten Markierung und dribbelt mit dem Ball im Korridor zur Endmarkierung, ohne dabei den Ball zu verlieren.
Kriterien	Berührung der Zielscheibe zählt als Treffer. Überkopfwurf.	Ball wird aus der Luft gefangen.	Es darf mit beiden Händen geprellt werden. Blick muss in Laufrichtung sein. Keine Seitsschritte. Ball darf nicht gehalten werden. Ball darf nicht verloren gehen. Korridor darf nicht verlassen werden.	Ball darf nicht verloren gehen. Mind. 5 Ballkontakte. Nicht stehen bleiben. Blick muss in Laufrichtung sein. Keine Seitsschritte. Ball darf mit beiden Füßen gedribbelt werden. Korridor darf nicht verlassen werden.
Bewertung	6 Versuche, Anzahl der Treffer wird notiert.	6 Versuche, Anzahl der gefangenen Bälle wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.
Testaufbau	Eine Zielscheibe wird in 1.30 m (Unterkante) Höhe aufgehängt. 2 m vor der Zielscheibe wird eine Abwurflinie markiert.	Testleiter lässt den Ball beschleunigt aus einer Distanz von ca. 1.30 m und aus ca. 2 m Höhe auf den Boden fallen, so dass der Ball mind. bis auf 1.30 m nach oben springt.	Mittels Klebeband markierter Korridor (5 m x 1 m).	Mittels Klebeband markierter Korridor (5 m x 1 m).
Material	• 6 Jonglage-Bälle • 1 Zielscheibe (Durchm.: 40 cm) • Bodenmarkierung	• 1 kleiner Gummiball oder Tennisball	• 1 kleiner Basketball (Size 3, Durchmesser: 17 cm) • Bodenmarkierungen	• 1 (Soft-)Ball (Durchmesser: 21 cm) • Bodenmarkierungen

Anmerkung

Diese Testaufgaben können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial heruntergeladen werden.

Sich-Bewegen				
	Balancieren (5)	Rollen (6)	Springen (7)	Seitlaufen (8)
				
Qualifikation	Über eine Wippe balancieren können.	Vorwärts rollen können.	Kontinuierlich vorwärts springen können.	Variabel laufen können.
Testaufgabe	Das Kind überquert die wippende Langbank ohne die Bank zu verlassen.	Das Kind führt eine Rolle vorwärts aus und kommt in einem Fluss wieder auf die Füße zum Stehen.	Das Kind springt flüssig zwischen und neben den Teppichfliesen. Dabei springt das Kind zwischen den Fliesen nur auf einem Bein und neben den Fliesen gegrätscht mit beiden Beinen.	Das Kind startet hinter dem 1. Kegel, läuft seitwärts zum 2. Kegel und wieder seitwärts zurück zum 1. Kegel, ohne dabei die Blickrichtung zu wechseln. Zweimal hintereinander hin und zurück laufen gilt als 1 Versuch.
Kriterien	Flüssiges Gehen ohne stehen zu bleiben und ohne abzustiegen. Gehen – keine Nachstellschritte.	Hände dürfen unterstützen. Kein seitliches Abrollen. Flüssige Bewegungsausführung.	Fliesen dürfen nicht berührt werden. Flüssiges Springen, ohne länger als 1 Sek. stehen zu bleiben. Sprungbein zwischen den Fliesen ist frei wählbar.	Flüssige Sidesteps. Hüfte bleibt parallel zur Markierung.
Bewertung	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.
Testaufbau	Langbank liegt umgedreht auf einem Sprungbrett, so dass eine Wippe entsteht – mit Matten abgesichert.	2 Matten liegen hintereinander auf dem Boden.	4 Teppichfliesen liegen mit je 40 cm Abstand hintereinander in einer Linie.	2 Kegel stehen auf einer festgelegten Markierung 3 m weit auseinander.
Material	• 1 Langbank • 1 Sprungbrett • 4 Turnmatten	• 2 Turnmatten	• 4 Teppichfliesen (40x40cm)	• 2 Markierungskegel • Bodenmarkierung

Tab. 2: Beschreibung der Testaufgaben zum MOBAK-Bereich „Sich-Bewegen“

Anmerkung

Diese Testaufgaben können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial heruntergeladen werden.

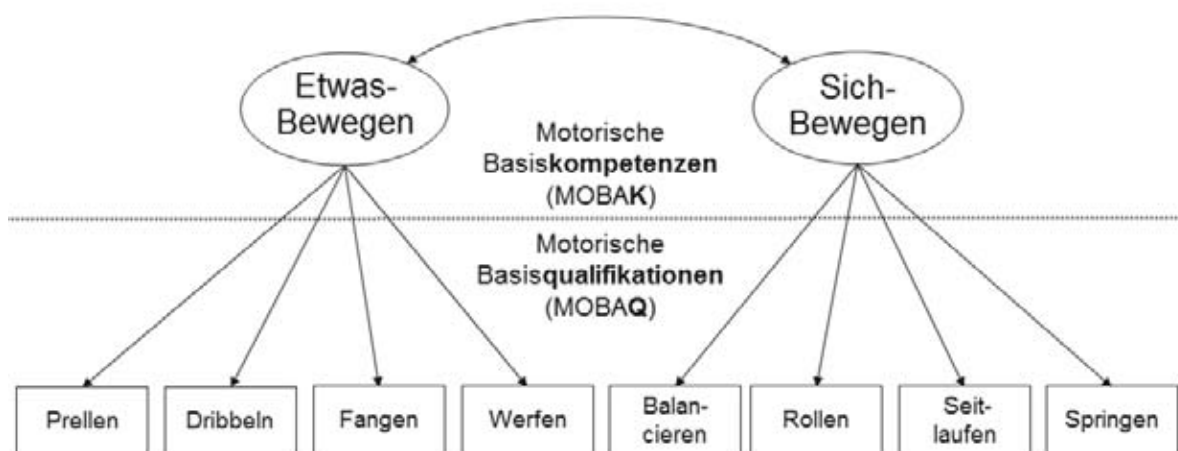


Abb. 1: Kompetenzstrukturmodell der motorischen Basiskompetenzen

tioneller deren Einsatz in komplexen Situationen ist, desto höher ist die Kompetenz des Schülers zu bewerten.

- Der motorischen Basiskompetenz „Etwas-Bewegen“ liegen die motorischen Basisqualifikationen „Werfen“, „Fangen“, „Prellen“ und „Dribbeln“ zu Grunde. Sie entwickelt sich aus Anforderungen, welche den Umgang mit einem Ball beinhalten und dient beispielsweise der Bewältigung von Anforderungen in verschiedenen Ballsportarten.
- Der motorischen Basiskompetenz „Sich-Bewegen“ liegen die motorischen Basisqualifikationen „Balancieren“, „Rollen“, „Springen“ und „Seitlaufen“ zu Grunde. Sie entwickelt sich aus Anforderungen, welche den Umgang mit dem eigenen Körper im Raum

beinhalten und dient beispielsweise der Bewältigung von Anforderungen im Turnen und der Leichtathletik.

Diese beiden motorischen Basiskompetenzen sind natürlich nicht unabhängig voneinander, sondern stehen in einer wechselseitigen Beziehung (3). So bedarf ein Sprungwurf im Handball nicht nur eines kompetenten Umgangs mit dem Ball, sondern auch der gleichzeitigen Koordinierung der Ganzkörperbewegung.

Diese Zusammenhänge zwischen den motorischen Basiskompetenzen und den motorischen Basisqualifikationen wurden in einer Validierungsstudie (N = 317; ♀ = 55%; Mädchen = 7.0 Jahre, SD = .36; ausführlich

Herrmann, Gerlach, Krebs & Seelig, submitted; Herrmann et al., 2014/accepted) einer empirischen Überprüfung unterzogen. Dabei konnten die oben genannten Zuordnungen der motorischen Basisqualifikationen zu den motorischen Basiskompetenzen (faktorielle Validität (2)) bestätigt werden. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die MOBAK-1 Testbatterie einen anderen Ausschnitt der Motorik abbildet als „klassische“ motorische Fähigkeitstests (diskriminante Validität (4)) und dass die Testbatterie weder Jungen noch Mädchen bevorzugt (geschlechtsspezifische Testfairness (5)). Insgesamt konnten damit die psychometrischen Qualitätskriterien der MOBAK-1 Testbatterie abgesichert werden, weshalb sie für die Evaluation der Wirkungen von Sportunterricht auf die motorischen Basiskompetenzen geeignet ist.

Durchführung der Testaufgaben

Als Organisationsform wurde in der Entwicklungsphase ein Stationsbetrieb organisiert, bei dem ein Testleiter mit einer Kleingruppe von Kindern jede Testaufgabe einzeln durchläuft. Diese für wissenschaftliche Zwecke praktikable und zeitsparende Lösung wird jedoch in der Unterrichtspraxis kaum umzusetzen sein. Daher empfiehlt es sich, mehrere Testaufgaben als Parcours direkt nacheinander zu durchlaufen und parallel zu bewerten, z. B. als Zweier-Parcours „Werfen“ und „Fangen“, „Prellen“ und „Dribbeln“, „Balancieren“ und „Rollen“ sowie „Springen“ und „Seitlaufen“. Durch diese schrittige Vorgehensweise ist die Durchführung der MOBAK-1 Testbatterie mit nur einem Testleiter möglich und daher auch von Lehrkräften durchführbar. Jede Testaufgabe wird vom Testleiter einmal erklärt und einmal demonstriert.

- **MOBAQ-Testaufgaben „Werfen“ und „Fangen“**
Die Kinder haben je sechs Versuche (kein Probeversuch), wobei die Anzahl der Treffer notiert wird. Im Anschluss werden 0–2 Treffer mit 0 Punkten, 3–4 Treffer mit 1 Punkt und 5–6 Treffer mit 2 Punkten bewertet.
- **MOBAQ-Testaufgaben „Prellen“, „Dribbeln“, „Balancieren“, „Rollen“, „Springen“ und „Laufen“**
Die Kinder haben je zwei Versuche, um die Testaufgaben zu bewältigen (kein Probeversuch). Diese Testaufgaben sind dichotom skaliert (0 = nicht bestanden, 1 = bestanden), wobei die Anzahl der erfolgreichen Versuche notiert wird (kein Mal bestanden = 0 Punkte, einmal bestanden = 1 Punkt, zweimal bestanden = 2 Punkte). Die Kriterien des Bestehens/Nicht-Bestehens können den Beschreibungen der Testaufgaben entnommen werden (vgl. Tabelle 1 und 2).
- **MOBAK-Bereiche „Etwas-Bewegen“ und „Sich-Bewegen“**
Die MOBAK-Bereiche werden über die Addition der jeweils vier MOBAQ-Testaufgaben berechnet (= Faktorsummenwert). Insgesamt können jeweils maxi-

mal 8 Punkte (4 Testaufgaben x 2 Punkte) erreicht werden:

„Werfen“ + „Fangen“ + „Prellen“ + „Dribbeln“ = „Etwas-Bewegen“
„Balancieren“ + „Rollen“ + „Springen“ + „Laufen“ = „Sich-Bewegen“

Auswertung der Testaufgaben

Die Datenauswertung kann auf Ebene der MOBAQ-Testaufgaben sowie auf Ebene der beiden MOBAK-Bereiche vorgenommen werden.

- Die **MOBAQ-Testaufgaben** können in der Einzelbeurteilung auf Basis der Punktebewertung 0 bis 2 ausgewertet werden. Hier werden konkrete Informationen darüber gegeben, welches Kind welche Testaufgabe bestanden hat und in welchem Bereich ein Förderbedarf vorliegt. Damit können die Unterrichtsinhalte gezielt dem aktuellen Leistungsniveau der Kinder angepasst werden.
- Die **MOBAK-Bereiche** liefern Informationen über ein breiteres Aufgabenspektrum. Durch die Punktebewertung 0 bis 8 wird es ermöglicht, das Niveau der motorischen Basiskompetenzen differenziert zu bestimmen. Bei mehrmaliger Messung im Zeitverlauf kann die vorliegende Testbatterie auch zur Evaluation im Sportunterricht genutzt werden. Die Unterschiede zwischen der erreichten Punktzahl des ersten und des zweiten Tests geben Informationen darüber, wie sich die Leistungen jedes einzelnen Kindes im Zeitverlauf verändert haben. Vergleicht man den Mittelwert der erreichten Punktzahlen für die gesamte Klasse, so kann die durchschnittliche Veränderung der Klasse bewertet werden.

Didaktischer Einsatz im Sportunterricht

Die Verwendung derartiger Aufgaben mit diagnostischer Funktion ist durchaus im Sinne eines kompetenzorientierten Sportunterrichts, der „verstärkt auf die Bedeutung diagnostischer Verfahren im Unterricht zur Effektivierung und Steuerung individuellen Lernens hinweist“ (Neumann, 2014, S. 176). Durch die Analyse der individuellen Lernstände können „Anhaltspunkte für individuell passgenaue Aufgaben und ein differenziertes, gestuftes Aufgabenangebot gewonnen werden“ (ebd.). Die Testergebnisse können außerdem als Schülerfeedback genutzt werden, um den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, ob ihre Lernbemühungen erfolgreich waren.

Jedoch muss die Verwendung eines solchen motorischen Testinstruments in der Unterrichtspraxis auch kritisch reflektiert werden. Eine potenzielle Einengung auf motorische Bildungsziele darf keinesfalls dazu führen, dass die didaktische Gestaltung des Sportunterrichts nicht-motorische Bildungsziele vernachlässigt.

Bei der Verwendung eines Kompetenztests im Sportunterricht ist klar zu bestimmen, welche (Lern-)Prozesse durch die Ergebnisse hervorgerufen werden und welche Effekte diese Ergebnisse auf nicht motorische Bereiche (z. B. Selbstkonzept, Motivation, Bewegungserleben) haben. Daher bedarf es eines bewussten und wohl dosierten Einsatzes dieser Test- und Leistungssituationen.

Fazit

Mit der vorgestellten MOBAK-1 Testbatterie wurden Kompetenztestaufgaben mit der Funktion entwickelt, das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler erfassen zu können. Bei der Konstruktion wurde versucht, die Entwicklungsschritte nach Klieme (2003, S. 22–24) zu verfolgen, welcher ausgehend von den pädagogischen Zielentscheidungen eine Operationalisierung vorliegender (theoretisch fundierter) Kompetenzmodelle mittels Testaufgaben empfiehlt. Obwohl bereits verschiedene Kompetenzmodelle im Sport erarbeitet wurden, wie beispielsweise das der „sport- und bewegungskulturellen Kompetenz“ von Gogoll (2012), bleibt zu attestieren, dass für den Sportunterricht derzeit noch kein vollständig ausgereifter oder allseits akzeptierter Vorschlag eines Kompetenzmodells vorliegt. Daher wurde als „pragmatische Zwischenlösung“ ein Teilbereich der Bildungsziele des Sportunterrichts fokussiert, um diesen empirisch fassbar zu machen. Ausgewählt wurde der Bereich der motorischen Basiskompetenzen, da dieser nicht zuletzt den Kernbestand des Faches Sport darstellt. Ausgehend von der Konzeption der motorischen Basisqualifikationen (Kurz et al., 2008) wurden Standards für die erste Grundschulklasse bestimmt, welche sich in Testaufgaben abbilden und zu übergeordneten motorischen Basiskompetenzen zuordnen lassen. Diese motorischen Basiskompetenzen können „als notwendige Bedingung für flexibles und adaptives Handeln in komplexen Anforderungssituationen angesehen werden“ (Gogoll, 2014, S. 165; vgl. Schneider & Stern, 2010).

Hervorzuheben bleibt, dass die beiden Kompetenzbereiche „Etwas-Bewegen“ und „Sich-Bewegen“ nur einen Teilbereich der motorischen Leistungsdispositionen bestimmen. Relevante Bewegungsbereiche wie das „Schwimmen/Bewegen im Wasser“ oder das „Rhythmische Bewegen“ mussten aufgrund des hohen Erhebungsaufwands zunächst außer Acht gelassen werden. Hier sollten in Zukunft weitere Testaufgaben entwickelt werden, um diese relevanten Bereiche der Sport- und Bewegungskultur erfassen zu können. Die MOBAK-1 Testbatterie erhebt keinesfalls den Anspruch, den gesamten Bildungsanspruch des Faches Sport abbilden zu wollen, gleichwohl deckt sie speziell für die Primarstufe relevante Ziele des Sportunterrichts ab. Die persönliche Entwicklung, Bildung und Subjektwer-

dung der Schüler als zentrales Bildungsziel des Sportunterrichts ist nicht Gegenstand der Erfassung.

Trotz dieser Einschränkungen bietet die vorgestellte MOBAK-1 Testbatterie einen ersten empirischen Zugang, um motorische Leistungsdispositionen kompetenzorientiert und curricular valide zu erfassen (vgl. Gerlach, Leyener & Herrmann, 2014). Inwieweit ein derartiger Ansatz neben der empirischen Forschung auch in die Schulpraxis Einzug halten kann, hängt vor allem davon ab, ob er Akzeptanz bei den Lehrkräften findet.

Anmerkungen

- (1) Die Entwicklung der Testaufgaben erfolgte in Kooperation mit der Pädagogische Hochschule FHNW (Arbeitsgruppe um E. Gramespacher) und konnte auf Vorarbeiten der Universität Luxemburg (Arbeitsgruppe um W. Becker und C. Scheuer) zurückgreifen.
- (2) Dieses Strukturmodell konnte mittels Faktoranalysen empirisch bestätigt werden. Detaillierte Informationen zu Faktorwerten und Modelfits können bei Herrmann, Gerlach und Seelig (2014/accepted) nachgelesen werden.
- (3) Die Korrelation zwischen den beiden motorischen Basiskompetenzen „Etwas-Bewegen“ und „Sich-Bewegen“ liegt bei $r = .39$, was als ein mittlerer Zusammenhang zu interpretieren ist. Die beiden Kompetenzen stellen somit separate Bereiche der Motorik dar, sind jedoch nicht unabhängig voneinander (Herrmann et al., 2014/accepted).
- (4) Die Testaufgaben zur Erfassung der motorischen Basisqualifikationen stehen mit Testaufgaben zur Erfassung der motorischen Fähigkeiten (20m-Sprint, Standweitsprung, Tapping, Seitspringen) in einem geringen Zusammenhang und erfassen daher einen spezifischen Bereich der Motorik. Die Korrelationen zwischen den MOBAK-Faktoren („Etwas-Bewegen“ & „Sich-Bewegen“) und den Fähigkeitsfaktoren („Schnellkraft“ & „Koordination“) stehen dagegen in einem mittleren Zusammenhang und zeigen die Verbundenheit dieser beiden Konstrukte (Herrmann, Gerlach, Krebs & Seelig, submitted).
- (5) Es konnte empirisch bestätigt werden, dass sich die faktorielle Struktur zwischen den Geschlechtern nicht unterscheidet und die Testaufgaben daher für beide Geschlechter Gültigkeit haben (Herrmann et al., 2014/accepted).

Literatur

- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33 (1), 25–32.
- BMBF. (2007). *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung*. Berlin: BMBF.
- Burton, A.W. & Miller, D.E. (1998). *Movement skill assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Clark, J.E. & Metcalfe, J.S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. In J.E. Clark & J.H. Humphrey (Hrsg.), *Motor development. Research & reviews*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Gerlach, E., Leyener, S. & Herrmann, C. (2014). „Denn wir wissen nicht, was wir messen?“ Zur Frage der Output-Diagnostik im Sportunterricht mit Hilfe von motorischen Tests. *sportunterricht*, 63 (7), 194–200.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz - ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.C. Roth, E. Balz, J.

- Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten* (S. 39–52). Aachen: Shaker.
- Gogoll, A. (2014). Kompetenzmodellierung in den Fachdidaktiken. *sportunterricht*, 63 (6), 163–167.
- Herrmann, C., Gerlach, E., Krebs, A. & Seelig, H. (submitted). *Begründung und Validierung eines Erhebungsinstruments zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen in der Primarschule* (MOBAK-1).
- Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2014/accepted). Development and validation of a test instrument in order to acquire basic motor competences in primary school. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Köller, O. (2008). Bildungsstandards in Deutschland: Implikationen für die Qualitätssicherung und Unterrichtsqualität. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 47–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller, O. (2011). Standardsetzung im Bildungswesen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (Lehrbuch, S. 179–191). Wiesbaden: VS.
- Kurz, D., Fritz, T. & Tscherpel, R. (2008). Der MOBAQ-Ansatz als Konzept für Mindeststandards für den Sportunterricht? In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 97–106). Hamburg: Czwalina.
- Leyener, S., Bähr, I., Tittlbach, S., Sygusch, R. & Gerlach, E. (2013). Nature and function of sport pedagogy – A review of the literature in German publications (2011–2013). *International Journal of Physical Education*, 50 (4), 7–19.
- Maag Merki, K. (2010). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 145–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *sportunterricht*, 63 (6), 174–180.
- Oelkers, J. (2005). Von Zielen zu Standards. Ein Fortschritt? In G. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmler, K. Maag Merki, B. Priebe, K. Schwippert, L. Stäudel & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Standards*. (S. 18–19). Velber: Seelze.
- Oesterhelt, V., Sygusch, R., Bähr, I. & Gerlach, E. (2010). Nature and function of sport pedagogy – A review of literature in German publication (2007–2009). *International Journal of Physical Education*, 1, 10–24.
- Prohl, R. (2010). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 169–179). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. & Willimczik, K. (1999). *Bewegungswissenschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2014). Zum Bildungs- und Erziehungsverständnis in kompetenzorientierten Lehrplänen. *sportunterricht*, 63 (6), 168–173.
- Schneider, M. & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In OECD (Hrsg.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (S. 69–90). Washington: Organization for Economic Cooperation & Development.
- Stibbe, G. (2014). Kompetenzorientierung - Einführung in das Themenheft. *sportunterricht*, 62 (6), 162.
- Thiele, J. (2007). Standards im Fach Sport – ein Orientierungsversuch. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 19 (1), 65–78.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.



2014. 15 x 24 cm,
176 Seiten + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-2810-0
Bestell-Nr. 2810 € 21.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

Klaus Roth / Thorsten Damm / Mareike Pieper / Christina Roth

Ballsschule in der Primarstufe

26 komplette Unterrichtseinheiten für die Klassen 1 bis 4

Als inhaltliche Grundlage dieses Buches dient das bekannte und langjährig erprobte Konzept der Ballsschule. Im Zentrum steht die Schulung von 3 x 7 Basiskompetenzen aus den Bereichen Taktik, Koordination und Technik.

Die Spiele und Übungsformen sind so ausgewählt, dass sie mit 25 bis 30 Schülerinnen und Schülern in kleinen Sporthallen durchgeführt werden können. **Der Praxisteil beinhaltet 25 Stundenentwürfe: jeweils zehn für die Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 und fünf für den Übergang zu den weiterführenden Schulformen.** Dem Buch liegt eine **CD-ROM** bei, auf der die Übungen in **Videoclips** dargestellt werden.



Sportunterricht als langfristiger Prozess – Schulstufen und vertikale Linienführungen als bedeutende Differenzierungen für Wissenschaft und Praxis

Arno Zeuner

Sportunterricht von Klasse 1 bis 10/12/13 hat wesentliche bio-psycho-soziale Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und orientiert auf langfristige Unterrichtsprozesse, die allerdings in wissenschaftlichen Diskussionen mit Konsequenzen für Planung und Unterrichtsgestaltung bisher nur begrenzt berücksichtigt wurden. Bedeutsam sind zielbezogene, inhaltlich und methodisch durchdachte, zeitlich realistische sowie empirisch verfolgte vertikale Linienführungen auf einer Ebene des Typischen, die erkennen lassen, wie Können, Wissen, damit verbundene erzieherische Inhalte bzw. Kompetenzen über Schuljahre und Schulstufen hinweg „aufgebaut“ werden können.

Langfristigkeit wird durch die verschiedenen Schulstufen grob strukturiert, wobei die Sekundarstufe I in besonderer Weise unübersichtlich ist. Eine Lösungsmöglichkeit wird in einer Differenzierung in die Klassen 5–7 und 8–10 gesehen, die auch aus sozialpädagogischer Sicht durch eine Unterscheidung in Kids und Jugendliche begründbar ist. Ansatzpunkte einer solchen Einteilung werden hinsichtlich Bewegungskönnen, Fitness, Wissen in Verbindung mit erzieherischen Aufgaben skizziert.

Physical Education as a Long Term Process: School Levels and Vertical Orientations as Significant Differential Aspects for Theory and Practice

Physical education from grades 1 to 10/12/13 has to consider significant physical, psychological and social developmental aspects of female and male students. Simultaneously it orients itself toward long-term instructional processes, which however have thus far only been minimally considered in scientific discussions concerning consequences for lesson planning and instructional design. Typical vertical orientations are significant. These are goal-oriented, have sound contents and methods, are realistic for the given time and empirically supported. Such orientations show how skills, knowledge as well as connected educational contents and competence can be developed in consecutive school years and school levels.

The long-term perspective is structured by the different school levels, whereby the junior high level is especially unclear. The author offers the differentiation between grades 5–7 and 8–10 as a solution based on a social-pedagogical perspective by differentiating the two groups into children and adolescents. Finally the author sketches possible perspectives of such a structure connected to educational tasks with respect to movement skills, fitness and theory.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Beim Lesen von Unterrichtsbeispielen, auch in dieser Zeitschrift, stellt man sich mitunter die Frage, für welches Schuljahr das angegebene Thema typisch sein kann, welche Vorleistungen in vergangenen Stunden, Abschnitten, Schuljahren dafür erbracht wurden, wie dieses Thema fortgesetzt wird, d. h. welche Akzentuierungen bei Wiederaufnahme in einigen Monaten oder im nächsten Schuljahr erfolgen könnten, worin dann das Neue, die Progression zu sehen bzw. generell eine

gewisse Systematik längerfristig zu erkennen wäre (z. B. Geßmann, 2011, S. 105 f.).

Klärungen in dieser Hinsicht sind die Aufgabe von Lehrplänen. Diese enthalten mit den Zielen abgestimmte Themen/Bewegungsfelder sowie darauf bezogene Körperübungen, ohne die der Lehrer nicht unterrichten kann. Damit verbunden sind Angebote für eine langfristige Planung und Gestaltung des Unterrichts über Schuljahre und Schulstufen hinweg, ohne die der Lehrer im Prinzip auch nicht unterrichten kann, weil er in



Dr. habil. Arno Zeuner
ehemals Uni Leipzig

Marienthaler Höhe 4
08060 Zwickau

arnozeuner@
telecolumbus.net

bestimmten Klassen über mehrere Jahre bzw. in unterschiedlichen Klassenstufen tätig ist.

