

# sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen



5

Mai 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:**

Jun.-Prof. Dr. Thomas Borchert, Universität

Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät,

Professur für Empirische Bildungsforschung

im Sport, Jahnallee 59/T 112, 04109 Leipzig

E-Mail: thomas.borchert@uni-leipzig.de

**Erscheinungsweise:** Monatlich

(jeweils in der 1. 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 sport-

unterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft

kostenfrei.

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahl-

bar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-

Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlos-

sen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart.

Abbestellungen sind nur zum Jahresende

möglich und müssen 3 Monate vor dem

31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vor-

liegen eines Nachsendeantrags nicht nach!

Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den

Verlag mit alter und neuer Anschrift.

**Vertrieb:** siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-124

E-Mail: sportunterricht@hofmann-verlag.de

**Anzeigen:** siehe Verlag

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

**Druck:**

Druckerei Raisch GmbH + Co.KG

Auchterstraße 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. Unver-

langte Manuskripte werden nur dann

zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

**Verlag:**

Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 1360, D-73603 Schorndorf

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

E-Mail: info@hofmann-verlag.de

## Inhalt

Jg. 64 (2015) 5

<b>Brennpunkt</b>		129
<hr/>		
<b>Beiträge</b>	<i>Arno Zeuner</i>	
	„Wissen“ im Sportunterricht	
	Ein Diskussionsbeitrag	130
	<i>Rainer Schröter</i>	
	Zur Bedeutung der Sachstrukturanalyse	
	bei der Planung von Unterricht	134
	<i>Albrecht Hummel &amp; Thomas Borchert</i>	
	Entwicklung motorischer Kompetenzen	
	schließt Förderung motorischer Fähigkei-	
	ten ein	
	Ein Diskussionsbeitrag	138
	<i>Holger Falk</i>	
	Aktuelle Lehrplanentwicklungen im Sport	
	Lehrplan <b>PLUS</b> – Grundlagen des neuen	
	bayerischen (Sport-) Lehrplanmodells	145
	<i>Sabine Geist</i>	
	Zum Auftrag des Schulsports	
	Entwicklungsförderung durch Bewegung	150
<hr/>		
<b>Leserbrief</b>		152
<b>Literatur-Dokumentation</b>		154
<b>Nachrichten und Informationen</b>		155
<b>Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband</b>		157
<hr/>		
<b>Lehrhilfen</b>	<i>Mark Regelski</i>	
	Sportfahrten in der Schule	1
	<i>Ute Kern</i>	
	Unterrichtsbeispiele	8
	<i>Benjamin Zander &amp; Claudia Wicierz</i>	
	Wo und womit kann ich Sport erfinden?	10
<hr/>		
<b>Titelbild</b>	<i>Tina Schulz</i>	

### Beilagenhinweis:

Der Gesamtauflage dieser Ausgabe liegt eine Beilage der Firma Klühspies Reisen GmbH & Co.KG, 58533 Halver-Oberbrügge, bei.

## Brennpunkt

# Das sportpädagogische Vermächtnis von Ommo Grupe: Der Mensch steht im Mittelpunkt

Am 26. Februar 2015 ist Ommo Grupe gestorben. Er gilt als „Nestor der Sportwissenschaft“ in Deutschland, wie die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) auf ihrer Homepage schreibt. In Homers Ilias ist Nestor der alte, weise Ratgeber der griechischen Helden im Kampf um Troja.

Ob Nestor auf Ommo Grupe passt, mag dahingestellt sein. Helden sind wir Sportwissenschaftler und Sportpädagogen sicher nicht, aber Ommo Grupe war tatsächlich ein „weiser“ Impuls- und Ratgeber für unser Fach. Dieser Brennpunkt wird kein Nachruf auf einen der großen alten Männer der westdeutschen und internationalen Sportpädagogik und Sportwissenschaft nach 1945 werden. Die Absicht besteht vielmehr darin, die Impulse zu skizzieren, die von seinem Wirken für unser Fach, für Sportpädagogik und Schulsport ausgingen.

Für Ommo Grupe hat die moderne Sportwissenschaft ihre Wurzeln in der Leibeserziehung oder Theorie der Leibeserziehung. Über dieses Thema hat er sein Leben lang nachgedacht, diskutiert, geforscht und publiziert. Im Kern ging es ihm um die leibliche Bildung und Erziehung des Menschen. Der Mensch, der junge Mensch, der Athlet stehen im Mittelpunkt. Bewegung, Spiel und Sport sollen einen Beitrag zu ihrer Erziehung und Bildung leisten. Da der Mensch einen Leib/Körper hat und zugleich Leib/Körper ist, muss diese anthropologische Tatsache angemessen im Kontext der Gesamterziehung Berücksichtigung finden. Eine Pädagogik, die dieser Einsicht nicht gerecht wird, wird dem Menschen nicht gerecht.

Wie ich Grupe verstanden habe, leiten sich dabei u. a. folgende Konsequenzen für unser Fach ab:

- Die Sportwissenschaft darf trotz aller Differenzierungen und Spezialisierungen den einzelnen Menschen nicht aus dem Blick verlieren. Sie ist und sollte eine pädagogische Wissenschaft bleiben. Die Sportpädagogik ist in diesem Sinn eine Menschenwissenschaft.
- Diese Pädagogik muss sowohl theoretisch und konzeptionell weiterentwickelt als auch empirisch an der Erziehungswirklichkeit orientiert werden. Sie hat eine geistig-ideelle (und damit auch eine philosophische und historisch-kulturelle) und eine empirisch-materielle Seite.
- Diese Sportpädagogik hat in Deutschland zwei wesentliche institutionelle Orte, die Schule und den Verein. Für beide gilt jedoch dasselbe Prinzip eines humanen und fairen Sports mit dem Ziel der Bildung und Erziehung junger (und manchmal auch nicht mehr so junger) Menschen.

- Für den Schulsport besteht die Aufgabe, alle junge Menschen im und durch den Sport im weitesten Sinn zu bilden. Dies geschieht durch akademisch gebildete Lehrkräfte. Dabei ist es weniger wichtig, durch welche konkreten Inhalte und Methoden der Vermittlung und des Unterrichts dies geschieht. Entscheidend ist vielmehr, ob es gelingt, die humanen und anspruchsvollen Bildungsgehalte von körperlicher Erziehung und Sport erfahrbar zu machen. Für Grupe waren dies die klassischen Grundformen der Leibeserziehung wie Spiel und Spielen, Leistung und Wettkampf (einschließlich Üben und Trainieren), Ästhetik und Gestaltung sowie Gesundheit und körperliches (Wohl-)Befinden.
- Für den Vereinssport bedeutet das Ziel einer humanen Sportpädagogik die Orientierung am Ideal des mündigen Athleten. In diesem Punkt war Grupe nah bei Pierre de Coubertin. Der (olympische) Sport im Verein und im Verband muss an den Zielen der olympischen Erziehung orientiert sein, und dies unabhängig vom Leistungsniveau. Sie zeigen sich jedoch weniger im Reden als im Handeln, in der Praxis des Sports: „Die Spiele sind wichtiger als die Idee“, diese (späte) Einsicht Willi Daumes teilte auch Ommo Grupe.
- Schule und Verein, also öffentlicher, staatlich verantworteter Sport auf der einen, und freier, zivilgesellschaftlicher Sport auf der anderen Seite, müssen zwar unabhängig voneinander ihrem Auftrag der humanen Bildung und Erziehung im und durch Bewegung, Spiel und Sport nachkommen, aber sie sind auch verpflichtet, im Interesse des einzelnen, jungen Menschen zusammenzuarbeiten. Nur dann macht Sportpädagogik insgesamt Sinn, wenn am Anfang und am Ende der einzelne Mensch gesehen wird.

Im Grunde ist das eine einfache Botschaft, die uns Ommo Grupe hinterlassen hat, die aber in der täglichen Arbeit immer wieder mühsam umgesetzt werden muss. Aber es geht und zeigt sich immer wieder in den Gesichtern und der Körpersprache von Kindern und Jugendlichen, wenn sie wirklich guten Sport erlebt und erfahren haben.



Michael Krüger  
Professor für Sportpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster



Michael Krüger

# „Wissen“ im Sportunterricht

## Ein Diskussionsbeitrag

Arno Zeuner

Die Vermittlung und Aneignung von Wissen im Sportunterricht erweist sich als „sperrig“, weil die Beziehungen zwischen Bewegungstätigkeit und Bewusstheit problematisch sind, die praktischen Bedingungen auf dem Sportplatz oder in der Halle wenig theoriefreundlich erscheinen sowie eine Einschränkung der Bewegungszeit zu erwarten ist. Ein praktisch akzeptables Vorgehen wird in der Möglichkeit gesehen, durch zwei inhaltliche Schwerpunktsetzungen pro Schuljahr, möglichst im Rahmen von Projekten, eine konzentrierte sachliche und methodische Basis zu schaffen, auf die in der Folgezeit bei entsprechenden Inhalten bzw. Situationen wiederholend, z.T. auch vertiefend unkompliziert Bezug genommen werden kann. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die Tilgung von wissenschaftlichen Defiziten, die vor allem in kaum diskutierten und erprobten Lehrgängen sowie darauf bezogenen Schulbüchern zu sehen sind.

### Discussing “Knowledge” in Physical Education

Teaching and learning knowledge in physical education is generally “unwieldy,” because the connections between movement activity and consciousness are difficult, since the practical conditions on the court or in the gym not only seem to hardly facilitate the theoretical part, but also restrict time for movement. The author sees a possible, acceptable solution for this matter when content is emphasized twice a year, favorably in projects, to create an intense theoretical and methodological basis, which could easily be referred to in the future when corresponding contents or situations are repeated or elaborated on. Therefore, a significant prerequisite is to overcome theoretical deficits, mainly attributed to hardly questioned or non-established courses and their resulting textbooks.

Didaktische Aspekte der Vermittlung und Aneignung von auch sportartübergreifendem Wissen waren im Rahmen einer sich modernisierenden Schulsportdidaktik seit den 1960er/70er Jahren durchaus im Blickfeld, allerdings blieb bisher eine flächendeckende Überleitung in die Praxis aus. Diese Einschätzung erscheint gerechtfertigt aufgrund von Erfahrungen sowie der empirisch begründeten Feststellung, dass man in der Abiturstufe im Bereich theoretischer Anforderungen aufgrund fehlender Vorleistungen bis zur Klasse 10 „sozusagen bei Null“ startet (Schulz, 2010, S. 318) (1). Somit dürfte der gezielte Einbau kognitiver Anteile „für viele Lehrkräfte eine eher ungewohnte Aufgabe sein“ (Rix & Schulz, 2011, S. 381).

Wenn angesichts verstärkter wissenschaftlicher Bemühungen um einen erziehenden Unterricht die Vermittlung und Aneignung von Wissen seit einiger Zeit an Bedeutung gewinnt und Unterrichtspraxis damit Probleme hat, und das seit Jahrzehnten, so ist auch danach zu fragen, warum das so ist. Das erscheint wichtig, um

vor allem Irritationen bei den Sportlehrern zu begegnen und nachzufragen, inwieweit denn entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse sowie eine genügende praktikable Aufbereitung im Wesentlichen vorliegen. Im Sinne eines Diskussionsangebots wird versucht, dieser Frage vor allem für die Klassen 5–10 weiter nachzugehen. Nachfolgend wird ein mögliches Vorgehen skizziert, das durch projektähnliche Schwerpunktsetzungen eine Basis schafft, auf die in der Folgezeit bei entsprechenden Inhalten bzw. Situationen wiederholend bzw. festigend unkompliziert Bezug genommen werden kann.

### Bewegungstätigkeit und Bewusstheit – problematische Beziehungen

Zunächst wird auf drei theoretische Hinweise, die Beziehungen erkennen lassen, eingegangen, wonach Bewegungstätigkeit nur begrenzt mit bewusstem Han-

deln verbunden ist. Bewusst ist, was sprachlich bzw. in Symbolen oder Zeichen wiedergegeben werden kann (Arnold, 1985, S. 29).

### Habitus­theorie von Bourdieu (zitiert nach Wolters et al., 2009, S. 71)

Schon früh im Kindesalter entstehen dauerhafte Dispositionen, „die Wahrnehmen, Denken und Handeln – und daher auch Bewegen – prägen“. Der Habitus entsteht durch eine Art „stiller Pädagogik“ – es setzt sich das durch, „was kulturell akzeptabel ist“. „Dieser Lernprozess entzieht sich weitgehend dem Bewusstsein. Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man.“ So ist es schwierig, „wenn nicht gar unmöglich“, Bewegungserfahrungen zu verbalisieren. „Bewegung und Sprache sind zwei Modi der Welterschließung, die nicht direkt ineinander zu übersetzen sind“ (Wolters et al., 2009, S. 71; weitgehend zitiert nach Bourdieu).

### Dominanz von Unterbewusstem und Unbewusstem (unter Bezug auf Arnold, 1985)

Unterbewusst verläuft die Verarbeitung zahlreicher Reize auf die Sinnesorgane, die für das momentane (Bewegungs-)Handeln wenig relevant, nebensächlich, „flüchtig“ sind. Sie bleiben unter der „Erlebensschwelle“. Unterbewusst verlaufen auch automatisierte Handlungskomponenten (Fertigkeiten, Gewohnheiten). Unterbewusstes ist nicht begrifflich-gedanklich oder bildlich-anschaulich zu repräsentieren, kann aber aktiviert und dann auch bewusst werden (S. 67 ff.). Ohne klare Zielorientierungen, inhaltliche Systematik und begründetes methodisches Vorgehen erscheint das aber bestenfalls in Ansätzen möglich.

Unbewusst sind vor allem Erlebensqualitäten, Stimmungen oder spontane Reaktionen, deren Ursachen und Motive verborgen sind und sprachlich-gedanklich im Wesentlichen nicht dargestellt werden können (S. 75).

### Beteiligung verschiedener neurologischer Ebenen (unter Bezug auf Leontjew, 1979)

An der Steuerung komplizierter Prozesse sind verschiedene neurologische „Strukturebenen“ gleichzeitig beteiligt. „Diese Ebenen sind jedoch nicht gleichberechtigt. Eine davon ist die führende, während die anderen die Rolle des Hintergrunds spielen. (...) Dabei ist erstens bemerkenswert, dass eine in äußerlich gleichartigen Bewegungen verlaufende Tätigkeit sich auf verschiedenen neurologischen Ebenen in Abhängigkeit davon entwickeln kann, welche Reize die Hauptrolle spielen. Zweitens ist es bemerkenswert, dass (wie das speziell Bernstein betont) stets Reize

der führenden Ebene bewusst werden, welche Ebene das auch immer sein mag. Auf diese Weise ist der bewusste Inhalt, der die Tätigkeit zum zentralen Nervensystem signalisiert, verschieden, wenn die neurologische Struktur verschieden ist“ (S. 236/37). Ihre Struktur wird durch das Handlungsziel, das im Sportunterricht vor allem mit motorischen Anforderungen verbunden ist, bestimmt.

*Zusammenfassend: Bewusstes, also sprachlich zu Repräsentierendes, wird durch die im Sportunterricht prägende Bewegungstätigkeit wenig herausgefordert, weil Bewegung und Sprache nicht direkt ineinander zu übersetzen sind, bei Gleichzeitigkeit von motorischen und kognitiven Prozessen die motorischen führend sind und somit vor allem unterbewusste und unbewusste kognitive Anteile dominieren. Interessanter Weise trägt dieser Sachverhalt zur Attraktivität des Sportunterrichts bei, der nicht nur Ausgleich zur „sitzenden“, sondern auch zur dominierend kognitiven Beanspruchung in nahezu allen anderen Fächern ist.*

### Schwierige praktische Bedingungen

Die Bedingungen in der Sporthalle und auf dem Sportplatz sind vielfach wenig „theoriefreundlich“ (z. B. Mergelkuhl, 2010, S. 195; Rix & Schulz, 2011, S. 381). Lärm vor allem durch Mehrfachbelegung, feuchtes oder kaltes Wetter im Freien, der Umgang mit Papier/Hefter und Stift ist nicht einfach. Auch sind Verhaltensprobleme der Schüler einzukalkulieren, was bei den bisherigen experimentellen Untersuchungen vor allem in der Sekundarstufe II sicher nur eine geringe Rolle spielte.

Schließlich ist das Argument ernst zu nehmen, dass die ohnehin begrenzte Bewegungszeit nicht noch weiter reduziert werden sollte. Wenn man wie zuletzt Neumann und Hafner (2012, S. 2 ff.) davon ausgeht, dass durchschnittlich 10–20% effektive Übungszeit zu akzeptieren sind, dass von den 6 bis maximal 8 Min. Bewegungszeit in Einzelstunden etwa nur 3–4 Min. *Bewegungslernzeit* anzunehmen sind, dann kann man auch in dieser Hinsicht den skeptischen Blick der Sportlehrer zum Thema „Wissen“ durchaus verstehen. Schließlich ist ja vor allem die Bewegungslernzeit die Basis für kognitive Ansprüche und Aufgaben. Aus dieser Sicht bleibt mit Nachdruck anzumerken: Eine gute Nutzung der Zeit für Bewegung schafft dann auch Zeit für theoretische Anteile.

Somit erscheint *Wissen im Sportunterricht vielfach als etwas zusätzliches, das offenbar für Lehrer und Schüler „sperrig“ ist, das die Bewegungszeit einschränken kann, in der Lehrerbildung (Kramczynski, 2011) und vermutlich auch in der Fortbildung bisher besten*



**Dr. habil. Arno Zeuner**  
ehemals Uni Leipzig

Marienthaler Höhe 4  
08060 Zwickau

arnozeuner@  
telecolumbus.net

*falls eine geringe Rolle spielte und somit Routine bei den Lehrern (z. B. Kastrup, 2011) und Gewohnheiten bei den Schülern weitgehend fehlen.*

Um nicht falsch verstanden zu werden: Die kurz gekennzeichneten schwierigen Bedingungen können generell kein Grund sein, auf eine *angemessene* Vermittlung und Aneignung von Wissen zu verzichten, sie sollten aber Berücksichtigung finden, wenn es um die Überleitung von Erkenntnissen in die Praxis geht. Allerdings kommt nun noch hinzu, dass es auch Defizite hinsichtlich wissenschaftlicher Vorleistungen gibt.

### Begrenzte wissenschaftliche Vorleistungen

Rückstände werden vor allem in weitgehend fehlenden methodischen Hilfen, kaum ausgewiesenen Schulbüchern (z. B. Rix & Schulz, 2011, S. 381) sowie im „Maß“ kognitiver Anteile (vor allem Geßmann, 2013, S. 118 ff.) gesehen. Letzteres kann als ein zentraler Diskussionspunkt angesehen werden, zumal ein fruchtbarer Meinungs-austausch vor allem dann zu erwarten ist, wenn Inhalte, Methoden und Organisation konkreter untersetzt werden.

Aus dieser Sicht erscheinen Lehrgänge ab Klasse 1 oder zumindest von Klasse 5 bis 10 von grundlegender Bedeutung. Hierbei sind eine Konzentration auf wesentliche Inhalte, deren systematischer Aufbau über Schuljahre hinweg sowie Möglichkeiten der unmittelbaren und mittelbaren Verbindung mit Körperübungen von besonderer Bedeutung. Positionen hierzu ermöglichen eine Konkretisierung des Stoff-Zeit-Problems, das bei Berücksichtigung von Wissen spätestens ab Klasse 5 dann wahrscheinlich in den oberen Klassen der Sekundarstufe I weniger bedeutsam ist als bisher angenommen. So sympathisch das Engagement für als wichtig Erkanntes und auch Neues ist (Serwe-Pandrick, 2013, S. 100 ff), so sind voreilige Forderungen eines Mehr an „Neuem“ und Weniger an „Altem“ sowohl für die Schulsportdidaktik als auch für die Schulpraxis wenig konstruktiv und führen zu Irritationen insbesondere bei Praktikern (Hatesaul, 2012, S. 52 f.; Meinecke, 2012, S. 53 f; Frommel, 2014, S. 148 f.), die offensichtlich eine angemessene und begründete Vermittlung von Wissen nicht in Abrede stellen. Neues hinzufügen heißt immer auch in Frage stellen von Proportionen. Als bedeutsam erkannte neue bzw. weiterführende didaktische Akzente bedürfen daher der Abstimmung mit allen anderen wesentlichen Anforderungen, Zielen und Inhalten des Sportunterrichts sowie der Berücksichtigung ihrer Machbarkeit (Zeuner, 2014. S. 70).

Die skizzierte Vielzahl an Problemen gilt es zu begrenzen. Als eine Möglichkeit kann die Setzung von Schwerpunkten ab Klasse 5 angesehen werden.

### Wichtig – ein zielgerichteter Beginn in Klasse 5

Aufgrund des begrenzten Fachlehreinsatzes ist es zunächst angeraten, Vorleistungen der Grundschule (die natürlich anzustreben sind) weniger in Rechnung zu stellen. So ist es Aufgabe der Klasse 5, alters- bzw. entwicklungsgemäß Grundlagen zu schaffen, wobei die generell geltende Regel, an der Sportpraxis anzusetzen (Rix & Schulz, 2011; Schulz, 2013) in den Klassen 5/6 von besonderer Bedeutung ist.

Ein Beginn in Klasse 5 mit begrenztem Umfang dürfte Lehrer und Schüler nicht überfordern, könnte schrittweise beispielgebend erprobt werden sowie „einschleichend“ auf kognitive Aspekte orientieren. Der Einstieg in „irgendeiner“ Klassenstufe, und hierbei evtl. gleich „von null auf hundert“, erscheint wenig erfolgversprechend (freilich ist das in der Sekundarstufe II mit dem Beginn in Klasse 11 zunächst anders).

### Projektähnliche Schwerpunktsetzungen

Schwerpunktsetzungen über nur wenige Unterrichtsstunden oder besser im Rahmen eines Projekts haben den Vorteil, dass angestrebte kognitive Ziele den Schülern bewusst werden und damit eine konzentrierte sachliche und methodische Basis geschaffen wird, auf die in den folgenden Wochen und Monaten am Beispiel anderer Körperübungen wiederholend bzw. festigend, evtl. auch vertiefend, aber ohne besonderen Aufwand, eingegangen werden kann. Ein solches Vorgehen wird anschließend skizziert, wobei auf die vor allem von Rix und Schulz (2011) genannten methodischen Schwerpunkte Bezug genommen wird.

Wenn also z. B. am Ende des 1. Halbjahres der Klasse 5 ein *Schwerpunkt* „*Miteinander, Helfen, Fairness*“ zum Thema gemacht wird, ist als sachliche Basis die Einführung des 1. Sportspiels und damit verbundener Übungs- und Spielformen geeignet, wobei auch Kleine Spiele und Staffeln im einleitenden Teil der Sportstunde einbezogen werden. Die Schüler erhalten ein *Arbeitsblatt*, auf dem Schwerpunkte sozialen Verhaltens genannt sind und durch Erfahrungen der Schüler im Sportunterricht (als *Hausaufgabe*) untersetzt werden sollen. *Diskussionen* dazu erfolgen mit Partnern oder in der Gruppe mit der möglichen Konsequenz, Schwerpunkte sozialen Verhaltens festzuhalten und nachfolgend zu berücksichtigen. Arbeitsblatt und Niederschriften werden in einer *Sportmappe*, später evtl. anspruchsvoller in einem Portfolio, zusammengehalten (Schmoll, 2011, S. 38 ff.). Wenn nach einiger Zeit die nächste Einheit Sportspiel durchgeführt wird, werden bestimmte Schwerpunkte, auf die sich die Schüler eini-

gen, besonders beobachtet und mündlich und evtl. am Ende der Unterrichtseinheit weiterführend schriftlich eingeschätzt. Fortsetzungen finden sich aber auch bei anderen Unterrichtseinheiten, so z. B. bei der Zusammenstellung einer Bodenübung in Kooperation mit einem Partner, evtl. auch unter Nutzung eines Arbeitsblattes mit zahlreichen einfachen und verbindenden Elementen sowie der Hausaufgabe, sich (schriftlich) eine Übungsverbindung zusammen zu stellen; in der Leichtathletik die Erarbeitung einer raumgreifenden Landung beim Weitsprung durch kontrastierende „sitzende“ und „stehende“ Landungen (evtl. verdeutlicht auf einem Beobachtungsbogen) und Verbalisieren der damit verbundenen Bewegungserfahrungen in Kommunikation mit einem Partner.

Ein 2. *Schwerpunkt* im Frühjahr der Klasse 5 könnte sich mit *Ausdauerschulung* befassen: Pulsmessung, Erfahren eines guten Belastungspulses, Erholungspuls nach 2,5 Min.; Dauerlauf und Tempolauf, evtl. auch Power-Walking – welche Unterschiede fallen auf, sind „belastend“ oder verträglich, evtl. als schriftliche Hausaufgabe; Registratur von Herzfrequenzen bei unterschiedlichen Ausdauerbelastungen, von individuell angemessenen Umfängen und Leistungen.

Zugespitzt kann man sagen: Die Orientierung und zunehmend auch Gewöhnung daran, dass verschiedentlich „der Kopf auch dabei sein muss“, mit Sportpraxis wichtige Fragen verbunden sein können, mit Arbeitsblättern sinnvoll umgegangen wird, zielgerichtete Kommunikation und Kooperation stattfinden, für den Sportunterricht auch mal Hausaufgaben zu erledigen sind und Schriftliches anfällt (weniger im als für den Sportunterricht) sowie eine Sportmappe zu führen ist, erscheint zunächst wichtiger, als das hierbei vermittelte Wissen. Gleichzeitig muss natürlich der Umgang mit kognitiven Anteilen für die Schüler sinnvoll sein bzw. inhaltlich-methodisch ein begründeter Ausgangspunkt für die nachfolgenden Klassenstufen geschaffen werden.

Mit einer Konzentration auf wenige Unterrichtsstunden und einer nachfolgenden, vor allem situationsbezogenen Aktivierung von im Sinne einer Allgemeinbildung als wesentlich erkanntem Wissen dürften die Bewegungszeit wie auch das Bewegungsbedürfnis der Schüler kaum eingeengt werden. Das kann man auch für die nachfolgenden Klassenstufen annehmen, wobei die in den verschiedenen Klassenstufen zu behandelnden, z. T. aufeinander aufbauenden Themen sowie die damit verbundenen Methoden der pro Schuljahr m. E. sinnvollen zwei Schwerpunktsetzungen von Klasse 5–10 zu diskutieren wären. Ein darauf bezogenes Schulbuch erscheint unabdingbar für eine ange-

messene Integration von Wissen bzw. theoretischer Anteile in den Sportunterricht.

### Anmerkungen

(1) Wir hatten schon Anfang der 1980er Jahre Schüler der Klassen 6–8 nach den Wirkungen von Kraft- und Dehnübungen befragt, die im Rahmen einer oftmals einförmigen Stunden-einleitung (Laufen im Kreis, dann Innenstirnkreis) immer wieder ausgeführt wurden. Das Ergebnis war so erschreckend, dass intern der Begriff „Affengymnastik“ die Runde machte. Daraufhin befassten wir uns mit diesem Thema (Beiträge in „Körpererziehung“ 1 und 6/1988).

### Literatur

- Arnold, A. (1985). *Unterbewusstes und Unbewusstes im Denken und Handeln*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Frommel, H. (2014). Zum Auftrag des Schulsports: Schulsport ist einzigartig. *sportunterricht* (63), 5, 148–149.
- Geßmann, R. (2013). Sportpraxis als Magd der Theorie? Ein Plädoyer für die Entwicklung von Bewegungskönnen als Kernaufgabe des Sportunterrichts. *sportunterricht* (62), 4, 118–122.
- Hatesaul, H. (2012). Theorie im Sportunterricht? Ja, aber ... *sportunterricht* (61), 2, (S.52/53).
- Kastrup, V. (2011). Was halten Sportlehrkräfte von Theorieanteilen im Sportunterricht? *sportunterricht* (60), 12, 376–380.
- Kramczynski, Chr. (2011). Theorie im Sportunterricht der Sekundarstufe I aus Sicht von Sportreferendaren. *sportunterricht* (60), 12, 371–375.
- Leontjew, A. (1979). *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Meinecke, Th. (2012). Der Rollbrett-Sportunterricht (1). *sportunterricht* (61), 2, 53/54.
- Mergelkuhl, T. (2010). Theorievermittlung: Wie lässt sich nachhaltiges Lernen sichern? Kurz, D. & Schulz, N. *Sport im Abitur*, (S. 195–206). Aachen: Meyer & Meyer Sportverlag.
- Neumann, P. & Hafner, S. (2012). Bewegungslehrezeit anbieten. *sportpädagogik*, 2, 2–7.
- Rix, M. & Schulz, N. (2011). Methoden der Theorieerarbeitung im Sportunterricht – eine explorative Studie. *sportunterricht* (60), 12, 381–385.
- Schmoll, L. (2011). Das Portfolio im Sportunterricht. *sportunterricht* (60), 2, 38–42.
- Schulz, N. (2010). Sport in der gymnasialen Oberstufe. Fessler, N., Hummel, A., & Stibbe, G. (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 306–320). Schorndorf: Hofmann.
- Schulz, N. (2013). Reflektierte Praxis methodisch inszenieren – auf der Suche nach Umsetzungsstrategien. *sportunterricht* (62), 4, 107–109.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der reflektierten Praxis. *sportunterricht* (62), 4, 100–106.
- Wolters, P., Klinge, A., Klupsch-Sahlmann, R. & Sinning, S. (2009). Was ist nach unseren Vorstellungen guter Sportunterricht? *sportunterricht* (58), 3, 67–72.
- Zeuner, A. (2014). Zeit für Bewegung im Sportunterricht – ein schwieriges Thema. Borchert, Th. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendsport: Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Allgemein- und Spezialbildung*. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Albrecht Hummel, (S. 45–76). Chemnitz: Universitätsverlag.

