

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen



1

Januar 2015
64. Jahrgang

**KÖRPER-
ERZIEHUNG**
Das Fachmagazin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer



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

sportunterricht



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

vereinigt mit

KÖRPERERZIEHUNG

Herausgegeben vom Hofmann-Verlag

Schriftleiter: Dr. Norbert Schulz

Redaktionskollegium:

Prof. Dr. H. P. Brandl-Bredenbeck

Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Dr. Barbara Haupt

Martin Holzweg (Vertreter des DSLV)

Prof. Dr. Albrecht Hummel

Prof. Dr. Michael Krüger

Heinz Lang

Prof. Dr. Günter Stibbe

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 Raisch GmbH + Co. KG

Aucherstraße 14, 72770 Reutlingen

ISSN 0342-2402

© by Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlags mit Quellenangabe. Unverlangte Manuskripte werden nur dann zurückgeschickt, 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. 64 (2015) 1

Brennpunkt		1
Beiträge	<i>Hans-Georg Scherer</i> Sportdidaktik trifft Sportmotorik – Das Modell der effektkontrollierten Motorik und das Lehren und Lernen sportlicher Bewegungen	2
	<i>Helga Leineweber, Stefan Meier & Sebastian Ruin</i> Alle inklusive?! Subjektive Theorien von Sportlehrkräften zu Inklusion	9
	<i>Markus Schneider & Heiko Ziemainz</i> Burnout im Sportlehrerberuf Ursachen und Präventionsmaßnahmen	15
	<i>Barbara Roth</i> Zum Auftrag des Schulsports Leben ist Bewegung – die physische Dimension der Bildung	21
Bericht	<i>Martin Holzweg</i> 9 th FIEP European Congress und FIEP Europe Delegates Meeting 2014 Physical Education and Sport – Competencies for Life National Sport Academy, Sofia, Bulgarien, 9.–11. Okt. 2014	23
	<i>Petra Guardiera</i> „SchulSportEntwicklung“ 37. Jahrestagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik (04.–06.12.2014, DSHS Köln)	24
Nachrichten und Informationen		26
Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband		28
Lehrhilfen	<i>Korbinian Schwarz & Dominik Rados</i> TacDo-Ball ... Völkerball mal anders Wie ein Spiel entsteht	1
	<i>Rainer Schröter</i> Diagnosen – ein fester Bestandteil von Unterricht und Unterrichtsplanung	5
	<i>Martin Forst</i> Vielfalt erhöhen – technisches Koordina- tionstraining im Schwimmen	9
Titelbild	<i>Tina Schulz</i>	

**Das Jahresinhaltsverzeichnis 2014 kann ab Januar unter
www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Archiv
heruntergeladen werden.**

Brennpunkt

Gute Vorsätze: Schulsportbezug und Praxisnähe

Der Start ins neue Jahr ist häufig mit guten Vorsätzen verbunden (von denen dann manche leider relativ schnell auf der Strecke bleiben). Solche guten Vorsätze begleiten auch – hoffentlich nachhaltig – die Redaktionsarbeit dieser Zeitschrift, deren erklärtes Ziel es – nach wie vor – ist, mit ihren Beiträgen möglichst oft das Interesse der Leserschaft zu treffen bzw. zu wecken. Denn schließlich macht eine Zeitschrift nur dann wirklich Sinn, wenn sie von ihren Abonnenten und Lesern auch angenommen wird.

Leider liegen der Redaktion keine umfassenden und systematisch ermittelten Lesermeinungen vor, die für eine kritisch-konstruktive Weiterentwicklung der Zeitschrift herangezogen werden könnten. In Sachen Rückmeldekultur gibt es – zumal im Zeitalter elektronisch geführter Kommunikation – ohne Zweifel Optimierungspotential. Aber immerhin gibt es immer wieder einmal zu bestimmten Beiträgen und Heften (oder an ihnen festgemacht) vereinzelte (negative und positive) Rückmeldungen, die zwar nicht verallgemeinbar sind, aber im Redaktionskollegium in der Regel lebhaft diskutiert und für die Redaktionsarbeit ausgewertet werden. Zu derartigen gelegentlichen Verlautbarungen zählen auch eher grundsätzlich anmutende Äußerungen, die der Zeitschrift mangelnden Schulsportbezug und fehlende (Schulsport-)Praxisnähe vorhalten. Träfen diese Vorwürfe zu, wäre das angesichts einer überwiegend aus schulischen Sportlehrkräften bestehenden Leserschaft in der Tat bedenklich.

Wie ist mit dieser Kritik umzugehen? Die Reaktion darauf sollte m. E. eine zweifache sein. In einem ersten Schritt ist die Rechtmäßigkeit der Vorhaltungen zu prüfen, und zweitens ist – sofern als notwendig erkannt – nach Möglichkeiten der Abhilfe zu suchen.

Im Rahmen des ersten Schrittes ist zunächst ein halbwegs präzises Verständnis von Schulsport und Schulsportpraxis festzulegen. Wer unter Schulsport und seiner Praxis primär das Unterrichten und Betreiben von Sport in der Schule versteht, wird in der Tat in etlichen Beiträgen dieser Zeitschrift den gewünschten Bezug nicht finden. Wer zum Schulsport indes auch jene Kontextgrößen zählt, in deren Einflussbereich die berufliche Tätigkeit der Sportlehrerinnen und Sportlehrer unausweichlich gestellt ist, sieht sich mit der Zeitschrift schon deutlich besser bedient; der wird z. B. im Blick auf die Beiträge dieses Heftes sowohl die Ausführungen von Schneider und Ziemainz zum Burnoutphänomen (im

Sportlehrerberuf) als auch die Studien von Leineweber, Meier und Ruin über Einstellungen von Sportlehrkräften zum inklusiven Sportunterricht, aber auch die Überlegungen von Scherer zur Bedeutung bewegungswissenschaftlicher Erkenntnisse für lehr-/lerntheoretische Ansätze mit Gewinn lesen. Die Zuschreibung praktischer Relevanz der Zeitschriftenbeiträge hängt mithin immer auch ab vom beruflichen Selbstverständnis der Sportlehrkraft – und das sollte man m. E. nicht zu eng definieren.

Gleichwohl – womit ich beim zweiten Schritt bin – gelten Schulsportnähe und Praxisrelevanz von „sportunterricht“ als überdauernde Aufforderung, der durch beharrliche Anstrengungen kontinuierlich nachgegangen werden muss. Da steht die Redaktion sozusagen im Wort. Aber in diesem Zusammenhang möchte ich hier auch noch einmal an die Möglichkeit erinnern, unsere Zeitschrift nicht als bloße Dienstleistung einiger Fremdautoren zu sehen, sondern sie auch als Forum zu nutzen, in dem Sportlehrkräfte selbst ihre berufsbezogenen Anliegen zur Sprache bringen können. Das kann bei einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift allerdings nicht in Form rein subjektiver Erfahrungsberichte oder Tipps geschehen, sondern bedarf der Einhaltung bestimmter wissenschaftlicher Standards, die in unseren „Hinweisen für Autoren“ zusammengestellt sind. Wer sich nur gelegentlich in diesem Metier versucht, wird nicht immer auf Antrieb schon den „richtigen Ton“ treffen, sollte deshalb aber nicht vorschnell resignieren. Denn die Redaktionsmitglieder wissen sich hier in der Pflicht. Aus gutem Grund erfolgt in unserer Zeitschrift die Begutachtung bei der Redaktion eingereichter Beiträge nicht im üblichen anonymen blind-review-Verfahren, sondern auf dem Wege persönlicher Beratung und Betreuung zwischen Redaktion und Autor. Nicht selten absolvieren bei diesem Verfahren offener Begutachtung Beiträge „mehrere Runden“, ehe sie dann für die Publikation vorgesehen werden. Wenn auf diesem Wege Schulsportbezug und Praxisnähe der Zeitschrift verbessert werden können, hätten sich solche Mühen allemal gelohnt.



Norbert Schulz

Norbert Schulz

Sportdidaktik trifft Sportmotorik

Das Modell der effektkontrollierten Motorik und das Lehren und Lernen sportlicher Bewegungen

Hans-Georg Scherer

Der Beitrag stellt den bewegungswissenschaftlichen Ansatz der effektkontrollierten Motorik und des effektorientierten Lernens dar und folgert daraus didaktisch-methodische Perspektiven des Lehrens und Lernens. Beachtung wird dabei auch dem Problem des Transfers beim Bewegungslernen geschenkt, da dieses für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen von grundlegender Bedeutung ist und aus der Perspektive der effektkontrollierten Motorik in einem neuen Licht erscheint.

Sport Instructional Design Meets the Science of Sport Movement: The Concept of Movement Controlled by Its Effects as well as the Instruction and Learning of Sport Skills

The author presents a scientific concept connecting movement and learning, both controlled by its effects, in order to establish instructional perspectives for teaching and learning. By doing so he also considers the transfer problem when movements are learned. Transfer is of fundamental significance for the instructional design of learning processes and is viewed differently from the perspective of effect controlled movements.

Sieht man von wenigen Ausnahmen ab, sind interdisziplinäre Verknüpfungen zwischen der Sportpädagogik und der Bewegungswissenschaft nach wie vor Desiderata. Dies gilt weitgehend auch für den Wissenstransfer aus der Motorikforschung in den Bereich des Lehrens und Lernens in der Sportdidaktik. Der vorliegende Beitrag möchte diesem Problem begegnen und die sportdidaktische Relevanz bewegungswissenschaftlicher Erkenntnisse exemplarisch aufzeigen. Auf Basis des Modells der effektkontrollierten Motorik werden didaktische Möglichkeiten effektorientierten Lernens beleuchtet. Ein Augenmerk wird dabei auch auf das Problem des Transfers beim Bewegungslernen gerichtet, da dieses für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen grundlegend ist und aus der Perspektive der effektkontrollierten Motorik in neuem Licht erscheint.

Effektkontrollierte Motorik

Ansätze der psychologischen Verhaltensforschung (z. B. Elsner & Hommel, 2001; Hoffmann, 1993; Hoffmann et al., 2007; Hommel et al., 2001; Jordan & Rumelhart, 1992) und der sportwissenschaftlichen Motorikforschung (Hossner, 2004; Hossner & Künzell, 2003; Künzell, 2004 und 2015) gehen davon aus, dass repräsentierte Situations-Aktions-Effekt-Relationen (SAE-Tripel; in englischer Bezeichnung stimulus-response-effect = SRE-Tripel) die Basis sowohl der motorischen Kontrolle als auch des Bewegungslernens sind. Im Alltag wie im Sport steuern Ziele unsere

Handlungen in Form intendierter Effekte. Sie lösen Bewegungsaktionen aus, und konkrete Effektantizipationen, d. h. Antizipationen der Effekte, die bei planmäßigem Verlauf eintreten müssten, kontrollieren diese Aktionen. Das Besondere an diesem recht einfachen Grundmodell ist, dass es im Unterschied zu klassischen Programmtheorien zur motorischen Kontrolle von Bewegungen (z. B. Schmidt, 1988) keiner präskriptiven motorischen Programme bedarf, in denen efferente Impulsmuster für die Bewegungssteuerung gespeichert sind. Die Repräsentation und Antizipation von Effekten reicht aus, zielgerichtetes Verhalten entstehen zu lassen. Die Bewegung selbst

ist emergent (im Unterschied zu programmiert), wird vom intendierten Effekt gewissermaßen „gezogen“ und vom antizipierten Effekt kontrolliert.

Diese Modellierung ist nicht nur evolutionstheoretisch und anthropologisch plausibel (Hossner, 2004 und 2015; Scherer & Bietz, 2013; Scherer, 2015), sondern spiegelt sich auch in der phänomenalen Wahrnehmung eigener Handlungen wider. Der Fokus im alltäglichen Handeln liegt auf intendierten Effekten, nicht auf der Bewegung selbst. Wenn wir nach einem Gegenstand greifen, nehmen wir den Gegenstand wahr und antizipieren den Gegenstand „im Griff“. Die Bewegungen selbst, die Streckung des Armes, das Öffnen und Schließen der Hand und die einzelnen Fingerbewegungen sind uns dabei in der Regel nicht bewusst. Bewegungsverläufe treten allenfalls bei Störungen ins Bewusstsein. Dies ist auch bei geübten Aktionen im Sport so. In gegebenen Situationen intendieren wir bestimmte Effekte, um die Situation zu bewältigen, z. B. beim Skifahren die Erhöhung des Kantengriffs auf harter Piste. Die effekterzeugenden Bewegungen werden in der Regel ohne gesonderte Fokussierung in die Handlung eingespielt. Mechsner et al. (2001) konnten experimentell belegen, dass Menschen um einfacher Effekte willen zu höchst komplizierten Koordinationsleistungen in der Lage sind, sofern sie auf angestrebte Effekte achten, nicht aber auf Körperbewegungen.

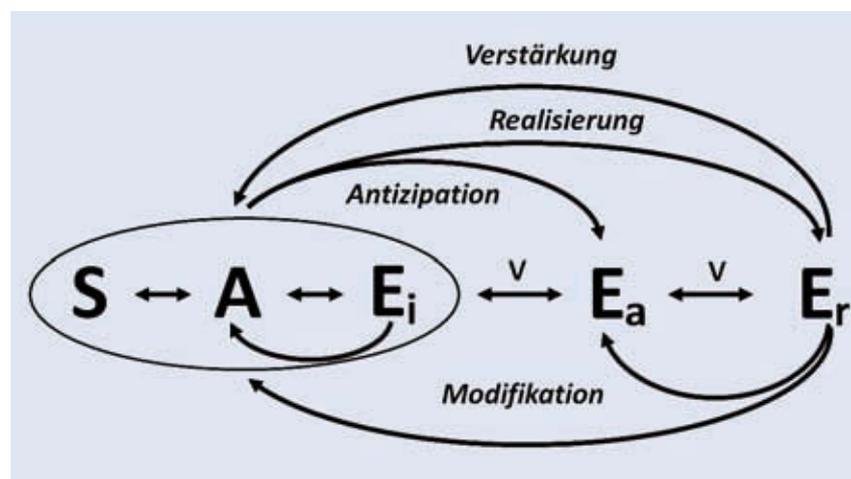
In gewissen Grenzen und unter der Voraussetzung, dass die betreffende Bewegung beherrscht wird und repräsentiert ist, können wir natürlich auch die Aktionen selbst und Teilbewegungen fokussieren. Im Beispiel des Kantengriffs beim Skilauf kann die Zentrierung auf dem Spüren des Drucks an den Füßen oder auf der Knieführung liegen. Diesen bewegungs- und körperbezogenen Fokussierungen sind allerdings Grenzen gesetzt hinsichtlich ihrer Differenzierung und bewussten Zugänglichkeit. Auch sind sie nachgewiesenermaßen vor allem beim Bewegungslernen hinsichtlich der Bewegungssteuerung weniger effektiv als Fokussierungen umweltbezogener Effekte (zusammenfassend Hänsel, 2003; Erlenspiel & Maurer, 2007; Scherer & Bietz, 2013). Generell nicht bewusstseinsfähig aber sind die bewegungssteuernden motorischen Efferenzen. Die Bewegungsausführung kann prinzipiell nicht über ihre Efferenzen, sondern erst über ihre sensorischen Reafferenzen ins Bewusstsein treten. Eben diese Efferenzen werden durch antizipierte Effekte kontrolliert und ggf., je nach Bewegungstypus, auf Basis reafferenter Rückkoppelung reguliert (1). Für diesen Antizipationsmechanismus macht es keinen Unterschied, ob Effekte sich auf Veränderungen in der Umwelt beziehen oder ob es um körperbezogene Effekte geht, z. B. um eine erhöhte Spannung in einem bestimmten Muskel. In beiden Fällen handelt es sich um resultierende Effekte motorischer Efferenzen.

Effektkontrolliertes Bewegungslernen

Lernmechanismen

Wenn Aktionen durch Effekte unter Maßgabe wahrgenommener situativer Bedingungen gesteuert werden, dann sollten es auch diese Verknüpfungen und Mechanismen sein, die dem Bewegungslernen zu Grunde liegen. Davon gehen Ansätze der effektkontrollierten Motorik aus. Sie postulieren SAE- (bzw. SRE-) Relationen als Basis des Bewegungslernens. Bewegungslernen ist demnach „[...] die erfahrungsabhängige und überdauernde Veränderung der Kompetenz, in bestimmten Situationen durch ein bestimmtes Verhalten bestimmte Effekte zu erzielen. In dieser Definition werden motorische Aktionen (engl. response, R) auf der einen Seite mit situativen Bedingungen (engl. stimulus, S) auf der anderen Seite mit resultierenden Situationsänderungen (engl. effect, E) in Beziehung gesetzt“ (Hossner & Künzell, 2003, S. 134).

Der auf Basis der effektkontrollierten Motorik diese Verknüpfungen moderierende Lernmechanismus ist in Abb. 1 veranschaulicht.



Mit der Aktivierung einer Bewegungsaktion (A) durch intendierte Effekte (E_i) werden zugleich verläufsbezogene und resultative Effekte dieser Aktion antizipiert, die bei korrekter Realisierung eintreten sollten (E_a). Dies gilt jedoch nur für bereits repräsentierte Bewegungen. Bei der Aneignung neuer Bewegungen sind diese Antizipationen zwangsläufig noch unbestimmt bzw. undifferenziert, da ja hierfür noch keine Referenzwerte vorliegen. Die Antizipation präzisiert sich erst nach und nach mit der Entwicklung des Aktionsschemas (SAE-Einheit). Sie wird mit Abruf des Bewegungsprogramms aktiviert und kontrolliert die Realisierung. Bei gut beherrschten Bewegungen können Akteure auf Basis dieser Effektantizipationen oft schon vor Eintreten realer Effekte die Erfolgswahrscheinlichkeit von

Abb. 1: Lernmodell (modifiziert nach Scherer & Bietz, 2013; Erläuterungen im Text)



Dr. Hans-Georg Scherer

Professor an der Universität der Bundeswehr in München und verantwortlich für die Bereiche Sportpädagogik und Bewegungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und bewegungstheoretische Grundlagen der Sportpädagogik, Bewegungskommen und seine Didaktik, Wahrnehmungstheoretische Aspekte des Bewegens.

Universität der Bundeswehr München
Dept. für Sportwissenschaft
Werner-Heisenbergweg 39
85577 Neubiberg

Hans-Georg.Scherer
@unibw.de

Aktionen einschätzen. Sie haben ein entsprechendes Bewegungsgefühl. Die Bewegungsrealisierung führt nun zu realen Effekten (Er), womit eine Basis für lernrelevante Vergleiche und Modifikationen gegeben ist. Es werden unterschiedliche Vergleichsmechanismen (V) aktiviert, auf deren Basis unterschiedlich gewichtete Modifikationen vorgenommen werden können. Diese Rückkoppelungs-Modifikationsprozesse kann man als die eigentlichen „Motoren“ des Lernens bezeichnen. Modifikationen betreffen im Sinne des Ganzheitsprinzips zwar letztlich immer SAE-Strukturen als Ganze. Aufgrund differenzierter Vergleichsmechanismen können sie dabei jedoch unterschiedliche Bezugspunkte besitzen. In Anlehnung an Hossner & Künzell (2003) lassen sich aus dem Modell folgende idealtypischen Vergleichs- und Modifikationsprozesse ableiten:

- Stimmen antizipierte und reale Effekte nicht mit den gewünschten Effekten überein, so verweist dies auf bewegungsbezogenen Lernbedarf. In diesem Falle sind noch keine lösungsadäquaten Bewegungsstrukturen verfügbar. Dies trifft für das Erlernen neuer Bewegungen selbstredend immer zu und kann unter Umständen dazu führen, dass Lernende buchstäblich keine Vorstellung davon haben, was sie tun sollen und welche lösungsadäquaten Effekte zu intendieren wären. Es fehlt somit auch Ei in einer für eine Aktionsentscheidung (Ai) hinreichenden Differenzierung und es kann kein gezielter Modifikationsprozess stattfinden. Die Aktionen verlaufen in einem weitgehend offenen Raum, in dem strukturierende Informationen erst noch erzeugt werden müssen. Solche Konstellationen können beim Erlernen gänzlich neuer Bewegungen in unbekanntem Bewegungsräumen auftreten, z. B. bei den ersten Versuchen beim Wellenreiten, aber auch bei Skianfängern, die über keinerlei Gleiterfahrungen (z. B. vom Eislaufen oder Inlineskaten) verfügen.
- Verfügt ein Lernender bereits über lösungsadäquate Aktionsmuster, so können gleichwohl weiterhin Differenzen auftreten. Gibt es zwischen intendierten und antizipierten Effekten Übereinstimmungen, die aber nicht mit den tatsächlichen Resultaten übereinstimmen, liegt eine inadäquate Situationswahrnehmung vor, die zu einer falschen Aktionsentscheidung führte. Dies ist z. B. der Fall, wenn ein Skifahrer eine Eisplatte nicht wahrnimmt und darauf wegrutscht, weil er die Ski nicht ausreichend aufkantet (was er aber eigentlich beherrscht und die Aktion selbst auch adäquat antizipiert). In diesem Fall wird die Bewegung gemäß Ei und Ea korrekt ausgeführt, ist aber nicht situationsangemessen. Es ist also die Situationswahrnehmung zu differenzieren, im gegebenen Fall muss der Skifahrer seinen Blick für Eisplatten schärfen.
- Es gibt auch die umgekehrte Relation, die sich in „Aha-Erlebnissen“ äußert, wie sie beim Bewegungs-

lernen oft mit dem ersten Gelingen verbunden sind. In der gegebenen Systematik stimmen intendierter und realisierter Effekt überein, dieser konnte aber nicht hinreichend antizipiert werden, da ja das interne Referenzmodell in Form einer SAE-Relation noch nicht ausgebildet ist. In diesem Fall muss sich die Antizipation präzisieren, um die Effekte zuverlässig „vorhersagen“ zu können. Auch dies ist sowohl für eine effektive Handlungskontrolle als auch für das Lernen ein relevanter Mechanismus. Besonders prägnant treten solche „Aha-Erlebnisse“ nach langen Übungsphasen mit koordinativ schwierigen Bewegungen auf, die plötzlich gelingen, z. B. wenn nach etlichen Übungsversuchen beim Wellenreiten das ersehnte erste Gleiten gelingt oder wenn nach einigen erfolglosen Versuchen die Kippschub am Reck, wie von Zauberhand geführt, plötzlich in den Stütz führt.

- Stimmen intendierte, antizipierte und reale Effekte überein, wird die Aktion vom kortikalen Bewertungszentrum, dem limbischen System, positiv bewertet. Die Verknüpfungen in Form interner Modelle der SAE-Relationen werden verstärkt und als Strukturen etabliert. Befunde aus der Neurophysiologie zeigen, dass bei wiederholt zielführenden Bewegungen die invarianten Anteile der neuronalen Aktivierungstopologien erfolgreicher Bewegungslösungen durch Dopaminaktivierung als neuronale Strukturen kodiert werden (Beck, 2008). Die dabei entstehenden neuronalen Repräsentationen reflektieren insbesondere Bewegungsknotenpunkte, die durch die funktionale Bindung von Bewegungen und invarianten Situationsbedingungen entstehen.

Im ersten Fall steht der Lernende vor einem „Kontrolldilemma“: Er weiß zwar im günstigen Fall um Effekte, die er erzielen möchte. Er kann sie also in mehr oder weniger differenzierter Form intendieren. Im ungünstigen Fall ist aber auch dies nicht hinreichend möglich. Keinesfalls aber kann er Effekte antizipieren, weil hierfür interne Referenzwerte fehlen. Und er kennt zudem auch die Bewegungen nicht, die zu den noch unbekanntem Effekten führen sollen. Wie also soll ein Lernender die zu lernende Bewegung kontrollieren, wenn beim Neulernen zwar die grundlegenden Mechanismen der effektbezogenen Handlungskontrolle wirksam bleiben, aber für diese Kontrolle keine relevanten internen Informationen zur Verfügung stehen? Wenn wir uns Lernsituationen mit gänzlich unbekanntem Bewegungen gegenüberstellen, wird deutlich: Wir antizipieren nur sehr diffus und probieren es einfach, frei nach dem Motto: „Mal sehen, was dabei herauskommt...“.

Eine gewisse Phase des Lernens durch Versuch und Irrtum oder besser: durch Versuch und Effekterfahrung, ist beim Neulernen von Bewegungen unumgänglich und auch notwendig. Denn darüber werden erste Aktions-Effekt-Beziehungen hergestellt, alltagssprachlich sagen

wir: erste Erfahrungen gesammelt. Dadurch gewinnt der für den Lernenden zunächst sehr offene Lösungsraum Konturen. Erst wenn durch solche Relationsbildungen präzisere Antizipationen von Effekten möglich sind, kann auch entsprechend gezielter gelernt werden. Deshalb sollten bei der Vermittlung solche Erkundungs- und Erfahrungsphasen zugelassen werden, es darf nicht gleich nur „das Richtige“ gewollt und das vermeintlich Falsche korrigiert werden aus Angst, dass sich sonst falsche Bewegungen einschleifen könnten. Im Gegenteil, das Probieren und Erfahren sollte durch Aufgaben angeregt werden, um notwendige Effekterfahrungen zu vermitteln. Sie allein geben auf direktem Wege das für jegliches Bewegungslernen essenzielle interne Feedback als Grundlage für Modifikationen (s. Abb. 1). Dies muss keineswegs immer bewusst verlaufen und Vieles wird implizit gelernt. Im Unterschied zu diesem direkten internen Feedback kann externes Feedback nur auf indirektem Wege Wirkung erzielen. Es ist in der Regel an explizite Informationsverarbeitung gebunden und der Lernende muss externe Instruktionen in eigene Vorstellungen übersetzen.

Transferprozesse (2)

Auch wenn es im ersten Fall so erscheint, als würde der Lernprozess am Nullpunkt beginnen, so heißt dies nicht, dass Lernende auch in solchen Situationen nicht irgendwelche Bewegungen in den Lernprozess einbringen würden. Sie müssen sich ja auch bei ersten Versuchen in einem gänzlich neuen Lernfeld in irgendeiner lösungsbezogenen Form bewegen. Dazu müssen sie auf Bewegungsmuster zurückgreifen, die sie in anderen Kontexten erworben haben, und an die neue Aufgabe anpassen. Beim Bewegungslernen finden also zwangsläufig und fortlaufend Transfer- und Anpassungsprozesse von Bewegungsmustern statt. Im Ansatz der effektkontrollierten Motorik lässt sich dies als Transfer von A-E-Strukturen, die unter den situativen Bedingungen von S1 erworben wurden, auf eine Aufgabe S2 beschreiben (S1-A-E → S2-A-E).

Bei der methodischen Gestaltung von Lernprozessen geht man meist unausgesprochen, aber zwangsläufig von Transferannahmen aus. Methodische Strukturierungen und Stufungen haben ja nur dann einen Sinn, wenn man annimmt, dass das mittels methodischer Aufgaben erworbene Können im weiteren Lernprozess hilfreich ist und das heißt, in irgendeiner Form transferiert wird. Dies gilt auch für spezielle Übungen im Techniktraining, mit denen z. B. Bewegungen und Bewegungsteile optimiert werden sollen und wo man von einem anschließenden Transfer auf die Gesamtbewegung ausgeht.

Hier kommt nun die Komplexität sportlicher Bewegungen ins Spiel und die Tatsache, dass diese in der

Regel aus einer Mehrzahl verschachtelter und miteinander vernetzter SAE-Relationen bestehen (Nitsch & Munzert, 1997). Modifiziert man nun einzelne Relationen im Rahmen eines solchen Netzwerks, sind zwangsläufig benachbarte Relationen und letztlich die Gesamtbewegung ebenfalls betroffen. Man kann daher schon aus physikalischen Gründen nicht von einem Eins-zu-Eins-Transfer von AE-Einheiten ausgehen, sondern muss Interaktionseffekte in Betracht ziehen. Diese lassen sich bei komplexen Bewegungen nicht genau vorhersehen und es können immer auch unerwünschte Interaktionseffekte und ungeplante Nebenwirkungen auftreten. In der Praxis des Techniktrainings ist es nicht von ungefähr ein bekanntes Phänomen, dass sich durch spezielle Übungen zwar eine Teilbewegung i.S.e. SAE-Relation verbessert, dabei zugleich aber andere Teilbewegungen zunächst negativ beeinflusst werden, da sie noch nicht an die Veränderung der benachbarten Einheit angepasst sind. Insgesamt aber eröffnen vernetzte Strukturen flexible Transferpotenziale, da einzelne Funktionseinheiten als Teile von SAE-Netzen im Sinne von Transfer genutzt werden können. Bewegungsfunktionen müssen dabei aber sukzessive an die Anforderungen und Bedingungen der neuen Aufgabe herangeführt werden. Dies ist bei den nun folgenden didaktisch-methodischen Aspekten des effektkontrollierten Bewegungslernens in Rechnung zu stellen.