Auffallend ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass konzentrierte und konzertierte wissenschaftliche Diskussionen zu Körperübungen bzw. damit verbundenen Themen/Bewegungsfeldern und ihren Erziehungspotenzen im Hinblick auf ihren „Aufbau“ über Klassen- und Schulstufen hinweg meines Wissens kaum geführt werden. So fehlen Lehrplankommissionen erprobte und begründete Entwürfe bzw. Angebote. Defizite in dieser Hinsicht erscheinen in letzter Zeit noch deutlicher, weil Lehrpläne offener formuliert werden, um Freiräume für Schulprogramme und schöpferische Arbeit des Lehrers zu sichern. So wird auch verständlich, dass in Lehrplänen kompetenzorientierte Leistungsanforderungen für verschiedene Jahrgangsstufen „vage Ergebniserwartungen“ und „keine kontinuierliche Leistungsprogression“ aufweisen (Stibbe, 2010, S. 502).

Diese Problemsicht lässt erkennen, dass das Thema „Sportunterricht als langfristiger Prozess“ in einer Lebenszeitspanne mit bedeutsamen bio-psycho-sozialen Veränderungen, die einen angemessenen Unterrichtsprozess erfordern, eine ernst zu nehmende Forschungsaufgabe für die Schulsportdidaktik ist. Die Aktualität kann auch charakterisiert werden durch den Sachverhalt, dass die Entfaltung pädagogisch-didaktischer Potenziale bzw. die Entwicklung von Kompetenzen der Schüler vielfach einen „langen Atem“ erfordern und damit eng verbunden sind mit der in letzter Zeit diskutierten erzieherischen Aufwertung des Sportunterrichts.

Nachfolgend wird versucht,

- Sportunterricht als langfristigen Prozess zu kennzeichnen, hierbei Möglichkeiten einer Gliederung von Unterricht im Laufe der Schulzeit zu diskutieren, die für die Erarbeitung und das Lesen von Lehrplänen durch den Lehrer bedeutsam sind;
- die Problematik von Schulstufen zu diskutieren, wobei die Sekundarstufe I besondere Beachtung erfährt und eine Differenzierung in die Klassen 5–7 und 8–10 vorgeschlagen wird;
- das Anliegen einer Differenzierung der Sekundarstufe I durch sportdidaktische Schwerpunkte für die unteren und oberen Klassen zu konkretisieren, auch als Ansatz für vertikale Linienführungen.

Sportunterricht als langfristiger Prozess

Zur Grundstruktur von Unterricht gehören: Ziele, Inhalte, Methoden, Organisation, Kommunikation/Kooperation bzw. Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-

Beziehungen sowie ein spezifisches didaktisches Bedingungsgefüge. Diese „Elemente“ des Unterrichtsprozesses stehen in Wechselbeziehungen und weisen von den Klassen 1 bis 10/12/13 bzw. Berufsschule quantitative Veränderungen und qualitative Entwicklungen auf, idealer Weise im Sinne von pädagogisch-didaktisch bedeutsamen Progressionen (1). Eine Differenzierung von Lehrgängen bzw. Unterricht über die gesamte Schulzeit hinweg kann erfolgen:

- Durch länger- und kürzerfristige Prozesse, die ineinandergreifen (Klingberg, 1986, S. 85). Längerfristige Unterrichtsprozesse werden projektiert in staatlichen (und schuleigenen) Lehrplänen, differenziert in Schulstufen und evtl. Schuljahre. Sie werden von entsprechenden Lehrplankommissionen erarbeitet, die hierbei allerdings weitgehend auf eigene praktische Erfahrungen angewiesen sind.
- Durch Teilprozesse, für den Sportunterricht im Wesentlichen bezogen auf die Entwicklung von Bewegungskönnen, von Fitness, die Vermittlung und Aneignung von Wissen sowie damit verbundener erzieherischer Aufgaben. Diese Teilprozesse stehen mehr oder weniger eng in Verbindung bzw. sind aufeinander angewiesen und werden im Rahmen von Kompetenzen konkretisiert und z. T. zusammengeführt. Sie verfügen aber auch über einen Eigenwert, eine eigene „Logik und Rhythmik“, die zu beachten ist und im schulischen Alltag als machbar eingeschätzt werden sollte.
- Durch vertikale Linienführungen, auch als „Leitlinien“ bezeichnet; diese sind „Ordnungsprinzipien, die Ziel und Stoff unter dem Aspekt der Gestaltung des pädagogischen Prozesses, und zwar *auf lange Sicht*, vereinen sollen“ (Klingberg, 1972, S. 89; Herv. i. O.). Vertikale Linienführungen verbinden also Themen/Bewegungsfelder, die in verschiedenen Schuljahren mehrfach behandelt werden, orientieren auf Wesentliches, zu wiederholendes „Altes“ und vor allem Neues und lassen erkennen, wie Können, Wissen bzw. Kompetenzen längerfristig „aufgebaut“ werden können. Solche Linienführungen sind generell wichtige Orientierungen für den Lehrer, sie werden aber unverzichtbar, wenn sich veränderte oder neue Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung ergeben, wie z. B. hinsichtlich der Beachtung von kognitiven Aspekten.

Zur Problematik von Schulstufen

Schulstufen sind vor allem aus schulpolitischer und schulorganisatorischer Sicht festgelegt. Das ändert aber nichts daran, dass im Allgemeinen die Schulstufen Primarstufe, Sekundarstufe I und II bzw. Berufsschule den Unterricht im Rahmen der Schulzeit grob strukturieren. So gibt es vor allem für die Primarstufe, in letzter Zeit für die Sek. II und ansatzweise auch für die Sek. I schulsportdidaktische konzeptionelle Vorstellungen.

Zur Schulstufenproblematik kann generell angemerkt werden

- Allgemeine Ziel- und Handlungsorientierungen werden stufenspezifisch differenziert. Hierbei darf eine Stufe „einer anderen nicht in dem Sinne ‚aufgeopfert‘ werden, dass die eine ausschließlich als Mittel bzw. als Durchgangsstadium zur Erreichung einer anderen aufgefasst wird; vielmehr hat jede Stufe – neben ihrer Funktion, „Durchgangsstufe“ zu sein – einen für die Persönlichkeitsentwicklung originären und unverzichtbaren Eigenwert“ (Klingberg, 1986, S. 192). Neuber und Kaundinya (2010, S. 68 f.) unterscheiden diese Position im Anschluss an die Jugendforschung mit den Begriffen „Moratorium“ (eigenständiger Lebensabschnitt) und „Transition“ (Übergangsphase) und analysieren diesbezüglich Akzentsetzungen ausgewählter didaktischer Konzepte. Zu fragen ist demnach, inwieweit Ziele, Inhalte, Methoden, Organisation, Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen einen besonderen stufenspezifischen „Zuschnitt“ sowohl im Sinne einer Übergangsphase als auch eines eigenständigen Lebensabschnitts aufweisen.
- Schulstufen entsprechen nicht (differenzierten) entwicklungs- wie auch sozialpsychologischen Charakteristiken, wengleich sie durchaus Ansätze für didaktische Prozesskonzeptionen bieten können, wie hinsichtlich der Grundschule und der Sek. II zu erkennen ist. Eine Begründung hierfür bietet der ökologische Ansatz mit dem Begriff „Setting“ (z. B. Oerter & Montada, 1987, S. 91 ff.). Schule bzw. Unterricht werden als ein bedeutsames Setting beschrieben, das beachtlichen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler nimmt. Diese ist zwar hinsichtlich gruppenspezifischer sowie inter- und intraindividuelle Unterschiede zu analysieren und zu beachten, das Setting Schule bzw. Unterricht bietet aber auch eine bedeutsame Basis für stufenspezifische Charakteristiken, die wesentliche psychologische, soziale und körperlich-sportliche Entwicklungen berücksichtigen (2). Bislang bleiben diese für die Sek. I insofern weitgehend im Hintergrund, als Konsequenzen hinsichtlich einer angemessenen Unterrichtsgestaltung im Verlaufe der Klassen 5–10 wenig erkennbar sind – obwohl sich in dieser Zeit wesentliche Entwicklungen der Persönlichkeit vollziehen (vgl. Redaktion „sportunterricht“, 2010, S. 66), und Schul-sportkonzepte sich offenbar vor allem auf die Sekundarstufe I beziehen.

Zur Differenzierung der Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I ist mit einer Dauer von 6 Jahren zeitlich wesentlich länger als Primarstufe und Sekundarstufe II bzw. Berufsschule. Die Schüler sind in einem Alter von 11–16 Jahren und vollziehen in dieser Zeit bedeutsame bio-psycho-soziale Entwicklungen vom

späten Kindesalter zum Jugendlichen. „In der Eingangsklasse haben wir es vorwiegend mit Kindern zu tun, die im Hinblick auf körperliche Merkmale, Verhalten und Einstellungen der Grundschule noch sehr verhaftet sind, in der Abschlussklasse der Sekundarstufe I (...) befinden sich Schülerinnen und Schüler überwiegend im Übergang zum Erwachsenenstatus“ (Kottmann, 2004, S. 20). Aus dieser Sicht sind die von Neuber und Kaundinya (2010, S. 71 ff.) wie auch von Kottmann genannten zentralen Themen bzw. Entwicklungsaufgaben nach damit verbundenen „senkrechten“ quantitativen und qualitativen Akzenten mit Konsequenzen für Planung und Unterrichtsgestaltung zu hinterfragen: Differenzen von Klasse 5–10 hinsichtlich der Subjektposition, der Heterogenität der Schüler, des Umgangs mit dem eigenen und anderen Geschlecht, der Auseinandersetzung mit den Veränderungen des eigenen Körpers, der Motivation zum Sporttreiben (S. 71 ff.), der Gestaltung sozialer Beziehungen (z. B. Kottmann, 2004, S. 28 f.), der Bedeutung von Anstrengung und Fleiß als Bedingung für Leistung (z. B. Küpper, 2004, S. 77 ff.).

Schulorganisatorisch festgelegte Schulstufen sind durchaus als eine Basis für Prozessfragen anzusehen. Diskutabel ist aber, warum die Sek. I in theoretischen Abhandlungen in Gänze zum Thema gemacht wird, zumal in Lehrplänen eine (aus didaktischer Sicht meines Wissens kaum beachtete) Differenzierung seit längerem praktiziert wird und einige Bundesländer praktische Beispiele für eine Differenzierung der Sek. I liefern. So ist eine Diskrepanz zwischen den (wenigen) Darstellungen zur Sek. I und den Lehrplänen zu erkennen, für die es keine sportdidaktisch nachvollziehbare Begründung gibt (vgl. Baur et al., 1984; Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2004, S. 229 ff.; Neumann, 2010, S. 290 ff.; Neuber & Kaundinya, 2010, S. 66 ff.; hervorzuheben ist die Arbeit von Türk 1997, der ein „Lehrkonzept für die Sekundarstufe I“, auch mit empirischen Längsschnittergebnissen, vorgelegt hat).

Eine Möglichkeit, die bisherige Unübersichtlichkeit und Uneinheitlichkeit (Balz, 2004, S. 11) zu begrenzen, besteht darin, die Sek. I in die Klassen 5–7 und 8–10 zu differenzieren. Eine solche Strukturierung wird aus sozialpädagogischer Sicht von Böhnisch (2008) gestützt, der Schüler der Klassen 8–10 als Jugendliche, Schüler der Klassen 5–7 als Kids bezeichnet, die „Nichtmehrkinder und Noch-nicht-Jugendliche“ sind (S. 142). Eine solche Differenzierung lassen auch sportwissenschaftliche Ergebnisse erkennen. So verweist Schmidt, bezugnehmend auf Hasenberg und Zinnecker, darauf, dass im Alter von 10–13 Jahren sportbezogene Hobbies dominieren (2001, S. 377/378). Derecik (2014, S. 41 ff.) analysierte in einer „Studie zu Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage“ informelle Tätigkeiten von Kindern, Kids und Jugendlichen im Schulgelände und ermittelte jeweils dominante Tätigkeiten für diese Lebensphasen, wobei auch Geschlechtsspezifika und

Übergänge deutlich werden. So kann, vor allem bei den Mädchen, die Klasse 7 schon mehr den Jugendlichen zugeordnet werden.

Nachfolgend wird versucht, didaktisch bemerkenswerte Schwerpunkte für die Klassen 5–7 und 8–10 zu skizzieren, die auch auf Ansatzpunkte für zu erarbeitende vertikale Linienführungen verweisen. Hierbei wird in Bewegungskönnen, Fitness und Wissen in Verbindung mit erzieherischen Aufgaben unterschieden (3).

Bewegungskönnen

- Klassen 5–7

Die Ausweitung von Körperübungen/Sportarten lässt nun wieder Orientierungen hinsichtlich einer Handlungsfähigkeit/Bewegungskönnen sichernden Systematik als sinnvoll erscheinen. Denn Vielfalt kann auch Vielerlei sein, das letztlich nicht genügend Zeit für eine differenzierte Aneignung von Bewegungskönnen lässt, das unverzichtbar für eine Erziehung zum und durch Sport ist. So kann als weitgehend gesichert angesehen werden, dass für das differenzierte Beherrschen eines (vereinfachten) ersten Torschussspiels bei dafür pro Schuljahr veranschlagten etwa 25 Sportstunden mindestens zwei Schuljahre (die Klassen 5/6) benötigt werden (Petzold, 2001; Zeuner et al., 2012, S. 88 ff.). Ein nicht lange genug erfolgreiches „Dranbleiben“ stellt später immer wieder die Frage des Umgangs mit erkennbaren Könnensdefiziten, wobei wünschenswerte Weiterentwicklungen auch im Sportspiel offenbar schwierig sind (Hübinger, 2010, S. 77). Aus dieser Sicht erscheint eine konzentrierte Vermittlung und Aneignung einer typischen Perspektive der jeweiligen Kernsportarten bzw. Bewegungsfelder in den Klassen 5–6/7 als sinnvoll, auch im Sinne einer Grundlegung durch mehr konditionelle, technisch-kompositorische, koordinativ-taktische Anforderungen.

- Klassen 8–10

Bei stärkerer Berücksichtigung der Subjektposition kann eine Erweiterung durch Mehrperspektivität, Sportarten, Trendsportarten, Kampfsport, gymnastisch-tänzerische Formen, Entspannungstechniken, Profilierung von Traditionssportarten einer Schule als prägend angesehen werden, womit gezieltes motorisches Lernen wie auch kürzerfristige Thematisierungen bzw. nur ein Kennenlernen verbunden sein können. Damit können sich ältere Schüler auch absetzen vom Sporttreiben in ihrer Kindheit (Zeuner & Müller, 1994), interessierendes Neues, Modisches wählen, darüber urteilen und evtl. auch in Szene setzen (z. B. Laßleben & Neumann, 2004, S. 85 ff.). Günstig erscheint die Einbeziehung von „Schüler-Experten“ wie auch die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Daraus evtl. resultierende Präsentationsmöglichkeiten sind ein bemerkenswerter Beitrag für das Schulleben.

Ein gelingendes Miteinander (siehe die fünf sozialen Lernfelder von Balz, 1989) verlangt eine „belastbare“ Basis in den Klassen 5–7, deren Aktualisierung und z. T. Erweiterung in den oberen Klassen bei inzwischen prägenden Jugendpositionen und erweitertem sportlichen Können bedeutsam ist (Pühse, 2001, S. 341 f.). Möglichkeiten reflexiver Koedukation sollten (phasenweise) wahrgenommen, themenorientierte Angebote von Jungen und Mädchen gleichermaßen wählbar sein (z. B. Küpper & Stibbe, 2004, S. 130 ff; Sobiech, 2010, S. 565).

Fitness

- Klassen 5–7

Bei meist vorhandenem Bewegungsbedürfnis ist ein Schwerpunkt im Kennenlernen und Ausüben vielfältiger Ausdauer-, Kraft- und Dehnübungen zu sehen. Eine gezielte Koordinationsschulung kann Defizite aus der Primarstufe begrenzen und durch Vielfalt motivieren. Damit verbinden sich Einsichten zur individuellen Leistungsfähigkeit wie auch zu Möglichkeiten der Leistungssteigerung. Anleitungen zum außerunterrichtlichen Training bzw. Selbsttraining (evtl. auch „Hausaufgaben“; vgl. Deutsch, 2003) konzentrieren sich auf „einfache“, im Sportunterricht schon absolvierte Programme.

- Klassen 8–10

Es erscheint wichtig, dass Schüler Körpersignale wahrnehmen und berücksichtigen, ein positives Verhältnis zum sich verändernden Körper finden und zur Anstrengung erhalten und damit eine Stärkung des Selbstvertrauens erfahren (z. B. Brehm & Buskies, 2001, S. 273), individuelle Trainingsprogramme aufstellen und Selbsttraining durchführen, auch selbst ausgewählte Tests vorbereiten können.

Die Einbeziehung von Fitnesstrends bietet koedukative Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten. Der Besuch eines Fitnessstudios, die Vorbereitung und Wahrnehmung von Traditionen bzw. entsprechender Veranstaltungen erscheinen als ein sinnvoller Beitrag für sportliches Klima und Schulleben.

Wissen

- Klassen 5–7

Die Schüler kennen: Wesentliche Übungs- und Gerätebezeichnungen sowie Sicherheitsbestimmungen; Möglichkeiten der (Selbst-)Korrektur bei wesentlichen Bewegungsmerkmalen zu erlernender Körperübungen; soziale Verhaltensnormen beim Bewegungskönnen und bei Wettbewerben/(Sport-)Spielen (Balz, 1989); Merkmale von aeroben Ausdauerläufen und Tempoläufen sowie einer angemessenen Körperhaltung; Kraft- und Dehnübungen für große Muskelgruppen. Sie kennen im Wesentlichen ihren individuellen

Leistungsstand und verschiedentlich auch Leistungsfortschritt. Die Schüler verfügen über „Kurzformeln“ und einige altersgemäße Konkretisierungen zu Werten, Wirkungen, Verfahren des Sporttreibens.

- Klassen 8–10

Als Schwerpunkte erscheinen: Welche Körperübungen/Sportarten individuell bedeutsam sein können; Fairness, Umgang mit Heterogenität und Konflikten; vor allem in Zusammenarbeit mit Biologie physiologische Wirkungen des Sporttreibens, ihre Bedeutung für die Gesundheit; Verfahren zur Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit; Analyse des individuellen Bewegungsregimes (Kalorienverbrauch) und Ernährungsverhaltens (Kalorienaufnahme), evtl. als Belegarbeit; Beitrag des Sporttreibens für Entspannung, Freizeitgestaltung, Normalgewichtigkeit, Abhärtung. Das Thema Doping erscheint unverzichtbar und verlangt wohl auch Theoriestunden (zuletzt Steinmann, 2012, S. 111 ff.).

Abschluss: Schulpraxis stärker in den Fokus rücken

Sportlehrpläne sind vor allem Ziel- und Inhaltspläne, denen „Bedeutung als verpflichtende programmatische Grundlegung von Sportunterricht“ nach wie vor zugesprochen werden muss. (Stibbe, 2010, S. 498). Das gilt trotz der eingangs beschriebenen Defizite wie auch hinsichtlich der mitunter nur begrenzten Lehrplanrezeption. Diese Probleme verweisen auf wichtige schulsportdidaktische Forschungsaufgaben, zumal Lehrpläne als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis angesehen werden können und es andere, prinzipiell jeden Lehrer erreichende Aufforderungen zur weiteren Qualifizierung des Sportunterrichts nicht gibt. So sind offenbar auch Forderungen nach verstärkter Lehrplanforschung und Hinwendung zur Schulpraxis zu verstehen (z. B. Bräutigam & Blotzheim, 2010, S. 209; Krick, 2010, S. 189; Stibbe, 2010, S. 500). Hierbei ist sorgfältig einzuschätzen, welche Voraussetzungen für einen produktiven Umgang mit Freiräumen in der Praxis bedeutsam sind, und nicht etwa wissenschaftliche Defizite mit Verweis auf die Gestaltungsautonomie von Lehrplankommissionen, Schulen und Lehrern begründet werden.

Sinnvolle inhaltliche Linienführungen sind auch eine Voraussetzung für Nachfolgematerialien zu neuen Lehrplänen bzw. für Handreichungen, die nun auch medial zur Verfügung gestellt werden können (z. B. Schmidt-Sinns, 2013, S. 9 f.). Hierbei tritt die wissenschaftlich bedeutsame Frage von Stufenspezifika bzw. angestrebten Entwicklungen hinsichtlich angemessener Methoden, Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen in den Vordergrund, die im Lehrplan nur sehr begrenzt berücksichtigt werden können. Nachfolgend ist die Transformation auf die konkreten Bedingungen der einzelnen Schule eine nicht zu delegierende Aufgabe des Lehrers, die hohe Anforderungen an ihn stellt.

Für die Formulierung von angestrebten Unterrichtsergebnissen bzw. Kompetenzen sind zielbezogene, inhaltlich und methodisch durchdachte, zeitlich realistische (und letztlich auch empirisch verfolgte) vertikale Linienführungen eine didaktische Herausforderung. Bei Entwürfen/Angeboten sind „Färbungen“ durch verschiedene Unterrichtskonzepte zu erwarten, wenn gleich angesichts der Langfristigkeit von Sportunterricht Gemeinsamkeiten dominieren und die Aufnahme besonderer Akzente der verschiedenen Konzepte für einen guten Unterricht auf eine anregende Mischung hinauslaufen dürften.

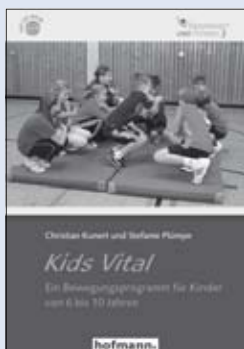
Anmerkungen

- (1) Ergebnisse eines erziehenden Unterrichts unterliegen der Einheit von Kontinuität und Diskontinuität, sie sind auch angesichts zunehmend anspruchsvoller, komplexer Ziele sowie differierender Lebensbedingungen unsicher. So ist nicht nur mit Progressionen und Entwicklungsschüben zu rechnen, sondern auch mit Umwegen, Stagnationen, Regressionen (z. B. Klingberg 1986, S. 187).
- (2) Aus sportwissenschaftlicher Sicht diskutierte sog. sensible Phasen dürften für den Sportunterricht von begrenzter Bedeutung sein. Für die Sekundarstufe I erscheinen nennenswert: Möglichkeiten der koordinativen Schulung in den Klassen 5/6 und der Kraftschulung in den Klassen 8–10.
- (3) Es versteht sich, dass Schwerpunktaufgaben der oberen Klassen in den unteren eine angemessene Vorbereitung erfahren wie auch solche der unteren Klassen nachfolgend vielfach noch eine Rolle spielen. Gerade solche Entwürfe/Angebote sind eine dringende, anspruchsvolle Aufgabe schulsportdidaktischer Forschung.

Literatur

- Balz, E. (1989). Methoden zur Förderung sozialen Lernens. *sportunterricht* 38 (4), 134–146.
- Balz, E. (2004) Schulsport 5–10: Einführung. In Wuppertaler Arbeitsgruppe, *Schulsport in den Klassen 5–10* (S. 7–17). Schorndorf: Hofmann, .
- Baur, J., Bräutigam, M. & Brettschneider, W.D. (1984). Sport in der Sekundarstufe I. *Sportwissenschaft*, 14 (3), 229–251.
- Böhnisch, L. (2008). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Bräutigam, M. & Blotzheim D. (2010). Unterrichtsplanung und Unterrichtsauswertung. In Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.): *Handbuch Schulsport* (S. 199–211). Schorndorf: Hofmann.
- Brehm, W. & Buskies, W. (2001). Belastungsgestaltung. In Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.): *Handbuch Sportpädagogik* (S. 271–279). Schorndorf: Hofmann, .
- Derecik, A. (2014). Entwicklungsprozesse auf der Hinterbühne. *Sportpädagogik* 38 (1), 41–45.
- Deutsch, P. (2003). *Hausaufgaben im Sportunterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Geßmann, R. (2011). Unterrichtsvorhaben als das neue Gesicht des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 60 (4), 103–107.
- Hübinger, B. (2010). Sportspiele unterrichten – Leistungen bewerten. *sportunterricht* 59 (3), 76–81.
- Klingberg, L. (1972). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1986). *Unterrichtsprozess und didaktische Fragestellung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Kottmann, L. (2004). Aufgaben und Probleme in der Entwicklung von Jugendlichen. In *Wuppertaler Arbeitsgruppe, Schulsport in den Klassen 5–10* (S. 20–34). Schorndorf: Hofmann.

- Krick, F. (2010). Lehrplankonzepte. In Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 180–191). Schorndorf: Hofmann.
- Küpper, D. (2004). Sportartenorientierung und sportartenübergreifende Vorhaben. In Wuppertaler Arbeitsgruppe, *Schulsport in den Klassen 5–10* (S. 74–84). Schorndorf: Hofmann.
- 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.
- Laßleben, A. & Neumann, P. (2004). Trendsport in den Klassen 5–10 als Facette der Lebenswirklichkeit. In Wuppertaler Arbeitsgruppe, *Schulsport in den Klassen 5–10* (S. 85–98). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. & Kaundinya, U. (2010). Schulstufenbezogene Sportkonzepte 1 – Schulsport in der Sekundarstufe. *sportunterricht* 59 (3), 66–75.
- Neumann, P. (2010). Sportunterricht in der Sekundarstufe I. In Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 290–307). Schorndorf: Hofmann.
- Oerter, R. & Montada, L. (1987). *Entwicklungspsychologie*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petzold, R. (2001). *Integrative Sportspielvermittlung im Spannungsfeld von Sache und Schüler – Empirische Untersuchungen zu Potenzen und Grenzen eines sportspielübergreifenden Unterrichts*. Diss. Universität Leipzig.
- Pühse, U. (2001). Sozialerziehung. In Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 335–343). Schorndorf: Hofmann.
- Redaktion der Zeitschrift sportunterricht (2010). Schulstufenbezogene Sportkonzepte. *sportunterricht*, 59 (3), 66.
- Schmidt, W. (2001). Kindheit und Sport im Wandel der Zeit. In Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 373–379). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Sinns, J. (2013). Materialien zur Unterstützung von Lernprozessen im Schulsport am Beispiel „Minitrampolin“. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 62 (9), 9–12.
- Sobiech, G. (2010). Gender als Schlüsselqualifikation von (Sport-) Lehrkräften. In Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 554–569). Schorndorf: Hofmann.
- Steinmann, A. (2012). Dopingprävention – die Projektwoche Körperkult. *sportunterricht*, 61 (4), 111–115.
- Stibbe, G. (2010). Lehrplanforschung. In Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 496–509). Schorndorf: Hofmann.
- Türk, A. (1998). *Sportivität – ein Lehrkonzept für die Sekundarstufe I*. Aachen: Shaker Verlag.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2004). *Schulsport in den Klassen 5–10*. Schorndorf: Hofmann.
- Zeuner, A. & Müller, Chr. (1994). Schwerpunktsetzungen für traditionelle und neue Körperübungen – Ansatzpunkt für Stufenspezifika. In Borkenhagen, F. & Scherler, K. (Hrsg.) *Inhalte und Themen des Schulsports. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* (S. 161–171). Hamburg: Czwalina.
- Zeuner, A., Findeiß, P., Krause, G., Täufel, Th. & Vörtler (jetzt Müller) Chr. (2012). Ergebnisse motorischen Lernens im Sportunterricht – Bewegungskönnen, Lernverlauf (Längsschnitt), Stabilität. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge LIII* (1), 83–99.