# Zur Bedeutung der Sachstrukturanalyse bei der Planung von Unterricht

Rainer Schröter

*Der Begriff der Sachstrukturanalyse wird häufig mit überholten Unterrichtskonzeptionen verbunden – zu Unrecht, vorausgesetzt man beschränkt sich nicht auf die bloße Analyse von Bewegungsstrukturen. Außerdem ist entscheidend, welchen Zweck die Auseinandersetzung mit der Struktur einer Sache erfüllen soll. Welche Vorteile die umfassende Analyse eines Lerngegenstandes für eine stringente Unterrichtsplanung haben kann, soll in diesem Beitrag zur Sprache kommen. In Abgrenzung von traditionellen Vorstellungen von Sachstrukturanalysen wird deutlich gemacht, dass moderner Sportunterricht bei der Planung von Unterricht eine erweiterte Sachstrukturanalyse erfordert, die sachanalytische Erwägungen mit der Schülerperspektive verbindet und aufgrund der Interdependenz zwischen den einzelnen Planungsaspekten für ganz unterschiedliche Planungsentscheidungen hilfreich sein kann.*

## The Significance of the Content Analysis for Lesson Planning

*The term content analysis is frequently connected with antiquated concepts of teaching – wrongly so, when teachers do not limit themselves to the mere analysis of movement structures. In addition, the purpose of the structural analysis of a content item is crucial. The author addresses the advantages of a comprehensive analysis of the learning matter stringent for lesson planning. In contrast to traditional concepts of content analysis, the author stresses that modern physical education instruction requires an extended content analysis to plan lessons; this analysis not only connects content analytic thoughts with the students' perspectives, but may might facilitate different decisions for planning due to the interdependence of particular planning aspects.*

## Das klassische Verständnis

Der Begriff der Sachstrukturanalyse ist weithin in Verfall geraten. Der Grund dafür ist, dass die Sachstrukturanalyse verbunden wird mit einem inzwischen überholten Unterrichtskonzept, in dem dieses Instrument genutzt wird, um zu einem möglichst effektiven methodischen Vorgehen zu gelangen (vgl. Söll, 2000, S. 161). In der Unterrichtspraxis führt das dann zu auf bestimmte Situationen hin maßgeschneiderten Methodenkonzeptionen, die stark lehrerzentriert sind (ebd., S. 162), so der Tenor. Mit anderen Worten, die Sachstrukturanalyse dient so nur dazu, den effektivsten Vermittlungsweg für eine genormte Bewegung zu ergründen. Nach einem derartigen Verständnis wird die Sachstrukturanalyse also erst bei der Planung des methodischen Vorgehens relevant und im Hinblick auf die Vermittlung sportlicher Bewegungsfertigkeiten eingesetzt. Die Impulse gehen von der Lehrkraft aus und die Schüler reagieren nur darauf (ebd., S. 162). Sie müssen sich also nicht aktiv bzw. bewusst mit den

gegebenen Anweisungen auseinandersetzen. Partizipationsmöglichkeiten bleiben ihnen verschlossen, wenn ihnen die gedankliche Teilhabe und damit eine Mitgestaltung verwehrt bleibt (vgl. Laging, 2001, S. 2).

Mit der allgemein akzeptierten Ausrichtung des Sportunterrichts an der übergeordneten Leitidee, die Schüler in einem mehrperspektivisch ausgerichteten, erziehenden Unterricht im Sport handlungs- und problemlösungsfähig zu machen, lässt sich dieser Ansatz nicht vereinbaren (vgl. Scherer, 2001, S. 9).

## Einflussgrößen auf die Planung von Unterricht

Unterricht wird bekanntlich bestimmt durch die wechselseitige Beziehung zwischen verschiedenen Einflussgrößen. Unbestritten ist dabei die Interdependenz von Ziel, Inhalt und Methode. Hinzu kommt aber auch

das sich gegenseitig beeinflussende Verhalten der beteiligten Personen. Lehrimpulse führen zu Reaktionen der Lernenden, deren Aktivitäten dann wiederum das Verhalten der Lehrenden beeinflussen. Beide Seiten sind also Akteure im Unterricht. Klingberg bezeichnet deshalb Unterrichtsprozesse als „pädagogisch intendierte, methodisch instrumentierte Vorgänge der Vermittlung von Inhalten im interdependenten Bezug von Lehren und Lernen“ (Klingberg, 1997, S. 4) und spricht daher von den Lehrenden und Lernenden als dem „kollektiven Subjekt“ des Unterrichts (ebd., S. 11).

Diese kollektive Verantwortung von Lehrern und Schülern kann jedoch nur funktionieren, wenn die Lernenden mit ihren Voraussetzungen und Befindlichkeiten von den Lehrenden bei der Planung von Unterricht berücksichtigt und die Schüler gedanklich in den Unterricht einbezogen werden. Nur unter diesen Voraussetzungen kann der Lehrende als „Vermittler“ von Lernprozessen wirklich als vermittelnde Instanz zwischen dem Lerngegenstand und den Lernenden auftreten (vgl. ebd., S. 14).

Für die Unterrichtsplanung folgt daraus, dass Ziel, Inhalt und Methode nicht nur sachanalytisch zu untersuchen sind, sondern diese Aspekte vor allem auch aus der Perspektive der Lernenden betrachtet werden müssen, was dann wiederum die Sicht der Lehrenden auf Ziel, Inhalt und Methode beeinflusst. Der planende Lehrer muss also der Sache und den Schülern gerecht werden.

Hummel und Rausch setzen bei der Auswahl von geeigneten Inhalten für den Sportunterricht u. a. auf didaktisch-pragmatische Umsetzbarkeitskriterien im Lichte des unter vorhandenen Gegebenheiten als „machbar“ Erscheinenden (1995, S. 82/83). Kriterien für die Auswahl sind dabei Aspekte wie sie Balz z. B. formuliert hat. Er nennt neben dem pädagogischen Konzept, dem Erziehungsziel und den heute und zukünftig notwendigen Qualifikationen u. a. die Voraussetzungen, Fähigkeiten, Erwartungen, Bedürfnisse der Schüler, die die Sache bestimmenden Strukturen und die damit verbundenen Anforderungen (Balz, 1995, S. 39). Durch die damit einhergehende Reduktion auf eine unterrichtspraktische Ebene werden Inhalte dann erst unter Einschluss von Zielperspektiven zu Unterrichtsthemen (vgl. Hummel & Rausch, S. 83).

Sach- und Sachstrukturanalyse sind dabei unverzichtbare Bestandteile von Unterrichtsplanung, da diese Analysen nicht nur wesentliche Entscheidungsgrundlagen auf der unterrichtspraktischen Ebene sind, sondern auch die Inhalts-, Ziel- und Methodenwahl beeinflussen.

## Erweitertes Verständnis von Sachstrukturanalyse

Wenn Schüler generell als aktiv Beteiligte den Sportunterricht auf ganz unterschiedliche Weise mit beeinflus-

sen und damit auch eine Subjektposition einnehmen, dann lohnt es sich, diesen ohnehin bestehenden Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen bei der Planung von Unterricht zu beachten und zu versuchen, die Entwicklung dieser Subjektposition über Mitverantwortung und Mitgestaltung zu fördern (vgl. Klingberg, 1997, S. 60). Voraussetzungen für eine zielgerichtete Selbsttätigkeit und den Aufbau von Methodenkompetenz sind allerdings, wie bereits erwähnt, die Berücksichtigung der Schülerperspektive und eine gedankliche Mitnahme der Lernenden durch den Lehrenden.

Meyer bezeichnet die Methodenkompetenz von Schülern als die „Fähigkeit, den eigenen Arbeits- und Lernprozess bewusst, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten“ (Meyer, 1994, S. 107). Wenn es also ein wesentliches Ziel ist, dass Schüler den Lernprozess ihres Bewegungslernens selbst steuern können sollen, dann muss ihnen die Struktur des jeweiligen Lerngegenstandes, der funktionale Zusammenhang von Teilbewegungen und die Situationen, in denen die Bewegung zum Einsatz kommen soll, bewusst gemacht werden ebenso wie die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz der Zielbewegung, was, wie z. B. der Unterricht in den Sportspielen immer wieder zeigt, ohne taktische Kenntnisse, das Kennen der Grundidee eines Spiels und unterstützende Techniken nicht gelingen kann.

Für die Lehrkraft bedeutet dies im Hinblick auf die dafür zu entwickelnden Inszenierungsformen, dass sie sich intensiv mit dem möglichen Lerninhalt, dessen Voraussetzungen, möglichen Vermittlungsproblemen und den mit der Sache vermittelbaren Kompetenzen auseinander gesetzt haben, sprich, im Hinblick auf die Lerngruppe analysiert haben muss.

Laging führt in diesem Zusammenhang Sölls Beispiel der Stützsprünge an (2001, S. 2). Wenn die dabei angeführte Analyse der Bewegung *Sprunghocke* tatsächlich nur zum Feststellen des effektivsten Lehrwegs führt, ist Kritik gerechtfertigt. Wenn die Sachstrukturanalyse aber durchgeführt wird, um sich nicht nur über die einzelnen Bewegungsbestandteile und deren Funktion Klarheit zu verschaffen, sondern auch über die damit verbundenen möglichen Lernschwierigkeiten technischer Art (z. B. Absprung/1. Flugphase, 2. Flugphase/Landung) oder Ängste (z. B. Angst vor Überforderung, vor Verletzung) und gleichzeitig auch die über die reine Technischschulung hinausgehenden Möglichkeiten in den Blick kommen (z. B. Flugerlebnisse, Überwindung von Ängsten, Helfen und Sichern), dann eröffnen sich unter Berücksichtigung der Schülerperspektive (einschließlich der Vorerfahrungen der Zielgruppe) neben methodischen auch weitere didaktische Perspektiven.

Auf der unterrichtspraktischen Ebene geht es also darum, strukturelle Überlegungen zu Bewegungsbestandteilen auch aus der Schülersicht zu betrachten und aus diesem Blickwinkel didaktische Möglichkeiten zu eruieren.



### Rainer Schröter

Studium Anglistik und Sport in Marburg  
Unterrichtstätigkeit an einer integrierten Gesamtschule im Landkreis Kassel, später am Oberstufengymnasium in Kassel-Oberzwehren, von 1993 bis zur Pensionierung 2010 Fachleiter für Sport am Studienseminar für das Lehramt am Gymnasium in Fulda.

Auf dem Hofberg 7  
36088 Hünfeld

rainer.r.e.schroeter@gmx.de

Bezogen auf die Stützsprünge wird dabei z. B. deutlich, dass Schüler bei der Sprunghocke zunächst keine zweite Flugphase sehen, sich aber wundern, warum die Landung bei diesem Sprung von der Hilfestellung und auch von den Springern selbst als sehr problematisch, weil unkontrolliert, wahrgenommen wird. Erst aus der Verbindung von Sachstrukturanalyse und Schülerperspektive wird dem planenden Lehrer bewusst, dass den Schülern die Funktion und Notwendigkeit der zweiten Flugphase für eine sichere Landung zu verdeutlichen ist, die Lerngruppe also gedanklich mitgenommen werden muss.

## Folgen unzureichender Analysen

Wie stark die Vernachlässigung einer gründlichen Sachstrukturanalyse aus der Schülerperspektive zu verfehlten Planungsentscheidungen führen und Unterrichtserfolge verhindern kann, zeigen auch die folgenden Beispiele.

Lehrer A will in Klasse 12 den direkten Block im BB ohne das Abrollen einführen, um die Lerngruppe nicht zu überfordern. Er wundert sich aber, dass Lernerfolge ausbleiben. Stattdessen sieht er vermehrt Schrittfehler und Fehlabbildungen.

Lehrer B möchte zur Verbesserung des Schlagwurfs in Klasse 6 aus Motivationsgründen variantenreiche Aufgaben stellen. Er bietet deshalb Würfe auf Ziele am Boden und in Augenhöhe an. Doch der erwartete Lernerfolg bleibt dann bei Würfungen auf Weite aus.

Lehrerin C möchte in Klasse 8 das untere Zuspiel im VB verbessern und stellt die Aufgabe, einen aus etwa 2 m nur in Augenhöhe zugeworfenen Ball über den Partner auf eine hohe Markierung an der Wand zu spielen. Sie muss aber feststellen, dass die Schüler trotz visueller Unterstützung durch eine bildliche Darstellung (aus der Fachliteratur!) unter Vernachlässigung der Beinbeugung eine starke Ausholbewegung mit den Armen durchführen mit dem Ergebnis, dass im Spiel die gebaggerten Bälle unkontrolliert ins Netz oder direkt übers Netz gespielt werden.

Lehrer D beobachtet seine Lerngruppe beim Lauf über die Hürden und ruft ihnen immer wieder zu „Du springst“. Ein verbessertes Bewegungsverhalten kann er aber im Verlauf der Stunde nicht feststellen.

In all diesen Fällen kann eine Sachstrukturanalyse, die die wahrscheinlichen Lernschwierigkeiten und typische Anfangsfehler mit in den Blick nimmt, Fehlentscheidungen, wie die oben beschriebenen, verhindern helfen.

Beim direkten Block z. B. führt eine genaue Analyse zu der Erkenntnis, dass erst das Abrollen die beabsichtigte Überzahlsituation schafft, die einen erfolgreichen Abschluss ermöglicht und den Lernenden den Sinn dieser taktischen Maßnahme vor Augen führt.

Lehrer B käme zu der Einsicht, dass die vorgesehenen Aufgaben eine Verbesserung der Schlagwurftechnik keinesfalls fördern, da für die Lösung dieser Aufgaben weder die gewünschte Wurfauslage noch ein Stemmschritt notwendig ist und die angestrebte Flugbahn sogar verhindert wird.

Lehrerin C würde erkennen, dass die zu erwartenden Anfangsfehler zu *starker Armeinsatz* und *keine bzw. zu geringe Beinbeugung*, was das notwendige *unter-den-Ball-gehen* verhindert, aber Voraussetzung ist, um den Ball innerhalb des eigenen Teams weiterspielen zu können, durch ihre Auswahl und die entsprechende bildliche Darstellung geradezu verstärkt werden. Gleichzeitig würde ihr auffallen, dass Bildmaterial auf seine Eignung hin kritisch überprüft werden muss.

Lehrer D könnte sein Korrekturverhalten wesentlich effektiver gestalten, wenn er bei der Analyse des Lerngegenstandes typische Anfängerfehler mit erfasste. Denn dann würde er beim Beobachten nicht bloß Fehlersymptome ansprechen wie das Springen über die Hürden, sondern den Schülern Fehlerursachen nennen können – in diesem Fall das zu dichte Heranlaufen an die Hürden.

Diese Beispiele zeigen, wie wichtig es ist, eine sorgfältige Analyse der Sache aus der Sicht der Schüler vorzunehmen als Voraussetzung dafür, auch die Belange der Lernenden vorausschauend mit berücksichtigen zu können, Planungsfehler und falsche Annahmen zu vermeiden sowie im Unterrichtsverlauf die richtigen Impulse geben zu können.

## Zusammenhang von Sachstruktur und Sachanalyse

Gerade auch im Zusammenhang mit kompetenzorientierter Unterrichtsplanung – aber nicht nur dort – ist eine sorgfältige Sachstrukturanalyse gleich in mehrfacher Hinsicht hilfreich.

Am Anfang der planerischen Überlegungen eher als Sachanalyse eingesetzt, kann sie zunächst Aufschluss geben über denkbare Themen, die damit vermittelbaren Kompetenzen, mögliche didaktische Schwerpunkte oder den sinnvollen Aufbau einer Unterrichtsreihe, vorausgesetzt, man bezieht die denkbaren Interessen der Bezugsgruppe an der Sache, ihre Vorerfahrungen und mögliche Lernprobleme mit dem Lerngegenstand ein.

Dann kann der in Frage kommende Lerninhalt auch im Hinblick auf seinen möglichen Beitrag zum Thema der Unterrichtseinheit oder Teilaspekten davon in den Blick kommen, vor allem aber auch im Hinblick auf das Ziel einer ganzheitlichen Handlungsfähigkeit.

Auch wenn es im Sinne von Schülerorientierung und Öffnung von Unterricht darum geht, für die Lernenden lohnende „sachbezogene Herausforderungen“ zu finden (Laging, 2001, S. 3), ist es notwendig, den Sachgegenstand mitinterpretierend im Hinblick auf Zugangsmöglichkeiten und denkbare Lernprobleme zu analysieren (vgl. Funke-Wieneke, 1995, S. 14). Erst durch die genaue Analyse der Sachstruktur können die möglichen Probleme bei derartigen Herausforderungen, eine thematische Festlegung, notwendige Voraussetzungen auf Seiten der Schüler oder Lernhemmnisse in den Blick geraten und den Unterrichtenden so die Basis liefern für gedankliche Anstöße bzw. Zusatzimpulse, die im Verlauf des Unterrichtsprozesses notwendig werden können.

Unter dem Gesichtspunkt von Mehrperspektivität gewinnt die über die Bewegungsstruktur hinausgehende Analyse zusätzlich an Bedeutung, da es hier darum geht, zu einem Lerngegenstand neben der Sache selbst auch deren Eignung für weiter gehende Ziele im Sinne einer ganzheitlichen Handlungskompetenz – z. B. zur Förderung von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz – zu eruieren.

Unverzichtbar ist sie auch bei einer sorgfältigen Lernzustandsanalyse – nicht nur im Bereich der Sachkompetenz –, wenn es gilt, den genauen Grad der bisher erreichten Teilkompetenzen bzw. Teillernziele vor Beginn einer Stunde festzustellen und abzugleichen mit den am Ende der Unterrichtseinheit zu erreichenden Kompetenzen/Zielen.

## Fazit

Ein Verzicht auf eine umfassende Sachstrukturanalyse kann also, das zeigt besonders das Beispiel der Sprunghocke, zu erheblichen Planungsfehlern führen (z. B. Vorübungen mit langer Stützphase, Durchhocken), den Lernenden den Weg zu erlebnisreichen (Sprung-) Erfahrungen verbauen und persönliche Erfolgserlebnisse verhindern. Stattdessen wird der Sprung von vielen Schülern und Schülerinnen nur als angstbesetzt und gefährlich angesehen, weil mit schmerzhaften Erfahrungen verbunden, da einerseits im Vorfeld häufig keine ausreichende allgemeine Sprungschulung stattfindet mit dem Effekt eines zögerlichen oder gar falschen einbeinigen Absprungs, der Unterschied zu anderen Stützsprüngen wie der Hockwende nicht verdeutlicht und die Voraussetzung der 2. Flugphase für eine sichere Landung nicht erkannt und thematisiert wird.

Es wird damit ersichtlich, dass die pauschale Kritik an der Sachstrukturanalyse nicht gerechtfertigt ist. Die Auseinandersetzung mit der Struktur eines Lerngegenstandes führt keineswegs und notgedrungen zu einer ausschließlich darbietenden, lehrerzentrierten Vorgehensweise und bedeutet auch nicht automatisch einen Fokus auf ausschließlich methodische Gesichtspunkte. Nicht die Analyse selbst ist also zu kritisieren; vielmehr kommt es darauf an, welche Funktion man der Sach- bzw. Sachstrukturanalyse im Rahmen der Unterrichtsplanung und des pädagogischen Kontextes zuweist, welche Absicht man damit verbindet bzw. zu welchem Zweck man sie nutzen will und an welcher Stelle der Planung man sie einsetzt.

Die erweiterte Sachstrukturanalyse eines Lerngegenstandes unter Berücksichtigung daraus ableitbarer Lernmöglichkeiten und dabei grundsätzlich zu erwartender Lernprobleme geht also deutlich über die rein technikorientierte Analyse einer Bewegung hinaus. Sie erleichtert dadurch Entscheidungen im didaktischen und methodischen Bereich ganz wesentlich. Die Wahl des didaktischen Schwerpunkts wird vorbereitet, Aspekte eines mehrperspektivischen Vorgehens und Öffnungsmöglichkeiten werden deutlich, mögliche Lern- und Vermittlungsprobleme werden transparent, die Zielperspektive wird klarer und die Planung methodischer Entscheidungen wird deutlich erleichtert. Eine sinnvolle Schwerpunktsetzung bei Aufgabenstellungen, die Strukturierung kognitiver Phasen und gezielte Anregungen/Zusatzimpulse in offenen Unterrichtsphasen fallen leichter wie auch die Konzentration auf angemessene Korrektur- und Beobachtungsschwerpunkte sowie eine sinnvolle Erfolgskontrolle.

## Literatur

- Balz, E. (1995). Inhaltsauswahl im Schulsport. In F. Borkenhagen, & K. Scherler, (Hrsg), *Inhalte und Themen des Schulsports*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 12.–14.5.1994 in Hamburg (S. 35–46). Sankt Augustin: Academia.
- Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln – Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. *sportpädagogik*, 19 (5), 10–17.
- Hummel, A. & Rausch, L. (1995). Vom Kulturgut zum Unterrichtsinhalt – Probleme der Abbraviatur und Brechung sportiver Bewegungskultur. In F. Borkenhagen, & K. Scherler (Hrsg), *Inhalte und Themen des Schulsports*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 12.–14.5.1994 in Hamburg (S. 75–88). Sankt Augustin: Academia.
- Klingberg, L. (1997). *Lernen – Lehren – Unterricht: Über den Eigensinn des Didaktischen*. [info.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/LLF\\_PDF/\\_17/Klingberg](http://info.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/LLF_PDF/_17/Klingberg). PDF Zugriff: 18.2.2014, 17.00 Uhr.
- Laging, R. (2001). Sportunterricht offen gestalten und inszenieren – ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Sportdidaktik. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts Bd. 2* (2. korr. Auflage) (S. 2–30). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, H. (1994). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband* (6. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Scherer, H-G. (2001). Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen. *Heftbeilage sportpädagogik*, 25 (4), 1–24.
- Söll, W. (2000). *SPORTunterricht sportUNTERRICHTEN* (4. unveränd. Auflage). Schorndorf: Hofmann.

# Entwicklung motorischer Kompetenzen schließt Förderung motorischer Fähigkeiten ein

## Ein Diskussionsbeitrag

Albrecht Hummel & Thomas Borchert

2014 gab es allein in der Zeitschrift *sportunterricht* 14 Beiträge, die sich im engeren und weiteren Sinne mit der Thematik motorischer Kompetenzen befassten. Eine derartige Fülle an Beiträgen ist jedoch nicht neu, denn bereits in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts ist das Konzept der Kompetenz breit und vielfältig in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen diskutiert worden (u.a. Bernstein, 1996). Neu an diesem international, interdisziplinär und cross-curricular geführten „competence“-talk (sensu Reichenbach) ist jedoch dessen bildungstheoretische Qualität, Ambivalenz und Widersprüchlichkeit.

### The Development of Motor Competence Includes Supporting Motor Abilities: A Contribution to the Discussion

In just 2014 itself the journal *“sportunterricht”* published 14 articles dealing with a more or less broader understanding of the topic of motor competence. However, such an abundance of discussion on this topic is not new, since the concept of competence was discussed broadly and in many varieties in the 1960s and 1970s in different scientific areas (e.g. Bernstein, 1996). Yet new to this, on an international, interdisciplinary and a cross-curricular basis of ‘competence talk’ (according to Reichenbach), is its educational theoretical quality, ambivalence and contradiction.

### Vom produktiven Gehalt einer unangemessenen Polarisierung

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge von Gerlach, Leyener und Herrmann (2014) sowie von Herrmann (2015) sind für die Theorie und Praxis des Kinder- und Jugendsports, in all seinen Bereichen und in mehrfacher Hinsicht, bedeutsam und einer angemessenen Diskussion im besten Sinne des Wortes „würdig“. Beide Beiträge verknüpfen bildungswissenschaftliche und bewegungswissenschaftliche Betrachtungsweisen in ihrer Anwendung auf ein sehr komplexes Themenfeld. Die Argumentationslinien erstrecken sich über Fragen der Steuerung von Bildungsprozessen, einer damit verknüpften Output-Diagnostik, Problemen der Testkonstruktion und statistischen Modellierung sowie der Differenzierung zwischen Kompetenzen und Qualifikationen bis hin zur Ableitung, Bestimmung und Überprüfung motorischer Basiskompetenzen für den Sportunterricht. Dieses Spektrum ist nicht nur komplex und kompliziert, sondern auch gekennzeichnet von unterschiedlichen Meinungen und Positionen,

sowohl im Bereich der Bildungswissenschaften als auch auf dem Gebiet der Bewegungs- und Trainingswissenschaft.

Die gewonnenen Erkenntnisse und Zusammenhänge auf den Schulsport zu projizieren, ist überaus bedeutsam und wichtig, denn es bedarf für die Entwicklung des Schulsports dringend einer interdisziplinären Zusammenarbeit. Gleichzeitig resultieren aus dieser Vielschichtigkeit Irritationen, Missverständnisse und Widersprüche, sowohl bei denen, die diesen Diskurs (vermeintlich) leiten, als auch bei jenen, die unter selbigem „leiden“.

Die oben genannten Autoren vergleichen in ihren Beiträgen die Ansätze der Fähigkeits- und Kompetenzorientierung, sprechen deren jeweilige theoretische Verankerung an und ordnen die Fähigkeitsorientierung dabei der Motorikforschung und der Trainingswissenschaft zu und die Kompetenzorientierung der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft (2014, S. 196). Dem ist ausdrücklich zu widersprechen! In der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft ist die Fähigkeits-

orientierung seit eh und je verankert und in der Bewegungs- und Trainingswissenschaft kommt man – verstärkt in den letzten Jahren – ohne Kompetenzorientierungen ebenfalls nicht mehr aus (u. a. Schnabel, Harre & Krug, 2011; Hirtz, Ludwig & Hotz, 2000).

### Vorteile und Nachteile der Kontextbezogenheit

Der Begriff Kontext verweist auf die Einflüsse der Umgebung, der verschiedenen Umweltfaktoren auf den Prozess der Entwicklung motorischer Fähigkeiten oder des Erwerbs motorischer Kompetenzen. Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln sich nicht im „luftleeren“ Raum, es sind Produkte der Natur- und Sozialgeschichte (Pöhlmann et al., 2011). So kann auch nicht unabhängig von den „Merkmalen der Institution Schule und des institutionalisierten Lehrens und Lernens“ (Reichenbach, 2007, S. 353) über den Erwerb motorischer Kompetenzen nachgedacht werden.

Die von Gerlach et al. (2014) vorgenommene und hinterlegte Gegenüberstellung einer vermeintlich „kontextfreien“ Fähigkeitsorientierung und einer „kontextbezogenen“ Kompetenzorientierung ist aus diesem Grund zu holzschnittartig. Absolute Kontextfreiheit gibt es ebenso wenig wie absolute Kontextbezogenheit. So weist die empirische Bildungsforschung gerade auf den erheblichen Einfluss der Kontextbedingungen auf Bildungsvorgänge hin (u. a. Oelkers & Reusser, 2008), und auch die aktuelle Motorik-Forschung hat im Rahmen ihrer „Generalitäts-Spezifitätsdebatte“ (Pöhlmann et al., 2011, S. 141 ff.) die früheren überzogenen Erwartungen an die generalisierende und transferierende Funktion motorischer Fähigkeiten erheblich relativiert. Der „domänenspezifische“ Charakter von motorischen Fähigkeiten wird ebenso betont wie die „Situationsspezifität“ und die „Individualspezifität“ motorischer Fähigkeitsstrukturen. Von absoluter Kontextfreiheit als Voraussetzung für ein Höchstmaß an Generalisierbarkeit

und Transferierbarkeit sollte man nicht mehr ausgehen und diese auch nicht mehr unterstellen.

Die nachfolgenden Ausführungen nehmen Bezug auf die tabellarische Gegenüberstellung bei Gerlach et al. (2014, S. 196; s. Tab. 1 unten).

### Vorteile und Nachteile curriculärer Validität

Gerlach et al. (2014) beanspruchen für die Kompetenzorientierung die Gegebenheit curriculärer Validität, welche bei der Fähigkeitsorientierung nur teilweise vorliege. Das mag für bestimmte Curricula durchaus zutreffen, aber ebenso sind genau umgekehrte Validitätsbezüge vorstellbar und im historischen Kontext zumindest näherungsweise belegbar. Es kommt also immer auf das konkrete Curriculum an. Da dieses in den Beiträgen der o.g. Autoren nicht benannt wird, ist eine grundsätzliche Unterscheidung fragwürdig. Auch eine kompetenzorientierte Diagnostik kann die angestrebte curriculare Validität verfehlen.

Die Herstellung von curricular validen diagnostischen Instrumenten und Verfahren muss sich deshalb zwingend an der Qualität der Zielstruktur, den Zielbeschreibungen und den damit verbundenen Akzentuierungen orientieren. Die Güte der Output-Diagnostik hängt maßgeblich von der Güte der Zielbeschreibung in den Sportlehrplänen ab.

Gegenwärtig ist (noch) nicht erkennbar, wie eine curricular valide Output-Diagnostik für den Sportunterricht in den 16 deutschen Bundesländern aussehen könnte, die darüber hinaus dann auch den pädagogischen und fachdidaktischen Zieldimensionen der aktuell gültigen Rahmenlehrpläne des Faches Sport gerecht wird. Hier sind Konzentrationen, Schwerpunktlegungen und damit einhergehende Reduktionen auf das vermeintlich Wesentliche unvermeidlich.