Didaktisch-Methodische Perspektiven

Aufgrund der handlungskontrollierenden Funktion von Effekten und ihrer konstitutiven Bedeutung für das Bewegungslernen ist es naheliegend, die Effektkontrolle auch als Mittel bei der methodischen Gestaltung des Bewegungslernens einzusetzen. Vorrangig geht es dabei darum, Lernenden Erfahrungen darüber zu vermitteln, welche Aktionen unter welchen situativen Bedingungen zu welchen Effekten führen. Hierzu bedarf es einer möglichst eindeutigen Ansprache durch Aufgaben und Instruktionen sowie einer Differenzierung des Effektbegriffs. Hier unterscheiden Hoffmann et al. (2007) umwelt- und körperbezogene Effekte. Ehrlenspiel & Maurer (2007) differenzieren diese zusätzlich hinsichtlich ihrer sensorischen Modalität in hörbare, sichtbare und fühlbare Effekte sowie hinsichtlich ihrer Stellung im Handlungsverlauf in Zwischeneffekte und finale Effekte. Im Kontext sportlichen Handelns und der methodischen Vermittlung scheint es sinnvoll, die Effektklassen um gerätebezogene Effekte zu ergänzen. Zusammenfassend bietet sich das folgende didaktisch-methodische Ordnungsschema an:

- *Umweltbezogene Effekte:* Hier liegt das Bewegungsziel in der Umwelt bzw. ist ein Effekt in der Umwelt festzustellen, z. B. das Treffen eines Ziels beim Werfen.

- Bei einer *körperbezogenen Zentrierung* ist ein Effekt direkt am Körper zu registrieren, z. B. die erwünschte Beugung im Fußgelenk beim Skifahren durch den Druck am Schienbein durch den Skischuh.
- Der *gerätbezogene Fokus* richtet sich auf Effekte an einem Instrument bzw. an einem Gerät, z. B. das Fahrverhalten des Skis bei adäquater Belastung oder das Flugverhalten eines Speers bei korrekter Handführung.
- Ist ein Effekt während der Bewegungsausführung zu spüren, z. B. der frühe Kantengriff bei der Schwungeinleitung beim Snowboarden, kann man von *verlaufsbezogenen Effekten* sprechen.
- Wenn ein Effekt dagegen am Ergebnis einer Aktion abzulesen ist, bezeichnen wir ihn *als finalen Effekt* wie beim Treffen eines Ziels.

Zu beachten ist, dass sich die verschiedenen Effekte beim Handeln nicht streng voneinander trennen lassen. Es handelt sich vielmehr um perspektivische Fokussierungen. Natürlich hat jeder körperbezogene Effekt auch Effekte auf das Gerät, und umwelt- sowie verlaufsbezogene Effekte enden immer in einem finalen Effekt. Es ist ja gerade das Ziel methodischer Aufgaben, mit der Fokussierung auf einen bestimmten Effekt dem Schüler eine Kontrollmöglichkeit an die Hand zu geben und dadurch andere Effekte mit zu erzielen, die letztlich alle auf die Aufgabenbewältigung gerichtet sind. Zu lernende Bewegungen sind immer darauf hin zu analysieren, „[...] welcher Zusammenhang zwischen Handlung und Effekt [...] erlernt werden muss und welche sensorische Modalität für dessen Erfassung geeignet ist“ (Ehrlenspiel & Maurer, 2007, S. 119).

Gleich welche Effektdimension wir beim Lehren und Lernen einsetzen, muss es aufgrund der prinzipiellen Effektsteuerung der Motorik Ziel methodischer Maßnahmen sein, die Effektkontrolle auch im Lernprozess methodisch gezielt ins Spiel zu bringen. Legt man die beschriebene SAE-Relation zugrunde, hat man prinzipiell die Möglichkeit, dies über die drei Komponenten dieser Relation zu tun, nämlich über die Aktion, über den Effekt oder über situative Bedingungen. In systematischer Ordnung kann man es so darstellen:

- **Effektorientierter Weg:** Durch die Fokussierung von Effekten werden Aktionen generiert. Dies ist die Nutzung der natürlichen Effektkontrolle (s. Kap. effektkontrolliertes Bewegungsklernen).
- **Aktionsorientierter Weg:** Durch aktionale Vorgaben sollen bestimmte Effekte erzielt werden. Dies ist ein eher technikorientierter Weg, der gewisse Aktions-Effekt-Erfahrungen aus oben genannten Gründen bereits voraussetzt.

- **Situationsorientierter Weg:** Effekte und die zugehörigen Aktionen werden durch die gezielte Gestaltung situativer Bedingungen in ganzheitlicher Weise provoziert.

Auch bei dieser Systematisierung ist in Rechnung zu stellen, dass die Zugänge über Situation, Aktion oder Effekt zwangsläufig die jeweils anderen Komponenten immer mit einschließen, denn bei den zu lernenden Bewegungen handelt es sich aus Sicht der zugrundeliegenden Theorie ja um SAE-Relationen. Daher kann man auch bezüglich dieser Systematik nur verschiedene Zugänge unterscheiden, indem man mit einer Aufgabe vorrangig eine aktionale Komponente oder primär einen Effekt anspricht oder situative Bedingungen arrangiert. Über *Situationsarrangements* lassen sich erfahrungsgemäß viele Bewegungen vermitteln, ohne diese explizit anzusprechen. Dazu gehört z. B. der Einsatz von Spielen im Anfängerskiunterricht ebenso wie der Einsatz einer schrägen Ebene beim Erlernen des Handstützüberschlags, das Arrangement taktischer Spielsituationen in den Sportspielen ebenso wie der Einsatz diverser Wurfgeräte zur Differenzierung von Formen des Werfens (ausführlich Scherer & Bietz, 2013). Legt man einen handlungstheoretischen Situationsbegriff zugrunde (Situation als Person-Umwelt-Aufgabe-Relation; Nitsch, 2006) oder eine Taxonomie in Anlehnung an Göhners (1992) Aufgabenanalyse, eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten situativer Arrangements.

Über *aktionsbezogene Instruktionen* können AE-Strukturen beim Bewegungsklernen nur bedingt adressiert werden. Dies trifft insbesondere auf spezifische und alltagsfremde sportliche Techniken zu. So fällt es fortgeschrittenen Anfängern im Skilauf meist schwer, eine für die Außenskibelastung, die Stabilität des Gleichgewichts und das Aufkanten erforderliche, schwingungsauswärts gerichtete Bewegung des Oberkörpers zu realisieren. Diese Aktion widerspricht unseren Alltagserfahrungen, etwa beim Kurvenfahren mit dem Fahrrad. Beim alltäglichen Radfahren bewegt man den Oberkörper gerade nicht entgegen der Kurvenlage nach außen. Hier fehlen somit Erfahrungen spezifischer Effekte, um entsprechende Aktionen beim Skifahren zielgerecht einsetzen und kontrollieren zu können. In solchen Situationen kann man das didaktische Ziel oft leichter über „Umwege“ erreichen, indem man die zu lernende Aktions-Effekt-Relation über einen anderen, eigentlich bewegungsfremden Effekt anspricht. Im gegebenen Beispiel kann man die Aufgabe stellen, mit dem schwingungäußeren Skistock einen möglichst weiten Kreisbogen in den Schnee zu zeichnen, um die Auswärtsbewegung des Oberkörpers zu erreichen. Dabei wird für den Lernenden die schwierige aktionsbezogene Kontrolle durch einen *umweltbezogenen Effekt*, nämlich den Kreisbogen im Schnee, ersetzt. Letzterer ist für den Lernenden leichter kontrollierbar und transportiert sozu-

Aufgabe	Direkter Effektbezug (Handlungskontrolle)	Intendierter Bewegungs- und Lerneffekt
Leichtathletik: Werfen auf ein entferntes Ziel	Resultativ und umweltbezogen	Kontrolle der Arm- und Handführung
Fußball: „Torwandschießen“ auf ein großes Tor mit aufgehängten Reifen	Resultativ und umweltbezogen	Differenzierung der Schussposition
Skilauf: Verschieben der Hüfte am quergehaltenen Skistock bei der Schwungeinleitung	Körperbezogen und prozessual	Aufkanten der Ski, Stabilisierung der Beckenachse
Turnen: Wegschieben eines Weichbodens beim Handstandschwingen	Resultativ und umweltbezogen	Verbesserung der Arm- und Schulterspannung
Leichtathletik: Kugelstoßen mit fixiertem Stoßarm	Prozessual und körperbezogen	Intensivierung von Bein- und Rumpfeinsatz
Skilauf: Schneekontakt halten auf welliger Piste	Gerät- und umweltbezogen, prozessual	Körperspannung und Körperposition

Tab. 1: Beispiele für „Transportaufgaben“ (aus Scherer & Bietz, 2013, S. 228)

sagen „huckepack“ die didaktisch angezielten Aktionen. Solche Aufgaben und Effekte kann man metaphorisch als „Transportaufgaben“ bzw. „Transporteffekte“ bezeichnen, weil sie die zu lernende Aktions-Effekt-Beziehung in den Erfahrungshorizont des Lernenden transportieren. Gleiches können auch Bilder und Metaphern leisten, im gegebenen Fall z. B.: „Drücke mit der schwungäußeren Hand einen großen Ball unter Wasser“. Wer die entsprechende Erfahrung hat, kann sie transferieren und hat die gewünschte Bewegungsrichtung und die passende Bewegungsdynamik meist auf Antrieb „im Griff“. Weitere Beispiele sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Fazit

Am Beispiel des Ansatzes der effektkontrollierten Motorik sollte gezeigt werden, dass sich auf Basis bewegungswissenschaftlicher Modelle und Befunde durchaus sportdidaktische Perspektiven eröffnen lassen. Der exemplarische Charakter soll darauf verweisen, dass auch andere bewegungstheoretische Ansätze für eine wissenschaftliche Begründung didaktisch-methodischer Praxis herangezogen werden können (vgl. z. B. Scherer & Böger, 2011; Scherer & Bietz, 2013). Theoretische Bezüge können zum einen der Fundierung didaktischer Praxis dienen und dabei auch bewährte Praxis wissenschaftlich untermauern. Zum anderen können Theorien und Modelle in heuristischer Funktion eingesetzt werden und neue praktische Perspektiven generieren. In beiden Fällen sollte es möglich sein, mit interdisziplinären Verknüpfungen zwischen sportdidaktischen und bewegungswissenschaftlichen

Ansätzen die wissenschaftliche Qualität sportdidaktischer Praxis im Sinne einer pädagogischen Bewegungslehre zu verbessern.

Anmerkungen

- (1) Eine feedbackgesteuerte Regulation („closed loop“) ist aufgrund der reafferenten sensorischen Verarbeitungszeiten von 120 bis 200 ms nur bei Bewegungen möglich, die in ihrer Dauer über dieser Zeitschwelle liegen.
- (2) Zu einer ausführlicheren Darstellung der Transferfrage beim Bewegungslernen aus der gegebenen theoretischen Perspektive s. Scherer (2005 und 2014a); Scherer & Bietz (2013).

Literatur

- Beck (2008). Sportmotorik und Gehirn. *Sportwissenschaft*, 38, 423–450.
- Ehrlenspiel, F. & Maurer, H. (2007). Aufmerksamkeitslenkung beim sportmotorischen Lernen. Ein Überblicksartikel zwischen Empirie, Theorie und Perspektiven. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 14, 114–122.
- Elsner, B. & Hommel, B. (2001). Effect anticipation and action control. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, 27, 229–240.
- Göhner (1992). *Einführung in die Bewegungslehre des Sports. Teil 1: Die sportlichen Bewegungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Hänsel, F. (2003). Instruktion. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre* (S. 265–280). Schorndorf: Hofmann.
- Hoffmann, J. (1993). *Vorhersage und Erkenntnis*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Hoffmann, J., Butz, M.V., Herbort, O., Kiesel, A. & Lenhard, A. (2007). Spekulationen zur Struktur ideomotorischer Beziehungen. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 14, 95–103.
- Hossner, E.-J. & Künzell, S. (2003). Motorisches Lernen. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre* (S. 131–156). Schorndorf: Hofmann.

- Hossner, E.-J. (2004). *Bewegende Ereignisse*. Schorndorf: Hofmann.
- Hossner, E.J. (2015). Motorikwissenschaft, Sportdidaktik und die Bewegung zum Selbst. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Lernen und Lehren – Grundkategorien einer pädagogischen Bewegungslehre*. Baltmannsweiler: Schneider (i.Dr.).
- Jordan, M.I. & Rumelhart, D.E. (1992). Forward models: Supervised learning with a distal teacher. *Cognitive Science*, 16, 307–354.
- Künzell, S. (2004). Interne Modelle und motorisches Lernen – Grundlagen und Schneesportbeispiele. In I. Bach (Red.), *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung. Schriftenreihe der ASH, Bd. 15* (S. 43–54). Hamburg: Czwalina.
- Künzell, S. (2015). Modelle der Bewegungskontrolle und des Bewegungslernens unter Berücksichtigung sportpädagogischer Überlegungen. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Lernen und Lehren – Grundkategorien einer pädagogischen Bewegungslehre*. Baltmannsweiler: Schneider (i.Dr.).
- Mechsner, F., Kerzel, D., Knoblich, G. & Prinz, W. (2001). Perceptual basis of bimanual coordination. *Nature*, 14, 69–73.
- Nitsch J.R. & Munzert, J. (1997). Theoretische Probleme der Bewegungsorganisation. In J.R. Nitsch, A. Neumaier, H. de Marées & J. Mester (Hrsg.), *Techniktraining. Beiträge zu einem interdisziplinären Ansatz* (S. 50–71). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J.R. (2006). Handlungstheoretische Grundlagen. In M. Tietjens & B. Strauß (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie* (S. 24–34). Schorndorf: Hofmann.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen. Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Band 4*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H.-G. & Böger, C. (2011). Bewegungswissenschaft. In C. Kröger & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sporttheorie für die gymnasiale Oberstufe* (S. 69–89). Schorndorf: Hofmann.
- Scherer, H.-G. (2005). Lernen im Skilauf aus Sicht einer strukturellen Transferhypothese. In I. Bach (Red.), *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung. Schriftenreihe der ASH, Bd. 16* (S. 25–38). Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H.-G. (2014). Transfer beim Bewegungslernen. In I. Bach (Red.), *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung. Schriftenreihe der ASH, Bd. 22* (S. 101–111). Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H.-G. (2015). Vermitteln von Bewegungen – Strukturelle Bedingungen menschlichen Bewegungslernens im Rahmen eines bewegungspädagogischen Vermittlungsbegriffs. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Lernen und Lehren – Grundkategorien einer pädagogischen Bewegungslehre*. Baltmannsweiler: Schneider (i.Dr.).
- Schmidt, R.A. (1988). *Motor control and learning: a behavioral emphasis* (2nd ed.). Champaign: Human Kinetics.

Vorschau Themenhefte

Für 2015 sind folgende Themenhefte vorgesehen und in Planung:

- *Rituale in Schule und Schulsport*
- *Sport in den Ferien*
- *Sportlehrerfortbildung*
- *Sport an deutschen Schulen im Ausland*
- *Methoden im Sportunterricht*
- *Schulsportwettbewerbe*

Aktuelles zum Redaktionskollegium

Die Zusammensetzung des Redaktionskollegiums von „sportunterricht“ hat sich mit Beginn des neuen Jahres geändert. Auf eigenen Wunsch sind Ulrike Ungerer-Röhrich und Stefan König aus der Redaktion ausgeschieden. Frau Ungerer-Röhrich beendet ihre Redaktionsarbeit nach 20-jähriger Mitgliedschaft, in deren Rahmen sie sich insbesondere auch für eine möglichst umfassende Etablierung von Bewegung im (vor-)schulischen Raum stark gemacht hat. Und Stefan König gilt der Dank für 6 Jahre hohes Engagement in der Redaktion, für die er vor allem trainings- und bewegungswissenschaftlich ausgerichtete Beiträge sowie Beiträge zur Sportspielforschung und -praxis betreut hat.

Als neues Redaktionsmitglied begrüßen wir Frau Prof. Dr. Ulrike Burrmann. Frau Burrmann wurde 2001 in Psychologie promoviert, habilitierte sich 2006 kumulativ in Sportwissenschaft und hat seit 2007 eine Professur Sportpsychologie (Arbeitsbereich „Entwicklung und Lernen“) an der TU Dortmund. Ihre Arbeitsschwerpunkte fokussieren Fragen sportbezogener Sozialisation und Sozialisationseffekte (besonders bei Kindern und Jugendlichen) sowie spezielle Probleme des Schulsports (z. B. jugendliche Migranten in Schule und Schulsport). Die Redaktion verspricht sich von ihrer Mitarbeit für die Zeitschrift interessante und fruchtbare Anregungen.



Ulrike Burrmann

Alle inklusive?!

Subjektive Theorien von Sportlehrkräften zu Inklusion

Helga Leineweber, Stefan Meier & Sebastian Ruin

In der aktuellen Debatte um die Inklusionsthematik wird deutlich, dass u.a. die subjektiven Theorien von Lehrkräften für eine gelingende Inklusion von besonderer Bedeutung sind. Der Beitrag thematisiert daher subjektive Theorien von Sportlehrkräften unter Berücksichtigung der Aspekte Körper, Leistung bzw. Leistungsbewertung sowie Umgang mit unterrichtlichen Herausforderungen, die aus Heterogenität resultieren.

Concepts about Inclusion

The current discussion about the issue of inclusion clarifies that, in addition to other areas, teachers' subjective concepts are crucial for successful inclusion. Therefore the authors investigate physical educators' subjective concepts with respect to the body, performance and its evaluation as well as the realization of instructional challenges resulting from heterogeneity

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 wurden die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland ausdrücklich gestärkt. Vor dem Hintergrund einer gleichberechtigten Teilhabe an allen Menschenrechten für alle Menschen wird in dem Dokument auch explizit auf das Recht auf Bildung verwiesen (vgl. u. a. Aichele, 2010). Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2010) bestätigte diese rechtliche Verbindlichkeit, sodass die Zahl an Kindern mit besonderem Förderbedarf an allgemeinen Schulen zunehmen wird. Diese Veränderungen sind zweifellos auch für den Sportunterricht relevant – hier sogar in besonderer Weise – betreffen Behinderungen doch vielfach den Körper, der im Sportunterricht von zentraler Bedeutung ist.

Sportlehrkräfte stehen somit neben veränderten didaktischen und organisatorischen Aufgaben wohl auch bezüglich der Leistungsbewertung vor neuen Herausforderungen. Angesichts dessen stellt sich die Frage, wie sie mit diesen, wenn auch nicht neuen, so doch gesteigerten Anforderungen umgehen.

Um Inklusion – im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe aller (1) – an Schulen sinnvoll zu realisieren, hebt

der im angloamerikanischen Raum entwickelte *Index für Inklusion* neben *inklusive Strukturen* und *Praktiken* besonders die Schaffung *inklusive Kulturen* hervor. Letztgenannte werden als gemeinsam entwickelte inklusive Werte und kooperative Beziehungen verstanden, welche die Strukturen und Praktiken potentiell nachhaltig verändern (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 14-15). Somit geraten die Akteure an den Schulen und ihre Haltungen im Rahmen der Inklusionsdebatte in besonderer Weise in den Blick, müssen von ihnen doch *inklusive Kulturen* geschaffen werden, die implizit in den *inklusive Praktiken* zum Ausdruck kommen. Daher sind neben zweifellos wichtigen strukturellen und fachlich-praktischen Aspekten die Haltungen der Lehrkräfte (2) entscheidend für eine gelingende Inklusion (vgl. u. a. Gather Thurler & Kühn-Ziegler, 2013).

Subjektive Theorien von Sportlehrkräften

Grundsätzlich lassen sich Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften als wesentliche Faktoren professioneller Handlungskompetenz nennen (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Folglich müssen didaktische Vorschläge zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichtssituationen berücksichtigen, dass Lehrkräfte



Helga Leineweber

Deutsche Sporthochschule
Köln, Oberstudienrätin im
Hochschuldienst am Institut
für Schulsport und
Schulentwicklung

Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

h.leineweber@
dshs-koeln.de

Heterogenität möglicherweise nicht immer offen begegnen. In diesem Sinne kann auch der für den Sportunterricht prominente Vorschlag Wurzels (2008), die Mehrperspektivität für den Umgang mit Heterogenität konstruktiv zu nutzen, nur aufgehen, wenn die Lehrkräfte Heterogenität grundsätzlich begrüßen. Die Frage, wie die Akteure zu Inklusion stehen, d. h. welche Einstellungen und subjektiven Theorien sie im Bezug auf den Umgang mit Heterogenität mitbringen, ist also von entscheidender Bedeutung. In Deutschland wurde dies bislang jedoch erst in Ansätzen erforscht (vgl. Heyl et al., 2013). Die bisherigen Forschungen richten sich dabei in erster Linie auf subjektive Einschätzungen der Akteure zu Auswirkungen gemeinsamer Unterrichtssituationen von Behinderten und nicht Behinderten. Tief sitzende Dispositionen der Beteiligten bezüglich Heterogenität bleiben hierbei unberücksichtigt. Die Erforschung tief sitzender Dispositionen, insbesondere der subjektiven Theorien, steht noch aus.

Diese Dispositionen werden im Zuge von Sozialisationsprozessen erworben (vgl. z. B. Berger & Luckmann, 1980). Hier entstehen subjektive Theorien, die ihrerseits wieder – unter anderem auf einer vorreflexiven Ebene – die Wirklichkeit der Betroffenen konstituieren. Subjektive Theorien dienen demnach als Orientierungsrahmen in einer komplexen Realität und können als handlungsleitend angesehen werden (Groeben et al., 1988).

Da sich nun das Umdenken im Bildungssystem hin zu einer inklusiven Schule und damit zu einem inklusiven Sportunterricht erst momentan vollzieht, kann vermutet werden, dass einige Lehrkräfte, auch im Rahmen der beruflichen Sozialisation, subjektive Theorien verinnerlicht haben, die Diskriminierungen begünstigen.

So wurde lange Zeit auf breiter Ebene akzeptiert, dass in dem bislang durch Separation gekennzeichneten bundesdeutschen Schulsystem eine gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung eher die Ausnahme war. Die subjektiven Theorien, die durch die individuelle Verknüpfung von Wissen und derartigen Erfahrungen konstruiert werden, sind zwar recht überdauernd, aber dennoch veränderbar.

Die Erforschung subjektiver Theorien von Sportlehrkräften

Vor diesem Hintergrund wird ein Forschungsprogramm durchgeführt, im Rahmen dessen anhand qualitativer Studien ein Einblick in die subjektiven Theorien von Sportlehrkräften gewonnen werden kann (3). Die Lehrkräfte werden zu ihrem Bildungsverständnis bezüglich Körper (I) und Leistung (II) sowie hinsichtlich didaktischer Aspekte (III) befragt.

Der *menschliche Körper* (I) ist seit jeher ein zentraler Adressat von Bildung (4), wengleich mit Bildung vielfach in erster Linie kognitive Prozesse assoziiert werden. Subjektive Theorien zum menschlichen Körper lassen folglich auch Rückschlüsse auf das jeweilige Bildungsverständnis zu. Hinzu kommt, dass sich kulturelle und soziale Vielfalt oft über den Körper manifestiert. So fungiert nach Bourdieu der menschliche Körper des anderen als Träger von Zeichen und sorgt der eigene Körper mittels des praktischen Sinns gleichzeitig auf vorreflexiver Ebene für situationsangemessenes Handeln (vgl. Bourdieu, 1989). Diskriminierungen haben folglich nicht selten ihren Ausgangspunkt in körperlichen Unterschieden sowie differentiellen, kulturell bedingten Umgangsweisen mit dem Körper und dem durch sie ausgelösten Gefühl von Fremdheit (vgl. u. a. Gieß-Stüber & Grimminger, 2008). Durch die – oft unterschwellige – funktionale Auffassung vom menschlichen Körper in Sportlehrplänen und die Orientierung an standardisierten Leistungserwartungen, wie sie sich nicht zuletzt auch im Rahmen der Kompetenzorientierung offenbaren (vgl. Ruin, 2014), entsteht hinsichtlich der Inklusion und dem Bemühen, allen Schülerinnen und Schülern in ihrer Individualität gerecht zu werden, für Lehrkräfte ein schwer aufzulösender Widerspruch. Haben Sportlehrkräfte z. B. eine normierte Vorstellung vom menschlichen Körper oder betrachten sie diesen in hohem Maße als funktionales Objekt, könnte dies zu einer einseitigen Auflösung des Widerspruchs führen und bewirken, dass Heterogenität als Hindernis empfunden wird.

Weiterhin ist die *Beurteilung von Leistung* (II) eine zentrale Kategorie bezüglich Bildung, welche sich in der Qualifikations- und Selektionsfunktion des Bildungswesens niederschlägt. Dies spitzt sich im Rahmen der Kompetenzorientierung sogar noch zu (Stibbe, 2013). Leistungsbeurteilung orientiert sich meistens an einem Gütemaßstab, der normativ aufgeladen ist: „Dienen Beurteilungen durch Lehrpersonen zentral der Bestimmung der Zugehörigkeit und des Ausschlusses von Menschengruppen oder leisten sie einen Beitrag zur Unterstützung von Lernprozessen [...]?“ (Abs, 2007, S. 66). So wird deutlich, dass eine Leistungsbeurteilung, die bewusst oder unbewusst Diskriminierungen unterliegt, keine Chancengleichheit sichern kann. Dieser Umstand wiegt umso schwerer, da es empirische Evidenz dafür gibt, dass Sportlehrkräfte ihre Kompetenzen in diesem Bereich als eher gering ausgeprägt wahrnehmen (Meier, 2012). Betrachten Sportlehrkräfte Leistungsbeurteilung im Sportunterricht in hohem Maße unter dem Aspekt der Selektionsfunktion oder haben sie eine normierte Vorstellung von Leistung, kann Heterogenität ebenfalls als Hindernis empfunden werden.

Bezüglich der *didaktischen Umsetzung* (III) werden neben Interviews auch einige Unterrichtssituationen videographiert und anschließend die Lehrkräfte damit

konfrontiert („stimulated recall“). Dies soll dazu beitragen, inklusive Praktiken eingehender zu beleuchten und die impliziten Zusammenhänge zwischen subjektiven Theorien und praktischen Umgangsformen frei zu legen. Die bildungstheoretische Grundlage des Faches Sport mit dem derzeit verbreiteten Doppelauftrag, der die gleichberechtigten Ziele der individuellen Entwicklungsförderung und der Sacherschließung verfolgt, erfährt im Zuge von Inklusion eine teilweise Neugewichtung. Es kann angenommen werden, dass die Umsetzung des Inklusionsprinzips für viele Regel- und Förderschullehrkräfte ein Umdenken hinsichtlich der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung erfordert. Sie sind gefordert, im Spannungsfeld von Schülerinteressen und -fähigkeiten, Sachstruktur, Lehrplananforderungen, konkreten schulischen Gegebenheiten und persönlicher Berufsbiographie veränderte oder neue Strategien und Herangehensweisen zu entwickeln. Subjektive Theorien, die sich auf einen weiten Sportbegriff stützen und eine mehrperspektivische Sicht auf Sport beinhalten, begünstigen vermutlich die Entwicklung erfolgreicher Strategien.

Erste empirische Ergebnisse

Im Rahmen des Projekts wurde im September und Oktober 2013 eine Vorstudie mit explorativen Interviews von sechs Sportlehrkräften an je zwei Gymnasien, Haupt- und Realschulen im Raum Köln-Bonn durchgeführt (5). Drei der befragten Lehrkräfte wiesen Erfahrungen mit inklusivem Sportunterricht auf, die drei anderen waren diesbezüglich ohne Erfahrungen.