Christian Kunert / Stefanie Plümpe

Kids Vital

Ein Bewegungsprogramm für Kinder von 6 bis 10 Jahren



Neu!

Das Buch beschreibt ein standardisiertes Übungsprogramm für Kinder im Gesundheitssport und bildet eine qualitätsgesicherte Basis für Übungsleiter, zur Durchführung von Bewegungskursen in der angegebenen Altersgruppe. Strukturell besteht das Programm aus 12 Übungseinheiten zu je 90 Minuten. Alle Programmbausteine werden durch eine Vielzahl an praktischen Spiel- und Übungsformen in Wort und Bild ergänzt. Detaillierte Stundenbilder runden das Buch ab und geben so einen roten Leitfaden für die Übungspraxis mit Kindern.

Darüber hinaus werden auf einer Anlagen-CD umfangreiche Materialien für die praktische Arbeit mit den Kindern sowie für die Integration der Eltern in das Programm bereitgestellt.

2014. DIN A5, 176 S. + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-1141-6

Bestell-Nr. 1141 € 21.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

Sport im Ganztagskonzept

Eine Typisierung bewegungsorientierter Schulentwicklungsprozesse

Ralf Laging & Fabian Dirks

Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen ändert sich mit Einführung der Ganztagschule das Verhältnis von schulischer und selbst gestalteter Zeit in grundlegender Weise. Entsprechend besteht aus Sicht der Schulkollegen die Notwendigkeit zur Entwicklung schulischer Ganztagskonzepte, die nicht die schulische Unterrichtszeit verlängern, sondern einen Tagesablauf gestalten sollen, der Ruhe und Entspannung, (informelles) Lernen und Bewegung mit Freizeitaktivitäten in einem non-formalen Rahmen verbindet. In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Integration von Bewegung, Spiel und Sport in den ganztägigen Schultag vorgestellt. Insgesamt lassen sich vier typische Orientierungsmuster zur „Bewegungsorientierung“ in den Argumentationen, Beschreibungen und Bewertungen der Ganztagschulen finden, die das Spektrum einer ganztägigen sport- und bewegungsorientierten Schulentwicklung aufzeigen.

Physical Education as Part of the Whole Day School Concept: Classifying Movement Oriented Processes of School Development

From the children's and adolescents' perspectives the ratio between the time at school and personally organized time fundamentally changes with the introduction of whole day schooling. Correspondingly those involved with schooling see the necessity to develop concepts for whole day schooling, which do not extend the instructional time at school, but which create a daily routine combining peace and relaxation, (informal) learning and movement with leisure activities in an open context. The authors present the results of a qualitative study on including movement, play and sports in a whole day school schedule. They differentiate four typical patterns of "movement orientation" concerning the arguments about as well as descriptions and evaluations of whole day schools, which reflect the sport and movement oriented spectrum of developments at whole day schools.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Sport und Bewegung im Schulkonzept des Ganztages

Schulen sind in den vergangenen 20 Jahren, vor allem in der Primarstufe, durch die Konzepte der bewegten Schule deutlich sport- und bewegungsorientierter geworden. Der Ausbau der Ganztagschule hat die Frage nach mehr Sport und Bewegung noch einmal neu aufgeworfen, wobei es zugespitzt um das größere Zeitbudget zur besseren Förderung und Verzahnung von Kindern und Jugendlichen zwischen Unterricht und schulischer Freizeit, schulischer und außerschulischer Bildung sowie um die Integration von Bewegung und Sport in einen schulischen Ganztag geht.

Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen ändert sich durch die Ganztagschule das Verhältnis von schulischer und selbst gestalteter Zeit in grund-

gender Weise. Während es in der ganztägigen Grundschule vor allem um die verlässliche Betreuung und Förderung von Kindern geht, tritt die Ganztagschule im Jugendalter stärker in Konkurrenz zur Freizeit und den damit verbundenen Räumen der Sozialisation. Entsprechend nehmen auch die Teilnahmequoten an Ganztagsangeboten mit zunehmendem Alter ab (vgl. Arnoldt, Furthmüller & Steiner, 2013). Die Halbtagschule hingegen hat es Kindern und Jugendlichen bisher weitgehend selbst überlassen, wie sie ihre Zeit am Nachmittag nutzen und welche Räume sie dazu aufsuchen. Neben der Bindung von Zeit und Raum durch direkte (Hausaufgaben) oder indirekte (Nachhilfe) schulische Verpflichtungen sind Kinder und Jugendliche im Kontext der Halbtagschule selbst für ihre Aktivitäten am Nachmittag im Verbund mit Familie und Freunden zuständig. Insofern greift die Ganztagschule in die freie Zeit von Kindern und Jugendlichen



Dr. Ralf Laging

Professor für Bewegungs- und Sportpädagogik, zunächst an der Universität Magdeburg und seit 2001 an der Universität Marburg. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Pädagogik und Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bewegungslernen, Bildung und Bewegung, Bewegte Schule, Unterrichtsgestaltung, Turnen, Bewegung und Sport in der Ganztagschule.

Philipps-Universität Marburg
Institut für Sportwissenschaft und Motologie
Barfüßerstr. 1
35032 Marburg
laging@staff.uni-marburg.de

ein, sie muss eine Konzeption entwickeln, die nicht die schulische Unterrichtszeit verlängert, sondern einen Tagesablauf gestaltet, der Ruhe und Entspannung, (informelles) Lernen und Bewegung mit Freizeitaktivitäten in einem nonformalen Rahmen verbindet.

Hieraus ist die Notwendigkeit zur Entwicklung schulischer Ganztagskonzepte entstanden, die unabhängig davon besteht, ob es sich um eine offene Ganztagschule mit Mittagstisch und Betreuung oder um eine teilweise oder voll gebundene Ganztagschule mit verpflichtenden Unterrichtsanteilen am Nachmittag handelt. Die mit dem größeren Zeitbudget verbundenen Fragen sollen in diesem Beitrag durch die Analyse von Argumentationen verantwortlicher Schulakteure aus Schulleitung und Kollegium aufgeklärt werden. Dazu werden die in Interviews und Gruppendiskussionen erhobenen konzeptionellen Begründungen zur Integration von Bewegung, Spiel und Sport in den ganztägigen Schultag unter Berücksichtigung ihrer materiellen und personellen Ausstattung rekonstruiert und typisiert.

Ganztagschule bewegungsorientiert gestalten

Bewegung, Spiel und Sport haben bisher vor allem als Ganztagsangebote am Nachmittag einen bedeutenden Stellenwert erlangt, sie sind nahezu an jeder Ganztagschule vorhanden. Die Ergebnisse aus der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG) zeigen, dass an 97% der ganztägig arbeitenden Schulen der Sekundarstufe I Bewegungs- und Sportaktivitäten angeboten werden, die zu 70% von Sportvereinen durchgeführt werden (Züchner & Arnoldt, 2011, S. 277). Damit kann man davon ausgehen, dass Bewegungs- und Sportangebote nahezu flächendeckend an allen Ganztagschulen vorhanden und gute Chancen für eine über den Sportunterricht hinausgehende Bewegungsaktivierung von Kindern und Jugendlichen gegeben sind. Zudem zeigen Studien, dass das Bewegungs- und Sportangebot, vor allem an den Schulen der Sekundarstufe I, in einem erheblichen Umfang auch über das schuleigene Personal (Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal) zustande kommt (vgl. Laging & Stobbe, 2011a, S. 223-224).

Diese Verzahnung wird ergänzt durch Kooperationen mit Sportvereinen. Dabei ist allerdings bisher noch nicht geklärt, ob es sich hierbei um eine Verlagerung von Bewegungs- und Sportaktivitäten aus dem außerschulischen Feld in die Ganztagsangebote hinein oder gar um eine Neu- oder Wiederaufnahme von sportlicher Aktivität handelt. Dies könnte im positiven Fall möglicherweise bedeuten, dass Kinder und Jugendliche nicht an weniger Bewegungs- und Sportaktivitäten teilnehmen, sondern diese über das bisherige Maß hin-

aus ausdehnen. Möglicherweise rekrutieren die Vereine ihre Mitglieder dann auch über die Ganztagsangebote (Züchner, 2007, S. 344; Züchner & Arnoldt, 2011, 275ff.).

Die Ergebnisse aus der quantitativen Forschung zeigen zunächst einmal, dass im Alltag von Ganztagschulen Sportaktivitäten eine relativ große Bedeutung einnehmen. Es geht aber über die Sportangebote hinaus auch um einen bewegten Unterricht in allen Fächern, eine bewegungsanregende Schulhofgestaltung und um eine bewegungsorientierte Rhythmisierung des Schultages. Vor diesem Hintergrund haben sich zur Neugestaltung schulischer Bewegungs- und Sportaktivitäten im Ganztag unterschiedliche *Sport- und Bewegungskonzepte* entwickelt, die im Folgenden anhand der Auswertung qualitativer Daten aus der *Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule* (StuBSS) dargestellt werden sollen. (vgl. Hildebrandt-Stramann, Laging & Teubner, 2014).

Datenauswertung

Die Auswertung erfolgt in Anlehnung an die dokumentarische Methode von Bohnsack (2008, 2013). Grundlage der Datenauswertung sind triangulierte Interviews – mit Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern – und Gruppendiskussionen (vgl. Derecik & Laging, 2014), die als thematische „Textsequenzen“ das handlungsleitende Alltagswissen der Akteure in Form von typischen Orientierungsmustern spiegeln. Insofern geht es in der Auswertung um die fallimmanente und fallübergreifende Rekonstruktion von Ganztagschulskonzepten. Die Interpretation bezieht sich auf Argumente und Bewertungen zur ganztägigen Schulentwicklung aus Sicht der Akteure. Damit sind die Texte eher einem kommunikativen Erfahrungsraum zuzurechnen, der stärker durch Erklären und Begründen von Handlungen hervortritt, als dem konjunktiven Erfahrungsraum, der sich auf eine gemeinsame Erlebnisgeschichte bezieht. Mit dieser Fokussierung werden die unterschiedlichen argumentativen und bewertenden Orientierungsmuster zur Einbeziehung von Bewegung, Spiel und Sport sichtbar.

In den für die dokumentarische Methode typischen Auswertungsschritten wird durch Kontrastierung der Argumente hervorgehoben, wie Bewegung, Spiel und Sport in den Konzepten der Ganztagschule repräsentiert sind. Die *reflektierende Interpretation* und die *Fallbeschreibung* lassen bereits Typiken aufscheinen, die schließlich im letzten Arbeitsschritt zu einer *Typologie* schulübergreifender Orientierungsmuster verdichtet werden. Die Typologie verschafft insofern einen Überblick über die derzeitigen Konzepte zur Bewegungs- und Sportorientierung ganztägig arbeitender Schule (1).

Sinngenetische Typik: Ganztagschulorientierung			
Orientierungsmuster			
Typ A ambivalent	Typ B offensiv-immanent	Typ C defensiv-pragmatisch	
Fall A 1 QT 11 Sportprofilierung durch Kooperation und Sport-AGs		Fall C 1 QT 3 Klassische Lern- und Unterrichtsorientierung	Typ 1: Additive Sport- & Bewegungsperspektive
Fall A 2 QT 8 Rhythmisierung mit Blockunterricht und AG-Band	Fall B 3 QT 5 Angebote zwischen Pflicht und Freiwilligkeit		Typ 2: Komplementär-integrative Sport- und Bewegungsperspektive
	Fall B 4 QT 1 Rhythmisierung durch Bewegung und Angebote		
	Fall B 1 QT 10 Bewegung als inklusives Ganztagelement		Typ 3: Extensive Bewegungsperspektive
	Fall B 2 QT 19 Bewegungsrhythmisierter Schultag		
Fall A 3 QT 18 Sportprofilierung mit klassischem Schulkonzept		Fall C 2 QT 20 Sportorientierung mit Vereinskoooperation	Typ 4: Intensive Sportperspektive



Fabian Dirks
ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Bewegungs- und Sportpädagogik“ am Institut für Sportwissenschaft und Motologie an der Philipps-Universität Marburg.

fabian.dirks@staff.uni-marburg.de

Typisierung bewegungs- und sportorientierter Ganztagskonzepte

Für die Auswertung ganztägig orientierter Bewegungs- und Sportkonzepte sind von 21 in Hessen, Niedersachsen und Thüringen untersuchten Schulen neun ausgewählt worden, die sich gleichmäßig auf die drei Bundesländer und alle Schulformen verteilen und jeweils stellvertretend für eine oder mehrere andere Schulen stehen. Der Auswertung liegen die wissenschaftlichen Quellentexte (2) dieser neun Schulen zugrunde. Die in den Quellentexten vorliegende „Sequenzierung“ wird hinsichtlich konzeptionell orientierter Themen interpretiert. Die dargestellte Typenbildung ist eine themenübergreifende fallvergleichende Abstraktion der rekonstruierten Orientierungsschemata und -rahmen. Sie erfolgt anhand eines Perspektivenwechsels von der *sinngenetischen* zur *soziogenetischen* Typenbildung (siehe Abb. 1). Die interpretierten Argumentationen, Beschreibungen und Bewertungen zur Bewegungsorientierung in den Ganztagschulkonzepten lassen die folgenden vier Typen erkennen.

Typ 1: Additive Sport- und Bewegungsperspektive – das konservativ-pessimistische Modell

Schulen dieses Typs halten Bewegungs- und Sportaktivitäten für wichtig, um den längeren Schultag und die damit verbundene Unruhe zu **kompensieren**.

„Und da ist es eben unheimlich wichtig, dass man die dann in Bewegung bringt, dass man die nicht zehn Stunden lang einfach nur rum sitzen lässt, (mit) Frontalunterricht berieselt und so weiter“ (QT 11, S. 33, L4). Bewegungs- und Sportangebote finden am Nachmittag statt und sind freiwillig. Eine Veränderung des

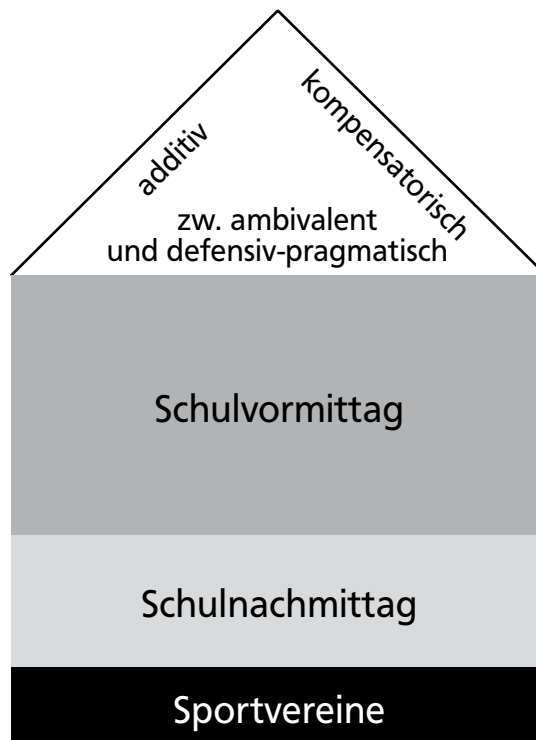


Abb. 2: Additive Sport- und Bewegungsperspektive (Typ 1)

Schultags durch Rhythmisierung des Stundentakts mit Blockunterricht, längeren Pausen und einer gestalteten Mittagszeit sowie einem bewegten Unterricht sind an diesen Schulen nicht vorgesehen. Die **additive** Form dieser offenen Ganztagschule trennt zwischen einem Unterrichtsvormittag, der bis ca. 13.00 Uhr dauert, und einem sich daran anschließenden freiwilligen Freizeitbereich. Der Nachmittag ist von Bewegungs- und Sportangeboten geprägt, die oft mit Vereinskoooperationen verbunden sind. In der Regel gibt es kaum oder gar keine Verzahnung des unterrichtlichen Vormittags und des angebotsorientierten Nachmittags. Schulen mit diesem Modell sind hinsichtlich einer pädagogisch orientierten Ganztagsentwicklung eher verhalten, skeptisch oder gar pessimistisch eingestellt. Sie erwarten vielmehr ein stärkeres Engagement des Schulträgers und der Politik zur Schaffung besserer Bedingungen von Ganztagschulen.

Auch wenn die Schulen dieses Typs (eher Gymnasien) mit Blick auf die additive Sport- und Bewegungsorientierung ähnlich konzipiert sind, so können ihre Ambitionen durchaus verschieden eingeschätzt werden. Während z. B. die einen mit Bewegungsangeboten zur Kompensation von Unruhe und langem Sitzen zufrieden sind und auch nicht unbedingt mehr Bewegung und Sport sowie Kooperationen mit Sportvereinen aufnehmen möchten, verbinden die anderen mit zahlreichen Sportangeboten am Nachmittag ein Interesse an der sportlichen Förderung für alle und im Speziellen an der sportlichen Profilierung der eigenen Schule. Der hier wirksame Orientierungsrahmen geht zwar mit einer veränderten, pädagogisch begründeten Ganztagsorientierung einher, aber letztlich ist diese gescheitert, weil die Veränderungen entweder von den Schülerinnen und Schülern nicht angenommen wurden oder das Kollegium von diesen Ganztagsbausteinen nicht überzeugt war.

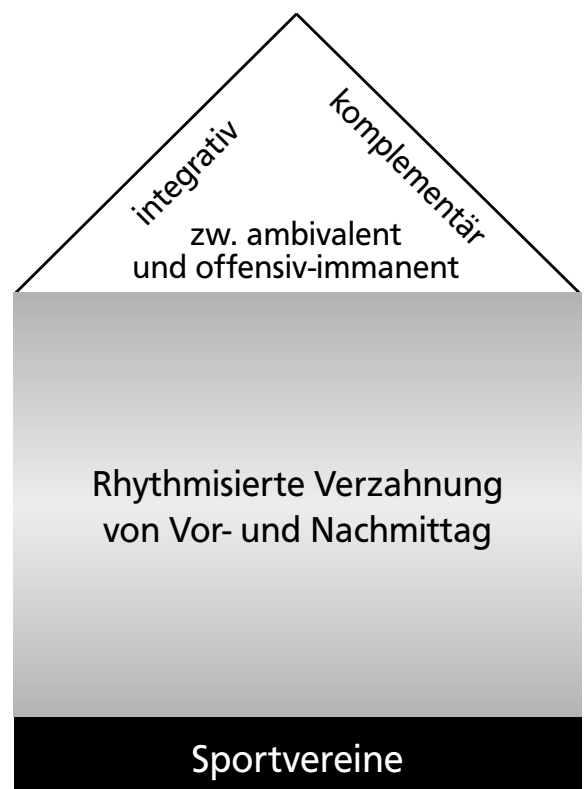
„Es ist ein großes Problem, denke ich, bei uns an der Schule. Wir haben häufiger schon darüber nachgedacht, wie wir den Tagesablauf rhythmisieren können. Aber es gibt eben viele Zwänge, die uns das nur zu einem ganz geringen Teil ermöglichen“ (QT 3, S. 22, GTK).

Dies hat aber durchaus dazu geführt, mehr über Bewegung und Sport in Schule und Unterricht nachzudenken, aber eine stärkere Integration von Bewegung und Sport in den ganztägig organisierten Schultag ist daraus nicht erfolgt. Insofern verbindet sich eine ambivalente Haltung in der Ganztagsorientierung mit einem Sport- und Bewegungsinteresse im Rahmen von Nachmittagsangeboten. Das aufgezeigte Spektrum der Schulen dieses Typs macht ein Orientierungsmuster deutlich, das Sport und Bewegung die Funktion der Kompensation, aber auch der Profilierung zuweist. Insgesamt handelt es sich tendenziell um ein konservativ-pessimistisches Modell zur sport- und bewegungsorientierten Ganztagschulentwicklung.

Typ 2: Komplementär-integrative Sport- und Bewegungsperspektive – das konstruktiv-konsensuelle Modell

Der zweite Typ verfolgt gegenüber Typ 1 eine völlig gegensätzliche Position. Die diesem Typ zuzuordnenden Schulen haben eine **integrative und komplementäre** Perspektive auf Sport und Bewegung, sie wenden sich gegen die bloße Verlängerung des Schultages durch Ganztagsangebote am Nachmittag und sind damit nicht ausschließlich, aber doch überwiegend, als gebundene Ganztagschulen organisiert (3).

„[...] dass man viel mehr die Klasse nicht nur als Raum hat, sondern die ganze Schule als Raum, wo eben auch gelernt [...] und gelebt wird“ (QT 8, S. 40, GD). Diese Ganztagschulen zeichnen sich nun dadurch aus,



dass sie einen rhythmisierten Tagesablauf geschaffen haben, der über längere Pausen und anregende Schulfeste mehr Bewegungsmöglichkeiten bietet, den Unterricht, z.T. in Form von Doppelstunden oder Blockunterricht, durch bewegtes Lernen und Bewegungspausen insgesamt bewegter gestalten und in der Mittagszeit durch Sport- und Bewegungsangebote Gelegenheiten zum Sich-Bewegen ermöglichen. Darüber hinaus eröffnet der Tagesablauf am Nachmittag in Abhängigkeit vom Schülende weitere Sport- und Bewegungsangebote, oft auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Insgesamt zeichnet sich dieser Typ durch vielfältige Angebote zur Lernförderung und zur Aktivierung aus. So entsteht ein zum klassischen Unterrichtsalltag kom-

Abb. 3: Komplementär-integrative Sport- und Bewegungsperspektive (Typ 2)

plementäres und zugleich integratives Angebot, das die additive Form des vorangegangenen Typs deutlich übersteigt. Argumentiert wird einerseits mit der Notwendigkeit eines den Klassenunterricht und die Bewegungsarmut kompensierenden Angebots und andererseits mit der grundlegenden Bedeutung von Bewegung als eigenständige Form des Lernens und Bildens. Da sich die Kollegien im Verbund mit der Schulleitung hinsichtlich der Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport weitgehend einig sind, kann hier von einem *konstruktiv-konsensuellen* Modell sport- und bewegungsorientierter Ganztagsschulentwicklung gesprochen werden. Diese Schulen folgen einer *offensiv-immanenten* Haltung, die meint, dass Ganztagsschulen immanent von innen heraus entwickelt werden müssen (4).

Typ 3: Extensive Bewegungsperspektive – das optimistisch-visionäre Modell

Eine *offensiv-immanente* Haltung gegenüber der Ganztagsorientierung scheint die konzeptionelle Integration von Bewegung, Spiel und Sport zu befördern. Der Typ 3 kann nun ebenfalls hier eingeordnet werden, er geht aber weit über das Bewegungs- und Sportkonzept des vorangegangenen Typs 2 hinaus. Die Schulen dieses Typs arbeiten durchweg als gebundene Ganztagsschulen mit einer reformpädagogisch geprägten Vorstellung von ganztägiger Schule. Bewegungsaktivitäten sind fest und selbstverständlich im Tagesablauf der Schule verankert, rhythmisiert ist nicht nur der Schultag, sondern auch die Woche und das Schuljahr.

Der Unterschied besteht nun darin, dass es um eine sukzessive Ausdehnung von Bewegungsaktivitäten im Schultag geht.

„Ja, Ganztage, das hat für mich [...] ganz viel damit zu tun, dass insgesamt ein Tagesablauf für ein Kind in einer [...] inneren Harmonie im Idealfall ablaufen soll [...]. [...] dann gehört dazu auch nicht nur der Geist, sondern auch der Körper und dazu gehört Bewegung. Und ja, da gehört einfach beides dazu. Und deswegen sind wir da ganz klar in der Verantwortung“ (QT 10, S. 13/14, L2).

Bewegung wird als Ausdruck körperlicher Selbstthematisierung verstanden, die sowohl als Ruhe, Entspannung und kreativer Selbstgestaltung im spielerischen Tun Geltung erlangt, als auch in sportliches Handeln auf dem Schulhof, in selbstorganisierten Settings der Sportstätten oder in Sport- und Bewegungs-AGs übergehen kann. Bewegung ist ein wesentlicher Beitrag zum Lernen und zur Bildung in der Schule, sie schließt auf andere Weise Zugänge zur Welt und zu sich selbst auf, als dies die anderen lernenden und bildenden Zugänge der Fächer in der Schule ermöglichen. Die **extensive** Bewegungsperspektive dieses Typs wirkt nicht aufgesetzt oder angehängt, sondern **inklusiv** an der Schulgestaltung mit.

Es handelt sich insofern um ein optimistisch-visionäres Modell sport- und bewegungsorientierter Ganztagsschulentwicklung, das einen förderlichen Orientierungsrahmen zur Integration von Bewegung und Sport bietet.

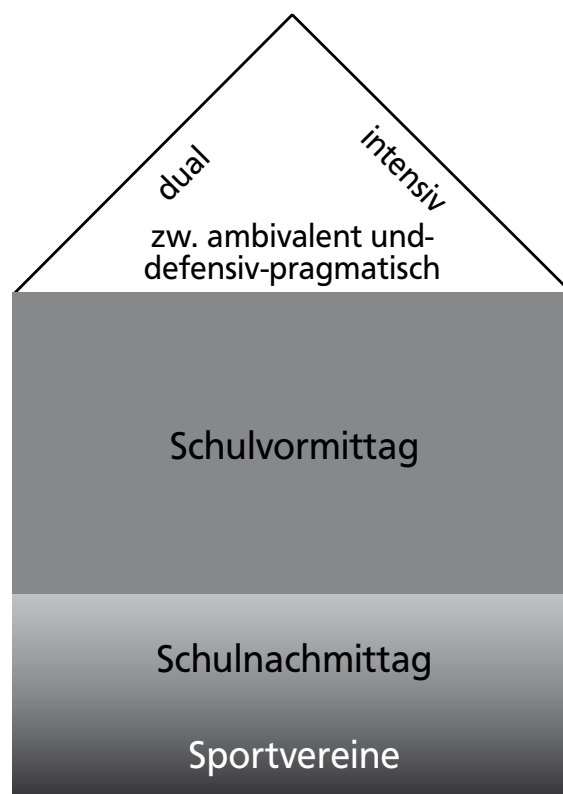


Abb. 4: Extensive Bewegungsperspektive (Typ 3)

Abb. 5: Intensive Sportperspektive (Typ 4)

Typ 4: Intensive Sportperspektive – das konzentriert-spezialisierte Modell

Der letzte Typ zur „Bewegungsorientierung“ generiert sich aus der Zuspitzung auf eine mit Sportvereinen vereinbarte *intensive* und *dual* gestaltete leistungsorientierte Sportprofilierung. Die Schulen sind zwar auch an der Bewegungsaktivierung in Pausen und AGs für alle Schülerinnen und Schüler interessiert, sie versprechen sich aber von einer Sportprofilierung eine Motivationssteigerung für alle Schülerinnen und Schüler und eine Erhöhung des Ansehens der Schule. Auf unterschiedliche Weise werden sportartspezifische Kooperationen mit Sportvereinen gepflegt (z. B. Handball), die durch enge persönliche Verflechtung von Sportlehrkräften und Trainern, z.T. im Anstellungsverhältnis der Schule, gesichert werden.