**Prof. i.R. Dr. Albrecht Hummel**

alsu.hummel@gmail.com

	Kompetenzorientierung	Fähigkeitsorientierung
(1) Theoretische Verankerung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsforschung</li> <li>• Erziehungswissenschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motorikforschung</li> <li>• Trainingswissenschaft</li> </ul>
(2) Konstrukt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontextbezogene Kompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontextfreie Fähigkeiten</li> </ul>
(3) Curriculare und inhaltliche Validität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculare Validität gegeben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculare Validität nur teilweise gegeben</li> </ul>
(4) Normenfrage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriteriale Normendefinition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normenproblem kaum lösbar</li> </ul>
(5) Statistische Modellierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modellierung mit Verfahren der probabilistischen Testtheorie („IRT-Modellierung“)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensionsanalyse der motorischen Hauptbeanspruchungsformen mit Hauptkomponentenanalysen</li> </ul>

Tab. 1. Fähigkeitsorientierte und Kompetenzorientierte Ansätze im Vergleich (Gerlach et al., 2014, S. 196)



## „Erlernbarkeit“ als Differenzkriterium zwischen Kompetenzen und Fähigkeiten nicht geeignet

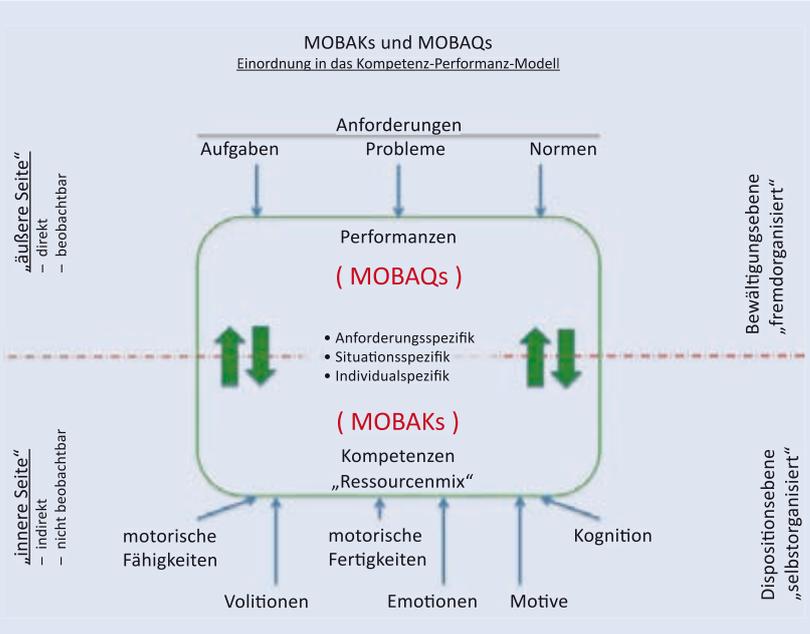
Von Gerlach et al. (2014) wird mehrfach das Problem der Erlernbarkeit angesprochen und zur Differenzbildung zwischen fähkeitsorientierten und kompetenzorientierten Ansätzen herangezogen. Den Kompetenzen wird nachhaltige Erlernbarkeit attestiert, den Fähigkeiten nicht. Diese werden als „trainierbare Merkmale“ (Gerlach et al., 2014, S. 198) oder unter Verweis auf Bös, Worth, Opper, Oberger und Woll (2009) als vermeintlich „nicht übbar“ gekennzeichnet. Diese Differenzierung ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Nachvollziehbar ist sie nur, wenn man einen sehr eng gefassten und unseres Erachtens längst überwundenen Lernbegriff beansprucht – ein Lernverständnis, welches letztlich auf Wissenserwerb reduziert wird. Eine derartige Engführung würde es letztlich auch nicht erlauben, von einer Erlernbarkeit von Kompetenzen zu sprechen. Insofern werden hier Inkonsistenzen in der Argumentation von Gerlach et al. (2014) erkennbar. Für die Gestaltung von Lernprozessen im Umfeld von Bewegung, Spiel und Sport ist man gut beraten, wenn man einen möglichst weiten Lernbegriff hinterlegt (Klix, 1990) und Lernen als „aktive Aneignung“ (Hirtz & Hummel, 1989) von Dispositionen für menschliches Handeln und Verhalten versteht. Motorische Fähigkeiten und motorische Kompetenzen sind nur als Produkt des Zusammenspiels von (biogenetisch) ererbter und erworbener Motorik zu verstehen, ebenso wie die gesamte menschliche Motorik, das Motorium des Menschen als Resultat der Natur- und der Sozialgeschichte betrachtet werden muss (Pöhlmann et al., 2011).

**Jun.-Prof. Dr. Thomas Borchert**  
 Universität Leipzig,  
 Sportwissenschaftliche  
 Fakultät, Professur für  
 Empirische Bildungsforschung im Sport

Jahnallee 59/T 112  
 04109 Leipzig

thomas.borchert@uni-leipzig.de

Abb. 1:  
 MOBAKs und MOBAQs –  
 Einordnung in das  
 Kompetenz-Performanz-  
 Modell



Der schulische Sportunterricht hat dabei explizit – in welchem Anteil auch immer – der Förderung und dem Erwerb von motorischen Fähigkeiten und in Verbindung mit anderen Ressourcen (kognitive, volitionale, emotionale...) dem Erwerb von anforderungsspezifischen motorischen Kompetenzen zu dienen. Die motorischen Fähigkeiten lediglich qualitativ abstuft als „trainierbare Merkmale“ (Gerlach et al., 2014, S. 198) zu kennzeichnen, ist zu widersprechen. Dies wird dem aktiven Erwerb, der Aneignung von motorischen Fähigkeiten nicht gerecht. Es widerspricht auch modernen Auffassungen vom Trainieren und der methodischen Gestaltung von Trainingsprozessen.

## MOBAK und MOBAQ – Eine bedeutsame Unterscheidung mit Folgen

Die konsequente Unterscheidung zwischen den nicht direkt beobachtbaren Motorischen Basiskompetenzen (MOBAK) und den sinnlich wahrnehmbaren Motorischen Basisqualifikationen (MOBAQ) ist ein wichtiges Merkmal des von Gerlach und Herrmann (2014) und Herrmann (2015) in Anspruch genommenen theoretischen Konstrukts (vgl. hierzu u. a. Gogoll, 2014 sowie Kurz, Fritz & Tschepel, 2008). Diese Differenz erweist sich nicht nur als strukturierend und ordnungsbildend in der Theorie, sondern auch als zielführend und anregend für Lehrplanentwicklungen und das praktisch-methodische Arbeiten. Die Unterscheidung von MOBAK und MOBAQ korrespondiert mit dem klassischen Modell der Kompetenz-Performanz-Relation, wie es von den „Erfindern“ des modernen Kompetenzdenkens (sensu Chomsky, 1971 und White, 1959) entfaltet wurde und Eingang in viele Anwendungsfelder gefunden hat.

Daraus folgt, dass motorische Kompetenzen nicht direkt, sondern indirekt über beobachtbare motorische Handlungsvollzüge (Performanzen) diagnostiziert und beurteilt werden können. Dies bedeutet auch, dass die praktisch-methodische Entwicklung von motorischen Kompetenzen im Sportunterricht nicht „direkt“ und „unmittelbar“ erfolgen kann, sondern immer der mittelbare Weg über die Steuerung und Gestaltung der motorischen Performanzen, d. h. der beobachtbaren motorischen Qualifikationen (den MOBAQs) gegangen werden muss.

Es ist pragmatisch, zielführend in diesen Zusammenhängen gedanklich eine „äußere“ Seite der beobachtbaren Handlungsvollzüge und Verhaltensweisen („Realisierungsebene“) von einer „inneren“ Seite („Ressourcenebene“) zu unterscheiden. Auf dieser inneren Seite erfolgt die Mobilisierung und Kombination individuell verfügbarer Ressourcen, um eine konkrete motorische Anforderung (Aufgabe) zu bewältigen. Als Ressourcen lassen sich hier konditionelle und koordinative Fähigkei-

ten, koordinativ-motorische Fertigkeiten, aber auch Kognitionen, Volitionen, Emotionen und Motive verstehen. Wesentlich ist, dass zum Zwecke der Lösung einer motorischen Aufgabe, der Bewältigung einer motorischen Anforderung ein „Ressourcenmix“ erzeugt wird, der sich durch Anforderungsspezifität, Situationsspezifität und Individualspezifität auszeichnet.

Mit diesem Verständnis wird es plausibel, dass motorische Kompetenzen innere Realitäten sind, die nur mit einem großen diagnostischen Aufwand und auch dann nur näherungsweise erschlossen werden können. Dieses Verständnis und die damit einhergehende Einordnung motorischer Kompetenzen erlaubt auch Anchlüsse an die aktuelle Motorikforschung (vgl. hierzu Hirtz, 1998; Mechling, 2003; Hossner, 2002; Neumeier & Krug, 2003; Loosch, 1999 u. a.m.).

### Motorische Kompetenzen als Ressourcenmix: Fähigkeiten und Fertigkeiten als integraler Bestandteil

In Form einer Metapher lassen sich MOBAKs und MOBAQs als „zwei Seiten einer Medaille“ betrachten, jedoch mit signifikantem Bedeutungsunterschied. Die medial vielfach gebrauchte Formulierung, der Sportler konnte seine Leistung im Rahmen einer konkreten Anforderung nicht „abrufen“, verweist auf die Realität dieser Differenz. Abgeleitet aus den Modellvorstellungen zum Kompetenz-Performanz-Verhältnis wird auch deutlich, dass motorische Kompetenzen und deren Entäußerung in den beobachtbaren motorischen Qualifikationen nicht ohne motorische Fähigkeiten koordinativer und konditioneller Art und nicht ohne koordinative Fertigkeiten entstehen können. Es handelt sich bei diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten offenkundig um unverzichtbare und nur begrenzt kompensierbare Wesenselemente für den anforderungsspezifischen und situationsspezifischen Aufbau individuell ausgeprägter motorischer Kompetenzen. Es ist auch kein Konstrukt der Motorikforschung erkennbar, das die Existenz motorischer Fähigkeiten grundsätzlich in Frage stellt und eine alternative Entgegensetzung von Fähigkeitsorientierung einerseits und Kompetenzorientierung andererseits begründen könnte. Die Entwicklungen beziehen sich eher auf Differenzierungsansätze, auf Strukturbildungen und den Modus der Integration. Ein „entweder oder“ ist weder konstruktiv noch zielführend, es widerspricht dem objektiven Angewiesensein motorischer Kompetenzen und Qualifikationen auf motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Nach Rubinstein ist die Entwicklung des Menschen zunächst „die Entwicklung seiner Fähigkeiten“ (1981, S. 174). Daher verbietet das Verständnis und die Einordnung motorischer Fähigkeiten, als integraler Bestandteil und als Ergebnis eines internen Integrationsprozesses –

bei Beachtung von Anforderungsspezifität, Situationspezifität, Individualspezifität und Selbstorganisation – sowohl die alternative Entgegensetzung von Fähigkeiten und Kompetenzen als auch die Gleichsetzung von Kompetenzen mit Fähigkeiten (1).

Darüber hinaus spricht vieles dafür, motorische Kompetenzen – im Unterschied zu den motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten – als „flüchtige“ Produkte eines internen Prozesses zu verstehen, was wiederum Fragen nach der internen, gedächtnismäßigen Speicherung von motorischen Kompetenzen aufwirft.

### MOBAKs und MOBAQs: Was ist basal für Entwicklungsförderung und Teilhabe?

Grundlegend wofür, basal in Beziehung wozu oder wie lässt sich mit einer endlichen Zahl einfacher motorischer Ressourcen und Dispositionen eine unendliche Zahl motorischer Anforderungen bewältigen (Erpenbeck, 2002)? Mit der Beantwortung dieser Fragen wird man konfrontiert, wenn es um die Bestimmung, Auswahl und Anordnung von grundlegenden Inhalten in allgemeinbildenden Schulen geht. Letztlich ist es eine der Kardinalfragen von allgemeiner Bildung durch Schule. Bezogen auf die schulrelevante motorische Bildung lässt sich dies auf zwei Fragen zuspitzen:

- Worin wird das „Allgemeine“ in der Gesamtheit von motorischer Bildung gesehen? Was ist allen Ausprägungsformen dieser Gesamtheit des motorischen Bildungsgutes gemein?
- Welche motorischen Kompetenzen und Qualifikationen sollten allen Absolventen von Schule, allen Kindern und Jugendlichen einer bestimmten Altersgruppe „gemein“ sein?

Die Bestimmung des Beitrages zur individuell bestmöglichen (motorischen) Entwicklungsförderung und die Ermöglichung einer aktiven Teilhabe an der sportiven Bewegungskultur für alle Kinder und Jugendlichen ist aufs engste mit der Erörterung und Beantwortung dieser Grundfragen verbunden.

In den letzten Jahrzehnten dominierten bei derartigen Bemühungen mehr oder weniger konsensuale Aushandlungsprozesse im Spannungsfeld von Politik, Wissenschaft und Praxis. Konsensfähigkeit in Gremien verhindert jedoch weder Irrtümer noch Fehlentwicklungen. Für die Antwortfindung auf die Frage, was denn nun die motorischen Basiskompetenzen und Basisqualifikationen seien, gibt es keine Patentlösungen. Auch hier wird man zwischen dem Bemühen um wissenschaftliche Rationalität und Pragmatik hin und her schwanken. Der von Gerlach et al. (2014) gewählte

Ansatz bindet das Basale an die grundlegende Unterscheidung von Bewegungsformen des „Sich-Bewegen“ und des „Etwas-Bewegen“. Andere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von den Grundformen der „Fortbewegung“ und der „Objektkontrolle“ (Clark & Metcalf, 2002; Stodden & Holfelder, 2013). Diese Ansätze erscheinen sowohl unter der Perspektive einer bestmöglichen Entwicklungsförderung als auch der einer Ermöglichung zur Teilhabe an der sportiven Bewegungskultur moderner Gesellschaften (vgl. „Doppelauftrag“ des Schulsports) nicht hinreichend belastbar und entfaltbar zu sein. Sie grenzen bereits vom Ansatz her zu viel des phylogenetisch und ontogenetisch begründeten menschlichen Motoriums und der gewachsenen gesellschaftlichen (sportiven) Bewegungskultur aus (Pöhlmann et al. 2011).

Ein weiterer nachvollziehbarer pragmatischer Ansatz zur Bestimmung basaler motorischer Kompetenzen und Qualifikationen kann durchaus in der Ausrichtung auf die tradierten Inhaltsbereiche des modernen Schulsports, in Bezugnahme auf die sogenannten „Bewegungsfelder“ (bzw. Themenfelder), gesehen werden.

### **Fähigkeitsorientierung und Kompetenzorientierung erfordern spezielle methodische Instrumentarien in Unterricht und Training**

Für die Gestaltung sportbezogener/bewegungsbezogener Unterrichts- und Trainingsprozesse ist die Spezifizierung methodischer Zugänge und Vorgehensweisen von erheblicher Bedeutung. Spätestens bei der Feststellung, dass bestimmte motorische Anforderungen und Aufgaben nicht bewältigt werden, dass bestimmte Bewegungen nicht gelingen, wenn entsprechende Qualifikationen nicht beobachtet werden können und entsprechende Kompetenzen nicht oder nur unzureichend aufgebaut werden, stellt sich die Frage nach den konkreten Ursachen und nach der Beseitigung derartiger Gründe und Barrieren.

So haben Hirtz (1998), Hirtz, Hotz und Ludwig (2003), Glasauer (2003) und Nieber (2004) im Rahmen ihrer methodischen Konzepte zum Koordinationstraining eine deutliche Unterscheidung von zwei Wegen vorgenommen: Zum einen das Üben und Vervollkommen der personeninternen Ressourcen („Ressourcenorientierte Methodik“) und zum anderen methodische Maßnahmen zur Förderung der sportartspezifischen koordinativen Kompetenz („Kompetenzorientierte Methodik“). Der erste Weg schließt die traditionellen Methoden zur Entwicklung der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten, einschließlich der Beweglichkeit ein. Der zweite Weg tangiert die klassischen methodischen Vorgehensweisen des Bewegungsl-

ernens („Bausteine“, „Schritte“, „Teile“). Ähnliche Ansätze wie bei Hirtz finden sich bei Neumaier (1999), Zimmermann und Rostock (2002) sowie Roth, Kröger und Memmert (2002).

Ob die Erfassung motorischer Basiskompetenz so erfolgen kann, wie von Herrmann (2015) erläutert wird, ist kritisch zu prüfen. Das betrifft weniger die Passung der vorgestellten Testaufgaben zu den Bereichen „Etwas bewegen“ und „Sich bewegen“, sondern vielmehr die Frage, ob auf diesem analytischen Wege die prozessuale Qualität von Kompetenzen überhaupt diagnostiziert werden kann. Der vorgestellte Ansatz belegt eindrucksvoll, dass mittels einfacher motorischer Qualifikationen in Form des Lösen von Testaufgaben auf komplexere motorische Qualifikationen geschlossen werden kann, jedoch nicht auf motorische Kompetenzen. Diese werden mit diesem Herangehen nicht erreicht. Für die Analyse der prozessualen Qualität von Kompetenzen bedarf es einer speziellen Prozessdiagnostik. Diese gilt es noch zu erarbeiten.

### **Fazit**

Wer die Messbarkeit des Outputs von Sportunterricht kritisiert, mag monieren, relevante „Bildungsdimensionen“ würden in deren Operationalisierung keinen oder nur schwer Eingang finden. Im vorliegenden Beitrag werden die derzeit existierenden Operationalisierungen mit dem Verweis geprüft, dass die Ergebnisse der Bildungs- und Aneignungsprozesse im Sportunterricht sehr viel komplexer seien und sich so oder so ganz sicher nicht messen lassen würden. Es lässt sich vielfältig belegen, dass die theoretischen Diskurse, aber auch dazugehörige empirische Untersuchungen zur Kompetenzorientierung und zur Fähigkeitsorientierung sowohl in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft als auch in der Trainings- und Bewegungswissenschaft wissenschaftlich verankert sind.

Die im vorliegenden Beitrag genannten empirischen Untersuchungen unterscheiden sich erheblich im Grad ihrer Kontextgebundenheit. Die Beanspruchung curricularer Validität verweist auf besondere Eignungen (Vor- und Nachteile) der fähigkeitsorientierten und der kompetenzorientierten Diagnostik. Es hängt also jeweils vom konkreten „Output“ realer Bildungs-, Ausbildungs- und Sozialisationsprozesse ab, welcher Ansatz sinnvoll und zielführend Verwendung findet.

Sicher ist, dass sich das Kriterium der Erlernbarkeit bzw. Nicht-Erlernbarkeit vor dem Hintergrund des erweiterten Lernverständnisses und der Sicherung vollständiger Aneignungsprozesse als ungeeigneter Differenzierungsansatz zwischen Fähigkeiten und Kompetenzen erweist.

Dagegen ist die differentielle Betrachtung zu den MOBAs und MOBAQs von großem heuristischen, hypothesengenerierenden und theoriebildenden Wert. Diese Modellierung kann als Konkretion des klassischen Kompetenz-Performanz-Modells gedeutet werden. Zahlreiche Forschungsbefunde weisen darauf hin, motorische Kompetenzen als Resultat eines personeninternen Prozesses zur Verknüpfung von Ressourcen – insbesondere von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten – zu verstehen, d. h. als einen Prozess, der sich durch Anforderungsspezifität, Situationsspezifität und Individualspezifität auszeichnet und als selbstorganisierendes Geschehen gedeutet werden kann.

Motorische Kompetenzen können als „flüchtiger“ individualspezifischer Ressourcenmix verstanden werden; motorische Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten können damit zum integrativen Bestandteil motorischer Kompetenzen werden. Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen jedoch eine eigene Dignität und existieren unabhängig von Kompetenzen, was eine spezielle Diagnostik und Entwicklung ermöglicht und notwendig macht.

In Theorie und Praxis zeichnen sich differentielle methodische Strategien und Vorgehensweisen ab, um differenziert motorische Ressourcen (Fähigkeiten, Fertigkeiten), aber auch um differenziert motorische Kompetenzen durch Üben und Trainieren zu vervollkommen. Diese zwei methodischen Wege sind anschlussfähig an die tradierten klassischen methodischen Instrumentarien.

Betrachtet man die Ressourcen der menschlichen Motorik als Produkt seiner Natur- und Sozialgeschichte, muss die Frage nach dem Grundlegenden auf motorische Entwicklungsförderung und Teilhabe an der (sportiven) Bewegungskultur ausgerichtet sein. Auch für die Beantwortung dieser Frage zeigen sich pragmatische Lösungen. Jedoch ist die Bestimmung basaler Kompetenzen und Qualifikationen ein komplexer und komplizierter Vorgang im Überschneidungsfeld von Politik, Praxis und Wissenschaft.

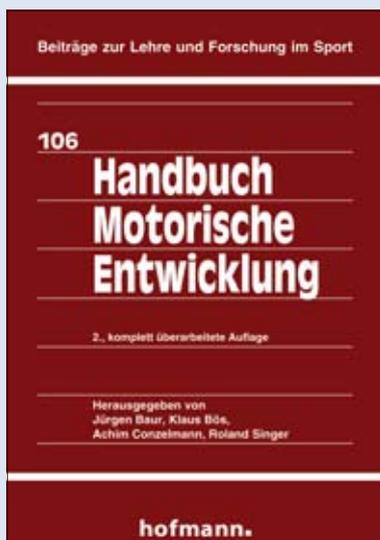
## Anmerkungen

- (1) Die in den Texten von Kröger und Roth (2014; 2015) vorzufindende Aussage, (motorische) Fähigkeiten sind Kompetenzen, die Gleichsetzung von (Basis-)Kompetenzen mit Können und insbesondere der Verweis auf „Könnensbestände“ (2015, S. 15) ist zumindest missverständlich.

## Literatur

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London a.o.: Tylor & Francis.
- Bös, K., Worth, A., Opper, E., Oberger, J. & Woll, A. (Hrsg.) (2009). *Das Motorik-Modul: Motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Chomsky, N. (1971). *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clark, J.E. & Metcalfe, J.S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. In Clark & Humphrey (Eds.), *Motor development: Research and reviews* (vol. 2, pp. 163–190). Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education.
- Erpenbeck, J. (2002). Erfahrungslernen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung. In M. Rohs (Hrsg.), *Arbeitsprozess-integriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung* (S. 143–163). Münster: Waxmann.
- Gerlach, E., Herrmann, S. & Leyener, S. (2014). „Wissen wir, was wir messen?“ Zur Frage der Output-Diagnostik im Sportunterricht mit Hilfe von motorischen Tests. *sportunterricht*, 63 (7), 194–200.
- Glasauer, G.J. (2003). *Koordinationstraining im Basketball. Von Ressourcen über Anforderungen zu Kompetenzen*. Hamburg: Kovac-Verlag.
- Gogoll, A. (2014). Kompetenzmodellierung in den Fachdidaktiken. *sportunterricht*, 63 (6), 163–167.
- Güllich, A. (2007). *Training – Förderung – Erfolg. Steuerungsmaßnahmen und empirische Befunde*. Habilitationsschrift, Universität des Saarlandes.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2014). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule – Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. *sportunterricht*, 63 (11), 322–328.
- Herrmann, C. (2015). Erfassung motorischer Basiskompetenzen in der dritten Grundschulklasse. *sportunterricht*, 64 (3), 72–76.
- Hirtz, P. (1998). Koordinative Fähigkeiten – Gewandtheit – motorische Kompetenz. In J. Rostock & K. Zimmermann (Hrsg.), *Kolloquium „Theorie und Empirie sportmotorischer Fähigkeiten“* (S. 12–19). Chemnitz: Technische Universität.
- Hirtz, P., Hotz, A. & Ludwig, G. (2000). *Bewegungskompetenzen. Gleichgewicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Hirtz, P., Hotz, A. & Ludwig, G. (2003). *Bewegungskompetenzen. Bewegungsgefühl*. Schorndorf: Hofmann.
- Hirtz, P. & Hummel, A. (1989). *Lernen im Schulsport als pädagogisch geführter Aneignungsprozess*. Schulsportforschung Ergebnisse – Berichte – Materialien Nr. 1 APW, Berlin, 4–48.
- Hossner, E.-J. (2002). Module als vertikale koordinative Fähigkeiten. In G. Ludwig, & B. Ludwig (Hrsg.), *Koordinative-Fähigkeiten – koordinative Kompetenz* (S. 77–83). Kassel: Gesamthochschulbibliothek.
- Klix, F. (1990). Lernen als erfahrungsbedingte Verhaltensmodifikation. In J. Neugebauer (Hrsg.), *Psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Berufsbildung*. (S. 10–18). Berlin: Volk und Wissen.
- Kröger, C. & Roth, K. (2014). *Koordinationsschulung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D., Fritz, T. & Tscherpel, R. (2008). Der MOBAQ-Ansatz als Konzept für Mindeststandards für den Sportunterricht? In V. Oesterheld, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger, *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 97–106). Hamburg: Czwalina.
- Loosch, E. (1999). *Allgemeine Bewegungslehre*. Wiebelsheim: Limpert.
- Mechling, H. (2003). Von koordinativen Fähigkeiten zum Strategie-Adaptionsansatz. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft-Bewegungslehre* (S. 347–369). Schorndorf 2003.
- Nieber, L. (2004). *Neue Inhalte und methodische Aspekte eines systematischen Koordinationstrainings im Nachwuchsfußball. Leistungssport*, 4, 48–53.
- Neumaier, A. (1999). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen, Analyse, Methodik*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Neumaier, A. & Krug, J. (2003). Techniktraining/Koordinations-training. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre*. Schorndorf: Hofmann.

- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen* (Bildungsforschung, Bd. 27). Bonn, Berlin: BMBF.
- Pöhlmann, R., Ludwig, G. & Pahl, A.-K. (2011). *Sensomotorik – Psychomotorik – Soziomotorik*. Köln: Bildungsvlag EINS.
- Radke, F.O. (2006). Das Bildungssystem ist kein Dienstleistungsunternehmen. *Erziehung und Wissenschaft* (1), 18 f.
- Reichenbach, R. (2007). Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 64–81). Bielefeld: Janus Presse.
- Robinson, S.B. (1969). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Roth, K., Kröger, C. & Memmert, D. (2002). *Ballschule Rückschlagspiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Roth, K. & Kröger, C. (2015). *Ballschule – Ein ABC für Spielanfänger*. Schorndorf: Hofmann.
- Rubinstein, S.L. (1981). *Probleme der allgemeinen Psychologie*. Darmstadt: Steinkopff.
- Schnabel, G., Harre, D. & Krug, J. (2011). *Trainingslehre – Trainingswissenschaft: Leistung-Training-Wettkampf*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Stibbe, G. (2014). Die Methodenfrage im Sportunterricht – nach wie vor Desiderat. *sportunterricht*, 63 (11), 321.
- Stodden, F.D., & Holfelder, B. (2013). Kein Kind bleibt zurück: Die Rolle der Entwicklung von motorischen Fertigkeiten. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20 (1), 10–17.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychol. Rev.* Bd. 66
- Zimmermann, K., & Rostock, J. (2002). Koordinationstraining zwischen Generalität und Spezifität. In G. Ludwig, & B. Ludwig (Hrsg.), *Koordinative Fähigkeiten – koordinative Kompetenz* (S. 233–237). Kassel: Universität Kassel.



2009. DIN A5, 464 Seiten  
ISBN 978-3-7780-1562-9  
**Bestell-Nr. 1562** € 34.90  
E-Book auf [sportfachbuch.de](http://sportfachbuch.de) € 27.90

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

## Handbuch Motorische Entwicklung

Seit dem Erscheinen der ersten Auflage im Jahre 1994 hat sich das Handbuch „Motorische Entwicklung“, in dem die Veränderung der Motorik über die Lebensspanne aus einer interdisziplinären Perspektive umfassend behandelt wird, zu einem Klassiker der sportwissenschaftlichen Literatur entwickelt. Für die nun vorliegende 2. Auflage wurde das Handbuch vollständig überarbeitet und erweitert. In 21 Einzelbeiträgen stellen 22 Autorinnen und Autoren den aktuellen Stand der Forschung zur motorischen Entwicklung zusammen. Der Band richtet sich v. a. an Sportwissenschaftler/innen, Studierende der Sportwissenschaft, aber auch an Leserkreise aus den Gebieten der Medizin und Psychologie.

# Aktuelle Lehrplanentwicklungen im Sport

## LehrplanPLUS – Grundlagen des neuen bayerischen (Sport-) Lehrplanmodells

Holger Falk

Lehrpläne dienen der Planung und Steuerung von Schule und Unterricht auf allen Ebenen. Aufgrund der hohen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Dynamik unterliegen sie einem stetigen Wandel und müssen regelmäßig fortgeschrieben werden. Die Einführung der Bildungsstandards in mehreren Fächern war zusammen mit anderen Entwicklungen Anlass, das bayerische Lehrplanmodell konzeptionell erneut weiterzuentwickeln.

Dem Gesamtkonzept LehrplanPLUS, das schulartübergreifend für die Lehrpläne der allgemein bildenden Schularten erarbeitet wurde, liegt ein einheitliches Verständnis von Bildung und Erziehung zugrunde. Es ist explizit kompetenzorientiert ausgerichtet, folgt aber der Tradition bisheriger bayerischer Lehrpläne, indem es inhaltlich vorgibt, welches Wissen und Können vermittelt werden soll. Das Konzept berücksichtigt in besonderer Weise die Übergänge und Anschlüsse zwischen den Schularten und Schulstufen und lässt Raum für schulartspezifische Erfordernisse. Es trägt damit zur Transparenz und Durchlässigkeit bei und ermöglicht gleichzeitig die schulartspezifische Profilierung, wie sie in einem gegliederten differenzierten Schulsystem unabdingbar ist.

Durch die Einbeziehung von ergänzenden Zusatzinformationen sowie einer nutzeroptimierten Aufbereitung in einem online verfügbaren Lehrplaninformationssystem wird der LehrplanPLUS zu einem vielseitigen Arbeitsmittel, das die Lehrkräfte bei ihrer Arbeit unterstützt (Sachsenröder, 2011, S. 1). Insgesamt lässt sich die Weiterentwicklung des Lehrplans an den konkreten Punkten in Abb. 1 verdeutlichen.

Der neue LehrplanPLUS trat bereits am 1. August 2014 für die Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule und die Jahrgangsstufe 7 der Wirtschaftsschule in Kraft. Sämtliche Inhalte des Lehrplans mit allen dazugehörigen Servicematerialien und Funktionen lassen sich unter [www.lehrplanplus.bayern.de](http://www.lehrplanplus.bayern.de) detailliert einsehen.

Was beispielsweise das Kompetenzstrukturmodell und den grundsätzlichen Aufbau betrifft, lässt sich vieles, was im Folgenden vorgestellt wird, auch für die Lehrpläne aller weiterführenden Schulen ableiten, die mit Mittel-, Realschule und Gymnasium im Schuljahr 2017/18 beginnend mit Jahrgangsstufe 5 in Kraft treten werden.

### Aufbau des Lehrplans

Der neue bayerische LehrplanPLUS setzt sich insgesamt aus mehreren Teilen zusammen. Diese werden im Folgenden knapp erläutert.

### Verbindlicher Teil des Lehrplans

Die Lehrpläne aller Schularten umfassen grundsätzlich folgende verbindliche Kapitel, die sich jeweils aufeinander beziehen.