Bereits im ersten Zugriff wurde deutlich, dass Schüler mit Beeinträchtigungen von den sechs befragten Lehrkräften nicht selten als „defizitär“ betrachtet wurden. Da im Sportunterricht der Körper von besonderer Bedeutung ist, verwundert es nicht, dass die Lehrkräfte hierbei vor allem körperbehinderte Schüler im Blick haben. Die Interviews lassen vermuten, dass einige Sportlehrkräfte zu normierten Vorstellungen vom menschlichen Körper neigen, woraus für sie Unwägbarkeiten im Sportunterricht mit körperlich beeinträchtigten Kindern resultieren. Folgendes Zitat verdeutlicht dies exemplarisch:

„Mit einem halbseitig gelähmten Schüler kann ich schlecht schießen, werfen und fangen, da er hier sicherlich Schwierigkeiten haben wird. Somit fallen dann hier die Ballsportarten weg“ (Herr E., 44 Jahre alt, Realschullehrer ohne Vorerfahrung mit inklusivem Sportunterricht).

Der Sportlehrer E. zieht also aus der Tatsache, dass ein Schüler seiner normierten Vorstellung eines funktions-

fähigen Körpers nicht entspricht, den Schluss, dass auf gewisse Unterrichtsinhalte (in diesem Fall Ballsportarten) verzichtet werden müsse, wenn dieser Schüler am Sportunterricht teilnehme. Wenngleich auch Herr E. davon ausgeht, dass der besagte Schüler eingeschränkt fangen und werfen könne, so verhindert diese Einschränkung aus seiner Sicht dennoch die Thematisierung von Ballsportarten insgesamt. Als problematisch stellen sich für ihn im Kontext von Sportunterricht scheinbar in erster Linie körperliche Defizite dar:

„Es gibt auf der anderen Seite sicherlich auch Formen von Behinderungen, wie bei den sozial-emotionalen Behinderungen, die gar nicht weiter aufpassen. Diese haben körperlich keine Defizite, sondern werden evtl. nur im Verhalten auffällig. Jedoch gibt es hier motorisch keine Schwierigkeiten“ (Herr E.).

Es wird deutlich, dass für diesen Sportlehrer das motorische Schulen des Körpers im Vordergrund steht – und es lässt sich vermuten, dass er damit keine Ausnahme darstellt. Entsprechend werden Schwierigkeiten im Bereich der Motorik in den Interviews mehrfach als das größte Problem angesehen. So wird Heterogenität als Hindernis empfunden, was nicht zuletzt in normierten Vorstellungen des menschlichen Körpers und der Betrachtung dieses Körpers als funktionales Objekt seine Ursache hat.

Andererseits bietet sich für manche Lehrkräfte im Sportunterricht aufgrund der Körperbetonung aber auch in besonderer Weise die Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern mit nicht-körperlichen Beeinträchtigungen gerecht zu werden:

„Aus diesem Grund besitzt der Sportunterricht für mich eine größere Möglichkeit, Inklusionsarbeit durchzuführen und weniger als Hürde. Meiner Meinung nach eröffnet sich durch die Dimension der Bewegung eine ganz andere Ebene, als nur durch das reine kognitive und kommunikative Arbeiten“ (Frau B., 30 Jahre alt, Gymnasiallehrerin ohne Vorerfahrung mit inklusivem Sportunterricht).

Dies birgt jedoch die Gefahr, dass es für Kinder mit nicht-körperlichen Beeinträchtigungen insbesondere dadurch möglich wird, sich im Sportunterricht hervorzutun, dass sie sich auf körperlicher Ebene als „normal“ auszeichnen können und somit die Sonderrolle, die sie sonst innehaben, verlassen. Homogenität wäre dann aber das eigentliche Ideal. In den Interviews zeigt sich dieses Ideal bezüglich der Leistungsbewertung; z. B. bei Herrn E.:



Dr. Stefan Meier

Deutsche Sporthochschule
Köln, Wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Sportlehrerinnen-
Ausbildungs-Zentrum
(SpAZ)

Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

s.meier@dshs-koeln.de



Sebastian Ruin

Deutsche Sporthochschule
Köln, Wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Institut für
Schulsport und Schulent-
wicklung

Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

s.ruin@dshs-koeln.de

„Ich denke nur phasenweise, z. B. Leistung kann ich nur erfahren, wenn ich mich messen kann. Hier muss ich eine Situation vorfinden, bei dem meine Mitkonkurrenten ca. gleich stark sind und ich somit zur Leistung angespornt werde.“ (Herr E.)

Offensichtlich nimmt der Interviewte an, dass Leistung nur in einer direkten Konkurrenzsituation erfahrbar ist. Insofern liegt eine normierte Vorstellung von Leistung vor, die sich in erster Linie daran bemisst, wie viel eine Schülerin oder ein Schüler z. B. schneller laufen, höher oder weiter springen kann als eine andere bzw. ein anderer. Dass dies nur in einem mehr oder weniger homogenen Leistungsvergleich zum Ausdruck kommen kann, scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein.

Dies zeigt sich auch in der Argumentation von Frau C, die von fehlenden und damit zu kompensierenden Leistungen ausgeht:

„Ich verstehe unter Inklusion, dass man eine heterogene Gruppe vorfindet und deren vorhandene, sowie fehlende Leistungen begutachtet. Auf dieser Grundlage wird dann versucht, die Kinder zu beschulen.“ (Frau C., 46 Jahre alt, Realschullehrerin mit Vorerfahrung mit inklusivem Sportunterricht)

Ein so beschriebener Sportunterricht lässt sich dann möglicherweise eher als „Reparaturbetrieb“ nicht vorhandener, jedoch von der Norm eingeforderter Leistungen charakterisieren. Die Möglichkeit, eine (andere) Chancengleichheit herzustellen, wird damit eventuell in Frage gestellt. Es handelt sich also eher um einen „Versuch“, heterogenen Gruppen gerecht zu werden, indem jedoch bewusst oder unbewusst Bezug auf normierte Leistungsvorstellungen genommen wird. Ob dies mit der ursprünglichen Idee von Inklusion konform geht, darf zumindest in Frage gestellt werden. Schließlich besteht gerade so die Gefahr, wie auch immer geartete Ungleichheiten auf einem normierten Niveau zu nivellieren, was die zuvor aufgegriffenen homogenen Leistungsvergleiche erst ermöglicht.

Diese explizite oder implizite Defizitorientierung wird sogar je nach Auslegung des Lehrplans gestützt und führt u.U. zu einer Betonung des selektiven Charakters:

„Es gibt sicherlich den Sportlehrplan, der umgesetzt werden soll. Hierbei geht es um Kompetenzerwartung und -erfüllung, die geleistet werden müssen. Wenn ich mir hier die Erwartungen anschau, bin ich sehr skeptisch, dass dies mit Inklusion auch umgesetzt werden kann.“ (Herr E.)

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Leistungsbeurteilung, die sich an normierten Vorstellungen von Leistung orientiert, nur schwerlich eine Chancengleichheit sichern kann.

Nichtsdestotrotz werden unter den entsprechenden Gegebenheiten auch Chancen erkannt, z. B. Variationen zu nutzen, um allen Schülern gerecht zu werden:

„Das inklusive Kind bekommt dementsprechend auch angepasste Regeln, z. B. beim Brennball, wo es nur von Matte zu Matte rennen muss und die Hindernisse auslassen kann. Die Anforderungen und die Gegebenheiten variieren immer und gerade hier muss geschaut werden, was ist machbar und wo kann ich die Leistung meiner Kinder noch optimieren.“ (Herr A., 45 Jahre, Hauptschullehrer mit Vorerfahrungen mit inklusivem Unterricht)

So scheint die Frage der Machbarkeit in hohem Maße ein Umdenken hinsichtlich der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung einzufordern. Dass die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und Veränderungen im eigenen didaktischen Handeln notwendig sind, unterstreicht die Aussage von Herrn B.:

„Man kann immer weiter differenzieren und weiter an der Methodik und Didaktik feilen. Unterrichten ist ein lernender Prozess.“ (Herr B., 34 Jahre, Realschullehrer mit Vorerfahrungen im inklusiven Unterricht)

Auch Herr A. betont, dass veränderte oder neue Strategien und Herangehensweisen erstrebenswert sind, die allerdings gerade durch das Moment der Spontaneität auch Unsicherheit bergen können:

„Manchmal sind diese Unterrichtssituationen auch nicht planerisch angelegt, sondern müssen spontan angepasst und verändert werden, um auch wirklich das zu erreichen, was gewollt ist.“ (Herr A.)

Insgesamt verdeutlichen diese Beispiele, dass subjektive Theorien von Lehrkräften zur Inklusion drei Ankerpunkte von Sportunterricht tangieren: Körper, Leistung und Umgang mit aus Heterogenität resultierenden didaktisch-methodischen Herausforderungen.

Ausblick

Die ersten Ergebnisse der Vorstudie deuten an, dass subjektive Theorien bei den Akteuren maßgeblich zur Etablierung inklusiver Kulturen beitragen oder diesen auch im Wege stehen können:

„Bei der ganzen Inklusionsdebatte muss es doch auffallen, dass es in Deutschland Jahrzehnte lang eine extra Ausbildung für Sonderschulpädagogen gab und gibt. Dies wird nun von heute auf morgen von allen Lehrern verlangt, obwohl doch die Entscheidung für diesen Weg eine besondere Einstellung gegenüber Menschen mitbringt. Dieser Blick auf Menschen fehlt doch bestimmt auch vielen Lehrkräften, die sich bewusst für einen „normalen“ Lehrberuf entschieden haben, sonst hätten diese bestimmt auch eher Sonderpädagogik studiert.“ (Herr E.)

So sind es in erster Linie die Sportlehrkräfte, die die notwendigen inklusiven Kulturen und inklusiven Praktiken entwickeln müssen, um zu einem Gelingen von Inklusion im Schulsport beizutragen.

Neben den bisher fokussierten subjektiv eingeschätzten Auswirkungen gemeinsamen Unterrichts bedarf es daher auch der Erforschung tief sitzender Dispositionen der Akteure bezüglich Heterogenität in einem weiteren Sinne. Derartige Forschungsergebnisse stellen gewissermaßen die Voraussetzung für didaktische Vorschläge zum Umgang mit Inklusion im Sportunterricht dar. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die vorhandenen Beispiele zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht ins Leere laufen, weil sie grundlegende Einstellungen der Sportlehrkräfte diesbezüglich voraussetzen, die in dieser Form nicht vorhanden sind.

Der zu erwartende Erkenntnisgewinn besteht somit darin, mögliche Barrieren für Chancengerechtigkeit in den subjektiven Theorien der Sportlehrkräfte zu erkennen. Denkbar ist es ebenso, drohende Überforderungssituationen der Sportlehrkräfte frühzeitig wahrzunehmen. Im Verständnis eines ressourcenorientierten Ansatzes stellt dies die Grundlage für abgesicherte Beratungs- und Weiterbildungsangebote und für die Entwicklung *inkluisiver Kulturen* dar.

Schließlich können die Ergebnisse aber auch Auskunft darüber geben, an welchen Stellen von Sportunterricht inklusive didaktische Konzepte notwendig werden. Somit tragen sie dem Umstand Rechnung, dass das Schaffen *inkluisiver Kulturen* indirekt mit der Entwicklung *inkluisiver Praktiken* verknüpft ist. Hierdurch wäre ein Ansatzpunkt zur Entwicklung innovativer sportdidaktischer Konzepte ausgemacht, der sich sowohl für die Sportlehrerbildung als auch für die Sportlehrerbildungsforschung nutzbar machen ließe.

Anmerkungen

(1) Wenngleich Inklusion im öffentlichen Diskurs vielfach auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung reduziert wird, ist mit dem Begriff auch die Freiheit von

Barrieren gemeint, die ethnokulturell, sozio-ökonomisch, durch sexuelle Orientierung oder das Geschlecht bedingt sind (vgl. u. a. Reich, 2012).

- (2) Unbestritten ist, dass auch die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern zum Gelingen *inkluisiver Kulturen* beitragen. Diese sollen in einer Erweiterung des Forschungsvorhabens näher untersucht werden.
- (3) Perspektivisch stellen diese die Vorarbeiten für ein im Anschluss geplantes quantitatives Vorhaben dar.
- (4) In diesem Sinne beschreibt Meinberg den Leib als unaufgebaren Bildungsaspiranten, der allgegenwärtig und unhintergehbare, elementare Grundvoraussetzung aller Bildungsprozesse sei. In dem Humboldtschen Verständnis, dass sich Bildung in der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt ereigne, fungiere der Leib als Nahtstelle (vgl. Meinberg, 2011, S. 17–22).
- (5) An dieser Stelle sei Herrn Gerrit Kolbe vielmals für die Durchführung, Transkribierung und Bereitstellung der Interviews gedankt.

Literatur

- Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 63–84). Münster: Waxmann.
- Aichele, V. (2010). Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *APuZ*, 23, 13–18.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Berger, P & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Boban, I & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Bourdieu, P. (1989). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gather Thurler, M. & Kühn-Ziegler, R. (2013). Inklusion I. Editorial. *Journal für Schulentwicklung* (3), 4–8.
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2008). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In: Lange, H. & S. Sinning (Hrsg.). *Handbuch: Didaktik des Sportunterrichts* (S. 223–244). Balingen: Spitta.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Heyl, V., Janz, F., Trumpa, S. & Seifried, S. (2013). Einstellungen zu Inklusion – Präsentation eines Forschungsprojektes. In Klaub, T. und K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung*, (S.61–82). Heidelberg: Winter.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010). *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010). (Zugriff am 18.02.2014 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf).

- Meier, S. (2012). Kompetenzorientierung in der Sportlehrerbildung. In A. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 147–160). Aachen: Shaker.
- Meinberg, E. (2011). *Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. Über den Umgang mit dem Leibe*. Berlin: LIT.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Ruin, S. (2014). Fitter, gesünder, arbeitsfähiger – Die Verengung des Körperbildes in Sportlehrplänen im Zuge der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2 (2), 77–92.
- Stibbe, G. (2013). Inhalte des Sportunterrichts – Über den Verlust und Wiedergewinn eines fachlichen Identitätskerns. *sportunterricht*, 62 (11), 322–329.
- Wurzel, B. (2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen von nicht behinderten und behinderten Schülern. Was über „erstbeste Lösungen“ hinausgeht. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 123–141). Baltmannsweiler: Schneider.



2013. 20,5 x 23,5 cm
 Ordner mit Begleitheft
 und Karteikarten.
 ISBN 978-3-7780-8800-5
Bestell-Nr. 8800 € 27.90

Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband Bayern e.V.

Fit für den Inklusionssport

Arbeitshilfe für Übungsleiter

Eine Sportstunde, in der Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsam Sport treiben? Kein Problem! Fast immer finden sich geeignete Spiel- und Sportformen, die es ermöglichen, Menschen mit Behinderungen so in eine Sportstunde zu integrieren, dass alle gleichermaßen gefordert werden. Die wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen einer inklusiven Sportstunde sind qualifizierte Übungsleiter und Kreativität! Die Arbeitshilfe soll insbesondere Übungsleitern, aber auch Lehrkräften, anhand vieler praxiserprobter Beispiele aufzeigen wie eine Sportstunde mit einer heterogenen Gruppe umgesetzt werden kann.

Ordner mit Begleitheft (80 Seiten) und 80 Karteikarten.

Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.)

Inklusion bewegt

Herausforderungen für die frühkindliche Bildung

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



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

Burnout im Sportlehrerberuf

Ursachen und Präventionsmaßnahmen

Markus Schneider & Heiko Ziemainz

Burnout ist ein in den letzten Jahren oft gehörter und verwendeter Begriff im Kontext von Überlastung/Überbeanspruchung in der Arbeitswelt. Gerade der Lehrerberuf mit seinen vielfältigen Anforderungen/Stressoren und deren unzureichende Bewältigung scheinen die Entstehung eines Burnout-Syndroms zu begünstigen. Gerade der Sportlehrer ist einer Vielzahl von möglichen Stressoren ausgesetzt (u.a. Disziplinlosigkeit der Schüler, Benotungs- und Motivationsprobleme, inadäquate räumliche Gegebenheiten, hohe physikalische Reize (Lärm und Stimmbelastung, geringeres Ansehen im Kollegium). Es ist jedoch möglich, durch entsprechende individuenzentrierte Maßnahmen und/oder spezielle Programme vorzubeugen.

Burnout for Physical Educators: Causes and Preventative Measures

For the past years burnout has been a frequently heard and applied term in the context of stress and strain in the world of employment. Especially the teaching profession, with its manifold demands and stress factors which are insufficiently dealt with, seems to facilitate the rise of the burnout syndrome. Especially physical educators are confronted by a variety of potential stress factors, for example due to the lack of discipline, problems of evaluation and motivation, inadequate spatial circumstances, high physical stress (due to noise and strain on their voices), low acceptance among staff members. However it seems possible to prevent burnout by individualized measures and/or special programs.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

„Burnout gehört mit Abstand zu den am häufigsten zitierten psychologischen Konstrukten unserer Zeit“ (Sosnowsky-Waschek, 2013, S. 117). Seit seiner Entdeckung im Jahre 1974 durch den deutschstämmigen Psychoanalytiker Herbert J. Freudenberger war das Erschöpfungssyndrom Thema von über 6000 wissenschaftlichen Beiträgen (ebd.). Anfänglich lediglich bei sich bzw. bei seinen ehrenamtlich arbeitenden Sozialarbeiterkollegen in ‚Free Clinics‘ festgestellt (Freudenberger, 1974), kann man das Syndrom mittlerweile in ca. 60 Berufen finden (Burisch, 2010). Die Techniker Krankenkasse (TK) führt das Fehlen von rund 40000 Arbeitskräften pro Jahr auf Burnout zurück (Hillert, 2012). In letzter Zeit wurde jedoch die Kritik am Burnout-Syndrom lauter. Es stellte sich die Frage, ob es Burnout überhaupt gebe. Als Gründe können angeführt werden, dass kein allgemeiner Konsens bezüglich der Definition existiere, die Symptomatik uferlos sei und das Syndrom lediglich eine Zusatzdiagnose im Kapitel F der ICD-10 (1) darstelle (Hillert, 2012). Das

deutsche Ärzteblatt titelte 2011 daher nicht verwunderlich ‚Modediagnose Burnout‘ (Kaschka, Korczak & Broich, 2011). Kritiker des Burnout-Syndroms und Psychiater sind der Meinung, dass Burnout nichts anderes als eine manifeste Depression sei (Burisch, 2012). Lehrer (2) sind im Vergleich mit anderen Berufsgruppen am stärksten von psychosomatischen Krankheiten wie Burnout betroffen (Schaarschmidt, 2005; Sosnowsky-Waschek, 2013). Schaarschmidt und Kieschke (2007) konstatieren aus der Potsdamer Lehrerstudie, an der in den zwei Erhebungen in den Jahren 2000–2003 sowie 2004–2006 jeweils über 7500 Lehrer aus unterschiedlichen Bundesländern teilnahmen, dass sich ca. 29% der untersuchten Lehrkräfte dem Risikomuster B (Burnout) zuordnen lassen. Sie räumen aber ein, dass man nicht in allen Fällen von Burnout sprechen könne (ebd.). Anderen Untersuchungen zu Folge (z. B. Schmitz zit. nach Sosnowsky-Waschek, 2013, S. 119) scheinen sogar bis zu 80% der Lehrkräfte unter Burnout zu leiden. Burisch (2012) sieht diese Ergebnisse kritisch und schenkt einem renommierten Marktforschungsinstitut mehr Glauben, dass sich im Jahr 2011 7,7% der knapp 2000 Befragten ausgebrannt fühlten.



Dr. Heiko Ziemainz
 akademischer Oberrat am
 Institut für Sportwissen-
 schaft und Sport an der
 Friedrich-Alexander-Universi-
 tät Erlangen-Nürnberg.
 Arbeitsschwerpunkte in
 Streß- und Streßbewälti-
 gung, Burnout, Sportsucht
 und Sportpsychologie in der
 Praxis des Leistungssports.

Universität Erlangen-
 Nürnberg
 Institut für Sportwissen-
 schaft und Sport
 Gebbertstr. 123
 D-91058 Erlangen

heiko.ziemainz@sport.
 uni-erlangen.de

Tab. 1: Überblick
 über einige mögliche
 Symptome auf vier Ebenen
 (Hagemann, 2009; Burisch,
 2010; Poschkamp, 2011)

Klassenstärke, störendes Schülerverhalten, Stunden-
 zahl, administrative Pflichten, Korrekturaufwand, Vor-
 und Nachbereitung des Unterrichts u. a. gelten als
 Belastungsfaktoren für Lehrer (Schaarschmidt, 2005;
 Hagemann, 2009; Frank, 2010; Altenstein, 2010;
 Poschkamp, 2011). Auch Sportlehrer können an Burn-
 out bzw. an psychosomatischen Krankheiten leiden
 (Schaarschmidt, 2005; Miethling & Sohnsmeier,
 2009). Sie sehen sich im Sportunterricht zusätzlich
 fachspezifischen Stressoren gegenüber, wie z. B.
 hohem Lärmpegel, starker Stimmbelastung, massive-
 ren Disziplinproblemen etc. (König, 2008). Aus Studien
 geht zudem hervor, dass mit steigender Zahl von
 Sportunterrichtsstunden sich auch das Belastungsemp-
 finden erhöht (Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2008).

Theoretischer Hintergrund

Gibt es das Burnout-Syndrom überhaupt?

Wenn man nach der öffentlichen Brisanz, den Beiträ-
 gen diverser Zeitschriften oder der Quantität wissen-
 schaftlicher Publikationen geht, dann ist die Frage
 wohl klar zu bejahen. Durchforstet man allerdings die
 Fachliteratur, merkt man relativ bald, dass die Theorie
 zu Burnout sich als sehr komplex, diffus und partiell
 konträr erweist (Körner, 2003; Burisch, 2010; Hillert,
 2012; Sosnowsky-Waschek, 2013). Es gibt mehrere
 hundert Definitionsversuche. Das Spektrum erstreckt
 sich von sehr speziell zu ganz allgemein. Doch eine
 allgemein akzeptierte Definition sucht man vergeblich.
 Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Symptomatik.
 Viele Symptome lassen sich auch anderen Krankhei-
 ten bzw. Gebieten zuordnen. Dazu zählen z. B.
 Depression, Chronic-Fatigue-Syndrom oder Neurasthe-
 nie. Bei den theoretischen Entstehungsansätzen
 herrscht lediglich Klarheit, dass Stress von immenser
 Bedeutung für die Burnout-Genese darstellt und
 Burnout als ein komplexes multikausales Phänomen
 zu betrachten ist. Wie genau aber Burnout entsteht

und welche Phasen durchlaufen werden, ob es als
 Prozess oder Zustand verstanden wird, darüber gibt
 es verschiedene Meinungen und Theorien. Anstalts-
 Psychiater behaupten, dass Burnout nichts anderes
 sei als eine Depression (Burisch, 2012). In der Tat lässt
 sich ein Patient, der sich im Endstadium des Burnout-
 Prozesses befindet, nicht mehr von einem Patienten
 unterscheiden, der an einer schweren Depression lei-
 det. Fakt ist, dass Burnout nicht zu den im Kapitel F
 (psychische Störungen) der ICD-10 stehenden Diag-
 nosen gehört, sondern lediglich als Zusatzcodierung
 erwähnt wird (Hillert, 2012).

- Z73 Probleme verbunden mit Schwierigkeiten bei
 der Lebensbewältigung
- Z73.0 Erschöpfungssyndrom (Burnout-Syndrom)

Definition

Burisch (2010, S.19) befindet die Definition von Schau-
 feli und Enzmann (1998, S. 36) als besonders gelun-
 gen und umfassend:

„Burnout ist ein dauerhafter, negativer, arbeitsbe-
 zogener Seelenzustand ‚normaler‘ Individuen. Er
 ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeich-
 net, begleitet von Unruhe und Anspannung (dist-
 ress), einem Gefühl verringerter Effektivität,
 gesunkener Motivation und der Entwicklung dis-
 funktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen
 bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung ent-
 wickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen
 Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie
 resultiert aus einer Fehlpassung von Intentionen
 und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen
 ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem
 Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht.“

Symptomatik

Wie bereits angedeutet, erweist sich die Symptomatik
 als sehr umfangreich. Burisch (2010) subsumiert die
 am häufigsten in der Literatur genannten Symptome
 und kommt dabei auf über 130. Tabelle 1 gibt einen
 Überblick über mögliche Symptome, die vier Ebenen
 zugeordnet werden können.

Theoretische Ansätze

Das theoretische Fundament soll für unsere Überlegun-
 gen der Ansatz von Cherniss (zit. nach Körner, 2003, S.
 43–45) sein. Hierfür sprechen drei Gründe:

1. Das Modell ist einer der besser ausgearbeiteten
 Ansätze (Burisch, 2010).

Ebene	Symptome
Physische	geschwächtes Immunsystem, Energieverlust, chronische Ermü- dung, Erschöpfung, Rückenschmerzen, Herz-Kreislauf-Probleme, Hautprobleme.
Kognitive	Denkhemmung, Rigidität im Denken und Handeln, Interessen- verlust, Konzentrationsstörungen, Nachlassen des Abstraktions- vermögens.
Emotionale	emotionale Erschöpfung, Gefühl der Überforderung, Depression, Antipathien gegen Klienten, Perspektivlosigkeit, reduzierte Selbstachtung, Frustration, Hoffnungslosigkeit.
Verhaltens-	Zynismus, Leistungsabfall, hohe Fehlzeiten, Apathie, Isolation, Konflikte, vermehrter Konsum von Kaffee und Alkohol, Verfall des Engagements.

- Er impliziert alle Aspekte, die an der Entstehung des Burnout-Syndroms von Relevanz sind (Barth, 1990).
- Es lassen sich unmittelbar Präventions- und Interventionsmaßnahmen ableiten (Barth, 1990; Körner, 2003).

Cherniss entwickelte ein komplexes, ätiologisches Modell von Burnout. Persönlichkeit, Erwartungen und Intentionen des Helfers interagieren mit institutionellen Zwängen und öffentlichen Erwartungen. Dabei kommt es zwischen den drei Komponenten zu Konflikten. Unrealistisch hohe Ziele für sich und den Beruf verbunden mit bürokratischen Zwängen und öffentlichen Erwartungen sowie arbeitsbezogener Stress, mit dem nicht erfolgreich umgegangen werden kann, führen zu Desillusionierung und Burnout. Burnout und Stress sind ähnliche Konzepte, aber nicht identische. Das Ergebnis von permanentem Stress kann Burnout sein. Eine Situation wird als stressend empfunden, wenn ein Individuum diese so beurteilt, dass die Umweltfaktoren/Anforderungen (Stressoren) die eigenen Fähigkeiten (Bewältigungsstrategien/Ressourcen) überschreiten, d. h. die Situation bzw. das Problem nicht bewältigt werden kann.

Burnout kann als die letzte Stufe vergeblicher Versuche, viele Stressoren zu bewältigen, angesehen werden. (s. Abb. 1).

Anforderungen und Ressourcen können jeweils external und internal sein. Externale Anforderungen sind z. B. lehrplangetreues Vermitteln von Wissen. Ziele, die sich der Lehrer selber setzt, z. B. den Schülern ein perfektes sportliches Modell zu sein (Miethling, 2000), werden als internale Anforderungen bezeichnet. Externale Ressourcen sind beispielsweise Hilfe von Kollegen und Erholungsräume. Kollegiale Unterstützung ist nach Schaar Schmidt (2005) einer der wichtigsten Schutzfaktoren vor Burnout. Eine internale Ressource ist z. B. das Wissen, wie man mit Stress umgeht. Drei Möglichkeiten des Coping werden vorgestellt, die nacheinander angewendet werden, wenn die vorherige fehlgeschlagen hat (s. Abb. 1):

- Direktes Coping: Herantreten an die Stressquelle
- Indirektes Coping: Selbstveränderung, Umdenken und Stressmanagement
- Coping durch psychologischen Rückzug, Resignation und schließlich Burnout.

Direktes und indirektes Coping müssen wirken, ansonsten führen die Anforderungen und der dadurch entstandene Stress letzten Endes zum Burnout. Welche Situationen können bei einer Sportlehrkraft Stress auslösen?

Was belastet Sportlehrer?

Folgende Faktoren können als Belastungsschwerpunkte festgehalten werden (vgl. u. a. Altenberger &

Höss-Jelten, 2006; Oesterreich & Heim, 2006; Miethling & Gieß-Stüber, 2007; Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2008; Miethling & Sohnsmeier, 2009):

- Disziplinlosigkeit der Schüler,
- Benotungs- und Motivationsprobleme (letzteres besonders in höheren Klassen),
- Verschlechterung der konditionellen Fähigkeiten auf Seiten der Schüler,
- Verletzungsrisiko der Schüler,
- unangemessene curriculare Vorgaben,
- inadäquate räumliche Gegebenheiten,
- hohe physikalische Reize (Lärm und Stimmbelastung),
- physische Beanspruchung in Form von Demonstrieren, Aufbauen, Sichern, u. a.),
- Probleme bei der Interaktion im Kollegium,
- geringeres Ansehen im Kollegium (besonders an Schulen mit Fachlehrerprinzip) und
- Einbindung in den außerunterrichtlichen Schulsport (z. B. Betreuung von Sport AGs oder einer Schulmannschaft) sowie eine mangelnde Honorierung hierfür.