Das Konzept der Sportförderung zur Profilierung der Schule ist an die additive Form von Ganztagschule gebunden. Daher gelten die für den Typ 1 bereits ausgeführten konzeptionellen Vorstellungen auch für diesen Typ von Ganztagschule. Bemerkenswert ist aber vor allem, dass die deutliche Sportorientierung nicht an einer bestimmten Ganztagsorientierung festzumachen ist. Während die einen eher ambivalent in ihrer Orientierung sind, einerseits im Konzept durchaus eine reformorientierte Ganztagsentwicklung befürworten und praktizieren, andererseits aber auf Kompensation und Angebote zur Sportförderung setzen, haben andere Ganztagschulen eher eine defensiv-pragmatische Orientierung eingeschlagen, die nicht so sehr eine Bewegungsaktivierung befördert, sondern stattdessen die leistungssportliche Profilierung durch das Sportkollegium stärkt.

„Ich würde diesen Wettkampf- und Leistungsgedanken gerne noch ein bisschen mehr unterbringen, aber es ziehen nicht genügend Leute mit“ (QT 18, S. 10, L3).

Insofern handelt es sich um ein *konzentriert-spezialisiertes* Modell zur sportorientierten Ganztagschulentwicklung im Sinne des Leistungssports in enger Kooperation mit Sportvereinen sowie im Verbund mit einem persönlichen Engagement von Sportlehrern sowie Trainern.

Sport- und bewegungsorientierte Ganztagschulentwicklung

Die Typisierung von Ganztagschulen nach ihrer „Bewegungsorientierung“ verweist auf spezifische Orientierungsmuster der schulischen Akteure. Die jeweils zugrunde gelegte *Ganztagsorientierung* geht auf konzeptionelle Vorstellungen von ganztätig arbeitenden Schulen sowie auf die politischen Vorgaben, schulischen Bedingungen und einer pragmatischen Alltagsbewältigung zurück. Der sich daraus ergebende Rahmen für das Handeln der Akteure hat gleichzeitig

erhebliche Auswirkungen auf die konzeptionelle Etablierung von Sport- und Bewegungsaktivitäten in der Ganztagschule.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass ein Teil der Schulen auf freiwillige Ganztagsangebote am Nachmittag als additive Ergänzung bei einem unveränderten Unterrichtsvormittag setzt und eine integrative Vorgehensweise aufgrund unterschiedlichster Argumente (erwartete Mehrbelastung für alle Beteiligten, Mangel an finanzieller Unterstützung, schulorganisatorische Gründe etc.) ablehnt (vgl. Prüb, 2009; Hildebrandt-Stramann, 2010a; Laging, 2010). Dieser als pragmatisch zu bezeichnende Schulentwicklungsprozess führt dazu, die klassischen Halbtagsschulstrukturen (45-Min.-Takung, Beibehaltung der Pausenlängen, keine ausgedehnte Mittagszeit, unbewegter Unterricht etc.) beizubehalten und die (Um-)Gestaltung in der Bereitstellung eines fakultativen Bewegungs- und Sportangebots zu suchen. Mit diesem Angebot verbinden sich allgemein kompensatorische und angebotsorientierte Formen von Ganztagschule sowie eine sportliche Förderung für alle bzw. eine leistungssportliche Profilierung der Schule. Gleichzeitig führen die damit verbundenen Kooperationen mit Vereinen nicht unbedingt zu einer pädagogischen Verzahnung von Vor- und Nachmittag (vgl. Typ 1 und 4).

In anderen Konzeptionen von Ganztagschule zeigt sich eher eine bildungsorientierte Perspektive auf Bewegung und Sport in einem veränderten ganztägigen Tagesablauf, der rhythmisiert mit bewegten Unterrichtsblöcken, längeren Pausen und bewegten Mittagszeiten gestaltet ist und im Sinne eines Selbstauftrags die Herstellung und Aufrechterhaltung bewegungsanregender Rahmenbedingungen (Schulgebäude mit Bewegungs-, Ruhe- bzw. Erholungsräumen und ein Schulgelände mit unterschiedlichsten Bewegungsgelegenheiten) als unabdingbares Gestaltungsmerkmal beinhaltet (vgl. Laging & Stobbe, 2011a/b; Hildebrandt-Stramann, 2010b). Ganztagschulen, die sich unter Mitwirkung aller Akteure einer solchen (Gestaltungs-)Aufgabe annehmen, verstehen Bewegung als eigenständige Schulentwicklungsaufgabe. Im Rahmen einer bewegungsorientierten Ganztagschulgestaltung geht es somit um die adäquate Integration von Bewegung, Spiel und Sport in ein Gesamtkonzept, das in den Augen des gesamten Kollegiums als selbstverständlich angesehen wird. Ein solcher Konsens setzt eine Verständigung im Kollegium und zwischen Kollegium und Schulleitung voraus. Die praktische Ausgestaltung kann dabei unterschiedliche Formen annehmen und zu verschiedenen Typen von Bewegungsorientierung führen (vgl. Typ 2 und 3).

Weiterhin lässt sich festhalten, dass die Ganztagschulentwicklung mit einer Handlungsorientierung zusammenhängt, die *ambivalent*, *offensiv* oder *defensiv* ausgeprägt sein kann. Entsprechend hängen die Förderung

von Bewegung und Sport im Ganztage und die Art und Weise ihrer Einbeziehung von dieser Ganztagsorientierung ab. Gleichzeitig bleibt festzuhalten, dass an den Ganztagschulen, die über ein ganztägig gebundenes Konzept verfügen, Bewegungsaktivitäten tendenziell den größeren Stellenwert erfahren und mehr Aktivitäten in den ganzen Tag einbinden, als dies in den Formen der offenen Ganztagschule der Fall ist. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass eine umfassende Einbindung von Bewegungsaktivitäten noch nicht hinreichend gelungen ist, besonders wenn es um eine bewegte Unterrichtsgestaltung geht. Dagegen sind Aktivitäten in den Pausen deutlich häufiger verbreitet. Integrative Konzepte erweisen sich insgesamt als deutlich innovativer in der Berücksichtigung von reformorientierten Ganztagschulelementen als dies bei den additiven Konzepten zu beobachten ist. Bewegung wird offenbar dann eher zu einer eigenständigen und umfassenden Schulentwicklungsaufgabe, wenn die integrative und rhythmisierte Ganztagsgestaltung zunimmt.

Anmerkungen

- (1) Die Typik „Bewegungsorientierung“ folgt der soziogenetischen Typenbildung, der die Typik zur „Ganztagsorientierung“ nach der sinngenetischen Typenbildung vorausgegangen ist (vgl. Bohnsack, 2013, S. 241ff.).
- (2) Der wissenschaftliche Quellentext ist eine neu entstandene Textsorte, die auf die Triangulation der Daten aus den Interviews und den Gruppendiskussionen zurückgeht (vgl. Derecik & Laging, 2014, S. 101ff.). Sie sind nachlesbar unter: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule/projekt/index.html>.
- (3) Insofern ist die formale Unterscheidung von „offen“ oder „gebunden“ nicht das entscheidende Kriterium für mehr oder weniger Bewegung und Sport, sondern das schuleigene Bewegungs- und Ganztagskonzept. Dies zeigt sich auch in der Studie der Bertelsmannstiftung (2012), aus der hervorgeht, dass beispielsweise Rhythmisierung, Angebote und Kooperation nicht von der Zuordnung zur offenen oder (teil)gebundenen Form abhängen.
- (4) Vgl. die Beiträge von Laging & Stobbe (2011a/b), in denen gezeigt wird, dass sich hinsichtlich der Berücksichtigung von Bewegung, Spiel und Sport eine integrative Form von einer additiven Form unterscheiden lässt.

Literatur

Arnoldt, B., Furthmüller, P. & Steiner, Ch. (2013). *Ganztagsangebote für Jugendliche*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2012). *Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft?: Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241–270) (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Derecik, A. & Laging, R. (2014). Forschungsdesign und Forschungsmethoden der Studie. In R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging & J. Teubner (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Ganztagschule. StuBSS: Ergebnisse der qualitativen Studie* (S. 84–115). Baltmansweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010a). Bewegungsaktivitäten in Ganztagschulen – Zeitkonzepte zwischen integrativer und additiver Perspektive. In P. Böcker & R. Laging (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen. Band 9* (S. 41–56). Baltmansweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010b). Zeit- und Raumkonzepte in der bewegten Ganztagschule. *Rhythmisierung und körperliche Aufführungspraxis in der Schule*. Baltmansweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R. & Teubner, J. (Hrsg.) (2014). *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. StuBSS: Ergebnisse der qualitativen Studie*. Baltmansweiler: Schneider.
- Laging, R. & Stobbe, C. (2011a). Bewegungsaktivitäten im Alltag von Ganztagschulen – Ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt StuBSS. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule* (S. 213–229). Aachen: Meyer & Meyer.
- Laging, R. & Stobbe, C. (2011b). Bewegungsaktivitäten als Bildungsangebot in der Ganztagschule – Ergebnisse einer Befragung aus dem Projekt StuBSS. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (201–223). Wiesbaden: VS.
- Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 33–58). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. (2007). Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“* (StEG) (S. 333–352). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer et al. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG) (S. 267–290). Weinheim: Juventa.

Fairplay Sporthandel <small>Inhaber: Sven Lange</small>	Fitness & Gymnastik	Schulsport & Leichtathletik	Turngeräte & Musikanlagen	Turnmatten & Gymnastikmatten
	<small>adidas · Airax · 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>				

Zum Auftrag des Schulsports

Reflexionen über den Umgang mit dem Auftrag des Schulsports

Albrecht Hummel & Thomas Borchert



Albrecht Hummel

alsu.hummel@gmail.com

Mit bemerkenswerten konjunkturellen Schüben findet in der Zeitschrift *sportunterricht* ein Verständigungsprozess zum Auftrag des Sportunterrichts beziehungsweise zu den Aufträgen des komplexeren und differenzierteren Schulsportes, zum Teil differenziert nach Schulformen und Schulstufen, statt. Das Konstante an Konjunkturen und Moden ist bekanntermaßen deren Wechselhaftigkeit (vgl. zur Auftragsthematik u. a. Kurz, 2008; Geßmann, 2014; Frommelt, 2014).

Bei dem Wort „Auftrag“ handelt es sich zumindest nicht primär um eine pädagogische, didaktische oder methodische Begrifflichkeit. Gemeinhin werden Aufträge als Aufforderungen gegenüber definierten Personen zwecks Vollzugs von Handlungen verstanden. In dieser Form ist der Begriff „Auftrag“ in vielfältigen Auslegungen in die Fachsprache der Politik und in besonders ausdifferenzierten Varianten in die juristische Fachsprache von Behörden und Verwaltungen eingeflossen.

Neben der durchaus notwendigen Beachtung von Differenzen zwischen den Fachsprachen ist die Zuordnung von Aufträgen zur logischen Ebene von Aufforderungen in Unterscheidung zur Ebene von Aussagen bedeutsam (vgl. hierzu Segeth, 1974). Die signifikante Differenz besteht demnach darin, dass sich Aufforderungen nicht am Wahrheitskriterium messen lassen. Aufforderungen und somit auch Aufträge sind nicht per se wahr oder falsch beziehungsweise richtig oder falsch, sie können jedoch mehr oder weniger angemessen, mehr oder weniger passend und zutreffend sein. Insofern sind Aufträge in ihrer Angemessenheit und Realisierbarkeit überprüfbar und somit auch verbesserungsfähig.

In der schul- und auch sportrelevanten politischen Fachsprache – zumindest in demokratisch verfassten modernen Zivilgesellschaften – sind politische „Aufträge“ das Ergebnis eines demokratisch geregelten Aushandlungsvorganges im Kräftespiel politischer Gruppierungen und nicht das Ergebnis willkürlicher Setzungen.

Aufträge und deren pädagogische Auslegung

Entsprechend sind der „Auftrag von Schule“, die Bildungsaufträge und Erziehungsaufträge, wie sie in den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder ihren Niederschlag gefunden haben und beschrieben werden, jeweils zu interpretieren und auszulegen. Dabei verfügen diese Dokumente über erhebliche, bewusst angelegte Spielräume der Interpretation und Auslegung. Den daraus abgeleiteten und aufbereiteten Fachauftrag für die einzelnen Unterrichtsfächer kann man dann mehr oder weniger gut ausformuliert in den Lehrplänen, Rahmenlehrplänen und einschlägigen Nachfolgmaterialien lesen. Diese Entwicklung vom Verfassungsauftrag zu den Lehrplanmaterialien für ein konkretes Fach hat in den letzten Jahren zusätzlich dadurch Spannung erhalten, dass Bildungsaufträge in Kompetenzerwartungen, in Bildungsstandards zu transformieren waren: „Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schule zu erfüllen hat“ (Klieme et al., 2003, S. 19). Die Sorge vor einer unzulässigen Reduktion der Aufträge und Ziele durch Standardisierung, auch bedingt durch die objektiven Grenzen der Standardisierbarkeit einzelner Zielbereiche, sind durchaus berechtigt. Und wenn dann in pädagogisch idealisierter Form die nachvollziehbare Forderung von Fachdidaktikern erhoben wird, dass jedes Kind das Recht habe, sein eigener Standard zu sein (vgl. Mikelskis, 2009), wird die Spannung geradezu spürbar.

Aufträge und Auslegungen setzen Analysen voraus

Gilt es den Auftrag des Schulsports in größeren zeitlichen Abständen neu auszuhandeln und zu vereinbaren, sollte in aller Regel eine gründliche Analyse und Bilanzierung zur Realisierung und zu den Realisierungsbedingungen des bisherig gültigen Auftrages vorliegen. Nur allzu oft geschieht das leider nicht mit gebotener Gründlichkeit und angemessener empirischer Fundierung. Verbale Innovationsschübe, plakative

Reformsemantik, kurzatmige Kampagnen und Scheinmodernisierungen sind dann eine häufige Folge. Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer nehmen solche Neuformulierungen und Neuauslegungen zum Auftrag des Schulsports dann als bloßen Austausch von Bezeichnungen, als ein Umfüllen von altem Wein in neue Schläuche wahr. Das begünstigt eine ohnehin latent vorhandene Lehrplanresistenz in der Praxis. Denn die Aufträge des Schulsports können nicht einfach Top-Down durchgesetzt werden. Sie müssen breite Akzeptanz und Anerkennung finden und durch entsprechende Implementierungsveranstaltungen begleitet werden, wenn Impulse zur nachhaltigen Verbesserung der Schulsportpraxis gegeben werden sollen. Selbst dann ist dies noch ein langwieriger und zumeist mehrjähriger Prozess.

Große Bandbreite für Auslegungen und Interpretationen

Die formale Ableitungslogik vom Auftrag der Schule zum Fachauftrag und dessen Niederschlag im Lehrplan täuscht eine Stimmigkeit vor, die realiter so nicht existiert. Die Spielräume der Auslegungen von „Aufträgen“ sind beachtlich und finden beispielsweise eine Zuspitzung im Diskurs um die „richtige, wahre“ Auslegung oder in der Selbstzuschreibung von pädagogischen Ansprüchen, einschließlich der Zuweisung von „höheren“ und „niederen“ Ansprüchen. Beispielsweise attestieren Creutzberg und Scheid (2014, S. 56) den Eliteschulen des Sports einen niederen pädagogischen Anspruch: „Der Eliteschule des Sports hingegen wird ein verminderter pädagogischer Anspruch attestiert. Sie konzentriert sich im Sinne eines Dienstleisters auf die sportliche Elitebildung bei gleichzeitiger Entmündigung der Talente“. Ohne über belastbare empirische Befunde zur angeblichen Entmündigung zu verfügen, werden hier Schulen, deren pädagogisches Personal sowie Schülerinnen und Schüler diskreditiert. Selbstverständlich kann man bei der Betrachtung dieser Einrichtungen zu unterschiedlichen Auffassungen über Sinn und Funktion von diversen Ausprägungsformen der Verbundsysteme „Schule-Leistungssport“ kommen (siehe u. a. Hummel & Brand, 2010). Aber man sollte einmal tunlichst zwischen politisch legitimierten Aufträgen und der Erörterung von pädagogischen Ansprüchen unterscheiden und diese nicht miteinander vermischen. Dabei wird sehr schnell deutlich, dass es durchaus legitime verschiedenartige Aufträge und pädagogische Ansprüche gibt, ohne diese auf einer Skala zwischen hoch und tief einordnen zu können. Hilfreich ist auch die Beachtung des Umstandes, dass die Bezeichnung „Eliteschule des Sports“ lediglich ein auf Kriterien gestütztes, ein auf Zeit vergebenes Prädikat durch den DOSB darstellt und keine eigenständige institutionalisierte Schulform (DOSB, 2010). Darüber hinaus unterscheiden sich diese über 40 Einrich-

tungen in Deutschland untereinander in beachtlichem Maße. Reflexionen zum Verhältnis von politischem Auftrag und pädagogischem Anspruch im Kontext von Schule erfordern somit einen besonderen Umgang mit Vielfalt, einschließlich verständnisvoller Toleranz.

Kulturelle Kontexte und Traditionen mit großer Wirkung

Dass ähnliche oder nahezu identisch formulierte Bildungs- und Erziehungsaufträge in den Schulgesetzen der Länder zu recht unterschiedlichen Ergebnissen führen, konnte wiederholt in den Ländervergleichsstudien des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der HU Berlin gezeigt werden. In den Fächern Mathematik, Biologie, Chemie und Physik schneiden die Schulen in den neuen Ländern tendenziell besser ab als die Schulen in den alten Ländern. Diese West-Ost-Differenzen spiegeln sich beispielsweise auch innerhalb von Berlin. Über die Gründe – 24 Jahre nach dem Beitritt der neuen Länder – lassen sich nur Vermutungen anstellen (vgl. Bericht im Tagesspiegel vom 25. August 2014, S. 21).

Vergleichende Betrachtungen speziell zum Sportunterricht liegen seitens des IQB nicht vor und in zurückliegenden anderen Analysen (z. B. in der SPRINT-Studie) hat man es tunlichst vermieden, auf solche Differenzen zwischen den Ländern einzugehen. Das Nichtbeachten und teilweise Verdrängen dieser Differenzen ist in mehrfacher Hinsicht wenig entwicklungsförderlich. Dahinter verbergen sich zum Teil hochinteressante quasiexperimentelle Designs, die in dieser Form nur die reale gesellschaftliche Entwicklung schreiben kann. Deren wissenschaftliche Nutzung könnte Aufschluss über sehr differenzielle Wirkmechanismen und die soziale Vererbung von Verhaltensmustern geben. Wie ist es anders zu erklären, dass in Mecklenburg-Vorpommern die Chance von schulpflichtigen Kindern als geistig behindert diagnostiziert und dem zugehörigen Förderschwerpunkt zugeordnet zu werden, beinahe dreimal so hoch ist wie im benachbarten Schleswig-Holstein (Klemm, 2013)? Dass Behinderungen (Beeinträchtigungen) ein folgenreiches soziales Konstrukt sein können, wurde schon lange nicht mehr so offenkundig und eindringlich belegt. Von ähnlicher Wirkungsmächtigkeit scheinen auch soziale Faktoren zu sein, die Einfluss auf den Organisationsgrad der Bevölkerung der neuen Bundesländer im Vereinssport der dortigen Landessportbünde haben. Dieser liegt seit Jahrzehnten gravierend unter dem Organisationsgrad der Bevölkerung in den alten Bundesländern, einschließlich der Mitgliedschaft von Kindern und Jugendlichen in Sportvereinen (DOSB, 2012). Eine plausible Offenlegung der Gründe für diese Zustände oder für eine andere Deutung der realen Entwicklung des prakti-



Thomas Borchert

Wissenschaftlicher
Mitarbeiter an der Professur
für Sportdidaktik der
Universität Potsdam

thomas.borchert@
uni-potsdam.de

schen sportiven Bewegungsverhaltens dieser Bevölkerungsgruppen steht noch aus. Dass gerade das Land Brandenburg unter diesem Aspekt (Organisationsgrad) das Schlusslicht im Ländervergleich darstellt, obwohl es bezüglich der schulischen Einrichtungen für den Nachwuchsleistungssport hervorragend aufgestellt ist, bedient reflexhaft alle Vorurteile bezüglich der Ausgewogenheit in der Sportförderung dieses Landes. Der Vorwurf des Fortlebens alter DDR-Sportstrukturen überlagert und verdeckt dabei das hochinteressante Entstehen neuer sportiver Partizipationsstrukturen außerhalb von Vereinen und kommerziellen Sportanbietern, auch bei den Kindern und Jugendlichen.

Welche Ermessensspielräume, welche Deutungszuweisungen, welche sozialen Muster und Kontexte spielen bei der Auslegung des Auftrages des Schulsports auf unterschiedlichen Auslegungsebenen eine Rolle? Hochgradig ähnliche Formulierungen in den politischen Texten, zum Beispiel in den Schulgesetzen der Länder zum Bildungs- und Erziehungsauftrag, ermöglichen durchaus beachtliche Differenzen in den Auslegungen des Fachauftrages für den Schulsport an den einzelnen Schulen.

Oelkers und Reusser (2008) verweisen vor dem Hintergrund ihrer komparativen Studien auf die große Bedeutung der Kontextfaktoren für die Unterrichts- und Schulentwicklung.

Vielfalt der Einheit von Bildung und Erziehung

In einem ministeriellen Erläuterungsmaterial zum Auftrag des Schulsports in NRW (2014) kann man lesen, der „zentrale Auftrag“ (!) ist sein „Doppelauftrag“. Diese etwas parodistisch anmutende und an Wahlkampfparolen erinnernde Formulierung sollte nicht verdecken, dass hier eine Akzentuierung vorgenommen wird, die nicht nur angesichts fehlender weiterer Benennung dezentraler Aufträge wenig Aussagekraft besitzt. Berücksichtigt man, dass der Doppelauftrag mit seinen sprachlich variierenden Ausdeutungen ja nichts anderes repräsentiert als die fachgebundene Realisierung des klassischen Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule im Sportunterricht bzw. im Schulsport, wird die Trivialität dieser Auslegungen erkennbar. Vergleicht man aber diesen Ansatz mit diversen Auslegungen zum „Erziehenden Sportunterricht“ und der Priorisierung des erzieherischen Handelns, ist die angebliche Ausgewogenheit des Doppelauftrages beziehungsweise des Verhältnisses von Bildung und Erziehung im Sportunterricht gar nicht mehr so selbstverständlich. Fachinhalte können dann sehr schnell zum beliebig austauschbaren Mittel und Medium für vorrangige Sozialerziehung im Sportunterricht werden und zu einer Sozialpädagogisierung des gesamten Schulsports führen. Das ist politisch und pädagogisch durchaus

möglich, aber es hat mit Sportunterricht als Fachunterricht mit systematischen, fachgebundenen Lehr-Lernprozessen nur noch wenig zu tun.

Das Verhältnis von Bildung und Erziehung ist gewiss nicht in Stein gemeißelt. Erst vor wenigen Jahren wurde ein expliziter Bildungsauftrag in die traditionelle Vorschulerziehung aufgenommen und es gibt Beschlüsse von Hochschulrektorenkonferenzen, in denen ein Erziehungsauftrag der Hochschulen abgelehnt wird.

Reflexion und motorisches Tun

Auf eine weitere mögliche Dysbalance in der Auslegung des Fachauftrages verweist Geßmann (2013 & 2014) in seinen Überlegungen zum Auftrag des Schulsportes. Er spricht die offenkundige Konjunktur des Slogans der reflexiven Sportpraxis an (2014, S. 216) und befürchtet, dass Bewegungszeit und emotionale Erfüllung seitens der Schüler durch überzogenes Reflektieren zu kurz kommen, wenn Formen des „kognitiven Erfassens“ nicht angemessen in den „Prozess des motorischen Tuns“ eingebunden werden. Die Maßverhältnisse einer gymnasialen Oberstufe mit ihrer ausgeprägten propädeutischen Funktion und ihrem Beitrag zur Anbahnung von Studierfähigkeit gelten ohnehin nicht für alle Schulstufen gleichermaßen. Der Prozess des „motorischen Tuns“ sollte im Sportunterricht auf allen Stufen Vorrang besitzen. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für fachgemäßes Reflektieren und Entscheiden gegeben.

Problematisch wird die Implementierung einer ausgeprägten eigenständigen „Reflexionskompetenz“ in Sportlehrplänen zu einem Zeitpunkt, wo die Eignung der Kategorie „Kompetenz“ und deren Beschreibung durch Kompetenzerwartungen (Standards) als neue leitende Lehrplankategorie und per Definition nach Weinert (2001) auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten akzentuiert – bei aller Bedeutsamkeit als Schlüsselkategorie für die moderne Bildungsforschung – zunehmend in Frage gestellt wird (Gruschka, 2012) und durch pragmatische, alltagstaugliche Bezeichnungen wie Können und Qualifikation (Basisqualifikationen) ersetzt wird. Kompetenz als bedeutsame Kategorie und Gegenstand von wissenschaftlichen Analysen zur Verfügbarkeit individueller Ressourcen für das Lösen von Aufgaben, insbesondere von Problemen in domänenspezifischen Anforderungsbezügen, ist unstrittig. Neben dieser Kontextabhängigkeit lassen sich Kompetenzen durch Lernen und Üben im Unterricht aneignen, daher aktiv erwerben. Sie werden somit als lehrbar und erlernbar eingestuft. Aber der Umstand, dass sich Kompetenzen ähnlich wie Intelligenz einer direkten sinnlichen Wahrnehmung entziehen (vgl. Gogoll, 2014) und bestenfalls näherungsweise über Indikatoren (Operatoren) erschlossen werden können, macht diese Begriffe für alltags-

taugliche Fachlehrpläne und die Unterrichtspraxis nur eingeschränkt geeignet.

„Kompetenz“ als Lehrplankategorie – für die Praxis geeignet?

Obwohl die klare Trennung von Kompetenz und Performanz (nach Chomsky, 1971) in den letzten Jahren als zunehmend fraglicher dargestellt wurde (vgl. hierzu Oelkers & Reusser, 2008), nehmen Kompetenzen eine ambivalente Position zwischen den individuellen Ressourcen einerseits und dem sinnlich wahrnehmbaren (beobachtbaren) Handeln und Verhalten der Lernenden andererseits ein. Den Kompetenzen werden mit dieser Position quasi eine „innere Seite“ und eine „äußere Seite“ zugeordnet. Die Verfahren einer konsequenten (validen) Kompetenzdiagnostik der „inneren Seite“ werden vermutlich ebenso wenig den Weg in den Schulalltag finden wie die der älteren Intelligenzdiagnostik; schon aus Sorge vor einer Psychometrisierung des alltäglichen Unterrichts. Konzentriert man sich aber auf die „äußere“, beobachtbare Seite der Kompetenzen, landet man unweigerlich beim realen Handeln und Verhalten der Kinder und Jugendlichen; beim Sich-Bewegen-Können und Sich-Verhalten-Können der Schüler. Fazit: Was für ein bemerkenswerter Innovationsschub für die Unterrichtsgestaltung, wenn die altbewährte Lehrplankategorie „Können“ im Nachgang der Kompetenzdebatten wieder in den Fokus gerückt wird! Die überzogene Kompetenzdiskussion, einhergehend mit der Diskreditierung des Könnens als „blindes“ Können und des Wissens als „träges“ Wissen, erbringt bislang nicht den Nachweis, um die klassische Lehrplanzieltriade Wissen-Können-Verhalten abzulösen. Diese Triade ermöglicht durchaus gezielte unterrichtsmethodische Zugänge auf die „dahinterliegende“ innere Ressourcenebene (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motive, Einstellungen ...) insbesondere dann, wenn die Lernenden bestimmte Anforderungen wie Aufgaben und Probleme nicht oder unzureichend bewältigen. Insofern basiert Können auf einem Dispositionsgefüge und sollte nicht auf eine Niveaustufe der Fertigkeitentwicklung reduziert werden.

