

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen



11

November 2015
64. Jahrgang

**KÖRPER-
ERZIEHUNG**

Das Fachmagazin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer



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

sportunterricht



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

vereinigt mit

KÖRPERERZIEHUNG

Herausgegeben vom Hofmann-Verlag

Schriftleiter: Dr. Norbert Schulz

Redaktionskollegium:

Prof. Dr. H. P. Brandl-Bredenbeck

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) 11

Brennpunkt		321
<hr/>		
Beiträge	<i>Eric Espenschied</i>	
	Zeitgemäße Bewertung von Schülerleistungen im Rahmen von Schneesportfahrten	322
	<i>Roland Naul</i>	
	Mehr dicke Kinder, weniger Bewegungs- zeiten, mehr Sitzstunden – und an allem ist die Ganztagschule Schuld?	329
	<i>Michael Pfitzner</i>	
	Zum Auftrag des Schulsports Ein Essay mit 5 Antworten	333
	<i>Jürg Baumberger</i>	
	Aktuelle Lehrplanentwicklungen im Sport Der deutsch-schweizerische Lehrplan 21 Bewegung und Sport	336
<hr/>		
Leserbriefe	<i>Claude Schumacher</i>	
	Feedback eines verärgerten Lesers zu den Beiträgen von M. Bauer (Lehrhilfen, Heft 6/2015) und F. J. Schneider (sportunter- richt, Heft 7/2015)	341
	<i>Franz J. Schneider</i>	
	Replik auf den Leserbrief von Claude Schumacher	343
<hr/>		
Buchbesprechung		345
Nachrichten und Informationen		347
Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband		348
<hr/>		
Lehrhilfen	<i>Matthias Michaelsen</i>	
	Kompetenzorientiert Wasserball unterrichten in der Sekundarstufe I	1
	<i>Hans-Dieter te Poel & Detlef Herborn</i>	
	Faire Zweikampf- und Körperschulung im Fußball – einmal (ganz) anders!	9
	<i>Heinz Lang</i>	
	Ausscheiden JA! – aber nur kurz und gelegentlich	15
<hr/>		
Titelbild	<i>Eric Espenschied</i>	

Brennpunkt

Vom Sportunterricht zum bildungsförderlichen Kinder- und Jugendsport im Ganzttag?

Der Megatrend zur vollen Entfaltung der Ganztagschulen beziehungsweise der Ganztagsbildung setzt sich ungebremst fort und dies mit weitreichenden Folgen und Herausforderungen für den traditionellen Sportunterricht.

Die bislang klare Trennung von Schulsport und Vereinssport und die erst darauf basierenden kooperativen Vereinbarungen zwischen beiden Lernorten wirken klein und überlebt angesichts der anzustrebenden „Bildungspartnerschaften“, „Bildungsk Kooperationen“, „Bildungsnetzwerken und ganzen „Bildungslandschaften“ (Aschebrock et al., 2014).

Die verbale Bildungsoffensive wird getragen durch ein „erweitertes“ Bildungsverständnis, welches eine Differenzierung verschiedener Bildungsorte, Bildungsmodalitäten und -formen nahelegt (formale, nonformale, informelle Bildung) und es wird unterstützt durch die Unterscheidung von lehrplanbasierter (schulischer) Allgemeinbildung und einer sich in deren „Schatten“ befindenden (außerschulischen) Alltagsbildung (Rauschenbach, 2007).

Gleichzeitig sehen bildungspolitisch ambitionierte Vertreter des Vereinssports in dieser Entwicklung nicht zuerst ein Risiko für den tradierten Kinder- und Jugendsport in den Vereinen, sondern vielmehr eine große Chance für die Aufwertung und Verstetigung des bildungsförderlichen Sports für Kinder und Jugendliche. Der „Ganzttag“ in diesen „Bildungslandschaften“ wird zur Projektionsfläche für einen strukturell und funktional neu zu fassenden Kinder- und Jugendsport.

Im Zuge der pädagogischen Expansion des Kinder- und Jugendsports innerhalb der Ganztagsbildung beginnt sich damit ein qualitativ und quantitativ neues arbeitsteiliges Setting abzuzeichnen, was vorerst parallel zu den tradierten Strukturen zu bestehen scheint, möglicherweise dazwischen zu verorten ist oder auch zu völlig neuen Organisationsformen und inhaltlichen Akzentuierungen führt und alte ablösen kann.

Dieses Entwicklungsgeschehen ist nicht frei von Widersprüchen, Paradoxien und Interessenkonflikten. Allein schon die erkennbare Formalisierung des bislang Non-Formalen oder gar Informellen, die zunehmende Verschulung von bislang Entschultem, die hohen Erwartungen an eine individuelle Gestaltungskompetenz durch „Bildende Erziehung“ (Aschebrock et al., 2014, S. 24) oder die erhöhte Bereitschaft zur Umwidmung praktischer Bewegungszeit des Sportunterrichts in Zeiten für

theoretische Wissensvermittlung und Reflexionszeit können zu einer schulischen „Hybridkultur“ (Schierz, 2014) des Kinder- und Jugendsports führen, die sich im permanenten Spannungsfeld von unterrichtlichen, unterrichtsaffinen und nichtunterrichtlichen Prozessen und bemerkenswerten Neuausrichtungen im Verhältnis von Theoretischem und Praktischem im künftigen Sportunterricht, bewegen wird.

Die übergreifende Leitidee der Bildenden Erziehung wird dabei in der Individuellen Gestaltungsfähigkeit gesehen, damit die Heranwachsenden besser als bisher mit ihrem erworbenen Wissen und Können etwas anfangen („Was fange ich an mit dem, was ich weiß und kann?“).

Das mag für manche Lehrkraft ein bildnerisches Luxusproblem sein, insbesondere dann wenn sie der Frage nachgeht, was muss ich tun, damit die Kinder über etwas mehr an basalem Wissen und Können verfügen als bisher.

Das ist eine faszinierende, zum Teil irritierende Herausforderung aber auch ein großes pädagogisches Experiment mit bislang noch ungewissem Ausgang, was eine wissenschaftlich begleitete Erprobungsphase dringend gebietet. Die Gestaltung der fachlichen, dienstlichen und rechtlichen Aufsicht in diesen hybriden Verbundstrukturen wird dabei noch eines der kleineren Probleme sein.

Das bisherige fachkulturelle Selbstverständnis des Schulsports, insbesondere des Sportunterrichts würde durch solch ein Konzept vom bildungsförderlichen Kinder- und Jugendsport im schulischen Ganzttag gravierende Veränderungen erfahren und bekannterweise erlangen revolutionäre Ideen erst dann praxisrelevante materielle Gewalt wenn sie die Massen (der Sportlehrerinnen und Sportlehrer, der Übungsleiterinnen und Übungsleiter) sowie der politischen Entscheidungsträger erreichen.

Albrecht Hummel

Literatur

- Aschebrock, Beckers & Pack (Hrsg.) (2014). *Bildung braucht Bewegung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Rauschenbach, T. (2007). Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2 (4), 439–453.
- Schierz, M. (2012). Hybride Kontexturen – Kontingenzbearbeitungen in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports* (S. 281–299). Bielefeld: transcript.



Albrecht Hummel

Zeitgemäße Bewertung von Schülerleistungen im Rahmen von Schneesportfahrten

Eric Espenschied

Nachdem in der letzten Dekade überwiegend kompetenzorientierte Rahmenlehrpläne konzipiert wurden, scheint sich die Unterrichtsgestaltung nur zögerlich und erst allmählich dieser Entwicklung anzupassen. Eine den Anforderungen dieser neuen Lernkultur angepasste Bewertungspraxis wird in vielen Bereichen des Sportunterrichts jedoch weiterhin vermisst – so auch auf Schneesportfahrten der gymnasialen Oberstufe. Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag die Idee einer fördernden Bewertung zugrunde gelegt, um Möglichkeiten einer den Lernprozess unterstützenden Leistungsrückmeldung beim Snowboardfahren aufzuzeigen. Hierzu sollen zwei konkrete Bewertungsbeispiele der Verdeutlichung dienen, deren inhaltlicher Schwerpunkt einerseits auf der überfachlichen Kompetenzschulung sowie andererseits auf der snowboardspezifischen Fertigkeitsvermittlung liegt.

A Contemporary Evaluating System for Students' Performances During Winter Sport Trips

Although competence oriented curricula has dominated the past decade, instructional design has only recently assimilated to this development. In addition an evaluating system adapted to the requirements of this new learning culture is still missing in many fields of physical education – as in the case of winter sport trips in secondary school education. With respect to the above, this article presents a supporting assessment system as a basis to illustrate the possibilities to facilitate the learning process of snowboarding by adequate feedback. Thereby the author clarifies the situation by offering two examples of assessment, whose foci are both the general development of competence and the instruction of snowboard-specific skills.

Sollten Schneesportfahrten der Oberstufe aufgrund des besonderen Gemeinschaftsgefühls sowie als Ausgleich zum konventionellen Unterricht notenfrei sein? Äußerungen von Schülern und Eltern gehen in eben diese Richtung und werden in der Sache unterstützt von öffentlichkeitswirksamen Stimmen wie der Richard David Prechts, der in seiner Kritik zum Bildungssystem „Anna, die Schule und der liebe Gott“ (2013) das konventionelle Bewertungssystem mit der verbundenen Notengebung anklagt. Weitere Stimmen wie beispielsweise die der Ministerin für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein, Waltraud Wende, die Noten – und in der Folge Ziffernzeugnisse – aus den Schulen verbannen will, da sie allzu oft „Glückssache“ seien (vgl. Wende, 2014), geben dem Postulat zusätzlich Rückenwind. Nun stellt sich jedoch die Frage, warum die bisher gängige Bewertungspraxis überhaupt so stark in die Kritik gerät? Die Ursachen dafür liegen sicherlich zum einen in der Reduzierung des multiplen Auftrags einer Bewertung auf die unterkomplexe Informationsfunktion, welche schulgesetzlich zwar nicht zulässig, jedoch lehrerseitig vielfach praktiziert wird und grundsätzlich der Selektion dient. Im

juristischen und insbesondere pädagogischen Sinne sollte die Bewertung vielmehr als umfassendes Diagnoseinstrument verstanden werden, das den Ausgangspunkt für Optimierungsvorschläge zur Anbahnung der erwünschten Kompetenz darstellt. Zum anderen fehlt häufig der prozessbegleitende, auf die transparente Leistungsanforderung abzielende Aspekt der Bewertung, d. h. dass die Kriterien und deren Gewichtung sowie das daran individuell eruierte Entwicklungspotential des Lernenden oftmals nicht oder nur teilweise deutlich genug in regelmäßig dazu eingeplanten Phasen kommuniziert werden. Über den jeweiligen Stand der Kompetenzentwicklung im Verlauf der Unterrichtseinheit bleiben die Schülerinnen und Schüler somit im Unklaren und erhalten demnach nicht die Chance, an den noch zu optimierenden Kriterien zu arbeiten, so dass folglich die Notenfindung der Lehrperson als unveränderbar und von vornherein festgelegt erscheint. Dass diese Bedenken über den konventionellen Unterricht in der Schule hinausreichen, zeigt vor allem die Wahrnehmung vieler Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die bereits mit Schneesport-, Surf-, Rad- oder Kletterfahrten betraut waren. Denn aufgrund

des kompakten zeitlichen Rahmens und der im Falle der Schneesportfahrten besonderen außerschulischen Lernsituation im Element Schnee wird den Grundsätzen einer fördernden Bewertung bisher nach meiner Einschätzung wenig Beachtung geschenkt. Doch es muss das Bestreben jener Sportlehrkräfte sein, gegenwärtig (noch) erforderliche Noten mithilfe einer *prozessbegleitenden fördernden* Bewertung zu generieren, um den oben genannten Gedanken der Kompetenzentwicklung gerecht zu werden und eine Kritik, die vor allem auf die nicht zu beeinflussenden Besonderheiten und Zufälligkeiten des Settings rekurriert (1), zu entkräften. Damit eine entsprechende Umsetzung im außerschulischen Unterrichtsarrangement gelingen kann, muss zunächst geklärt werden, wodurch eine *fördernde* Bewertung charakterisiert ist. Dazu werden die für das Unterrichtsvorhaben relevanten sowie fächerübergreifend gültigen Merkmale nach Geist (2012) kurz vorgestellt:

Die fördernde Bewertung ...

- erfüllt neben der Informations- ebenso eine Diagnosefunktion und stellt demnach die Grundlage zur Einleitung adäquater Förderungsmaßnahmen dar, so dass die Einschätzung zur Qualität der bisher erbrachten Leistung mit Hinweisen, wie diese perspektivisch zu verbessern sind, ergänzt wird.
- zeichnet sich durch eine individualisierte Beratung aus, welche gleichwohl die subjektiven Lernleistungen sowie die jeweiligen im Unterrichtsvorhaben angestrebten Ziele berücksichtigt.
- begleitet die Lernleistungen mit regelmäßig dazu eingeplanten Reflexionsphasen und ist somit nicht ausschließlich produkt-, sondern ebenfalls und vor allem prozessorientiert.
- ist durch ein überdurchschnittlich hohes Maß an Transparenz für die Kriterien der Leistungsbewertung charakterisiert.