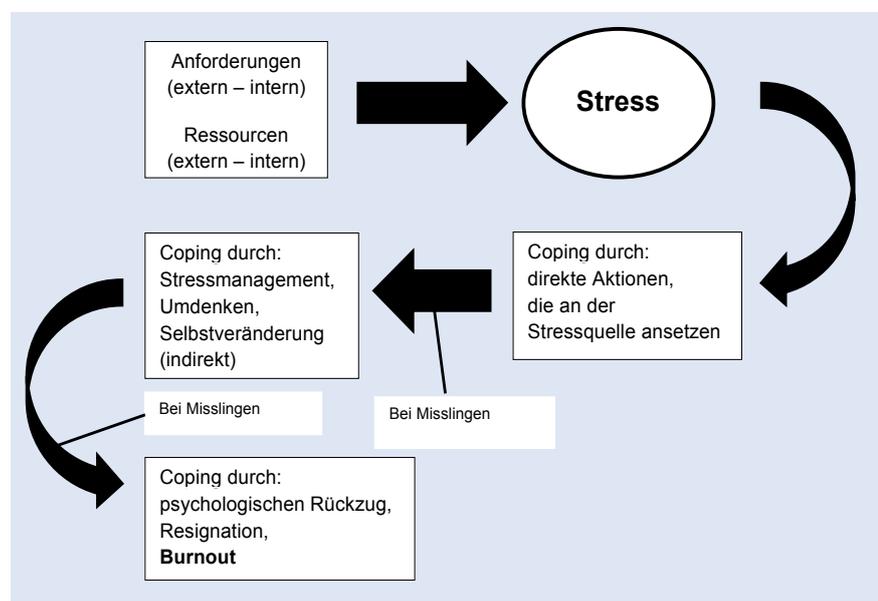


Markus Schneider

studierte Gymnasiallehramt für Latein und Sport an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. „Burnout bei Sportlehrern“ war Titel seiner Zulassungsarbeit. Mitte Februar wird er das Referendariat im Gymnasium Fridericianum in Erlangen abschließen.

Die Disziplinlosigkeit der Schüler fällt im Sportunterricht, im Vergleich zum Mathematik- und/oder Deutschunterricht, mehr ins Gewicht, da Schüler dort intensiver agieren. Konsequenz ist, dass die Lehrkraft häufiger einzugreifen hat (Janalik & Treutlein zit. nach Rohnstock, 2000, S. 110). Das Verletzungsrisiko der Schüler gilt es, möglichst gen Null zu halten. Risikosituationen bedeuten größte Stressbelastungen für die Lehrkraft. Sportlehrkräfte erfahren besonders an Schulen mit Fachlehrerprinzip geringere Wertschätzung. Von Kollegen wird Sport als unwichtiges, nebensächliches Nebenfach abgewertet. Meist können sie ihr Ansehen nur über ihr Zweit-

Abb. 1: Der Burnout-Prozess als Abfolge von ineffektiven, fehlgeschlagenen Bewältigungsversuchen (Cherniss zit. nach Körner, 2003, S. 44)



Individuenzentriert	Nicht individuenzentriert	
	Schulebene	Bildungspolitische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Entspannungsverfahren • Erweiterung fachlicher Kompetenzen • Kognitive Umstrukturierung/ Umdenken • Ritualisierung • Selbstfürsorge/Pschohygiene • Soziale Unterstützung auf privater Ebene • Soziales Kompetenztraining • Zeitmanagement/Arbeitsorganisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomieerleben • Erhöhung der Mitsprache • Gesundheitszirkel • Soziale Unterstützung auf beruflicher Ebene • Supervision • Verbesserung der materiellen und räumlichen Ausstattung 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Alternative eröffnen • Berufsbegleitende Seminare für Lehrer • Burnout-Workshops • Deputate dezimieren (z.B. ab 55. Lebensjahr) • Doppelbesetzung • Förderung des körperlichen Ausgleichs (z.B. Betriebssport) • Neueinstellung von Lehrkräften • Personalführkurse für Schulleiter • Reduzierung der Klassenstärke, Unterrichtsstunden, Verwaltungsarbeit • Rückzugsmöglichkeiten schaffen • Transparente Personaleinstellungen • Verbesserte Ausbildung von Lehrkräften

Tab. 2: Individuenzentrierte und nicht individuenzentrierte Präventionsmaßnahmen (Stoll, 1992; Körner, 2003; Schaarschmidt, 2005; Klippert, 2006; Kretschmann, 2006; Hillert, 2006; Hillert & Marwitz, 2006; Burisch, 2010; Poschkamp, 2011; Hedderich, 2011; Kaluza, 2012)

fach herstellen. Darüber hinaus verneint knapp die Hälfte der 191 befragten Schulleiter eine Honorierung. Mit derartigen Stressoren hat eine Sportlehrkraft in ihrem Beruf umzugehen. Mögliche Präventionsmaßnahmen sollen im Nachfolgenden dargestellt werden.

dennoch erscheint diese Separierung sinnvoll (Hedderich, 2011).

Maßnahmen, die das Individuum treffen kann, sollen im Fokus stehen, da sich durch individuenzentrierte Maßnahmen schneller Erfolge einstellen können (Körner, 2003; Hillert, 2006; Hedderich, 2011).

Prävention

Mehrere geeignete Ansatzpunkte bietet das Modell von Barth (1990):

1. Stress generell nicht entstehen lassen, indem sowohl interne als auch externe Anforderungen reduziert und interne sowie externe Ressourcen gleichzeitig gestärkt werden.
2. Direktes Coping, d. h. Maßnahmen ergreifen, die direkt an der Stressquelle ansetzen, um Stress in Zukunft zu vermeiden.
3. Indirektes Coping, d. h. den auftretenden und nicht zu beseitigenden Stress effektiv und erfolgreich bewältigen.

Hier sind eindeutige Parallelen zu den Vorschlägen von Hillert und Marwitz (2006, S. 233) zu erkennen. Sie bezeichnen ihr Vorgehen als die drei E's der Stressbewältigung:

1. „Entlastung von Stressoren,
2. Erholung durch Entspannung und Sport,
3. Ernüchterung im Sinne einer Verabschiedung von extremen Perfektionsvorstellungen“.

So oder ähnlich tauchen die genannten Punkte bei den Präventionsvorschlägen auf. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über vorbeugende Maßnahmen. Die Merkmale Schulebene und bildungspolitische Sicht lassen sich nicht immer exakt voneinander trennen, aber

Entspannungsverfahren

Zu den Entspannungsverfahren lässt sich sagen, dass progressive Muskelrelaxation (PMR) und autogenes Training nachweisbar effektive Methoden gegen Burnout sind (Körner, 2003). Kaluza (2012) empfiehlt das regelmäßige Praktizieren einer Entspannungsübung. Entspannungssequenzen können auch gerade in den Sportunterricht eingebaut werden, so dass Schüler und Lehrer bewusst entspannen (Rohnstock, 2000).

Kognitive Umstrukturierung/Umdenken

Unter diesen Punkt lassen sich das Stecken realisierbarer Ziele, das Ablegen von Perfektionismus und Idealismus sowie das Setzen eigener Grenzen subsumieren. Ziele, die permanent Frustration und Stress hervorrufen, müssen überdacht und geändert werden (Klippert, 2006). Ferner ist es förderlich, extreme Perfektionsvorstellungen bzw. Idealismus abzulegen, d. h. die Ansprüche an sich und die an seine Schüler herunterzuschrauben (Klippert, 2006). Dazu zählt auch das Verändern der eigenen Bewertung einer Situation (Kaluza, 2012). Kaluza (2012) empfiehlt, stressvermindernde, förderliche Einstellungen und Bewertungen vorzunehmen, d. h. Situationen nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung zu sehen. Das Setzen von Grenzen ist ein

weiterer Punkt, der einer Selbstüberforderung entgegenwirken kann (Klippert, 2006). Lehrer müssen sich ihrer Aufgaben bewusst sein und abwägen, was wirklich realisierbar ist. Sie können aber nicht allen Anforderungen, die Schüler, Eltern, Politiker und Öffentlichkeit an sie stellen, gerecht werden (ebd.).

Ritualisierung

Die Einführung fester Rituale kann eine geeignete Stressprävention sein. Rituale gibt es in der Schule und im Privaten. Mit Ritualen sind feste Abläufe oder Routinen gemeint. Dadurch wird Sicherheit und Stabilität vermittelt. „Unübersichtlichkeit und Beliebigkeit gehören zu den zentralen Quellen von Stress und persönlicher Unzufriedenheit im Lehrerberuf und können schnell zu ernsthaften psychosomatischen Erkrankungen führen“ (Klippert, 2006 S. 78). Lehrkräfte sollten feste Tage oder Zeiten für Freizeitbeschäftigungen einplanen, sowie nach intensiveren Arbeitsphasen Belohnungs- bzw. Zufriedenheitsereignisse. Rituale können auch in den Unterricht integriert werden (Rohnstock, 2000). Sportlehrer können beispielsweise mittels vereinbarter Zeichen immer gleiche organisatorische Tätigkeiten, wie Ansagen, Riegsitzordnung, Auf- und Abbauten, einleiten und lenken, um ihre Stimme zu schonen (ebd.).

Selbstfürsorge/Psychohygiene

Wenn der Schulalltag Stress hervorruft, dann kann dieser durch Freizeitaktivitäten abgebaut werden. Es ist von immenser Bedeutung, in seiner Freizeit abzuschalten und nicht in Gedanken bei der Arbeit zu sein. In der Literatur findet man die Begriffe Distanzierungsfähigkeit oder ‚Entschulung‘ des Privatlebens (Miethling, 2000; Rohnstock, 2000; Klippert, 2006). Zeit mit und für die Familie, Freunde, Sport, Gartenarbeit und andere Hobbys nennt Schaarschmidt (2005) die stärksten Schutzfaktoren gegen ein Burnout. Für jeden stellt eine andere Tätigkeit Erholung und Ausgleich zum Schulalltag dar (Hedderich, 2011). Daher lassen sich viele Aktivitäten aufzählen, von denen ein paar genannt werden sollen (vgl. u. a. Stoll, 1992; Hedderich, 2011): Lesen, Musizieren, Tanzen, Theater, Konzert, Kino, Museum, Sportveranstaltungen, Laufen, Schwimmen, Aerobic, Krafttraining, Yoga, Entspannungsverfahren. Wenn jemand Sport als Ausgleich treiben möchte, ist lediglich hervorzuheben, dass er nicht leistungsbezogen ausgeführt wird, da er sonst für zusätzlichen Stress sorgt und seine stressreduzierende Wirkung verfehlen würde. Zusätzlich plädieren mehrere Autoren (Stoll, 1992; Körner, 2003; Hedderich, 2011; Kaluza, 2012) für eine gesunde und ausgewogene Ernährung sowie ausreichend Schlaf.

Soziale Unterstützung auf privater und beruflicher Ebene

Dass man mit der Familie und Freunden eine schöne Freizeit gestalten kann, wurde ja bereits gesagt. Darüber hinaus erfüllt bzw. sollte das soziale Umfeld noch weitere Funktionen erfüllen. Darunter versteht man z. B. das Bieten einer Aussprachemöglichkeit oder emotionale, instrumentelle und informationelle Unterstützung (Hedderich, 2011; Poschkamp, 2011; Kaluza, 2012). Das soziale Umfeld stellt somit einen enorm starken Schutz vor Burnout dar (Schaarschmidt, 2005). Wichtig ist, dass man sowohl in privater als auch in beruflicher Hinsicht soziale Kontakte aufsucht, da man beispielsweise für Arbeitsprobleme Rat oder Hilfe von einem anderen Fachmann bzw. Kollegen benötigt. Deshalb kann es hilfreich sein, ein Sportkollegium vorzufinden, wo man Rückhalt findet bzw. wenn das ganze Schulkollegium hinter einem steht (Rohnstock, 2000). Dem Schulleiter kommt eine gewichtige Rolle zu, denn dieser ist maßgeblich am Klima in der Schule und im Kollegium verantwortlich. Arbeitsklima im Kollegium, d. h. Zusammenhalt und Unterstützung durch die Schulleitung, ist der wichtigste entlastende Faktor an einer Schule (Schaarschmidt, 2005; Harazd, Gieske & Rolff, 2009).

Soziales Kompetenztraining

Adäquates Gesprächsverhalten in Konflikt- und Belastungssituationen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Erhöhung der Selbstsicherheit und Selbstbehauptung werden in Trainingsprogrammen behandelt (Körner, 2003; Schaarschmidt, 2008). Der Lehrer soll dadurch Unterrichtsstörungen und Streitereien durch Aggressionen zwischen Schülern untereinander, aber auch zwischen Lehrer und Schüler effektiver bewältigen können. Ferner soll er durch gesteigerte Selbstsicherheit und durch das größere Repertoire an verfügbaren Strategien auch mit aggressiven und provozierenden Schülern umgehen können. Körner (2003) empfiehlt das evaluierte Konstanzer Trainingsmodell (KTM) von Tennstädt, Krause, Humpert und Dann.

Zeitmanagement/Arbeitsorganisation

Dieser Punkt lässt sich mit den Punkten Selbstfürsorge und Ritualisierung verknüpfen. Man muss seine Zeit so einteilen, dass Freizeit ihren Platz findet. Hillert (2006) schlägt vor, bei einer Wochenplanung Folgendes zu beachten:

- Tätigkeiten nach ihrer Wichtigkeit hierarchisch ordnen,
- für sehr wichtige Angelegenheiten genügend Zeit einplanen,
- den eigenen Biorhythmus beachten, d. h. niedrigere Leistungsfähigkeit nach der Mittagszeit,
- Arbeitszeiten festlegen und einhalten,

- Puffer- und Wegzeiten sowie Zeit für Unvorhergesehenes einplanen und
- Zeit für entspannende Tätigkeiten einplanen.

Arbeitsorganisatorisch kann der Sportlehrer sich helfen, indem er seinen Unterricht rechtzeitig vorbereitet (Rohnstock, 2000). Es ist empfohlen, sich um benötigte Geräte oder, wenn möglich, Geräteaufbau im Voraus zu kümmern und nicht erst, wenn eine tobende Klasse in der Turnhalle ist. Alle konzentrativ belastenden und zeitaufwändigen Tätigkeiten sollten von daher vor dem Unterrichtsbeginn oder während des Umkleidens der Kinder geschehen. Ferner braucht der Sportlehrer nicht ständig Alleinunterhalter zu sein und kann Schüler in den Unterricht miteinbeziehen (ebd.). Besonders ältere Schüler können ihn entlasten, indem sie z. B. den Erwärmungsteil durchführen oder ihn bei der Turnierorganisation unterstützen. Wenn es die Situation erlaubt, können Schüler auch Hilfestellungen übernehmen oder demonstrieren.

Abschließend kann festgehalten werden, dass folgende fünf Maßnahmen besonders geeignet sind (Fengler, 2008, S. 247):

- „Identifikation und Beeinflussung von Stressquellen im privaten und beruflichen Kontext,
- frühzeitige Wahrnehmung der eigenen Belastungsreaktionen,
- Entwicklung geeigneter Bewältigungsstrategien,
- präventive Beseitigung kumulativer Belastungsbedingungen und
- soziale Unterstützung“.

Ob man sich für ganze Programme (3) oder nur einzelne Maßnahmen entscheidet, ob man sich allein oder mit Kolleginnen und Kollegen mit bestimmten Strategien auseinandersetzt, bleibt jedem selbst überlassen. Es gibt auf jeden Fall genügend Möglichkeiten, daran zu arbeiten, ein Burnout zu vermeiden.

Anmerkungen

- (1) Die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme
- (2) Aufgrund der Lesefreundlichkeit steht in diesem Artikel die männliche Form für beide Geschlechter.
- (3) Eine Zusammenstellung von Programmen zur Burnout- und Stressbewältigung kann unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht – Zusatzmaterial heruntergeladen werden.
- (4) Die vollständigen Literaturangaben können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht – Zusatzmaterial heruntergeladen werden.

Ausgewählte Literatur (4)

- Altenberger, H. & Höss-Jelten, C. (2006). *Der außerunterrichtliche Sport*. In *Deutscher Sportbund* (Hrsg.), DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland (S. 244–275). Aachen: Meyer & Meyer.
- Barth, A. (1990). *Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Dissertation. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Bergner, Th. (2010). *Burnout-Prävention. Sich selbst helfen – das 12-Stufen-Programm*. Stuttgart: Schattauer.

- Burisch, M. (2010). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Burisch, M. (2012). Burnout – im Sport und anderswo. In *Springer Medizin* (S. 44–46). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Fengler, J. (2008). *Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation* (7. Aufl.). München: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Frank, H. (2010). *Lehrer am Limit. Gegensteuern und durchstarten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staffburnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- Hillert, A. (2012). *Burnout: eine zeitmäßige psychische Störung? Geschichte, Konzepte, Perspektiven*. Psychup2date6.
- Hillert, A. (2006). *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel-Verlag.
- Hillert, A. & Marwitz, M. (2006). *Die Burnout-Epidemie oder brennt die Leistungsgesellschaft aus?* München: C.H. Beck.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N. (2012). *Lehrergesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung – Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kaluza, G. (2012). *Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch – Stress erkennen, verstehen, bewältigen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kaschka, W. P., Korczak, D. & Broich, K. (2011). Modediagnose Burn-out. *Deutsches Ärzteblatt*. Jg. 108. Heft 46.
- Kastrup, V. & Mylius, E. (2012). Arbeitszeitmodelle im Lehrerberuf – Und wie stehen Sportlehrkräfte dazu? *sportunterricht*, 61 (3), 66–71.
- Kastrup, V. & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. Eine empirische Studie zur Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften in Abhängigkeit von Schulform, erteilter Sportstundenzahl, Alter und Geschlecht. *sportunterricht*, 57 (10), 307–313.
- König, S. (2008). Unterrichtsbelastungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer – Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung. *sportunterricht*, 57 (9), 289–293.
- Miethling, W.-D. (2000). Zwischen Traum und Alptraum – Zur beruflichen Entwicklung von Sportlehrern. *Sportpädagogik*, 1, 41–47.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (Hrsg.). (2007). *Beruf: Sportlehrer/in*. Hohengehren: Schneider.
- Miethling, W.-D. & Sohnmeyer, J. (2009). Belastungsmuster im Sportlehrerberuf. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 43–62.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In *Deutscher Sportbund* (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153–180). Aachen: Meyer & Meyer.
- Poschkamp, T. (2011). *Ausgebrannt! Burnout erkennen, heilen, verhindern*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rohnstock, D. (2000). Belastungsschwerpunkte im Sportlehreralltag und Anregungen für gezielte Entlastungen. *sportunterricht*, 49 (4), 108–115.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2008). Beanspruchungsmuster als Indikatoren psychischer Gesundheit im Lehrerberuf. *sportunterricht*, 57 (9), 276–281. Schorndorf.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice*. London: Taylor & Francis.
- Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout – kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Zum Auftrag des Schulsports

Leben ist Bewegung – die physische Dimension der Bildung

Barbara Roth

Das Strahlen der Augen von kleinen Kindern, die zum ersten Mal alleine ein Klettergerüst erklommen haben, das Jauchzen beim Wieder-runter-rutschen, das Lachen beim Schaukeln und beim Geschaukelt-werden, die fröhliche Zufriedenheit beim Immer-wieder-rutschen. Das In-Bewegung und In-Interaktion-gehen, sobald rhythmische Musik läuft. Für Jede und Jeden, die Kinder bewusst beobachten, ist all das schon Beweis genug, dass Sport und Bewegung sehr gute Bildungschancen bieten, vielleicht gar bessere, auf jeden Fall aber andere als anderer Unterricht, und tagtäglich zu Kindern gehört. Diese Menschen nehmen wahr, dass hier Kinder gemäß dem holistischen Prinzip guter pädagogischer Situationen in die Lage versetzt werden zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Zusammengefasst: dass in und mit Bewegung dauerhafte Bildung stattfindet.

Trotzdem werde ich immer wieder gefragt, warum ich den Schulsport für das Fach mit höchsten pädagogischen Potenzialen halte.

Gehen wir davon aus, dass Kinder nicht für die Schule, sondern für ein erfolgreiches Leben lernen, stellt sich die Frage, was ein erfolgreiches Leben genau sei und was Menschen benötigen, um ein selbiges zu führen, und zudem, was der Sportunterricht dazu beitragen kann.

Volkswirtschaftlich betrachtet, ist ein menschliches Leben erfolgreich, wenn es geringe Kosten für die Allgemeinheit verursacht und mehr zum Allgemeinwohl beiträgt als es vom Allgemeinwohl benötigt. Um dies zu erfassen, sind diverse Indikatoren hilfreich, wie verursachte Gesundheitskosten, Arbeitslosigkeit oder Straffälligkeit. Philosophisch betrachtet ist das Gemeinwohl in diesem Sinne ein Staatszweck, den der Staat verfolgt, weil wir annehmen, dass ein gesunder Mensch, der sich selbst versorgen kann und nicht mit dem Gesetz in Konflikt gerät, nicht nur weniger Kosten für die Allgemeinheit verursacht, sondern auch ein glücklicher(er) Mensch ist. Im staatstheoretischen Sinne ist der Mensch auch ein soziales Wesen. Damit kommt

ein weiteres Kriterium hinzu, das der gelingenden zwischenmenschlichen Interaktion. Der Staatszweck eines erfolgreichen Lebens beruht somit auf der Grundidee von Freiheit, Wohlstand und Frieden, die dem Menschen den größtmöglichen Spielraum gibt, um sein individuelles Glück zu entfalten. Gesunde, freie und friedliche Menschen bilden auf der Basis von gelingenden zwischenmenschlichen Beziehungen die Kernelemente für einen florierenden Staat.

Bewegt man sich in diesem Rahmen für ein erfolgreiches Leben, dann ist es eine wichtige Leistung des Individuums, trotz der Unwägbarkeiten im Lebenslauf zu bestehen und im Sinne eines gesellschaftsfähigen Subjekts im Strom des Lebens mitzuschwimmen oder auch im Sinne der wehrhaften Demokratie die Fähigkeit zu besitzen, gelegentlich gegen den Strom zu schwimmen.

Was brauchen Menschen, um sich im Strom des Lebens, in den Krisen – den Strudeln des Stroms – erfolgreich ein Leben lang zu behaupten und immer wieder „Oberwasser“ zu gewinnen? Viele internationale Ergebnisse weisen darauf hin, dass viel mehr als reine Denkleistungen für ein erfolgreiches Leben nach oben genannten Kriterien benötigt wird (z. B. Heckman et al., 2006, Stamm, 2009). Sogenannte noncognitive traits (nicht-kognitive Eigenschaften) erweisen sich mindestens genauso bzw. viel entscheidender als cognitive traits (kognitive Eigenschaften), um den Lebenserfolg vorherzusagen. Hilfreich beweisen sich diverse noncognitive traits, wie Selbst-Wahrnehmung und Selbst-Reflektion, ein positives Selbstkonzept, Sozial- und Kooperationskompetenz, die Fähigkeit, mit Emotionen und Stress umzugehen und Ziele zu verfolgen, sowie Resilienz.

Schulsport bietet besondere Chancen, um noncognitive traits zu fördern

Guter Sportunterricht nutzt die sportbezogenen, zunächst unmittelbaren körperbezogenen Fähigkeiten, wie z. B. Körperbeherrschung, Körpererfahrung und



Barbara Roth

Präsidentin des DSLV
Landesverband Bayern e.V.,
Vorsitzende des Bildungs-
und Wissenschaftsausschusses
im Bayerischen
Landessportbeirat, Referat
für Bildung und Sport
München, Pädagogisches
Institut

barbara.roth@dslv-bayern.de

Körperausdruck, um die nicht unmittelbaren sozialen und politischen Kompetenzen, die noncognitive traits zu entfalten. Jeder schulische Unterricht hat per se den pädagogischen Auftrag, die Kenntnis- und Fähigkeitsvermittlung als Medium zur Kompetenzentwicklung einzusetzen. Das ist die normative Aufgabe von Schule in allen Bundesländern und selbstverständlich. Nur kann kein anderer Unterricht die physische Dimension der Bildung für noncognitive traits so nutzen und fördern wie der Sportunterricht. Die Rahmenbedingungen des Schulsports sind das Besondere: Der Raum, die körperliche Aktion, die Bewegung – allein und in und mit der Gruppe – die körperliche, emotionale und soziale (Inter-) Aktion und anderes mehr bieten Lern- und Entwicklungschancen, die in einem formalen Unterricht im Klassenzimmer nicht möglich sind. Kein anderes Schulfach bietet einen Rahmen, in dem formales und informelles Lernen auf psycho-physischer Ebene solche Entwicklungspotenziale entfalten können.

Empowerment

Die WHO fordert „Empowerment“, damit jeder Mensch in die Lage versetzt wird, mehr Einfluss auf das eigene

Wohlbefinden zu entwickeln und damit befähigt wird, seine Gesundheit und sein Leben aktiv zu gestalten. Im Sinne des Empowerment bietet eine moderne Sportpädagogik viele Möglichkeiten, so dass Kinder und Jugendliche selbstbestimmt ihr Leben erfolgreich gestalten können. Guter Schulsport muss sich gemäß dem formulierten Auftrag auch beständig hinterfragen, ob Anstrengungsbereitschaft, Selbstvertrauen, Selbstbeherrschung, Kooperationsbereitschaft und das Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst und gegenüber anderen tagtäglich entwickelt werden. Mit wohl überlegten pädagogischen Elementen trägt der Schulsport dazu bei, dass jedes Kind auf seine Art und Weise Kompetenzen entwickelt, so dass es ein Leben lang im Strom des Lebens „Oberwasser“ behalten wird.

Literatur

- Heckman, J. J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labour Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labour Economics*, 24 (3), 411–482.
- Stamm, M. (Hrsg.) (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizer UNESCO-Kommission*. Fribourg: Universität Fribourg. (Zugriff am 27.10.2014 unter [https://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Inneres_Kultur/ FamilienGleichstellung](https://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Inneres_Kultur/FamilienGleichstellung))



Gerd Schmitz

Neu!

Visuo- und audiomotorische Adaptation

Unser Bewegungssystem weist eine besondere Anpassungsfähigkeit auf. Dieses Buch beschreibt Adaptationsmechanismen des sensomotorischen Systems. Am Beispiel zielgerichteter Armbewegungen werden Wirkungen visueller und auditiver Bewegungsrückmeldung dargestellt und systematisch analysiert. Besonderes Augenmerk wird dabei auf Interaktionen beider Feedbackarten, sowie auf intermanuellen Transfer gelegt. Das Buch basiert auf der Dissertationsschrift des Autors, die 2011 mit dem Karl-Hofmann-Publikationspreis für Dissertationen ausgezeichnet wurde.

2014. DIN A5, 290 Seiten
ISBN 978-3-7780-4850-4
Bestell-Nr. 4850 € 29.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 23.90

Inhaltsverzeichnis unter www.sportfachbuch.de/4850

9th FIEP European Congress und FIEP Europe Delegates Meeting 2014

Physical Education and Sport – Competencies for Life
National Sport Academy, Sofia, Bulgarien, 9.–11. Okt. 2014

Martin Holzweg, FIEP National Delegate for Germany

Die Fédération Internationale d'Éducation Physique (FIEP) wurde 1923 gegründet und ist der älteste internationale Zusammenschluss von Sportlehrerinnen/Sportlehrern und Sportwissenschaftlerinnen/Sportwissenschaftlern. Ziel von FIEP ist die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis und der Versuch, dem Auseinanderdriften des praktischen Sports (inkl. Sportunterricht) und der Sportwissenschaft – u. a. bedingt durch zunehmende Spezialisierung – entgegenzuwirken. FIEP Europe, der europäische Kontinentalverband von FIEP, richtet jährlich FIEP Europe Kongresse aus, während derer auch die jährlichen FIEP Delegiertenversammlungen stattfinden.