- **Leitlinien (Grundschule)**

Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit umfassen sowohl den Bereich der Elementar- als



**Dr. Holger Falk**

Referent für Sport am  
Staatsinstitut für Schulqualität  
und Bildungsforschung

Schellingstraße 155  
80797 München

[Holger.Falk@isb.bayern.de](mailto:Holger.Falk@isb.bayern.de)

Abb. 1: Das PLUS im neuen  
Lehrplan im Überblick

### Das PLUS im „LehrplanPLUS“ – relevant für alle Schularten

- Einheitliches Lehrplankonzept und Lehrplanmodell
- Durchgängige Kompetenzorientierung in den Kapiteln des LP
- Unmittelbare Anbindung exemplarischer kompetenzorientierter Lernaufgaben und unterrichtsrelevanter Materialien
- Abgestimmte Curricula zwischen Fächern und Schularten, insbesondere an den Übergängen
- Strukturelle Verknüpfung des Lehrplans mit den schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben
- Primär elektronische Publikation, verbunden mit vielfältigen Such- und Gruppier Routinen

auch den der Primärpädagogik. Sie sind im Bayerischen Bildungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen (Bay-BEP) ebenso verankert wie im LehrplanPLUS Grundschule.

• **Bildungs- und Erziehungsauftrag**

Vor allem vor dem Hintergrund der jeweiligen Schulart werden in diesem Kapitel der Bildungs- und Erziehungsauftrag allgemein dargestellt und Aussagen beispielsweise zu Schülerprofil, Unterricht, Entwicklungsperspektiven und Schulgemeinschaft getroffen.

• **Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele**

In diesem Abschnitt werden 14 schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie der Bereich Alltagskompetenz und Lebensökonomie zunächst kurz beschrieben. Darunter befinden sich für den Sportunterricht besonders relevante Ziele wie Gesundheitsförderung, Soziales Lernen, Wertevermittlung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Umweltbildung, Globales Lernen) und Kulturelle Bildung. Darüber hinaus werden die jeweils zugrunde liegenden verbindlichen Richtlinien, amtlichen Verlautbarungen und Empfehlungen oder Landtagsbeschlüsse im Serviceteil zum Download angeboten.

• **Fachprofile**

Hier werden unter anderem das Selbstverständnis des jeweiligen Faches und sein Beitrag zur Bildung, die Kompetenzorientierung im Fach (mit dem jeweiligen Kompetenzstrukturmodell), der Aufbau des Fachlehrplans und die Zusammenarbeit mit anderen Fächern dargestellt.

• **Grundlegende Kompetenzen (Jahrgangsstufenprofile)**

Dieser Abschnitt bietet für alle Fächer einer Jahrgangsstufe jeweils eine Zusammenschau der Kompetenzen, die in einem Fach in einer Jahrgangsstufe nachhaltig aufgebaut werden sollen. Die Kompetenzen sind so formuliert, dass sie auch einem fachfremden Personenkreis verständlich sind.

• **Fachlehrpläne**

Gegliedert nach einzelnen Lernbereichen werden hier die konkreten Kompetenzerwartungen mit den dazugehörigen Inhalten des jeweiligen Faches beschrieben.

---

**Serviceteil des Lehrplans**

---

Neben dem verbindlichen Teil des Lehrplans bietet der sogenannte Serviceteil online vielfältige ergänzende Informationen, die unmittelbar an die entsprechenden Lernbereiche, Kompetenzerwartungen und Inhalte angebunden sind, und stellt damit eine direkte Unterstützung bei der täglichen Unterrichtsarbeit dar. Der Serviceteil umfasst:

- Exemplarische Unterrichtsbeispiele
- Querverweise sowohl innerhalb eines Faches als auch zwischen verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen
- Verweise auf die übergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele
- Materialien (z. B. kultusministerielle Schreiben, Literaturhinweise, externe Links, Übungssammlungen, Medien)
- Erläuterungen, z. B. in Form von kurzen Kommentaren

---

**Bildungs- und Kompetenzverständnis im LehrplanPLUS**

---

Grundlegend für den bayerischen Lehrplan ist ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das die umfassend gebildete Persönlichkeit zum Ziel hat und Bildung und Erziehung als Einheit betrachtet. Der Lehrplan folgt dabei der Maxime der Bayerischen Verfassung (Art. 131), dass die Schule nicht nur Wissen und Können vermittelt, sondern auch Herz und Charakter bildet. Dies gilt auch für das neue Lehrplanmodell.

Der Auftrag der Bayerischen Verfassung findet im neuen Lehrplanmodell seinen zeitgemäßen Ausdruck in der kompetenzorientierten Ausrichtung der fachlichen und überfachlichen Bildungsziele und in der Berücksichtigung der Bildungsstandards. Dem Lehrplanmodell liegt dabei ein pragmatisches Verständnis von Kompetenz zugrunde, das in wesentlichen Punkten mit dem der KMK übereinstimmt. Der Schwerpunkt liegt auf kognitiven (im Fach Sport: motorischen) Merkmalen, aber auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale werden berücksichtigt.

Kompetenzen beschreiben einen wichtigen Teilbereich, aber nicht das gesamte Spektrum des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Unterricht muss mehr bewirken als den Erwerb von Wissen und Können. Er muss so gestaltet sein, dass sich im wechselseitigen Prozess des Voneinander- und Miteinanderlernens die Persönlichkeit entfalten und die eigene Identität bilden kann. Der Unterricht muss Raum geben dafür, dass sich Überzeugungen und Werthaltungen entwickeln können, dass der Einzelne Verantwortung übernehmen kann, dass er als Mitmensch sein Angewiesensein auf andere und das der anderen auf ihn erleben und erfahren kann. Auch der neue Lehrplan geht von diesem umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag aus und nimmt die Entwicklung der gesamten Schülerpersönlichkeit in den Blick.

Ausgehend von der Kompetenzdefinition Weinerts (2001, S. 27 f.) werden die soeben dargestellten Aspekte in einem bayerischen Kompetenzbegriff gebündelt:

*Kompetent ist eine Person, wenn sie bereit ist, neue Aufgaben- oder Problemstellungen zu lösen, und diese auch kann. Hierbei muss sie Wissen bzw. Fähigkeiten erfolgreich abrufen, vor dem Hintergrund von Werthaltungen reflektieren sowie verantwortlich einsetzen.*

Gerade für das Fach Sport muss aber betont werden, dass Kompetenzerwartungen fach- bzw. domänen-spezifisch pragmatisch zu formulieren sind. Gerade durch die Verknüpfung mit übergeordneten Lernbereichen wie „Gesundheit und Fitness“ (vgl. unten) lassen sich zahlreiche (auch kognitive) Kompetenzen abbilden, die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf eine sportliche Handlungsfähigkeit und für ein selbstbestimmtes, möglichst lebenslanges Sporttreiben und eine gesunde Lebensführung im Alltag benötigen. Ziel kann es jedoch nicht sein, jede Kompetenzformulierung zwanghaft mit einem (künstlich-konstruiert anmutenden) Anwendungsbezug oder einer Problemlösung zu verknüpfen. Der Sportunterricht muss sich in diesem Zusammenhang auch vor einer Instrumentalisierung schützen. Sich mit Freude zu bewegen und Sport zu treiben hat auch dann noch Sinn und Berechtigung, wenn damit kein (manchmal vielleicht sogar gerade dann) unmittelbar anwendbarer Nutzen im Alltag verknüpft ist. Im Schulsport sind also weder ausschließlich motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten noch rein theoretische Kompetenzen und Inhalte zielführend.

## Der LehrplanPLUS Sport in der Grundschule

Vor Aufnahme der Arbeiten am zukünftigen Lehrplan wurden in allen Fächern und allen Schularten Umfragen zur Zufriedenheit und zu eventuellen Änderungswünschen beim aktuellen Lehrplan durchgeführt. Für das Fach Sport ergab sich in allen Schularten eine enorm hohe Zustimmung. Auch aufgrund dieser Tatsache kam nur eine konsequente Weiterentwicklung der bestehenden Lehrpläne durch die Lehrplankommission, nicht aber eine völlige Neustrukturierung infrage. Nach Abschluss der Kommissionsarbeit wurde der Lehrplan in der Anhörungsphase zunächst den Universitäten und Verbänden zur Begutachtung zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus war er lange Zeit online der breiten Öffentlichkeit zugänglich und es bestand somit die Möglichkeit der Rückmeldung.

### Kompetenzstrukturmodell

Kompetenzstrukturmodelle legen die Kompetenzbereiche fest, in die sich Fächer untergliedern lassen. Sie beschreiben das Anforderungsgefüge und damit den didaktischen Kern eines Faches (wiederum als Weiterentwicklung bisheriger Fächertradition zu verstehen). Kompetenzstrukturmodelle stellen die Verbindung zwischen allgemeinen Bildungszielen und fachlichen

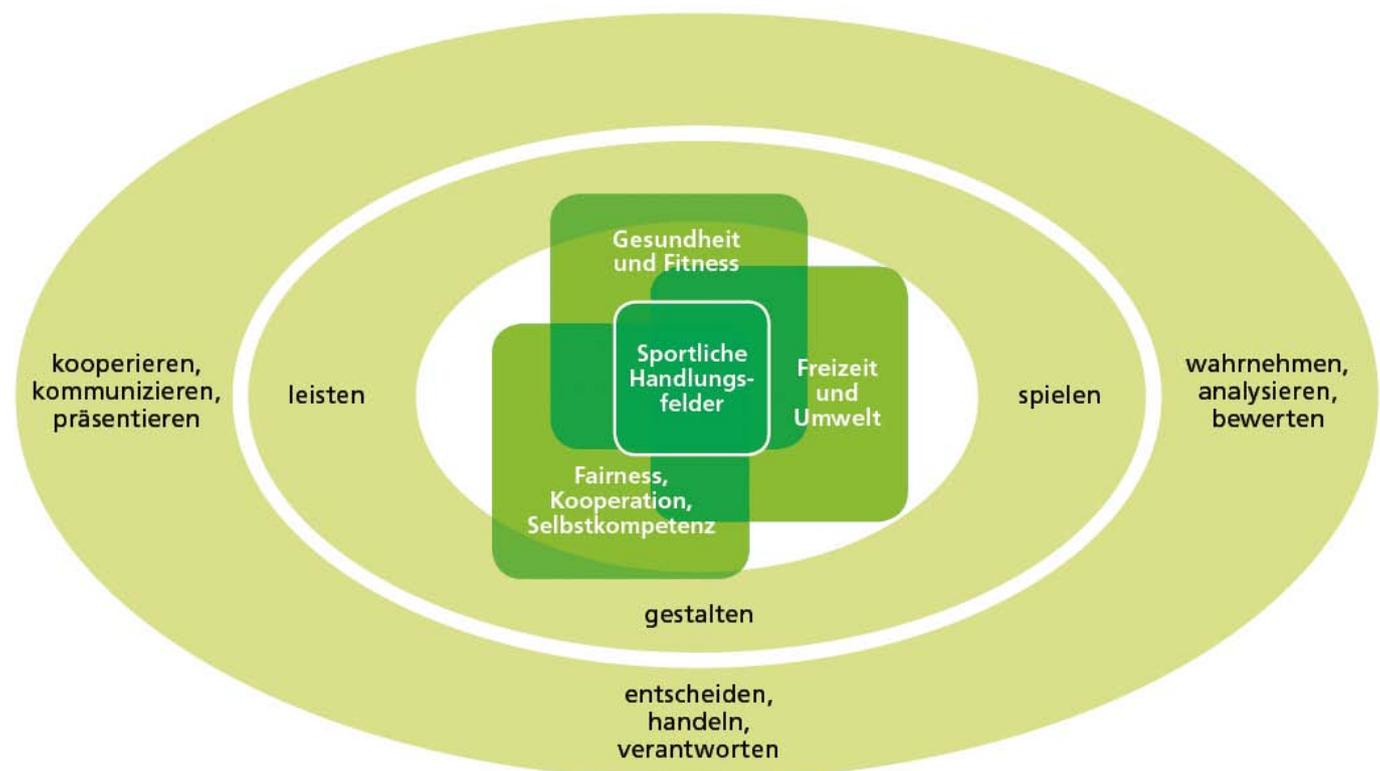


Abb. 2:  
Kompetenzstrukturmodell  
im Fach Sport

Unterrichtszielen her. Sie sind deshalb von besonderer Bedeutung für die Strukturierung des Fachlehrplans und werden in den Fachprofilen beschrieben. Für Fächer wie Deutsch und Mathematik lagen bereits verbindliche Kompetenzstrukturmodelle der Kultusministerkonferenz als Bestandteil der Bildungsstandards vor. Für die übrigen Fächer wurden am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) eigene Kompetenzstrukturmodelle entwickelt. Soweit es sich um Fächer handelt, die in den weiterführenden Schulen fortgeführt werden (z. B. Religion, Ethik und Sport), sind die Modelle für jedes Fach einheitlich (Sachsenspäcker, 2011, S. 4 f.).

Das Kompetenzstrukturmodell für das Fach Sport gliedert sich in zwei Bereiche, die im Unterricht stets miteinander verknüpft werden: in die *prozessbezogenen Kompetenzen* (Ringe) und in die vier *Gegenstandsbereiche* (Quadrate). Die Gegenstandsbereiche *Sportliche Handlungsfelder*, *Gesundheit und Fitness*, *Freizeit und Umwelt* sowie *Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz* stehen in enger und vielfältiger Wechselwirkung zueinander und erfahren je nach Zielsetzung im Unterricht eine unterschiedliche Ausprägung.

---

### Prozessbezogene Kompetenzen

Die prozessbezogenen Kompetenzen umschreiben allgemeine Verhaltensdimensionen und Fähigkeiten, die in Verbindung mit einer konkreten Situation bzw. einem konkreten fachlichen Zusammenhang ihre jeweilige Bedeutung und Ausprägung erfahren und somit die in den Gegenstandsbereichen ausgewiesenen fachlichen Kompetenzen ergänzen. Im Einzelnen handelt es sich hierbei um folgende Aspekte.

#### Leisten

Kinder und Jugendliche wollen etwas können, sich durch ihre Leistungen ausdrücken und sich miteinander vergleichen. Im Sportunterricht bedeutet leisten, sportliches Handeln und die dabei erzielten Ergebnisse in Bezug zu subjektiven und objektiven Gütekriterien zu setzen und entsprechend zu beurteilen. Die Schülerinnen und Schüler verarbeiten Erfolge und Misserfolge im Sport zunehmend angemessen, indem sie die Zusammenhänge von Leistungsanforderungen, -voraussetzungen, -ergebnissen und -beurteilungen immer besser verstehen lernen.

#### Gestalten

Die Kompetenz des Gestaltens erwerben die Schülerinnen und Schüler, indem sie auf Grundlage eines größer werdenden Schatzes an Bewegungserfahrungen lernen, Bewegungsmöglichkeiten variantenreich und kreativ einzusetzen und Bewegungshandlungen individuell bzw. situativ zu gestalten. Die Heterogenität der Klasse kann in diesem Zusammenhang vielfältige Ideen hervorbringen.

#### Spielen

Das sportliche Spielen lebt im Wesentlichen von der Ungewissheit seines Ausgangs und von der Entscheidungsfreiheit des Einzelnen innerhalb vorgegebener Spielregeln, aber auch vom Anpassen der Spielidee und Spielregeln an unterschiedliche Voraussetzungen der Mitspielerinnen und Mitspieler. Hierzu sammeln die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen durch zahlreiche Bewegungs- und Sportspiele in unterschiedlichen Spielräumen.

#### Wahrnehmen, analysieren, bewerten

Mit verschiedenen Sinnen nehmen die Kinder der Grundschule beispielsweise ihren Körper, ihre Bewegungen und die ihrer Mitspielerinnen und Mitspieler, sportliche Herausforderungen und eigene Fähigkeiten, aber auch Gefahren zunehmend differenziert wahr. Sie analysieren diese Wahrnehmungen und bewerten sie zunehmend realistisch.

#### Entscheiden, handeln, verantworten

Auf Grundlage ihrer Wahrnehmung, Analyse und Bewertung lernen die Schülerinnen und Schüler, im Sportlichen Handlungsfeld sach- und situationsgerechte Entscheidungen zu treffen, entsprechend zu handeln und ihre Handlungen auch zu verantworten.

#### Kooperieren, kommunizieren, präsentieren

Der Sportunterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler, sich fair und kooperativ zu verhalten, angemessen verbal und nonverbal zu kommunizieren und Bewegungen allein, paarweise und in der Gruppe zu präsentieren.

---

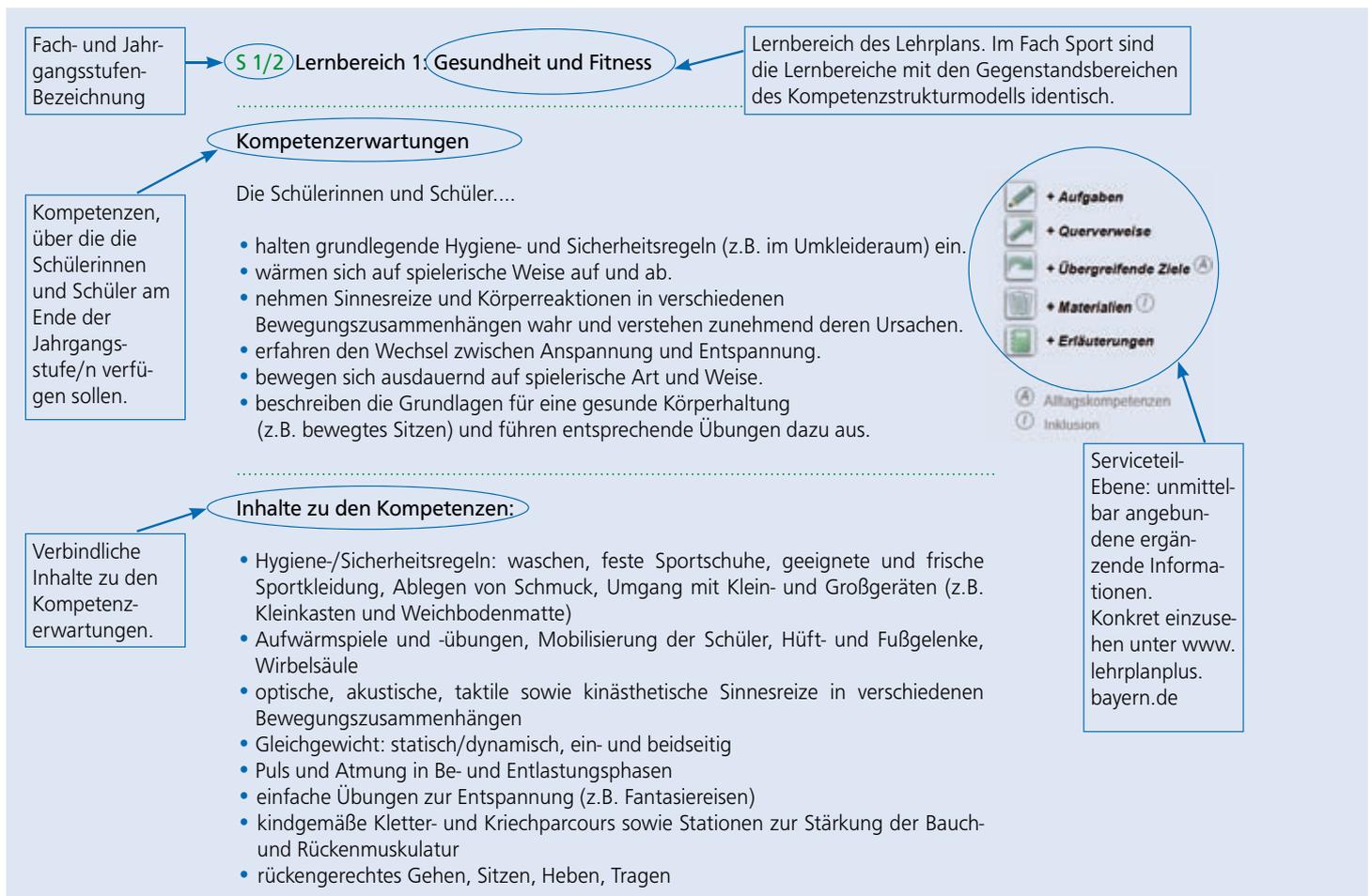
### Gegenstandsbereiche

Gegenstandsbereiche strukturieren schulartübergreifend die jeweiligen fachlichen Kompetenzen und werden schulart- und jahrgangsspezifisch in den Fachlehrplänen in Kompetenzerwartungen und Inhalten konkretisiert. Auch mit Blick auf die Gegenstandsbereiche ist der Lehrplan *PLUS* konsequent weiterentwickelt worden. Insgesamt weist er vier Gegenstandsbereiche auf.

#### Sportliche Handlungsfelder

Der Gegenstandsbereich *Sportliche Handlungsfelder* steht im Zentrum des Sportunterrichts und umfasst:

- Laufen, Springen, Werfen / Leichtathletik
- Sich im Wasser bewegen / Schwimmen
- Spielen und Wetteifern mit und ohne Ball / Kleine Spiele und Sportspiele
- Sich an und mit Geräten bewegen / Turnen und Bewegungskünste
- Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten / Gymnastik und Tanz
- Sich auf Eis und Schnee bewegen / Wintersport



Im Rahmen dieser *Sportlichen Handlungsfelder* und der damit verbundenen Bewegungserfahrungen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Körper auseinander und erlernen vielseitige sportliche Bewegungsformen.

### Gesundheit und Fitness

Im Gegenstandsbereich Gesundheit und Fitness erwerben die Schülerinnen und Schüler wesentliche Grundlagen gesundheitsorientierter sportlicher Betätigung und erkennen dabei deren Bedeutung für eine gesunde Lebensführung. Neben der Verbesserung ihrer gesundheitsrelevanten Fitness wird auch auf die Entwicklung von Körperbewusstsein und die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Körper Wert gelegt.

### Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz

Im Gegenstandsbereich Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz entwickeln die Schülerinnen und Schüler soziale und personale Kompetenzen wie Fair Play, Teamgeist, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Durchhaltvermögen, Leistungsbereitschaft, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein sowie die Fähigkeit, Konflikte zu lösen. Zudem erlangen sie eine wertschätzende Haltung bezüglich der eigenen Leistungen und der Leistungen anderer.

### Freizeit und Umwelt

Im Gegenstandsbereich Freizeit und Umwelt lernen die Schülerinnen und Schüler den Naturraum ihrer Schulumgebung kennen und zeigen einen nachhaltigen und verantwortungsvollen Umgang mit Natur und Umwelt. Örtliche Möglichkeiten zu sportlichen Aktivitäten werden auch im Hinblick auf eine sinnvolle Freizeitgestaltung genutzt.

### Ein Blick – Einblick in den Lehrplan

Zur Illustration soll abschließend ein Lernbereich aus dem Sport-Grundschul-Lehrplan exemplarisch vorgestellt und kommentiert werden (s. Abb. 3).

### Literatur

- Klieme, E. u. a. (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. (Hrsg.), Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin: BMBF [Bildungsforschung 1; unveränderter Nachdruck [http://www.bmbf.de]
- Sachsenröder, T. (2011). *LehrplanPLUS: Grundlagen und Gestaltungsprinzipien des neuen bayerischen Lehrplanmodells*. G. Stückl & M. Wilhelm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule. Kommentare und Unterrichtshilfen zum LehrplanPLUS Grundschule* (S. 1–9). Köln: Wolters Kluwer.
- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. (3. Aufl. 2013). Weinheim: Beltz.

Abb. 3: Der Lernbereich „Gesundheit und Fitness“ der Jahrgangsstufen 1/2 der Grundschule

# Zum Auftrag des Schulsports

## Entwicklungsförderung durch Bewegung

Sabine Geist



Was verstehe ich unter Sportunterricht? Was ist für mich guter Sportunterricht? Welche Zielsetzungen verfolgt er? Wie sollte er angelegt und gestaltet werden?

Wenn ich dazu auf den folgenden Seiten einige Überlegungen anstelle und meine Überzeugungen darstelle, tue ich das aus einer etwas besonderen Position heraus.

Seit etwa zehn Jahren arbeite ich an einer Schule, deren Kernüberzeugung immer noch auf der zentralen pädagogischen Idee ihres Gründers Hartmut von Hentig beruht. Seine Idee von Schule bestand darin, die Schule „zu einem Erfahrungsraum zu machen, in dem den Kindern geholfen wird, mit den schwierigsten und verallgemeinerbaren Problemen ihrer Existenz – durch Erkenntnis und Handeln – selbst fertig zu werden“ (Hentig 1971, S. 18). Als Lehrerin dieser Schule versuche ich täglich in meinem Unterricht – nicht nur im Sportunterricht –, diese Leitidee umzusetzen.

Damit das Lernen in Zusammenhängen besser gelingen kann, bilden an unserer Schule mehrere Fächer zusammengenommen sog. Erfahrungsbereiche. Der Erfahrungsbereich, um den es hier gehen soll, heißt „Umgang mit dem eigenen Körper“. In seiner Biografie beschreibt unser Schulgründer Hartmut von Hentig Eindrücke, die er bei Unterrichtsbeobachtungen in der frühen Phase der Laborschulzeit machte:

„Nun kann ich ihn [gemeint ist hier der Lehrer, S.G.] mit unseren drei Anfangsjahrgängen in seinem Geräteparadies beobachten, [...]. Befreundung mit dem eigenen Körper – das ist der Leitgedanke des „EB Sport“, wie dieser Erfahrungsbereich in der Alltagsabkürzung **leider** [Hervorhebung, S.G.] heißt. Das leistet er durch Verführung zu lustvoller und kunstvoller, zu ausdauernder und fortschreitender Bewegung. Die Funktion des Lehrers ist hier die des Mut machenden, Rat gebenden, wo nötig sichernden Helfers. Ich sehe J. F. [Abkürzung, S.G.] mit einem zaghaften elfjährigen Mädchen auf dem Trampolin; er hat sie an beiden Händen gefasst; er gibt ihr Halt auf dem wankenden

Boden und – mit seinem Körpergewicht – den sich von Sprung zu Sprung steigenden Aufschwung, den das leichte Wesen allein nicht erzeugen könnte; nach fünfzehn Sprüngen lässt er sie los; er springt weiter mit ihr und lässt das intensive Körperdrama allmählich ausklingen, indem er sie wieder mit den Händen sichert. – Das ist Laborschulpädagogik *in nuce*“ (Hentig 2007, S. 359 f).

Das Lernen in Erfahrungsbereichen beinhaltet eine Mischung von Erfahrung, Belehrung und Handeln. Dabei soll Erfahrung, selbsttätiges, entdeckendes Lernen und verantwortliches Handeln so weit wie möglich die organisierte Belehrung ersetzen. Lernen in Erfahrungsbereichen meint aber nicht nur ein *Lernen an Erfahrungen*, sondern auch *ein Lernen aus und durch Erfahrung*. Das bedeutet, dass Erfahrungen reflektiert, bewusst gemacht und gemeinsam aufgearbeitet werden mit dem Ziel, allgemeine Erkenntnisse und Handlungsorientierungen für die Bewältigung zukünftiger Situationen zu gewinnen.

Hentig selbst fordert, dass der Grundsatz *so viel Belehrung wie möglich durch Erfahrung* durch einen anderen Grundsatz ergänzt werden muss. „Das Erfahrene muss eingeordnet, die dabei gewonnene Erkenntnis oder Fähigkeit eingeübt und durch Übertragung auf andere Gegenstände verallgemeinert werden“ (Hentig 1973, S. 22). Erfahrung muss also ins Bewusstsein gehoben werden.

Dass der Sportunterricht im Vergleich zu den Fächern, die eher kognitiv orientiert sind, von vorn herein vielfältige Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht, liegt auf der Hand. Zugleich erfordert dieser Ansatz aber auch eine besondere Zugangsweise zu Bewegung, Spiel und Sport und auch eine besondere Vielfalt der Inhalte.

Schulsportliche Inhalte müssen dann im gesamten Spektrum der Bewegungsmöglichkeiten, im weiten Feld von Bewegung, Spiel und Sport liegen. Das heißt für mich als Sportlehrerin, den Kindern und Jugendli-

chen zu ermöglichen, unterschiedlichste personale, materiale und soziale Erfahrungen sammeln und an ihnen wachsen zu können. Über die vielfältigen Erfahrungen möchte ich es den Kindern ermöglichen, und damit ist auch das Kernziel meines Unterrichts formuliert, einen verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper und seinen Bewegungsmöglichkeiten zu entwickeln und es ihnen so ermöglichen, ihre je individuelle Körper- und Bewegungsidentität zu entfalten. In Anlehnung an Funke-Wieneke (2001, S. 48 f.) stellt für mich eine „bewegungsorientierte Entwicklungsförderung“ den Kernauftrag dar, den ich für die Arbeit im Erfahrungsbereich „Umgang mit dem eigenen Körper“ als wesentlich ansehe.

Im konkreten Unterrichtsalltag hat dieses Kernziel erhebliche Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung. Die Lernenden müssen im Unterricht die Möglichkeit erhalten, zum Subjekt ihres eigenen Lernens zu werden, sie dürfen nicht durch die Art der Aufbereitung des Stoffs von der Gestaltung ihres je eigenen Aneignungsprozesses abgehalten werden. Vielmehr gilt es, den Schülerinnen und Schülern solche Arrangements zu schaffen, in denen es ihnen möglich ist, sich selbst in unterschiedlichen Situationen zu erfahren und eigenständige Bewegungsvorstellungen zu erproben. Es geht damit nach meiner Vorstellung eben nicht darum, Bewegungen für den Vermittlungsprozess zu zerlegen, sondern darum, für stimmige ganzheitliche Erfahrungen zu sorgen. Letzteres spricht nicht dagegen, komplexe Bewegungshandlungen in ihrer Komplexität zu reduzieren. Es bedeutet vielmehr, sie dergestalt zu reduzieren, dass weiterhin die elementaren Sinneinheiten dieser Bewegungen erhalten bleiben (vgl. Scherer & Bietz, 2013).