Welche Möglichkeiten der sowohl veränderten Unterrichtsplanung als auch Bewertung im Schneesport dazu beitragen, die notengebundene Leistungserfassung möglichst gerecht zu gestalten, soll in diesem Beitrag thematisiert werden.

Ronja (17 Jahre) brachte als Anfängerin eine hohe Motivation mit, das Snowboardfahren im Rahmen der Schneesportfahrt der gymnasialen Oberstufe zu erlernen. Bereits nach den ersten beiden Tagen war sie jedoch enttäuscht, als sie bei einer zufälligen Beobachtung der Skianfängerinnen und -anfänger bemerkte, dass diese schon vergleichsweise sicher den Hang bewältigen. Hinzu kamen lehrerseitige Rückmeldungen, die möglicherweise aufgrund der eigenen Schneesportbegeisterung sowie der außerschulischen Sportsituation das nötige pädagogische Geschick vermissen ließen. Darüber hinaus wurden zur Generierung der Kursnote in besonderem Maße die abschließenden Technikfahrten berücksichtigt, deren Anforderungen und Gewichtung Ronja nur teilweise nachvollziehen konnte, was dazu führte, dass sie ihre erbrachte Gesamtleistung weniger kritisch betrachtete, als die ihr zuerkannte Sportnote vermuten lässt. Mit der daraus resultierenden Unzufriedenheit seitens der Schülerin wurde die Chance vertan, einer Anfängerin einen positiven Einstieg in den Schneesport zu ermöglichen. So oder so ähnlich können sich Worst-Case-Konstellationen auf Kursfahrten der gymnasialen Oberstufe abzeichnen.

Doch wie sollen Schülerinnen und Schüler angemessene Einschätzungen erhalten, die ihre tatsächlich erbrachte wenn auch noch fehlerhafte Leistung zwar spiegeln, jedoch nicht demotivierend wirken und darüber hinaus einen konstruktiven Ausgangspunkt für die weitere



Eric Espenschied

Studienrat in Berlin;
Fächer: Sport/Geschichte;
Snowboardlehrer

e.espe@gmx.de



Abb. 1: Formationsabfahrt



Abb. 2: Bewertungsraster

schneesportspezifische oder auch persönlichkeitsbezogene, überfachliche Entwicklung darstellen? Um diesem zumeist auch schulgesetzlich verankerten Anspruch (2) gerecht zu werden, können Formen der fördernden Bewertung eventuell einen Lösungsansatz bieten.

Unterrichtsmethoden offener gestalten

Im Rahmen von Schneesportfahrten der gymnasialen Oberstufe lässt sich seit kurzem mit dem Sportgerät Snowboard ein Trend zu mehr kreativen, auf die Selbstständigkeit bezogenen Leistungen zur Generierung einer Note wahrnehmen. Der Wandel begann mit Unterrichtseinheiten zum Synchron- und Formationsfahren beim Skifahren. Aufgrund bewegungsfeldbezogener Parallelen profitierte das Snowboardfahren von dieser Erfahrung. Weitere Möglichkeiten offener Unterrichtsmethoden und deren Bewertung ergaben sich aus dem Bereich Freestyle sowie sportlich dynamischer Abfahrten. Diese wurden auf der theoretischen Seite durch Recherchen über die in dem Skigebiet getroffenen Maßnahmen zum Umweltschutz und damit einhergehenden Optimierungsvorschlägen sowie Präsentationen zum Thema Lawinenkunde sinnvoll ergänzt. Doch der Aspekt einer fördernden Bewertung wird weiterhin vermisst bzw. nur teilweise erfüllt (vgl. Elbracht, 2012, S. 24).

Im Weiteren sollen die thematisierten Möglichkeiten die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen anregen, den Schülerinnen und Schülern auf einer Schneesportfahrt nicht nur mehr Handlungsspielräume einzuräumen, sondern ebenso eine vielseitige, prozessorientierte, fördernde Bewertung einzusetzen.

Fördernde Bewertung des selbstständigen Handelns beim Synchron- und Formationsfahren

Nach Bohl (2009, S. 44) ist der Schulalltag fast durchweg von Zensuren geprägt, die „auf fachlich-inhaltliche, kognitive und individuelle Leistungen beschränkt“ sind. Methodisch-strategische, sozial-kommunikative Kompetenzen sowie Befähigungen im Bereich der Selbst- und Persönlichkeitskompetenz finden in der gängigen Bewertungspraxis nicht ausreichend Berücksichtigung (Bohl, 2005, S. 9). Dass dieser Umstand auf den ersten Blick wohl nicht für das Fach Sport gilt, zeigt die gängige Benotungspraxis, welche die Bandbreite des Notenspektrums eher nicht ausnutzt, denn die sogenannten *soft skills* – insbesondere sozial-kommunikative Aspekte sowie auf das selbstständige Handeln bezogene Kompetenzen – relativieren die zu erbringenden sportlichen Leistungen. Diese überfachlichen Kompetenzen dürfen jedoch nicht lediglich nebenbei „mitlaufen“ und bewertet werden, sondern müssen temporär in den Fokus des Unterrichts in Kombination mit einer prozessbegleitenden, fördernden Bewertung gerückt werden. Speziell im Schneesport bietet sich beispielsweise zur Förderung des selbstständigen Handelns die Gestaltung, Präsentation und Auswertung einer Synchron- bzw. Formationsabfahrt an.

Gemäß des zuerst genannten Merkmals der fördernden Bewertung soll der Grad an Selbstständigkeit jedoch nicht nur abschließend gemessen, sondern währenddessen beurteilt und mithilfe einer konstruktiven Beratung positive Wirkungen für den weiteren Übungsprozess erzielt werden. Im Zuge der selbstständigen Gestaltung besteht allerdings die Schwierigkeit darin, diese überfachliche Schülerleistung fördernd zu bewerten, wenn die Lehrkraft der Gruppe Handlungsspielräume einräumt, in der sie eigenverantwortlich an der Synchron- bzw. Formationsfahrt arbeitet, ohne dass für einen Außenstehenden die *individuelle* selbstständige Leistung erkennbar ist. Mithilfe einer Schüler-selbst- und Schülermitbewertung eröffnen sich hierbei vielfältige Verfahren zur Selbst- und Fremdbeobachtung, wobei die Kombination aus Lerngruppe, Lernumgebung und Lernzeit sowie der fachliche Inhalt dabei die Wahl der Bewertungsform bestimmt. Eins müssen diese jedoch gemeinsam haben: das Schaffen eines Bewusstseins für das individuelle selbstständige Handeln zur Erfüllung der an sie gestellten Aufgabe. Eine in diesem Zusammenhang „sachbezogene, transparente Kommunikation über erwartete und erbrachte Leistungen [...] sind für beide Seiten gewinnbringend“ (Elbracht, 2012, S. 27), womit grundsätzlich dem zweiten Kriterium der fördernden Bewertung entsprochen wird. Obwohl die Befürchtung, sympathiegeleitete Rückmeldungen, zunehmenden Niveauverlust und zeitraubende Auseinandersetzungen zu forcieren, unbegründet erscheint (vgl. Buschmann, 2009, S. 22),

kann das möglicherweise einseitig entstandene Bild eines Lernenden durch vereinzelte systematische oder unsystematische Beobachtungen der Lehrperson in Phasen selbstständigen Arbeitens korrigiert werden.

Verschiedene Formen der Auswertung können im Verlauf der Unterrichtsreihe zur Anwendung kommen. Schriftlich zu beantwortende Fragen mit einem anschließenden Unterrichtsgespräch, mündliches, als „Blitzlicht“ angedachtes Feedback sowie Videoanalysen, die im Rahmen der Zwischen- sowie Abschlusspräsentation entstehen, sind bewährte Mittel der konstruktiven Reflexion und Einnahme einer übergeordneten Position – der Metakognition. Zur Bewertung der Selbstständigkeit sind vorzugsweise Partnerinterviews, Lernprozessdarstellungen, Beratungsgespräche mithilfe lehrer- oder schülerseitig entwickelter, skaliertes Selbst- und Fremdbewertungsbögen, Gruppendiskussionen sowie Reflexionsphasen anzuraten, die nicht lediglich dem Abschluss einer Unterrichtseinheit dienen, sondern insbesondere während der Kompetenzentwicklung zur Anwendung kommen sollten, um dem dritten, prozessorientierten Merkmal einer fördernden Bewertung gerecht zu werden. Der Befürchtung, durch die vermehrte Einplanung von Feedbackphasen zu viel Zeit für den eigentlichen Unterrichtsinhalt zu verlieren, kann mit einer effizienten Einbettung in den Übungsprozess entgegengewirkt werden. So stehen die jeweiligen Hin- und Rückfahrten im Skibus sowie damit verbundene Wartezeiten, die Liftfahrten, Mittagspausen sowie Abendstunden für die jeweiligen, differenziert zu wählenden Bewertungsformen zur Verfügung. Dabei sollten folgende Gedanken leitend sein:

Überlege,

- wie konzentriert und zielgerichtet Du arbeitest.
- inwiefern Du zur Gestaltung der Synchron- bzw. Formationsfahrt beiträgst.
- ob und wie Du Dich mit Ideen in Übungsphasen einbringst.
- ob und wie Du Kritik äusserst und sie annimmst.
- ob Du bei auftretenden Problemen selbstständig nach Lösungen suchst.
- wann und warum Du um Beratung bittest.
- wann und wie Du Deinen Mitschülern ohne Aufforderung hilfst.
- wie Du bei der Auswertung der (Zwischen-)Präsentation vorgehst.

Werden diese Überlegungen zur Leistungsermittlung von Beginn an im Unterricht thematisiert bzw. sogar von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet, folgt eine größere Akzeptanz für die daraus resultierende Bewertung, da die nötige Transparenz gemäß des letzten Merkmals der fördernden Bewertung hergestellt ist. Im Sinne einer konstruktiven Beratung wird mit daran anknüpfenden Vorschlägen, Anregungen und Vereinbarungen aus einer reinen Bewertung eine för-

dernde. Denn nach Flitner (2010, S. 217) ist vor allem eine Rückmeldung darüber, „was sie nachholen und intensiver weiterarbeiten sollen [...] das Hauptanliegen >pädagogischer Beurteilungsweisen<“.

Muss aus zweckdienlichen Erwägungen eine Leistungsbewertung in Form einer Note gegeben werden, scheint es unabdingbar, dass die anleitende Lehrperson zumindest in einer Phase der selbstständigen Gestaltung hospitiert, um einen eigenen Eindruck über den Gruppenprozess und dessen individuelle Teilleistungen zu erhalten. Weitere, distanzierte Beobachtungen sowie Hospitationen im Rahmen der selbstständigen Auswertung der Synchron- bzw. Formationsfahrt (3) unterstützen die auf den einzelnen Schüler bezogene Notenfindung, welche somit nicht nur pädagogisch gerechtfertigt, sondern auch juristisch abgesichert ist.

Eine mögliche Option zur Bewertung könnte wie folgt aussehen: In einem ersten Schritt werden die beobachtenden Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, sich am seitlichen Rand des für die Synchron- bzw. Formationsfahrt vorgesehenen Pistenabschnitts großzügig zu verteilen. Anhand der idealerweise zuvor selbst entwickelten Anforderungen an eine Synchron- bzw. Formationsfahrt (4) wird nun die Präsentation der anderen Gruppe aus verschiedenen Blickwinkeln bewertet. Im Anschluss tauschen sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer Gruppe über die gemachten Beobachtungen aus. Es schließt sich ein auf der Grundlage der bewerteten Anforderungen strukturiertes Feedbackgespräch mit Optimierungsvorschlägen an, welches gemeinschaftlich oder von ein bis zwei Personen anleitend realisiert werden kann. Nach einer erneuten Erarbeitungsphase erfolgt in einem zweiten Schritt eine stichpunktartige Selbstbewertung des selbstständigen Arbeitsprozesses anhand der oben aufgeführten Leitgedanken, welcher vor allem die zielgerichtete Umsetzung der zuvor erhaltenen Rückmeldung in den Fokus stellt. Hierfür sollte ausreichend Zeit

Abb. 3: Formationsabfahrt V



eingepflegt werden. Die Selbsteinschätzung kann partnerweise oder in der Gruppe vorgestellt und diskutiert werden, so dass ein erneuter Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung ermöglicht wird. Aus der vermehrten, auf unterschiedliche Varianten setzenden Anwendung dieser beiden grundlegenden Bewertungsschritte resultiert ein enormer Lerneffekt, der durch die gedankliche Einnahme einer übergeordneten Position zur Rückbesinnung des Erarbeitungsprozesses – der Metakognition – in einem dritten, abschließenden Schritt weiter zunimmt. Eine schriftliche, auf die eigentliche Gestaltung sowie das selbstständige Handeln bezogene Reflexion der Unterrichtseinheit in Form eines Abschlussberichts birgt hierbei ein immenses Potential für die Selbsteinschätzung und sollte als Hausaufgabe im Nachhinein eingefordert werden.