Der 9. FIEP European Congress „Physical Education and Sport – Competencies for Life“ fand vom 9.–11. Oktober 2014 gleichzeitig mit dem 7. International Scientific Congress „Sport, Stress, Adaptation“ an der National Sport Academy in Sofia, Bulgarien statt. Die Schirmherrschaft für den Kongress hatte das bulgarische Ministerium für Jugend und Sport übernommen, verantwortlich für die Kongressausrichtung waren Daniela Dasheva (Präsidentin des Organisationskomitees) und Stefka Djobova (Wissenschaftliche Kongresssekretärin). Bei dem FIEP Europe Congress 2014 mit knapp 350 Teilnehmern aus 36 Ländern wurden insgesamt mehr als 250 wissenschaftliche Vorträge und Poster präsentiert.

Als Hauptvortragende (Keynote Speaker) waren:

- Daniela Dasheva & Elena Nikolova (Bulgarien): „Sport for youth and top-level sport – convergence and new vision“
- Hans Peter Brandl-Bredenbeck (Deutschland): „Why is it so difficult to promote physical activity in inactive groups? Results from a cross-cultural European study in a pedagogical perspective“
- Walter Mengisen (Schweiz): „System of quality in sports in school qims.ch: a comprehensive and easy-to-use product to examine the quality of physical education at all learning levels“
- Ken Hardman (Großbritannien): „Present and future issues in physical education“
- Randall L. Wilber (USA): „Junior elite athletes: Physiological characteristics and training considerations“
- Uri Schäfer (Israel): „Name of the game: Encouraging children to participate in organized sports“

- Frank Dick (Großbritannien): „Teamwork wins“ eingeladen.

Zusätzlich übernahmen Branislav Antala (Slowakei) und Ming-kai Chin (USA) am zweiten Kongresstag zwei Symposiums-Vorträge. Die weiteren Vorträge und die Poster-Präsentationen gliederten sich in die Bereiche „Training and education in the sport sector“, „Medico-biological aspects of sport“, „PE in the educational system“, „Testing and innovations in sport and physical education“, „Sports psychology“, „Sports training for youth athletes“ und „Social aspects of sport and physical education“.

Weitere Details zur 9. Fiep European Conference sind auf der Konferenz-Website erhältlich: www.fiep2014sofia.com.

Das FIEP Delegates Meeting 2014 fand am 10. August während des 9. FIEP European Congress statt. An der Delegiertenversammlung nahmen auch Toshiko Sugino (Japan), FIEP Vizepräsident für Asien und Uri Schäfer (Israel), ICSSPE Acting President, sowie FIEP Delegierte afrikanischer Länder teil.

Während der Delegiertenversammlung machten Vladimir Findak, FIEP National Delegate für Kroatien, und Ivan Prskalo, Dekan der Lehramtsfakultät der Universität Zagreb, Kroatien den Vorschlag eine neue FIEP Europe Sektion zu gründen, die sich mit Fragen des Lehrens und Lernens im Sport(unterricht) befasst. Die Delegierten begrüßten den Vorschlag und stimmten für die Gründung einer neuen FIEP Sektion für Sportdidaktik „International Section of Physical Education Pedagogy“. Diese neue Sektion wird ihren Sitz an der Lehramtsfakultät der Universität Zagreb haben und von Ivan Prskalo geleitet werden.

Der nächste 10th FIEP European Congress 2015 inkl. der nächsten FIEP Europe Delegiertenversammlung wird zeitgleich mit der 1st Afro-European Conference on Physical Education and Sport vom 12.–15. November 2015 am Institut Royal de Formation des Cadres in Rabat, Marokko stattfinden. Das Kongressthema lautet „Physical Education and Sports for Peace, Development and Multicultural Understanding“.

Weitere Informationen zu FIEP Europe sind auf folgender Website abrufbar: www.fiepeurope.eu

„SchulSportEntwicklung“

37. Jahrestagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik (04.–06.12.2014, DSHS Köln)

Petra Guardiera

Die Tagung der DGfE Kommission Sportpädagogik stand im Zeichen der SchulSportEntwicklung, die sich nicht zufällig in ungewöhnlichem Titelgewand zeigte. Einerseits typographisch isoliert, andererseits doch zusammengefügt markierte die Ankündigung sozusagen eine Entwicklung des Schulsports im Spannungsfeld von Schulentwicklung und Sportentwicklung und erinnerte an die Notwendigkeit, sich des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Bewegung und Sport im Kontext von Schule und Schulsport noch einmal zu vergewissern. Auf eben diese terminologischen Anknüpfungspunkte verwies **Günter Stibbe** (Köln) in einem Eröffnungsvortrag im Anschluss an Begrüßungsworte von **Claus Buhren** (Köln) und **André Gogoll** (Magglingen). Allerdings machte Stibbe zugleich darauf aufmerksam, dass die innere Bestimmung der Schulsportentwicklungsforschung wohl noch zu konstituieren sei; dies zeigte letztlich auch die Bandbreite der Tagungsbeiträge.

Schulentwicklung zwischen Systemsteuerung und Unterrichtsinnovation war Thema von **Herbert Altrichter** (Linz). Während die 1980er Jahre als bildungspolitisch unbewegte Zeit gelten, sei aktuell „Steuerung“ zu einer populären bildungspolitischen Metapher geworden. Aus einer governancetheoretischen Perspektive stelle ein so verstandener Steuerungs-begriff einzelnen Regierenden eine Vielzahl von Akteuren auf unterschiedlichen Akteursebenen sowie einer direkten Steuerung den Begriff der Handlungskoordination gegenüber. Wesentliches, den Aushandlungsprozessen auf den verschiedenen Akteursebenen zugrundeliegendes, Prinzip sei Rekontextualisierung (Fend, 2008), hier verstanden als Erklärungsversuch ebenenspezifischer Neu-rahmen von Steuerungsvorgaben, welcher eine je verstehens- und handlungsorientierte Umsetzung offizieller Rahmenvorgaben der Akteure unter Berücksichtigung differenter pädagogischer Handlungsbedingungen auf den jeweiligen Ebenen des Bildungssystems meint: Gesetzlich geregelte Praxis trifft sozusagen auf faktisch vollzogene Praxis. Die Frage nach Wirksamkeit und Weiterentwicklung eines im Zuge der letzten Dekade dergestalt entwickelten modernen Steuerungs-

modells, zu dem Bildungsstandards, Evaluationsagenturen, Qualitätsrahmen und Schulinspektion gehören, konnte Altrichter allerdings nur zurückhaltend beantworten.

Volker Schürmann (Köln) betrachtete *Sportentwicklung im Spiegel der Gesellschaftsentwicklung am Beispiel des Olympismus*. Kern seiner Überlegungen war die These von der Notwendigkeit gesellschaftstheoretischer Grundannahmen jeder sozialwissenschaftlichen Analyse, insbesondere des Sports. Ohne deren Offenlegung sei Empirie nicht diskutabel. Das Anliegen der Gesellschaftstheorie *Mediale Moderne* bestehe darin, unterschiedliche gesellschaftstheoretische Rahmungen in abstrakter Weise vergleichbar zu machen, um ihre jeweiligen Erkenntnisse in Beziehung setzen zu können, und meine begrifflich folglich die Vermitteltheit von Beobachtungen im Rahmen gesellschaftstheoretischer Grundannahmen. Entscheidender Bezugspunkt der Moderne im Vergleich zur Vormoderne sei die Gültigkeit von Bürgerrechten und manifestiere sich im Sport insofern, als dass Olympischer Sport moderne gesellschaftliche Prinzipien verkörpere und sozusagen als Bühne zu betrachten sei, auf der offenbar werde, wie es wäre, wenn sich Gesellschaft an ihre Versprechen hielte. In diesem Zusammenhang warf Schürmann die Frage auf, ob die Annahme, der Olympische Sport sei der Prototyp des modernen Sports, angesichts des sich vollziehenden Wandels des Sports auch noch für unsere Gegenwart gelte.

Tim Bindel (Wuppertal) widmete sich dem informellen Sport (*Endstation Fitness – Wieviel Funktionalität hält die informelle Sportkultur aus?*), indem Ergebnisse einer Studie zu Gestalt und Veränderungen des sog. Freizeitsports präsentiert wurden. Ein zentraler Befund zeigte sich im Ausbau des Fitness-Sektors, dessen Mitgliederzahlen seit 2004 drastisch angestiegen sind. Die Folge der „Fitness Culture“, offenbare sich in einer zunehmenden Funktionalisierung des Sports; die vormalige Deutungshoheit des Subjekts schein dadurch gefährdet. Kennzeichneten diverse Praktiken, diverse Motive und diverse Sozialformen zuvor den Freizeitsport, scheinen

sich kommerzielle Angebote insbesondere ab einem gewissen Konsumentenalter zulasten informeller Freizeitsport-Arrangements unterdessen durchzusetzen. Es bleibt die Frage, inwiefern schulsportentwicklungsforscherische Bemühungen diese sich hier vollziehende soziale Konstruktion sportlicher Wirklichkeit aufgreifen müssen.

Eric Jeisy (Maggingen) betrachtete *Schulsportentwicklung mithilfe von design-based research* und stellte ein Fallbeispiel zur Entwicklung von Lern-Lehrmodellen im Sportunterricht vor. Design-based research als Zugang zur Entwicklung von Lehr-Lernmodellen für Unterricht orientierte sich im vorliegenden Kontext konkret an der theoriegeleiteten Lernverlaufsgestaltung im Sportunterricht. Diese wurde medial unterstützt durch eine Lern-Lehrbroschüre als Planungsgrundlage für Sportlehrkräfte sowie ein systematisches Beobachtungsinstrument zur Lernverlaufsanalyse im Unterricht. Inhalte der Broschüre waren, so Jeisy, unter anderem die Basismodelle Problem-based Learning, Erfahrungsorientiertes Lernen sowie Lernen am Modell. Das Beobachtungsinstrument mache sich qua Basismodell sog. Lernetappen zunutze, welche mittels Videographie empirisch erfassbar und folglich retrospektiv für die Evaluation des Lehr-Lernprozesses heranzuziehen seien. Erste Ergebnisse der Studie zeigen bislang allerdings nur geringe Effekte auf die praktische Unterrichtsgestaltung.

Christian Herrmann (Basel) unternahm den *Versuch einer Kompetenzmodellierung – zwischen normativen Ansprüchen und empirischer Operationalisierung*. Im Zentrum seiner Ausführungen stand das Kompetenzstrukturmodell Motorischer Basiskompetenzen (MOBAK), welche als übergreifende Leistungsdispositionen im Gegensatz zu Motorischen Basisqualifikationen (MOBAQ) nicht direkt beobachtbar sind. Anhand des Kompetenzstrukturmodells konnte Herrmann zeigen, dass die Erfassung der latenten motorischen Basiskompetenzen über die manifesten motorischen Basisqualifikationen möglich ist. In diesem Zusammenhang verwies Herrmann auf die MOBAK 1 Testbatterie, mittels der motorische Basiskompetenzen in der Primarschule erhoben werden können; nicht jedoch ohne zugleich daran zu erinnern, dass sportmotorische Kompetenzen nicht alles seien, was den Anspruch des Faches konstituiere.

Peter Neumann (Heidelberg) befasste sich in seinem Beitrag mit *Mindeststandards im Grundschulsport* und fragte in diesem Zusammenhang zunächst nach einer Definition von Mindeststandards, beschrieben diese doch ein Anfängerniveau, das von (fast) allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollte: also ein Bildungsmindestniveau, das zur selbstständigen Lebensführung und Partizipation am gesellschaftlichen Leben befähigen sollte. Vor diesem Hintergrund stelle sich nun die Frage, welches Niveau dann das Mindeste kennzeichne; die Forderung lautete hier nach einer qualitativen und quantitativen Präzisierung von Mindeststan-

dards. Die Frage, inwieweit Lehrkräfte Mindeststandards nutzen, konnte nur zögerlich beantwortet werden, da Mindeststandards zwar offenbar eine Orientierung und Hilfe bieten, für die Unterrichtspraxis aber derzeit wenig folgenreich seien.

Inklusion – eine (Über-)Forderung für die Schulsportentwicklung? war Gegenstand des durchaus kritischen Beitrags von **Martin Giese** (Berlin). Giese verwies darauf, dass die aktuelle bildungspolitische Inklusionsdebatte eine schulstrukturelle, bzw. strukturlogische Debatte sei, in der anthropologische Fragen sowie unterrichtstheoretische Implikationen bislang weitestgehend ausgeklammert seien. Auch in administrativen Grundlagen werde Inklusion oder Zugänglichkeit als zentraler Begriff vermieden. Weitere Bezugspunkte des Beitrags waren in der Konsequenz kulturanthropologische Fundierungsversuche, Verweise auf eine inklusive Didaktik sowie die Pointierung möglicher Unzulänglichkeiten aktueller bildungspolitischer Inklusionsansätze. Gieses Plädoyer für mehr Raison mündete in der Frage, ob nicht Inklusion mangels stimmiger Rahmenbedingungen letztlich zu Exklusion führe.

Judith Frohn (Wuppertal) lieferte *Impulse der Heterogenitätsforschung für die Schulsportentwicklung* und nahm dabei eine ungleichheitskritische Betrachtung sozialer Ungleichheit ein. Indem sich soziale Ungleichheit erst in konkreten sozialen Kontexten aktualisiere, komme insbesondere dem außerunterrichtlichen Schulsport eine besondere Bedeutung zu, da hier verankerte Angebote oftmals sozial und kulturell offen angelegt seien. Mit Blick auf Handlungs- und Entscheidungsspielräume im sog. Lebenslagenansatz verwies Frohn überdies auf zentrale Faktoren, die im Kontext sozialer und struktureller Rahmenbedingungen sowie individueller Fähigkeiten und Möglichkeiten soziale Ungleichheit konstruieren. Konsequenzen für eine heterogenitätssensible Schulsportentwicklung lägen folglich, so Frohn, in einer sensiblen Nutzung des Potentials außerunterrichtlicher Schulsportangebote (Erweiterung der sportbezogenen Handlungsspielräume für bisher marginalisierte Gruppen). Zugleich appellierte Frohn jedoch auch an die pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte, da solche Freiräume zugleich Raum für Unterscheidungspraktiken für Schülerinnen und Schüler böten, deren Verfestigung es gerade aufzubrechen gelte.

In der Rückschau zeigte die Vielseitigkeit der Beiträge noch einmal die Besonderheit des Schulsports, dessen Entwicklungsanspruch offenbar darin liegt, Einflüsse aus Schulentwicklung und Sportentwicklung in pädagogisch verantwortbarer Manier in sein Selbstverständnis aufzunehmen. Insgesamt bot die Tagung in diesem Jahr inhaltlich wie zeitlich angenehm viel Raum für Diskussion; Dank einer sorgsam vorbereiteten berücksichtigte das Abendprogramm Musik und Kölsch-Kultur und ließ dem Einzelnen Raum für die individuelle Verfolgung dionysischer Wünsche.

Nachrichten und Informationen

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

Tagung für Berufseinsteiger: Sucht, Sex, Gesundheit und Vielfalt in der Schule? – Save the date!



Handlungsangebote für den Schulalltag für Lehrkräfte in der Berufseingangsphase aus der LI-Abteilung Beratung – Vielfalt, Gesundheit und Prävention.

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung der Stadt Hamburg lädt am 21. Februar 2015 von 10.00 bis 14.00 Uhr zu einem speziellen Tag mit einem Angebot ein, das zur Erleichterung des Alltags in der Schule beitragen will.

Während der Berufseinstiegsphase ist nicht wenigen Kolleginnen und Kollegen häufig „alles zu viel“, und man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr. Dann ist es gut, einmal innezuhalten und zu schauen, was Sie im Moment am meisten beschäftigt, z. B. bei folgenden Fragen und Themen: Wie schaffe ich es, achtsam – mir und anderen gegenüber – durch den zeitknappen Schulalltag zu kommen? Ich habe Schülerinnen und Schüler, mit denen ich überhaupt nicht weiter weiß. Sind sie verhaltensauffällig, weil sie pubertieren, oder steckt ein „Drogenproblem“ dahinter? Vor allem Verhaltensweisen von Jungen bereiten mir immer wieder Probleme. Wie gehe ich mit sexuell übergriffigem Verhalten unter Schülerinnen und Schülern um? Wie reagiere ich auf Kinder und Jugendliche, die mir zu nahe treten? Bin ich eigentlich für alles zuständig, muss ich das alles allein lösen? Wohin kann ich gehen und mir Hilfe/Beratung holen? Wer kann uns bei diesen Fragen und Themen direkt in unserer Schule unterstützen?

Zu diesen Fragen will das Landesinstitut seine Expertise anbieten.

Weitere Informationen zur Veranstaltung finden Sie unter <http://bit.ly/1E1z4X3>

LSB Sachsen: „KOMM! in den Sportverein“ – das Sportnetzwerk wächst



Das Gemeinschaftsprojekt „KOMM! in den Sportverein“ von Landessportbund (LSB) Sachsen und Sächsischem Staatsministerium des Innern, 2013 neu ausgerichtet, hat in knapp zwei Jahren bereits viele innovative Maßnahmen geplant und umgesetzt. Früher wurden Gutscheine für eine kostenfreie Mitgliedschaft im Sportverein an Grundschüler verteilt; seit 2013 werden in jedem Kreis- und Stadtsportbund Regionalkoordinatoren eingesetzt, deren Aufgabe es ist, regionale Netzwerke zur Bewegungs-

förderung aufzubauen. Vor allem Kinder und Jugendliche sowie die Erwachsenen über 50 Jahre stehen im Fokus ihrer Arbeit, heißt es in einer Mitteilung des LSB. Die Regionalkoordinatoren brächten mehr Bewegung in die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene über 50 Jahre: 2013 entstanden über 200 neue Kooperationen zwischen organisiertem Sport und Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Senioreneinrichtungen.

Darüber hinaus konnte die strukturelle Vernetzung der Bewegungsförderung in den Kommunen weiter ausgebaut werden. Es entstanden neue Kooperationen zwischen Kreis- und Stadtsportbünden sowie den Trägern von Kindertagesstätten, Schulen und Senioreneinrichtungen. Nicht zuletzt wurden rund 600 Erzieherinnen und Erzieher zum Thema der Bewegungsförderung qualifiziert und Schüler in den dezentralen Ausbildungen vom SSB Leipzig, KSB Erzgebirge und KSB Zwickau zu Schülerassistenten Sport ausgebildet.

Weitere Informationen zum Sportnetzwerk finden Sie unter <http://bit.ly/1wUWsAu>

Zehn Thüringer „Bewegungsfreundliche Schulen“ ausgezeichnet



Der Landessportbund Thüringen (LSB), das Thüringer Bildungsministerium und die Unfallkasse Thüringen haben am 4. Dezember 2014 an zehn Schulen im Freistaat den Titel „Bewegungsfreundliche Schule“ 2014 vergeben. Für die Auszeichnung konnten sich alle Schulen aus Thüringen bewerben. 39 Schulen hatten ein Konzept eingereicht, wobei die Jury vor allem die Maßnahmen zur Förderung von Bewegung, Spiel und Sport unter Einbeziehung aller Schüler und Lehrkräfte beurteilte.

Die besten zwei Schulen aus jedem Schulamt konnten sich nun über den Titel freuen. Dazu gab es Gutscheine in Höhe von 1.000 Euro für den Kauf von Sportgeräten. Bei der Auszeichnung im Erfurter Sportgymnasium lobte Dirk Eisenberg, Vizepräsident des LSB, die Gewinner. „Diese Schulen haben erkannt, dass Bewegung, Spiel und Sport wichtige Elemente für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern sind, ihre Aktivitäten gehen weit über den Sportunterricht und den dort in der Stundentafel festgelegten Stunden hinaus“, sagte er.

Die Auszeichnung ist Teil des Themenjahres „Sport bewegt“ 2014. Ziel der Partner ist es zu zeigen, wie wichtig regelmäßige Bewegung für die Gesundheit von Schülern und Lehrern ist.

Weitere Informationen finden Sie unter www.thueringen-sport.de

Regupol AG in der Leichtathletikhalle Erfurt

Große Weiten und schnelle Zeiten werden in der Leichtathletik nicht ausschließlich durch die Erfahrung und die körperliche und mentale Stärke der Sportler erreicht. Auch die technische Ausstattung, angefangen bei den Sportgeräten und der Sportkleidung, bis hin zur Ausstattung der Wettkampfstätte, nehmen wesentlichen Einfluss auf die sportlichen Erfolge. Dass nicht nur Weltrekordler wie Usain Bolt auf hochwertige Kunststofflaufbahnen schwören, zeigt die positive Resonanz nach der Ausstattung der Leichtathletikhalle in der thüringischen Landeshauptstadt Erfurt. Der Durchführung der internationalen Wettkämpfe steht auch zukünftig nichts im Wege. Denn die eingebauten Kunststoffbeläge entsprechen den Richtlinien des IAAF (Weltleichtathletikverband).

Weitere Informationen finden Sie unter <http://bit.ly/1zUinsM>



Staatliche Artistenschule Berlin

Die Staatliche Artistenschule Berlin wurde 1956 als „Staatliche Fachschule für Artistik“ gegründet. Sie ist eine Elite-Schule besonderer pädagogischer Prägung. Als einzige Schule in der Bundesrepublik Deutschland bietet sie eine international anerkannte Ausbildung zum Staatlich geprüften Artisten an, die mit dem allgemeinbildenden Unterricht in einem integrierten System gekoppelt ist. Die Berufsausbildung beginnt mit der 5. Jahrgangsstufe und dauert 9 Jahre. Sie steht überregional sportlich und artistisch besonders talentierten Schülerinnen und Schülern offen. Für Schülerinnen und Schüler mit einer Gymnasialempfehlung ist der Besuch des Beruflichen Gymnasiums mit dem Leistungskurs Artistik und damit das Erlangen der allgemeinen Hochschulreife möglich.

Ausbildung und Training finden in einer einzigartigen Trainingshalle statt, die speziell für die Ausbildung von Artisten ausgestattet ist. Das Pädagogenteam der künstlerischen Ausbildung besteht zum großen Teil aus ehemaligen Absolventinnen und Absolventen der Schule, die hier ihr praktisches Wissen an die Schülerinnen und Schüler weitergeben können, und verfügt somit über hohe Fachkompetenz und Erfahrung in der Berufsausbildung.

Weitere Informationen zur künstlerischen Ausbildung, zur Aufnahme, zur schulischen Ausbildung und zu möglichen Qualifikationen finden Sie unter www.balltschule-berlin.de

WBV Schulsport Tagung 2015 – Save the date!!

Der Westdeutsche Basketball-Verband plant Anfang des Jahres 2015 eine wei-



tere Tagung im Bereich Nachwuchs/ Schule. Sie soll am 07.02.2015 in der Zeit von 11:00–14:00 Uhr in Duisburg stattfinden. Eingeladen sind alle Vereinsvertreterinnen und Vereinsvertreter aus den Basketballkreisen und Basketballvereinen, die Interesse haben, unsere Sportart weiterzuentwickeln. Inzwischen haben sich zahlreiche Organisationen und Vereine auf den Weg gemacht, Ideen und Programme entwickelt und umgesetzt. Diese wollen wir u. a. vorstellen, aber auch Lösungsansätze für Probleme und Hemmnisse erarbeiten und entwickeln.

Schwerpunkthemen werden sein:

- Mitgliedergewinnung im Ganzttag
- Fördermöglichkeiten
- Vorstellung von gelungenen Schulsportkooperationen
- Sporthelferausbildung Basketball/ Schulsportlizenz

Die Einladung zur Tagung wird Anfang Januar 2015 veröffentlicht!

Weitere Informationen unter <http://bit.ly/1sZTBqr>

CERTIFICATE PROGRAMS IN LABAN/BARTENIEFF MOVEMENT STUDIES



English intensiv format
German weekend format

EUROLAB

BERLIN / GERMANY

Director: Antja Kennedy

Telephone: +49 30 52282446

Mobile: +49 170 6270616

programs@laban-bartenieff-berlin.de

www.laban-bartenieff-berlin.de

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Berlin

Dankbar nehmen wir Abschied von

Willi Gerke

Träger des Bundesverdienstkreuzes
am Bande



Unser Ehrenmitglied ist 88-jährig am 7. Dezember eingeschlafen. Er war Sportlehrer aus Leidenschaft, hat sich sein Leben lang beruflich und ehrenamtlich für den Schulsport in Berlin eingesetzt und über 50 Jahre als ehrenamtlicher Geschäftsführer mit unermüdlichem Einsatz und viel Herzblut die Arbeit unseres Verbandes geprägt.

Wir werden in seinem Sinne weiter wirken und uns immer an die gemeinsame Zeit erinnern.

*Deutscher Sportlehrerverband
(DSLVL), Landesverband Berlin e.V.
Dr. Elke Wittkowski, Vorsitzende*

Landesverband Hessen

Auffrischung der Rettungsfähigkeit

Die nachweisbare Rettungsfähigkeit wird zur Erteilung von Schwimmunterricht und zum Unterrichten von Wassersportarten vorausgesetzt. Deshalb muss die Rettungsfähigkeit auf der Grundlage der Anforderungen des Deutschen Rettungsschwimmabzeichens Bronze regelmäßig

im Zeitraum von fünf Kalenderjahren aufgefrischt werden.

Dieses Angebot dient als „Auffrischkurs“ zum Nachweis der Rettungsfähigkeit. Dazu werden folgende Inhalte gemäß der Rahmenvereinbarung der DLRG mit dem HKM/ZFS vermittelt:

- Erläuterung der Verordnungs- und Erlasslage über die Aufsicht über Schüler
- Theoretische Grundlagen zum Retten (Erste Hilfe) und zur Wasserrettung
- Übung zur Herz-Lungen-Wiederbelebung
- Praktische Übungen u. a. zum Tauchen, Transportieren/Schleppen/Anlanden
- Kombinierte Übung
- Ergänzende Aspekte zum Schwimmunterricht

Insbesondere über die erfolgreiche Durchführung der kombinierten Übung (Anschwimmen 20 m), Abtauchen, Heranholen, Befreien, Schleppen, Anlandbringen und HLW-Demonstration) wird die Fähigkeit zum Retten wieder erneut nachgewiesen. Methodische Gestaltung der Fortbildung: Vortrag, Präsentation, Gruppenarbeit, praktische Übungen.

Termin: Fr., 20. März 2015, 15.00–21.30 Uhr. *Ort:* Landrat-Gruber-Schule Dieburg, Auf der Leer 11, 64807 Dieburg, sowie Hallenbad Dieburg. Der Theorieteil findet in der LG-Schule statt, der praktische Teil im Hallenbad Dieburg. **Anmeldeschluss:** 13. März 2015.

Referenten: Michael Geib, Andreas Schneider. *Zielgruppe:* Lehrkräfte aller Schulformen. *Voraussetzungen:* Sportlehrkräfte, die das Deutsche Rettungsschwimmabzeichen Bronze erworben haben.

IQ-Nr.: 0147993702 (Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLV – LV Hessen und das Lehrteam können nicht regresspflichtig gemacht werden. *Lehrgangsgebühr:* 20,- €.

Anmeldung:

Ab sofort über die Geschäftsstelle des DSLV – LV Hessen, E-Mail: stuend.dslv@

t-online.de. Adresse sowie Geschäftsbedingungen des DSLV bezüglich An- und Abmeldungen finden Sie unter www.dslv-hessen.de

Bitte überweisen Sie die Lehrgangskosten unmittelbar nach Erhalt Ihrer Anmeldebestätigung (per E-Mail) auf das Konto Wassersport M. Geib, Raiffeisenbank Schaafheim, IBAN: DE16 5086 2835 0000 0050 10, BIC: GENODE51SHM, mit dem Verwendungszweck „Rettungsfähigkeit-20.03.“-Ihr Name. Ihre Anmeldung wird nach Überweisung der Lehrgangskosten verbindlich wirksam.

Hinweis: Der Lehrgang ist auf 15 Teilnehmer begrenzt.

Die Veranstaltung findet in Kooperation mit der Zentralen Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS) statt.

Zentrale Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS). Alpines Wandern mit Schülern – Qualifikationsveranstaltung gemäß der hessischen Verordnungs- und Erlasslage

Beschreibung: Neben dem Schwerpunkt „Führung von Gruppen im alpinen Gelände“, möchte diese Veranstaltung zahlreiche und vielfältige Anregungen für die Vorbereitung und Durchführung von Wander- und Projektwochen im Schullandheim im Gebirge geben. *Zielgruppe:* Lehrkräfte aller Schulformen und allen Fächern und ihren Familien.

Termin: 26.07.2015, 15.00 Uhr bis 05.08.2015, 10.00 Uhr. *Ort:* Waldemar-Petersen-Haus in Hirschegg, Kleinwalsertal (Allgäuer Alpen). *Anmeldeschluss:* 31.03.2015. *Dauer:* 11 Tage. *Kosten:* 525,- € (weitere Preisstaffelungen für Kinder bis Jugendliche).