Orientieren wir uns an der geeigneten Definition von „Kompetenz“?

Im deutschsprachigen Raum ist die Kompetenzdefinition nach Weinert (2001, S. 27 f.) bedauerlicherweise maßgeblich geworden: „In Übereinstimmung mit Weinert verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

(Klieme et al., 2003, S. 59). Bedauerlicherweise deshalb, weil sie viel mehr Missverständnisse als Klarheit schafft. Und dies in dreifacher Hinsicht: Einmal durch die bereits angesprochene, akzentuierende Reduktion auf kognitive Ressourcen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) bei Vernachlässigung der motorischen Ressourcen, einschließlich der damit verknüpften Informations-Energieinterdependenzen. Die Fachgegenstände und Fachaufträge der Unterrichtsfächer sowie die damit verknüpften Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, insbesondere die des Sportunterrichts, werden damit unzulässig limitiert. Hier ist die Definition eindeutig unterkomplex. Zum anderen wiederum durch die große Ausdehnung des Gegenstandes dieser Definition. Es ist bereits zum geflügelten Wort unter Fachdidaktikern geworden, ob man sich bei der Weinertschen Definition auf die Teile „vor dem Komma“ oder „nach dem Komma“ bezieht (vgl. Wellensiek, 2009) oder das „Ganze“ im Blick hat. Trifft Letzteres zu, ist diese Definition unter pragmatisch-funktionaler Sicht sogar überkomplex. Und zum Dritten durch die überzogene Ausrichtung der Kompetenzen auf Problemlösungen und deren Bindung an problemorientierte, problembasierte Gestaltung von Lehr-Lern-Vorgängen. Nicht alle Lernanforderungen und Aufgaben lassen sich als Probleme verstehen, für die heuristische oder semi-heuristische Vorgehensweisen angezeigt sind. In keinem Unterrichtsfach lässt sich der Lehr-Lern-Prozess auf eine Kette von Problembearbeitungen und Problemlösungen reduzieren. „Schlichte“ Aufgaben des Übens, Wiederholens, Festigens und Anwendens haben nach wie vor eine große Bedeutung und sind unabdingbare Grundlagen für die Ermöglichung problemorientierter Unterrichtsgestaltung. Das gilt insbesondere für das Fach Sport.

Besinnung auf die Funktion von Schule

Die Funktionen und Aufträge der gesellschaftlichen Einrichtung „Schule“ lassen sich im Rahmen der „Fachaufträge“ einzelner Unterrichtsfächer akzentuieren und domänenspezifisch modifizieren. Die grundlegenden Funktionen der Schule lassen sich jedoch in den einzelnen Fächern nicht dauerhaft umgehen oder ausblenden, ohne den Status als Unterrichtsfach in Frage zu stellen. Die Geschichte des Entstehens und Vergehens von Unterrichtsfächern hält diesbezüglich viel Aufschlussreiches parat. Allein die Vielfalt der Bezeichnungen (Körpererziehung, Leibeserziehung, Turnen, Sport ...) für dieses Unterrichtsfach seit Ende des zweiten Weltkrieges verweist auf erhebliche Schwankungen im Selbstverständnis dieses Faches im Fächer- und Funktionskanon der Schule. Die häufig vorgenommene Beanspruchung der Beliebtheit des Faches seitens der Schüler gilt es differenziert zu sehen (vgl. Stibbe, 2013, S. 321). Zum einen wegen des nicht auszublendenden Anteils von Schülern, für die dieses Fach nicht beliebt ist, und zum anderen unter dem Aspekt des Auseinanderdriftens von zugeschriebener „Beliebtheit“ auf der

einen und „Bedeutsamkeit“ auf der anderen Seite durch die Schülerinnen und Schüler – und dies ansteigend mit zunehmender Klassenstufe. Das Fachimage „beliebt und unbedeutend“ für den Sportunterricht (bezüglich des Faches Mathematik scheint es eher umgekehrt zu sein) ist eine Herausforderung für die Sinn- und Identitätsstiftung des Faches.

Das Hervorheben bestimmter Funktionen von Schule (vgl. Fend, 1974) wird in aller Regel von strukturell-funktionalen Gesellschaftsmodellen abgeleitet (vgl. Parson, 1964), wo der Frage nachgegangen wird, welchen Beitrag eine Institution – in dem Fall Schule – zum Funktionieren des gesellschaftlichen Gesamtsystems zu erbringen vermag beziehungsweise zu leisten hat. Weitgehende Akzeptanz hat dabei die Herausstellung folgender Hauptfunktionen von Schule gefunden:

- 1) Die Qualifikationsfunktion (fachliche und überfachliche; allgemeine und spezielle).
- 2) Die Personalisationsfunktion (Förderung des Einzelnen um seiner selbst willen; individuelle Bildung).
- 3) Die Sozialisationsfunktion (Einbeziehung der Heranwachsenden in die Gesellschaft durch Teilnahme, Teilhabe und Teilsein).
- 4) Die Allokations- und Selektionsfunktion (Diagnose, Auswahl und Zuordnung nach Eignung).

Die faktische Wirksamkeit und Bedeutsamkeit dieser Grundfunktionen ist weitestgehend unstrittig. Heftige Diskussionen finden aber immer wieder zur Gewichtung und möglichen Priorisierung ausgewählter Funktionen von Schule statt. In jüngster Zeit ist das vor allem im Rahmen der Inklusionsdebatte oder hinsichtlich der Förderung sportlicher Begabungen erkennbar. Hier werden insbesondere die Relationen zwischen der Personalisationsfunktion einerseits und der kritisch reflektierten Allokations- und Selektionsfunktion andererseits hinterfragt. Die Auslegung der Funktionen von Schule ist ins Wanken geraten: „Kein Wunder, dass neulich eine Direktorin ihr Haus mit der Bemerkung vorstellte, es handle sich um eine lernorientierte Schule – und niemand auflachte“ (Kaube, 2014, S. 11).

Diese Debatten zur Gewichtung der Funktionen von Schule schlagen konsequenterweise und zum Teil in erheblich verschärfter Weise auf das Verständnis vom Auftrag des Schulsportes durch. In einer gut nachvollziehbaren Art und Weise wurde der Zusammenhang von Schulentwicklung, der Herausbildung bestimmter schulpädagogischer Profile und der jeweiligen Einordnung des Schulsports, der inhaltlichen Ausrichtung des Sportunterrichts in letzter Zeit von Stibbe (2004) dargestellt. Bemerkenswert ist dabei bereits die große Bandbreite von Entwicklungsmöglichkeiten und des Stellenwertes des Schulsportes an Schulen im Rahmen einer zeitgeschichtlichen Epoche innerhalb eines Gesellschaftssystems. Das unterstreicht die außerordentliche Wirkungsmächtigkeit der Kontextbedingungen (Oelkers & Reusser, 2008) wie Schulleitung, Lehrerqualifikation, Schulverwaltung, Unterstützungssysteme durch Eltern und Peers:

- 1) Nur scheinbar sind deshalb der Bildungsauftrag und der Erziehungsauftrag von Schule und deren Niederschlag im Fachauftrag des Sportunterrichts gleichrangig.
- 2) Nur scheinbar sind deshalb die Bewegungsfelder gleichrangig – unabhängig von ihrer fachlichen Verschiedenartigkeit.
- 3) Nur scheinbar sind deshalb die pädagogischen Perspektiven – unabhängig von ihrer temporären Akzentuierung in den Bewegungsfeldern gleichrangig.

Es ließen sich zahlreiche weitere Hinweise dafür geben, dass es mit der Gleichrangigkeit (nicht Gleichartigkeit) von Bildung und Erziehung, der einzelnen Bewegungsfelder und der pädagogischen Perspektiven sowohl in den programmatischen Unterlagen (Rahmenlehrpläne; Schulinterne Lehrpläne; Schulprogramme) und erst recht in der Praxis nicht allzu weit her ist. Auswahl, Ausfall, Akzentuierung und Wichtung auch beim Obligaten sind Realität. Doppelauftrag, Bewegungsfelder und Mehrperspektivität werden gemeinhin als die herausragenden innovativen Merkmale neuer Lehrplangenerationen benannt. Doch trifft das tatsächlich zu oder handelt es sich um bloße Verbalinnovationen ohne faktischen, praktischen Durchschlag?! Was wurde im Denken und Handeln der Sportlehrerinnen und Sportlehrer durch die Umbenennung des Unterrichtsabschnittes „Leichtathletik“ in ein Bewegungsfeld „Laufen, Springen, Werfen“ tatsächlich erreicht? Die Hardliner-Leichtathleten unter den Sportlehrerinnen und Sportlehrern (auch diese soll es ja noch geben) wird die Bezeichnungsänderung ohnehin nicht erreichen und die vielen Sportlehrkräfte, die seit eh und je um eine pädagogisch reflektierte didaktische Aufbereitung der vielfältigen Formen des leichtathletischen Bewegungshandelns bemüht sind, werden diese Umbenennung eventuell als überflüssig oder gar albern bewerten, weil eine affirmative Abbilddidaktik der Leichtathletik in der Schule aus gutem Grund und mit erfahrungsbasierter Selbstverständlichkeit von diesen Lehrern abgelehnt wird.

Aufträge und Auslegungen bedürfen der Orientierung an der Praxis, wenn diese verbessert werden soll

Das führt zu der Ausgangsproblematik zurück: Es ist müßig und nicht sonderlich ergiebig, über den Auftrag des Schulsports zu debattieren und Verständigungen herstellen zu wollen, wenn es an diesbezüglichen gesicherten empirischen Befunden zur Akzeptanz und zur Auslegung dieser Aufträge, zu den Ergebnissen der Auftragsrealisierung unter konkreten Realisierungsbedingungen einschließlich von vergleichenden Betrachtungen bei Nutzung quasiexperimenteller Designs fehlt. Das betrifft nicht nur die Einbeziehung des Sportunterrichts in die großen Ländervergleichsstudien, sondern auch die von König (2014) angesprochene feldorien-

tierte Sportunterrichtsforschung. In den letzten Jahren wurde viel über den angeblichen Paradigmenwechsel bei der Steuerung des Bildungswesens geschrieben – auch im Sportunterricht – einschließlich der neuen, vielschichtigen Kompetenzorientierung und der Beschreibung von Kompetenzerwartungen in Form von Can-do-Standards. Die neue Steuerung betont bekanntermaßen die Orientierung an den Ergebnissen pädagogischer Prozesse, den Outputs und den Outcomes.

Aufträge schlechthin – egal ob doppelt oder zentral – sind jedoch klassische Elemente der traditionellen Input-Steuerung von Schule und Schulsport und sind als solche auch künftig unverzichtbar. Aber ohne Bezug zu deren Akzeptanz, zu den Realisierungsergebnissen und Realisierungsbedingungen bleiben es blinde Setzungen auf Verdacht und deren Diskussionen, so reformsemantisch und politisch aufgeladen sie auch in kleinen Zirkeln geführt werden, verlaufen als praxisferne Scheindebatten weitestgehend unberührt vom realen Entwicklungsgeschehen zum angestrebten Paradigmenwechsel in der Schulsportwirklichkeit. Die inflationäre Verwendung empirisch ungeprüfter Kompetenzen und Kompetenzerwartungen, die befürchtete Psychometrisierung der unterrichtsbezogenen pädagogischen Diagnostik und Unterrichtssteuerung oder das Offerieren des hochinteressanten, aber gegenwärtig noch unausgereiften konzeptionellen Ansatzes für eine Orientierung an den „MOBAKs“ und „MOBAQs“ (Gerlach, Leyener & Hermann, 2014; Herrmann, 2014) leistet vermutlich gegenwärtig eher einen Beitrag zur Verunsicherung als zu einer qualitativen Verbesserung des Sportunterrichts im Zuge seiner Kompetenzorientierung. So lässt sich der angestrebte Wechsel von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht – wenn er überhaupt erforderlich ist – weder legitimieren, geschweige denn bewältigen. Somit bleibt festzuhalten: Der Kompetenzadler kreist weiter und gebiert viele kleine Can-do-Mäuschen.

Literatur

- Chomsky, N. (1971). *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clauss, G. (1987). *Differentielle Lernpsychologie – eine Einführung*. Berlin: Luchterhand.
- Creutzburg, S. & Scheid, V. (2014). *Qualitätsentwicklung an Partnerschulen des Leistungssports*. Schorndorf: Hofmann.
- Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB] (2010). *Qualitätskriterien für das Prädikat „Eliteschule des Sports.“* Zugriff am 20.06.2011 unter http://www.dosb.de/fileadmin/Bilder_allgemein/Qualitaetskriterien_EdS_082010.pdf
- Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB] (2012). *Bestandserhebung 2012*. Zugriff am 20.06.2011 unter http://www.dosb.de/fileadmin/sharepoint/Materialien%20%7B82A97D74-2687-4A29-9C16-4232BAC7DC73%7D/Bestandserhebung_2012.pdf
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Frommelt, H. (2014). Zum Auftrag des Schulsports. *sportunterricht*, 63 (5), 148–150.
- Geßmann, R. (2013). Sportpraxis als Magd der Sporttheorie? *sportunterricht*, 62 (4), 118–123.
- Geßmann, R. (2014). Zum Auftrag des Sportunterrichts – ohne Bewegungsfreude ist alles nichts! *sportunterricht*, 63 (7), 215–217.
- Gerlach, E., Leyener, S. & Hermann, C. (2014). „Denn wir wissen nicht was wir messen?“ Zur Frage der Output-Diagnostik im Sportunterricht mit Hilfe von motorischen Tests. *sportunterricht* 63 (7), 194 – 201.
- Gogoll, A. (2014). Kompetenzmodellierung in den Fachdidaktiken. *sportunterricht*, 63 (6), 163–168.
- Gruschka, A. (2012). *Empirische Bildungsforschung am Ausgang ihrer Epoche*. Vortrag auf dem Forum 11 zur Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ des BMBF in Berlin vom 29.–30.03.2012.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2014). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule – Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. *sportunterricht*, 63, 322–328.
- Hummel, A. & Brand, R. (2010). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen in einer modernen, offenen Zivilgesellschaft. *Leistungssport*, 40 (1), 37–42.
- Kaube, J. (2014). Lasst doch mal alles so, wie es ist. Frankfurt *Allgemeine Zeitung vom 4. September 2014*, 11.
- Kerbel, B. (2014). Vom Osten Lernen. *Tagesspiegel vom 25. August 2014*, 21.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. Zugriff am 02. August 2014 unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports (1). *sportunterricht*, 57 (7), 1–8.
- König, S. (2014). Brennpunkt: Was wissen wir eigentlich über den Schulsport? – oder: Ein Plädoyer für eine feldorientierte Sportunterrichtsforschung. *sportunterricht*, 63 (6), 161.
- Labudde, P., Duit, R., Fickermann, D., Fischer, H., Harms, U., Mikelskis, H.F., Schecker, H., Schroeter, B., Wellensiek, A. & Weiglhofer, H. (2009). Schwerpunkttagung „Kompetenzmodelle und Bildungsstandards: Aufgaben für die naturwissenschafts-didaktische Forschung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 343–370.
- Mikelskis, H.F. (2009). Jedes Kind hat das Recht sein eigener Standard zu sein! Oder: Ein polemischer Kommentar zur Lager der naturwissenschafts-didaktischen Forschung inmitten der Kompetenz- und Standardwelle. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 361–363.
- NRW (2014). *Schulsport, Schulsportentwicklung, Auftrag des Schulsports*. Zugriff am 24. August 2014 unter <http://www.schulsport-nrw.de/schulsportentwicklung/paedagogische-grundlagen/auftrag-des-schulsports.html>
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2014). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Zugriff am 20.10.2014 unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf
- Parsons, T. (1964). Die jüngsten Entwicklungen in der strukturell-funktionalen Theorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 16, 30–49.
- Segeth, W. (1974). *Aufforderung als Denkform: Vom Wissen zum zielgerichteten Handeln*. Berlin: Akademie Verlag.
- Stibbe, G. (2004). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Stibbe, G. (2013). Brennpunkt: Sport – auch ein ungeliebtes Fach? *sportunterricht*, 62 (11), 321.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17 – 31). Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Bildungsforschung, 27. Berlin: BMBF.
- Wellensiek, A. (2009). Lernsinn und Entwicklung Pädagogische Erneuerung durch Kompetenzmodelle und Standards? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 363–364.

Nachrichten und Informationen

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

Leitideen für eine moderne Schulverpflegung

Am Freitag, 14. November 2014, findet von 9.00 bis 17.00 Uhr der 8. Deutsche Kongress Schulverpflegung an der Universität Vechta statt. Der Kongress widmet sich dem Thema „Ernährungs- & Verbraucherbildung für Kinder und Jugendliche – Leitideen für eine moderne Schulverpflegung“. Schirmherr ist Dr. Till Backhaus, Minister für Landwirtschaft, Umwelt und Verbraucherschutz in Mecklenburg-Vorpommern und Vorsitzender der Verbraucherschutzministerkonferenz 2014. Veranstalter sind das Deutsche Netzwerk Schulverpflegung und sein Fachmagazin Schulverpflegung (B&L MedienGesellschaft mbH & Co. KG) in Kooperation mit der Universität Vechta und dem Deutschen Landfrauen Verband. Die Anmeldung und Informationen zum Kongress finden Sie unter www.kongress.dnsv.eu



Ingo Weiss bleibt Vorsitzender der Deutschen Sportjugend

Ingo Weiss steht weitere zwei Jahre an der Spitze der Deutschen Sportjugend (dsj). Der 51-Jährige aus Münster wurde bei der dsj-Vollversammlung am Samstag in der European School of Management und Technology (ESMT) in Berlin zum siebten Mal zum Vorsitzenden der mit rund 10 Millionen Kindern und Jugendlichen (bis 27 Jahren) größten Jugendorganisation der Bundesrepublik Deutschland gewählt.

Weitere Informationen unter www.dsj.de



DBS und BMAS veröffentlichen „Index für Inklusion im und durch Sport“

Ein neuartiger Wegweiser, der den Auf- und Ausbau einer inklusiven Sportlandschaft in Deutschland vorantreiben soll, ist am 18. Oktober 2014 in Hannover vorgestellt worden. Dieser „Index für Inklusion im und durch Sport“ wurde bei der Konferenz der Landessportbünde in Hannover von Gabriele LösekrugMöller, Parlamentarische Staatssekretärin bei der Bundesministerin für Arbeit und Soziales (BMAS), und Thomas Härtel, Vizepräsident des Deutschen Behindertensportverbands (DBS), präsentiert. Der „Index für Inklusion im und durch Sport“ wurde vom DBS mit Förderung durch das BMAS erstellt, Grundlage war ein Beschluss des Deutschen Bundestages. Der Index kann kostenfrei unter www.dbs-npc.de/sport-index-fuer-inklusion.html digital und in barriere-



freier Form bezogen werden. Zudem gibt es an dieser Stelle Informationen, auf welchen Veranstaltungen der Index in diesem Jahr noch vorgestellt wird.

Hintergrund: Der Index für Inklusion im und durch Sport bietet umfangreiche Informationen zum Themenbereich Inklusion und Sport, Orientierungspunkte für die praktische Arbeit und zeigt konkrete Inklusionsprozesse auf. Der Index orientiert sich am ersten deutschsprachigen „Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“. Dieser wurde von Ines Boban und Prof. Dr. Andreas Hinz von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, auf Basis des englischen Index von Tony Booth und Mel Ainscow, herausgegeben.

Gelebte Teilhabe: Das Projekt „Special Kids auf Schwimmkurs“

Schon 2008, vier Jahre nach ihrem sportlichen Abschied, hat Franziska van Almsick, deutscher Schwimmstar der 90er Jahre mit WM-Siegen, Weltrekorden, EM-Titeln und Olympiame-dailen im halben Dutzend, mit dem von ihr initiierten Programm „Kids auf Schwimmkurs“ auf ein vorhandenes Problem in der Bewegungskultur von Kindern und Jugendlichen reagiert. Ausgehend von der Bestandsaufnahme: Immer mehr Grundschüler und Teens lernen nie schwimmen, können es entweder gar nicht mehr oder nur sehr schlecht. Von rund 400 Toten durch Ertrinken pro Jahr in Deutschland sind 200 Kinder.

Inhalt der in Deutschland einzigartigen Initiative ist, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung „in einem speziell auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Schulschwimmunterricht spielerisch die nötige Sicherheit im Umgang mit dem Element Wasser erlernen“. Beispielhaft soll damit verdeutlicht werden, dass es bei entsprechender Unterstützung auch für sie möglich ist, ein sportlich aktives Leben zu führen. Nach Franziska van Almsicks Worten besteht für entsprechende Projekte – egal ob nichtbehinderten oder behinderten Kids gewidmet – dringender Bedarf. Denn seit Jahren lernen immer mehr von ihnen gar nicht oder nur unzureichend schwimmen. Besonders bei geistig Behinderten dieser Altersgruppe, so ergänzte Sabine Jördens, fehle es an Angeboten, die dem entgegenwirken. Ein anderer Schwerpunkt bei „Special Kids auf Schwimmkurs“ liegt auch in der Fortbildung von Lehrern und pädagogischen Fachkräften zu Experten im Schwimm-Unterricht für Kinder mit geistiger Behinderung.



Weitere Informationen finden sich online unter www.sky-stiftung.de, www.franzi-fuer-kinder.de oder auch www.specialolympics.de

Kinder- und Schulhandballkongress

Der Kinder- und Schulhandballkongress findet alle zwei Jahre in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg (LIS) in Ludwigsburg statt. Der Termin im Jahr 2014 ist der 22. November. In diesem Jahr steht er unter dem Motto „Rahmenvereinbarung Ganzttag“. Die Rahmenvereinbarung Ganzttag wurde zwischen dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg sowie dem Landesverband Baden-Württemberg unterzeichnet und greift erstmals zum aktuellen Schuljahr 2014/2015. Der diesjährige Kinder- und Schulhandballkongress des HVW will den Übungsleiterinnen und Übungsleitern in den Vereinen neben wichtigen Informationen vor allem auch praktisches Handwerkszeug für den Einsatz im Ganzttag mit auf den Weg geben. Die Referenten Armin Emrich, Uwe Jaeger, Lisa Halkenhäuser und Ciz Schönberger liefern in 90-minütigen Workshops praktische Inhalte, sowie Tipps und Tricks für den Einsatz an Ganzttagsschulen. Hinzu kommt zu Beginn ein Impulsreferat von Jürgen Heimbach (Württembergischer Landessportbund), der die Inhalte der Rahmenvereinbarung noch einmal praxisnah vermittelt.

Der Besuch der Veranstaltung wird mit 7 Lerneinheiten für die C-Lizenzverlängerung anerkannt. Alle Informationen zur Veranstaltung und zu den Anmeldemodalitäten finden Sie unter <http://bit.ly/1A3GFCw>



„Sport macht Schule – Schule in Bewegung“

Bewegung und Sport können Chancen eröffnen, die großen Aufgaben von Schule besser zu bewältigen. Durch Bewegung und Wahrnehmung werden Lernprozesse optimiert und sind daher ein wesentliches Element der Unterrichtsentwicklung. Für die Gestaltung des Ganztags sowie für die Entwicklung eines guten Schulklimas geben sie entscheidende Impulse.

Das Seminar möchte Schulleitungen gemeinsam mit Schulsportleitungen oder Steuergruppenmitgliedern in ihrer Leitungsverantwortung für die unterschiedlichen Aspekte der Bewegungsförderung sowie des Schulsports sensibilisieren. Auf der Grundlage von Praxiserfahrungen sowie der Vorstellung von gelingenden Praxisbeispielen verschiedener Schulformen können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer prüfen, inwieweit Bewegung und Sport einen Schulentwicklungsbeitrag leisten kann. Auf der Grundlage einer Ist-Stand-Einschätzung der eigenen Schule beginnen sie im Tandem anhand eines selbstgewählten Vorhabens, einen Handlungsplan zur Umsetzung zu entwerfen. Darüber hinaus regt das Seminar auch zum Erwerb des Teilzertifikats „Bewegung und Wahrnehmung“ von „Schule & Gesundheit“ an. Im Sinne der Netzwerkbildung sind in das Seminar die landesweiten Fachberaterinnen und Fachberater Sport eingebunden.

Das Seminar findet am 19.11.2014 und 10.11.2015 jeweils in Frankfurt am Main sowie am 04.03.2015 in Wetzlar statt. Informationen zur Veranstaltung finden Sie unter <http://bit.ly/1GesjQi>



Sascha Creutzburg / Volker Scheid

Qualitätsentwicklung an Partnerschulen des Leistungssports

Evaluationsstudie zum Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“ in Hessen

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

2014. 17 x 24 cm, 164 Seiten
ISBN 978-3-7780-3227-5
Bestell-Nr. 3227 € 21,90
E-Book auf sportfachbuch.de € 19,90

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Berlin

Advents-Kaffeetafel für Pensionäre

Am Donnerstag, dem 11. Dezember 2014 findet von 15.00 bis 17.00 Uhr in der Gerhard-Schlegel-Sportschule des Landessportbundes Berlin, Priesterweg 4–6 B, 10829 Berlin, unsere traditionelle Advents-Kaffeetafel für Pensionäre statt. In diesem Rahmen werden wie in jedem Jahr wieder unsere treuen Mitglieder geehrt, die in diesem Jahr 25, 40 oder sogar 50 Jahre dem Landesverband Berlin angehören. Die Pensionäre und die zu Ehrenden werden von mir schriftlich eingeladen.

Elke Wittkowski

Landesverband Hessen

Jahreshauptversammlung am 27.09.2014 in Grünberg

Die Jahreshauptversammlung 2014 fand am 27. Sept. 2014 an der Theo-Koch-Schule in Grünberg statt.

TOP 1 Begrüßung und Feststellung der Beschlussfähigkeit

Der Vorsitzende begrüßt die Ehrenmitglieder, Jubilare und Anwesenden und richtet Grüße von den nicht anwesenden Herren Striegel und Jordan aus. Nachdem die JHV über 40 Jahre am Sportwissenschaftlichen Institut in Gießen durchgeführt wurde, fand sie in diesem Jahr (aus Kostengründen) erstmals in der Theo-Koch-Schule in Grünberg statt.

Der Vorsitzende stellt fest, dass zu dieser Mitgliederversammlung ordnungsgemäß eingeladen wurde und die Beschlussfähigkeit vorliegt.