Fördernde Bewertung von Technikfahrten

Liegt das partiell-primäre Ziel der Lehrkraft auf der technischen Ausführung einer konkreten Bewegung mit dem Snowboard, gilt es zunächst, die Bewegungsmerkmale mit den Schülerinnen und Schülern nach dem Prinzip „so viel wie nötig, jedoch so wenig wie möglich“ zu erarbeiten und mithilfe einer lehrerseitigen Demonstration, die zudem motivierend wirkt, bewusst zu machen. (5) Die Notwendigkeit der einzelnen technischen Merkmale für die Gesamtbewegung wird von Beginn an verinnerlicht und folglich besser akzeptiert.

Neben der Wahl einer geeigneten Unterrichtsmethode sollte die fördernde Bewertung, welche sich vor allem durch einen reflektierenden Charakter auszeichnet, bei möglichst allen Formen der Leistungsbewertung berücksichtigt werden. Dies darf allerdings nicht dazu führen, den Fokus der Rückmeldung auf unbefriedigend erbrachte Teilleistungen zu richten. Vielmehr sollten im Sinne des ersten Merkmals der fördernden Bewertung Stärken herausgestellt und konkrete Empfehlungen zur Optimierung gegeben werden.

Mit der anfänglich hergestellten Transparenz ist die Voraussetzung für eine fördernde Bewertung geschaffen, welche abwechslungsreich und situationsangepasst realisiert werden kann:

Der methodische Weg zu einer funktionalen Schüler-selbstbewertung verläuft über den Zwischenschritt einer Schülermitbewertung, in welcher die Lernenden die Bewegungen ihresgleichen bewerten. Um hierbei das Bewegungssehen und damit die Grundlage für eine angemessene Bewertungskompetenz zu schulen, ist eine didaktische Reduktion der Beobachtungspunkte gerade bei technisch orientierten Unterrichtsinhalten unerlässlich. Zudem sollten den Schülerinnen

und Schülern die biomechanischen Ausprägungsgrade jedes einzelnen Beobachtungsschwerpunktes verdeutlicht werden und bestenfalls in Form eines Bewertungsrasters vorliegen. Werden die für die Gesamtbewertung wichtigen Kriterien mithilfe von ausgewählten Technikleitbildern visualisiert, unterstützt dies den Soll-Ist-Abgleich gemäß des zweiten Merkmals der fördernden Bewertung immens. Somit sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, eine kriteriengeleitete und somit strukturierte Analyse vorzunehmen, woraus positive Effekte für die eigene Umsetzung der Bewegungsanweisung zu erwarten sind. Es muss das Anliegen der Lehrperson sein, die Lernenden zu stärkenorientierten Rückmeldungen mit präzise benannten Verbesserungsvorschlägen anzuhalten. Nach Bohl (vgl. 2009, S. 126) ergeben sich aus eigens dafür geplanten Reflexionsphasen, in denen neben der Schülermitbewertung auch Probleme und häufig auftretende Fehler besprochen, Erfahrungen ausgetauscht und Lösungen gesucht werden, hohe Entwicklungschancen.

Die von Bohl (vgl. 2009, S. 124) eigentlich für die offenen Formen des Sportunterrichts formulierten Vorteile einer Schüler-selbstbewertung gelten ebenfalls für das Erlernen genormter Bewegungsfertigkeiten wie beispielsweise der Kurvenfahrttechnik beim Snowboardfahren. Dem zweiten Kriterium einer fördernden Bewertung entsprechend, lernen die Schülerinnen und Schüler ihre snowboardspezifischen Fertigkeiten besser einzuschätzen, indem sie die relevanten Körperteilbewegungen anhand einer Videoaufnahme oder eigener, kinästhetischer Einschätzung mit einem Technikleitbild vergleichen und daraus ihre individuellen, noch ungenutzten Reserven ableiten. Sowohl die Genese eines transparenten Bewertungsprozesses, welcher vor allem die zentralen Aspekte der Notenfindung thematisiert und infolgedessen einem unrealistischen Selbstbild vorbeugt, als auch die Initiierung selbstständigen Handelns durch die graduelle Öffnung des Unterrichts sind hierbei als positive Nebeneffekte zu werten. Im Zuge einer prozessbegleitenden Einschätzung als unabdingbares, drittes Kennzeichen der fördernden Bewertung ergeben sich somit wünschenswerte Lerneffekte, welche aus den vielfachen Rückmeldungen zu den Bewegungsmerkmalen resultieren. Von einer lediglich abschließenden Einschätzung der erbrachten Leistung, zumeist in Form einer Note, ist vor dem Hintergrund eines kompetenzorientierten Entwicklungsaspekts abzuraten.

Um ein möglichst hohes Maß an Transparenz für die Kriterien der Leistungserfassung in Form einer Note herzustellen, kann das bereits erwähnte Bewertungsraster präzisiert bzw. ergänzt werden: Eine sechsteilige Skala, welche sich an den konkretisierten Ausführungen zu den einzelnen Noten aus dem jeweiligen Schulgesetz oder auch eigens entwickelten tragenden Erklärungen orientiert, unterrichtsbegleitend angewendet, setzt die Schülerinnen und Schüler frühzeitig über ihre

Ausprägung Merkmal	Entspricht den Anforderungen in besonderem Maße	Entspricht den Anforderungen in vollem Umfang	Entspricht den Anforderungen im Allgemeinen	Entspricht den Anforderungen mit Mängeln im Ganzen noch	Entspricht den Anforderungen nicht; Grundlegendes jedoch erkennbar	Entspricht den Anforderungen nicht; Grundlegendes weitgehend nicht erkennbar	Anmerkungen
	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	
Dosiertes Beugen der Sprung-, Knie- und Hüftgelenke in der Kurvensteuerung							
Zügiges Strecken vor-talwärts zum Kurvenwechsel							
Bewegungsbereite Grundposition							
Fließende, dynamische Bewegungen							

bisher erbrachte und später zu beziffernde Leistung in Kenntnis, womit das zuletzt genannte, auf die transparente Leistungserfassung bezogene Merkmal einer fördernden Bewertung erfüllt wird.

Nachfolgend wird zur Konkretisierung eine ertragreiche und zugleich zeitsparende Methode zur Einschätzung technikorientierter Abfahrten dargestellt: Diese Variante, in der sich die Schülerinnen und Schüler paarweise zusammenfinden und in einer Abfahrt mithilfe des Bewertungsrasters gegenseitig beobachten, setzt ein hohes Maß an Selbstständigkeit voraus. Auf halber Strecke sollten beide Partner die zu schulende Technik jeweils vorgefahren sowie beobachtet haben. Im Anschluss folgt auf Grundlage des Bewertungsrasters eine erste Rückmeldung, die in Optimierungsvorschlägen für die restliche Abfahrt mündet. Bereits hier kann die Lehrperson vereinzelt an Gesprächen passiv teilnehmen, um einen Eindruck von der Bewegungsausführung und deren Rückmeldung zu bekommen. Im zweiten Pistenabschnitt beobachten sich die Partner erneut gegenseitig, wobei der Fokus vor allem auf der Umsetzung der Bewegungskorrektur liegt. In der darauffolgenden Liftfahrt geben sich die Schülerinnen und Schüler dazu ein stärkenorientiertes Feedback. Handelt es sich um einen großen Sessellift, eine Gondel oder gar eine Bergbahn, hat die Lehrkraft die Möglichkeit, einerseits die Qualität der Rückmeldung zu überprüfen, ggf. zu korrigieren bzw. zu ergänzen sowie andererseits häufig thematisierte Schwachstellen bei der demonstrativen Bewegungsausführung zu bündeln und in der Folge das weitere methodische Vorgehen darauf abzustimmen.

Die exemplarische Darstellung lässt erahnen, welches Potenzial sich aus einer prozessbegleitenden, fördernden Bewertung sowohl für den kompetenzorientierten sportsspezifischen als auch überfachlichen Lernzuwachs

der Schülerinnen und Schüler auf einer Schneesportfahrt ergibt. Es wäre schade, wenn dieses Potenzial im Rahmen eines in Teilen geöffneten Unterrichtsarrangements ungenutzt bliebe. Demnach müssen der bereits etablierten fachdidaktischen Verankerung (vgl. Bohl, 2005; Gissel, 2010; Grunder & Bohl, 2008) praktikable, polysportive Anwendungsbeispiele folgen, welche zur Qualitätssteigerung eines modernen erziehenden Sportunterrichts beitragen. Offen bleibt weiterhin, ob die antizipierten positiven Effekte auch empirisch belegbar sind.

Dass die Lehrkraft aus fachlichen und insbesondere rechtlichen Gründen auch künftig für die abschließende Bewertung in Form einer Schulnote verantwortlich ist, scheint zunächst die Möglichkeiten einer schülerseitigen Berücksichtigung im Bewertungsprozess zu limitieren. Da die fördernde Bewertung jedoch unterrichtsbegleitend im Sinne einer pädagogischen Einschätzung angelegt ist, sollte die Planung regelmäßiger Anlässe zum Mitwirken bzw. -bestimmen dies relativieren.

Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag gibt nur einen kleinen, schneesportspezifischen Einblick in die Verwendung einer bewusst fördernden Bewertung im Sinne von Geist (2012), soll jedoch vor allem die Kolleginnen und Kollegen dazu animieren, einerseits die oftmals gängige Bewertungspraxis im Schneesport zu überdenken sowie andererseits die Idee der *fördernden* Bewertung auf weitere außerschulische Lernarrangements zu übertragen. Dass die facettenreichen Möglichkeiten der fördernden Bewertung weit über den Einsatz im Schneesport hinausreichen und somit von allgemeinem Interesse sind,

Tab. 1: Bewertungsraster für das Kurvenfahren mit Beugen der Beine

zeigen Beispiele anderer außerschulischer Inszenierungsformen wie etwa die bewegungstechnische Ausführung der Wende oder Halse beim Windsurfen, der Kraul- bzw. Delfin-Stil bei Schwimmveranstaltungen, die Förderung der sozialen Kompetenz im Rahmen von Klettertouren oder auch die Vertiefung des selbstständigen Handelns bei der Planung, Durchführung und Auswertung einer Radetappe. Inwiefern eine breite Anwendung im Sportunterricht Einzug halten kann, hängt vor allem von der Akzeptanz des Sportkollegiums ab, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ganzheitlich zu fördern – wozu maßgeblich die hier thematisierten Bewertungsformen beitragen können.

Anmerkungen

- (1) Im Kontext des Schneesports sind damit vor allem objektive Gegebenheiten wie beispielsweise die Wetterlage, Pistenverhältnisse und -nutzung durch andere Schneesportler, Materialverschleiß und Unfälle sowie subjektive Faktoren wie Tagesform, Ermüdungszustand, Gruppendruck, mangelhafte Erwärmung oder leichte Erkrankungen gemeint. Das Leistungsniveau der Gruppe sowie der Anspruch der prüfenden Lehrperson(en) zählen ebenfalls dazu.
- (2) In den Schulgesetzen der Bundesländer finden sich ähnliche Vorgaben zur fördernden Beurteilung wie in dem Beispiel aus Berlin: Berliner Schulgesetz § 58 (1) Alle Lernerfolgskontrollen und andere pädagogische Beurteilungen sind [...] mit förderlichen Hinweisen für die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu versehen.
- (3) Ein Abgleich mit den selbst gestellten Anforderungen und dem schriftlich ausgearbeiteten Entwurf hilft den Schülerinnen und Schülern, die Reflexion kriterienorientiert vorzunehmen und in der Folge zu einer begründeten Bewertung zu gelangen.
- (4) Mögliche Anforderungen könnten sein: deutlicher Start und Abschluss der Choreografie, Einbezug von Formationswech-

sel, Anwendung unterschiedlicher Schwungraden und -formen sowie Einsatz von Elementen des Pistenfreestyle. Diese Aspekte gilt es, vor dem Hintergrund der Kriterien Synchronität, Kreativität und Schwierigkeitsgrad zu bewerten.

- (5) Eine Beschränkung auf drei bzw. maximal vier Bewegungsmerkmale einer Kurvenfahrttechnik scheint für den zeitlich begrenzten Rahmen einer Unterrichtsreihe im Schneesport praktikabel.

Literatur

- Bohl, T. (2005). *Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses*. Online-Papier der Universität Köln. (Zugriff am 13. August 2014 unter http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf).
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Buschmann, R. (2009). Beteiligung von Schülern an der Bewertung von Leistungen. *Pädagogik*, 6, 22–25.
- Elbracht, H. (2012). Ein veränderter Unterricht fordert eine veränderte Bewertungspraxis. *Fördernde Bewertung – auch eine Herausforderung in der Oberstufe. Pädagogik*, 2, 24–27.
- Flitner, A. (2010). *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Beltz.
- Geist, S. (2012). Fördernde Bewertung. Konzept und Erfahrungen. *Pädagogik*, 2, 6–9.
- Gissel, N. (2010). Leitidee Sportive Bewegungskompetenz. *sportunterricht* 59 (5), 141–148.
- Grunder, H.-U. & Bohl, T. (2008). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Precht, R.-D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.
- Wende, W. (2014). *Brauchen Grundschüler Noten?* Online Archiv „Die Welt“. (Zugriff am 23. August 2014 unter <http://www.zeit.de/2014/15/grundschule-noten-pro-contra>).