Programm: Das Programm umfasst Tages- und Abendveranstaltungen. Die Teilnehmer werden aktiv in die Tourenplanung der täglichen Wanderungen eingebunden.

den. Referate ergänzen die veranstaltungsbegleitende Vermittlung der Inhalte. Natürlich bleibt auch Zeit in Gruppenabenden oder bei Spiel und Spaß gesellig die Berggemeinschaft zu genießen. Grundsätzlich gibt es keine festen Gruppen, so dass man sich zwischen verschiedenen Tagestouren (zwischen 5 und 8 Stunden und bis zu 1000 Höhenmeter) mit unterschiedlichen Schwerpunkten entscheiden kann. Alle Touren werden auf gekennzeichneten Wegen und Pfaden unternommen. Eine zweitägige Hüttenwanderung ist verpflichtender Bestandteil für den Qualifikationserwerb. Die besonderen Aspekte dieser Veranstaltung sind:

- Qualifikationserwerb, insbesondere für Lehrkräfte, die noch keine Ausbildung gemäß der Verordnung über die Aufsicht von Schülerinnen und Schülern vom 11.12.2013 und des Erlasses Schulwanderungen und Schulfahrten nachweisen können.
- Attraktive Fortbildung in der Natur.
- Berg-Erlebnisse gepaart mit Fauna, Flora, Geologie, Bewegung und Sport in den Allgäuer Alpen.
- Von der einfachen Bergwanderung bis zur Hochgebirgstour.
- Anregungen für die Vorbereitung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten im Gebirge.
- Fortbildungsmöglichkeit auch für Lehrkräfte, die die Qualifikation bereits erworben haben.
- Kinder bis Erwachsene erleben über gemeinsame Aktivitäten die Natur und Kultur der Alpen.

Das Kleinwalsertal – Fortbildung im Tal der Sinne

Überquert man die Walserschanze, die die deutsch-österreichische Landesgrenze darstellt, eröffnet sich der Blick über eines der schönsten Hochgebirgstäler der Alpen. Das nur von Deutschland aus erreichbare österreichische Kleinwalsertal mit seinen vier Orten Riezlern, Hirschegg, Mittelberg und Baad liegt auf einer Höhe zwischen 1086 m und 2536 m und verspricht Genuss für jeden Geschmack.

Anreise, Webcams, Wetter und mehr unter: <http://www.kleinwalsertal.com/>
Die Unterkunft befindet sich im Waldemar-Petersen-Haus in Hirschegg, idyllisch inmitten des Kleinwalsertales gelegen, ideal für Seminare sowie einen sportlichen und erholsamen Urlaub. Das rustikale, gemütliche Haus liegt im landschaft-

lich schönen Kleinwalsertal in ca. 1200 m Höhe. Sie wohnen in Doppel- oder Mehrbettzimmern (Familien mit Kindern) mit Waschbecken und teilweise Etagenduschen. Das Haus bietet zum Teil Balkone an, eine große Sonnenterrasse und eine Liegewiese sind vorhanden.

Was kostet Sie die Veranstaltung: Erwachsene 525,- €, Jugendliche (14–17 Jahre) 455,- €, Schüler (11–13 Jahre) 425,- €, Kinder (6–10 Jahre) 375,- €, Kinder (3–5 Jahre) 240,- €, Kinder (bis 3 Jahre) 140,- €. Der Preis beinhaltet die Veranstaltungskosten sowie Übernachtung im Mehrbettzimmer, Vollpension (mittags Lunchpaket). Die Kosten für die Nutzung von Bergbahnen und die zweitägige Hüttenübernachtung kommen hinzu, diese Kosten liegen – je nach Gruppe – zwischen 50,- und 75,- €, zuzüglich der Kosten für die Verpflegung auf den Hütten! An Nebenkosten entstehen die Reisekosten nach Hirschegg und zum Vorbereitungsstreffen an einem Nachmittag in Bad Nauheim im Juni 2015.

Was ist das Besondere an dieser Veranstaltung

- (Ehe-)Partner/-innen sowie Kinder und Jugendliche können am Programm ebenfalls teilnehmen.
- Qualifikanten der Lehrerfortbildung werden bei der Vergabe der Plätze allerdings bevorzugt berücksichtigt.
- Für die verschiedenen Ziel-, Lern- und Altersgruppen werden unterschiedliche Veranstaltungen parallel durchgeführt.
- Kinder bis einschließlich 5 Jahre sind von ihren Eltern zu betreuen! Für Kinder und Jugendliche ab 6 Jahre wird ein eigenes Gruppenangebot stattfinden.
- Auf dem Vorbereitungsstreffen erhalten Sie weitere Informationen zum Thema „Rechtsslage“, Bekleidung und Ausrüstung sowie die Möglichkeit zur Bildung von Fahrgemeinschaften und zur Zimmereinteilung.

Referententeam: ZFS-Team Alpines Wandern. *Veranstalter:* Zentrale Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS), Holländische Straße 141, 34127 Kassel, Telefon (05 61) 80 78-252, Fax (05 61) 80 78-211, E-Mail: fortbildung@ks.ssa.hessen.de

Anmeldung: Bitte melden Sie sich per E-Mail fortbildung@ks.ssa.hessen.de oder per Fax (05 61) 80 78-211 an. Geben Sie Ihren Namen, Personalnummer, Adresse, Telefon, E-Mail-Adresse, Fächer, Ihre

Schule, das Thema und den Termin der Veranstaltung an!

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

Ihre Anmeldung ist nach der Bestätigung (Zusage) durch die ZFS per E-Mail verbindlich wirksam. Bitte überweisen Sie den Teilnahmebeitrag sofort nach Erhalt der Rechnung. Beachten Sie die ZFS-Teilnahmebedingungen.

WICHTIG: Geben Sie unbedingt an, mit wie vielen Personen Sie sich anmelden!

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

Wir wünschen allen unseren Mitgliedern ein zufriedenes und erfolgreiches Jahr 2015. *Vorstand und Geschäftsstelle*

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Expertengespräch „Praxissemester Sport 2014“ in Köln

Am Freitag, den 24.10.2014, hat in der Deutschen Sporthochschule Köln das Expertengespräch „Praxissemester Sport 2014“ stattgefunden. Die Veranstaltung, an der über 30 Experten aus Hochschule, Schule und Schulaufsicht, teilgenommen haben, ist gemeinsam vom DSLVB-NRW, der Bezirksregierung Münster und dem Sportlehrerausbildungszentrum (SpAZ) der Deutschen Sporthochschule Köln, die auch Gastgeber waren, geplant worden.

Alle sportlehrerausbildenden Universitäten in NRW (Bielefeld, Bochum, Dortmund, Essen, Köln, Münster, Paderborn und Wuppertal) waren durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sportinstitute und/oder Vertreter der Fachverbände Sport der zweiten Phase der Lehrerausbildung, also Fachleiterinnen und Fachleiter, vertreten.

Die Begrüßung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgte durch Prof. Dr. Dr. St.



M. Fahlenbock, Präsident DSLV



Prof. Dr. Ralle, Hauptreferent



Workshop der WWU Münster



Frau Dr. Fischer mit dem Tagungsteam der Sporthochschule

Schneider, Prorektor Außenbeziehungen & Wissensmanagement der DSHS Köln, Prof. Dr. G. Stibbe, Vorstandsvorsitzender des SpAZ, und M. Fahlenbock, Präsident des DSLV-NRW.

Mit Herrn Prof. Dr. Ralle, Professor für die Didaktik der Chemie an der TU Dortmund, früher Leiter des Zentrums für Lehrerbildung an dieser Hochschule und Mitglied der Expertenkommission, die 2010 die „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang“ erarbeitet hat, konnte ein ausgewiesener Experte für den Hauptvortrag gewonnen werden. In seinem Vortrag „Forschendes Lernen im Praxissemester – Voraussetzungen und Dimensionen“ stellte er die verschiedenen Möglichkeiten Forschenden Lernens dar und machte deutlich, dass nur durch eine zielgerichtete Vermittlung der Formen und Methoden an der Hochschule überhaupt Forschendes Lernen in der Schule/im Praxissemester stattfinden kann. Eine besondere Bedeutung kommt deshalb den universitären Vorbereitungs- und Begleitseminaren des Praxissemesters zu.

In den Workshops nach der Mittagspause konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer drei verschiedenen Workshops zuordnen, in denen die Konzepte und Inhalte der Begleitveranstaltungen im Unterrichtsfach Sport an der Bergischen Universität Wuppertal, an der Deutschen Sporthochschule Köln und an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster vorgestellt und diskutiert worden sind.

Im abschließenden Plenum berichteten Frau Prof. Frohn (BU Wuppertal), Frau Leineweber (DSHS Köln) und Frau Duesing-Kropp (WWU Münster) über die Ergebnisse der Workshops.

Deutlich wurde in der abschließenden Diskussion, dass nach dem ertragreichen Austausch über Formate und Inhalte der universitären Begleitveranstaltungen des Praxissemesters im Unterrichtsfach Sport ein Erfahrungsaustausch mit bzw. zwischen den schulischen Akteuren des Praxissemesters, den Sportlehrerinnen und Sportlehrern, den Ausbildungsbeauftragten, den Praxissemesterbeauftragten der ZfSL, den Fachleiterinnen und Fachleitern, den Schulleiterinnen und Schulleitern und natürlich den Studierenden erfolgen muss, damit das neue Ausbildungselement „Praxissemester“ und die unstrittig innovative Idee des Forschenden Lernens organisatorisch und konzeptionell (weiter)entwickelt werden kann. Die Vorbereitungsgruppe (Frau Dr. Fischer, Herr Boss, Herr Fahlenbock, Herr Meurel, Herr Dr. Pfitzner und Herr Klupsch-Sahlmann) nimmt diesen „Auftrag“ an und wird eine weitere Veranstaltung Ende 2015/Anfang 2016 planen. Der Dank aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer für eine organisatorisch und atmosphärisch gelungene Veranstaltung galt dem Team der Sporthochschule, „angeführt“ von Frau Dr. Fischer, Geschäftsführerin des Spaz.

Peter Meurel

„Wer ist hier der Stärkste?“ – Ringen & Kämpfen im Sportunterricht mit Spaß und Action vermitteln

„Ich lass' mich nicht unterkriegen“ – Kampfspiele, -übungen und Zweikampftechniken strukturiert vermittelt

Datum: 28.02.–01.03.2015.

Maximale Teilnehmerzahl: 20.

Ort: Sportschule Duisburg-Wedau.

Inhalte: Die Fortbildung ist so konzipiert, dass sie die Inhalte der Sekundarstufe I abdeckt und je nach Teilnehmerwunsch auch Einblicke in die Sekundarstufe II geben kann. Es wird vermittelt, wie SchülerInnen spielerische Kampfformen kennenlernen und dabei Regeln und Rituale als notwendige Voraussetzung für das kooperative Miteinander im Gegeneinander

vereinbaren, erproben und verändern. Zudem wird Material an die Hand gegeben, mit dem die SchülerInnen dazu motiviert werden, unter bestimmten Vorgaben eigene Kampfformen und -spiele zu erfinden und zu präsentieren. Außerdem soll auch aufgezeigt werden, wie Leistungsbewertung in diesem Bewegungsfeld vorgenommen werden kann. Über die spielerische Heranführung an dieses Bewegungsfeld hinaus wird auch ausführlich auf das Zweikämpfen im direkten Körperkontakt am Boden und im Stand, sowie auf das in Schule noch neue Zweikämpfen mit Geräten (bspw. speziellen Schaumstoffschwertern) eingegangen. Die methodische Herangehensweise wird abwechslungsreich deduktive und induktive Vermittlungsformen und verschiedene Sozialformen umfassen, und ebenso aufzeigen, wie Leistungsstärkere und Leistungsschwächere gemeinsam Zweikämpfe austragen können.

Themenblöcke:

- Heranführung über Kampfspiele und -übungen
- Zweikampfformen am Boden (Kampf um die Körperlage, Festhalten und Befreien)
- Zweikampfformen im Stand (sicheres Fallen, Werfen und Kontern)
- Exkurs: Zweikampfformen mit Handgeräten (normierter Wettkampfsport beim DSCV: Chanbara)

Material: Die Teilnehmer dieser Fortbildung erwarten ausgearbeitete Unterrichtsreihen aus dem Bewegungsfeld 9 „Ringen und Kämpfen – Zweikampfformen“ und ein ausführliches Skript mit Erläuterungen zu Spielen für die konkrete Umsetzung in der Schule. Schulform/Zielgruppe: Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen. Sportbekleidung: Möglichst Sportbekleidung mit langen Ärmeln und Beinen mitbringen (auch gerne Kampfsportanzug/Gi, falls vorhanden). Referent: Rouven Peters, Mönchengladbach. Beginn: 14.00 Uhr (Sa.) Ende: 12.00 Uhr (So.). Lehrgangsgebühr für Mitglieder: 39,- €. Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder: 65,- €. Lehrgangsgebühr für Ref./LAA: 49,- €. Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen auf unserer Homepage!

Anmeldungen bis zum 10.02.2015 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (021 51) 54 40 05, Fax (02151) 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsgebühr auf das DSLV-NRW-Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld BLZ: 320 500 00. IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72 BIC: SPKEDE33.

Inklusiver Sportunterricht auf Basis kompetenzorientierter Lehrpläne

Zur Frühjahrstagung am 14./15.03.2015 laden wir alle Kolleginnen und Kollegen ganz herzlich in die Sportschule Duisburg-Wedau ein.

In dieser Veranstaltung werden Lernarrangements vorgestellt und erprobt, die Möglichkeiten zu einem gemeinsamen Lernen, einer individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler (mit und ohne Förderbedarf) sowie die Anbahnung einer Handlungskompetenz in Bewegung, Spiel und Sport eröffnet.

Es werden Empfehlungen zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Förderbedarfe, Orientierungshilfen zur individuellen Förderung sowie Möglichkeiten der inneren Differenzierung aufgezeigt. Ziel ist es, den Einstieg in einen inklusiven Sportunterricht zu erleichtern.

Um einen Austausch der Unterrichtserfahrungen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu ermöglichen und auftretende Fragen und mögliche Probleme aus der Praxis aufgreifen zu können, ist diese Veranstaltung im Sinne einer reflektierten Praxis in zwei Einheiten aufgeteilt. Bitte Sportkleidung und Schreibmaterial mitbringen.

Referentin: K. Plener (Fachleiterin Sport, tätig an der integrierten Gesamtschule Bonn Beuel).

Geplantes Programm:

Samstag, 14. März 2015

ab 13.30 Uhr Anmeldung und Zimmerverteilung

14.00 Uhr „Inklusiver Sportunterricht“

18.30 Uhr Abendessen

ab 20.00 Uhr ggf. gemeinsames Sporttreiben

ab 21.00 Uhr Tagesausklang im benachbarten „Sportlertreff“ neben der Sportschule (Gemütliches Beisammensein mit Musik)

Sonntag, 15. März 2015

8.00 Uhr Frühstück

9.00 Uhr „Inklusiver Sportunterricht“

12.30 Uhr Mittagessen und Abreise

Während der Frühjahrstagung bieten wir für unsere Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Ruhestand wieder ein eigenes Sportangebot mit folgendem Thema an: „Mit Funktionsgymnastik und kleinen Spieleinheiten werden Kraftausdauer, Reaktion und Gleichgewicht trainiert.“

Referentin: Christa Beseke. *Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder:* 39,- €. *Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitglieder:* 65,- €. *Lehrgangsg Gebühr für Ref./LAA:* 49,- €. Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen auf unserer Homepage! **Anmeldungen bis zum 10.02.2015 an:** Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (021 51) 5440 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de
Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsg Gebühr auf das DSLV-NRW-Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld BLZ: 320 500 00. IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72 BIC: SPKEDE33.

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

Zeit: 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. Skiguide 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, 1,80 € Gemeindeaufenthaltsabgabe p.P. p. Tag, ab 14 Jahre 495,- € für Kinder 6–11 Jahre, 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!

„Miteinander üben und gegeneinander spielen – von der Hand zum Racket“ – Spaß am Spiel mit dem Badmintonschläger

Datum: 09./10.05.2015

Maximale Teilnehmerzahl: 20

Ort: Sportschule Duisburg-Wedau

Themenschwerpunkt: Mit dieser Fortbildung wird die Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in den Inhaltsbereichen „das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“ und „den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ thematisiert. In diesem Rahmen sollen verschiedene Spielformen mit dem Schwerpunkt Hand-Auge-Koordination und Laufgewandtheit erarbeitet und erprobt werden.

Hierbei werden auch der Transfer zu anderen Rückschlagspielen hergestellt, Übungsformen zur Kommunikation und Interaktion im Übungsbetrieb vermittelt, als auch Wettkampfformen vorgestellt, die der Einbindung in die Schulprogrammgestaltung dienen können. Zur Diagnostik und Förderung der Schüler/-innen zeigen die Referenten, wie man unfunktionale Bewegungen (Techniken) erkennt und korrigiert. Des Weiteren wird die Badminton spezifische Verbesserung der Fitness, sowie die Verletzungsprophylaxe behandelt. Angesprochen werden soll auch die Förderung der Kooperation zwischen Schule und Verein (z. B. im Hinblick auf Talentsuche/Talentförderung etc.). *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen.

Teilnahmevoraussetzungen: keine, erforderlich sind Sportschuhe mit hellen bzw. nicht färbenden Sohlen, insofern vorhanden, bitte eigene Badmintonschläger mitbringen, Kunststoffbälle werden gestellt.

Referenten: Klaus Walter, Martina und Klaus Przybilla (alle BLV NRW). *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.).

Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder: 39,- €. *Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitglieder:* 65,- €. *Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 49,- €. Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen!

Anmeldungen bis zum 20.04.2015 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 5440 05, Fax (02151)51 22 22, dslv-nrw@gmx.de

Landesverband Rheinland-Pfalz

Ein neues, altes Gesicht

Jörg Mathes aus Koblenz ist auf einstimmigen Beschluss des Hauptvorstandes kommissarisch in den geschäftsführenden Vorstand berufen worden. Er wird damit auch zum stellvertretenden Vorsitzenden. Obwohl Jörg erst seit vergleichsweise wenigen Jahren in unserem Verband tätig ist, hat er sich besonders im Bezirk Koblenz einen überragenden Namen gemacht. Nachdem der Norden von Rheinland-Pfalz über viele Jahre brach gelegen hatte, gelang ihm eine Wiederbelebung, die niemand für möglich gehalten hätte. Sein Engagement im geschäftsführenden Vorstand ist ebenfalls beispielhaft. Darum war es nur logisch ihn auch in dieses Gremium zu berufen. Wir freuen uns sehr, ihn in unserem Kreis dabei zu haben.

Peter Sikora, Geschäftsführer



Jörg Mathes

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.
- **Der Termin für die Abgabe wurde bis zum 28. Februar 2015 verlängert!**
- 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) 6 49 22 00, Fax (089) 6 49 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. (0421) 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

Ab 01. Febr. 2015 (vorläufig):
Geschäftsstelle: DSLVL – Hans Nickel
Ziegelweg 1, 37276 Meinhard
Tel. (0 56 51) 75 43 38
E-Mail: info@dslvl-hessen.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: vietzschmidt@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) 5 44 00 05, Fax (0 21 51) 5 1 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) 9 22 10 12, Fax (0 32 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) 2 895 11 47, Fax (04 31) 31 97 57 71
E-Mail: info@dslvl-sh.de
www.dslvl-sh.de
Vorsitzender: Achim Rix

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

Verband Deutscher Wellenreitlehrer

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

GGTF e.V.

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

TacDo-Ball ... Völkerball mal anders

Wie ein Spiel entsteht

Korbinian Schwarz & Dominik Rados

Es geht darum, mit Softbällen Gegenspieler abzuwerfen und durch taktisches Handeln und Teamplay die gegnerischen Hütchen zu erobern, während man seine eigenen verteidigt.

Ein Völkerballspiel beginnt sich nach ein paar Runden zu wiederholen und verliert an Reiz – für Jugendliche sind variantenreichere Spiele wesentlich interessanter.

Wie also dieses Spiel verändern, um wieder mehr Begeisterung für das Werfen und Fangen zu wecken? In Zusammenarbeit mit mehreren Schulklassen konzipierten wir TacDo-Ball.

Entstehung des Spiels

Im Rahmen unserer Tätigkeit als Betreuer im Sportcamp des Bayerischen Landes-Sportverbandes suchten wir nach Möglichkeiten, größere Gruppen von Jugendlichen für Ballspiele in der Halle zu begeistern. Die Herausforderung bestand darin, alle Schüler trotz unterschiedlicher sportmotorischer Fertig- und Fähigkeiten ohne Spaßverlust in ein Spiel zu integrieren.

Wir begannen mit Völkerball. Anstelle eines einzigen Balls erhöhten wir die Anzahl auf ca. zehn. Damit glich es schon beinahe dem amerikanischen Kultspiel „Dodgeball“. Doch es fehlte die Abwechslung und die Motivation der Spieler flachte rasch ab.

Um den Reiz des Spieles zu erhöhen, bauten wir – verteilt auf das ganze Spielfeld – Hindernisse auf (Abb. 1). Diese boten Deckung – mit dem Nachteil, dass sich Spieler dauerhaft dahinter versteckten und so der Spielfluss ins Stocken geriet. Daraufhin erweiterten wir das Spielfeld auf die ganze Halle; auch eine Mittellinie gab es nicht mehr. Die Spieler durften sich nun überall hinbewegen und das Spiel wurde immer laufintensiver. Abgeworfene Spieler konnten durch einen gepassten Ball „wiederbelebt“ werden.

Die guten Werfer dominierten nun das Spiel. Zum Ausgleich für die schwächeren Werfer integrierten wir das „Hütchen stehlen“. Somit konnte das Spiel über zwei Varianten gewonnen werden

- indem alle gegnerischen Spieler abgeworfen (wie beim Völkerball) oder
- die gegnerischen Hütchen erobert wurden.

Jetzt konnten wir etwas Interessantes beobachten: Es kam immer mehr zu einer automatischen Rollenverteilung. Die Teams fanden sich zwischen den Runden zu einer Taktik-Besprechung zusammen und teilten je nach Können unterschiedliche Aufgaben zu:

Die guten bzw. starken Werfer sollten ihre „Läufer“ decken, indem sie die Gegenspieler abwarfen. Das Ziel der Läufer war es, die Hütchen zu stehlen; die schwachen Werfer blieben in der eigenen Basis um die Hütchen zu verteidigen und die guten Werfer mit Bällen zu versorgen.

AUS DEM INHALT:

Korbinian Schwarz & Dominik Rados TacDo-Ball ... Völkerball mal anders	1
Rainer Schröter Diagnosen – ein fester Bestandteil von Unterricht und Unterrichtsplanung	5
Martin Forst Vielfalt erhöhen – technisches Koordinationstraining im Schwimmen	9



Dominik Rados

Student an der Fachhochschule Würzburg-Schweinfurt. Teamer im Sportcamp Regen des Bayerischen Landessportverbandes

dominik-rd@gmx.de

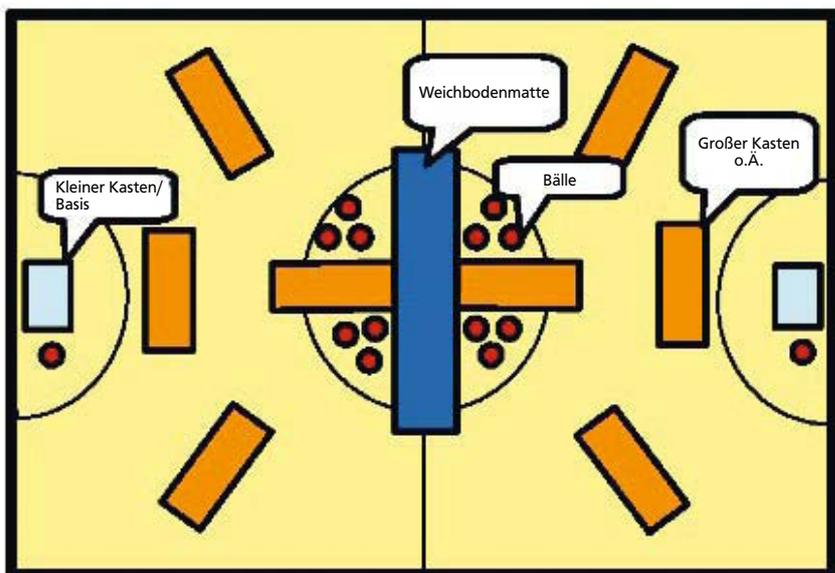


Abb. 1: Beispiel einer möglichen Hindernisaufteilung

Es zeigte sich, dass bei dieser Variante des Spiels nicht nur Wendigkeit und gutes Werfen gefordert sind. Auch Teamgeist, eine gute Taktik und strategisches Denken sind von großem Wert, um das Spiel zu gewinnen. Alle Spieler sind ins Spielgeschehen integriert, denn selbst wenn abgeworfen, kann jeder durch das „Wiederbeleben“ zurück ins Spiel gebracht werden.

Die Jugendlichen konnten von diesem Spiel nicht genug bekommen – seitdem ist TacDo-Ball (tactical Dodgeball) ein fester Bestandteil des Sportprogramms im Camp. Dieser Begeisterung wegen wurde das Spiel an der Deutschen Sporthochschule Köln vorgestellt; es ist inzwischen in Kurse des Basisstudiums integriert.

Abb. 2: Skizze einer möglichen Hindernisaufteilung



Tipps für den Sportlehrer/ Schiedsrichter

Um bei ca. 20 Spielern mit etwa 14 Bällen als Leiter den Überblick zu behalten, ist zuerst die wichtige Rolle des Fairplay zu erläutern. Wer sich nicht an die Regeln hält und beispielsweise mit dem Ball in der Hand läuft, zerstört den ganzen Spielspaß. Mancher wird dies möglicherweise im Laufe des Spiels vergessen – er wird dann entweder von Mitspielern korrigiert oder nach dem Spiel darauf aufmerksam gemacht.

Nach mehreren Durchgängen sollte TacDo-Ball ein sich selbst regulierendes Spiel werden, in dem die Spieler sich gegenseitig auf Regelverstöße aufmerksam machen; dies fördert das Fairplay. Es hat sich bewährt, zwei bis drei Proberunden zu spielen, um den Spielern Zeit zu geben, sich mit den vielen Regeln vertraut zu machen.

Häufige Regelverstöße sind

- Laufen mit dem Ball in der Hand.
- Abgeworfene Spieler laufen weiter.
- Als abgeworfener, sitzender Spieler ins Spielgeschehen eingreifen.
- Hütchen in Richtung Basis werfen, wenn abgeworfen.

Hallen- und Hindernisaufteilung (Abb. 2)

Im Optimalfall steht auf der Mittellinie eine große Weichbodenmatte, gestützt durch zwei große Kästen.

Als Basis an der Grundlinie, auf der die drei Hütchen eines Teams stehen, bieten sich zum Beispiel ein kleiner Kasten oder auch eine kleine Matte an. Als Hindernisse im Spielfeld eignen sich große Kästen, jeweils drei zwischen Weichbodenmatte und Basis. Bewährt haben sich dort ebenfalls Tischtennis-Banden oder sonstige stabile Gegenstände, welche ausreichend Schutz bieten und nicht leicht umfallen.

Grundsätzlich ist die Verteilung und Auswahl der Hindernisse bzw. „Schutzschilder“ beliebig.

Beobachtete Effekte des Spiels

Die Spieler richten ihre Konzentration im Spielverlauf vor allem darauf nicht abgeworfen zu werden. Auf diese Weise werden das periphere Sehen und die Wendigkeit verbessert. Indem die Aufmerksamkeit stark auf die anderen Mitspieler gerichtet ist, werden Werfen und Fangen zur „Nebensache“ und somit unbewusst trainiert. Die Spieler bemerken schnell, dass man für einen Sieg auf das Team angewiesen ist. Zwischen den Runden entwickeln sich Teamgespräche, in welchen eine Rollenverteilung stattfindet und das strategische Denken gefordert ist und gefördert wird. Spielspaß ist nur garantiert, wenn sich alle Spieler an die Regeln halten. Dadurch wird Fairplay zu einer Grundvoraussetzung für ein ungetrübtes Spielvergnügen.