Diese Erfahrungen entstehen, das kann ich täglich im Unterricht erleben, in der Auseinandersetzung mit der bewegungsbezogenen Aufgabe in spezifischen Situationen und über die anschließende Reflexion über die gemachten Erfahrungen von Bewegungshandlungen. Ich möchte den Lernenden Anregungen durch vielfältige Bewegungsaufgaben ermöglichen und damit Erfahrungsmöglichkeiten bieten, die ihnen helfen, unterschiedliche Bewegungslösungen in unterschiedlichen Bewegungssituationen zu bewältigen und daran Freude zu haben. Diese Aufgaben können durch mich als Lehrkraft oder aber – aus meiner Sicht häufig ebenso gut – durch die Lernenden selbst gestaltet werden. Lernwege werden dann für die Schülerinnen und Schüler geöffnet und sind an ihren je individuellen Möglichkeiten orientiert, können von ihnen selbst gestaltet und an vereinbarten Zielen orientiert werden. An die vielfältigen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen, sie zu nutzen und sie zu Experten ihres eigenen Lernprozesses werden zu lassen, das

scheint mir wichtig für eine Bewegungserziehung, die das Ziel verfolgt, einen verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Bewegungsmöglichkeiten zu vermitteln und Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre je individuelle Körper- und Bewegungsidentität zu entwickeln.

Meine Rolle als Lehrkraft verstehe ich deshalb auch eher als „Organisatorin von Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche“. Und doch bin ich zugleich mehr, nämlich Helferin bei ihren je individuell gewählten Lernbemühungen, Ideengeberin, wenn der Prozess stockt, Mittlerin zwischen den Lernenden und auch Mittlerin zwischen den Lernenden und der Sache, um sie schließlich zur Bewältigung ihrer gewählten Aufgaben zu führen und ihnen Könnenserfahrungen zu ermöglichen.

Lernen derart aktiv von Kindern und Jugendlichen mit gestalten zu lassen, bedeutet auch, dass ein hohes Maß an Verständigung zwischen allen Beteiligten notwendig wird. Versammlungen zur gemeinsamen Planung zu Beginn einer Stunde und solche zur Reflexion der gemeinsamen Arbeitszeit sind ebenso selbstverständlicher Teil des Unterrichts wie Gespräche über Konflikte im Unterrichtsverlauf und deren gemeinsame Lösung.

Für Sportlehrer und Sportlehrerinnen – und auch da schließe ich mich Hartmut von Hentig an – erfordert dies, „mehr zu können als nur seine [ihre, S.G.] Sportarten – und mehr zu wollen. Er [Sie, S.G.] sollte mit wenigstens einer ganz besonderen Fertigkeit „improvisieren“ können – und das nur selten tun! Er [Sie, S.G.] sollte bereit sein, außerhalb der Stunden für die Kinder da zu sein und in den Ferien mit ihnen Berge besteigen, zu segeln, zu rudern, skizufahren“ (Hentig 1972, S. 257). Letzteres scheint mir viel verlangt von einer Lehrkraft. Möglichkeiten aber, dies alles in ein schulisches Curriculum zu integrieren, gibt es vielfältige, und auch sie sind für mich notwendiger Bestandteil einer Schule, die Lernen als ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Sache und Bewegung als Beitrag zur Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen betrachtet.

#### Literatur

- Funke-Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? *sportpädagogik* (25) 1, 47 – 51.
- Hentig, H. von, et al. (1971). *Die Bielefelder Laborschule*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1972). Lerngelegenheiten für den Sport. *Sportwissenschaft* (2) 3, 239 – 257.
- Hentig, Hartmut von (1973). *Schule als Erfahrungsraum*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, Hartmut von (2007). *Mein Leben – bedacht und bejaht*. München: Hanser.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

## Leserbrief

### Kann Inklusion zur Exklusion führen?

**Bernd Schaller**



**Bernd Schaller**

OSTR i.R.;  
ehem. Stv. Schulleiter an  
Beruflichen Schulen.  
Ehem. Lehrbeauftragter für  
das RP Tübingen und das  
Landesinstitut für  
Schulsport in Ludwigsburg  
(Fachrichtung Badminton).

b-schaller@web.de

Im *sportunterricht* (Heft 1/2015, S.25) entdeckte ich die Kurzfassung des Referates zum Thema „Inklusion im Schulsport“ von Herrn Martin Giese aus Berlin, das er auf der 37. Jahrestagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik in Köln letztes Jahr gehalten hat.

Dieses Referat ist für mich der erste Ansatz einer kritischen Analyse der momentan angestrebten Aufnahme der Inklusion in den Sportunterricht. Seit Bekanntwerden, dass Inklusion sozusagen in allen Bildungsbereichen Eingang finden soll, habe ich mir Gedanken über eine Umsetzung dieser, meiner Meinung nach, schwer erfüllbaren Aufgabe gemacht.

Wie kann eine Institution, wie die Vereinten Nationen, eine solche Konvention den Mitgliedsländern einfach überstülpen?

Rechte von Behinderten sind ein hohes Gut. Das ist unbestreitbar und sie beruhen auf einem gesellschaftlichen Konsens. Unser Land bietet wohl am ehesten Möglichkeiten einer Umsetzung dieser Konvention. Andere Länder, vorwiegend die der Dritten Welt, sind weit von solchen Verhältnissen entfernt.

Warum also diese Hektik und vorausseilende Akzeptanz?

Wir sind ein souveräner Staat und in keiner Weise verpflichtet, eine noch so gut gemeinte Konvention bis in die letzte Konsequenz umzusetzen.

Daher ist es umso erstaunlicher, mit welcher Vehemenz Wissenschaftler, Bildungspolitiker und diverse Institutionen diese Vorgaben vorantreiben.

Ich selbst habe einen „Verein zur Förderung Lernbehinderter“ mit gegründet und viel Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt. Es sind oft langwierige Prozesse, um kleine Verbesserungen zu erreichen. Die enge Zusammenarbeit mit der Förderschule hat mich zu der Überzeugung gebracht, dass hier die Schülerinnen und Schüler am besten gefördert werden. Wir haben hier in Baden-Württemberg eines der besten Förderschulsysteme. Fast alle Behinderungsarten werden durch einen Schultypus abgedeckt. Erfahrene und sehr gut ausgebildete Sonderpädagogen kümmern sich hier um das Wohl dieser Kinder. Die hervorragende Ausstattung, sowie die darum aufgebauten Infrastrukturen

für diese Schulen sind vorbildlich. Dies war nur mit einem enormen finanziellen Aufwand möglich. Das Aufbrechen dieses Systems oder sogar die Auflösung der Förderschulen zugunsten einer Dezentralisierung wären absolut kontraproduktiv.

Spätestens als Eltern die Aufnahme ihres Kindes, das unter dem „Downsyndrom“ leidet, an ein Gymnasium verlangten, wurde den Kultusbehörden bewusst, welche Konsequenzen dieses Elternrecht nach sich ziehen kann. Der Kultusminister schaltete sich ein und lehnte dieses Ansinnen durch eine ministerielle Verfügung ab.

Zudem gab er eine Bestandsgarantie für das Förderschulsystem in Baden-Württemberg. Parallel dazu wird die Inklusion an allen Schultypen in einem vertretbaren Maße angestrebt. Die ersten Schulversuche sind inzwischen angelaufen, um zu testen, ob die gewünschte Inklusion für alle Beteiligten zufriedenstellend umgesetzt werden kann. Dies scheint mir ein gangbarer Weg.

Im Bezug auf den Sportunterricht bin ich aber äußerst skeptisch. Wie sähe denn die Realität für eine Sportlehrkraft aus, die in einer inklusiven Klassengemeinschaft unterrichten soll?

Das größte Hindernis ist eine bisher fehlende, fundierte „Förderschulsport-Ausbildung“. Eine breit aufgestellte Fortbildungsinitiative müsste diese Defizite auffangen – ein enormer Aufwand ohne Erfolgsgarantie. Universitäten und Pädagogische Hochschulen müssten ab sofort den Studierenden ergänzende Ausbildungsinhalte vermitteln.

Um bestimmte Behinderungsarten überhaupt begleitend unterrichten zu können, sind außerdem behindertentaugliche Sportstätten erforderlich. Hier werden die Kommunen, als Schulträger, sehr schnell an ihre finanziellen Grenzen stoßen.

Ohne spezielle Ausbildung, Ausstattung und entsprechende Sicherheitsvorkehrungen, sowie teilweise Unterstützung durch Fachkräfte, um die Risiken zu mildern, wäre es keiner Sportlehrkraft zuzumuten, inklusiv zu unterrichten. Erschwerend kämen noch rechtliche Fragen hinzu, inwieweit Versicherungen bei behindertenspezifischen Unfällen haften müssten.

Neben der Bewältigung und Beachtung all dieser Umstände sollte für die übrigen Schülerinnen und Schüler noch ein einigermaßen zufriedenstellender, bewegungsintensiver Sportunterricht stattfinden.

Eine weitere Herkulesaufgabe wäre die Überarbeitung bzw. Ergänzung aller Sportlehrpläne. Schließlich muss die Lehrkraft wissen, welche neuen Inhalte und Ziele sie vermitteln soll – ein höchst ehrgeiziges Unterfangen.

Damit keine Missverständnisse aufkommen: Ich bin kein Gegner der Inklusion!

Ich sehe nur die Gefahr, dass die allgemeinbildenden Schulen für einige Jahre als Experimentierfeld erhalten müssen, um in den Augen von Behindertenorganisationen oder -beauftragten gut da zu stehen.

Inklusion sei eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, so formulierte es Prof. Dr. Manfred Wegner bei der Fachtagung „Inklusion im Schulsport“ (13./14. Nov. 2013) in

Hallern am See. Wenn er zudem postuliert, dass Inklusion ein allgemeinpädagogisches Prinzip sei, so frage ich mich, was ich vierzig Jahre lang unterrichtet habe.

Im Takt der Legislaturperioden werden ständig neue Konzepte entwickelt. Manche Schularten verschwinden, neue kommen hinzu. Homogener Unterricht war gestern – jetzt ist Heterogenität angesagt. Wir Lehrerinnen und Lehrer werden als „Fußvolk“ ungefragt überfrachtet und überfordert – „Burnout“ lässt grüßen.

Unsere Gesellschaft ist von einer beispiellosen, rasanten Entwicklung erfasst, dass wir kaum mehr Zeit zur Ruhe oder Reflexion finden. Natürlich ist die Inklusion ein hehres Ziel, aber bitte mit Augenmaß und etwas mehr Gelassenheit. Mit operativer Hektik erreicht man keine nachhaltigen Resultate, sondern eher das Gegenteil – ganz im Sinne von Herrn Giese.



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

## Literatur-Dokumentation

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Sutter, Muriel (2013).  
**burner games (Band 1) und  
 burner games reloaded (Band 2).**  
 Schorndorf: Hofmann, je ca. 60 Seiten, Ringheftung,  
 DIN A5, je € 14,90.

Die deutschsprachigen Untertitel können den ersten Zugang zu den beiden Büchern erheblich erleichtern: „Kleine Spiele mit großem Spaßfaktor“ und „Neue Spiele für noch mehr Spaß“. Diese Spiele waren auch bisher schon häufig ein Renner, z. B. bei Kindern und auch noch bei Jugendlichen im Sportunterricht. Jetzt sind sie die „Burner“, was in der aktuellen Jugendsprache für echt coole Sachen steht – oder für etwas ganz Besonderes: „Das ist voll der Burner.“ Besonders ist dann auch bereits die Aufmachung. In beiden Bänden sticht coole Neonfarbe voll in die Augen. Dies betrifft z. B. Titel und Untertitel, Kapitel-Überschriften und die einleitenden Texte der Kapitel (wenig Text in großer Schrift), ferner Organisations- und Ablaufskizzen, Angaben zum Gerätebedarf usw. Für Leser jenseits der Burner-Generation dürfte dies zumindest anfangs gewöhnungsbedürftig sein. Eine weitere Besonderheit betrifft die Spiele selbst. Die junge Baselbieter (Sport-) Lehrerin hat in die beiden Burner-Bände viele altbekannte und bewährte Kleine Spiele aufgenommen, sie aber beispielsweise mit neuen Namen „aufgepeppt“, vielfältig modifiziert und/oder um Variationen erweitert. Manche der Spiele hat die Autorin aber auch selbst erfunden, z. B. als Ergebnis einer „Inspiration“.

Beide Spiele-Sammlungen werden in drei Gruppen gegliedert: (1) Kommunikations- und Kennenlern-Spiele: Sie sind körperlich nicht sehr intensiv und können von daher z. B. auch außerhalb des Sportunterrichts im Alltagskontext der Schule gespielt werden. (2) Aufwärmspiele: Sie wecken alle müden Lebensgeister und bringen Kopf und Muskulatur sofort auf Trab, z. B. Lauf-, Fang-, Staffel-, Reaktions-, Abwurf- und Kampfspiele. (Manche dieser Spielformen sind allerdings hinsichtlich ihrer Eignung für ein sachgerechtes Aufwärmen diskussionswürdig, zumindest bei älteren Jugendlichen und bei Erwachsenen.) (3) Intensivspiele: Sie erfordern Fantasie, Energie und Kraft und bringen viel Spaß, z. B. traditionelle Kleine Ballspiele – auch in verschiedenen Variationen, Abwurf-Spiele, Parcours- und Hindernis-Laufspiele, Wettlauf-Spiele, Kampf- und Raufspiele. (In anderen Fachbüchern zum Thema werden dieser Spiele verschiedenen Strukturgruppen zugeordnet.)

Je Band werden ca. 45 Spielformen ausführlich beschrieben und hinsichtlich ihrer Intensität, des (teilweise recht hohen!) Material- und Zeitaufwands charakterisiert sowie durch Organisations- bzw. Ablaufskizzen und Fotos weiter veranschaulicht. Beide Bände haben ihren eindeutigen Schwerpunkt (ca. 5 zu 15 zu 25) bei den so genannten Intensivspielen.

Mehr an Informationen über die Autorin, ihr sportpädagogisches Konzept, ihre beruflichen Aktivitäten, über weitere Publikationen, Burner-Materialien usw. finden Interessierte unter [www.burnermotion.ch](http://www.burnermotion.ch).

*H.-J. Engler*



Helmut Digel

### Verlorener Kampf

Doping und Sport gehen auf das Engste zusammen. Der Freizeitsport ist vom Problem des Dopingbetrugs ebenso betroffen, wie der Hochleistungssport. Viele Initiativen gegen den Dopingbetrug waren erfolglos oder haben sich als unzureichend erwiesen. Immer deutlicher kommt der Sachverhalt zum Tragen, dass die eigentlich am Dopingbetrug Beteiligten an einer wirklichen Aufklärung und Bekämpfung ganz offensichtlich nicht interessiert sind. Dies gilt für die Politik, die Wirtschaft und die Sportorganisationen gleichermaßen. Es gilt aber auch für die Athleten und die Trainer. Es muss deshalb von einem verlorenen Kampf gesprochen werden. Dies liegt vor allem dann nahe, wenn jemand sich vier Jahrzehnte engagiert gegen Doping eingesetzt hat und nachhaltige Erfolge ausgeblieben sind.

2013. 17 x 21 cm, 384 Seiten, ISBN 978-3-7780-8790-9,

**Bestell-Nr. 8790 € 29.90** E-Book auf [sportfachbuch.de](http://sportfachbuch.de) € 23.90

## Nachrichten und Informationen

**Thomas Borchert**

**E-Mail: [thomas.borchert@uni-leipzig.de](mailto:thomas.borchert@uni-leipzig.de)**

### Stipendium für den MBA Sportmanagement an der Uni Jena – damit die Laufbahn Sprünge macht ...



Die MBA Jena ist derzeit, gemeinsam mit dem Deutschen Olympischen Sportbund, auf der Suche nach einem/einer Stipendiat/in für den berufsbegleitenden Sportmanagement-Studiengang der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Die Kandidatin bzw. der Kandidat sollte auf eine Führungsposition im Sport hinarbeiten, möchte ihre/seine Management- und Führungskompetenzen ausbauen, ist überdurchschnittlich motiviert und leistungsbereit, verfügt über erste Berufserfahrung im Sport und hat ein Hochschulstudium abgeschlossen (z. B. Bachelor, Diplom, Staatsexamen etc.).

Der DOSB vergibt ein Stipendium für den berufsbegleitenden MBA-Studiengang Sportmanagement an der Uni Jena im Wert von 13 000 Euro. Das Stipendium wird durch eine auserlesene Jury in einem mehrstufigen Auswahlverfahren vergeben.

Bewerbungsschluss ist der 15. Juni 2015.

Weitere Informationen zum Stipendium, Studiengang und Bewerbungsmodalitäten finden Sie unter: [www.mba-sportmanagement.com](http://www.mba-sportmanagement.com)

### Komm mit ins gesunde Boot – Grundschule



Ausreichende, vielfältige Bewegung und eine ausgewogene Ernährung sind für die gesunde Entwicklung unserer Kinder unverzichtbar. „Komm mit in das gesunde Boot“ ist das Programm der Baden-Württemberg-Stiftung zur Gesundheitsförderung von Kindergarten- und Grundschulkindern.

Ziel ist der Aufbau von Kompetenzen für einen gesunden Lebensstil bereits in jungen Jahren. Themenschwerpunkte sind ausreichende Bewegung, gesunde Ernährung und sinnvolle Freizeitgestaltung. Die Kompetenzen in diesen Verhaltensweisen führen zu einer gesteigerten Lebensqualität der Kinder im körperlichen, aber auch im geistigen und emotionalen Bereich.

„Komm mit in das gesunde Boot – Grundschule“ ist das Programm der Baden-Württemberg-Stiftung zur Gesundheitsförderung von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule. Zur Mitwirkung am Programm eingeladen sind alle interessierten Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen in Baden-Württemberg.

Weitere Informationen unter: [www.gesundes-boot.de](http://www.gesundes-boot.de)

### KOMM! in den Sportverein – Netzwerke zur Bewegungsförderung



2013 wurde das Gemeinschaftsprojekt „KOMM! in den Sportverein“ von Landessportbund Sachsen und Sächsischem Staatsministerium des Innern neu ausgerichtet: Statt vormals an Grundschüler verteilter Gutscheine für eine kostenfreie Mitgliedschaft im Sportverein wurden seitdem in jedem Kreis- und Stadtsportbund Regionalkoordinatoren eingesetzt, deren Aufgabe es ist, regionale Netzwerke zur Bewegungsförderung aufzubauen.

Vor allem Kinder und Jugendliche sowie die Erwachsenen über 50 Jahre stehen im Fokus ihrer Arbeit. In knapp zwei Jahren konnten vor Ort bereits viele innovative Maßnahmen für diese Zielgruppen geplant und umgesetzt werden. Die Regionalkoordinatoren brachten mehr Bewegung in die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene über 50 Jahren: 2013 entstanden über 200 neue Kooperationen zwischen organisiertem Sport und Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Senioreneinrichtungen.

Weitere Informationen zur Veranstaltung finden Sie unter [www.sport-fuer-sachsen.de](http://www.sport-fuer-sachsen.de)

### Volli X – Volleyball für Grundschulen in Rheinland-Pfalz



Seit einiger Zeit machen sich der Volleyball-Verband Rheinland-Pfalz sowie die einzelnen Bezirke Gedanken über Volleyball an Schulen, besonders an Grundschulen. Die Veränderungen durch Bildungsreformen, besonders durch die Ganztagschulen in unserem Bundesland, führen dazu, dass Kinder auch nachmittags an Schulen sind. Sportliche Aktivitäten, die über die Stundenzahl des Lehrplans hinausgehen, werden zunehmend von Übungsleitern und Vereinstrainern angeboten.

Der Verband wird alle Schulprojekte zwischen Schulen und Verein unterstützen. Es braucht aber Vereine, die das Projekt nachhaltig und langfristig mit Leben füllen. Es ist notwendig Schulen, Lehrer und Eltern einzubinden, die aus dem Volleyballumfeld kommen.

Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter <http://bit.ly/1Fc6K3H>

### AKTIONfahRRAD sucht Deutschlands fahrradfreundlichste Schule



Bereits zum vierten Mal wird es in 2015 eine Verleihung von Fahrrädern an Schu-

len geben. Erstmals kürrt AKTIONfahRRAD in diesem Jahr „Deutschlands fahrradfreundlichste Schule“. Die Gewinnerschule wird nicht nur einen Satz nagelneuer Bikes erhalten, sondern fährt auch im Klassenverbund oder im Rahmen einer Rad-AG zum spektakulärsten Mountainbike-Event in Deutschland, dem BIKE-Festival in Willingen.

Die Auszeichnung „Deutschlands fahrradfreundlichste Schule“ erfolgt nach Kriterien, die die Deutsche Sporthochschule in Köln vorgegeben hat. Unter anderem müssen die Schulen mit vielfältigen und nachhaltigen Fahrradprojekten schon in Erscheinung getreten sein, müssen einen Fahrradkeller besitzen, sich zum Fahrrad in der Schule bekennen und vieles mehr.

Die Bikes sind eigens für den Einsatz auf dem Schulhof, auf der Straße und im Gelände konzipiert worden und kommen in einem tollen Design und mit hochwertiger Ausstattung daher. Produziert werden sie wie auch schon im Vorjahr von dem Kinderradhersteller S'COOL juniorbikes in Bielefeld.

Schulen können sich für die Teilnahme an dem Projekt ab sofort auf der Homepage von [www.aktionfahrrad.de](http://www.aktionfahrrad.de) anmelden. Hier werden auch die Teilnahmebedingungen näher erläutert. Anmeldeschluss ist der 15.05.2015. Das BIKE-Festival in Willingen findet in diesem Jahr in der Zeit vom 12. bis 14. Juni 2015 statt. Die Preisverleihung wird am 13. Juni 2015 auf der Hauptbühne in Willingen erfolgen.

### Schulsport in Äthiopien

Äthiopien ist weltweit bekannt für seine Leichtathleten. Viele Spitzensportler wie Haile Gebrselassie oder Kenenisa Bekele kommen aus Äthiopien.

Im Sport-Praktikum in Äthiopien können nicht nur die eigene Fitness und Sporttechniken verbessert, sondern



auch das eigene Wissen an Kinder vor Ort weitergegeben werden. Dies wird durch eigenen Unterricht im Schulsport erreicht. Je nachdem, wo die Stärken und Interessen der Bewerber liegen, kann gewählt werden, ob Schulsport und Leichtathletik kombiniert wird, oder dieser sich vollkommen auf den Schulsport konzentrieren möchte.

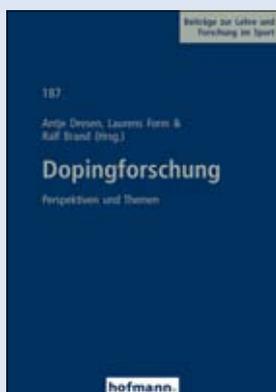
Für das Sport-Praktikum in Äthiopien muss man selbst kein Spitzensportler sein! Wichtig ist, dass man Spaß am Sport hat und fit ist. Egal ob die Interessenten noch zur Schule gehen, gerade Abitur gemacht haben, studieren oder bereits berufstätig sind – an unserem Schulsport-Projekt in Äthiopien kann jeder teilnehmen. In diesem Projekt lernt man jede Menge von den extrem gut qualifizierten Mitarbeitern vor Ort und man macht wertvolle Arbeitserfahrungen.

Weitere Informationen gibt es unter [www.projects-abroad.de](http://www.projects-abroad.de) Stichwort: Schulsport in Äthiopien

### Klasse in Sport – Viel bewegen!

Der gemeinnützige Verein „Klasse in Sport – Initiative für täglichen Schulsport e.V.“ wurde am 12. Juni 2006 in Köln gegründet. Zweck des Vereins ist das privat initiierte Angebot zur Optimierung des Schulsports im Grundschulbereich sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht, die Fortbildung der Schulsportlehrer sowie die Anbindung von Förderern zur Finanzierung dieser aktiven Schulsport-Initiative.

Der Verein „Klasse in Sport – Initiative für täglichen Schulsport e.V.“ verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Ziele. Der Satzungszweck wird verwirklicht insbesondere durch das konkrete Angebot an Schulen in Deutschland, zusätzlichen Sport unter Anleitung von Fachpersonal durchzuführen und diese Maßnahmen auch zu finanzieren.



2015. DIN A5, 356 Seiten  
ISBN 978-3-7780-4870-2  
**Bestell-Nr. 4870** € 34.90  
E-Book auf [sportfachbuch.de](http://sportfachbuch.de) € 27.90

Antje Dresen / Laurens Form / Ralf Brand (Hrsg.)

## Dopingforschung

### Perspektiven und Themen

Doping im Sport hat als Thema in der öffentlichen und wissenschaftlichen Wahrnehmung einen hohen Stellenwert eingenommen. Dabei zeigen sich die geführten Debatten überaus vielschichtig und zum Teil kontrovers. Mit diesem Sammelband wird ein systematisch-ordnender Überblick über unterschiedliche aktuelle wissenschaftliche Zugangswege und praxisbezogene Themenschwerpunkte zu Doping und Substanzkonsum im Sport gegeben. Das Buch spiegelt die Bandbreite aktueller Dopingforschung in Deutschland wider, die hier klar aufbereitet für ein Publikum sowohl aus der Wissenschaft als auch aus den Praxisfeldern dargelegt wird.

*New!*

## Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

### Landesverband Hessen

#### An die Mitglieder des DSLV Hessen

In dieser SU-Ausgabe werden 2 Golf-Lehrgänge ausgeschrieben, die bereits im April ihre ersten Termine haben.

Das war leider nicht früher in der Zeitschrift zu veröffentlichen.

Hier der Hinweis: Aktueller werden Sie auf unserer Homepage [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de) informiert.

Ein weiterer Hinweis: Der LG „Rettungsfähigkeit“ am 08.05. 2015 ist bereits ausgebucht.

Ein neuer Lehrgang „Auffrischung der Rettungsfähigkeit“ ist für den 13. November geplant.

*Hans Nickel*

#### Einführung in die Sportart Golf

Die Techniken werden mit der Snag Golf Methode eingeführt und sind damit auch in der Schule gut einsetzbar. Ziel ist außer der Vermittlung der Grundtechniken, Etikette und einfachen Regeln, das Erlangen der Platzreife.

#### Termine:

Modul 1: 18. – 19. April 2015,  
jeweils 10.00 – 16.00 Uhr

Modul 2: 30. – 31. Mai 2015,  
jeweils 10.00 – 16.00 Uhr

Modul 3: 27. – 28. Juni 2015,  
jeweils 10.00 – 16.00 Uhr

*Ort:* Golfpark Winnerod, Reiskirchen

*Teilnehmer:* Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen

*Referenten:* Peter Fügner (HGV), Jan Joeres (DSL), Jörg Krebs (DGV)

*Anmeldung:* Verbindliche Anmeldung bitte entweder an: [peter.fuegener@hessischer-golfverband.de](mailto:peter.fuegener@hessischer-golfverband.de)

oder an die DSLV Geschäftsstelle, Ziegelweg 1, 37276 Meinhard. [info@dslv-hessen.de](mailto:info@dslv-hessen.de)

Ein Anmeldeformular sowie die Geschäftsbedingungen des DSLV bezüglich An- und Abmeldung finden Sie unter [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de)

*Lehrgangsgebühr:* 150,- im Doppelzimmer mit Frühstück je Modul. 170,- im Einzelzimmer mit Frühstück je Modul. 95,- ohne Übernachtung je Modul.

Die Preise beinhalten Lehrgangsunterlagen, Übungsbälle, Trainerkosten und alle Greenfees sowie die Übernachtung.

LSA-Angebots-Nr.: 01581993

(Dienst-)Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLV – LV Hessen und das Lehrteam können nicht regresspflichtig gemacht werden.

#### Golf im Sportunterricht

Diese Lehrgänge richten sich an Spieler mit einer Clubvorgabe, die sich für „Golf in der Schule“ interessieren, dort Golf unterrichten oder Schulansprechpartner sein wollen. Neben einem Technik-Check und der Verbesserung des eigenen Spiels, werden alle Gesichtspunkte des Schulgolfs in Theorie und Praxis beleuchtet. Durch eine erhöhte Kompetenz werden somit vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglicht.

#### Termine

Modul 1: 18. – 19. April 2015,  
jeweils 10.00 – 16.00 Uhr

Modul 2: 30. – 31. Mai 2015,  
jeweils 10.00 – 16.00 Uhr

Modul 3: 27. – 28. Juni 2015,  
jeweils 10.00 – 16.00 Uhr

*Ort:* Golfpark Winnerod, Reiskirchen

*Teilnehmer:* Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen

*Referenten:* Peter Fügner (HGV), Jan Joeres (DSL), Jörg Krebs (DGV)

*Anmeldung:* Verbindliche Anmeldung bitte entweder an: [peter.fuegener@hessischer-golfverband.de](mailto:peter.fuegener@hessischer-golfverband.de)

oder an die DSLV Geschäftsstelle, Ziegelweg 1, 37276 Meinhard. [info@dslv-hessen.de](mailto:info@dslv-hessen.de)

Ein Anmeldeformular sowie die Geschäftsbedingungen des DSLV bezüglich An- und Abmeldung finden Sie unter [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de)

*Lehrgangsgebühr:* 150,- im Doppelzimmer mit Frühstück je Modul. 170,- im Einzelzimmer mit Frühstück je Modul. 95,- ohne Übernachtung je Modul.

Die Preise beinhalten Lehrgangsunterlagen, Übungsbälle, Trainerkosten und alle Greenfees sowie die Übernachtung.

LSA-Angebots-Nr.: 01581994

(Dienst-) Unfallschutz kann beim SSA beantragt werden. Der DSLV – LV Hessen und das Lehrteam können nicht regresspflichtig gemacht werden.

### Landesverband Nordrhein-Westfalen

#### Einladung zur Mitglieder-versammlung

Liebe Mitglieder im DSLV NRW, die diesjährige Mitgliederversammlung und Ehrung verdienter Mitglieder findet am Donnerstag, den 18.06.2015 ab 17.00 Uhr an der Bergischen Universität Wuppertal im „Bergischen Zimmer“ statt. Vor Eintritt in die Tagesordnung wird ein praxisnaher Fachvortrag zur Sicherheits-erziehung versuchen, wissenschaftliche Erkenntnisse in die schulische Praxis zu übertragen (Prof. Dr. Horst Hübner). Bitte merken Sie sich bereits den Termin vor. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie durch Ihre Teilnahme unsere Arbeit unterstützen.

*Die genaue Anschrift lautet:*

Max-Horkheimer Str., 42119 Wuppertal.