2014. DIN A5, 198 Seiten
ISBN 978-3-7780-4840-5

Bestell-Nr. 4840 € 24.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 19.90

Detlef Kuhlmann / Eckart Balz (Hrsg.)

Sportlehrkräfte stärken!

Bereiche – Befunde – Beispiele

Dieser Band versammelt insgesamt 13 Beiträge, die ein gemeinsames Ziel haben: „Sportlehrkräfte stärken!“ Im Fokus steht dabei idealtypisch die „starke“ Sportlehrkraft, die kompetent und reflektiert handelt, die sich im und für das Fach engagiert, somit Verantwortung für die Gestaltung des Schulsports übernimmt, die dabei gesund bleibt und mit sich und dem Leben außerhalb von Schule und Sport in Einklang steht – und das möglichst die gesamte Berufslaufbahn lang. Die Beiträge im Band betreffen u. a. die Bereiche Ausbildung zum und Professionalisierung im Beruf als Sportlehrkraft und beschäftigen sich z. B. mit Befunden zur Zufriedenheit.

New!

Mehr dicke Kinder, weniger Bewegungszeiten, mehr Sitzstunden – und an allem ist die Ganztagschule schuld? Der 3. Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht zwischen Dichtung und Wahrheit

Roland Naul

Am 14.8.2015 wurde in der Villa Hügel, Heimstätte der Alfried Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung in Essen, nach 2003 und 2008 der dritte Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht mit seinen zentralen Ergebnissen vorgestellt (Prof. Schmidt) und anschließend der 640 Seiten starke Sammelband von der Stiftung dem Bundessportminister, Thomas de Mazière, und dem Präsidenten des Deutschen Olympischen Sportbundes, Alfons Hörmann, überreicht. Noch bevor die folgende Podiumsdiskussion mit dem Sportminister und dem DOSB-Präsidenten unter Mitwirkung von Professor Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut) und Professor Schmidt (Universität Duisburg-Essen) unter sportlicher Moderation von Marcel Reif ihr Ende fand, überschlugen sich bereits die ersten Schlagzeilen zu diesem 3. Bericht auf den online-Plattformen der führenden deutschen Tages- und Wochenzeitschriften und einiger Fernseh- und Radiosender, die das Kernergebnis dieses 3. Berichtes auf den Punkt bringen wollten: der Ganztags sei schuld an den dicken Kindern und dem Bewegungsmangel mit Koordinations- und Haltungsschwächen!

Das Pressegewitter zum Bericht

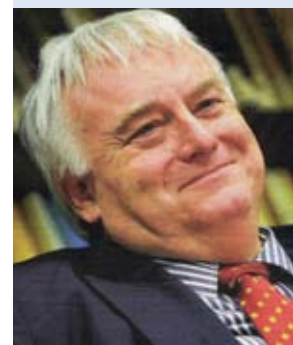
So verbreitet bereits um 12.40 Uhr die „Süddeutsche Zeitung“ auf ihrem online-Portal unter der Überschrift „Rumsitzen statt Rumrennen: Wissenschaftler bemängeln den Bewegungsmangel von Kindern und Jugendlichen. Mitschuld sei die Ganztagsbetreuung. Die Folgen seien Übergewicht, Haltungsschäden und motorische Defizite“. Mit Verweis auf die Quelle dpa schreibt „Zeit-online“ in ihrem Newsticker um 12.52 Uhr: „Ausbau von Kitas und Ganztagschulen birgt Gefahr von Bewegungsmangel“. Etwa zur gleichen Zeit veröffentlicht „N-TV“ in seinem Internetportal: „Der dritte Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht kommt zu dem Schluss, dass der Ausbau der Ganztagsbetreuung in Kitas und Schulen eine Mitschuld trägt“.

Im Laufe des Nachmittags ziehen andere Presseorgane nach: aus dem Hauptschuldigen – die Ganztagschule – wird abgeschwächt ein „Mitschuldiger“, wie bei der Nachricht von N-TV schon angedeutet. Die „Augsburger Allgemeine“ titulierte 14:09 Uhr, wenige Minuten nach dem Abschluss der Podiumsdiskussion auf Villa Hügel: „Experten warnen: Kinder treiben immer weniger Sport (...) Die Ganztagsbetreuung in Kitas und Schulen könnte zu dem Problem beitragen“. Nach dieser abgemilderten „Könnte-Vermutung“ meldet Spiegel-online dann um 16:59: „Schülern fehlt die Zeit für Sport. Mehr Ganztagschulen, mehr Betreuung am Nachmittag – viele Schüler verbringen den Großteil ihrer Zeit in der Schule. Doch Forscher warnen: Diese Kinder bewegen sich zu wenig“.

Doch die markige, völlig verzerrte frühe dpa-Meldung zeigt ihre Wirkungen und zieht weitere Kreise nach sich in der Regionalpresse tags darauf am Samstag. So schafft die Nachricht über den dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht, groß aufgemacht am Samstag, den 15.08.2015, es auf die 1. Seite der „Westfälischen Nachrichten“ in Münster mit der Schlagzeile zu erscheinen: „Generation Sportmuffel. Kinder bewegen sich zu wenig / Ganztags trägt Mitschuld am inaktiven Lebensstil“. Und die „Berliner Zeitung“ setzt an diesem Samstag noch eins drauf: „Warum Ganztagschulen Mitschuld sind an übergewichtigen Kindern“.

Das Fazit: richtig oder falsch?

Will man nach dieser Presseschau ein Fazit ziehen, dann ist im Jahr 2015 vor allem die Ganztagschule für die dicken Kinder, für ihren Bewegungsmangel am Nachmittag und die Vermehrung der alltäglichen Sitzstunden die eigentliche Ursache und dafür „schuldig“ oder zumindest daran „mitschuldig“. Tatsächlich ist das Problem, das hier angesprochen wird: zu dicke Kinder, zu wenig Bewegung, zu viele Sitzstunden nicht gerade neu. Bereits vor 12 Jahren, bei der Vorstellung des 1. Deutschen Kinder- und Jugendsportberichtes in der Villa Hügel, war schon von „Bewegungsmuffeln“, „zu dicken“ und „fernseh-süchtigen“ Kindern als „Couch Potatoes“ die Rede. Damals jedoch, im Herbst 2003, gab es noch gar keine der neuen, offenen Ganztagschulen und keinen gymnasialen „Zwangstag“ als G8, die den Kindern ihren Bewegungsnachmittag



Dr. phil. M. A. Roland Naul

Roland Naul hat von 1980 bis 2013 als Univ.Professor für Sportwissenschaft und Sportpädagogik an der Universität Essen, später Duisburg-Essen gearbeitet. Er hat zahlreiche Artikel und Expertisen zum Thema „Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagschulen“ geschrieben und mehrere Forschungsmodule dazu geleitet. Seit 2013 ist er Sen.Prof. für EU-Studien in Physical Education and Youth Sports an der WWU Münster.

roland.naul@uni-muenster.de

wegnahmen und ihre Bewegungszeit im Sportverein verhinderten. Denn die offene Ganztagschule wurde gerade erst im Herbst zum Schuljahr 2003/4 in vielen Bundesländern eingeführt. Damals war klar und so stand es auch in diesem 1. Bericht: Es sind einige zentrale Faktoren, die hierfür zusammen in ihrer Wirkung verantwortlich sind: bewegungsferne Elternhäuser, falsche und einseitige Ernährung der Kinder (zu fett und zu süß), ein stets ansteigender elektronischer Medienkonsum in der Freizeit und andere, inaktive Freizeitinteressen. Schon damals waren die sozialen Medien auf dem Vormarsch. Seitdem hat der Besitzstand von Handys, Smart Phones und dergleichen mehr mit online-Zugang und die tägliche Nutzung dieser Medien bei Kindern und Jugendlichen mit mehr Sitzstunden in Deutschland rasant zugenommen (vgl. Naul et al., 2015, S. 508 ff.).

Die Frage stellt sich also: Gibt es irgendeinen Anhaltspunkt in der Darstellung der 25 Kapitel des aktuellen, dritten Berichtes oder in der Vorstellung und Diskussion des Berichtes in Essen, den die Presseleute explizit aufgegriffen oder der sie veranlasst haben könnte, die Schuld oder Mitschuld für die nächste Generation der dicken Kinder und Bewegungsmuffel vor allem im Umbruch der Halbtagschule zur Ganztagschule zu sehen? Könnte es sich gar um eine reine „Zeitungs-Ente im Sommerloch“ handeln? Was steht geschrieben im Bericht oder wurde so im Zuge der Vorstellung des Berichtes gesagt, dass diese Pressemeldungen hier die Ganztagschule als Übeltäter für die neuen dicken Kinder und ihre Bewegungsarmut ins Visier nehmen?

Was im Bericht tatsächlich dargelegt und nachgewiesen wird

Es gibt in mehreren Kapiteln des Berichtes einige Passagen zum Thema Ganztagschule. In einem zentralen Kapitel (Kapitel 19) widmen sich Nils Neuber und Mitarbeiter kompakt und sachkompetent den vorhandenen Fachveröffentlichungen, analysieren und referieren vorliegende Forschungsergebnisse. In den einleitenden 16 Kernaussagen der Herausgeber des Berichtes (S. 16–21) wird die Ganztagschule nicht als Ursache für das weitere Anwachsen von Übergewichtigen und bewegungsarmen Kindern und Jugendlichen in den zurückliegenden Jahren gesehen. Allerdings wird hier von der „Gefahr einer Reduktion von Bewegung, Spiel und Sport“ gesprochen, bedingt durch „einen längeren Aufenthalt von Kindern und Jugendlichen“ in „Kindertageseinrichtungen, Ganztagschulen und G8-Gymnasien“. Diese Gefahr „erfordert eine stärkere Einbeziehung von Bewegung, Spiel und Sport“ in diesen „institutionellen settings“ (alle S. 19). Aus Sicht des jugendlichen Leistungssportlers sprechen Güllich und Richartz im 6. Kapitel von „Risiko“ und „Stress“ und Überbelastung im Zuge des verlän-

gerten Schultages durch G8 (vgl. S. 145), weisen aber darauf hin, dass es keine eindeutigen Forschungsergebnisse über die Auswirkungen des Ganztags auf die Sportpartizipation gebe.

In seinem Kapitel über „Risikofaktor Inaktivität“ (Kapitel 15) verweist Klaus Völker auf amerikanische und tschechische Untersuchungen, die ergeben, dass mit der Einschulung von Kindern deren Bewegungszeit durch Schulunterricht drastisch um 1/3 gekürzt werde und die Sitzstunden deutlich zunehmen. Bei ihm finden wir einen Hinweis in Richtung Ganztagschule: „Und nicht zuletzt erstreckt sich die Fremdbestimmung der körperlichen Aktivität durch das Schulsystem durch die vermehrte Einführung von Ganztagschulkonzepten auch auf den Nachmittag, ein Bereich, in dem sich Kinder und Jugendliche nachweislich am meisten bewegen, der aber in der schulischen Struktur durch vorgegebene Bewegungszeiten erheblich beschnitten wird“ (S. 329). Eine wissenschaftliche Studie, die das belegt, wird nicht angeführt. Ebenso wird nicht erwähnt, dass bis heute die Mehrheit der Grundschüler in Deutschland die Ganztagschule gar nicht besucht und gerade Grundschulkindern aus bewegungsfernen und sozial schwachen Familien und ohne Sportvereinsbindung erst durch ihre Bindung an die Ganztagschule zu weiteren Bewegungsangeboten kommen, die ihnen sonst versagt blieben. Aber auch Klaus Völker spricht hier von eingeschränkten Zeitkontingenten, die zu verbessern sind. Von irgendwelchen Folgen des Ganztagsbesuchs für die Gewichtszunahme und erhöhter Bewegungsarmut bei Kindern und Jugendlichen ist auch bei ihm nicht die Rede. Freilich sitzen Jungen und Mädchen am Nachmittag auch in der offenen Ganztagschule, denn sie machen ihre ca. 60-minütigen Hausaufgaben in der Schule, aber das müssen auch alle anderen Kinder – ohne Hilfen in der Betreuung und teilweise viel länger – alleine zu Hause machen.