TOP 2 Gedenken der Verstorbenen

Die Versammlung gedenkt der im vergangenen Jahr verstorbenen Mitglieder.

TOP 3 Genehmigung der Tagesordnung

Die Tagesordnung wird in der vorliegenden Form genehmigt.

TOP 4 Berichte des Vorstandes und der Kassenprüfer

Der Bericht des Vorstandes wurde im „sportunterricht“ veröffentlicht, den Senioren mit Einladung und TO zugesandt und liegt der Versammlung schriftlich vor. Herbert Stündl erläutert und ergänzt den Vorstandsbericht. Dabei beschreibt er insbesondere die Ursachen und Gründe, warum das erfolgreiche Projekt „Sportlehrertag Hessen“ nach 15 Jahren beendet wird.

Wolfgang Schülting-Enkler informiert über den aktuellen Stand der Veröffentlichung des „Ratgeber für den Schulsport in Hessen“.

Danach berichten der Schatzmeister Hans Nickel und Christel Buseck als Kassenprüferin über den Kassenbericht 2013 und dessen Prüfung.

Die Kasse stimmt. Sie wurde korrekt und sparsam geführt. Die Überprüfung hat ergeben, dass die in 2013 vorgenommene Beitragsanpassung ab dem Jahr 2014 dringend erfolgen musste. Ferner empfehlen die beiden Kassenprüferinnen

- die Beauftragung der Steuer- und Wirtschaftsprüfungskanzlei Puckler nicht fortzuführen und preiswertere Angebote dafür einzuholen sowie
- die Abrechnung des Sportlehrertages 2014 mit den entsprechenden Belegen der Kassenprüfung ebenfalls vorzulegen.

TOP 5 Aussprache über die Berichte und Entlastung des Vorstandes

Nach der Klärung von Nachfragen und einer intensiven Diskussion des Kassenprüfungsberichts stellen die Kassenprüferinnen den Antrag auf Entlastung des Vorstands.

Beschluss: Bei 5 Enthaltungen der Vorstandsmitglieder wird der Antrag einstimmig angenommen.

Die Versammlung dankt Hans Nickel für inzwischen 36 Jahre Verantwortung für die Verbandskasse und Lis Stündl für ihre engagierte Arbeit in der Geschäftsstelle im vergangenen Jahr.

TOP 6 Anträge (entfällt)

TOP 7 Beratung und Genehmigung des Haushaltsplanes 2015

Der Schatzmeister stellt den HH-Entwurf 2015 vor und erläutert einzelne Punkte bei Ein- und Ausgaben.

Die JHV beschließt: Bei 1 Enthaltung wird der vorgelegte Entwurf einstimmig angenommen.

TOP 8 Wahl eines Wahlausschusses

Die Versammlung wählt einstimmig:

- Gerhard Mühlhaus (Wahlleiter)
- Klaus Baumann (Schriftführer)
- Jürgen Haase (Beisitzer)

TOP 9 Neuwahlen

Anwesend sind 32 stimmberechtigte Mitglieder.

- 1. Vorsitzende(r):
- Es stellt sich kein Kandidat zur Wahl. Nach längerer Diskussion erklärt Herbert Stündl, für 1 Jahr das Amt kommissarisch zu führen. Gemäß Satzung § 4 (2) b wird er den Verband im Sinne des Gesetzes (§ 26 BGB) in dieser Zeit nicht allein vertreten. Dies erfolgt in der Zeit des Kommissariats nur zusammen mit dem gewählten Schatzmeister bzw. nur bei Beschlüssen des Vorstands.
- Schatzmeister(in):
Hans Nickel – einstimmig
- Beisitzer(in):
Die langjährigen Vorstandsmitglieder Rosi Arndt und Jan Joeres stehen nicht mehr zur Wiederwahl zur Verfügung. Herbert Stündl dankt mit einem kleinen Präsent für die geleisteten Verdienste.
- Neu gewählt werden:
Norbert Lamp – einstimmig
Karl-Heinz Pschera – einstimmig
- Kassenprüferin:
Ingeborg Marx – einstimmig

TOP 10 Verschiedenes

- Die JHV diskutiert Vorschläge/Ideen (z. B. persönliches Anschreiben an alle Mitglieder), zur aktiven Mitarbeit im Verband aufzurufen.
- Der E-Mail-Verkehr soll forciert werden.
- Die Versammlung bittet, die JHV 2015 wieder in Grünberg durchzuführen, da dies ein idealer Tagungsort ist.

TOP 11 Ehrungen

Die Ehrungen für 25-jährige und 40-jährige Mitgliedschaft konnten nicht durchgeführt werden, weil die Jubilare nicht anwesend sein konnten. Urkunden und Ehrenzeichen werden deshalb zugesandt.

Herbert Stündl

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Skifreizeit / Skikurs / Fortbildung Ski fahren mit Schulklassen

Datum: 28.03.–04.04.2014 (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!

Lehrgangsgebühren: 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

Ski-Freizeit (Ski-, und Snowboardkurs) im Skigebiet Kronplatz u. a.

Datum: 29. März – 8. April 2015.

Ort: Rasen/Südtirol (Italien), Skigebiet: Kronplatz, Sexten, Innichen, Sellaronda ... (je nach Schneelage).

Thema: Verbesserung des eigenen skifahrerischen Könnens; Einrichtung von leistungsentsprechenden Skigruppen, die von erfahrenen Skilehrern bzw. Skiguides unterrichtet und geführt werden; Snowboardkurs für Anfänger und Fortgeschrittene. Kinder-Skikurs und Anfänger-Skikurs für Erwachsene nur bei ausreichender Teilnehmerzahl!

Kosten: 645,- € für Mitglieder, erwachsene Nichtmitglieder zuzüglich 30,- €, 545,- € für Kinder 12–14 Jahre alt, 1,80,- € Gemeindeaufenthaltsabgabe p.P. p. Tag, ab 14 Jahre, 495,- € für Kinder 6–11 Jahre alt, 280,- € für Kinder bis zu einem Alter von 5 Jahren (ohne Skikurs bzw. Betreuung), frei für Kinder von 0–2 Jahren (Kinderermäßigungen gelten nur bei Unterbringung im Elternzimmer oder bei Unterbringung von mind. 3 Kindern in einem Zimmer!).

Leistungen: 10 Tage Übernachtung in 2-Bett-Zimmern mit DU oder Bad und WC (Nutzung des Wellnessbereiches und der Erlebnissaunalandschaft (600 m²) und des Schwimmbades), Halbpension mit reichhaltigem Frühstücksbuffet im Vier-Sterne „Sporthotel Rasen“; täglich „Skifahrersuppe“ und nachmittags Kaffee und Kuchen; Ski- bzw. Snowboardkurs mit Video-Analyse; Gruppenermäßigung auf den Skipass; die Kosten für den

Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten! (Kostengünstigere Unterbringung von Vollzahlern in Mehrbettzimmern möglich. Einzelzimmerzuschlag pro Tag 12,- €.) Die Veranstaltung ist offen für DSLV-Mitglieder (aber auch für Nichtmitglieder), deren Angehörige und Freunde.
Teilnehmerzahl: 40.

Anreise: PKW (Fahrgemeinschaften).
Anfragen: Horst Gabriel, Krefelder Str. 11, 52070 Aachen, Telefon (02 41) 52 71 54; E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Anmeldungen: Bitte ein Anmeldeformular unter der E-Mail-Adresse horstgabriel@t-online.de anfordern!

Verleihung der Förderpreise mit Ministerin Löhrmann am 23. Oktober 2014

Der seit nunmehr 14 Jahren ausgeschriebene Wettbewerb des Landesverbands um die besten Abschlussarbeiten im Fach Sport ist in diesem Jahr in eine neue Phase eingetreten.

Zum ersten Mal konnten, wegen der erfolgten Umstellung der Lehrerausbildung in NRW, Abschlussarbeiten der Hochschulen eingereicht werden – also Masterarbeiten, die am Ende des Studiums geschrieben wurden. Ebenso zum ersten Mal fand die Verleihung der Förderpreise für die von der Jury ausgezeichneten Arbeiten im Rahmen einer feierlichen Veranstaltung im Sport- und Olympia-Museum in Köln statt – und außerdem geschah dies zum ersten Mal in Anwesenheit der zuständigen Schulministerin Frau Sylvia Löhrmann.

Damit erwies die Stellvertretende Ministerpräsidentin des Landes NRW einem Wettbewerb die Ehre, der sich im Laufe der Zeit zu einer beachteten Größe im Rahmen der Schulsportentwicklung in unserem Bundesland entwickelt hat und der bundesweit einmalig ist.

Vor geladenen Gästen aus Hochschule, Verwaltung und Schulsportpraxis machten Frau Ministerin Löhrmann und Herr Gerrit Schnabel als Vertreter der Unfallkasse NRW in ihren Grußworten deutlich, wie wichtig der Schulsport für unsere Gesellschaft ist.

Dann folgte ein Vortrag mit dem Titel „Schulsportentwicklung gestalten: Sportlehrkräfte stärken!“, der von Prof. Dr. Eckard Balz (Bergische Universität Wuppertal) gehalten wurde.



Ministerin Sylvia Löhrmann

Die Preisübergabe nahm die Vorsitzende der Jury, Maria Windhövel, vor. Die (fünfköpfige) Jury hatte sich in der Endauscheidung mit insgesamt zwölf Masterarbeiten zu befassen, die alle mit den



Prof. Dr. Eckard Balz



V.l. hintere Reihe: Dr. Gerrit Schnabel mit den Jurymitgliedern

V.l. vorne: Die Preisträger: J. Kudling, C. Becker, E. Mylius, I.N. Sodies, F.M.Fehrs und S. Götschel

Noten 1,0 oder 1,3 benotet worden waren. Für drei der Arbeiten gab es je eine Lobende Anerkennung:

Sebastian Götschel: Fitness als Thema im bilingualen Sportunterricht – Entwicklung eines Unterrichtsvorhabens auf Grundlage des CLIL-Konzepts (Universität Bielefeld).

Johannes Kudling: Maßnahmen im Umgang mit Schamsituationen im Sportunterricht aus Lehrer- und Schülersicht (BU Wuppertal).

Frauke Maria Fehrs: Sozialformen im inklusiven Sportunterricht – Eine Fallstudie (TU Dortmund).

Die Jury entschied sich weiterhin für einen geteilten Zweiten Preis (dotiert mit jeweils 750,- €), der folgenden Arbeiten zugesprochen wurde:

Carolin Becker: Schulsportkonzepte von Sportlehrkräften – Eine Interviewanalyse (BU Wuppertal).

Ira Nika Sodies: Fachfremder Sportunterricht in der Grundschule – Eine qualitative Untersuchung zur Perspektive der betroffenen Lehrkräfte (WWU Münster).

Den Ersten Preis (dotiert mit 1500,- €) erhielt Frau **Esther Mylius** (Universität Bielefeld), die mit ihrer Arbeit „Türkische Migrantinnen und Migranten im Sportlehrerberuf – Theoretische Grundlagen und empirische Überprüfung im Hinblick auf sozialisationsfördernde Faktoren“ die Jury überzeugen konnte.

Die Preisträger gaben den Anwesenden in einem Kurzvortrag einen kleinen Einblick über die von ihnen in den Arbeiten behandelte Fragestellung.

Die Veranstaltung hatte einen „sportlichen“ Höhepunkt in der Vorführung einer Tanzgruppe der Universität Wuppertal unter der Leitung von Denise Albert.

Karl-Hofmann-Publikationspreis für Dissertationen

Der Hofmann-Verlag hat auf Anregung des Redaktionsausschusses der Schriftenreihe **Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport** im Jahre 1994 diesen Preis gestiftet.

Der **Karl-Hofmann-Publikations-Preis für Dissertationen** verfolgt das Ziel, vor allem wissenschaftlich hochwertige Arbeiten junger Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus dem gesamten Bereich der Sportwissenschaft zu würdigen. Mit ihm ist ein Geldpreis (insgesamt EUR 1500,-) und die Veröffentlichung der jeweils preisgekrönten Arbeit in der Schriftenreihe **Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport** verbunden.

Der Redaktionsausschuss hat sich auf vier wesentliche Kriterien geeinigt, die für die Entscheidung über die Vergabe des Preises zugrunde gelegt werden. Diese Kriterien sind:

- der innovative Wert der Arbeit für die Entwicklung der Sportwissenschaft
- die Qualität des wissenschaftlichen Designs der Arbeit
- die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis
- die formale Gestaltung der Arbeit

Der **Karl-Hofmann-Publikations-Preis für Dissertationen** wird im 2-Jahres-Turnus vergeben, die Vergabe des nächsten Preises erfolgt im Jahr 2015. Berücksichtigt werden nur sportwissenschaftliche Arbeiten die mit „Auszeichnung“ oder „sehr gut“ bewertet und innerhalb der letzten zwei Jahre fertig gestellt wurden.

Bewerbungsverfahren:

- Arbeiten können nur mit befürworteten Stellungnahmen der Gutachter der Dissertationen eingereicht werden.
- Arbeiten müssen in zweifacher Ausfertigung beim Hofmann-Verlag eingereicht werden.
- Termin für die Abgabe ist der **1. Februar 2015**
- Die Begutachtung und die Entscheidung erfolgen durch den Redaktionsausschuss mit Unterstützung durch externe Gutachter.
- Die Vergabe des Preises erfolgt im Rahmen einer Präsentation des Hofmann-Verlags anlässlich einer sportwissenschaftlichen Veranstaltung.

Bewerbungen senden Sie bitte an:

Redaktionsausschuss „Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport“
c/o Hofmann-Verlag, Steinwasenstraße 6–8, 73614 Schorndorf

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) 649 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

Nochmals: Atteste im Schulsport

Henner Hatesaul

Als Reaktion auf den Beitrag „Atteste im Schulsport – Wunsch und Wirklichkeit“ in den Lehrhilfen 8/2014 kam vom Präsidenten des DSLV, Prof. Dr. Udo Hanke, der Hinweis auf eine Initiative des Schweizer Verbandes für Schule und Sport (SVSS), die es verdient, auch in Deutschland Verbreitung zu finden.

Unter dem Motto „Bewegen trotz Sportdispens“ findet sich bei www.activdispens.ch eine Zusammenstellung von 54 Übungen in Form von Postern und Videos (unterteilt nach Ausdauer, Kraft, Beweglichkeit, Koordination und Entspannung).

Die vorgeschlagenen Übungen können sinnvoll bei Teilbefreiungen eingesetzt werden:

- bei verschiedenen Verletzungen (untere Extremität, obere Extremität, Rumpf) und
- bei verschiedenen Krankheitssymptomen/Beschwerden (Kopfschmerzen, Menstruation, unspezifische Rückenschmerzen, Erkältung ohne Fieber, Allergien, Unwohlsein).

Vielleicht haben auch in der Leserschaft Kolleginnen und Kollegen eine Übungssammlung, die es wert ist veröffentlicht zu werden. Es reichen ebenfalls Einzelbeispiele, die dann zu einer Sammlung zusammengefügt werden können. Ich selber habe z. B. mit Erfolg ein Fahrradergometer eingesetzt. Bei fest eingestellter Belastungshöhe konnte, gekoppelt mit der Zeit, der Belastungsumfang vorgegeben (und überprüft) werden.

Unter <http://activdispens.ch/wp-content/uploads/2013/09/Dispensformular-PDF.pdf> findet sich ein Muster für ein differenziertes ärztliches Attest aus der Schweiz, unter www.kindersportmedizin.org hat die Gesellschaft für Pädiatrische Sportmedizin (GPS) bei den Downloads eine „Ärztliche Bescheinigung zur differenzierten Teilnahme am Schulsport“ hinterlegt (siehe dazu auch den Beitrag von Wolfgang Sigloch: Dauerbrenner Sportattest – pauschal oder differenziert? Lehrhilfen 1/2003, Seite 14 und 15). Beide Vordrucke finden sich in verkleinerter Form als Anhang zu diesem Beitrag

AUS DEM INHALT:

Henner Hatesaul Nochmals: Atteste im Schulsport	1
Anika Ehrenheim Schneevergnügen – Skireisen Die Praxis vor Ort	3
René Kittel, Christiane Hupe, Janet Höhne & Thomas Mühlbauer Bouldern im Sportunterricht	9
Kristin Stang Laufspiel „Postbote“	15
Heinz Lang Würfel-Fußball	16



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

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

Ärztliches Zeugnis zur Dispensation vom Schulsportunterricht

Name: _____ Vollständige Dispensation vom Schulsportunterricht
 Vorname: _____ Teildispensation vom Schulsportunterricht
 Geb. Datum: _____ Dispensation von _____ bis _____
 Adresse: _____ Die Nachuntersuchung ist für den _____ vorgesehen.
 Tel. Nr.: _____

Folgende Körperregionen dürfen NICHT belastet werden:

Bei folgenden Sportarten / Aktivitäten ist zu beachten:

Erlaubte sportliche Aktivitäten

Mannschaftsspiele / Kontaktsportarten
 Geräteturnen / Bodenturnen
 Sprungbelastungen
 Ausdauerbelastungen, Herz-Kreislauf-Belastungen
 Krafttraining
 Aktivitäten im Wasser / Schwimmen

Allergen- / Reizexposition von _____

Der Schüler darf anhand des Übungskataloges von activdispens.ch folgende Aktivitäten und Bewegungen ausführen:

obere Extremität untere Extremität Rumpf inklusiv o. Ext. Rumpf inklusiv u. Ext.

Weitere Vorschläge und Empfehlungen:

Bitte um Rücksprache

mit Arzt mit Physiotherapeut

Name der Schule: _____ Datum: _____
 Sportlehrer(in): _____ Arztstempel und Unterschrift

Abb. 1:
Dispensionsformular
Abb. 2:
Ärztliche Bescheinigung

Ärztliche Bescheinigung für die Teilnahme am Schulsport

Für die/den Schüler(in) _____ geb. am _____

Für die Zeit vom _____ bis _____ empfehle ich die folgende differenzierte Teilnahme am Schulsport.

Dabei sind folgende Belastungen / Sportarten

zu vermeiden	besonders zu empfehlen
<input type="checkbox"/> Schwimmen (generell) _____	<input type="checkbox"/> Tauchen, Sprünge ins Wasser _____
<input type="checkbox"/> Ausdaueranforderungen (z.B. Dauerläufe) _____	<input type="checkbox"/> Schnelligkeitsanforderungen (z.B. Anläufe, Sprints) _____
<input type="checkbox"/> Sprunganforderungen (z.B. Absprünge, Landungen) _____	<input type="checkbox"/> Kraftanforderungen (welche Muskelgruppen: _____)
<input type="checkbox"/> Gelenkigkeitsanforderungen (welche Gelenke: _____)	<input type="checkbox"/> Mannschaftssport (Kontaktsport) _____
<input type="checkbox"/> Eine Allergen-/Reizexposition von: _____ Sportförderunterricht zum Ausgleich von: _____	

Weitere Vorschläge und Empfehlungen:

Eine –vorläufige– Vollfreistellung sollte vom _____ bis _____ erfolgen. Eine Nachuntersuchung ist für den _____ vorgesehen.

Name der Schule bzw. Schulstempel _____ Datum: _____
 Bitte um Rücksprache mit dem Arzt
 Sportlehrer(in) bzw. Schulleiter(in) _____ Arztstempel und Unterschrift _____

Empfohlenes Formblatt der Gesellschaft für Pädiatrische Sportmedizin e.V.

Anmerkung

Die abgebildeten Atteste können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial heruntergeladen werden.

Schon mal probiert? Einige außergewöhnliche Sportarten

Bobby-Car-Racing

Ausrichter von Rennen (Kinder, Jugend, Amateure, Profis) ist der Bobby-Car-Sport-Verband mit seinen Mitgliedsorganisationen oder andere lokale Veranstalter. Mit diesem „Kindergefährt“ (das auch ‚getunt‘ werden kann) wird von einer Rampe aus gestartet. Vorgeschrieben sind Integralhelm und entsprechende Schutzkleidung und die Einhaltung der Sicherheit dienender und zuvor festgelegter Regeln. Gefahren wird auf einer leicht abschüssigen Strecke.

Unterwasserhockey

Ausgerüstet mit Schnorchel und Mundschutz, Kappe mit Ohrschutz, Flossen, Maske, Handschuhen und einem speziellen kurzen Schläger aus Holz oder Kunststoff versuchen jeweils 6 Spieler einer Mannschaft auf dem Boden eines Schwimmbeckens einen kunststoffummantelten „Bleipuck“ ins gegnerische Tor (3 m breite Rinne) zu befördern.

Cross Golf

... wird überall dort gespielt, wo ein „Golfspiel“ möglich ist: auf Brachflächen, Fabrikgeländen, verlassenen Tagebauen, in freier Landschaft ... Gespielt wird (meist) mit einem normalen Eisen, wobei ein Golfball (oder ein ungefährlicherer „Lochball“) in ein zuvor festgelegtes Ziel/Loch getrieben wird. Gewonnen hat, wer die wenigsten Schläge braucht.

Golf-Cross

... ist eine Variante aus Neuseeland. Gespielt wird auf Grünflächen mit einem eiförmigen Ball, der in ein Tor getrieben werden muss. Viel Zufall ist dabei im Spiel!

Heinz Lang

Schneevergnügen – Skireisen

Die Praxis vor Ort

Anika Ehrenheim

Basiswissen

Um die Schüler mit dem Material und mit dessen richtigem Umgang vertraut zu machen, müssen zu Beginn des Skiunterrichts gewisse Basics vermittelt werden: Die Schüler sollten vorab beispielsweise wissen,

- wie sie die Skier am einfachsten tragen können,
- wie sie aus den Bindungen ein- und auch wieder aussteigen,
- wie sie nach einem Sturz aufstehen,
- wo sie die Liftkarten platzieren und
- wie sie die Stöcke richtig „anziehen“ uvm.

Sind die Basics bekannt, werden die Schüler mit ersten Fortbewegungsmöglichkeiten auf den Skiern vertraut gemacht.

Im Folgenden finden Sie erprobte und bewährte Stundeninhalte. Diese beziehen sich auf Tipps und Ideen für die Anfängerschulung. Die Reihenfolge der Inhalte spiegelt dabei den Schwierigkeitsgrad (leicht bis schwer) wider.

Skigewöhnung

Um die Schüler an das Gleiten auf Skiern heranzuführen, bieten sich verschiedene Spielformen zur Gewöhnung an:

Auf einem Ski

- **Rollerfahren:** Nach Anschwung auf einem Ski so lange gleiten wie möglich ohne den anderen Fuß abzusetzen.
- **Rollerfahren:** Sich rollernd fortbewegen, wobei der Fuß ohne Skischuh für Anschwung sorgt.

Auf zwei Skiern

- **Stampfen:** Mit den Skiern gehen.

- **Schlittschuhschritt:** Mit den Skiern wie beim Inlineskating nach außen gleiten.
- **Bogentreten:** Mit den Skiern eine Kurve/eine Acht gehen/gleiten.
- **180°-Drehung:** Mit den Skiern um die Skienden treten.
- **Trabergespann:** Sich von einem Partner (ohne Ski) mit einem Seil oder den Skistöckern ziehen oder schieben lassen.

Alle oben genannten Spielformen und Fortbewegungsvorgaben können auch in Form eines Wettkampfes wie z. B. als Umkehrstaffel, Fang- und Jagdsiele oder Slalomparcours realisiert werden. Der Wettkampfcharakter erhöht dabei nicht nur den Spaßfaktor, sondern auch die Motivation und Freude am Skifahren.

Bewegungen bergauf

Wenn die Schüler gerade zu Beginn des Unterrichts noch nicht mit dem Liftfahren vertraut sind und vorab zunächst kürzere Strecken mit sehr niedriger Steigung zurückgelegt werden sollen, müssen die Schüler, bevor sie lernen wie sie den Berg hinunterfahren, natürlich auch lernen wie sie ihn wieder hinaufsteigen. Hier gibt es viele verschiedene Möglichkeiten wie z. B.

- **Treppenschritt:** Den Berg seitwärts (parallel) hochgehen und den Talski beistellen.
- **Halbtreppenschritt:** Den Berg seitwärts (schräg) hochgehen und den Talski beistellen.
- **Grätschschritt:** Den Berg mit geöffneten Skiern (V-Form) hochgehen.

Hier bietet sich das Üben in Form eines Kreisbetriebes an. Die Schüler steigen beispielsweise über Seile, Tellerhütchen oder andere Markierungen und gleiten ab einer bestimmten Höhe solange bergab bis sie auf der flachen Auslaufbahn stehen bleiben (Vorsicht: Gelände sorgfältig wählen).



Anika Ehrenheim

Ist Englisch- und Sportlehrerin am Gymnasium Grootmoor in Hamburg

Tipp: Die kräftige Armbewegung und der Einsatz des gesamten Körpers erleichtern das Hinaufsteigen enorm.

Der erste Schneepflug (im Stand)

Für das Erlernen des Schneepflugs bieten sich zahlreiche Übungen an. Bevor aber die Schüler ein leichtes Gefälle bergab fahren, sollte die Pflugstellung vorab im Stand ausprobiert und eingeübt werden. Zudem kann auch der Wechsel zwischen der parallelen Skistellung und der Pflugstellung im Stand besser simuliert werden. Durch das Springen oder Auseinanderschoben der Ski kann die Skistellung leicht geändert werden. (Tipps für die Schüler: Druck auf die Innenkanten und die Hacken auseinander schieben). Wird der Pflug im Stand sicher beherrscht und ist die Vorgehensweise verstanden, so kann der Schneepflug an einem leichten Gefälle geübt und gefestigt werden.

Vertiefung des Schneepflugs (bergab)

Da die Schüler sich noch an das neue Fortbewegungsmittel gewöhnen müssen und die Bremsung durch den Pflug erst noch geübt werden muss, sollte für das Fahren bergab nur ein sehr leichtes Gefälle ausgewählt werden, um zudem auch Ängste zu minimieren und Unfällen vorzubeugen. Ist das richtige Gelände gewählt, eignen sich die folgenden Übungen:

- **Pflugbremse:** Die Schüler sollen das Gefälle im Pflug hinunterfahren und vor einer Markierung im Pflug zum Stehen kommen.
- **Pflugvariation:** Die Schüler sollen das Gefälle im Pflug hinunterfahren und zwischen weiter und enger Pflugstellung wechseln.
- **Enge/weite Pflugbremse:** Die Schüler sollen das Gefälle im Pflug hinunterfahren und vor einer Markierung im engen/weiten Pflug zum Stehen kommen (Kontrastübung).
- **Pizza/Pommes:** Die Schüler sollen das Gefälle im Pflug hinunterfahren und während der Fahrt mehrmals an Markierungen zwischen paralleler Skistellung und Fahrt im Schneepflug wechseln. Die Stellung der Ski wird dabei auch als Pommes (parallele Ski) und Pizza (Schneepflug) bezeichnet.
- **Trabergespann:** Die Schüler sind mit zwei Seilen hintereinander verbunden. Der Vordermann fährt mit paralleler Skistellung während der Hintermann in Pflugstellung fährt und durch eine möglichst weite Stellung der Ski (großes Pizzastück) das Tempo des Vordermanns reguliert.