*Anreisehinweis unter:* [http://hochschul-sozialwerk-wuppertal.de/ueber\\_uns/anreise](http://hochschul-sozialwerk-wuppertal.de/ueber_uns/anreise)

Damit wir besser planen können, bitten wir um Anmeldung in der Geschäftsstelle: dslv-nrw@gmx.de

Als Tagesordnung schlagen wir folgende Punkte vor:

- TOP 1 Bericht des Vorstandes
- TOP 2 Bericht des Vizepräsidenten  
Finanzen
- TOP 3 Bericht der Kassenprüfer und Entlastung des Vorstandes
- TOP 4 Wahlen  
– Wahlleiter  
– Präsident  
– Vizepräsidenten  
– Kassenprüfer
- TOP 5 Haushaltsplan 2015
- TOP 6 Festsetzung der Mitgliedsbeiträge
- TOP 7 Beschlussfassung über Anträge
- TOP 8 Verschiedenes

Im Anschluss an die Mitgliederversammlung möchten wir unsere langjährigen Mitglieder ehren.

*Der Vorstand des DSLV NRW*

### Hüttenwanderung in Österreich: Wandern auf dem Adlerweg durch das Virgental – Faszination und Natur pur!

*Datum:* 26.07. – 01.08.15

*Maximale Teilnehmerzahl:* 8

*Ort:* Virgental Hohe Tauern, Osttirol

*Themenschwerpunkt:* Eine Panoramawanderung durch das Herzstück des Großvenediger-Gebietes wartet auf Sie. Hier ist die Natur noch unverbraucht und der Massentourismus weit entfernt. Die Länge der Tagesetappen lässt ausreichend Zeit, die grandiose Weite des Nationalparks Hohe Tauern täglich neu zu erleben und zu genießen.

Zudem erwarten Sie urige Berglandschaften und keine Allerweltsgebirge! Jeder Tourtag bringt neue Höhepunkte, auch wenn es nicht stets ein Gipfel sein wird. Aussichtsreiche Wege und eine einmalige Tier- und Pflanzenwelt tragen dazu ihren Teil ebenso bei, wie die hochalpinen Wege und Steige abseits der üblichen und vielbegangenen Routen. Täglich wird zu einer anderen Hütte weitergewandert. An spezieller Ausrüstung benötigen Sie einen Tourenrucksack sowie ein Paar Trekkingschuhe.

Das Veranstaltungspaket umfasst die Versicherung, die Führung, die Übernachtung im Lager und das Frühstück sowie die Vermittlung von alpinem Grundlagenwissen.

Folgendes Programm ist angedacht – Änderungen werden dem Wetter angepasst:

- So 26.07.15 Anreise ins Virgental und Aufstieg zur Bonn-Matreier-Hütte (2750 m)
- Mo 27.07.15 Tagestour mit Tagesrucksack im Bereich der Bonn-Matreier-Hütte
- Di 28.07.15 Bonn-Matreier-Hütte – Venediger Höhenweg – Sajathütte (2600 m)
- Mi 29.07.15 Tagestour mit Tagesrucksack im Bereich der Sajathütte
- Do 30.07.15 Sajathütte – Sajatscharte (2958 m) – Johannishütte (2121 m)
- Fr 31.07.15 Johannishütte – Türmljoch (2772 m) – Essener-Rostocker-Hütte (2208 m)
- Sa 01.08.15 Abstieg von der Essener-Rostocker-Hütte ins Virgental

*Schulform/Zielgruppe:* Sport-Lehrkräfte aller Schulformen und weitere am Bergsport/Trekking interessierte Personen.

*Teilnahmevoraussetzungen:* Berg- bzw. Trekkingschuhe; Tourenrucksack

*Veranstaltungsgebühr:* 375,-

### Anmeldungen bis spätestens 1 Monat vor dem jeweiligen Veranstaltungstermin an:

Geschäftsstelle DSLV-NRW

Johansenaue 3, 47809 Krefeld

Tel. (021 51) 54 40 05, Fax 51 22 22

dslv-nrw@gmx.de

Wir bitten um Überweisung der 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: SPKRDE33

### Kajakfahren in den Sommerferien – Aufbaukurs in leichtem Wildwasser an der Salza (Österreich)

*Datum:*

29.07.2015 – 02.08.2015 – ganztägig

*Veranstaltungsort:* Wildalpen

an der Salza/Österreich

*Maximale Teilnehmerzahl:* 12

*Thema:* Kajakfahren – Erweiterung und Vertiefung der Fertigkeiten in leichtem Wildwasser auf der Salza in Österreich (Steiermark).

*Ziele/Inhalte:* Aufbauend auf dem Grundkurs „Kajakfahren in den Sommerferien – Einführung in leichtes Wildwasser in Oberstdorf“ werden bei diesem Lehrgang die Fähigkeiten der Teilnehmer, sich mit dem Kajak in der Gruppe sicher auf leichtem Wildwasser zu bewegen, erweitert. Bei Fahrten auf dem landschaftlich beeindruckenden und naturbelassenen Wildfluss Salza in Österreich in der Steiermark liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Befahrungsstrategien in Theorie und Praxis, Sicherheitsübungen, Materialkunde und der Vertiefung von bereits erlernten Paddeltechniken aus dem Grundkurs in Oberstdorf. Dies alles auf leichtem Wildwasser (Schwierigkeitsgrad WW I-II), wobei die Sicherheit wieder im Vordergrund steht.

*Zielgruppe:* Lehrer/innen aller Schulformen und Gäste (Nicht-Lehrer, Angehörige, Freunde). *Referenten:* Sigrid Dorprigter (Lüdinghausen), Christoph Körner (Detmold), Lehrteam der Wildwasserschule Oberstdorf. *Teilnahmevoraussetzungen:* Schwimmfähigkeit, Erfahrungen im Kajakwildwasserfahren. *Beginn:* Mittwoch, 9.00 Uhr (Treffen und Briefing am Vorabend, Dienstag 20.00 Uhr) *Ende:* Sonntag, 17.00 Uhr. *Ermäßigte Lehrgangsgebühr:* 260,-, (evtl. zzgl. komplette Wildwasser-Kajakausrüstung 75,-), Übernachtung und Verpflegung müssen vor Ort selbst bezahlt werden. (DSL-V-Nichtmitglieder zzgl. 30,-)

### Anmeldung bis zum: 15.06.2015

Anmeldung, Auskunft und Informationen mit ausführlicherem Programm bei:

Christoph Körner

Tulpenweg 3, 32758 Detmold

Tel. (0 52 32) 8 97 26

E-Mail: koernerchristoph@web.de

### Kajakfahren in den Sommerferien – Einführung in leichtem Wildwasser in Oberstdorf (Allgäu)

*Datum:*

03.08.2015 – 07.08.2015 ganztägig

*Veranstaltungsort:* Oberstdorf / Allgäu

*Maximale Teilnehmerzahl:* 12

*Thema:* Kajakfahren – Einführung und Vertiefung der Grundfertigkeiten in leichtem Wildwasser

**Ziele/Inhalte:** Für alle, die bislang das Kajakfahren auf vorwiegend ruhig fließenden oder stehenden Gewässern erprobt haben, besteht in diesem Kurs die Gelegenheit unter fachlich kompetenter Anleitung das Paddeln in leichtem Wildwasser zu erlernen und zu erfahren. Die vorhandenen Kenntnisse werden wiederholt, erweitert und gefestigt: Kanten, flache und steile Paddeltechnik, Ziehschläge, Traversieren, Kehrwasserfahren. Auf den Bootstouren (Alpsee, Breitach, Iller, Ostrach je nach Wasserstand) stehen neben dem Naturerleben die Anwendung der Techniken, das Erkennen der optimalen Fahrlinie sowie das Befahren von Schwällen und Stufen – alles unter dem Aspekt der größtmöglichen Sicherheit – im Vordergrund.

**Zielgruppe:** Lehrer/innen aller Schulformen und Gäste (Nicht-Lehrer, Angehörige, Freunde). **Referenten:** Christoph Körner (Detmold), Rainer Krumnow (Bielefeld), Lehrteam der Wildwasserschule Oberstdorf. **Teilnahmevoraussetzungen:** Schwimmfähigkeit, Erfahrungen im Kajakwandern (Kajakfahren). **Beginn:** Montag, 9.00 Uhr (Treffen und Briefing am Vorabend, Sonntag 18.00 Uhr) **Ende:** Freitag, 17.00 Uhr. **Ermäßigte Lehrgangsgebühr:** 230,- , (evtl. zzgl. komplette Wildwasser-Kajakausrüstung 75,- ), Übernachtung und Verpflegung müssen vor Ort selbst bezahlt werden. (DSLVL-Nichtmitglieder zzgl. 30,- )

#### **Anmeldung bis zum: 15.06.2015**

Anmeldung, Auskunft und Informationen mit ausführlicherem Programm bei:

Christoph Körner  
Tulpenweg 3, 32758 Detmold  
Tel. (052 32) 89726  
E-Mail: koernerchristoph@web.de

#### **Le Parkour Hardcore! – Komplexere Techniken für Fortgeschrittene und deren Vermittlung im Unterricht (auch speziell für AG´s geeignet)**

**Datum:** 05./06.09.2015

**Maximale Teilnehmerzahl:** 20

**Ort:** Sportschule Duisburg-Wedau

#### **Themenschwerpunkt:**

Wer bereits Erfahrung in den Bereichen Parkour und Freerunning oder die Basisfortbildung absolviert hat, der hat hier

die Möglichkeit sein Repertoire an Techniken und konkreten Unterrichtsideen zu erweitern.

Im Zentrum stehen neben einer Auffrischung der vorhandenen Kenntnisse vor allem Spins und Flips, die ideal für eine Differenzierung für bewegungsbegabte Schülerinnen und Schüler oder für ein AG- bzw. Ganztagsangebot sind.

Außerdem wird der Einsatz von youtube-Videos und entsprechenden Tutorials thematisiert, die bei sinnvoller Auswahl das Unterrichten bereichern können.

**Teilnahmevoraussetzungen:** keine. **Referentin:** Saskia Scholl. **Beginn:** 14.00 Uhr (Sa.), **Ende:** 12.00 Uhr (So.). **Lehrgangsgebühr für Mitglieder:** 39,- . **Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:** 65,- . **Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:** 49,- . Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen!

#### **Anmeldungen bis zum 15.08.2015 an:**

Geschäftsstelle DSLV-NRW  
Johansenaue 3, 47809 Krefeld  
Tel. (021 51) 54 40 05, Fax 51 22 22  
dslv-nrw@gmx.de

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

**Datum:** 28./29.11.2015

**Maximale Teilnehmerzahl:** 20

**Ort:** Sportschule Duisburg-Wedau

**Themenschwerpunkt:** Sportliche Trends bleiben selten länger in aller Munde. Zumba hat es geschafft. Hallen voller begeisterter Fanatiker mit den unterschiedlichsten Motivationen, füllen sich Tag für Tag in den Fitnessstudios der ganzen Welt. Lateinamerikanische Rhythmen und Tanzschritte sind sinnvoll im Prinzip der klassischen Aerobic aufeinander abgestimmt.

Doch welche Möglichkeiten gibt es, diese koordinativ anspruchsvollen Schritte rhythmisch adäquat zu vermitteln?

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

Diesen und anderen Fragen, soll in der kommenden Fortbildung nachgegangen werden.

**Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzungen:** keine. **Referentin:** Mareike Seilz. **Beginn:** 14.00 Uhr (Sa.) **Ende:** 12.00 Uhr (So.). **Lehrgangsgebühr für Mitglieder:** 39,- . **Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:** 65,- . **Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:** 49,- .

Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen auf unserer Homepage!

#### **Anmeldungen bis zum 10.11.2015 an:**

Geschäftsstelle DSLV-NRW  
Johansenaue 3, 47809 Krefeld  
Tel. (021 51) 54 40 05, Fax 51 22 22  
dslv-nrw@gmx.de  
Wir bitten um Überweisung der 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: SPKRDE33

## **Deutscher Fitnesslehrerverband**

Die dflv- Fortbildungen finden in der Deutschen Fitness Akademie in Baunatal statt.

Unterrichtszeiten sind von 10:00 Uhr – 18:30 Uhr. Die Seminargebühr beträgt für DSLV-Mitglieder 99,- inkl. MwSt. Anmeldung unter Tel. (056 01) 80 55, info@dflv.de oder www.dflv.de

#### **Schulter und Knie – Funktionelle Anatomie, Testungen, Übungen**

Die Schulter ist ein muskelgeführtes Gelenk, womit gute Einflussmöglichkeiten bezüglich der Funktionalität bestehen – aber auch der Pathologie. Der Aufbau und die Funktion der Schulter sind Basiswissen, das bei dieser Fortbildung vertieft wird. Darüber hinaus werden bestehende und beginnende Dysbalancen/-funktionalitäten aufgezeigt / getestet und deren Lösungen dargestellt. Ebenso verhält es sich beim Knie. Wobei hier meist muskuläre Dysbalancen überdauern und und/oder plötzliche Stressmomente Auslöser sein können. Auch bei diesem Thema stehen neben dem Basiswissen von Aufbau und Funktionalität die

Testungen und der Trainingaufbau zum Erleben im Vordergrund.

*Inhalte:*

- Aufbau der Schulter/des Knies (Knochen, Muskeln, Bänder)
- Muskelfunktionstestung der Schulter/des Knies
- Orientierungstestung
- Stabilitätstestung
- Bursitistestung
- Rotatorentestung an der Schulter
- ACG-Testung an der Schulter
- Meniskustestung am Knie
- VKB-Testung am Knie
- Muskeltestung

*Referent:* Markus Nitzke  
(Sportwissenschaftler)  
*Termin:* 30.05.2015

### Yoga Power in Münsingen

Den Teilnehmern des Seminars werden die Basis-Asanas des Yoga und der Übungszyklus des Sonnengrußes, die verschiedenen Atemtechniken zur Reinigung der Atemwege, Erhöhung des Energiehaushaltes, Verbesserung des Stoffwechsels und der Durchblutung vermittelt. Auf dem Programm stehen sowohl die korrekte Ausführung der Asanas (Übungen) als auch der Stundenaufbau einer Yoga Stunde. Zum Stressabbau werden Tiefenentspannung und die stille Meditationen vorgestellt und praktiziert. Die Seminarteilnehmer sollen die erlernten Asanas in ihrer Wirkungsweise erfahren, damit praktisch umgehen und die damit verbundenen Zusammenhänge erkennen lernen.

*Ausbildungsziele:*

- Auseinandersetzung mit der Yoga-Philosophie,
- Ursprünge und Bedeutung des Yoga: das Weltbild des Yoga, die 8 Pfade des Yoga, Yoga im Alltag
- Erlernen der wichtigsten Asanas (Stellungen)
- Muskuläre und energetische Wirkungsweise
- Ausführung und Variationen entsprechend der Beweglichkeit
- Sinnvoller Einsatz von Hilfsmitteln
- Vor- und nachbereitende Übungen für spezielle Asanas
- Yoga-Nidra: Verschiedene Techniken der Tiefenentspannung
- Pranayama: Theorie und Praxis aus verschiedenen Atemtechniken, Atemschulung, Atemübungen
- Energiearbeit im Yoga: Chakren und Meridiane
- Einsatz der Asanas bei unterschiedlichen Krankheitsbildern und Ausarbeitung eines Programmes, das dem Patienten mit nach Hause gegeben werden kann
- Erarbeiten eines diagnosebezogenen Übungszyklus
- Yoga ist Meditation in Bewegung
- Hoher Praxisanteil (70%)
- Techniktraining – wie weise ich meine Teilnehmer an?
- Wie führe ich meine Teilnehmer gesundheitsorientiert an Power Yoga heran?

*Referent:* Christina Arnold  
(Sportphysiotherapeutin)  
*Termin:* 30.05.2015

### Myofasciales Dehnen in Tostedt

*Inhalt:* Therapeutisches Dehnen Faszien umhüllen den gesamten Körper, die Muskelgruppen, einzelne Muskeln. Sie dienen dem Schutz, der Ermöglichung der Verschiebung der Muskelschichten und trennen Funktionsräume voneinander. Auch jeder Muskel besitzt eine Faszien-schicht, das Perimysium. Die funktionellen Zusammenhänge dieser bindegewebigen Schichten und der Skelettmuskulatur sind von großer Bedeutung in der ordnungsgemäßen Funktion des Bewegungsapparates. Das Seminar vermittelt praktisch orientiert die funktionellen Zusammenhänge und Wirkungsweisen des Dehnens dieser Strukturen:

- Warum ist Dehnung wichtig?
- Welche Strukturen profitieren von Dehnungen?
- Wann dehne ich?
- Wie dehne ich?

Das Seminar erklärt die Notwendigkeiten, Möglichkeiten und den sinnvollen Einsatz von aktiven und passiven Dehnungen in einfacher oder komplexer Form. Es werden neben therapeutische Dehnungstechniken wie PIR und reziproke Dehnungen erklärt und Beispiele für alle wichtigen Muskelgruppen erarbeitet.

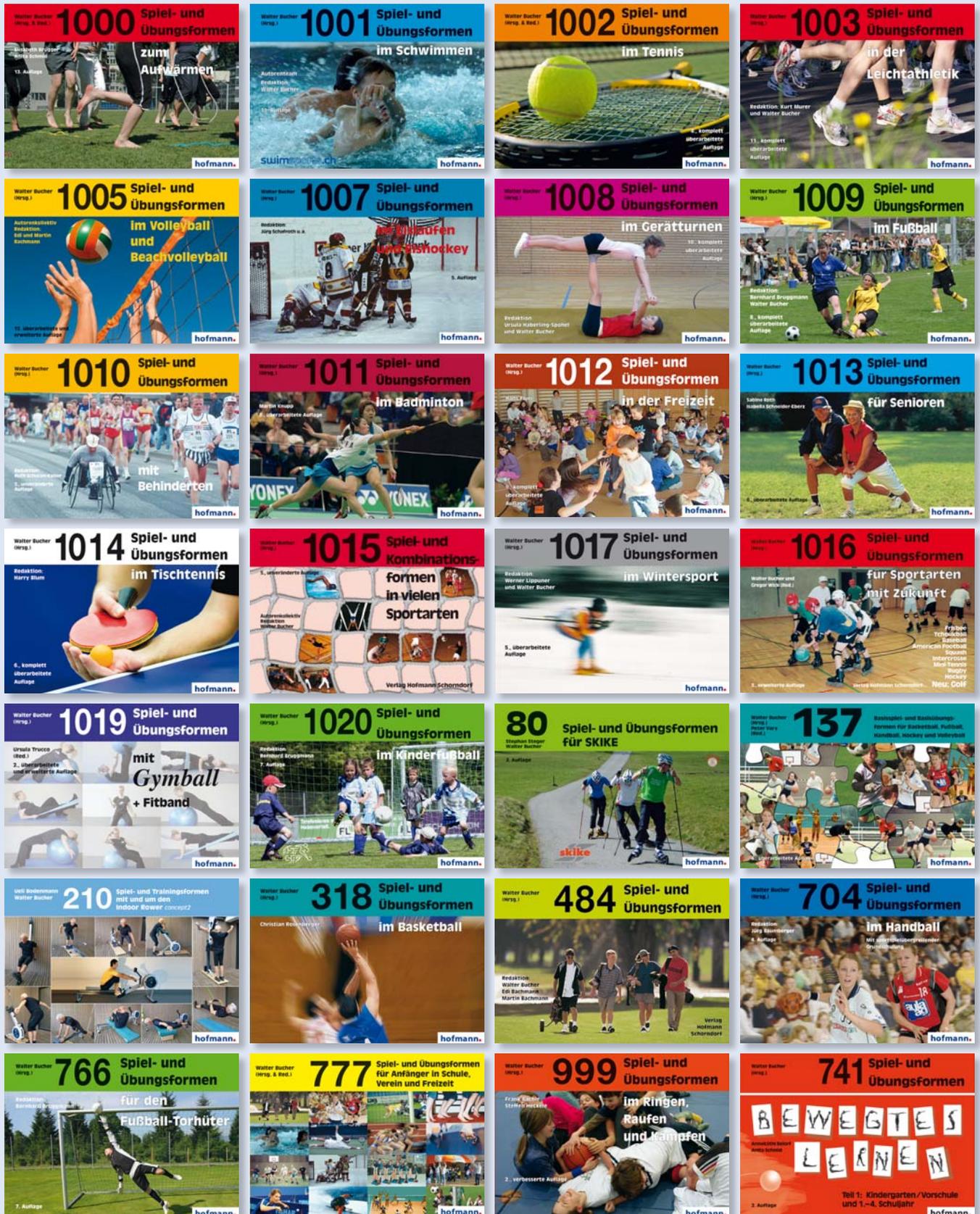
*Umfang:* 1 Wochenendtag  
Insg. ca. 10 UE  
*Referent:* Dozent Jörg Meyer  
akadeMEDICA  
www.gesundheitsloesungen.de

*Termin:* 01.08.2015  
*Achtung:* Preis für die Fortbildung beträgt für DSLV-Mitglieder 149,- . inkl. MwSt.

# 1000 Spiel- und Übungsformen

seit über 30 Jahren ein Bestseller im Hofmann-Verlag.

Wir freuen uns über Ihre Bestellung unter [www.sportfachbuch.de](http://www.sportfachbuch.de)



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

# 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  
Postfach 10 04 53, 80078 München  
Tel. (089) 41 97 24 19, Fax (089) 41 97 24 20  
E-Mail: info@dslvl-bayern.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: vietzerschmidt@t-online.de  
www.dslvl-mv.de  
Vorsitzender: Dr. Roland Gröbe

### Niedersachsen

Geschäftsstelle: Harald Volmer  
Osterfeldstraße 27, 30900 Wedemark  
Tel. (0 51 30) 6 09 60 61, Fax (0 51 30) 5 89 74  
E-Mail: info@dslvl-niedersachsen.de  
www.dslvl-niedersachsen.de  
Vizepräsidentin: Eva-Maria Albu-Engelhardt

### Nordrhein-Westfalen

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

### Rheinland-Pfalz

Geschäftsstelle: Peter Sikora  
Institut für Sportwissenschaft  
Universität Mainz  
Albert-Schweitzer-Str. 22, 55128 Mainz  
Tel. (01 60) 92 20 10 12, Fax (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) 28 95 11 47, Fax (04 31) 31 97 57 71  
E-Mail: info@dslvl-sh.de  
www.dslvl-sh.de  
Vorsitzender: Achim Ex

### Thüringen

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

## FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE

### Akademie der Fechtkunst Deutschlands

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

### Deutsche Fitnesslehrer-Vereinigung e.V.

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

### Verband Deutscher Tauchlehrer e.V.

Geschäftsstelle: VDTL  
Witelsbacherweg 12,  
87645 Schwangau  
Tel. 0 171- 99 35 583, 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

## Sportfahrten in der Schule – Sommerferienfreizeit an der Sankt-Matthias-Schule Bitburg im Sportcamp Inzell

Mark Regelski

„Den ganzen Menschen bilden“ – der Grundsatz des neuen Rahmenleitbildes der Schulen im Bistum Trier war auch der Leitgedanke, der mich bewegt hat, eine Sportferienfreizeit für Schüler (1) unserer Schule zu konzipieren. Inhaltlich sollte weit mehr als nur die Vermittlung sportartspezifischer Fähig- und Fertigkeiten des für alle verpflichtenden und meist lehrerzentrierten Sportunterrichts auf dem Programm stehen.

Nach anfänglichen Bedenken wurde dieses „freiwillige“ Zusatzangebot von der Schulleitung befürwortet und von der Schulabteilung des Bistums Trier genehmigt, so dass die erste Sportferienfreizeit im Sommer 2005 stattfinden konnte. Seitdem hat sich dieses Angebot an unserer Schule etabliert und findet alle zwei Jahre für ca. 50 Schüler ab Klasse 6, immer in der ersten Woche der Sommerferien, statt. Im Rahmen dieser Ferienfreizeit wird für eine Gruppe von ca. 10 Schülern ab Klasse 8 auch eine dreitägige Bergwanderung mit Übernachtung in Berghütten angeboten.

Seit einigen Jahren hat sich ein festes Betreuersteam aus Lehrkräften und pädagogisch geschultem Fachpersonal gefunden, das mit großem Engagement an der Planung und Durchführung beteiligt ist.

- allgemeiner motorischer Grundlagen,
- der Individualsportarten wie Geräteturnen und Leichtathletik,
- der Mannschaftssportarten, gegliedert in Kern- (z. B. Basketball, Fußball) und Ergänzungsgruppe (z. B. Badminton, Hockey) besteht
- die Möglichkeit, weitere Sportarten bzw. -formen in den Sportunterricht zu integrieren (pädagogischer Freiraum der Sportlehrer).

Neben Arbeitsgemeinschaften und Schulsporttagen werden auch Fahrten mit sportlichem Schwerpunkt vorgestellt und auf deren Erziehungspotential hingewiesen: „Bei Fahrten mit sportlichem Schwerpunkt kann ein besonderer Beitrag zum Erleben von Sport in der Gemeinschaft geleistet werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen bei gemeinsamen Unternehmungen, Rücksicht auf andere zu nehmen und sich in einer Gruppe zu integrieren“ (Lehrplan Sport RLP, 1998, S. 52).



**Mark Regelski**  
unterrichtet Biologie und Sport an der Sankt-Matthias-Schule Bitburg (Kooperative Gesamtschule mit gymnasialem Zweig)  
Promotionsstudium an der DSHS Köln (aktuell) am Institut für Schulsport  
MarkRegelski@web.de

### Lehrplan Sport in Rheinland-Pfalz

Der Lehrplan Sport für die Sekundarstufe I orientiert sich an den bekannten sechs sportpädagogischen Perspektiven nach KURZ. Mit Hilfe der unterschiedlichen thematischen Gestaltungsmöglichkeiten sollen Schüler eine umfassende Handlungsfähigkeit erlangen, die motorische, kognitive und soziale Komponenten beinhaltet.

Inhaltlich orientiert sich der Lehrplan an den traditionellen Sportarten. Neben der Vermittlung

#### AUS DEM INHALT

<b>Mark Regelski</b> Sportfahrten in der Schule	1
<b>Ute Kern</b> Unterrichtsbeispiele	8
<b>Benjamin Zander &amp; Claudia Wicierz</b> Wo und womit kann ich Sport erfinden?	10

## Sportkonzept der Sankt-Matthias-Schule Bitburg

Die Sankt-Matthias-Schule (seit 2012/13 Kooperative Gesamtschule mit gymnasialem Zweig) ist eine von 18 Einrichtungen in Trägerschaft des Bistums Trier. Neben der Schulordnung Rheinland-Pfalz orientieren sich alle Bistumsschulen an einem Rahmenleitbild, welches die ganzheitliche Bildung der Schüler in den Mittelpunkt stellt.

Schulsport spielt an unserer Schule eine große Rolle. Die schulsportlichen Aktivitäten kann man in drei Bereiche (Säulen) unterteilen (Abb. 1).

- Zentral ist der Sportunterricht (mittlere Säule), der sich aus dem verbindlichen Schulsport (2), den Vormittags-AG's für Klasse 5 und 6 (3), den freiwilligen Wahlfächern am Nachmittag (4) sowie dem Pausensport zusammensetzt.
- Es wird Wert auf eine breitgefächerte Teilnahme an sportlichen Wettkämpfen (linke Säule) gelegt, in denen sich die Schüler leistungssportlich messen können. Eine Ausnahme stellt der Spendenlauf dar, bei der es um die Bereitschaft der Schüler geht, sich zu Gunsten eines karitativen Zweckes sportlich zu betätigen.

- Die dritte Säule mit den beiden Sport(ferien)fahrten ist das Aushängeschild unserer Schule und in dieser Form einmalig.

## Konzept der Sportferienfreizeit

Die Sportferienfreizeit ist mittlerweile ein fester Bestandteil in unserem Schulprogramm. Ziel ist es, ein Sportangebot anzubieten, welches

- einerseits eine sinnvolle Ferienalternative darstellt,
- andererseits aber auch den Richtlinien unserer Schule gerecht wird, die eine ganzheitliche Bildung der Schüler vorsehen und Werte wie Mitbestimmung, Wertschätzung, soziale Verantwortung und Respekt in den Mittelpunkt ihrer erzieherischen Bemühungen stellen (Erwerb von Methoden- und Sozialkompetenz).

**Das Konzept ist an den folgenden acht Gesichtspunkten ausgerichtet:**

### Ein breitgefächertes Sportangebot

Den Schülern wird ein breit gefächertes Sportangebot vorgestellt, bei denen sie Sport als sinnvolle Freizeitge-

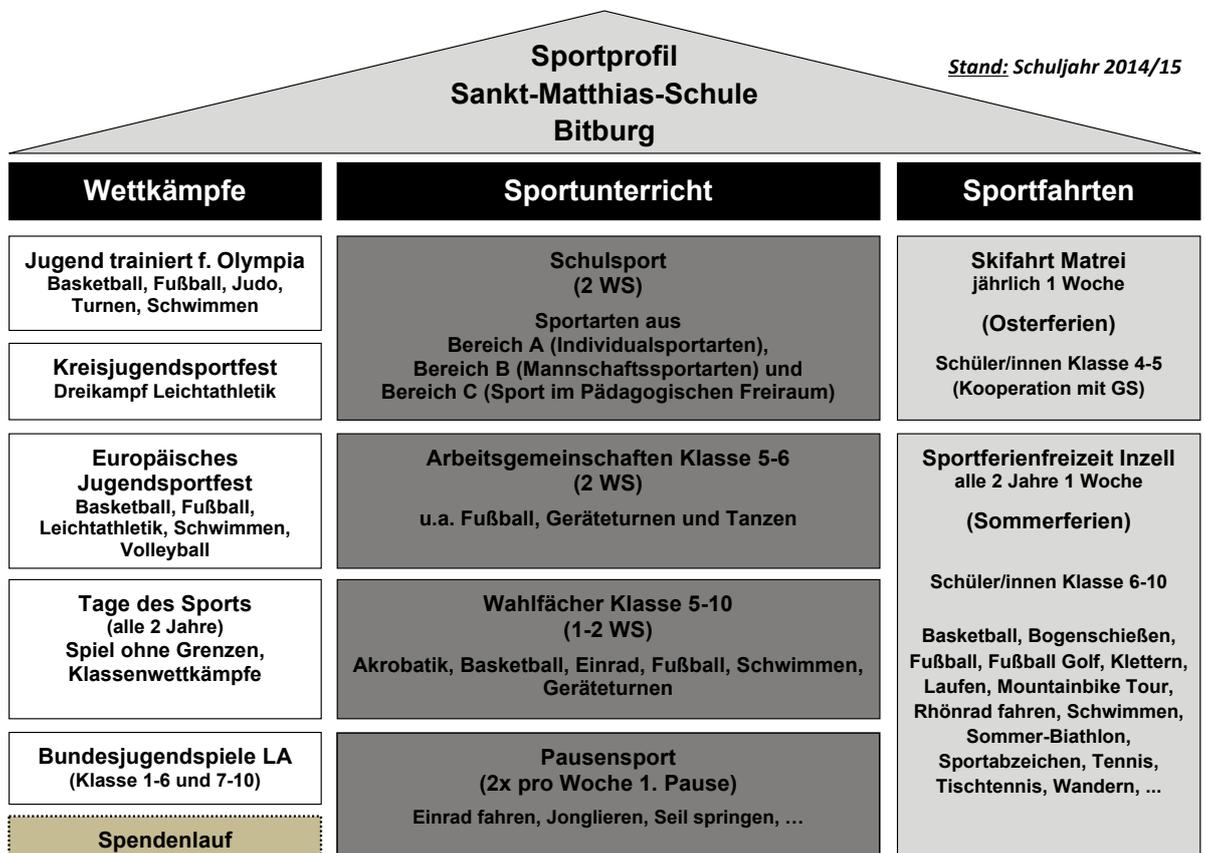


Abb. 1: Aktuelles Sportkonzept der Sankt-Matthias-Schule Bitburg



Abb. 2: Spiel ohne Grenzen

staltung mit unterschiedlichen Sinnrichtungen (nicht nur leistungssportlich) wahrnehmen sollen. Es werden viele Sportarten angeboten, die den Schülern nicht aus dem herkömmlichen Schulsport bekannt sind (u. a. Bergwandern, Bogenschießen, Klettern, Mountainbike, Rhönrad, Slackline).