In dem zentralen Kapitel zum Ganztage, Kapitel 19, wird auf die hohe Versorgungsquote von Ganztagsgrundschulen mit Bewegungs- und Sportangeboten mit bis zu 99% hingewiesen. Oft sind es 4 bis 5 zusätzliche wöchentliche Sportangebote pro Ganztagschule neben dem regulären Schulsport am Vormittag (vgl. Neuber et al., S. 431). Irgendeine Ganztagsstudie, die einen Aspekt der kritischen Presseschlagzeilen thematisiert oder mit nachweisbaren empirischen Fakten den positiven Einfluss der Ganztagschule auf die Zunahme von Übergewicht und Bewegungsarmut belegen könnte, ist in dem ganzen Kapitel nicht zu finden. Vielmehr wird herausgestellt: „Vergleicht man allerdings innerhalb der Ganztagschulen die Schüler/innen, die am Ganztagsprogramm teilnehmen, mit denen, die nicht daran teilnehmen, zeigt sich ein Unterschied: Die teilnehmenden Schüler/innen sind signifikant häufiger Mitglied in einem Sportverein (67%) als ihre nicht teilnehmenden Mitschüler/innen (54,1%)“ (Neuber et al.,

S. 440). Spätestens hier wird genau das Gegenteil gegenüber den landläufigen Mutmaßungen über den Ganztags nachgewiesen: Bindung an den Besuch des Ganztags und Bindung an einen Sportverein schließen sich nicht aus, sondern stellen durchaus ein sich gemeinsam ergänzendes Lebensstil-Profil dar: Der Besuch von Sportangeboten im Ganztags, insbesondere von vereinsfernen Kindern, steigert eher die Bindung an den Sportverein bei Grundschulkindern als dass diese Ganztagsangebote die nachfolgende Vereinsbindung verhindert.

Weitere positive Ergebnisse aus der Ganztagsforschung werden auch in dem Beitrag von Naul et al. (Kapitel 23) eingestreut. Danach haben sich europaweit durch die verschiedenen „after school programmes“ die tatsächlichen Bewegungszeiten eher ausgeweitet als reduziert. Da in unseren Nachbarländern in der EU die Ganztagschule längst zur Regelschule geworden ist, schließen sich Ganztagschule und vermehrtes Sporttreiben am Nachmittag nicht aus – im Gegenteil. Aus diesen internationalen Ergebnissen kann gefolgert werden, dass mit den zusätzlichen nachmittäglichen Bewegungsangeboten im offenen Ganztags die deutschen Kinder erreicht werden, die ohne Vereinsbindung eher bewegungsaktiv groß werden. In der Ganztagschule wird der Weg zu täglichen Bewegungszeiten für alle Kinder beschränkt, wenn z. B. in Nordrhein-Westfalen bereits seit ein paar Jahren jedes Kind in der Ganztagsgrundschule neben dem vormittäglichen Sportunterricht im Durchschnitt 1,7 Angebote von 45 bis 60 Minuten pro Woche zusätzlich am Nachmittag in der offenen Ganztagschule erhält (vgl. Naul et al., S. 514).

Das Ergebnis

Als Ergebnis kann mithin festgehalten werden: Es gibt auf den gesamten 640 Seiten des dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportberichtes keine einzige Studie, die negative Auswirkungen des Ganztagsbesuchs auf den Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen aufzeigt oder positive Einflüsse auf Übergewicht und vermehrte Sitzstunden gegenüber anderen Schulkindern belegt. Es gibt diesbezüglich zwar Vermutungen, was die Steigerung der Sitzstunden und Reduktion der Bewegungszeit im Ganztags betreffen könnte. Solche Vermutungen ignorieren indessen den inaktiven Lebensstil von Kindern aus bewegungsfernen Familien ohne Vereinsbindung und ohne Bindung an den Ganztags, die eben häufig genug ihre dann ganztagsfreien und vereinsfreien Stundendeputate am Nachmittag nicht nutzen für ein selbst organisiertes aktives Bewegungsleben oder Sporttreiben und anstelle dessen zu Hause oder draußen sitzend, alleine oder mit Freunden, auf ihren elektronischen Geräten stundenlang herum daddeln. Eigentlich schade, dass diese wach-

sende Risikogruppe im gesamten Bericht viel zu wenig und nur im interkulturellen Vergleich auftaucht.

Woher kommen die Informationen für die Falschmeldungen in der Presse?

Bleibt abschließend die Frage: Woher nehmen die Presseleute ihre Informationen zum dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht und was hat sie nur zu ihren sachfernen Schlagzeilen ge- oder verführt?

Zieht man die Presserklärung der Krupp-Stiftung zu Rate, findet man keinen belastbaren Anhaltspunkt dafür. Es wird lediglich erwähnt: „Durch Veränderungen im Bildungswesen wie die Etablierung von Ganztagschulen und die Verkürzung der Gymnasialschulzeit auf acht Jahre (G8) verbringen die Kinder jedoch mehr Zeit als früher in schulischen Einrichtungen“. Das ist richtig, doch keineswegs sitzen die Grundschüler in der offenen Ganztagschule den ganzen Nachmittag an ihren Schultischen wie 13- bis 17-jährige Teenager im G8-Gymnasium. Freilich machen Ganztagsgrundschüler ihre Hausaufgaben am Nachmittag in der Schule, aber das machen und müssen auch ihre Klassenkameraden zu Hause sitzend machen.

In den zusammenfassenden Ausführungen und in den abschließenden Handlungsempfehlungen des Krupp-Berichtes sind keine Aussagen der Herausgeber zu finden, die die Presseberichte stützen könnten. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall. So heißt es: „... die im Rahmen des offenen Ganztags zusätzlich geschaffenen Sportangebote haben die Mannigfaltigkeit des Sports in der Schule nochmals erhöht“ (S. 571). Ferner heißt es: „Dort, wo der Ganztags Einzug in den Schulalltag gehalten hat, ist der Sport der außerschulische Bildungsanbieter Nr. 1“ (S. 575). Das gilt insbesondere für die in Deutschland mit großem Abstand dominierende offene Ganztagschule.

Verwirrender sind jedoch Vortragsaussagen des „gesamtleitenden Herausgebers des Berichtes“. Einige Aussagen in einem WDR-Interview wurden vorweg am 14.08.2015 um 12:00 Uhr online gestellt, also schon vor dem Erscheinen der ersten online-Presseberichte in den überregionalen Tageszeitungen über „Schuld“ oder „Mitschuld“ der Ganztagschulen an den dicken und herumsitzenden Kindern. So heißt es auf der Homepage des WDR, Studio Essen: „Kinder- und Jugendsportbericht in Essen vorgestellt. Ganztagschule hält Kinder vom Sport ab“. Am Ende der Pressenotiz wird auf ein WDR-Interview mit Professor Werner Schmidt zum Download hingewiesen. Dort heißt es: „Studie: Bewegungsmuffel Kinder. „Zählen lernen kann man auch durchs Abhüpfen“. Herumtoben oder draußen Fußball spielen?“ Erst im weiteren Interviewtext ist dann vom Ganztags die Rede: „Ja, Sport wird gemacht.“

Auf der anderen Seite haben wir jedoch das wachsende Problem, dass die Alltagsbewegung abnimmt. (...) Dass das Problem sich in den vergangenen Jahren verschärft hat, hängt auch mit dem Ausbau von Ganztagskitas und Ganztagschulen zusammen sowie der G8-Einführung an den Gymnasien“. Allerdings wird hier die Argumentationskette, der Ganztags sei Schuld an den dicken Kindern, explizit nicht vertreten: „Als Hauptursachen gelten Bewegungsmangel und Fehlernährung“, so Schmidt.

Wenn also die Ganztagschule der Buhmann für den weiteren Rückgang des Bewegungsstatus von Kindern sein soll – wie die Schlagzeilen der Presseorgane markig titulieren – dann ist es nicht die stark ausgebaut offene Ganztagschule in der Grundschule mit ihren außerunterrichtlichen Angeboten, bei denen jedes dritte Angebot ein Bewegungs- oder Sportangebot ist, sondern wohl eher die zwangsweise Beschulung von Jugendlichen mit mehr Unterrichtsstunden in den Sekundarklassen ihres G8-Gymnasiums. Ob die Ganztagschule, in welcher Variante auch immer, tatsächlich für diese Kinder die Sitzstunden im Vergleich zu ihren Altersgenossen und deren Freizeit am Nachmittag erhöht hat, ist bis heute durch keine Studie bewiesen – eher das Gegenteil ist im Vergleich der Fall, wie Passagen in den zwei Kapiteln des Berichtes (Neuber et al.; S. 440 ff.; Naul et al., S. 514) belegen.

Hier entpuppt sich also final die völlig überzogene Pressekampagne gegen den Ganztags im Zuge der Veröffentlichung des dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportberichtes der Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung als eine „Zeitungsente“, wenn gleich ungeschickte Formulierungen bei der Vorstellung des Berichtes die leichtfertig unterstellten Vermutungen der Presse für einen Zusammenhang zwischen Ganztagschulentwicklung, Übergewicht und Bewegungsarmut Vorschub leisteten.

Literatur

- Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung, www.krupp-stiftung.de/upload/PI_Veranstaltung_Dritter_Deutscher_Kinder_und_Jugendsportbericht_14_08_2015.pdf.
- Augsburger Allgemeine-online, <http://www.augsburger-allgemeine.de/wissenschaft/Experten-warnen-Kinder-treiben-immer-weniger-Sport-id35143762.html>
- Berliner Zeitung-online, <http://berliner-zeitung.de/politik/studie-zu-sportangeboten-fuer-jugendliche-warum-ganztagschulen-mitschuld-sind-an-uebergewichtigen-kindern,10808018,31469204.html>.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung-online, <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/sport-studie-heranwachsende-treiben-zu-wenig-sport-13750680.html>
- Güllich, A. & Richartz, A. (2015). Leistungssport. In W. Schmidt et al. (Hrsg.) *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 140–161). Schorndorf: Hofmann.
- Naul, R., Dreiskämper, D. & L’Hoir, M. (2015). Niederlande und Großbritannien – Befunde und Intervention. In W. Schmidt et al. (Hrsg.) *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 503–524). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N., Kaufmann, N. & Salomon, S. (2015) Ganztags und Sport. In W. Schmidt et al. (Hrsg.) *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 416–443). Schorndorf: Hofmann.
- n-tv-online, <http://www.n-tv.de/ticker/Kinder-und-Jugendliche-treiben-zunehmend-weniger-Sport-article15721726.html>
- Spiegel-online, <http://spiegel.de/schulspiegel/kinder-treiben-inganztagschulen-zu-wenig-sport-a-1048181.html>.
- Süddeutsche Zeitung-online, <http://sueddeutsche.de/gesundheit/kinder-und-jugendsportbericht-rumsitzen-statt-rumrennen-1.2608423>
- WDR-Essen, online, <http://www1.wdr.de/studio/essen/themades-tages/kinder-jugendsportbericht-100.html> (Studie)
- WDR-Essen, online; <http://www1.wdr.de/themen/wissen/sportbericht-100.html> (Schmidt-Interview)
- ZEIT-online, <http://www.zeit.de/news/2015-08/14/freizeit-ausbau-von-kitas-und-ganztagschulen-birgt-gefahr-vonbewegungsmangel-14125205/komplettansicht>.
- Völker, K. & Rolfes, K. (2015). Risikofaktor Inaktivität. In W. Schmidt et al. (Hrsg.) *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 317–344). Schorndorf: Hofmann.
- Westfälische Nachrichten, *Ausgabe Münster*, 15.08.2015, S. 1.



Werner Schmidt u. a.

Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht

New!

Kinder- und Jugendsport im Umbruch

Die hohe Bedeutung des Sports für Kinder und Jugendliche ist nach wie vor gesellschaftlich anerkannt und wird positiv bewertet. Noch immer spielt der Sportverein in Deutschland eine dominierende Rolle. Und dennoch: Noch nie gab es so viele gleichzeitig wirkende Faktoren des Wandels, der Veränderung und der Neuerung im Kinder- und Jugendsport wie heute.

2015. 16,5 x 24 cm, 640 Seiten, ISBN 978-3-7780-8910-1

Bestell-Nr. 8910 € 49.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 39.90

Zum Auftrag des Schulsports

Ein Essay mit 5 Antworten

Michael Pfitzner

Julian Nida-Rümelin hat 2009 mit dem Terminus der „Autorschaft des Lebens“ bei der Tagung der deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Münster eine Argumentation entfaltet, die ich zur Darlegung meines Verständnisses des Auftrags des Schulsports nutzen möchte. Nicht philosophisch, sondern sportpädagogisch möchte ich verdeutlichen, welchen Auftrag ich in den schulischen Inszenierungsformen von Bewegung, Spiel und Sport für die Entwicklung bewegungs-, spiel- und sportbezogener Facetten der „Autorschaft des Lebens“ sehe.

Es geht Nida-Rümelin um das intentionale Verhalten von Menschen, das – wenn es zunehmend kohärent, d. h. stimmig wird – eine Person als „verantwortlichen Akteur“ identifizierbar macht.

„Diese Kohärenz wird gestiftet durch Gründe, die wir haben, uns in der Weise und nicht in einer anderen Weise zu verhalten. Gründe sind Ausdruck der Identität der Person, und die Gründe halten sich über eine Zeit hindurch, um dieser Person ein Gesicht, eine Struktur zu geben“ (Nida-Rümelin, 2011, S. 19).

Der Sportunterricht hat besondere Potenziale!