Spielregeln

Da das Spiel im Verlauf sehr unübersichtlich werden kann, ist Fairplay der wichtigste Bestandteil. Es gelten folgende Regeln:

Inventar

- Mindestens 12 Softbälle, Dodgebälle.
- Stabile und robuste Hindernisse (Matten, Kästen, Netze, ...).
- 6 Hütchen (3 pro Mannschaft).

Personen

- 2 Mannschaften mit jeweils mind. 8 aber max. 14 Spielern.

Raumregeln

- Der Spielraum ist die ganze Halle, es gibt keine Aus- bzw. Mittellinie.

Vor Spielbeginn

- Jeweils ein Ball liegt an der Basis, restliche Bälle liegen in der Mitte der Halle (siehe Abb. 2).
- Spieler stehen an der eigenen Basis (Grundlinie, berühren die Wand).

Ziel

- Gegnerische Hütchen stehlen und alle sechs Hütchen an der eigenen Basis aufstellen oder
- alle Gegenspieler abwerfen.

Zeit

- Keine zeitliche Begrenzung

Handlungsregeln mit Ball

- Mit dem Ball in der Hand darf man nicht laufen (Sternschritt).
- Man darf eine beliebige Anzahl an Bällen in der Hand halten.
- Der Ball darf nicht als Schutzschild verwendet werden; dies zählt als abgeworfen.
- Es sind keine Selbstpässe erlaubt, auch nicht mit Wand und Hindernissen.
- Wirft man einen Gegenspieler ab und der Ball berührt vorher den Boden, ein Hindernis oder die Wand, gilt der Ball als unscharf und es wird normal weiter gespielt.
- Wird man getroffen, setzt man sich auf den Boden und lässt alle Bälle bzw. Hütchen, die man trägt, fallen.
- Fängt man einen Ball vom Mit- oder auch vom Gegenspieler, wird normal weiter gespielt.
- Wird der Ball beim Pass nicht gefangen, gilt man als abgeworfen (gilt als Alternativ-/Zusatzregel und sollte nur bei sehr fairen bzw. erfahrenen Spielern eingeführt werden).

Handlungsregeln ohne Ball

- Ohne Ball darf man sich frei in der Halle bewegen.
- Wenn man abgeworfen wurde und am Boden sitzt, hat man vorübergehend keinen Einfluss auf das Spiel (es darf kein Gegenspieler, bzw. der Pass eines Gegenspielers behindert werden).
- Wenn man abgeworfen wurde und am Boden sitzt, kommt man nur zurück in das Spiel, wenn ein Mitspieler einen direkten Pass spielt und man den Ball fängt (Dies zählt nicht, wenn der Ball zuvor eine Wand, einen Gegenstand oder den Boden berührt hat).

Handlungsregeln mit Hütchen

- Man darf nur ein Hütchen tragen.
- Sobald man ein Hütchen in der Hand hat, darf kein Ball mehr getragen werden.
- Ein Hütchen darf nicht als Schutzschild verwendet werden (abgeworfen!!).
- Ein Hütchen darf nicht geworfen werden, man kann also nur mittels Übergabe das Hütchen passen.
- Wurde man abgeworfen, muss das Hütchen fallengelassen werden (nicht nach vorne werfen).
- Ein Hütchen, welches vom Gegenspieler gestohlen wurde, darf wieder zurückerobert werden.

**Fairplay ist das wichtigste Gebot
in diesem Spiel!**



Korbinian Schwarz

Student an der Deutschen Sporthochschule Köln
Teamer im Sportcamp
Regen des Bayerischen
Landessportverbandes

korbinian.schwarz@web.de



New!



Detlef Kuhlmann / Eckart Balz (Hrsg.)

Sportlehrkräfte stärken!

Bereiche – Befunde – Beispiele

Dieser Band versammelt insgesamt 13 Beiträge, die ein gemeinsames Ziel haben: „Sportlehrkräfte stärken!“ Im Fokus steht dabei idealtypisch die „starke“ Sportlehrkraft, die kompetent und reflektiert handelt, die sich im und für das Fach engagiert, somit Verantwortung für die Gestaltung des Schulsports übernimmt, die dabei gesund bleibt und mit sich und dem Leben außerhalb von Schule und Sport in Einklang steht – und das möglichst die gesamte Berufslaufbahn lang.

Die Beiträge im Band betreffen u. a. die Bereiche Ausbildung zum und Professionalisierung im Beruf als Sportlehrkraft und beschäftigen sich z. B. mit Befunden zur Zufriedenheit.

2014. DIN A5, 198 Seiten

ISBN 978-3-7780-4840-5

Bestell-Nr. 4840 € 24.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 19.90

Bettina Hofmann

New!

Sportbekleidung an Schulen

Untersuchung zur Wirksamkeit von Corporate Wear im Sportunterricht

Die Präsentation des eigenen Körpers und seiner Leistungsfähigkeit steht im Mittelpunkt sportunterrichtlichen Geschehens und bildet für viele Jugendliche eine Herausforderung, die sich aufgrund von pubertätsbedingten körperlichen Veränderungen und den daraus häufig resultierenden Unsicherheiten als sehr komplex erweist. Das Buch geht u. a. der Frage nach, ob eine funktionelle einheitliche Schulsportbekleidung aus Schülersicht das individuelle Wohlbefinden steigern und damit positiven Einfluss auf das Körper- und Selbstkonzept insbesondere sportschwacher oder sport-abstinenten Jugendlicher nehmen kann.



2014. DIN A5, 268 Seiten

ISBN 978-3-7780-4860-3

Bestell-Nr. 4860 € 29.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 23.90

Diagnosen – ein fester Bestandteil von Unterricht und Unterrichtsplanung

Rainer Schröter

Mit der Diskussion um Kompetenzorientierung und ihrer Outputorientierung ist auch das Problem der Überprüfung von angestrebten Lernerfolgen stärker in den Blick geraten. Gleichzeitig wird durch die Forderung nach zunehmender Selbststeuerung von Unterrichtsprozessen durch die Lernenden selbst die Notwendigkeit deutlich, ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, ihren eigenen Lernfortschritt selbst zu überprüfen. Und schließlich ist eine passgenaue Unterrichtsplanung nicht möglich, ohne den aktuellen Lernstand der betreffenden Lerngruppe genau zu kennen.

Transparenz schaffen – aber wie?

Auch im Rahmen der Diskussion um Qualitätsentwicklung im Schulsport ist die Überprüfbarkeit angestrebter Kompetenzen und Ziele stärker in den Vordergrund gerückt. So fordern Schierz und Thiele (2003) „Effizienz und Effektivitätsnachweise“, Neumann (2010) „Handlungsergebnisse kriteriengeleitet zu überprüfen“ und Balz (2010) eine „schülergerechte Passung“. Die zum Ausdruck kommende Forderung nach Transparenz lässt sich zumindest in 3 Bereiche gliedern:

1. Die Forderung nach einer transparenten Evaluation am Ende einer Unterrichtseinheit.
2. Möglichkeiten einer zwischenzeitlichen Lernerfolgskontrolle im Verlauf einer Unterrichtseinheit.
3. Die Notwendigkeit von Lernzustandserhebungen als Voraussetzung für die weitere Stundenplanung.

Um der Forderung nach Transparenz auf diesen unterschiedlichen Ebenen gerecht zu werden und verlässliche Werte dafür zu erhalten, sind Diagnosen im Unterricht notwendig.

Während Maßnahmen zur Evaluation und Lernerfolgskontrollen inzwischen durchaus gängig sind, gilt dies für genaue **Lernzustandserhebungen** eher weniger. Dabei ist eine wesentliche Voraussetzung für seriöse Unterrichtsplanungen, den Lernstand der Gruppe zu kennen, für die Unterricht geplant wird. Dafür sorgen soll eine so genannte Lerngruppenanalyse. Obwohl diese als unverzichtbar für eine solide Unterrichtsplanung gilt, beschränkt sie sich häufig nur auf einige

wenige formelhafte Aussagen zu Gruppengröße, Heterogenität und dem Anteil von Jungen und Mädchen. Eine ernstzunehmende Lerngruppenanalyse ist das natürlich nicht, solange der Lernstand der Gruppe hinsichtlich des beabsichtigten Unterrichts nicht erfasst ist.

Für eine seriöse Lernzustandsanalyse dagegen bedarf es

- konkreter Erkenntnisse bezüglich des Umgangs der Lerngruppe mit dem Lerngegenstand und
- einer Diagnose des tatsächlich vorhandenen Lernstandes.

Zu prüfen sind dabei vor allem der erreichte Lernzuwachs und noch bestehende Defizite, um auf dieser Basis begründete Entscheidungen für den weiteren Unterricht treffen zu können. Zur Klärung von Fragen wie „Wie ausgeprägt sind die bisher vermittelten Bewegungsfertigkeiten tatsächlich vorhanden?“ (vgl. Schröter, 2013, S. 16) sind Diagnosen notwendig, die damit den bisher erreichten individuellen Lernstand der Gruppenmitglieder dokumentieren.

Für die Inhaltsebene bieten sich hier verschiedene Diagnosemöglichkeiten an, die der Lehrkraft Hinweise für die weitere Planung liefern, vor allem aber auch den Schülern selbst Auskunft über ihre Lernfortschritte bzw. noch vorhandene Defizite geben können.

Diagnosemöglichkeiten

Grundsätzlich ist zwischen **ergebnis- und kriterienorientierten Diagnosen** zu unterscheiden.

Unterhand-Clear

Spieler A steht auf der Zentralposition und erhält kurze Aufschläge, die er nach einem seitlichen Ausfallschritt nach vorn (A¹) mit einem Unterhand-Clear über den erhobenen Schläger von Spieler B beantwortet, der sich nach dem Aufschlag zur Zentralposition bewegt (B¹).

3P	2P	1P				A ¹	
			B ¹			A	
			B				

möglichkeiten die Ursachen für nicht zufrieden stellende Ergebnisse erforscht werden.

Über gegenseitige Beobachtungen unter Zuhilfenahme eines Beobachtungsbogens, der die im Verlauf des Erarbeitungsprozesses entwickelten Bewegungskriterien – tabellarisch aufgelistet – enthält, können die Schüler die für ihre noch nicht optimalen Ergebnisse verantwortlichen Defizite feststellen und anschließend an die Behebung der festgestellten Bewegungsmängel gehen. Lehrkräfte gewinnen mit den ausgefüllten Beobachtungsbögen einen Überblick über den von den Lernenden erreichten Lernstand und erhalten damit eine gesicherte Basis für ihre weitere Unterrichtsplanung.

Während Spieler A und B die verabredeten Schläge ausführen, trägt Spieler C seine Beobachtungen in seinen Beobachtungsbogen ein. Ebenso verfahren Spieler A und B, wenn sie als Beobachter tätig sind. Anschließend vergleichen sie ihre Ergebnisse. Auf dieser Basis können sie dann im weiteren Verlauf des Unterrichts sich gezielt auf bestimmte Bewegungsschwerpunkte konzentrieren bzw. ihr Bewegungsverhalten an Stationen über ausgewählte Bewegungsaufgaben verbessern.

Kriterienorientierte Diagnosemöglichkeiten

Nach dem in diesen ergebnisorientierten Diagnoseverfahren festgestellten Leistungsstand können in einem weiteren Schritt über kriterienorientierte Diagnose-

Beispiel eines Kriterienkatalogs für den hohen Aufschlag

Die hier vorgestellten Beispiele sind geeignet für die Oberstufe. Jüngere und wenig geübte Schüler im Umgang mit Beobachtungsaufgaben sollten mit einem weniger detaillierten Beobachtungsbogen arbeiten bzw. sich immer nur auf wenige verabredete Beobachtungsschwerpunkte konzentrieren. Es ist darauf zu achten, dass bei den einzelnen Beobachtungsaufträ-

gen jeweils nur ein Kriterium aufgeführt wird, da der Beobachter bei zwei Beobachtungsschwerpunkten in einem Beobachtungsauftrag in einen Entscheidungskonflikt gerät, wenn nur eine der angegebenen zwei Kriterien erfüllt wird. Deshalb ist bei den aufgeführten Beispielen in einigen Fällen die zusätzliche Unterteilung notwendig.

Hoher Aufschlag	A	B	C
Schrittstellung mit Gewicht auf dem hinteren Bein			
Schleifenbewegung mit Zurücknahme des Schlagarmes			
Anwerfen des Balles nach schräg vorn			
Der gestreckte Schlagarm schwingt dicht am Körper vorbei			
Der Schlägerkopf befindet sich unterhalb der Schlaghand			
Das Handgelenk ist nach hinten abgeknickt (Schlägerkopf zeigt nach hinten)			
Das Gewicht wird auf das vordere Bein verlagert durch das Vorbringen von Hüfte und Schlagschulter			
Der Schläger wird durch das Strecken des Handgelenks beschleunigt			
Ball wird seitlich vor dem Körper unter Hüfthöhe getroffen			
Schlagarm schwingt über Gegenschulter aus			

Beispiel eines Kriterienkatalogs für den Vorhand-Überkopf-Clear (Rechtshänder)

Vorhand-Überkopf-Clear	A	B	C
Aus der Zentralposition heraus erfolgt eine seitliche Rückwärtsbewegung			
Linke Hand zeigt zum anfliegenden Ball			
Schlagschulter wird zurückgenommen und abgesenkt			
Gewicht wird dabei auf das zur Seite gestellte rechte Bein verlagert			
Schlägerkopf wird bis hinter den Rücken abgesenkt (Ellenbogen zeigt dabei nach oben)			
Schläger wird durch Dreh- und Streckbewegung des Armes nach oben geschwungen			
Gewicht wird durch Abdruck vom rechten Bein nach vorn oben verlagert			
Ball wird oberhalb des Kopfes getroffen – der Schlagarm ist dabei annähernd gestreckt			
Schlagarm schwingt zur linken Körperseite aus			

Beispiel eines Kriterienkatalogs für den Vorhand-Unterhand-Clear

Vorhand-Unterhand-Clear	A	B	C
Lauf zum Netz mit seitlichem Ausfallschritt rechts			
Der Schlagarm (leicht gebeugt) wird während des Laufs nach hinten geführt und das Handgelenk nach hinten abgeknickt			
Der Oberkörper bleibt dabei aufrecht			
Mit dem Aufsetzen des rechten Fußes schwingt der Schlagarm nach vorn mit schnellem Stecken des Handgelenks			
Ball wird unterhalb der Hand getroffen und vor dem gebeugten rechten Knie			
Schläger schwingt zur linken Körperseite aus			
Mit Abdruck vom rechten Bein zurück zur Zentralposition			

Übersichtstabelle zur Auswertung von ergebnisorientierten Diagnosen

Name:						Ergebnis
Hoher Aufschlag	5x					
Überkopf-Clear	5x					
Unterhand-Clear	5x					
Drop	5x					
Kurzer Aufschlag	5x					
Smash	5x					

Die hier vorgestellten Diagnoseverfahren lassen sich auch zum Abschluss einer Unterrichtsreihe als Evaluationsinstrumente verwenden, wobei dabei von Vorteil ist, dass die jeweiligen Lerngruppen die Verfahren bereits kennen, was unnötige Reibungsverluste vermeiden hilft.

Literatur

Balz, E. (2010). Guter Sportunterricht – Merkmale und Beispiele. *sportpädagogik*, 34 (2), 50–53.

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2012) > *Unterricht > Unterrichtsentwicklung > Diagnose*. Zugriff am 27.04.2012 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/diagnose.html>

Neumann, P. (2010). Kompetenzorientierung – Chance oder Schimäre? *sportpädagogik*, 34 (3–4), 62–65.

Schierz, M & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. *sportunterricht*, 52 (8), 229–234.

Schröter, R. (2013). Keine Angst vor Kompetenzorientierung. *sportunterricht*, 62 (1), 14–18.

Vielfalt erhöhen – technisches Koordinationstraining im Schwimmen

Der handelnde Umgang mit einem theoretischen Modell im Sportunterricht der Oberstufe

Martin Forst

Das Unterrichtsvorhaben basiert auf einer engen Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Dabei geht es um die Verbesserung des Kraul- und Rückenkraultschwimmens anhand eines technisches Koordinationstrainings im Sportunterricht der Oberstufe. Bei dieser Sportart handelt es sich um eine geschlossene Fertigkeit, in der verstärkt genormte und (mutmaßlich) fest definierte Grundfertigkeiten einen zentralen Inhalt der Vermittlungspraxis darstellen. Ein Plädoyer für ein erhöhtes Maß an Vielfalt lässt sich sowohl aus motivationalen Gründen als auch aus der Perspektive des motorischen Lernzuwachses halten.

Mit Blick auf die motorischen Aspekte eines technisches Koordinationstrainings ist darauf zu verweisen,

- dass die Lernmöglichkeiten unter anderem von der Kombinationsfähigkeit der Bewegungsmuster abhängen,
- dass eine Vielfalt an Bewegungserfahrungen das Lernen und das „Funktionieren“ der Technik positiv beeinflussen und
- dass eine plateauhafte Stagnation des Lernprozesses immer auch abhängig ist vom Reichtum des individuellen Bewegungsschatzes

(vgl. Roth, 1998, S.27).

Neben dem dargestellten Begründungsstrang des motorischen Lernzuwachses, der für ein Koordinationstraining im Schwimmunterricht spricht¹, sind den Schülerinnen und Schülern (SuS) der Oberstufe auch Kenntnisse zu Realisierung des eigenen sportlichen Handelns im Bereich des motorischen Lernens zu vermitteln.

Das Vorhaben im Überblick

Das Vorhaben besteht aus vier Unterrichtseinheiten, wobei jede Unterrichtseinheit sowohl aus organisatorischen als auch aus inhaltlichen Gründen eine Doppelstunde darstellt.

- In der **ersten Unterrichtseinheit** geht es um das Kennenlernen und die konkrete Auseinandersetzung

mit dem Modell Koordinativer Fähigkeiten, in der verschiedene Aufgaben zu den unterschiedlichen Fähigkeiten erprobt und diskutiert werden.

- Die **zweite Unterrichtseinheit** ist der selbsttätigen, arbeitsteiligen Entwicklung von Aufgaben zu den verschiedenen koordinativen Fähigkeiten durch die SuS gewidmet.
- Die **dritte Unterrichtseinheit** hat den Austausch der in der vorangegangenen Doppelstunde entwickelten Arbeitsergebnisse zum Gegenstand.
- In einer **vierten und letzten Unterrichtseinheit** sind die SuS gehalten, sich ein individuelles Koordinationstraining zusammenzustellen, dieses durchzuführen und zu begründen, warum gerade diese Aufgabenkombination für sie einen motorischen Lernerfolg erbringen könnte.

Problemstellung und Einführung des Modells

Als Ausgangspunkt und Problemstellung des Unterrichtsvorhabens wird der von (vielen) SuS geäußerte Umstand genutzt, dass zum einen die Variabilität des eigenen Schwimmunterrichts stark begrenzt ist und sich zum anderen der Lernfortschritt (Bewegungsqualität) auf einem (länger andauernden) Plateau befindet. Damit stehen folgende Fragen im Raum:

- „Wie kann der Unterricht abwechslungsreicher gestaltet werden?“
- Wie ist eine Verbesserung der Bewegungsqualität (durch ein technisches Koordinationstraining) zu erreichen?“



Dr. Martin Forst
ist gegenwärtig als Lehrer
für die Fächer Sport,
Sozialwissenschaften und
Philosophie an einem
Gymnasium in Solingen
angestellt.

mforst@gmx.de

Vor der ersten Unterrichtseinheit erhalten die SuS den Auftrag, sich als Hausaufgabe anhand von bereitgestelltem Material (**Material 1**) das Modell Koordinativer Fähigkeiten² so anzueignen, dass sie dieses in eigenen Worten überblicksartig erläutern können. Zu Beginn der ersten Doppelstunde wird das Modell mit den SuS in dazu geeigneten Räumlichkeiten kurz besprochen und offene Fragen werden geklärt. Die SuS sind darauf aufmerksam zu machen, dass der betrachtete Ansatz nicht alternativlos und bezüglich seines situationsübergreifenden Charakters nicht unumstritten ist.

Koordinative Fähigkeiten

(vgl. Weineck, 2000, S. 537-545)

Koordinative Fähigkeiten ermöglichen es dem Sportler und der Sportlerin, motorische Aktionen in vorhersehbaren und unvorhersehbaren Situationen sicher und ökonomisch zu beherrschen und sportliche Bewegungen relativ schnell zu erlernen. Die Koordinativen Fähigkeiten stellen damit für Bewegungshandlungen des Menschen die grundlegenden Leistungsvoraussetzungen dar.

Bedeutung der Koordinativen Fähigkeiten

Ganz allgemein werden die Koordinativen Fähigkeiten benötigt, um Situationen zu meistern, die ein schnelles und zielgerichtetes Handeln erfordern.

Sie sind die Grundlage einer guten sensomotorischen (Erklärung: Zusammenspiel zwischen der

Steuerung von Bewegungen [Motorik] und eingehenden Sinnesrückmeldungen [Sensorik]) Lernfähigkeit, d.h., je höher ihr Niveau ist, desto schneller und effektiver können neue bzw. schwierige Bewegungen erlernt werden.

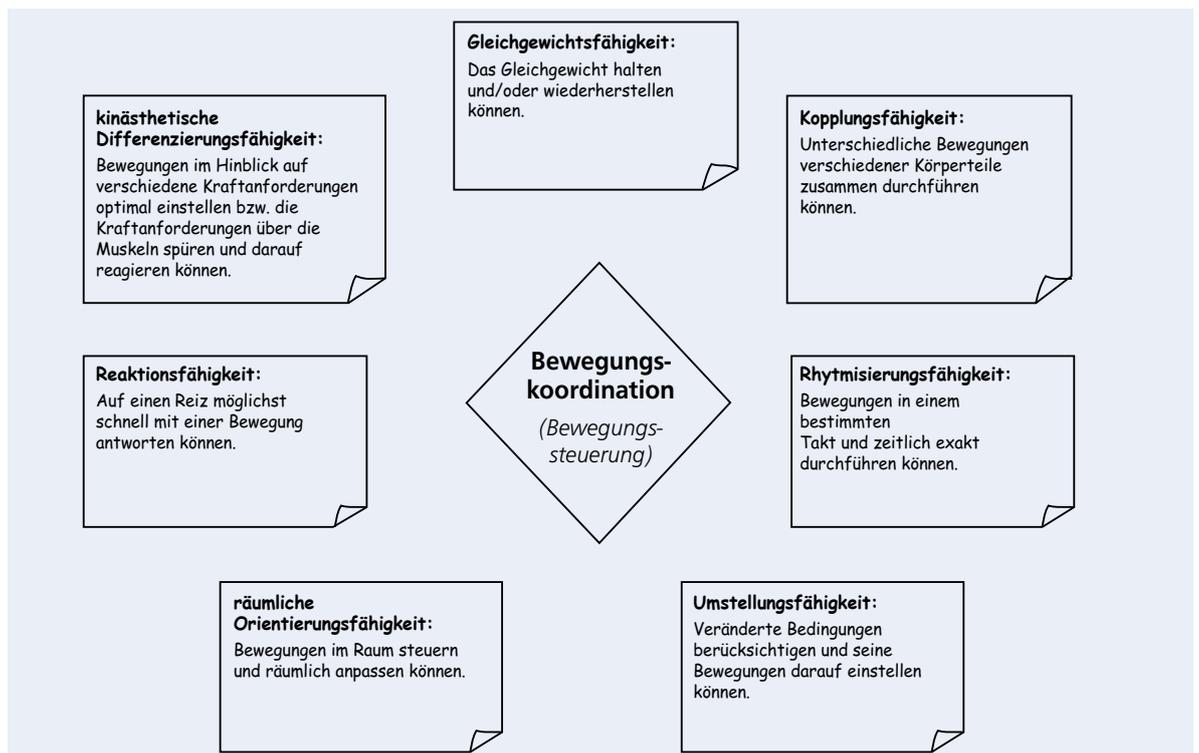
Gut entwickelte Koordinative Fähigkeiten erzeugen ein hohes Maß an Bewegungsökonomie. Das bedeutet, dass bedingt durch die Präzision der Bewegungssteuerung gleiche Bewegungen mit einem geringeren Aufwand an Muskelkraft vollzogen werden können und daher Energie gespart wird. Auf diese Weise bestimmen die Koordinativen Fähigkeiten die Höhe des Ausnutzungsgrades der konditionellen Fähigkeiten (Erklärung: die konditionelle Fähigkeiten umfassen die physischen Komponenten Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit und Beweglichkeit).

Aufgrund einer gut entwickelten koordinativen Leistungsfähigkeit können auch noch in späteren Trainingsjahren sporttechnische Bewegungsabläufe neu- und umgelernt werden.

Es hat sich gezeigt, dass die Ausbildung eines hohen Niveaus an Koordinativen Fähigkeiten in einer Sportart es erlaubt, sporttechnische Fertigkeiten aus anderen Sportarten schneller zu erlernen.

Die nachfolgende Übersicht zeigt die verschiedenen Koordinativen Fähigkeiten (vgl. Beschreibungen Achtergarde, 2011, S. 118):

Material. 1:
Koordinative Fähigkeiten
und deren Bedeutung



Material. 1:
Koordinative Fähigkeiten

Im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung mit dem Modell geht es darum, dass die SuS an verschiedenen Beispielaufgaben erfahren, welche Bedeutung die verschiedenen Fähigkeiten bei unterschiedlichen Bewegungsabläufen haben können. Die SuS erhalten verschiedene Bewegungsaufgaben (**Material 2**) auf laminierten Blättern, die sie erproben, und überlegen, welche koordinativen Fähigkeiten damit eventuell geschult werden könnten. Um den SuS nach belastenden Bewegungsaufgaben kurze Pausen zu gönnen sowie ihnen kurze Reflexionsphasen zu verschaffen, schwimmen sie nach der Aufwärmphase paarweise im Umlaufbetrieb (im „Rechtsverkehr“) die verschiedenen Übungen nur im „Einbahnstraßenverkehr“ und gehen mit ihrem Partner zu Fuß um das Becken herum zurück.

**Bewegungsaufgaben Koordinationstraining
Kraul- und Rückenkraultschwimmen**

Die Koordinativen Fähigkeiten können nicht einzeln und isoliert erfasst und trainiert werden. Doch erscheint es möglich zu sein, bei der Betrachtung von verschiedenen Bewegungsaufgaben Schwerpunkte in Bezug auf die Schulung der Koordinativen Fähigkeiten zu erkennen. Daher wurde nachfolgend eine Zuordnung der in Material 2 zu findenden Bewegungsaufgaben zu maximal drei Koordinativen Fähigkeiten vorgenommen.

- Aufgabe 1:**
Orientierungsfähigkeit & Umstellungsfähigkeit
- Aufgabe 2:**
Umstellungsfähigkeit & Kopplungsfähigkeit
- Aufgabe 3:**
Umstellungsfähigkeit, Kopplungsfähigkeit & Rhythmisierungsfähigkeit
- Aufgabe 4:**
Kopplungsfähigkeit & Rhythmisierungsfähigkeit
- Aufgabe 5:**
Gleichgewichtsfähigkeit & Differenzierungsfähigkeit
- Aufgabe 6:**
Differenzierungsfähigkeit & Umstellungsfähigkeit
- Aufgabe 7:**
Orientierungsfähigkeit, Rhythmisierungsfähigkeit & Kopplungsfähigkeit
- Aufgabe 8:**
Kopplungsfähigkeit, Rhythmisierungsfähigkeit & Differenzierungsfähigkeit

Die unten angeführten Aufgaben wurden in teilweise veränderter Form Frank (2008) entnommen.