### Mitgestaltung der Sportferienfreizeit

Das Ziel, Schülern Sport als eine sinnvolle, überdauernde Freizeitbeschäftigung nahezubringen und ihnen zu ermöglichen, diesen in der für jeden Einzelnen zutreffenden Sinnrichtung auszuüben, setzt voraus, sie aktiv in die Gestaltung der Sportferienfreizeit einzubinden: Wünsche und Anregungen der Schüler sollen in die Planung einfließen und als Gestaltungsgrundlage dienen.

Die Schüler bekommen im Vorfeld einen Fragebogen, in dem sie u. a. ihre sportlichen Wünsche und Interessen, sowie Ideen für einen Tagesausflug und weitere Aktivitäten angeben können. Anhand dieser Vorabfrage wird von den betreuenden Sportlehrern sowie interessierten Schülern eine Grobstruktur des Programms erstellt (5). Das auf dieser Grundlage geplante Wochenprogramm wird zu Beginn der Fahrt besprochen und ggf. abgeändert. Der geplante Tagesablauf wird den Schülern täglich vorgestellt. Sie werden dazu angeregt, ihre Wünsche zu äußern, um diese in die weiteren Planungen mit einfließen zu lassen.

### Freiwilligkeit und Auswahl der Sportangebote

... sind für die Sportfreizeit grundlegend. Niemand wird zu einer Sportart gedrängt; es besteht immer die Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Sportangeboten. Somit ergeben sich zwar leistungshetero-

gene, aber interessenhomogene Gruppen, die die jeweiligen Sportangebote mit großer Begeisterung annehmen.

Auch die Sportlehrer und Betreuer können sich nach ihren sportlichen Neigungen die Sportarten aussuchen, in denen sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vermitteln möchten.

### Kooperation und Fair Play

Die Förderung der Sozialkompetenz ist ein wichtiger Baustein der Ferienfreizeit: „In allen Fällen können sich aus dem Verlauf einer Fahrt soziale Effekte ergeben, die positive Impulse für den Schulalltag über den Sportunterricht hinaus geben können“ (Lehrplan Sport RLP, 1998, S. 52).

Kooperation und Fair Play beinhaltet nicht nur den Umgang der Teilnehmer untereinander, sondern auch das Auskommen mit Schülern anderer Sportgruppen, Betreuern und Lehrkräften, sowie dem Personal des Sportcamps. Es werden Aktionen in Kleingruppen, mit der gesamten Schulgruppe, sowie Aktionen mit anderen Schul- und Sportgruppen durchgeführt. Dabei sind viele Sportangebote so konzipiert, dass sie Rücksichtnahme und Integration schwächerer Schüler, Bereitschaft zum gegenseitigen Helfen sowie die Einhaltung von Vereinbarungen und Regeln erfordern.

### Teilnahmechancen für alle Schüler

Es ist uns ein Anliegen, allen Schülern die Fahrt zu ermöglichen. Gerade Schülern, die aus familiären bzw. finanziellen Gründen nicht aus ihrem häuslichen Umfeld herauskommen, versuchen wir die Teilnahme zu ermöglichen. Gleiches gilt für die Integration von

Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen oder familiär bedingten Auffälligkeiten. Im Schulalltag von ihren Mitschülern gemieden, profitieren gerade diese Kinder von dieser Sportfreizeit und können meist problemlos in die Gruppe integriert werden.

Wo sonst, wenn nicht in diesem Rahmen, kann man als Schule einen sinnvollen Beitrag zur gezielten Integration von Schülern leisten und sich im Dialog ihren Bedürfnissen, Ängsten und Sorgen annehmen?

### Intensive pädagogische Betreuung

Das Betreuersteam setzt sich aus etwa acht Personen (Sportlehrern und pädagogischen Fachkräften) zusammen. Ihnen kommt, auch im Hinblick auf den Werteverlust der Familie als Erziehungsinstanz (vgl. Pühse, 2004, S. 29), eine wichtige pädagogische Verantwortung zu.

- Die Förderung von Rücksichtnahme,
- der Umgang mit Konfliktsituationen
- sowie die Notwendigkeit, Vereinbarungen und Regeln einzuhalten,

um nur einige Punkte zu nennen, erfordert viel „Fingerspitzengefühl“ und Empathievermögen. Hierzu sind u. a. viele Einzel- und Kleingruppengespräche vonnöten, um sich aktiv mit den Sorgen und Problemen der Schüler auseinanderzusetzen und ggf. Einigungen bei Auseinandersetzungen zu erzielen.

Dieser Herausforderung kann man nur mit einem großen Betreuersteam gerecht werden. Die Finanzierung eines solchen Betreuerstabes kann (leider) nicht allein von Seiten der Schule übernommen werden. Neben Zuschüssen (Förderverein, Stadt, Kreis, Land, katholische Jugendbildung, ...) sind auch Spendengelder

Abb. 4 und 5: Sportcamp Inzell (Überblick Sportcamp, Blockhäuser)



nötig, sowie Einnahmen aus selbstorganisierten Verkäufen bei schulinternen Sportfesten.

### Einbindung von „Nachwuchskräften“ als Betreuer

Die Sportferienfreizeit soll auch eine Plattform für „Nachwuchskräfte“ sein, die es ehemaligen Schülern oder Referendaren ermöglicht, sich auf ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorzubereiten. So werden i. d. R. ein bis zwei Plätze für „Nachwuchskräfte“ zur Verfügung gestellt. Sie werden in alle Planungsschritte einbezogen und können sich, wie alle anderen Betreuer auch, ihr eigenes Aufgabenfeld aussuchen und somit einen wichtigen Beitrag zum Gelingen leisten.

### Verzicht auf elektronische Medien

Die Meinungen zur sinnvollen Nutzung elektronischer Medien gehen auch an unserer Schule weit auseinander. Wir haben uns dazu entschlossen, während der gesamten Sportferienfreizeit auf alle elektronischen Medien zu verzichten. Die Schüler sollen sich bewusst mit sich selbst und ihren Mitschülern auseinandersetzen. Sie sollen dazu gebracht werden, gezielt auf Mitschüler zuzugehen, mit ihnen zu spielen oder sich zu unterhalten.



### Allgemeiner Ablauf

Die Schüler haben sich im Vorfeld entschieden, ob sie sich die gesamte Woche ausschließlich im Sportcamp aufhalten oder aber an der dreitägigen Bergwandertour teilnehmen wollen.

Da wir die Sporteinrichtungen mit anderen Sport- und Schulgruppen teilen, ist eine Absprache mit den jeweiligen Betreuern und den Sportlehrern im Sportcamp

## Tagesablauf Sportferienfreizeit Inzell

ca. 6.45 Uhr	<b>„freiwilliger“ Frühsport</b> (Laufen oder Schwimmen)			
8.00 Uhr	<b>Frühstück</b>			
9.00 Uhr	<b>Besprechung</b> (geplanter Tagesablauf, Hinweise)			
9.30 - 11.30 Uhr	<b>1. Sparteinheit</b>			
	<b>Sportangebot 1</b> Tischtennis	<b>Sportangebot 2</b> Sportabzeichen	<b>Sportangebot 3</b> Bogenschießen	<b>Sportangebot 4</b> Mountain Bike
12.00 Uhr	<b>Mittagessen</b>			
12.30 – 14.00 Uhr	<b>Mittagsruhe</b> (Sportverbot im gesamten Sportcamp!)			
15.00 - 17.00 Uhr	<b>2. Sparteinheit</b>			
	<b>Sportangebot 1</b> Schwimmen	<b>Sportangebot 2</b> Beach-Volleyball	<b>Sportangebot 3</b> Tennis	
18.00 Uhr	<b>Abendessen</b>			
19.00 - 20.30 Uhr	<b>3. Sparteinheit</b>			
	<b>Sportangebot 1</b> Rhönrad	<b>Sportangebot 2</b> Slackline	<b>Sportangebot 3</b> Klettern	<b>Sportangebot 4</b> Fußball
21.00 Uhr	<b>Besprechung</b> (Ideen und Vorschläge → Sportprogramm, Hinweise)			
22.00 Uhr	<b>Nachtruhe</b>			

notwendig. Die Wünsche der einzelnen Sportgruppen werden im Vorfeld von Seiten der Sportcamp-Leitung erfragt und anhand dieser Grundlage ein individueller Plan zur Benutzung der Sporteinrichtungen entworfen. Die Gestaltung eines solchen Belegungsplanes ist wetterabhängig und dient daher lediglich als grobe Orientierung.

Die hohe Zahl an Betreuern ermöglicht die Bildung von kleinen homogenen Interessensgruppen. Es werden drei oder vier Sportarten parallel angeboten. Kommen bestimmte Sportarten bei den Schülern gut an, werden sie im Laufe der Woche nach Absprache mit den anderen Sportgruppen im Sportcamp mehrfach angeboten.

### Sportcamp Inzell

Das Sportcamp ist eine Einrichtung des bayerischen Landesportverbandes. Es wird zu Recht als „Schmuckkästchen des bayerischen Sports“ bezeichnet und liegt, umgeben von Wiesen und Wäldern etwa 3 km von Inzell/Oberbayern entfernt. Das vielfältige Sportangebot, die gastfreundliche Atmosphäre sowie die fach-

kundige Unterstützung machen den besonderen Reiz des Sportcamps aus.

Die Einrichtung bietet Platz für etwa 280 Jugendliche in 24 Blockhäusern mit Aufenthaltsraum, Schlafraum mit doppelstöckige Betten, Dusch- und Waschräum, sowie zwei Toiletten.

Betreuern und Lehrkräften stehen ein Gästehaus mit 31 Betten und 33 Betten im Haupthaus als Einzel-, Doppel- oder Mehrbettzimmer zur Verfügung.

Zum Feriendorf gehört auch ein Haupthaus mit Speisesaal, Kiosk, Betreuerzimmer, Terrasse, eine Dreifachturnhalle, eine Tischtennishalle, vier Tennisplätze, zwei Fußballplätze, ein Allzweckplatz, ein Freibad, eine 100-m-Bahn, ein Hi-Ball-Spiel, ein Beachvolleyballplatz, zwei Kletterwände, ein Boulderturm, ein Bogenschießstand, ein Slacklinepark, drei Gymnastik- und Mehrzweckräume, sowie drei Unterrichts- und Seminarräume.

Neben den täglichen Sportangeboten (z. B. Bogenschießen, Klettern, Mountainbike, Rhönrad) stehen auch andere Aktivitäten (Discoabend, Nachtwanderung, Spiel ohne Grenzen) auf dem Programm. Viele

Abb. 3: Ein exemplarischer Tagesablauf

dieser Aktivitäten, die in der Schule nicht ohne Weiteres durchzuführen sind, werden von den angestellten Sportlehrern des Sportcamps, sowie FSJlern fachkundig betreut.

### Fazit

Die Sportferienfreizeit hat in den letzten Jahren bei Schülern, Lehrern und Eltern einen hohen Stellenwert erlangt. Anfängliche Bedenken konnten widerlegt werden. Aufgrund der freiwilligen Teilnahme, den positiven Rahmenbedingungen und der vorgestellten Konzeption entsteht bei allen Beteiligten eine positive Grundhaltung, die für Lernprozesse im sozialen Bereich förderlich ist. Auch wenn die Woche, vor allem körperlich, sehr anstrengend ist, kann man sie als sinnvolle Investition in die Schüler betrachten.

Alle Teilnehmer haben sich im Rahmen dieser Fahrt mit den Einstellungen und notwendigen Regeln eines geregelten Miteinanders vertraut gemacht. Sie haben gelernt, sich adäquat über Probleme zu äußern und aktiv einen Beitrag zum Gelingen einer solchen Maßnahme zu leisten.

### Anmerkungen

- (1) Die männliche Bezeichnung schließt immer auch die weibliche mit ein.
- (2) In den Stundentafeln sind in RLP in der Sekundarstufe I für Integrierte Gesamtschulen, nicht-altsprachliches Gymnasien, Realschulen, Regionale Schulen jeweils 16 Stunden Sport vorgesehen, 6 Stunden für die Klassen 5–6, 10 Stunden für die Klassen 7–10.

### Aufgeschnappt

„Erziehung lässt sich, auf den Kern reduziert, als ein Prozess verstehen, durch den ein Kind dazu gebracht werden soll, etwas zu tun, was es spontan nicht will, oder etwas zu lassen, was es gerne tun würde.“

Zumkley-Münkel, aus „Kinder brauchen Grenzen“, *Psychologie und Unterricht* 4/1996

... unter diesem Aspekt ist unsere „Spasmpädagogik“ sehr wohl hinterfragenswert –

- (3) Die Arbeitsgemeinschaften (AG's) werden zu Beginn der Klasse 5 von allen Schülern verbindlich für den Zeitraum der Orientierungsstufe gewählt. Sie werden mit 2 Wochenstunden unterrichtet und sind fest in die Stundentafel integriert. Die Schüler können Arbeitsgemeinschaften aus den Bereichen Bildende Kunst, Musik, Naturwissenschaften, Sport und Technik auswählen.
- (4) Wahlfächer werden im Anschluss an den Unterricht i.d.R. mit 2 Wochenstunden angeboten. Die Schüler können sich jeweils am Ende eines Schuljahres für die angebotenen Wahlfächer aus den Bereichen Bildende Kunst, Musik, Naturwissenschaften und Technik, Sport, Sprachen entscheiden.
- (5) Zu den Vortreffen werden alle Betreuer, sowie interessierte Schüler aus dem Teilnehmerkreis eingeladen. Zusammen wird der Ablauf der Sportferienfreizeit erarbeitet und alle weiten organisatorischen Fragen besprochen.

### Literatur

- Bistum Trier (2004). *Grundordnung für die katholischen Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier*. Zugriff am 14. Februar 2015 unter <http://www.bistum-trier.de/kirchlicheschulen/>
- Bistum Trier (2014). *Den ganzen Menschen bilden. Rahmenleitbild für die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier*. Konz: Druckerei Schmekies.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (1998). *Lehrplan Sport Rheinland Pfalz Sekundarstufe I (Klasse 5–9/10). Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Regionale Schulen, Gesamtschulen*. Grünstadt: Sommer Druck und Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2010). *Schulgesetz (SchulG) vom 30. März 2004 (GVBl. S. 239), zuletzt geändert am 22. Dezember 2009 (GVBl. S. 418)*. Mainz: Satz+Druck Werum.
- Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2012). *Amtsblatt 2012 Verwaltungsvorschrift vom 12. September 2007 (9321/R 94C – Tgb.-Nr. 2025/07), (S. 396)*. Mainz.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.

## 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 1. Hälfte des Monats).

### Druck:

Druckerei Raisch GmbH + Co.KG  
Auchterstraße 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.

*Komplett überarbeitet!*



Hans Fluri

## 1012 Spiele und Übungsformen in der Freizeit

Dieses Buch will Möglichkeiten eines vielseitigen Spielens aufzeigen. Es ist anschließend und begleitend zu hunderten von Spielanlässen, Spielwochen, Spielfesten und Spielkursen entstanden und bietet daher eine echte Fundgrube von Spielen und Übungsformen für eine vielseitige Freizeitgestaltung daheim, bei Spielfesten, in der Lagerfreizeit, im Sportunterricht und auf Spielplätzen.

Neue Spiele und Entwicklungen der letzten Jahre führen auch hier wieder zu 1012 Spielen.

2015. DIN A5 quer, 240 Seiten  
ISBN 978-3-7780-6329-3

**Bestell-Nr. 6329** € 19.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 15.90

### Beispielseite

9.9 Spiele mit Tricky Tools			9 Spiele mit alten und neuen Spielmitteln	
Nr.	Name der Spielform Ziele	Beschreibung	Hinweise/Organisation	
716	<b>Peng</b> Reaktionsvermögen Gelassenheit	Es ist so einfach: Das Peng durchdrücken – wenden – fallen lassen und nach dem Hochspringen abfangen. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu einem Partner auf den Boden werfen. Es springt und der Partner fängt es auf</li> <li>• Der Partner wartet mit geschlossenen Augen, bis er das Peng springen hört. Dann öffnet er die Augen und fängt es ruhig auf</li> </ul>		
717	<b>Zauberrad</b> Timing Gelassenheit	Das Zauberrad lässt sich mit minimalem Einsatz so stark beschleunigen, dass es auch senkrecht hochsteigt.		
718	<b>Drahtspirale</b> Lockerheit Show	Wenn die Spirale auf dem Zeigefinger liegend locker auseinander gezogen wird, scheint das Objekt immer länger zu werden. Gleiten die Finger einwärts, tritt die umgekehrte Illusion ein. Wer aber mit Druck arbeitet, blockiert das System.		
719	<b>Chattering</b> Attraktivität Präzision Koordination Timing	Die Kunst besteht darin, die fünf kleinen Ringe mit einem sanften aber präzisen Schubs zu starten. Durch kontinuierliches Weiterdrehen des großen Ringes bleibt alles in Fahrt.	Das Gerät lehrt uns: Es kann nicht immer auf Antrieb gelingen!	
720	<b>Wirbelnde Ringe</b> Geschicklichkeit Geistesgegenwart Teamarbeit Selbstwirksamkeit	Während der Vorführung lässt sich der große Ring um sich selber drehen. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oder wir können um den Ring herum wandern</li> <li>• Wir spielen ihn einhändig</li> <li>• In voller Aktion wird er hochgeworfen und wieder aufgefangen</li> <li>• Er wandert laufend von Partner zu Partner weiter</li> </ul>		

9

167

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/6329](http://www.sportfachbuch.de/6329)

## Unterrichtsbeispiele für den Schulsport – Jg. 2014

### Ute Kern

#### Ute Kern

Ute.Kern@ukmail.de

Mit der Reihe „Unterrichtsbeispiele für den Schulsport“ wird interessierten Kolleginnen und Kollegen erprobter und mit entsprechender Modifizierung leicht umsetzbarer Unterricht zugänglich gemacht.

- Maximilian Bayer: **Vom Low-T-Ball zum Kleinfeldtennis** (Unterrichtsversuch in einer 11. Jungenklasse). Über den Einsatz des Low-T-Ball-Spiels, einem vom Deutschen Tennisbund entwickelten Spiel für Kinder und jugendliche Spielanfänger, soll in einer 11. Klasse ein möglichst leichter (und damit gelingender) Zugang zum Tennisspiel auf dem Kleinfeld gefunden werden.
- Daniel Brack: **Einführung des „Smolball“spiels** (Unterrichtsversuch in der Eingangsklasse eines Wirtschaftsgymnasiums). Mit diesem Spiel, einer Kombination von Techniken des Tennis- mit dem Spielgedanken des Hockeyspiels, sollen sowohl Spielfähigkeit als auch Kooperationsbereitschaft gefördert werden.
- Dominik Drobisch: **Lassen sich durch komplexe Bewegungsaufgaben die kognitiven Leistungen verbessern?** (Unterrichtsversuch in der Kursstufe 1). Untersuchungsergebnisse zum Thema Life Kinetik werden im Pflichtfach der Kursstufe 1 (koedukativ) zur Verbesserung koordinativer Fähigkeiten und kognitiver Leistungen erprobt.

- Constantin Fuchs: **Entwicklung von Spielen zur Förderung der Handlungskompetenz** (Unterrichtsversuch in einer 10. Jungenklasse). Hier wird eine Möglichkeit gezeigt, wie eine Unterrichtseinheit zum Thema Entwicklung und Förderung der Handlungskompetenz (Bildungsstandards Baden-Württemberg 2004) geplant und durchgeführt werden kann.
- Simon Schreck: **Spiel- und Übungsformen der Ballschule Heidelberg zur Verbesserung der Grundgenausdauer** (Unterrichtsversuch in einer 5. Klasse). Mit unterschiedlichen Spiel- und Übungsformen aus der Heidelberger Ballschule sollen die Ausdauerfähigkeiten einer fünften Klasse (koedukativ) entwickelt und verbessert werden.
- Alexandra Schultheiß: **Einbeziehen des Gymnastikhandgeräts Ball in das Fitnessstraining** (Unterrichtsversuch im Pflichtfach Sport der Jahrgangsstufe 11). Mädchen und Jungen der 11. Klasse sollen Elemente aus dem Fitnessstraining, insbesondere der Latino-Aerobic, mit Ballübungen der rhythmischen Sportgymnastik verbinden und selbstständig Gruppengestaltungen erarbeiten.

Die Unterrichtsbeispiele erscheinen als kompletter Jahrgang auf einer CD-ROM (5.– Euro einschl. Porto).

Anfrage/Bestellung an Ute Kern: u.kern@dslvbw.de.

### Der clevere Start – ein „Kartenlauf“

#### Was wir brauchen

- Für jeden Schüler eine (kleine) Aufgabenkarte (Karton) mit leicht umzusetzenden Aufgaben (z. B. Klettern an der Kletterstange, Liegestütze, Seilhüpfen, Hula-Hoop, Schluss sprünge, Hockwenden über die Langbank ... usw.) und die dazu notwendigen Kleingeräte, verteilt in der Halle.
- Alle Schüler sitzen zunächst im Kreis und merken sich ihren linken und rechten Mitspieler. Jeder Schüler bekommt eine Aufgabenkarte.
- Nun laufen alle Schüler auf Musik etwa ½ bis 1 Minute. Stoppt die Musik, führen sie ihre Aufgabe durch, dann wird wieder auf Musik gelaufen. Während des Laufs geben sie ihre Karte an ihren rechten Mitspieler weiter und bekommen eine neue Karte von ihrem linken Mitspieler. Bei Musikstopp: Durchführen der neuen Aufgabe – Laufen auf Musik – Kartenwechsel ...

Eingereicht von Heidi Freund  
GHWRS Eppingen

*Komplett überarbeitet!*



Harry Blum (Red.)

# 1014 Spiel- und Übungsformen im Tischtennis

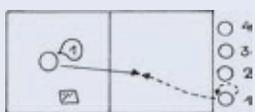
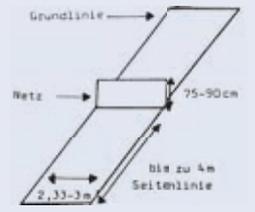
Ein Handbuch für die Praxis, das durch die große Fülle von Spiel- und Übungsformen Anregungen und Ideen für alle Bereiche des Tischtennis-spiels in Schule, Verein und Freizeit bietet. Es ist nicht nur ein vielseitiges Nachschlagewerk, sondern auch ein sehr praxisnahes Lehrbuch.

2015. DIN A5 quer, 272 Seiten  
ISBN 978-3-7780-6346-0

**Bestell-Nr. 6346** € 21.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

## Beispielseite

2.4 Über ein Hindernis			2 Anfänger
Nr.	Name der Spielform Ziele/Akzente	Idee/Beschreibung	Hinweise/Organisation
204	<b>Wer erläuft den Stopp?</b> Reaktion	Vier Spieler stellen sich hinter die Grundlinie und wenden dem Zuspieler den Rücken zu. Der Zuspieler ruft einen Namen auf und spielt einen kurzen Stopp, den der Aufgerufene erlaufen soll.	
205	<b>Zonenspiel durch Zauberschnüre</b> Spielgenauigkeit Platzierung	Zwei Zauberschnüre werden so gespannt, dass zwischen beiden ein 30–50 cm breiter Zwischenraum entsteht. Die Spieler stehen sich, durch die Zauberschnüre getrennt, gegenüber und haben die Aufgabe sich die Bälle durch den Zwischenraum hindurch zuzuspielen.	
206	<b>Wir spielen Tischtennis einmal anders!</b> Kennenlernen anderer Spiele/Regeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nach Volleyball-Regeln</li> <li>• Nach Tennis-Regeln</li> <li>• Nach Squash-Regeln</li> <li>• Nach modifizierten Volleyball-Regeln</li> </ul>	Das „Netz“ sollte dem gewählten Regelspiel entsprechen: Volleyball: Hochgespannte Zauberschnur Tennis: Umrandung auf Langbank Squash: Siehe Nr. 194
207	<b>Tennis-Tischtennis-Spiel</b> Rückschlagspiel-fähigkeit Umstellungsfähigkeit Taktisches Handeln	Die Regeln des „Squash-Tischtennis“ (s. Nr. 194) sind für das „Tennis-Tischtennis“ gleichermaßen gültig. Vor allem das Doppelspiel sollte angestrebt werden, sowohl nach Tischtennis-, als auch nach Tennis-Regeln. Bei koedukativem Sportunterricht eröffnet sich überdies die Möglichkeit des Mixed.	

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/6346](http://www.sportfachbuch.de/6346)

## Wo und womit kann ich Sport erfinden?

### Ein lebensweltorientiertes Unterrichtsvorhaben für die Sekundarstufe I

Benjamin Zander & Claudia Wicierz

Im Rahmen eines sechs Einheiten umfassenden Unterrichtsvorhabens (ca. 3 Doppel- und 3 Einzelstunden über ca. 2–3 Wochen) erfinden Schüler (1) eine eigene Sportaktivität und filmen die Realisierung mit der Handy- oder Digitalkamera in ihrer außerschulischen Lebenswelt mit dem Ziel, ihre Handlungsfähigkeit im Sport zu verbessern. Das Unterrichtsvorhaben wurde in einer fünften und sechsten Jahrgangsstufe an zwei Hauptschulen erfolgreich umgesetzt, dürfte aber aufgrund seines offenen Projektcharakters auch für ältere Schüler und andere Schulformen geeignet sein.

Das übergeordnete Anliegen besteht darin, die außerschulischen und schulischen Erfahrungsbereiche des Sports zu verbinden, um so dem Sportunterricht eine Brückenfunktion zum außerschulischen Sport zukommen zu lassen. Der zentrale Gedanke ist gleich einem Kreislauf und wird mit dem Begriff der **Lebensweltorientierung** erfasst (vgl. Zander, 2013): In der Freizeit gemachte Sporterfahrungen werden aufgegriffen, um neue Erfahrungen im Sportunterricht zu ermöglichen, die wiederum sofort nutzbar und direkt in die außerschulischen Lebenswelten übertragbar sind. Das Ziel eines lebensweltorientierten Sportunterrichts ist die Handlungsbefähigung der Schüler im Sport.

Insbesondere Hauptschüler, die im organisierten Sport eher benachteiligt sind, profitieren von den „zugangsfreien“ Lernpotenzialen des **informellen Sports**, die im Rahmen des lebensweltorientierten Unterrichtsvorhabens passgenau integriert werden. Die besonderen Lernpotenziale des informellen Sports (vgl. Bindel, 2008) ergeben sich vor allem dadurch, dass die Schüler außer

- dem eigentlichen **Sporttreiben** (z. B. Fußball spielen)
- die **Sportorganisation** (z. B. Regeln festlegen) und
- die **Sportvermittlung** (z. B. Schusstechnik erklären)

in Eigenregie ohne Vorgaben und Kontrolle der Erwachsenen übernehmen. Das Vorhaben greift diese Lernpotenziale unter der Thematik „Sport erfinden“ auf. Das Erfinden einer eigenen Sportaktivität wird dann möglich, wenn die Lehrkraft den Schülern Sport als ein deutungsoffenes Phänomen präsentiert, das vielfältig und veränderbar ist.

Die Schüler erweitern über den Prozess des Erfindens

- den situativen Anforderungen entsprechende Handlungsfähigkeiten für ihren eigenen Sport (das eigene Tun) und
- eine eher generelle Einsicht in die Vielfalt und Veränderbarkeit des soziokulturellen Phänomens Sport (Denken).

Im Sinne der Lebensweltorientierung können diese beiden Zielstellungen dazu beitragen, dass die Schüler das Gelernte als nützlich für ihr informelles Sporttreiben erleben und auch außerschulisch anwenden.

#### Ziele und Inhalte des Unterrichtsvorhabens

Den Schülern werden keine sportlichen Inhalte vorgegeben; stattdessen beschäftigen sie sich mit den Möglichkeiten der **Konstruktion von Sport**. Sie sollen erkennen, dass Sport kein naturgegebenes Phänomen darstellt, sondern sozial konstruiert wird. Dabei erfolgt eine bewusste **Thematisierung anhand der Aspekte Raum und Material**, um die Vielfalt und Veränderbarkeit des außerschulischen Sports auf wenige nachvollziehbare Konstruktionsdimensionen einzugrenzen.

Um an dieser Stelle eine Arbeitsdefinition für das Erfinden anzubieten, kann es als das gezielte Verändern der Raum- und Materialnutzung, also als ein Prozess situativer Anpassung von bestehenden Sportangeboten,

# Sportspiegel

Hast du in deiner Freizeit Sport gemacht? Schreibe in die Tabelle, was für einen Sport du wo und womit gemacht hast.