Für die Entwicklung einer „Autorschaft des Lebens“ ist der außerschulische Sport hoch begründungsbedeutend. Mit der Geburt beginnt eine von den Einflüssen im familiären Umfeld in ihrem Umfang und der Intensität unterschiedliche Bewegungskarriere. Hinzu kommen die bisweilen schon deutlich vor dem Anfang der Schulzeit beginnenden Erfahrungen in Sportvereinen. Die dabei getroffenen Entscheidungen für einzelne Sportarten und/oder -disziplinen führen keinesfalls zu bruchlosen Bewegungs-, Spiel- und Sportengagements über eine lange Zeit. Vielfach überdauert die Bindung an den Sportverein aber doch die Schulzeit bzw. wird aufgegeben oder verändert sich, wenn das vertraute Umfeld aus Familie, Schule, Sportverein usw. aufgrund der Beendigung der Schulzeit eine Neuordnung erfährt. Die außerhalb der Schule gesammelten Bewe-

gungs-, Spiel- und Sporterfahrungen stellen eine wichtige Ressource für die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar.

Dem Schulsport kommt mit seinen unterschiedlichen Inszenierungsformen als Sportunterricht, außerunterrichtlicher Sport und schulsportliches Wettkampfwesen in dieser Zeit eine ganz besondere Bedeutung zu. Er ist – neben der KITA – die einzige für alle Kinder und Jugendliche mal mehr (Unterricht), mal weniger (außerunterrichtliche Angebote) verpflichtende Begegnung mit Bewegung, Spiel und Sport in ihrem Leben. Welche Impulse der Schulsport neben dem informell, kommerziell und von Vereinen organisierten Bewegungs-, Spiel- und Sporthandeln für ein von Bewegung, Spiel und Sport geprägtes Leben setzen kann oder ob dies nur marginal oder gar nicht geschieht; diese Bedeutungszuweisung kann niemand anderer vornehmen, als die Schülerinnen und Schüler selbst. Die im Sportunterricht liegenden Potenziale dürfen nicht ungenutzt bleiben, bspw. soziale Prozesse intentional betonen zu können oder durch eine Zuwendung von Wahrnehmungsprozessen für einen veränderten Umgang mit dem eigenen Körper zu sensibilisieren.

Der Auftrag des Sportunterrichts liegt darin,

1. dass Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer intentional profilierten Inszenierung des Unterrichts für ihre Entwicklung förderliche Bewegungs-, Spiel- und Sportanlässe erfahren und ihnen zunehmend begründet eine Bedeutung für das eigene Leben zuweisen lernen.

Sportunterricht in emanzipatorischer Absicht!

Mit dem Bild der Autorschaft verbindet sich ein Anliegen in emanzipatorischer Absicht. Keines der Settings von Bewegung, Spiel und Sport (informell, vereinsorganisiert, kommerziell) jenseits des Sportunterrichts (auch der außerunterrichtliche Sport und das schulische Wettkampfwesen unterliegen anderen Systemlogiken) verfolgt intentional das Ziel, bislang unbekannte, vielleicht sperrige, ggfls. auch abgelehnte Praxen von Bewegung,



Dr. Michael Pfitzner

Referent für Sport in den Bildungsgängen zur Allgemeinen Hochschulreife im Arbeitsbereich 4 „Unterrichtsentwicklung der allgemeinbildenden und der Förderschulen“ in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA - LIS) NRW

michael.pfitzner@qua-lis.nrw.de

Spiel und Sport zu erfahren. Es geht darum, Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht in eine selbstreflexive Auseinandersetzung zu Geläufigem, von Familie und Peers verfolgten Schwerpunkten, im kommerziellen Feld propagierten Praxen, bislang völlig Unbekanntem usw. zu führen. Gerade dieser in emanzipatorischer – nicht therapeutischer – Absicht verfolgte Zugang zu Bewegung, Spiel und Sport ist ein Alleinstellungsmerkmal des Sportunterrichts. Der Anfang dazu erfolgt im Sportunterricht der Primarstufe mit zur Partizipation aktivierenden und ersten reflexiven Impulsen. Die körperlichen Wandelprozesse im „Sekundarstufen I – Alter“ erfordern in besonderer Weise körpersensible Reflexionen. In der gymnasialen Oberstufe erfährt der Anspruch an die Reflexion überdies eine profilgebende wissenschaftspropädeutische Ausrichtung.

Es ist der Auftrag des Sportunterrichts,
2. den Schülerinnen und Schülern breit angelegte, auch individuell sperrig erscheinende Erfahrungen zu ermöglichen, um Optionen für begründete Entscheidungen zur Verfügung zu stellen.

Sportunterricht ist ein individueller Erfahrungsraum, der die Bewegungs-, Spiel- und Sportbiografien der Schülerinnen und Schüler reflektieren muss!

Die Anlässe, im Sportunterricht lernen zu können, zunehmend kohärente Entscheidungen zu treffen, müssen – so meine Auffassung – von den Schülerinnen und Schülern und den von ihnen zu erlebenden Anreizsituationen der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ausgehen. So liegen bspw. im Erleben

- der beim Rückschlagspiel im Doppel entstehenden Dynamik bei den Versuchen, gemeinschaftlich die Gegenspieler zurückzudrängen und zu verhindern, selber zurückgedrängt zu werden,
 - des Reizes hoch zu springen, um den Raum über sich zu erkunden,
 - des beim zunehmend rhythmischeren Überlaufen von Hindernissen wahrzunehmenden Gefühls von „Leichtigkeit“,
 - des Glücksgefühls, den eigenen Körper beim Überlaufen einer Bank mit geschlossenen Augen oder gar beim Stehen auf den Händen im Gleichgewicht halten zu können oder
 - der beim Klettern erfolgenden Abwägung bei schwindenden Kräften noch höher hinaus zu wollen, obwohl ein zunehmend stärkeres Kribbeln im ganzen Körper eigene Grenzen markiert,
- die Anreize, das eine zu tun und das andere eher nicht.

Es sind diese Anreize, die in außerschulischen Settings aktive Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen, einen erheblichen Teil ihrer Freizeit auf dem Sportplatz, im Schwimmbad, in der Tanzschule, der Turnhalle usw. zu

verbringen. Das von ihnen in ihren Sportarten bisweilen bis zur Expertise verfeinerte Bewegungs-, Spiel- und Sporthandeln trifft auf ganz geringe oder gar keine Vorerfahrungen bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Bei den „Expertinnen“ und „Experten“ sind die eigentlichen Anreize vielleicht durch Anforderungen aus dem Wettkampfbetrieb des außerschulischen Sports überlagert. Ästhetische Erfahrungen beim Tanz werden bisweilen durch Wertungsmechanismen des Wettkampfbetriebs gar nicht mehr als solche erlebt. Mancher mag beim samstäglichen Ligaspiel dem Ziel des „Torerfolgs um jeden Preis“ folgen und damit das Foul abseits des Blicks des Schiedsrichters opportunistisch finden. Dass der Gegenspieler bzw. die gegnerische Mannschaft „Spielpartner“ ist, ohne dessen bzw. deren Mitwirken der Reiz im Spiel gar nicht erfahrbar wäre, ist im Wettkampfbetrieb dagegen als leitendes Motiv kaum erkennbar. So zeigen bspw. die Bemühungen der Fußballverbände per „Shakehands“ vor Spielbeginn auch im Amateurbereich zu einem respektvolleren Umgang der Spieler beizutragen, auf eine Verselbstständigung ungewollter Entwicklungen und daraus resultierendem Korrekturbedarf. Der Sportunterricht hat die Aufgabe, aus dem außerschulischen Sport unreflektiert übernommene Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler zu verunsichern. Dies ist eine ausgesprochen anspruchsvolle Aufgabe. Widerstände sind zu erwarten. Nimmt man aber die entwicklungsförderlichen Ziele des Sportunterrichts ernst, ist diese Unterrichtsarbeit lohnenswert. Die weniger erfahrenen Schülerinnen und Schüler benötigen dagegen grundlegende Unterstützung bei ihren ersten Begegnungen. Dies führt durchaus zu Kontroversen, da die Systemlogiken verbands- und vereinsorganisierten Trainings und schulischen Unterrichts unterschiedliche sind. Für die weniger erfahrenen Schülerinnen und Schüler kann diese Situation konfliktbehaftet sein, wenn sie sich zwischen den von der Lehrkraft verkörperten Anforderungen des Sportunterrichts und den von den bewegungs-, spiel- und sportbezogenen außerschulischen erfahrenen Mitschülerinnen und Mitschülern vertretenen Ideale positionieren müssen.

Die Orientierung an einer intentionalen Gestaltung des Sportunterrichts, die das Bewegungs-, Spiel- und Sporthandeln hinsichtlich der spezifischen Gehalte betont und bspw. Klettern im Unterricht zu einem wagnispädagogischen Thema macht oder Kooperationsmöglichkeiten beim Spielen aufgreift, weil nicht dann schon intentional kooperiert wird, nur weil man in einer Mannschaft spielt, verschafft eine Klammer für die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern mit ganz heterogenen Vorerfahrungen in bewegungs-, spiel- und sportpraktischer Hinsicht. Dabei sind zielgerichtet unterschiedliche intentionale Zugänge zum gleichen Gegenstand des Unterrichts zu wählen, da die Anreize individuell unterschiedlich wahrgenommen werden. Das „Glücksgefühl“ beim Stehen auf den Händen eingebunden in eine Partnerkür wandelt die Anreizsituation durch das soziale Geschehen und

erfährt eine weitergehende Pointierung, wenn über Wertungspunkte einzelner Teilelemente der Kür eine Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben erfolgt. Aus der vergleichenden Betrachtung des Gleichen aus unterschiedlicher Perspektive verspricht eine Urteilsfähigkeit im Sinne der Autorschaft entstehen zu können.

Es ist der Auftrag des Schulsports,

3. jeder Schülerin und jedem Schüler Erfahrungen mit den spezifischen Anreizen des Bewegungs-, Spiel- und Sporthandelns ausgehend von ihrem jeweiligen Erfahrungsschatz zu ermöglichen.

Schulsport braucht aktivierte Schülerinnen und Schüler!

Der Schulsport kann in besonderer Weise darauf setzen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit dem ganzen Körper, was den Kopf einschließt, einbringen. Für die Ausprägung der Autorschaft in bewegungs-, spiel- und sportbezogener Hinsicht ist eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer aktiven Beteiligung und nicht nur eines passiven Erlebens von großer Bedeutung. Dabei geht es in einem integrativen Verständnis um einen Praxis-Theorie-verknüpfenden Unterricht, der die ästhetischen, kognitiven und sozialen Potenziale des Faches nutzt. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Bewegungs-, Spiel- und Sporthandeln lässt Erlebtes zu Erfahrungen reifen, die Grundlage für die notwendigen Entscheidungen bei der Entwicklung der Autorschaft sind.

Es ist der Auftrag des Schulsports,

4. Schülerinnen und Schüler in einem ganzheitlichen Verständnis zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Bewegung, Spiel und Sport zu aktivieren.

Schulsport braucht reflektierte Sportlehrkräfte als Begleiter bei der Ausbildung der Autorschaft!

Die Rollenfindung von Sportlehrkräften erachte ich als anspruchsvollen Prozess. Für mich hat dabei die in meiner Tätigkeit als Lehrkraft für Sozialwissenschaften wichtige Zielformulierung, Beiträge zur „mündigen Teilhabe der Schülerinnen und Schüler in einer demokratisch verfassten Gesellschaft“ zu leisten, besondere Bedeutung erlangt. Damit verbunden ist das Gebot einer zu vermeidenden Indoktrination. Die Unterstützung bei der Entwicklung der Autorschaft bedarf einer förderlichen pädagogischen Beziehung, darf aber nicht in einer unangemessenen Weise durch die Lehrkraft beeinflusst werden. Ungewollte Einflüsse, die die

Autorschaft zu stark in eine Richtung lenken, gilt es dabei wiederkehrend zu reflektieren. Die bei mir und vielen Sportlehrkräften existierenden „Wurzeln“ im außerschulischen Wettkampfwesen sind dabei in besonderer Weise zu vergegenwärtigen. Da die Schule für ein sozial erwünschtes Verhalten der Schülerinnen und Schüler prädestiniert ist, gilt es im Schulsport Räume zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler authentisch agieren können und nicht unreflektiert Modellen anderer nachfolgen. Die damit verbundenen Anforderungen an Sportlehrkräfte sind anspruchsvoll und bedürfen über alle Phasen der beruflichen Entwicklung hinweg wiederkehrender Anlässe der biografischen Selbstreflexion. Das unterscheidet die Profession von Sportlehrkräften von anderen Professionen im Feld von Bewegung, Spiel und Sport.

Der Auftrag des Schulsports liegt darin,

5. dass jede bzw. jeder Einzelne ihre bzw. seine Bedeutungszuweisung vornehmen darf und dabei nicht dem Druck anderer, in besonderer Weise aber der Lehrkraft unterliegt!

Schulsport ist mehr als Sportunterricht!