Material. 2:
8 Bewegungsaufgaben

<p>Aufgabe 1: Kraulschwimmen mit mehrmaliger Rolle vorwärts auf einer Bahn.</p> <p>Hinweis: Die Kraulbewegung sollte möglichst schnell nach Ende der Vorwärtsrolle wieder aufgenommen werden, so dass der Vortrieb nicht ganz verloren geht.</p>	<p>Aufgabe 2: Kraulschwimmen nur mit rechtem/linkem Arm und linkem/rechtem Bein („über Kreuz“). Nach einer halben Bahn werden Antriebsarm und Antriebsbein gewechselt.</p>
<p>Aufgabe 3: Schwimmen im Wechsel von Kraul zu Rückenkrault und umgekehrt nach zwei Bewegungszyklen.</p>	<p>Aufgabe 4: Schwimmen mit Rückenkrault-Armbewegung und Brust-Beinschlag</p>

<p>Aufgabe 5: Schwimmen mit Rückenkrault-Armbewegung ohne Beinschlag (mit einem Pull-buoy zwischen den Oberschenkeln).</p>	<p>Aufgabe 6: Kraulschwimmen nur mit rechtem/linkem Arm und linkem/rechtem Bein („über Kreuz“). Nach einer halben Bahn werden Antriebsarm und Antriebsbein gewechselt.</p>
<p>Aufgabe 7: A schwimmt einarmig Kraul neben B, der einarmig Rückenkrault schwimmt. Die ruhenden Hände werden zur gegenseitigen Handfassung genutzt. Nach einer Bahn wechseln die Aufgaben.</p>	<p>Aufgabe 8: Kraulschwimmen mit Tippen in die Achselhöhlen bei jeder Überwasserphase eines Armes.</p>

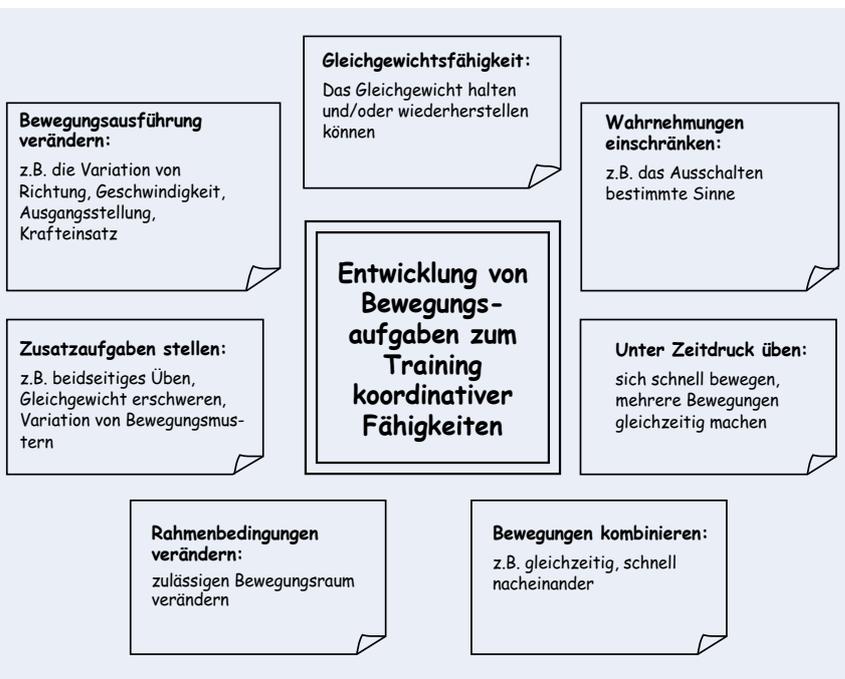
Gegen Ende der Unterrichtseinheit ordnen die SuS die erprobten Aufgaben den verschiedenen koordinativen Fähigkeiten zu. Entsprechende (laminierte) Plakate hängen an der Glasscheibe der Schwimmhalle. Dabei wird deutlich, dass eine Zuordnung der Aufgaben zu den verschiedenen koordinativen Fähigkeiten nicht immer eindeutig möglich ist. Mit den SuS wird daraufhin erörtert, dass es sich um ein analytisches Modell

Material. 2:
Bewegungsaufgaben
(Übersicht)

handelt, das die Wirklichkeit nur begrenzt abbilden kann. Als Konsequenz ergibt sich daraus, dass die koordinativen Fähigkeiten nicht einzeln und isoliert zu erfassen und zu trainieren sind. Doch trotzdem erscheint es möglich, bei der Betrachtung von verschiedenen Bewegungsaufgaben Schwerpunkte in Bezug auf die Schulung der koordinativen Fähigkeiten zu erkennen (vgl. Frank, 2008, S. 19-20).³ Die an dieser Stelle deutlich werdenden Grenzen und Leistungspotentiale eines theoretischen Modells sind für die Entwicklung einer Reflexions- und Urteilsfähigkeit von besonderer Bedeutung.

Entwicklung einer eigenen theoriegeleiteten Praxis

In der zweiten Unterrichtseinheit geht es darum, dass die SuS selber Aufgaben entwickeln, die die Trainingsschwerpunkte auf unterschiedliche koordinative Fähigkeiten legen. Zum Einstieg wird eine Übersicht mit generellen Hinweisen zur Entwicklung von Bewegungsaufgaben zum Training von koordinativen Fähigkeiten vorgestellt (Material 3). Die SuS überlegen, inwieweit diese Hinweise bei der Entwicklung der Aufgaben, die in der letzten Unterrichtseinheit erprobt wurden (siehe Material 2), Berücksichtigung gefunden haben.



Material 3:
Entwicklung von
Bewegungsaufgaben
vgl. Achtergarde, 2011,
S. 19

Im Anschluss erfolgt eine Partner- oder Gruppenarbeit, die zum Gegenstand hat, mindestens zwei Bewegungsaufgaben für die Schwimmtechniken Kraul und/ oder Rückenraul unter Berücksichtigung eines koordinativen Fähigkeitsschwerpunktes zu entwickeln und zu erproben.

Gemäß den sieben koordinativen Fähigkeiten werden sieben Gruppen gebildet, die je nach Lerngruppengröße aus zwei bis vier Personen bestehen. Bei der Vergabe des Arbeitsauftrages erscheint es wichtig darauf hinzuweisen, dass eine fundierte Vorstellung und Präsentation der Arbeitsergebnisse in der folgenden Unterrichtseinheit durchgeführt wird. Diese Transparenz macht deutlich, dass die SuS bei der Vermittlung der Arbeitsergebnisse eine lehrende Funktion einnehmen und für eine der koordinativen Fähigkeiten als „Experten“ fungieren werden (Motivationsverbesserung und intensivere Erarbeitungs- sowie Aneignungsphase).

Da die Lern- und Arbeitsvoraussetzungen bei den SuS der Lerngruppen heterogen sind, erhalten sie die Möglichkeit, für die Partner- oder Gruppenarbeitsphase bei Bedarf auf eine Hilfekarte (Material 4) zurückzugreifen, die verschiedene Aufgabentypen im Koordinationstraining beschreibt. Die Beschreibung der Aufgabentypen erleichtert die Bearbeitung des Arbeitsauftrages, da Assoziationen in Bezug auf die Entwicklung von Bewegungsaufgaben geweckt werden. Allerdings werden die SuS darauf hingewiesen, dass möglicherweise nicht jeder Aufgabentyp sinnvoll zur Schulung jedes koordinativen Fähigkeitsschwerpunktes genutzt werden kann. Im Arbeitsprozess berät die Lehrperson bei Bedarf die einzelnen Gruppen.

Am Ende der Unterrichtseinheit erfolgt eine Prozessreflexion, in der entstandene Probleme im Rahmen des Arbeitsganges im Plenum angesprochen und potentielle Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden. Darüber hinaus haben die SuS die Aufgabe, die Arbeitsergebnisse nach dem Unterricht zu verschriftlichen und diese an die Lehrkraft weiterzuleiten, so dass die Aufgaben in der nächsten Stunde in laminierte Form vorhanden sind.

Wechselseitiges Lehren und Lernen auf der Grundlage theoretisch fundierter Übungen

Die dritte Unterrichtseinheit besteht aus dem Austausch der in der letzten Unterrichtseinheit erarbeiteten Ergebnisse. Dabei haben sich die SuS in dem von ihnen betrachteten koordinativen Fähigkeitsschwerpunkt eine Expertise angeeignet, die es nun zu nutzen gilt. In wechselnden Konstellationen stellen sie sich ihre entwickelten Aufgaben vor, erproben diese und diskutieren, inwieweit der zu schulende koordinative Fähigkeitsschwerpunkt erkennbar wird. Eine Sinnhaftigkeit dieser Arbeitsphase besteht darin, dass ein derartiges Kompetenzerleben zu einem gesteigerten Selbstwertgefühl, zu einem günstigeren Selbstbild und zu einem höheren Fähigkeitskonzept führt (vgl. Wahl, 2006, S. 174).

In einer abschließenden Besprechung werden exemplarisch sowohl einzelne Aufgaben diskutiert, bei

1001 Spiel- und Übungsformen im Schwimmen

11. Auflage 2010



Walter Bucher (Red.) Im Schwimmsport besteht eine große Nachfrage nach Spielideen, Spielformen und spielerischen Trainingsmöglichkeiten. Das vorliegende Sammelwerk umfasst weit über 1000 Anregungen, wie Unterricht und Training spielerisch und doch gezielt gestaltet werden kann.

2010. DIN A5 quer, 276 Seiten
ISBN 978-3-7780-2301-3

Bestell-Nr. 2301 € 21.90

Koordinative Fähigkeiten im Schwimmen

Der Schlüssel zur perfekten Technik
6. Auflage 2014



Gunther Frank Wenn man einen Blick auf die gängige Praxis des Schwimmtrainings wirft, so zeigt sich, dass sie in

der Regel vorwiegend durch stupide kilometer- und konditionsorientierte Trainingspraktiken gekennzeichnet ist. Das Ziel des Autors ist es, mithilfe einer umfangreichen Sammlung an Übungs- und Trainingsformen die Vorteile eines fertigkeit- und fähigkeitsorientierten, qualitativ anspruchsvollen Trainings aufzuzeigen und damit die Monotonie des Trainingsalltags zu überwinden.

2014. 16,5 x 24 cm, 196 Seiten
ISBN 978-3-7780-7126-7

Bestell-Nr. 7126 € 21.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

Schwimmfix

Schwimmen fix gelernt!



Sabine Hafner / Klaus Reischle / Wolfgang Schmid / Janina Donalies-Vitt Das Programm Schwimmfix zeigt Lehrern und Übungsleitern praxisorientiert, wie Vorschul- und Schulkinder schnell schwimmen lernen können!

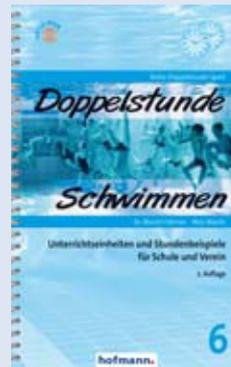
Schwimmfix ist theoriebasiert sowie an der Schulpraxis orientiert und berücksichtigt die motorischen Voraussetzungen der Schwimmeranfänger im Grundschulalter, die Organisationsstrukturen der Grundschulen, Vereine und Schwimmschulen, die Schwimmhallsituation sowie die didaktischen Voraussetzungen der Lehrenden.

2012. DIN A5, 112 Seiten
ISBN 978-3-7780-8720-6

Bestell-Nr. 8720 € 14.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 11.90

Doppelstunde Schwimmen

Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein
2. Auflage 2011



Marcel Fahrner / Nico Moritz Die *Doppelstunde Schwimmen* zeigt beispielhaft auf, wie Schülern mittels variantenreicher Übungen schwimm-

spezifische motorische Fertigkeiten vermittelt werden können. Darüber hinaus werden auch Ideen formuliert, wie praktische Erfahrungen mit bewegungstheoretischen Inhalten im Sportunterricht verknüpft werden können. Biomechanische Zusammenhänge des Fortbewegens im Wasser werden dabei explizit für eine funktionale Bewegungsanalyse nutzbar gemacht.

2011. 15 x 24 cm
176 Seiten + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-0562-0

Bestell-Nr. 0562 € 21.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

Erlebniswelt Wasser

Spielen – Gestalten – Schwimmen
Handreichungen zum Schwimmen mit Kindern im
Vorschul- und Grundschulalter
4. Auflage 2007



Frank-Joachim Durlach Wasser ist für Kinder ein wichtiger Erlebens- und Erfahrungsraum. Sie lernen eine andere

Bewegungswelt kennen, erweitern ihre sensomotorischen Fähigkeiten und machen in nicht-stehtiefem Wasser wichtige psychomotorische Erlebnisse. Gelerntes können sie in Alltagssituationen übernehmen. Wasser ist auch durch seine besonderen physikalischen Eigenschaften für entwicklungsauffällige und behinderte Kinder ein besonders gut geeigneter Aktivitätsraum.

2007. DIN A5, 152 Seiten
ISBN 978-3-7780-3342-5

Bestell-Nr. 3344 € 16.80

SwimStars

Schwimmen lernen und Techniktraining optimieren
2., überarbeitete Auflage 2011



Klaus Reischle / Markus Buchner / Klaus Rudolph Herausgegeben von der SwimStars GmbH Die 11 SwimStars (Schwimmabzeichen) repräsentieren 11 motivie-

rende Teilernziele als Orientierungshilfen für das Erlernen der Schwimmarten und des Techniktrainings. „Wasser ist das Element des Lebens. Ein jeder, der schwerelos durchs Wasser gleitet, weiß, dass die Bewegung im Wasser ein ganz besonderes Vergnügen darstellt. Es bedarf jedoch auch schwimmerischer Fertigkeiten, um sich souverän und sicher darin bewegen zu können“. Dieses dsv-Handbuch und die **beiliegende CD-ROM** leisten dazu einen wichtigen Beitrag.

2011. DIN A5, 132 S. + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-6192-3

Bestell-Nr. 6192 € 18.–

Hilfekarte Aufgabentypen

Bei der Entwicklung von Bewegungsaufgaben kann man unterschiedliche Aufgabentypen nutzen. Nachfolgend findet Ihr verschiedene Aufgabentypen beschrieben. Beachtet jedoch, dass nicht jeder Aufgabentyp unbedingt zu Eurem koordinativen Fähigkeitsschwerpunkt passen muss.

Korrekturaufgaben:

Sie machen Bewegungsvorgaben, so dass ein bestimmtes Technikmerkmal deutlich erfüllt und herausgestellt werden muss.

Kombinationsaufgaben:

Sie verbinden zeitlich parallel oder auch nacheinander verschiedene Techniken und/oder Bewegungsausführungen.

Kontrastaufgaben:

Sie erzeugen Gegensatzerfahrungen durch sehr unterschiedliche Bewegungsausführungen.

Aufgaben zum Wassergefühl:

Sie schulen die Wahrnehmung für den Abdruck vom Wasser und für den dynamischen Auftrieb.

Partner- und Gruppenaufgaben:

Sie erfordern eine Abstimmung verschiedener Personen, die Orientierung und Anpassung voraussetzen.

vgl. Frank(2008)

Material. 4:
Hilfekarte

denen es Probleme bzgl. der Zuordnung zu einzelnen koordinativen Fähigkeiten gab, als auch Beispiele thematisiert, die eine relativ eindeutige Zuordnung erlaubten.

Vernetzung und Transfer des Lernertrags

Die vierte Unterrichtseinheit kann als Phase der subjektiven Auseinandersetzung verstanden werden, in der die SuS sich ihr individuelles Koordinationstraining zusammenstellen und durchführen. Im Sinne einer „didaktischen Klammer“ sind sie dazu aufgefordert durch die Auswahl aus dem bestehenden Aufgabepool und Kombination verschiedener Aufgaben für sich Antworten auf die beiden Ausgangsfragen der Problemstellung des Unterrichtsvorhabens

- „Wie kann der Unterricht abwechslungsreicher gestaltet werden?“
- Wie ist eine Verbesserung der Bewegungsqualität zu erreichen?“

zu entwickeln. Durch die Begründungsbedürftigkeit der Aufgabenauswahl und -kombination setzen sich die SuS in konkretisierter und vernetzter Form erneut mit den verschiedenen koordinativen Fähigkeiten auseinander und es entstehen Lösungen für die individuelle Ausformung der gemeinsam formulierten Problemstellung.

Auf kognitiver Ebene dient die Arbeitsphase dazu, dass die vermittelten Inhalte in die jeweils gedanklichen Strukturen der SuS integriert werden bzw. jene dort zu modifizieren, wo das erarbeitete Wissen realitätsadäquatere Problemlösungen verspricht als die bisher

handlungsleitenden subjektiven Theorien. Durch dieses Vorgehen erlangen die SuS Kenntnisse zur Realisierung des eigenen sportlichen Handelns in handlungsorientierter Form.

Der Abschluss des Unterrichtsvorhabens erfolgt in zweifacher Art und Weise:

- Zum einen reflektieren die SuS inwieweit das Modell Koordinativer Fähigkeiten tatsächlich passende Antworten auf die zu Beginn des Unterrichtsvorhabens aufgeworfenen Fragen geben konnte.
- Zum anderen wird in der nächsten Unterrichtseinheit, die in der Sporthalle stattfindet (4), mit den SuS überlegt, ob ein Koordinationstraining auch in anderen Sportarten sinnvoll sein könnte, was in der Regel eine fließende Überleitung zu neuen Inhalten und Themen ermöglicht.

Abschluss

Das Unterrichtsvorhaben versucht die wissenschaftspropädeutischen Potentiale des Sportunterrichts auszuloten. Dies erfolgt im Rahmen eines problemorientierten Vorgehens, bei dem von realen Problemen sportmotorischer Praxis ausgegangen wird, die als Anlass für die Auseinandersetzung mit (sport-)wissenschaftlichen Lösungsvorschlägen genutzt werden (vgl. Dreiling & Schweihofen, 2004, S. 4).

Darüber hinaus lassen sich die verschiedenen Bereiche oberstufengemäßer Leistungsanforderungen erkennen, denn

- die SuS reproduzieren das Modell Koordinativer Fähigkeiten in seinen Grundzügen (Anforderungsbereich I),
- wenden es im Rahmen der Aufgabenentwicklung an (Anforderungsbereich II),
- nutzen diese Kenntnisse zur Entwicklung und Begründung eines Koordinationstrainings, um eine individuelle Lösung für die aufgeworfene Problemstellung zu finden, und
- bewerten abschließend die Ergebnisse dieses Arbeitsprozesses (Anforderungsbereich III).

Anmerkung

Die Materialien können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial im Originalformat heruntergeladen werden.

Anmerkungen

- (1) Ein weiteres Modell, das ebenfalls versucht, durch mehr Vielfalt (Bewegungsdifferenzen) den motorischen Lernzuwachs zu erhöhen, ist die Theorie des Differenziellen Lernens, die Schöllhorn (2010) auch für den Schwimmsport konkretisiert. Dieses Modell hätte unter Berücksichtigung der bestehenden

Problemstellung ebenfalls zur Anwendung kommen können. Allerdings erscheint mir die Theorie des Differenziellen Lernens deutlich voraussetzungsreicher in ihrem Verständnis, so dass hier aus Gründen der Komplexitätsreduktion unter den zeitlich gegebenen Restriktionen der Ansatz der Koordinativen Fähigkeiten gewählt wurde. Zur kritischen Betrachtung der Theorie des Differenziellen Lernens vgl. Künzell & Hossner (2012).

- (2) Für dieses Unterrichtsvorhaben wurde der Ansatz Koordinativer Fähigkeiten gewählt, da die strukturelle Komplexität gut handhabbar erscheint. Das alternative Strukturmodell zu den koordinativen Anforderungen von Bewegungsaufgaben kann meines Erachtens aufgrund der Ausdifferenzierung von Informationsanforderungen (in optisch, akustisch, taktil, kinästhetisch und vestibulär) und Druckbedingungen (in Präzisionsdruck, Zeitdruck, Komplexitätsdruck, Situationsdruck und Belastungsdruck) schnell zu einer Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen. Auch wenn in der Praxis (vgl. Schweihofen, 2010) lediglich die Druckbedingungen als zu verändernde Variablen genutzt werden. Der Kritik an dem situationsübergreifenden Charakter (vgl. Neumaier & Krug, 2003, S. 453) der koordinativen Fähigkeiten ist zumindest einschränkend entgegenzuhalten, dass je nach Sportart natürlich bestimmte Komponentenverbindungen mit spezifischen Gewichtungsrößen eine akzentuierte Vorrangstellung erhalten (vgl. Weineck, 2000, S. 537).
- (3) Welcher Schulungsschwerpunkt bezüglich der koordinativen Fähigkeiten gelegt wird, ist nicht zuletzt auch von der Aufmerksamkeitsfokussierung auf bestimmte Teilbewegungen abhängig. Die Möglichkeiten der Aufmerksamkeitsfokussierung sind jedoch wiederum mit dem Könnensstand verbunden, denn beispielsweise erfolgt mit wachsender Bewegungserfahrung eine Informationsverlagerung von den äußeren (Augen, Gehör) zu den inneren (z.B. kinästhetische oder taktile Wahrnehmung) Wahrnehmungsorganen (vgl. Frank, 2010, S. 128).

- (4) In den meisten Lerngruppen findet eine zweite Unterrichtseinheit neben dem Schwimmen in der Sporthalle statt.

Literatur

- Achtergarde, F. (2011). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht: Ein Sportmethodenhandbuch* (4. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Dreiling, N. & Schweihofen, C. (2004). Schulsport 11-13: Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. *Sportpädagogik: Sammelband Praxis und Theorie verbinden: Schulsport 11-13*, 2-7.
- Frank, G. (2008). *Koordinative Fähigkeiten im Schwimmen: Der Schlüssel zur perfekten Technik* (5., überarb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Künzell, S. & Hossner, E.-J. (2012). Differenzielles Lehren und Lernen: eine Kritik. *Sportwissenschaft*, 42(2), 83-95.
- Neumaier, A. & Krug, J. (2003). Techniktraining. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre* (Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport, 141, S. 443-460). Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. (1998). Wie lehrt man schwierige geschlossene Fertigkeiten? In Bielefelder Sportpädagogik (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport, 96, 5. Aufl., S. 27-46). Schorndorf: Hofmann.
- Schöllhorn, W. I. (2010). Differenzielles Lernen im Schwimmen - eine Alternative? *Schwimmen, Lernen und Optimieren. Schriftenreihe Deutsche Schwimmtrainer - Vereinigung*, 31, 7-22.
- Schweihofen, C. (2010). „Drehwurm“ - Koordination oder Kondition verbessern? *Sportpädagogik*, 34(3+4), 40-50.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weineck, J. (2000). *Optimales Training: Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (12. Aufl.). Balingen: Spitta.

Fair Play!

Die Internationale FAIR-PLAY-CHARTA hat dieses bei manchen Spilsportarten etwas (sehr) vernachlässigte Verhalten so beschrieben:

„Fair Play beinhaltet nicht nur das Einhalten der Spielregeln, Fair Play beschreibt vielmehr eine Haltung des Sportlers: der Respekt vor dem sportlichen Gegner und die Wahrung seiner physischen und psychischen Unversehrtheit. Fair verhält sich derjenige Sportler, der vom anderen her denkt.“

Auch Richard von Weizsäcker hat sich mit dem Gedanken des Fair Play befasst: *„Verlangt ist nicht nur die formelle Beachtung von Regeln. Nie werden geschriebene Regeln die menschliche Haltung des ‚Fair Play‘ ersetzen können. Der Sportler, der das Fair Play beachtet, handelt nicht nach dem Buchstaben, er handelt nach dem Geist der Regeln“.*

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 Raisch GmbH + Co.KG
Aucherstraße 14, 72770 Reutlingen

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.

Wege zum Topchwimmer – Band 1 Schwimmarten lernen und Grundlagen trainieren



Neu!

die Grob- und Feinformung der Schwimmarten, Inhalte und Methoden des allgemeinen, technikorientierten und technikspezifischen Koordinationstrainings und des niveauadäquaten Konditionstrainings.

K. Reischle / W. Kandolf

Zentrale Inhalte von Band 1 der Trilogie „Wege zum Topchwimmer“ sind:

- Lehrinhalte des Bereichs Grundausbildung, hier: Schwimmarten lernen,
- Lehr- und Trainingsinhalte des Bereichs Grundlagentraining, hier:

Bestell-Nr. 8810

In Vorbereitung

erscheint im 1. Quartal 2015

Wege zum Topchwimmer – Band 2 Aufbau- und Anschlussstraining



Neu!

unserer Jugend übersehen. Die Trainingsdidaktik setzt folglich langfristig erzieherisch an: allmählich ansteigender Trainingsumfang, gesunde Lebensführung, Verständnis der Trainingsmaßnahmen und des Zusammenhangs von eigenem Einsatz und Erfolg, Akzeptanz der Belastungszunahme, Stolz auf die eigene Überwindung und wachsende Leistungsfähigkeit. Die Methodik leitet detailliert das Training der Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit und Wettkampfausdauer im wesentlichen Zusammenhang von Energieversorgung und Schwimmtechnik.

Kurt Wilke / Örjan Madsen

Ein Buch über Nachwuchstraining darf weder den Leistungstiefpunkt der deutschen Schwimmer 2012 in London (Olympische Spiele) noch die soziale Ausgangssituation und die nachlassende sportliche Belastungsdisziplin

Bestell-Nr. 8820

In Vorbereitung

erscheint im 1. Quartal 2015

Wege zum Topchwimmer – Band 3 Hochleistungstraining



Neu!

Leistungsdiagnostik, sowie der Trainingspraxis dargelegt, repräsentiert durch einige der erfolgreichsten Schwimmtrainer Deutschlands. Neben Beiträgen zur Trainingssteuerung, Schwimmtechnik und zum Krafttraining findet der Leser auch Ausführungen zum Training im Schwimmkanal und unter Höhenbedingungen. Mit Hinweisen zur Zusammenarbeit des Trainers mit Spezialisten bei effektiver Nutzung der Fördermöglichkeiten wird den Anforderungen des heutigen Spitzensports Rechnung getragen.

Klaus Rudolph u. a. Der dritte Band der Trilogie „Wege des Topchwimmers“ widmet sich dem Hochleistungstraining. Unter den Schwerpunkten Individualisierung, Spezialisierung und Professionalisierung werden Erfahrungen aus der Trainingswissenschaft, insbesondere der

2014. 16,5 x 24 cm, 336 Seiten
ISBN 978-3-7780-8830-2

Bestell-Nr. 8830 € 34,90
E-Book auf sportfachbuch.de € 27,90

Rettungsschwimmen

Band 81

Grundlagen der Wasserrettung
5., komplett überarbeitete Auflage 2010



Überblick über die Grundlagen der Wasserrettung aus didaktischer und methodischer Sicht. Ausgangspunkt sind die Betonung der Unfallverhütung am und im Wasser sowie die Möglichkeiten der Selbstrettung. Danach orientiert sich die Darstellung an den einzelnen Elementen einer Rettungsaktion und lässt diese dann in „Kombinierte Übungen als simulierte Fälle“ einmünden. Ein ausführlicher Anhang gibt viele wichtige Zusatzinformationen und Anregungen.

Klaus Wilkens / Karl Löhrl †

Dieses Standardwerk für die Aus- und Fortbildung von Ausbildern, Fachübungsleitern, Lehrern und Hochschul Lehrern gibt einen umfassenden

2010. DIN A5, 344 Seiten
ISBN 978-3-7780-5815-2

Bestell-Nr. 5815 € 29,90

Lehrplan Schwimmsport

Band 1: Technik

Schwimmen – Wasserball – Wasserspringen – Synchronschwimmen
2., überarbeitete Auflage 2009



Viele Fotos, Abbildungen und Graphiken illustrieren die Bewegungsabläufe und machen auf wichtige Einzelaspekte und deren Funktionen aufmerksam. Die gewählte Konzeption erlaubt die unterschiedlichen Techniken des Schwimmsports nach einem gemeinsamen Verständnis zu analysieren und macht das Buch so zu einem unentbehrlichen Ratgeber für alle Aktiven, für Trainer, Übungsleiter sowie für Lehrer.

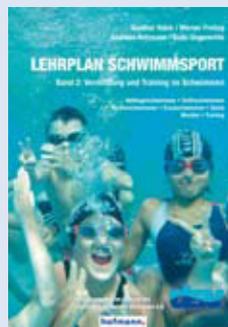
Bodo Ungerechts / Gunther Volck / Werner Freitag Die technischen Grundlagen des Schwimmsports – im vorliegenden Buch sind sie detailliert und leicht verständlich dargestellt.

2009. 19 x 26 cm, 240 Seiten
ISBN 978-3-7780-3422-4

Bestell-Nr. 3422 € 34,90

Lehrplan Schwimmsport

Band 2: Vermittlung und Training im Schwimmen



gen auf den Gebieten der Vermittlung, des Übens und Trainierens bereitstellen. Dies geschieht in der Hoffnung, neben den technologischen Entwicklungen auch in Zukunft durch attraktive und zukunftsorientierte Ausbildungskonzepte viele Menschen für die „Faszination Schwimmsport“ langfristig zu gewinnen.

Gunther Volck / Werner Freitag / Andreas Hohmann / Bodo Ungerechts Der vorliegende Band 2 *Vermittlung und Training im Schwimmen* will Übungsleitern, Trainern sowie Lehrern vor allem praktische Hilfen und weitere Anregun-

2012. 19 x 26 cm, 196 Seiten
ISBN 978-3-7780-8730-5

Bestell-Nr. 8730 € 24,90
E-Book auf sportfachbuch.de € 19,90