Tag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
<b>Name</b>					
Lisa	Viel gerannt mit Mareike bei mir vor der Tür		Habe mit Mareike Fußball gespielt	Waveboard fahren mit Ball	Mit Hund gerannt
Martin	<i>Draußen auf Bäumen klettern</i>	<i>Zu Hause mit Hanteln trainiert</i>		<i>Bowling spielen</i>	<i>Basketball spielen draußen auf dem Platz</i>
Mareike	Viel gerannt mit Hund und Lisa bei Lisa vor der Tür	Tanzen im Jugendzentrum	Habe draußen Fußball mit Lisa gespielt	Bowling auf Martins Geburtstag	Im Park Waveboard gefahren
Nina		<i>Schwimmen im Hallenbad</i>		<i>Im Wald Fahrrad gefahren</i>	<i>Joggen bei mir zu Hause</i>
Jan	Fußball draußen vor dem Haus	Handball Training in der Sporthalle	Parkour draußen vor dem Haus	Handball Training in der Sporthalle	Draußen Waveboard fahren
Marco	Boxen	Draußen BMX fahren	Inliner fahren um den See	Klettern im Kletterwald	SmackDown zu Hause mit meinem Bruder



**Benjamin Zander**

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sport und Sportwissenschaft der TU Dortmund.

benjamin.zander@tu-dortmund.de

aufgefasst werden. Hier spielen sowohl personale (wie Bedürfnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen) als auch soziale Faktoren eine Rolle (z. B. das Vorhandensein anderer Sportpartner). Das Erfinden verläuft körperlich-explorativ, gedanklich-systematisch und vor allem sprachgestützt ab.

Im Fokus des Unterrichtsvorhabens steht das **Organisieren eigener Sportaktivitäten** (vgl. auch Dietrich, 1994) anhand von mehreren Aufgabenstellungen (siehe Arbeitsmaterialien). Anders als im „klassischen“ Sportunterricht werden die Schüler zu Arrangeuren, die – wie auch außerhalb der Schule – die Organisation ihres Sports selbstständig und verantwortungsbewusst übernehmen. Ziel ist die Förderung der zur Umsetzung von Organisationshandlungen notwendigen Arrangeurkompetenzen. Über das Organisieren (z. B. Ideen entwickeln, Regeln absprechen, Mannschaften einteilen) sollen die Schüler nicht nur ihre sportpraktischen Kompetenzen verbessern (z. B. körperlich-motorische oder sozial-kommunikative Fähigkeiten), sondern auch ihr Bewusstsein für die eigenen Möglichkeiten des Sporttreibens erweitern.

## Ablauf des Unterrichtsvorhabens

Das Unterrichtsvorhaben hat **Projektcharakter** und orientiert sich an der Idee einer vollständigen Handlung (planen, durchführen, bewerten). Über den „Sportspiegel“ (siehe Abb. 1) kann das Unterrichtsvorhaben auch andere Unterrichtsfächer mit einbinden.

Bei dessen Ablauf (vgl. Tab. 1) gibt es verschiedene Projektphasen, die mit gängigen Schritten zum kognitiven Lernen (Erarbeitung, Vertiefung, Sicherung) verbunden sind.

### Die erste Stunde (Einzelstunde)

... eröffnet das Unterrichtsvorhaben mit einem theoretischen Teil im Klassen- oder Computerraum z. B. im

Abb.1: Der (bearbeitete) Sportspiegel

Tab. 1: Ablauf des Unterrichtsvorhabens „Sport erfinden“

UE	Projektphase	Interaktionsgeschehen
1. Std.	Vorbereitungsphase (Einstieg)	Wo und womit kann ich Sport erfinden? Gespräch im Plenum anhand eines Plakats; Videoimpuls zur Projektaufgabe; Festlegung der Aufgabenstellung, Bewertungskriterien, Arbeitsregeln; Vorstellen des Sportspiegels
2. Do-Std.	Zielsetzungs- und Planungsphase (Erarbeitung)	Bearbeitung der 1. Aufgabenstellung; Ideensammlung und Ideenaustausch in Gruppenarbeit
3. Std.		Entwickeln und Organisieren; begleitende Reflexionsphasen in den Gruppen mit der Lehrkraft; erfundene Sportaktivität präsentieren
4. Do-Std.	Ausführungs- und Lösungsphase (Vertiefung)	Bearbeitung der 2. / 3. Aufgabenstellung; Übungsphase; begleitende Gespräche der Lehrkraft mit den Gruppen zum Lebenswelt-Transfer
5. Std.		Regieaufträge bearbeiten; außerschulische Durchführung und Dokumentation (Video) der erfundenen Sportaktivität (Gruppen-/ Partnerarbeit)
6. Do-Std.	Beurteilungs- und Reflexionsphase (Sicherung)	Abschlusspräsentation (Video) mit Vergleich und Bewertung der Projektprodukte; Auswertung des Sportspiegels; Zusammenfassung und Reflexion des Projekts

Rahmen einer Vertretungsstunde. Der Einstieg dient als Vorbereitungsphase, um die Schüler für das Thema zu sensibilisieren. Über ein Plakat (2) und einen Videoimpuls zum informellen Sport (2) wird die übergeordnete Fragestellung aufgeworfen: Wo und womit kann ich Sport erfinden? Damit die Schüler nicht ausschließlich theoretisch arbeiten, können einzelne Schüler nach vorne zum Plakat kommen und Aktivitäten „andeuten“. In diesem Zusammenhang wird das Phänomen Sport selbst zur Sprache gebracht.

- Gemeinsam werden nun **grundlegende Strukturen des Sports gesammelt** (u. a. körperbezogene Bewegungen und Regeln), die in unterschiedlichen Raum- und Materialkonstellationen sichtbar werden. Sport sollte hier nicht auf Wettkampfhandlungen eingengt werden, sondern auch weitere Handlungsperspektiven, wie das Spielen, Erkunden, Trainieren und Üben beinhalten.
- Anschließend wird die **Projektaufgabe**, einen eigenen Sport zu erfinden und zu filmen, besprochen (siehe Arbeitsmaterialien). Zu diesem Zeitpunkt ist es sinnvoll, gemeinsam mit den Schülern eine Arbeitsdefinition des Erfindens zu entwickeln. Diese Arbeitdefinition kann, um die Schüler nicht mit dem Begriff des

Abb. 2: Erstes Arbeitsblatt



### 1. Arbeitsauftrag

Erfindet zusammen in der Gruppe einen Sport, der euch Spaß macht. Das Material dürft ihr aus der Kiste aussuchen.

- Probiert verschiedene Ideen aus
- Sprecht über eure Ideen
- Entscheidet euch für eine Idee
- Gebt eurem erfundenen Sport einen Namen

In der nächsten Sportstunde soll jede Gruppe ihren erfundenen Sport der Klasse so präsentieren, dass er von den anderen Kindern nachgespielt werden kann.

Erfindens (z. B. als eine geniale Innovation) zu überfordern, bestimmte Strategien verdeutlichen (z. B. Kombination zweier Spielideen oder Modifikation einer Spielidee durch Regelveränderung).

Die Stunde endet mit der Einführung des „Sportspiegels“. Dieser ist (zunächst) eine Blanko-Tabelle, die im Klassenraum aufgehängt wird (vgl. Abb. 1).

Alle Schüler und die am Projekt beteiligten Lehrkräfte dokumentieren täglich über die gesamte Laufzeit des Vorhabens ihre außerschulischen Sportaktivitäten, damit eine konstante Verbindung des Sportunterrichts mit den außerschulischen Lebenswelten entsteht. Der ‚Sportspiegel‘ ist als Ideenbörse zu verstehen, die Zugang zu und Austausch von eigenen mit fremden Sportaktivitäten eröffnet.

### Die zweite Stunde (Doppelstunde)

... findet in der Halle statt. Sie beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung. In dieser Unterrichtsstunde können die Schüler ihre außerschulischen Sporterfahrungen in Gruppen einbringen und eigene und fremde sportbezogene Ideen ausprobieren und kreativ verändern.

Nach einer selbstständigen Aufwärmphase folgt die eigenständige Bildung von fünf etwa gleich großen Gruppen (ca. 5–7 Personen). Die sympathie- und interessen geleitete Gruppenbildung kann so einen vertrauten Rahmen bieten, um die außerschulischen Vorerfahrungen in die Aufgabenbearbeitung einzubringen. Es muss jedoch beachtet werden, dass diese Art der Gruppenbildung Konflikt- und Exklusionspotenziale birgt. Erst wenn sie für „alle“ Schüler zufriedenstellend gelingt, kann sie die Motivation der Einzelnen zur unterrichtlichen Mitarbeit steigern und eine kooperative Arbeitsatmosphäre in den Gruppen ermöglichen. In der Sekundarstufe I werden sich die Gruppen vermutlich geschlechtshomogen bilden.

Die fünf Gruppen sollen sich in der Sporthalle auf die vier Hallenecken und die Hallenmitte verteilen. Hier müssen ggfs. Absprachen zum Umgang der Gruppenmitglieder untereinander, aber auch zwischen den Gruppen getroffen werden. Jede Gruppe erhält anschließend den ersten Arbeitsauftrag (siehe Arbeitsmaterialien, 1. Arbeitsblatt), welcher dann innerhalb der Gruppen zu bearbeiten ist (vgl. Abb. 2).

Zum Arbeitsblatt erhalten alle Gruppen eine Kiste (umgedrehter kleiner Kasten) mit gleichen Materialien (z. B. neutraler Softball, Waveboards, Seilchen). Es ist wichtig, dass alle Gruppen die gleichen materiellen Möglichkeiten zum Sport-Erfinden vorfinden, um Gerechtigkeit, Sicherheit, aber auch einen späteren Vergleich der Sportideen zu gewährleisten (3).

Die Materialien sollten vielfältig und an den außerschulischen Sport anschlussfähig sein, also auch in der Freizeit zur Verfügung stehen. Der Erfindungsprozess ist in dieser Stunde vor allem explorativ ausgelegt mit hohen sportpraktischen Anteilen. Einen Großteil der Doppelstunde nimmt die selbstständige Ideenfindung der Schüler durch Ausprobieren ein, welche im Plenum mit einer kurzen Reflexion über den Arbeitsprozess (z. B. erste Probleme im Ideenfindungsprozess) abgeschlossen wird.

### Die dritte Stunde (Einzelstunde)

... dient der Weiterentwicklung der Sportideen in den Gruppen und ihrer Präsentation im Plenum. Die Arbeit in den fünf Gruppen nimmt auch hier wieder einen großen Teil der Stunde ein und endet mit den Zwischenpräsentationen der erfundenen Sportaktivitäten.

Die erfundenen Sportaktivitäten, die bei der Durchführung in der 5. und 6. Jahrgangsstufe entstanden, ließen sich alle dem Handlungsmuster „Spielen“ zuordnen, wobei bei allen Gruppen der Ball als zentrales Spielmaterial fungierte. Es zeigte sich, dass sich die erfundenen Spiele der Gruppen hinsichtlich einer Orientierung am Konkurrenz- oder Kooperationsprinzip unterschieden.

#### 3. Arbeitsauftrag zur Bearbeitung in der Freizeit

Wenn ihr euren erfundenen Sport gut könnt, macht nach der Schule in der Freizeit ein Video von eurem Sport.

- Erklärt und zeigt uns auf dem Video euren Sport, damit auch andere Kinder den Sport verstehen und selber nachmachen können.
- Beachtet eure Spielanleitung beim Filmen

Um den anderen Gruppen euer Video zu zeigen, bringt bitte bis spätestens zur Sportstunde am ..... euer Handy mit USB-Kabel mit. Alternativ könnt ihr das Video auch zu Hause auf USB-Stick oder CD-Rom kopieren und in die Schule bringen.

Die Spielidee war zu diesem Zeitpunkt (nur) grob geregelt, wobei unterschiedlich stark Bezüge zu bekannten „Kleinen Spielen“ sichtbar sind. Jedoch wurden alle erfundenen Spielideen innoviert, z. B. durch die Verwendung „neuer“ Materialien (z. B. Schweinchen in der Mitte auf Waveboards). Auf den zweiten Blick zeigte der Vergleich mit den Spielen der anderen Gruppen viele gleiche Regeln auf. Doch nicht jedes Spiel hat gleich gut funktioniert, was Diskussionen über z. B. die Funktion von Regeln auslöste.

Im Rahmen der Zwischenpräsentation werden die Schüler aufgefordert ihren Sport vorzuführen; auch sollen sie eigene und fremde Sportaktivitäten beobachten und im Plenum besprechen (z. B. Wozu wurden bestimmte Regelveränderungen vorgenommen?).

Dabei ist es wichtig, dass die Lehrkraft nicht die Präsentation als Form, sondern den Inhalt (also die Sportaktivitäten) zum Thema macht. Der Schwerpunkt des Gesprächs muss auf der Beschreibung und nicht auf der Bewertung der erfundenen Sportaktivitäten liegen, um die Vielfalt der Sportideen für die nächsten Unterrichtseinheiten zu erhalten. Die Schüler sollen sich zu diesem Zeitpunkt primär ihrer eigenen Sportideen stärker bewusst werden.

Ausgehend von den fünf erfundenen Sportaktivitäten kann die Lehrkraft gezielt einzelne Fragestellungen an die vorführende Gruppe und an das Plenum richten. Ziel ist es, ein Verständnis von der Vielfalt und der Veränderbarkeit des Sports aufzubauen, damit den Schülern ihre Entscheidungen im Erfindungsprozess auch reflexiv zugänglich werden.

Die Fragen der Lehrkraft lassen sich gut als Vergleich der fünf Sportaktivitäten inszenieren (Gemeinsamkeiten/Unterschiede). Das Gespräch sollte in ein konstruktives Feedback münden und auch zu Empfehlungen führen (z. B. bezüglich der Weiterentwicklung von Spielideen). Die Zwischenpräsentation kann um einen Stationenrundgang ergänzt werden, bei dem alle die Sportaktivitäten der anderen Gruppen ausprobieren können. Durch dieses „Nachspielen“ wird neben einem



**Claudia Wicierz**  
ist studentische Mitarbeiterin am Institut für Sport und Sportwissenschaft der TU Dortmund.

claudia.wicierz@tu-dortmund.de

Namen der Gruppenmitglieder:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 2. Arbeitsauftrag

Verändert zusammen in der Gruppe euren erfundenen Sport, sodass ihr ihn auch nach der Schule in der Freizeit machen könnt. Was müsst ihr beachten, damit euer Sport auch in der Freizeit Spaß macht? Die folgenden Fragen können euch dabei helfen:

- Wie heißt euer Sport?  
\_\_\_\_\_
- Wo könnt ihr euren Sport machen?  
\_\_\_\_\_
- Was braucht ihr für euren Sport?  
\_\_\_\_\_
- Was ist das Ziel und wie funktioniert euer Sport?  
\_\_\_\_\_

Schreibt die Antworten zu den Fragen auf. Der Text soll eine Spielanleitung zu eurem Sport sein, damit die anderen Gruppen euren Sport verstehen und in der Freizeit nachspielen können.

Schreibt eure Namen oben auf das Blatt.

Abb. 3: (links)  
Zweites Arbeitsblatt

Abb. 4: (rechts)  
Drittes Arbeitsblatt

**Regieaufträge** (Erstellung von Videos im und außerhalb des Sportunterrichts)

**Veränderung des Ortes**

Filmt euren Sport noch einmal an einem anderen Ort (z.B. auf einer Wiese). Ist das Video nun wegen der neuen Hintergrundkulisse interessanter für den Zuschauer? Passt vielleicht der neue Hintergrund besser zu eurem Sport? Überlegt euch, welche Orte für euren Sport gut geeignet sind.

**Veränderung des Materials**

Filmt euren Sport noch einmal mit anderem Material. Welches Material ist für euren Sport besonders wichtig? Versucht auch einmal, an das wichtigste Material heranzuzoomen. Kann der Zuschauer euren Sport nun besser verstehen? Überlegt euch, welches Material für euren Sport gut geeignet ist.

**Veränderung der Mitspieler**

Filmt euren Sport noch einmal mit möglichst vielen Sportlern und einmal mit möglichst wenigen Sportlern. Wie verändert sich für den Zuschauer euer Sport, wenn unterschiedlich viele Personen mitmachen?

**Veränderung der Kameraperspektive**

Filmt euren Sport noch einmal aus einer ganz anderen Perspektive (z.B. von oben oder unten oder aus Sicht eines Mitspielers statt von außen). Was verändert sich? Kann vielleicht der Zuschauer auf dem neuen Video besser verstehen, wie euer Sport funktioniert?

**Veränderung des Tons**

Filmt euren Sport noch einmal komplett ohne Ton. Ihr dürft also auf dem Video nicht sprechen. Ist der Ton während des Sporttreibens wichtig für den Zuschauer? Überlegt euch, was ihr erklären müsst, damit der Zuschauer euren Sport versteht. Erstellt ein Video, auf dem ihr euren Sport nur erklärt ohne ihn vorzumachen.

**Veränderung der Filmlänge**

Filmt euren Sport noch einmal sehr schnell, wobei ihr nur das Wesentliche kurz vormacht und erklärt. Vielleicht könnt ihr auch mit schnellen Kamerawechseln und Zoom arbeiten. Ist das Video nun spannender für den Zuschauer? Kann man euren Sport nun besser oder schlechter verstehen?



gung werden auch die Rückmeldungen aus der Zwischenpräsentation aufgegriffen. Die Gruppen, die schon etwas weiter sind, erhalten bereits den zweiten und ggf. dritten Arbeitsauftrag (siehe Arbeitsblatt 2 und 3), um sich schon mehr auf den Videodreh an sich einstellen zu können.

Dazu gibt es Hinweise zur Verschriftung der „Spielanleitungen“; v. a. weil deren Inhalte mit denen der Videos übereinstimmen sollen. Es folgt eine intensive Gruppenarbeitsphase, die die anschließende außerschulische Bearbeitung vorbereiten soll. Die Lehrkraft wird zum moderierenden Berater und prüft im Dialog mit den Gruppen, welche grundlegende Sportidee sie verfolgen (v. a. Kooperation/Anschluss oder Konkurrenz/Leistung) möchten. Der Erfindungsprozess ist nun zielgerichteter und systematischer als in der zweiten Stunde. Ausgehend von Störungen bei der Realisierung der einzelnen Sportaktivitäten sollen die Schüler versuchen, die festgelegte Sportidee durch gezielte Regelvariationen zu stabilisieren oder zu optimieren. Die Veränderbarkeit des Sports wird in dieser Phase über die Flexibilität von Regeln erlebt. Hierbei spielt v.a. das Erkennen des Prinzips der Regelvereinfachung oder -verschärfung eine zentrale Rolle.

Den Abschluss bilden Hinweise zum zeitlichen Ablauf der weiteren Aufgabenbearbeitung sowie der Schaffung eines Transfers der Sportaktivität in die außerschulische Lebenswelt. Neben einer Thematisierung des Datenschutzes (4) und technischer Aspekte zum Videodreh (u. a. Herstellung von guter Ton- und Bildqualität) müssen an dieser Stelle Sicherheitsaspekte zum außerschulischen Sporttreiben (u. a. Straßenverkehr) angesprochen werden.

Abb. 5: Arbeitsblatt „Regieaufträge zur Erstellung“ von Videos

reflexiven auch ein körperlicher Zugang zu den Gemeinsamkeiten/Unterschieden der erfundenen Sportideen gewährleistet.

Den Abschluss bilden organisatorische und kamera-technische Erläuterungen sowie Hinweise zur schriftlichen Bearbeitung des Arbeitsauftrages (siehe Abb. 3: 2. Arbeitsblatt). Auch werden die Schüler auf die Möglichkeit hingewiesen, zur nächsten Sportstunde eigene Sportmaterialien aus der Freizeit (z. B. Inlineskates) mitzubringen.

**Die vierte Stunde (Doppelstunde)**

... startet mit einer individuellen oder klassenübergreifenden Erwärmung, bevor die Gruppenarbeit fortgesetzt wird. Zu Beginn erfolgt eine Befragung der einzelnen Gruppen nach dem jeweils aktuellen Ergebnisstand, sodass dementsprechend differenzierte Aufgaben zur Vertiefung und endgültigen Festlegung der Sportideen verteilt werden können. In dieser Befra-

**Die fünfte Stunde (Einzelstunde)**

... zielt auf die endgültige Fertigstellung und Sicherung aller Ergebnisse ab. Dazu gehören vor allem die Verbesserung der Videos sowie die Fertigstellung der „Spielanleitungen“. Außerdem werden ggf. vorab Probleme beim außerschulischen Videodreh besprochen und Lösungen erarbeitet. Es erscheint sinnvoll, den Schülern neben der Handykamera auch die Arbeit mit Digitalkameras nahezu legen, um den Datenaustausch zu vereinfachen. Auch könnte die Lehrkraft ggf. eine Digitalkamera zur Verfügung stellen, um Schülern ohne Handy- oder Digitalkamera nicht zu benachteiligen. Die Lehrkraft sollte versuchen von jeder Gruppe ein Video auf dem mitgebrachten Laptop zu speichern. Dieser kann auch genutzt werden, um gemeinsam die ersten Videoegebnisse zu besprechen.

Auch hier werden dann wieder entsprechend dem aktuellen Ergebnisstand der einzelnen Gruppen differenzierte Aufgabenstellungen vergeben und anschlie-

Bend mit der Unterstützung der Lehrkraft bearbeitet (siehe Abb. 5: Arbeitmaterial „Regieaufträge“).

Die Lehrkraft bekommt nun ein quasi „endgültiges“ Bild von den erfundenen Sportaktivitäten, wodurch sie sich auf den Projektabschluss in der nächsten Stunde vorbereiten kann. Auch können die zentralen Probleme des gesamten Erfindungsprozesses notiert werden, um sie später mit den Schülern zu diskutieren. Hierbei sollte auch das Verhältnis des Unterrichtsvorhabens zum außerschulischen Sport reflektiert werden (z. B. ob der Lebenswelt-Transfer gelingt?).

Es ist anzumerken, dass die Schüler vor allem über den „Sportspiegel“ ihre außerschulischen Sporterfahrungen in die Schule tragen, deshalb sollte dieser regelmäßig und systematisch ausgefüllt werden – auch mit den Aktivitäten der Sportlehrkraft.

### Die sechste Stunde (Doppelstunde)

... kann wie die erste Stunde z. B. im Klassen- oder Computerraum im Rahmen einer Vertretungsstunde realisiert werden. Dort kann jede Gruppe ihre erfundene Sportaktivität mit Hilfe der Spielanleitungen und Videos präsentieren und sie von den anderen Schülern gruppenweise, zum Beispiel mit Hilfe von Bewertungsmileys oder der Zielscheiben-Methode, beurteilen lassen. Die Bewertungskriterien beziehen sich – ausgehend von der „Spielanleitung“ und der gefilmten Sportaktivität – auf die übergreifende Aufgabenstellung (vgl. Arbeitsblatt 2 und 3), deren Bearbeitung von jeder Gruppe (unterteilt in Material, Regeln, Ort, Name und ggf. Sonstiges) bewertet und als Ergebnis an der Tafel festgehalten wird.

Es ist wichtig, dass nicht das Video (Ton- und Bildqualität) die Bewertung überlagert, sondern die **Kriterien der Aufgabenstellung** im Mittelpunkt stehen; es sollte den Schülern das **Anliegen** des Themas „Sport erfinden“ und der **Erfindungsprozess** vergegenwärtigt werden. Die Schüler sprechen anhand der Projektergebnisse über das Phänomen Sport.

Die erfundenen Sportaktivitäten können z. B. mit Blick auf ihre Sportideen verglichen werden (z. B. Kooperation und Konkurrenz), die jeweils unterschiedliche Erfindungsentscheidungen notwendig machen (z. B. Unterschiede bei den Regeln zur Materialnutzung oder Unterschiede bei der Anzahl der Regeln/Prinzip der Regelverschärfung). Am Ende der Videopräsentation haben die Schüler wiederholt erlebt, dass die Sportangebote der außerschulischen Lebenswelt durch Vielfalt und Veränderbarkeit gekennzeichnet sind.

Anschließend wird der „Sportspiegel“ ausgewertet. Die Auswertung kann hinsichtlich des eigenen Sportengagements sowohl

- **quantitativ** (z. B. Was habe ich besonderes häufig gemacht? Was für Materialien und Räume habe ich besonders häufig genutzt?) als auch
- **qualitativ** erfolgen (z. B. Warum hat mir eine Sportaktivität besonders Spaß gemacht und wozu kann ich sie anderen Kindern empfehlen?).

Immer sollen die Dimensionen Raum und Material wieder aufgegriffen werden, um die in der Freizeit gebotene Vielfalt von Möglichkeiten an konkreten Bezugspunkten aufzuzeigen.

### Als Fazit

... des Unterrichtsvorhabens kann den Schülern ein flexibler Umgang mit Sportangeboten nahegelegt werden. Ausgangspunkt sind häufig „alte“ Ideen, die es mit Hilfe anderer Schüler „neu“ zu entdecken und anzupassen gilt. Die fünf Gruppen mit ihren erfundenen Spielen dokumentieren diesen Prozess und sollten deshalb auch Wertschätzung erfahren:

- sie können in den anschließenden Sportstunden von der ganzen Klasse gespielt
- und/oder auf der Schulhomepage als Spielesammlung mit schriftlichen Spielanleitungen und Videos veröffentlicht
- und/oder auf Schulfesten der Schulgemeinschaft präsentiert werden.

### Anmerkungen

- (1) Begriffe wie Schüler, Lehrer usw. gelten sowohl für das männliche als auch für das weibliche Geschlecht.
- (2) **Das Plakat, das Einführungsvideo und die Arbeitsblätter Abb. 1 bis 5 können unter [www.hofmann-verlag.de](http://www.hofmann-verlag.de) im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial im DIN-A4-Format heruntergeladen werden.**
- (3) Bei der Nutzung von Wave- oder Skatboards müssen die Bestimmungen für die Sicherheitsförderung im Schulsport eingehalten werden (u. a. Schutzkleidung).
- (4) Mit Blick auf datenschutzrechtliche Aspekte macht es Sinn, das Thema grundlegend anzusprechen („Recht am eigenen Bild“). Auch sollten zumindest mündlich die Einverständniserklärungen der beteiligten Kinder eingeholt werden. Des Weiteren muss in Absprache mit z. B. der Schulleitung geklärt werden, ob das Filmen auch innerhalb des Sportunterrichts und/oder auf dem Schulgelände möglich ist.

### Literatur

- Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen. Eine Ethnographie*. Hamburg: Czwalina.
- Dietrich, K. (1994). Sportspiele in der Schule. In K. Dietrich (Hrsg.), *Sportliches Spielen. Chancen der Selbstinszenierung in sozialen Feldern* (S. 8–21). Butzbach-Griedel: Afra.
- Zander, B. (2013). Lebensweltorientierung im Sportunterricht der Hauptschule. Entwicklung und Erforschung einer Projektaufgabe. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 125–140). Münster: Waxmann.



Elisabeth Brugger / Anita Schmid /  
Walter Bucher (Red.)

## 1000 Spiel- und Übungsformen zum Aufwärmen

2011. DIN A5 quer, 296 Seiten  
ISBN 978-3-7780-6413-9  
**Bestell-Nr. 6413 € 21.90**

Gezieltes Aufwärmen ist in einem guten Sportunterricht wichtig. Oft fehlen Lehrpersonen und Freizeitsportlern geeignete Ideen. In diesem Buch werden über 1000 spielerische Formen angeboten, alle durchnummeriert, skizziert und übersichtlich geordnet. In einem kurzen, originell gestalteten Theorieteil werden grundlegende Informationen gegeben.

### Beispielseite

1 Laufen			1.9 Geräte
Nr.	Name der Spielform Ziele/Akzente	Idee/Beschreibung	Hinweise/Organisation
214	<b>Sprung- und Laufschulung</b> Inhalt Kraftausdauer Beine Verhalten Fröhliches Gruppentraining	Die kleinen Kästen werden in regelmäßigen Abständen auf zwei Bahnen verteilt: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rundlauf über die Kästen.</li> <li>• Slalomlauf um die Kästen.</li> <li>• Schrittsprünge von Kästen zu Kästen.</li> <li>• Steigsprünge über die Kästen.</li> <li>• Überspringen der Kästen im Slalomlauf.</li> <li>• Rhythmusschulung: (Abstand 4 bis 5 m); 3er-, 5er-Rhythmus zwischen den Kästen.</li> </ul>	
215	<b>Rette sich wer kann</b> Inhalt Schnelligkeits- ausdauer Verhalten Helfen Spaß	2 bis 4 Fänger verfolgen die anderen. Abgetupfte Spieler fassen den Fänger an der Hand. Nur die beiden äußersten Glieder der Fängerkette dürfen fangen. In der Halle stehen Kästen als Rettungsinseln bereit. Sobald eine Viererkette ein 5. Glied abtupft, rufen diese fünf Spieler laut: „Rette sich wer kann!“ Bei diesem Ruf lösten sich alle Fängerketten auf, und jeder versucht, ob Fänger oder Freier, auf einer Insel Platz zu finden. Auf jeder Rettungsinsel dürfen aber nur 5 Spieler stehen, die sich gegenseitig helfen und halten, damit keiner herunterfällt. Die 2 bis 4 Spieler, die keinen Platz mehr finden auf den Inseln, werden die neuen Fänger. (Anzahl Spieler, die auf einer Insel Platz haben, den vorhandenen Kästen anpassen).	
216	<b>Start zum Autorennen</b> Inhalt Koordination Schnelligkeit Verhalten Regeln einhalten	a) Je zwei Kastenelemente im Abstand von ca. 6 m gegenüber, neben jedem Kasten steht ein Läuferpaar. A und C starten zum anderen Kasten, berühren ihn (z. B. mit dem Gesäß) und laufen zum eigenen Kasten zurück. Danach laufen B und D ebenso. Welche 4er-Gruppe hat zuerst 10 Läufe? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auch mit Umkreisen des Kastens oder Lauf im Seitgalopp.</li> </ul> b) Seitgalopp und bei jedem Kasten kurz absitzen.	

58

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/6413](http://www.sportfachbuch.de/6413)