Tipp: Das Bremsen durch die Pflugstellung wird erleichtert, wenn die Schüler leicht in die Knie gehen, sich zurücklehnen und somit den Körperschwerpunkt

nach hinten verlagern. Dies ermöglicht das weite Öffnen der Skienden und somit ein schnelles und sicheres Bremsen.

Verschiedene Bremsmöglichkeiten

Aber nicht nur das Bremsen durch den Schneepflug, sondern auch andere Bremsformen sollten mit den Schülern eingeübt werden:

- **Die Braquage:** Das Querstellen der Ski zur Fahrtrichtung.
- **Die Notbremse:** Das langsame Gleiten und seitliche Hinfallen.
- **Das Bogentreten:** Am Ende der Fahrt einen Bogen treten und parallel zum Hang bzw. leicht bergauf fahren bis die Skier zum Stehen kommen.

Wichtig: Nur wer das Bremsen sicher beherrscht, darf sich auch in „steileres“ Gefälle (blaue Piste) wagen. Sollten noch Unsicherheiten bestehen, muss weiter im flachen Gefälle geübt werden.

Erste Kurven im Schneepflug

Die folgenden Übungen stellen eine kleine Auswahl von möglichen Stundeninhalten dar. Wichtig ist aber immer, dass die Lehrkraft alle Bewegungen langsam und deutlich vormacht. Während der Lehrerdemonstration bietet es sich an, zu erklären, welches Körperteil welche Bewegung ausführt (z. B. Druck auf den Außenski usw.).

- Lege beide Hände auf die Knie. Lege vor der Kurve beide Hände auf das bogenäußere Knie und drücke es nach unten/innen. Lege das Gewicht dabei in die Kurve.
- Winke mit der bogenäußeren Hand über die Innenschulter.
- Halte die Arme in Vorhalte und drehe sie zur Bogenmitte.

Tipp: Den Schneepflug stetig abbauen, um schließlich in die parallele Skistellung überzuleiten.

Paralleles Fahren

Um das parallele Fahren weiter zu üben und zu festigen, können die folgenden Übungen für die Balance und Fahrsicherheit ausprobiert werden:

- Ein Bein anheben.
- Abwechselnd auf einem Bein gleiten.
- Ein Knie hochziehen und mit den Armen umklammern.
- Ein Bein seitlich abspreizen.
- Beidbeinig hochspringen und weich landen.

- Im Gleiten über Seile steigen (Die Seile liegen dabei parallel zur Falllinie).
- Während der Fahrt einen Gegenstand von der Lehrkraft fangen und zurückwerfen.
- Zwei Schüler fahren nebeneinander und werfen sich einen Gegenstand zu (z. B. ein Seil oder ein Ball).
- Schattenfahrer: verschiedene Armbewegungen vom Vordermann nachahmen.

Liftfahren

Das Fahren mit dem Schlepplift stellt für viele Schüler zu Beginn eine große Herausforderung dar. Um sie darauf vorzubereiten und damit Stürze und Frustration vorzubeugen, sind die folgenden Tipps sehr hilfreich:

- Schals und/oder Tücher müssen in der Jacke verstaut werden (Mitschleifgefahr bei Stürzen).
- Bei zwei Liftfahrern: Zügig nebeneinander stellen.
- Beide Stöcker in die liftäußere Hand.
- Blick nach innen zum Anker und Bügel mit der liftinneren Hand greifen.
- Leicht in die Knie gehen und sich auf das Ruckeln bei der Anfahrt einstellen.
- Lifthaltung: Sich anlehnen und schieben lassen, nicht hinsetzen.
- Die Skier sind geöffnet und parallel.
- Der Blick ist nach vorne gerichtet.
- Beim Ausstieg den Bügel senkrecht stellen. Die Person, die dichter an der Piste ist, steigt zuerst aus. Die Ausstiegsstelle muss zügig freigemacht werden.
- Vorab muss ein Treffpunkt vereinbart werden, damit die Schüler wissen, wo sie warten sollen (Liftausstiegsstelle nicht blockieren).
- Beim Sturz den Bügel zügig loslassen und die Spur freimachen. Der Schüler muss am Rand auf die Lehrkraft und die Gruppe warten.

Zudem eignet sich auch das Demonstrieren und Üben mit einem losen Bügel (meist bei den Skischulen oder an den Liftstationen erhältlich).

- **Beim Sessellift:** Der Sicherheitsriegel darf erst kurz vor dem Ausstieg geöffnet werden (aber nicht zu spät!). Beschilderung an den Liftpfeilern beachten!
- **Beim Tellerlift:** Beim Einstieg den Teller vor dem Körper halten und dann zwischen die Beine nehmen.

Kontrastaufgaben

Damit die Schüler einzelne Bewegungselemente noch besser nachempfinden können, haben sich Übungen mit Kontrastaufgaben besonders bewährt:

- Fahre kurze/lange Schwünge.

- Fahre mit gebeugten, gestreckten Knien.
- Fahre mit einer sehr offenen, mittleren, geschlossenen Beinstellung.
- Fahre in Vor-/Mittel-/Rücklage (Spürst du das Schienbein an deinem Skischuh?)
- Nimm die Arme vor/hinter den Körper/lasse sie hängen.
- Mache dich klein/mache dich groß (Zwerg/Riese).

Wenn Schüler bereits sicher auf den Skiern stehen und eventuell schon Vorerfahrungen mitgebracht haben, dann können auch Formationschwünge als ein abwechslungsreiches Schmankehl sehr attraktiv für die Schüler sein.

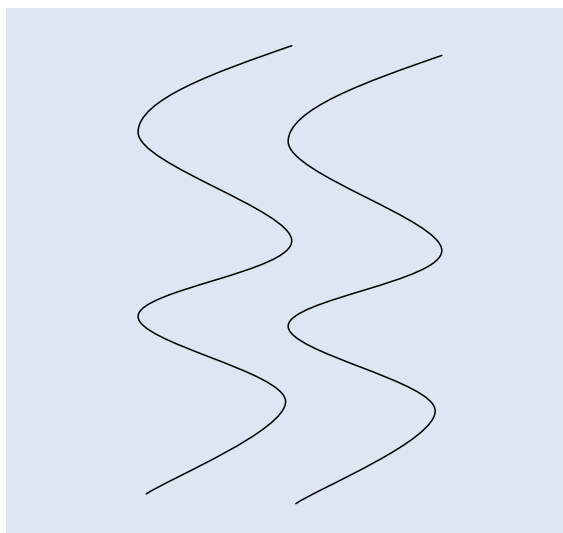
Formationsfahren

Beim Formationsfahren werden Kurzschwünge gefahren. Zum einen, um die Nähe zum Partner und somit Rücksprachemöglichkeiten zu gewährleisten und zum anderen, um nicht die gesamte Piste zu blockieren und eventuell eine Gefahr für andere Skifahrer darzustellen. Die Herausforderung beim Formationsfahren liegt darin, dass alle Beteiligten im Gleichtakt fahren. Blickkontakt und lautes Mitzählen verhelfen zur Synchronität. Dabei hat sich die folgende Zählweise in der Praxis besonders bewährt.

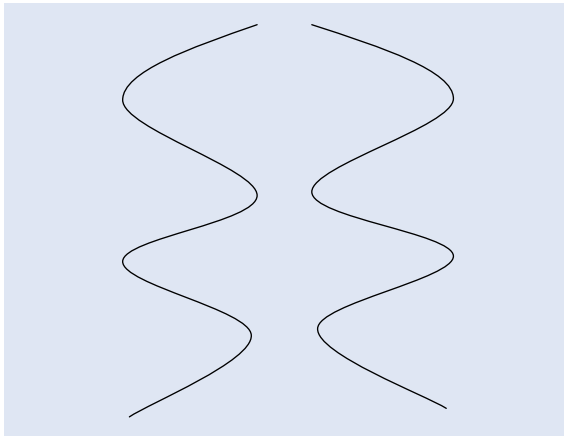
- Zählweise beim Start: „1,2,3 (LOS!)“.
- Zählweise für die Kurven: „und Hopp“.
- Zählweise beim Ziel: „und 1, und 2, und 3 und Stopp!“

Das Formationsfahren lässt sich durch mindestens zwei Schüler ermöglichen. Je größer die Gruppe, desto höher der Schwierigkeitsgrad (aber natürlich auch der Spaßfaktor). Die Fahrer können beispielsweise:

- **Parallel fahren**

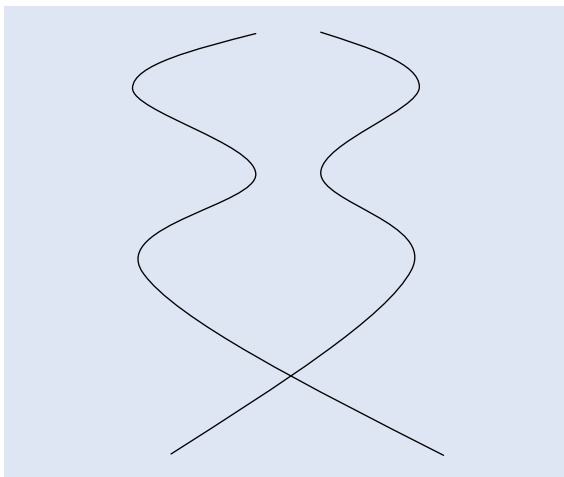


- **Spiegelverkehrt fahren.**



- **Spiegelverkehrt fahren und nach der dritten Kurve die Wege kreuzen.**

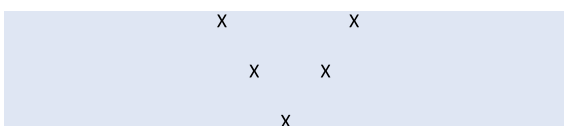
Tipp: Die Fahrer sollten sich vorab einigen wer oben bzw. unten kreuzt.



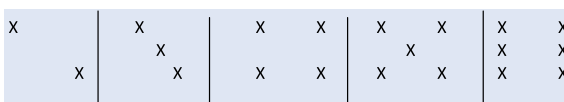
Mögliche Aufstellungsformen für Kleingruppen

Bei Kleingruppen sollten die Schüler ausschließlich parallel oder spiegelverkehrt fahren. Aufgrund der Unfallgefahr sollte auf das Kreuzen verzichtet werden.

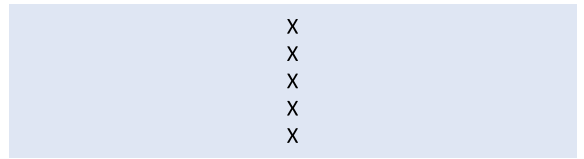
- **V-Aufstellung** drei Fahrer rechts/drei Fahrer links.



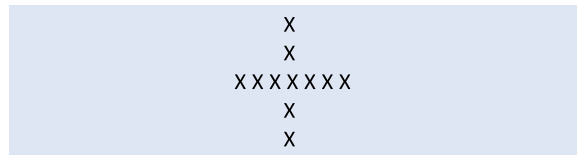
- **Würfelaufstellung:** Wie die Augenzahl 2,3,4,5,6 bei einem Würfel aufstellen.



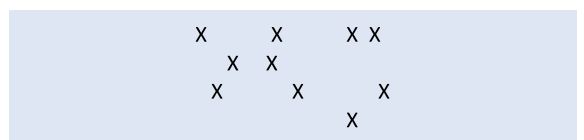
- **Schlange:** Alle Fahrer stellen sich untereinander in einer Reihe auf.



- **Kreuz:** Die Fahrer stellen ein Kreuz dar.



- **Wolke:** Alle Fahrer stehen durcheinander.



Bewertung

Sollen die Leistungen auf der Skifahrt bewertet werden, so können sowohl die Skipraxis und der entsprechende Fortschritt als auch die laufende Kursarbeit während der Reise bewertet werden. Welche Möglichkeiten es dabei gibt und welche Bereiche für die Bewertung herangezogen werden können, zeigen die folgenden Punkte. Welche Gewichtung die verschiedenen Bereiche bei der Bewertung haben, ist jeder Lehrkraft – je nach Lern- und Kursziel – natürlich selbst überlassen.

Sportpraxis

Je nach Länge des Aufenthalts und Lerngruppe können verschiedene Techniken in einem abschließenden Praxistest geprüft werden. In einem Oberstufenportkurs mit 5 Skitagen und 4 Stunden Skiunterricht am Tag bieten sich beispielsweise folgende Inhalte an:

- **Anfänger:** Die Schüler müssen an einem leichten Gefälle (blaue Piste) möglichst kurze, parallele Schwünge fahren. Dabei wird auf die Kriterien: a) Sicherheit, b) Technik und c) Flüssigkeit/Geschwindigkeit geachtet. Bei idealer Ausführung kann der Schüler pro Kategorie 5 Punkte und somit bei diesen drei Kriterien insgesamt 15 Punkte (nach Oberstufennoten-schlüssel = Note: 1+) erreichen. Je nach Zeitrahmen für die Prüfung können zudem auch noch lange Schwünge und/oder die Braquage (s. o.) abgeprüft werden.

- **Fortgeschrittene:** Die Schüler müssen an einem steileren Hang (rote Piste) Kurzschwünge vorzeigen. Je nach Inhalt des Skikurses können dann auch noch Carvingschwünge in die Prüfung mit einbezogen werden (Bewertungskriterien s. o.).

Laufende Kursarbeit

Soll nicht das fahrerische Können ausschließlich bei der Benotung im Vordergrund stehen sondern auch der Einsatz im Skikurs oder bei anderen Aktivitäten berücksichtigt werden, dann hat die Lehrkraft eine große Auswahl an weiteren Bewertungsbereichen:

- **Engagement im Skikurs:** Wie hat sich der Schüler verhalten? Wurden wichtige Fragen gestellt? Hat sich der Schüler am Unterrichtsgespräch beteiligt? War er zuverlässig und hielt die Regeln ein? War der Schüler motiviert und hat viel geübt? Hat der Schüler Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Schülern gezeigt uvm.?
- **Engagement auf der Reise:** Hilfsbereitschaft, Motivation, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Mitwirkung bei Referaten/Videoanalysen durch Fragen stellen oder Interesse zeigen uvm.
- **Erwärmungsprogramm:** Die Schüler sollen in Kleingruppen die morgendliche Erwärmung für die gesamte Gruppe vor dem Skikurs planen und durchführen.
- **Referate:** Die Schüler sollen in Kleingruppen abendliche Referate halten.
Mögliche Themen sind z. B.: FIS-Regeln/Verhalten bei Unfällen auf der Piste Alpine Gefahren (z. B. subjektive/objektive Gefahren, Lawinen)
Ökologische Aspekte des Skifahrens (z.B. Baumaßnahmen: Lift, Pisten, Hotels usw.; Schneekanonen;

Massentourismus vs. sanfter Tourismus; soziale Auswirkung auf die lokale Bevölkerung/Dörfer), Carving (z.B. Materialkunde, Trend, Technik), Snowboarding (z.B. Geschichte, Technik, Tricks)

- **Videoanalyse:** Die Schüler sollen sich gegenseitig filmen, das Filmmaterial sichten und sich gegenseitig (unter Mithilfe der Gruppe) Feedback geben.
- **Jobs:** Die Schüler führen verschiedene Aufgaben während der Reise aus (siehe Teil 1).

Fazit:

Eine Skireise ist mit viel Arbeit und Organisationsaufwand verbunden. Nicht nur die Unterkunft und das Ski-gebiet müssen sorgfältig ausgewählt und die Regeln mit den Erziehungsberechtigten und Schülern besprochen, sondern auch die Reise mit Aktivitäten und Inhalten gefüllt werden. Welche der aufgeführten Ideen und Inhalte tatsächlich umgesetzt werden, hängt von der Lerngruppe und dem Ziel der Reise ab. Ob es sich um eine Klassenreise oder einen Oberstufensportkurs mit Benotung handelt – wichtig ist, dass der Spaß und vor allem die Sicherheit immer im Vordergrund stehen sollten, so dass es für alle Beteiligten ein tolles Erlebnis wird das noch lange in guter Erinnerung bleibt.

Literatur

- www.sportunterricht.de
Feldhaus, B., (2012). *Skifahren mit Schülerinnen und Schülern. Informations- und Arbeitsmaterialien sowie Praxishilfe für Schulschifahrten*. Klühsplis. Halver.
Baumann, N. et al., (2001). *Sicher durch den Wintersport*. LUK. Hamburg.
Haag, H., (2009). *Doppelstunde Alpiner Skilauf: Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein*. Hofmann.
Günther, P., (2014) *Skifahren Vom Einsteiger zum Profi: Ultimate Tipps für den schnellen Erfolg*.

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-Grunbach

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.



2009, DIN A5, 184 Seiten
 ISBN 978-3-7780-0142-4
Bestell-Nr. 0142 € 18,-

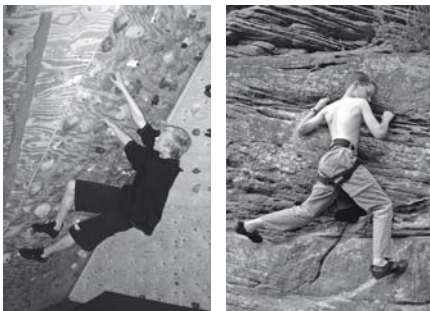
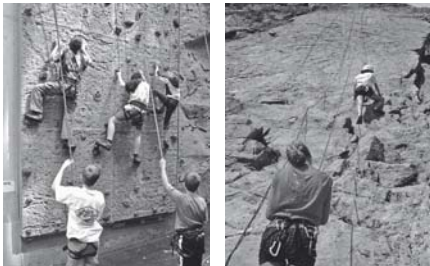
Peter Klein / Erich Schunk

Klettern

In diesem Leitfaden werden neben der Darstellung der vielfältigen pädagogischen Zielsetzungen vor allem methodische Hilfestellungen für die systematische Vermittlung von Klettertechnik, Sicherungsverhalten, Risikoeinschätzung und Verletzungsprophylaxe in den Mittelpunkt gestellt. Ausgehend von „Klettern im Hallengebirge“ über „Klettern an künstlichen Kletteranlagen“ bis zum „Klettern an natürlichen Felsen“ wird ein an Bewegungsaufgaben orientierter Lehrweg entwickelt.

Das Buch richtet sich deshalb besonders an Lehrer, Erzieher, Jugendleiter, Fachübungsleiter und Vereinstrainer, die vor allem im „Jugendbereich Klettern“ arbeiten.

Zwei Beispielseiten

46 Sportspezifische Elemente des Kletterns	Kletterdisziplinen und Fachbegriffe 47
<p>4.2 „Kletterdisziplinen“ und Fachbegriffe</p> <p>Je nach Geländestruktur, eingesetzter Sicherungsmethode und angewandter Taktik lassen sich verschiedene „Disziplinen“ beim Klettern unterscheiden.</p> <p>4.2.1 Bouldern Bouldern bedeutet Klettern in Absprunghöhe ohne Seilsicherung. Es wird oft zum intensiven Technik- und Konditionstraining in der Halle und im Freien eingesetzt, findet aber auch als eigenständige Kletterdisziplin immer mehr Anhänger.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div> <p>Die Vorteile liegen beim Bouldern vor allem in der hohen Intensität und Wiederholungsmöglichkeit einzelner Kletterbewegungen sowie in der Möglichkeit, jederzeit meist gefahrlos abspringen zu können.</p> <p>Als Sicherung dienen lediglich Matten („Crash-pad“) und/oder ein Partner („Spotten“).</p> <p>Im Schulungsbereich sind die gute Übersicht bei hoher Übungsdichte und die Möglichkeiten zu direkter Hilfestellung und Korrektur besonders hervorzuheben.</p> <p>Methodisch haben hier insbesondere Spielformen ihren fast unbegrenzten Einsatzbereich.</p>	<p>4.2.2 Toprope-Klettern Beim Toprope-Klettern wird der Kletterer von einem Partner am Boden gesichert, wobei das Sicherungsseil am Ende der Route in einem Fixpunkt umgelenkt wird.</p> <p>Toprope-Routen haben in der Regel eine Länge zwischen 5 und 30 Metern.</p> <p>Sowohl an künstlichen Kletteranlagen als auch in Sportklettergebieten hat diese Form des Kletterns ihren bevorzugten Platz.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div> <p>Schulungs- und Trainingsmöglichkeiten Mit relativ wenig Material und einem noch nicht allzu umfangreichen Sicherungsverhalten können hier Klettertechnik, aber auch konditionelle (Ausdauer), taktische (Ruhepunkte) und psychische (Angstbewältigung) Elemente geschult werden. Stürze sind bei korrektem Sicherungsverhalten unproblematisch. Im Trainingsbereich lassen sich mit dieser Methode bequem Lösungen für einzelne Passagen einer Kletterroute entwickeln und ausprobieren. Ebenso können auf diese Weise komplette Routen einstudiert werden („Ausbouldern einer Route“).</p> <p>4.2.3 Sportklettern (Freeclimbing) Beim Sportklettern entfällt für den so genannten „Vorsteiger“ oder „Seil-ersten“ eine Seilsicherung von oben wie beim Toprope. Damit er nicht aus größerer Höhe bis auf den Boden stürzen kann, wird er mit einem Seil, das er mit Karabinern (bzw. Expressschlingen) in unregelmäßigen Abständen in vorhandene oder selbst anzubringende Zwischensicherungen einhängt, dabei von seinem Partner von unten gesichert.</p>

Inhaltsverzeichnis und weitere Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/0142

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

Bouldern im Sportunterricht

Der Einsatz von Bildern zum Erwerb von Klettertechniken und deren Festigung

René Kittel, Christiane Hupe, Janet Höhne & Thomas Mühlbauer

Trendsportart Bouldern – ein Potential für den Sportunterricht

Der Trend zum Bouldern ist ungebrochen. Deutschlandweit entstehen immer mehr Kletterhallen, wobei einige als reine Boulderhallen konzipiert sind. Aber auch in immer mehr Sporthallen ist eine Kletter- oder Boulderwand integriert. Bouldern kennzeichnet dabei das Klettern an einem Felsblock (engl. boulder) oder einer Kletterwand ohne Kletterseil und Klettergurt in Absprunghöhe. Sicherheitsrelevante Richtlinien für Boulderwände in KiTas und Schulen werden in der BG/GUV-SI 8013 der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) geregelt.

Für den Sportunterricht ist Bouldern gegenüber dem seilorientierten Sportklettern deutlich besser geeignet, da der Materialaufwand minimiert, die Bewegungszeit der Schüler erhöht und durch geringe Kletterhöhen die Verletzungsgefahr verringert ist.

Die in fast allen Rahmenlehrplänen der Länder benannten pädagogischen Perspektiven wie Körpererfahrung, Gestaltung, Gesundheit, Leistung, Kooperation, Wagnis als Handlungsorientierung können durch die Sportart Bouldern angesprochen werden. Gerade die Variabilität beim erfolgreichen Absolvieren von Bouldern enthält für die Perspektive Gestaltung ein großes Potential, da selten eine normierte Lösung vorhanden ist. Aber auch die anderen Sinnperspektiven werden angesprochen (Bsp. Leistung – wie viele Boulder wurden geklettert? Kooperation – gemeinsames Projektieren und Herausfinden der Kletterlösung).

Da die wenigsten Sporthallen mit einer Boulderwand in der Größe ausgestattet sind, die eine Unterrichtssequenz Bouldern mit der gesamten Klasse ermöglicht, empfiehlt es sich, Bouldern in einen Stationsbetrieb zu integrieren.

Um die o. g. Ziele optimal zu verfolgen, muss diese Station inhaltlich strukturiert sein und sollte nicht nur als „freies Klettern“ durchgeführt werden. Damit ist eine Auseinandersetzung mit den Techniken im Klettern

unumgänglich, denn erst so wird ein erfolgreiches und effizientes Klettern möglich. Die aktuellen Kletterlehrbücher (z. B. Krug 2011) verfolgen einen funktionell-abstrakten Ansatz. Um diese Techniken leicht verständlich zu vermitteln, empfiehlt sich beim Bouldern eine Visualisierung über Arbeitsblätter und zusätzlich der Einsatz von Geschichten.

Ziel des Beitrages ist es, anhand ausgewählter Anwendungsbeispiele eine Möglichkeit vorzustellen, wie durch eingesetzte Bilder Klettertechniken veranschaulicht werden können. Diese Bilder – kombiniert mit einer interessanten Geschichte – verankern über bildhaft-verknüpftes Lernen die Bewegungsmuster anhand von Schlagworten dauerhaft im Gedächtnis.

Bildhaftes Lehren und bildhaft-verknüpftes Lernen beim Bouldern

Die Vorteile des bildhaften Lehrens und Lernens sind bekannt, werden im Sportunterricht oft genutzt und haben beim erleichternden Vermitteln von Klettertechniken einen wichtigen Stellenwert. Durch den Einsatz von Bildern werden komplizierte abstrakte Merkmale z. B. Knotenpunkte einer Technik visualisiert und bildhaft abgespeichert. Damit ist der Erinnerungseffekt bei den Schülern erhöht. Nach der Grundregel: „Soviel Bild [anschaulich] wie möglich und so wenig Funktion [abstrakt] wie nötig“ sind die folgenden Beispiele dieses Artikels aufgebaut. Dabei ist die Funktion der Bilder nicht nur auf der Ebene von Visualisieren, wie bei einem Arbeitsblatt, einzuordnen, sondern es wird gezielt eine Assoziation zwischen dem genutzten Bild und der zugeordneten Technik aufgebaut. Dies ist ein typisches Merkmal des bildhaft-verknüpften Lernens, wie es auch als wesentlicher Baustein für das Gedächtnistraining genutzt wird.

Ein typisches Beispiel kann sich wie folgt darstellen: „Fabian – ich habe einen neuen Kinderboulder in Rot geschraubt. Hier ist der Start- und dort der Zielgriff.“



Dr. René Kittel

akademischer Mitarbeiter
am Lehrstuhl für Trainings-
und Bewegungswissen-
schaft im AB Theorie und
Praxis der Sportarten,
verantwortet u. a. seit
2006 die universitäre
Ausbildung in der Sportart
„Sportklettern/Bouldern“

Universität Potsdam
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Golm
Tel.: ++49/0331/977 24 71
Fax: ++49/0331/977 29 77
kittel@uni-potsdam.de



Christiane Hupe
Lehrerin für Sport und Geografie, DOSB Trainer B Sport- und Wettkampfklettern

Probier mal, ob du ihn klettern kannst“. Sollte Fabian keinen Erfolg haben, dann wäre folgende Hilfe möglich: „Beim dritten Zug, bei dem du immer abfällst, probier den Griff mit der linken Hand zu fassen. Denk mal an die verdrehte Jojo.“ (Kittel, R. & Hupe, 2014, S. 123)

Die verdrehte Jojo wird als viertes Anwendungsbeispiel dieses Artikels vorgestellt. Wenn diese Bilder dann auch noch mit einer Geschichte unterlegt werden, bereitet eine Station Bouldern noch mehr Freude.