Die schulsportlichen Inszenierungsformen „schulisches Wettkampfwesen“, „Bewegung, Spiel und Sport im Ganztags“, „Bewegung im Unterricht anderer Fächer“ usw. weisen spezifische Qualitäten auf, die sich vom Sportunterricht unterscheiden. In Arbeitsgemeinschaften kann im Rahmen des Ganztags ohne Notendruck agiert werden. Mit der Schulmannschaft kämpfen Schülerinnen und Schüler um Titel. Das eigene Lernen kann durch einen mit Bewegung rhythmisierten Lernalltag erfolgreicher gestaltet werden. Die vielfältigen Möglichkeiten, über den Unterricht hinaus Erfahrungen zu machen, tragen dazu bei, kohärente Entscheidungen treffen zu lernen und damit eine bewegungs-, spiel- und sportbezogene Facette der Autorschaft des eigenen Lebens auszubilden. In den Ganztagschulen kommt den bewegungs-, spiel- und sportbezogenen Angeboten quantitativ eine herausragende Bedeutung zu. Jede Schule benötigt ein Bewegungs-, Spiel- und Sportkonzept, in dessen Erstellung und Ausgestaltung sich (Sport-)Lehrkräfte und Vertreterinnen und Vertreter von Partnern (im Ganztags) verantwortungsvoll miteinander einbringen. Sportlehrkräfte sind somit neben ihrer Aufgabe zu unterrichten auch als Schul(sport)entwickler im Dienste der Entwicklung der Autorschaft ihrer Schülerinnen und Schüler gefordert.

Literatur

- Nida-Rümelin, J. (2011). Die physische Dimension der Bildung. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport – Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 17–34). Wiesbaden: Springer.

Aktuelle Lehrplanentwicklungen im Sport

Der deutsch-schweizerische Lehrplan 21 Bewegung und Sport

Jürg Baumberger



Ausgangslage

In der föderalistisch organisierten Schweiz liegt die Verantwortung für das Bildungswesen bei den Kantonen, was zu erheblichen Differenzen bei den Strukturen und insbesondere bei den Lehrplänen geführt hat. Diese Unterschiede wurden als so gravierend erachtet, dass die Eidgenossenschaft 2006 einen verfassungsmäßigen Auftrag an die Kantone, die kantonalen Bildungssysteme zu harmonisieren, angenommen hat. 2009 trat diese „interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“, das HarmoS-Konkordat, in Kraft. Darauf basierend haben die Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone den Auftrag erteilt, die Arbeiten für einen gemeinsamen, harmonisierten Lehrplan für alle Fächer der Volksschule aufzunehmen, somit auch für Bewegung und Sport. Die französisch- und italienischsprachigen Kantone haben bereits 2010 einen gemeinsamen Lehrplan (plan d'études romand) in Kraft gesetzt. Anlässlich der Plenarversammlung Ende Oktober 2014 hat die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) den in den vergangenen vier Jahren erarbeiteten Lehrplan 21 zur Einführung freigegeben. Dieser kann abgerufen werden unter www.lehrplan.ch. Die Einführung in den einzelnen Kantonen des Konkordats ist ab dem Schuljahr 2017/2018 geplant.

Konzeptionelle Grundlagen des Lehrplans 21

Die Vorgaben des Lehrplans 21 beziehen sich auf die obligatorische Schulzeit, die sich vom Kindergarten über die Primarschule bis zur Sekundarstufe 1 erstreckt. Im Gegensatz zu verschiedenen europäischen Bildungssystemen wird der Kindergarten der obligatorischen Schulzeit zugeschrieben.

Inhaltlich gliedert sich der Lehrplan 21 in 12 Fachbereiche, die sich an den Bildungsbereichen des HarmoS-Konkordates orientieren (Geschäftsstelle EDK, 2010, S. 17). Bis heute wurden jedoch nur für die Bereiche Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften verbindliche Standards entwickelt, das heißt, dass für die Sozial- und Geisteswissenschaften, Musik, Kunst, Gestaltung, Bewegung und Gesundheit keine Grundlagen vorliegen, auf die bei der Konzeption des Lehrplans 21 Bewegung und Sport hätte Bezug genommen werden können. Darüber hinaus verpflichtet der Lehrplan 21 die Lehrpersonen, an überfachlichen Kompetenzen bzw. Themen zu arbeiten. Dazu gehört der Aspekt der Gesundheit, der im Lehrplan 21 nicht nur im Sportunterricht, sondern in allen Fachbereichen berücksichtigt werden soll. Gegenüber den Bildungsbereichen von HarmoS erfährt der Sportunterricht im Lehrplan 21 eine Aufwertung, da er als eigenständiger Fachbereich geführt wird.

Kompetenzorientierung im Lehrplan 21

Eine Dekade nach Einführung der ersten kompetenzorientierten Bildungspläne in Deutschland wird die Kompetenzorientierung nun auch die Lehrpläne der deutschsprachigen Schweiz erreichen. Es kann jedoch nicht von einem radikalen Paradigmenwechsel gesprochen werden, sondern eher von einer Akzentverschiebung, da viele der aktuell gültigen Lehrpläne neben den stoffbezogenen Inhalten auch Ziele des Lernens festlegen (Reusser, 2014, S. 326). Neu ist hingegen, dass sich der Unterricht an einem abgestuften Kompetenzmodell orientiert und Minimalstandards, im Lehrplan 21 „Grundansprüche“ genannt, für das schulische Lernen definiert werden.

Die Konzeption des Lehrplans 21 basiert auf dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001, S. 27) und wendet diesen leicht adaptiert an: „Nach dem Pädagogen Franz E. Weinert umfassen Kompetenzen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften,

Jürg Baumberger

Bereichsleiter Bewegung und Sport Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportpädagogik, Fachdidaktik Bewegung und Sport, Handball, Lehrmittel- und Lehrplanentwicklung.

juerg.baumberger@phzh.ch

Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um neuen Anforderungssituationen gewachsen zu sein“ (Geschäftsstelle EDK, 2010, S. 38). Die Definition bezieht sich primär auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten und schließt auf den ersten Blick bewegungskulturelle Tätigkeiten nicht mit ein. Im Sportunterricht stehen jedoch zur Bewältigung von bewegungsbezogenen Aktivitäten kognitive Fähigkeiten im Zentrum, kombiniert mit körperlichen und motorischen Leistungsdispositionen (Gogoll, 2011, S. 46).

Die Vorgaben des Lehrplans nehmen die durch den Unterricht erworbenen Fähigkeiten/Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen in den Blick. Die Autoren der Grundlagen für den Lehrplan 21 formulieren ihr Verständnis von einem kompetenzorientierten Sportunterricht folgendermaßen:

Mit der Kompetenzorientierung ergibt sich eine veränderte Sichtweise auf den Unterricht. Lernen wird verstärkt als aktiver, selbstgesteuerter, reflexiver, situativer und konstruktiver Prozess verstanden. Schülerinnen und Schüler erwerben Wissen und Fähigkeiten, die sie in unterschiedlichen Situationen anwenden und umsetzen lernen. Immer wieder müssen im Unterricht deshalb anspruchsvolle Anwendungs- und Lernsituationen geschaffen werden, damit Schülerinnen und Schüler diese bewältigen und die erworbenen Kompetenzen anwenden können (Geschäftsstelle EDK, 2010, S. 14).

Kompetenzmodell des Lehrplans 21

Für jeden Fachbereich des Lehrplans werden die Kompetenzen beschrieben, die von den Schülerinnen und Schülern während der Volksschule erworben werden sollen. Abbildung 1 erklärt den Kompetenzaufbau des Lehrplans 21. Jeder Kompetenzbereich ist in eine variable Anzahl von Kompetenzen unterteilt (z. B. K1, K2, K3, K4). Der Kompetenzaufbau wird in Stufen gegliedert (z. B. S1 bis S11), wobei jede Stufe die Basis für die nächste bildet. Die Stufenbeschreibungen zeigen auf, wie die Schülerinnen und Schüler die entsprechende Kompetenz über einen Zeitraum von 11 Jahren hinweg erreichen sollen. Die den Stufen zu Grunde gelegte Progressionslogik stützt sich bei den Harmonisierungs-Bildungsbereichen Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften auf bereits entwickelte und empirisch abgesicherte Kompetenzmodelle. Bei allen anderen Fachbereichen wurde die Stufenabfolge aufgrund bestehender Lehrpläne, Experteneinschätzungen und bereits entwickelter Produkte (im Sport z. B. www.qims.ch) normativ gesetzt. Die Progressionslogik im vorliegenden Lehrplan 21 Bewegung und Sport folgt in erster Linie der zunehmenden Komplexität (Schwierigkeit) der Anforderungen und erst in zweiter Linie der

Ausweitung (Menge) und Differenzierung (Tiefe). Er verfolgt somit einen pragmatischen Ansatz, ganz im Sinne von Meyer: „Deshalb plädiere ich dafür, in der schulpraktischen Arbeit nicht auf den Tag zu warten, an dem die Kompetenzforscher endlich so weit sind, empirisch abgesicherte Modelle zu liefern, sondern als Gegengewicht und Ergänzung zur Grundlagenforschung eine pragmatische Entwicklungsstrategie von unten zu starten“ (Meyer, 2010, S. 155).

Die Stufen des Kompetenzaufbaus werden drei Zyklen zugeordnet: 1. Zyklus: Kindergarten und 1./2. Schuljahr, 2. Zyklus: 3. bis 6. Schuljahr, 3. Zyklus: 7. bis 9. Schuljahr. Aufgrund der individuellen Lernfortschritte ist die Zuordnung der Kompetenzstufen zu den Zyklen überlappend. So gehört beispielsweise die Kompetenzstufe S3 zum Auftrag des 1. Zyklus, d. h. es muss bis zum Ende des 2. Schuljahrs daran gearbeitet werden (= Regelstandard) und bildet gleichzeitig den Ausgangspunkt für den 2. Zyklus. Der Grundanspruch, der von allen Schülerinnen und Schülern bis zum Ende des 2. Schuljahres erreicht werden muss, ist z. B. die Kompetenzstufe S2 (= Minimalstandard). Für alle Kompetenzen und jeden der drei Zyklen ist ein Grundanspruch festgelegt worden, der von allen Schülerinnen und Schülern bis zum Ende des entsprechenden Zyklus erreicht werden soll. Offen bleibt die Frage, was geschieht, wenn dies nicht der Fall sein sollte.

Als Illustration soll folgendes Beispiel dienen: Die Kompetenzformulierung „Die Schülerinnen und Schüler können technische und taktische Handlungsmuster in verschiedenen Sportspielen anwenden. Sie kennen die Regeln, können selbstständig und fair spielen und Emotionen reflektieren“ (Geschäftsstelle EDK, 2014, S. 22), entspricht der Beschreibung einer Kompetenz, die am Ende des 9. Schuljahres durch den kontinuierlichen Kompetenzaufbau erreicht werden soll.

Bedeutung und Zielsetzungen des Fachbereichs Bewegung und Sport

Einen neuen Lehrplan Bewegung und Sport zu entwickeln bietet auch immer die Möglichkeit, über Sinn und Ziele unseres Faches nachzudenken. Was wollen wir im Schulsport erreichen und wie lässt sich dies in einem bildungstheoretisch fundierten und breit abgestützten Kompetenzmodell abbilden? Der Lehrplan 21 Bewegung und Sport legt zu Beginn des Fachbereichslehrplans die pädagogischen Möglichkeiten von Bewegung und Sport und die daraus abgeleiteten Zielsetzungen dar: Der Fachbereich Bewegung und Sport leistet einen zentralen Beitrag zum Bildungsauftrag der Volksschule, indem er diesen um die körperliche und motorische Dimension erweitert. Der in der deutschsprachigen Literatur als „Doppelauftrag des Fachs Sport“ bezeichnete Auftrag besagt, dass Sportunterricht

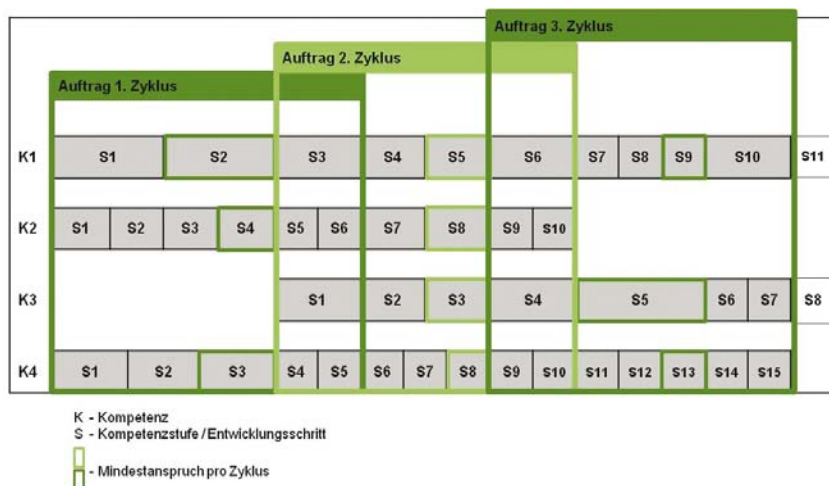


Abb. 1:
Kompetenzaufbau
im Lehrplan 21

einerseits Schülerinnen und Schüler befähigen soll, an der aktuellen Bewegungs- und Sportkultur aktiv und verantwortungsvoll teilzuhaben und er andererseits ihre Persönlichkeit entwickeln soll. Dieser Doppelauftrag wird im Lehrplan 21 aufgenommen und ergänzt durch die Aufgabe des Schulsports, Schulen darin zu unterstützen, sich ein bewegungsfreundliches und gesundheitsförderndes Profil zu geben.