Anwendungsbeispiele

Werden Kinder, Jugendliche und Erwachsene gefragt, welches Tier am besten klettern kann, fällt jedem sofort ein Affe ein. Diese grundlegende Assoziation ist die Basis für die bildhafte Umsetzung der Sportart Bouldern.

- Es wird auf das Bild der Affenbande SCHIMPANSKI zurückgegriffen, in der verschiedene Affen mit unterschiedlichen Eigenschaften leben. Jedem Familienmitglied der Affenbande wird eine passende Klettertechnik zugeordnet (Kittel & Hupe, 2014).
- Zusätzlich wird die Technikschwierigkeit (betrifft sowohl die koordinativen als auch die konditionellen Aspekte) in den vorgestellten Anwendungsbeispielen einer dreistufigen Bananenskala zugeordnet. Eine Banane stellt eine leichte, zwei Bananen eine mittlere und drei Bananen eine schwere Klettertechnik dar.

Je nach Möglichkeiten der Boulderwand und Voraussetzungen der Schüler sind in der Schule auch Techniken bis drei Bananen umsetzbar. Aus didaktischen Gründen werden neben einfachsten Techniken daher auch Beispiele für schwere Techniken dargestellt. Weitere Kletterbeispiele zu den drei technischen Schwierigkeitsgraden sind im Kletterlehrbuch „Oskar lernt klettern“ (vgl. Literaturempfehlung am Ende des Beitrags) nachzulesen.

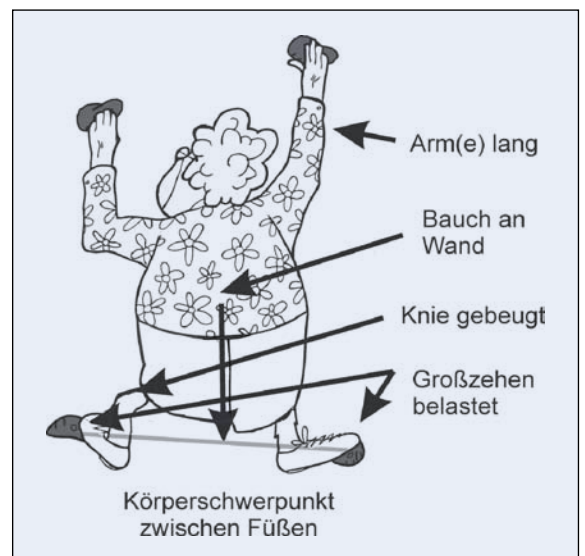
Eine ökonomische Kletterposition: Entspannte Oma Ilse (Abb. 1)



Besonderes Merkmal	Oma Ilse klettert nicht mehr sehr oft. Deshalb fehlt ihr Kraft, die durch effiziente Technik ausgeglichen werden muss.
Mögliche Geschichte	Als Oma Ilse noch jung und keine Oma war, konnte sie nicht sehr gut sehen. Immer wieder rannte sie gegen die Palmen. Deshalb bekam sie als erstes Affenkind der Bananeninsel eine Brille. Jetzt konnte sie zwar alles sehen, wurde aber von den anderen Affenkindern als „Brillenschlange“ gehänselt. Da sie klein und

zierlich war, konnte sie sich schlecht wehren. Regelmäßig lief sie vor den anderen Kindern weg und versteckte sich auf den höchsten Palmen und Felsen. Dadurch hat sie sich eine Kletterposition angeeignet, die wenig Kraft kostet. Dabei setzt sie ihre Füße optimal ein, um ihre Arme beim Klettern so weit es geht zu entlasten.

Technische Knotenpunkte	<ul style="list-style-type: none"> - die Arm(e) sind lang - der Körperschwerpunkt (Bauch) ist nah an der Kletterwand - das Lot des Körperschwerpunkts ist zwischen den Füßen - die Großzehen sind belastet und die Fersen sind leicht zur Wand gedreht - die Knie sind gebeugt
--------------------------------	---

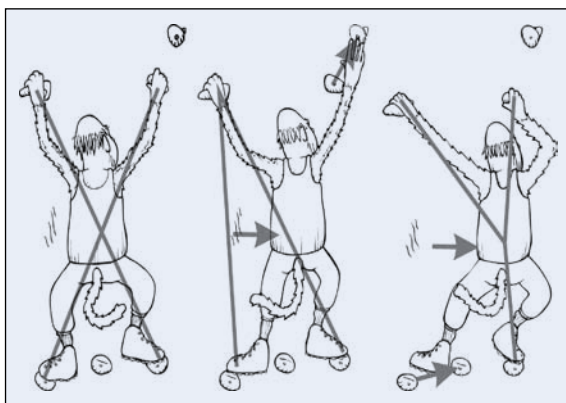


Das Kletter-ABC nach Opa Hans (Abb. 2)



Besonderes Merkmal	Opa Hans ist der Leiter der besten Affenkletterschule. In seiner Jugend war er der verwegenste und beste Kletteraffe der Insel. Er ist der Erfinder der dreistufigen Bananenskala und der bildhaften Lehrmethode.
Mögliche Geschichte	Als Opa Hans noch das Hänschen war, galten andere Klettergebräuche. Damals wurde fast ausschließlich an senkrechten oder leicht überhängenden Wänden geklettert. Damit zeigten Bauch und Brust immer zur Wand. Da Opa Hans damals alles selber ausprobieren musste und keiner ihm etwas erklärte, ist er auch häufig gestürzt. Nachdem er mal wieder fünf Affenmeter tief gefallen war – zum Glück auf einen Stapel von Bananenwedeln – hat er sich letztendlich noch ganz leicht den Kopf am Palmstamm gestoßen. Leicht benommen schoss ihm ein Traum durch den Kopf. Er sah drei Affen, die ele-

	gant kletterten und laut riefen: „Du musst in Buchstaben denken und den Körperschwerpunkt schieben, schieben, schieben...“. So entstand das Kletter-ABC, das aus der X-, Y- und A-Position besteht.
Technische Knotenpunkte	X-Position: vgl. entspannte Oma Ilse. Y-Position = weitertreten: Der Körperschwerpunkt wird über das Standbein geschoben. Beide Hände greifen. Die drei Kontaktpunkte zur Wand bilden ein „Y“. Der entlastete Fuß tritt weiter. A-Position = weitergreifen: Der Körperschwerpunkt wird über ein Bein geschoben (hauptbelastetes Bein = Aktionsbein). Die diagonale Hand hält fest. Das zweite Bein stabilisiert die Position und trägt deutlich weniger Last. Die drei Kontaktpunkte zur Wand bilden ein schiefes „A“. Die entlastete Hand kann weitergreifen. Gemeinsamkeit A-Y: Der Körperschwerpunkt wird zu einem Fuß verschoben und es gibt drei Kontakte zur Wand.

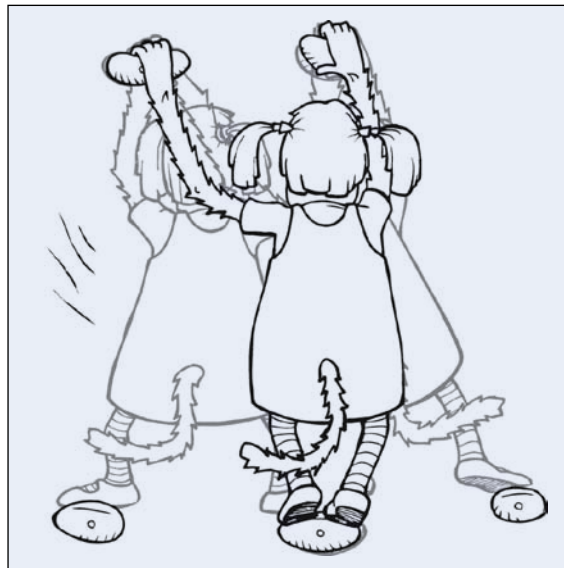


Statischer Fußwechsel: Kurzbeinige Joli (Abb. 3)



Besonderes Merkmal	Joli ist ein junges und sehr kleines Affenmädchen mit kurzen Beinen.
Mögliche Geschichte	Wie immer sind die Affenkinder auf einer Klettertour am Hausfels neben dem Badensee. Joli ist gerade sechs Affenjahre alt geworden und durfte das erste Mal mit den Größeren losziehen. Ihre älteren Freunde und ihre großen Geschwister sausen nur so durch den Kletterfels. Aber Joli hat ein Problem. Mit ihren kurzen Beinen kann sie nicht die Tritte wie die Großen nutzen. Sie kommt einfach nicht heran. Die Lösung für dieses Kletterproblem findet sie ganz schnell. Zuerst muss sie den hinteren Fuß zum vorderen Fuß heransetzen und dann mit dem vorderen Fuß weitertreten. So kann sie den Anderen schnell hinterher klettern.

Technische Knotenpunkte	Klettersituation: die Tritte liegen weit auseinander. - der vordere Fuß macht Platz, indem die Ferse nach hinten gedreht wird und nur noch auf der Großzehe steht - der hintere Fuß wird ebenfalls mit der Großzehe daneben gestellt - der vordere Fuß tritt weiter - die hintere Ferse wird nach innen leicht zur Wand gedreht
-------------------------	---



Eindreihen: Verdrehte Jojo (Abb. 4)



Besonderes Merkmal	Jojo ist ein hübsches Affenmädchen in der Pubertät. Da sie gern Klamotten mit einem gewissen „Pfiff“ trägt, hat sie unter den Affenjungmännern etliche Verehrer.
Mögliche Geschichte	Miniröcke sind gerade der absolute Renner. Wie nicht anders zu erwarten, hat Jojo sofort den super-hippen Minirock ihrer Mutter umgearbeitet. – Das hat Stil! Wie sie schnell feststellt, hat dies beim Klettern nicht nur Vorteile. Zwar kann man die Beine frei bewegen, aber ab ca. drei Affenmetern Kletterhöhe kann auch jeder ihren Lieblingstigerschlüppi sehen. Da sie dies aber nicht möchte, nutzt sie in letzter Zeit sehr oft eine Klettertechnik, bei der eine Körperseite an die Wand gedreht wird und die Knie nicht so weit auseinander sind. Und gerade im Überhang zeigt die verdrehte Jojo, dass mit dieser Technik schnell und effizient geklettert werden kann. Damit lässt sie ihre Verehrer weit hinter und unter sich.
Technische Knotenpunkte	Klettersituation: Griffe liegen weit auseinander (sogenannte Längenzüge) oder im Überhang, um den Körper dichter an die Wand zu bekommen.



Dr. Janet Höhne
Universität Potsdam,
Exzellenzbereich
Kognitionswissenschaften,
Lehrstuhl für
Trainings- und
Bewegungswissenschaft

Abb. 2: X-Position,
A-Position, Y-Position –
das Kletter-ABC nach
Opa Hans

Abb. 3: statischer
Fußwechsel:
Kurzbeinige Joli



Dr. Thomas Mühlbauer

Universität Potsdam,
Exzellenzbereich
Kognitionswissenschaften,
Lehrstuhl für Trainings- und
Bewegungswissenschaft

Technische Knotenpunkte	<p>Klettersituation: Griffe liegen weit auseinander (sogenannte Längenzüge) oder im Überhang, um den Körper dichter an die Wand zu bekommen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - idealtypisch liegen Haupthaltegriff und Hauptbelastungstritt im Lot - die Haupthaltehand (linke Hand) und Aktionsbein (rechtes Bein) sind wieder diagonal – Belastungslinie - das Aktionsbein tritt ins Lot, rechte Schulter und Hüfte dreht an Wand - das Stabilisationsbein bleibt auf Tritt - die Bewegung wird durch Streckung des Aktionsbeins begonnen
-------------------------	---



Abb. 4: Eindrehen: Verdrehte Jojo

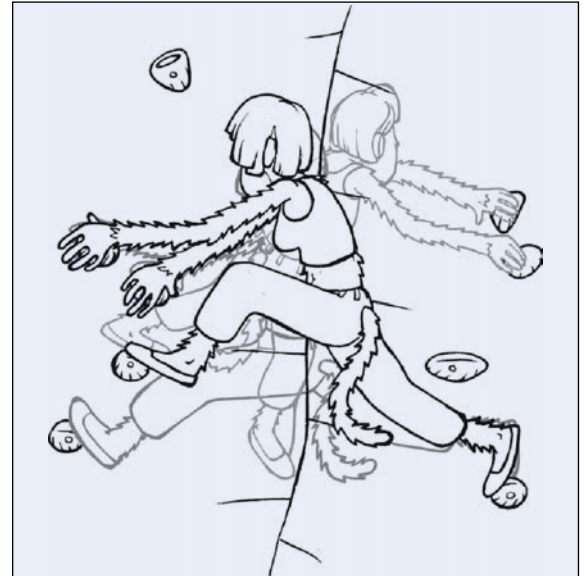
Abb. 5: Verschneidungsklettern: Stützende Mama Schnaggel

Verschneidungsklettern: Stützende Mama Schnaggel (Abb. 5)



Besonderes Merkmal	Mama Schnaggel legt Wert auf ihr gepflegtes Äußeres. Sie klettert sehr elegant und hat nur wenig Kraft. Sie bevorzugt daher zum Beispiel Verschneidungen.
Mögliche Geschichte	Mama Schnaggel kommt gerade frisch vom Frisör. Ihre Haare liegen wieder fast perfekt. Zum Klettern hat sich wieder einmal eine ihrer geliebten Verschneidungen ausgesucht. Dort braucht sie nicht so viel Kraft und kann entspannt klettern. Vor allem kann sie in der Verschneidung auch eine gute Ruheposition finden. Dann hat Mama Schnaggel Zeit, um ihre Haare wieder zu richten.
Technische Knotenpunkte	<p>Klettersituation: Verschneidung mit guten Tritten.</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Füße stehen links und rechts in der Verschneidung - der Körper dreht sich zu einer Seite der Verschneidung - dort wird mit beiden Händen unter der Schulterhöhe wie bei einem Liegestütz gestützt

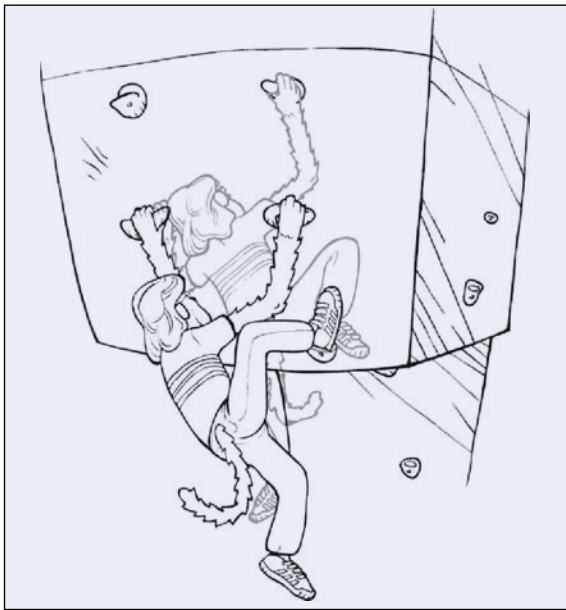
<ul style="list-style-type: none"> - der entlastete Fuß wird einen Tritt höher gestellt - der Körper dreht sich jetzt zur anderen Verschneidungsseite



Heel Hook: Hakelnder Papa Strupsi (Abb. 6)



Besonderes Merkmal	Papa Strupsi klettert gerne und auch gut. Er ist das Bindeglied zwischen den ehemaligen Alpin-Affen (wie Opa Hans) und der heutigen Sportkletteraffenjugend. Regelmäßig versucht er sich an schwierigen und überhängenden Kletterrouten.
Mögliche Geschichte	Papa Strupsi ist ein bisschen der Meckeraffe unter den Kletteraffen. Er achtet sehr darauf, dass alle Begriffe richtig genutzt werden. Daher setzt er sich auch mit der aktuellen Affenkletterliteratur auseinander. Letztens hat er wieder die Beschreibung einer modernen Technik – den Heel Hook – gelesen. Ihm fällt auch gleich ein, dass er genau diese Technik für sein aktuelles Projekt „Die verzwickte Dachkante“ nutzen kann. Mit diesem Wissen geht er seiner Affenfrau Mama Schnaggel so lange auf die Nerven, bis sie ihn mit den Worten losschickt: „Komm erst wieder zurück, wenn Du deinen Heel Huck auch ordentlich kannst und den Zielgriff endlich erreichst hast.“
Technische Knotenpunkte	<p>Klettersituation: (Dach-)Kante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Heel Hook fungiert als eine Art dritte Hand - die Ferse drückt von oben auf den Tritt - durch Beugen des Knies wird der Körper nach oben gezogen - am höchsten Punkt greift die entlastete Hand weiter



Danksagung und Download von Stationskarten

Abb. 6: Heel Hook:
Hakelnder Papa Strupsi

Die Autoren danken dem Geoquest-Verlag, für die Genehmigung, die Zeichnungen der Affencharaktere für diesen Artikel zu nutzen. Über den Verlag werden Stationskarten zum Artikel unter www.geoquest-verlag.de/?q=node/517 zur Verfügung gestellt.

Literatur

Kittel, R. & Hupe, C. (2014). *Oskar lernt Klettern: Ein Spiele- und Kletterlehrbuch*. Halle: Geoquest-Verlag.

Krug, G. (2011). *Die 4. Dimension: Kletter- und Boulderlehrbuch*. Halle: Geoquest-Verlag.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg. (2008). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I – Sport*. Potsdam: Gieselmann Druck- und Medienhaus.

Literaturempfehlung



ISBN 978-3-00-45473-8

Halle: Geoquest Verlag. 176 Seiten, € 22,-

„Oskar lernt klettern“ ist ein modernes Lehr- und Spielebuch, welches dem Sportlehrer der Primar- und Sekundarstufe, aber auch jedem Trainer und Übungsleiter im Kinderbereich ein Werkzeug in die Hand gibt, welches ihn befähigt, das Thema Klettern auf vielfältige Art und Weise umzusetzen und zu gestalten.

Mit der Geschichte „Oskars größtes Kletterabenteuer“ (S. 6–50) können Kinder- und Jugendtrainer ihre Schützlinge motivieren und die einzelnen Klettertechniken Comic- und Story-gestützt vermitteln. Klettern ist ein komplexer Sport, und durch ein zu hohes

Maß an Abstraktion kann man die Kinder leicht überfordern. Mit den im Buch beschriebenen einfachen Methoden können einerseits die Motivation für das Klettertraining und andererseits auch die Effekte des Lernens hoch gehalten werden. Die (Kletter-)Bewegungen werden spielerisch visualisiert und zudem in eine Geschichte verpackt. Genauso arbeiten übrigens alle Gedächtnistrainer. Es geht um das bildhaft-verknüpfende Denken, mit dem die Lernfähigkeit deutlich erhöht werden kann. Damit ist das Buch auch für Sportlehrer interessant, die das Thema anhand des Leitfadens zielgerichtet umsetzen können. Die Spiele- und Übungssammlung, auf welche bei den einzelnen Klettertechniken verwiesen wird, ist in Erwärmungs- und Kletterspiele unterteilt. Insgesamt stehen 65 verschiedene (Kletter-) Spiele zur Auswahl! Der pädagogisch-didaktische Teil des Buches gibt Informationen über die Planung von ganzen Trainingsreihen (ab Seite 132) bis hin zur einzelnen Kursstunde (ab S. 146). Beides lässt sich aufgrund der gut nachvollziehbaren Beschreibung mühelos auf den Sportunterricht übertragen. Komplettiert wird das Buch durch Kopiervorlagen für ein Kletter-Memory sowie Zahlenkarten. Im gut strukturierten und umfangreichen Stichwortverzeichnis können gezielt Techniken (S. 168) oder Spiele nach ihrem Hauptziel (z. B. „Ausdauer“) nachgeschlagen werden (ab S. 171).

Thomas Borchert



Staffelspiele und Gruppenwettbewerbe

Anregungen für Grundschulen, weiterführende Schulen und Vereine

16,5 x 24 cm, 124 Seiten
 ISBN 978-3-7780-6150-3
Bestell-Nr. 6150 € 14.90



Fang- und Bewegungsspiele

aktiv – intensiv – koedukativ

16,5 x 24 cm, 144 Seiten
 ISBN 978-3-7780-8590-5
Bestell-Nr. 8590 € 14.90



Spielen – Spiele – Spiel

Handreichungen für den Spielunterricht in der Grundschule

16,5 x 24 cm, 216 Seiten
 ISBN 978-3-7780-3715-7
Bestell-Nr. 3715 € 19.90



Neue Spiele – Alte Spiele

Sportliche Spiele mit Bällen und Spielgeräten

16,5 cm x 24 cm, 152 Seiten
 ISBN 978-3-7780-8740-4
Bestell-Nr. 8740 € 18.–
 E-Book auf sportfachbuch.de € 14.90

**Heinz-Lang-Bücher
 im Paket
 zum Sonderpreis
 von € 59.60**

**Infos unter
www.sportfachbuch.de**

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



Steinwasenstraße 6–8 • 73614 Schorndorf • Telefon (071 81) 402-0 • Fax (071 81) 402-111
 Internet: www.hofmann-verlag.de • E-Mail: bestellung@hofmann-verlag.de

Laufspiel „Postbote“

Kristin Stang

Das Postbotenspiel kann sowohl in der Sporthalle als auch im Freien gespielt werden. Die folgende Beschreibung bezieht sich auf eine Durchführung im Freien. Bei dem Spiel müssen die Schüler jeweils 20 Briefe aus einem Postbeutel dem jeweils richtigen Briefkasten zustellen.

Jeder Schüler (1) erhält einen „Postbeutel“ (Papiertüte) mit je 20 „Briefen“ (kleine Zettel, die mit den Hausnummern 1–20 versehen sind). Die Papiertüten werden von den Schüler selbst mit dem eigenen Namen beschriftet. Dies kann erfolgen, während der Lehrer die Briefkästen aufstellt. Auf dem Rasen des Sportplatzes werden 20 mit Hausnummern versehene „Briefkästen“ (Schuhschachteln mit Briefschlitz im Deckel) verteilt. Die Hausnummern auf den Briefkästen sind gut sichtbar anzubringen.



Die Schüler stellen sich auf einer gedachten oder markierten Linie mit genügend Abstand zueinander auf und legen ihre Postbeutel hinter sich auf den Boden. Die Briefe aus dem Postbeutel müssen dem jeweiligen Briefkasten zugestellt werden.

Wichtig: Es darf immer nur ein Brief transportiert werden, d. h. nach jeder Postzustellung kehren die Schüler wieder zu ihrem Postbeutel zurück.



Das Spiel ist als Dauermethode zur spielerischen Ausdauerförderung gedacht.

Jeder Schüler bestimmt sein eigenes Tempo. Ziel ist es, ohne Gehpause bis zum Ende des Spiels zu laufen.

Tipp

- Bei der oben beschriebenen Durchführung kann es zu der Problematik kommen, dass die Schüler teilweise doch recht intensiv nach den richtigen Briefkästen suchen und dadurch ihr Laufen unterbrechen müssen.
- Alternativ könnten beispielsweise die 20 Briefkästen in der richtigen Hausnummern-Reihenfolge in einer Reihe aufgestellt werden. Abstände dazwischen können je nach Jahrgangsstufe und Platzmöglichkeiten variieren.

Da die Schüler zufällig die Briefe aus ihrem Postbeutel ziehen und die jeweils richtigen Briefkästen nicht mehr suchen müssen, ist davon auszugehen, dass sie nun ohne Unterbrechungen laufen.



Kristin Stang
ist Lehrerin an der
Dalberg-Grundschule in
Ladenburg (B.-W.)
Fachleitung Sport

E-mail:
kristinstang@gmx.de

Differenzierung

Die Anzahl der Briefe in den Postbeuteln kann variieren. So kann der Postbeutel von läuferisch stärkeren Schülern mehr Briefe enthalten, als der von schwächeren Schülern. Dadurch könnte auch ein (ungefähr) gemeinsames Beenden des Spiels angestrebt werden. Hier bedarf es einer guten Einschätzung der individuellen Lauf- bzw. Ausdauerleistungen durch die Sportlehrkraft.

besteht darin, die Klasse an der Vorbereitung zu beteiligen. Jeder Schüler bekommt den Auftrag, zu Hause 20–30 Zettel (Briefe) mit Nummern zu versehen, eine Postbotentasche (z. B. Papiertüte oder ähnliches) zu gestalten und eine Schuhschachtel mit einer Zahl (z. B. der eigenen Nummer auf der Klassenliste) zu versehen.

Das Ziel, ein eigenes Tempo ohne Unterbrechung während des Zustellens aller Briefe zu laufen, wird sich erst nach einem mehrmaligen Spielen einstellen. Gerade jüngere Schüler verausgaben sich bei derartigen Spielen zu Anfang sehr stark.

Didaktischer Kommentar

Das Laufspiel „Postbote“ scheint in der Vorbereitung sehr aufwändig. Eine wesentliche Erleichterung

Anmerkung

(1) Die männliche Form schließt immer auch die weibliche mit ein.

Würfelfußball

Mannschafts- oder Gruppengröße

Keine besonderen Vorgaben. Um möglichst vielen Schülern die aktive Teilnahme zu ermöglichen, sollte in kleinen Mannschaften (etwa 4 : 4 oder 5 : 5) gespielt werden.

Geräte / Spielfeld

Ein Weichball und zwei an den Spielfeldenden stehende Kleinkästchen oder Kastenteile (auf denen jeweils ein großer Schaumstoffwürfel liegt) als Tore. Sie sollten aus Sicherheitsgründen weit genug von der Wand entfernt aufgestellt werden. Als Spielfeld gilt die ganze Halle.



Spielgedanke

Es geht darum, den gegnerischen Würfel abzuschießen. Die nach dem Ausrollen des Würfels oben liegende Augenzahl ergibt die Anzahl der erzielten ‚Tore‘. Pech, wenn die 1 oben liegt und Glück für die Mannschaft, wenn sie eine 6 würfelt.

Einige mögliche Regeln

Die wenigen ‚Regeln‘ sind Vorschläge, die abgeändert bzw. ergänzt werden können.

- Spiel ohne Torwart; ein Handspiel ist nicht erlaubt.
- Der Würfel kann von allen Seiten aus abgetroffen werden. Die jeweils oben liegende Augenzahl ergibt nach dem Ausrollen des Würfels die Anzahl der Tore. Fällt der Würfel durch einen Treffer auf das Kästchen, darf er wieder aufgesetzt werden.
- Berühren des Kästchens durch einen Verteidiger: Strafstoß – Berührung durch einen Angreifer: Ballverlust.
- Anspiel in der Spielfeldmitte durch Einwerfen oder Einrollen des Balles.
- Spiel mit oder ohne Bande (z. B. seitlich umgelegte Bänke, Hallenwand).
- Nach Torerfolg und Feststellung der Punkte: Anspiel ab der Spielfeldmitte oder ab dem Tor durch die Mannschaft, die den Treffer hinnehmen musste.

Varianten

- Spiel auf mehrere Kleinkästchen mit jeweils einem Würfel.
- Die Kästchen stehen in einem ‚Schusskreis‘ (z. B. in der Basketballzone unter dem BB-Korb), der von keinem Spieler betreten werden darf.

Heinz Lang