Kompetenzbereiche im Fachlehrplan Bewegung und Sport

Der Lehrplan 21 Bewegung und Sport steht im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. Er soll Bewährtes fortführen und neue Strömungen legitimieren. Die Bezeichnungen der Kompetenzbereiche orientieren sich an den bestehenden Lehrplänen, diese hingegen wurden maßgeblich beeinflusst durch die Lehrmittelreihe Sporterziehung, die seit 1998 gesamtschweizerisch eine große Verbreitung erfahren hat. Unterschieden werden folgende sechs Kompetenzbereiche:

- Laufen, Springen, Werfen,
- Bewegen an Geräten,
- Darstellen und Tanzen,
- Spielen,
- Gleiten, Rollen, Fahren,
- Bewegen im Wasser.

Das Können hat im Sportunterricht eine lange Tradition und ist fest verankert. Als Innovation kommt jetzt die Orientierung an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler und explizit die Arbeit an Kenntnissen und Haltungen dazu. Jede Kompetenzbeschreibung im Lehrplan 21 Bewegung und Sport basiert auf den drei Dimensionen Können/Wissen/Einstellungen, und Schülerinnen und Schüler sind in einem Bereich erst dann kompetent, wenn alle drei Aspekte erfüllt sind.

Die Vorgabe der Lehrplankommission bestand darin, einen Lehrplan zu gestalten, der übersichtlich, einfach, verständlich und benutzerfreundlich ist (Geschäftsstelle EDK, 2010, S. 6). Im Gegensatz zu den neuen Lehrplänen in Deutschland ist der Lehrplan 21 kein Kern- oder Rahmenlehrplan, der durch einen schuleigenen Lehrplan an die Situation der Einzelschule adaptiert werden muss. Daher weisen die einzelnen Kompetenzbeschreibungen und Kompetenzstufen einen relativ hohen Konkretisierungsgrad auf. Die Benennung der Kompetenzbereiche folgt dem von Neumann charakterisierten „Inhalts-Modell“ (Neumann, 2010, S. 38). Obwohl dieses Vorgehen in der Sportdidaktik Kritik ausgelöst hat (z. B. Messmer, 2013, S. 42), wurden die Kompetenzbereiche bewusst so festgelegt, um erstens anschlussfähig zu sein an die neueren aktuell gültigen Lehrpläne Sport in der Schweiz und um zweitens im Rahmen der Möglichkeiten der Lehrplankonzeption eine Inhaltsorientierung zu geben. Dieses Vorgehen basiert auf der Erkenntnis von Luxemburg, „einer Beliebigkeit der Inhalte entgegenzuwirken und eine ausgewogene Auswahl zu garantieren“ (Schumacher, 2011, S. 129). Da Kompetenzorientierung viel darüber aussagt, was herauskommen soll – aber nur wenig darüber, wie Unterricht gestaltet werden kann (Meyer, 2012, S. 13), können Lehrpersonen durch die fehlende Vorgabe von Inhalten auch überfordert sein. Daher braucht es nach Bonati (2014, S. 7) neben den Kompetenzformulierungen auch Angaben zu den Inhalten, mit denen die Kompetenzen erreicht werden können.

Der Sportunterricht orientiert sich an Pädagogischen Perspektiven

Sportunterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler, an der aktuellen Bewegungs- und Sportkultur teilzuhaben und unterstützt sie in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Der Lehrplan 21 Bewegung und Sport greift mit dem Konzept der Pädagogischen Perspektiven (Kurz, o.J.) ein Konzept auf, das bereits im Lehrmittel Sporterziehung mit den Sinnrichtungen (Eidgenössische Sportkommission, 1998) angelegt wurde. Die Pädagogischen Perspektiven Leistung, Miteinander, Ausdruck, Eindruck, Wagnis und Gesundheit zeigen auf, in welcher Art und Weise Bewegungs- und Sportunterricht pädagogisch wertvoll sein kann und wie sich im Schulsport die Entwicklung der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern fördern lässt. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen menschlichen Bewegens unter dem Aspekt verschiedener Perspektiven entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine „Urteils- und Entscheidungsfähigkeit“ (Gogoll, 2011, S. 48), die zu einem überdauernden Interesse an Bewegung und Sport führt.

Die Pädagogischen Perspektiven sind mit den einzelnen Kompetenzen bzw. Kompetenzstufen verbunden.

Beim Laufen, Springen, Werfen steht z. B. der Umgang mit der persönlichen Leistungsfähigkeit im Zentrum oder beim Spielen das Miteinander. Grundsätzlich kann jede Pädagogische Perspektive mit jedem Kompetenzbereich verknüpft werden. Die Lehrpersonen nehmen bei der Umsetzung des Lehrplans eine Gewichtung vor, indem sie allenfalls noch andere Perspektiven ins Zentrum rücken. Abbildung 2 verdeutlicht die Verknüpfung der Kompetenzbereiche mit den Pädagogischen Perspektiven (Geschäftsstelle EDK, 2014, S. 3). Das Beispiel der zu Beginn erwähnten Kompetenz aus dem Bereich Spielen zeigt, dass durch die Verbindung der Aspekte Können, Wissen und Einstellungen mit der Pädagogischen Perspektive „Miteinander“ die Kompetenzerwartung präzisiert wird.

Was ändert sich durch die Ausrichtung an Kompetenzen im Unterricht?

Vergleicht man ein Richtziel eines aktuell gültigen, inputorientierten Lehrplans Sport („Die Schülerinnen und Schüler lernen Bewegungen, Regeln und taktische Verhaltensweisen, die es ihnen ermöglichen, sich in Spiel und Wettkampf mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu messen“, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1991, S. 313) mit der Kompetenz Spielen/Sportspiele des Lehrplans 21 Bewegung und Sport („Die Schülerinnen und Schüler können technische und taktische Handlungsmuster in verschiedenen Sportspielen anwenden. Sie kennen die Regeln, können selbstständig und fair spielen und Emotionen reflektieren“, Geschäftsstelle EDK, 2014, S. 22), ist auf den ersten Blick keine nennenswerte Differenz festzustellen. Bei genauerem Hinsehen fallen nur kleine Unterschiede in der Wortwahl auf: Anstatt „lernen“ wird „können“ verwendet. Die Orientierung an Kompetenzen ist nicht unbedingt in der Wortwahl ersichtlich, sondern bedeutet eine veränderte Sichtweise auf das schulische Lernen: Von einer „Input-Orientierung“ durch Lehrpläne und Lehrmittel erfolgt ein Wechsel hin zu einer „Output-Orientierung“ mit definierten Lernergebnissen. Bei der Orientierung an Kompetenzen wird vom Ende des Lernprozesses, vom Output her gedacht, indem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Anforderungssituationen sichtbar gemacht werden bzgl. angestrebtem Können (Fähigkeiten, Fertigkeiten), Wissen (Kenntnissen) und Einstellungen (Haltungen).

Die Kompetenz liefert die Tiefenstruktur (Meyer, 2012, S. 7), d. h. sie bildet die Aspekte des Könnens, Wissens und Wollens ab. Sichtbar werden diese Leistungen in einer Anwendungssituation. Im Gegensatz zu inputorientierten Lehrplänen erlangen die Lehrpersonen durch die Vorgabe von Kompetenzen eine beachtliche inhaltliche Freiheit, da diese größtenteils selber bestimmen können, mit welchen Spielen sie z. B. die oben genannte Kompetenz erreichen wollen (ebd., S. 13).

Ein zentraler Aspekt kompetenzorientierten Unterrichts besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler gezielt individuell gefördert werden sollen. Dabei steht der abgestufte Kompetenzerwerb im Zentrum. Die Kompetenzen bzw. Kompetenzstufen des neuen Lehrplans 21 Bewegung und Sport könnten dazu verleiten, permanent Tests zur Bestimmung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durchzuführen. Primär haben die Kompetenzen bzw. Kompetenzstufen Orientierungsfunktion und sind für die Planung und Durchführung des Sportunterrichts handlungsleitend. Daneben sind sie Ausgangspunkt für die längerfristige Beobachtung der Schülerinnen und Schüler und förderorientiertes, formatives Feedback. Diesen Prozess können an Kriterien orientierte Feedbackformulare, Portfolios, Sporthefte usw. unterstützen (vgl. Baumberger, 2003).

Kompetenzorientierter Sportunterricht in der Praxis

Da der Lehrplan 21 nur Kompetenzerwartungen, jedoch keine Inhalte und methodische Vorgehensweisen vorgibt, ist davon auszugehen, dass für die Lehrpersonen die Planung des Sportunterrichts aufwändiger und komplexer wird. Entscheidend für die Implementation wird sein, diesen aufzuzeigen, wie sie ohne allzu großen Aufwand ihren Sportunterricht planen können und sie vor unrealistischen Anforderungen zu verschonen. Dieser Prozess orientiert sich an den Überlegungen von Neumann (2012, S. 69) und stellt die Frage ins Zentrum, was die Schülerinnen und Schüler am

Abb. 2: Verknüpfung der Kompetenzbereiche mit den Pädagogischen Perspektiven

	Leistung	Mit-einander	Aus-druck	Eindruck	Wagnis	Gesund-heit
Laufen, Springen, Werfen						
Bewegen an Geräten						
Darstellen und Tanzen						
Spielen						
Gleiten, Rollen, Fahren						
Bewegen im Wasser						

Schluss des Lernprozesses können sollen. Um diese Frage beantworten zu können, schlägt Ziener (2008, S. 47) eine Kompetenzauslegung vor, d. h. eine Konkretisierung der Kompetenzbeschreibung bzw. der Kompetenzstufen. Lehrpersonen müssen klar formulieren, was Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtseinheit wissen und können sollen, denn ohne eine klare Vorstellung des Ziels kann kein Lernweg geplant werden. Sie passen den Lehrplan den Voraussetzungen ihrer Klassen und weiteren Rahmenbedingungen der Schule an. Fend (2008, S. 26) verwendet für diesen Prozess den Begriff der Rekontextualisierung, der besagt, dass die institutionellen Rahmenbedingungen, in unserem Fall der Lehrplan, durch die Akteure an die Handlungsbedingungen adaptiert werden müssen. Ein Beispiel für diesen Prozess ist zu finden unter www.phzh.ch/kompetenzen > Bewegung und Sport.

Ausblick

Wenn kompetenzorientierter Unterricht in der Schule ankommen soll, bedarf es eines starken Bezugs zur Schulrealität und eines breiten Angebots an Unterstützung. Der Weg der Implementation geht über Einführungen des Lehrplans im Rahmen der Schulkonferenz. Dabei formulieren Lehrpersonen gemeinsam in (Jahrgangs-) Teams Semesterplanungen und daraus einzelne Unterrichtsvorhaben für ihre Klassen. Die Bildungsverantwortlichen stellen dafür Zeitgefäße, unterstützende Materialien und bei Bedarf Coachings zur Verfügung.

Ein neuer Lehrplan garantiert nicht automatisch einen besseren Unterricht. Die Chance, die Qualität des Sportunterrichts zu verbessern, ist durch den Lehrplan 21 Bewegung und Sport gegeben, und der Erfolg hängt davon ab, wie er den Lehrpersonen vermittelt wird und ob diese bereit sind, ihren Unterricht miteinander zu planen und zu reflektieren. Das gemeinsame Verantworten des Sportunterrichts im Rahmen der Schulkonferenz hat ein großes Potenzial zur Steigerung der Qualität, und dies ist schließlich das oberste Ziel aller Schulreformen.

Literatur

- Baumberger, J. (2003). Das Sportheft – ein förderorientiertes Beurteilungsinstrument. *Bewegungserziehung*, (5), 20–23.
- Bonati, P. (24.11.2014). So können die Lehrer den Lehrplan nicht anwenden. *Nordwestschweiz*, S. 7.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. (1991). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich.
- Eidgenössische Sportkommission (ESK). (1998). *Lehrmittel Sporterziehung, Bände 1 bis 6*. Bern: BBL.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geschäftsstelle EDK [Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen]. (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21*. Luzern.
- Geschäftsstelle EDK [Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen]. (2014). *Lehrplan 21*. Luzern.
- Gogoll, A. (2011). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. *sportpädagogik*, 35 (5), 46–51.
- Kurz, D. (o.J.). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. Abgerufen von http://www.unibielefeld.de/sport/arbeitsbereiche/ab_iv/lehre/grundlagen%20der%20sportp%C3%A4dagogik/NeumannBalz2003.pdf.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: Haupt.
- Meyer, H. (2010). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2012). *Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht*. Abgerufen von http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2Fwww.bildungsmedien.de%2Fveranstaltungen%2Ffup%2Fforum-unterrichtspraxis-2012%2F-fup2012-meyer.pdf&ei=fJWxVKmEGcfhaOL7gIgD&usq=AFQjCNEltHWuMVOI-qvSr9EVNz1R-y_pYA&bvm=bv.83339334,d.d2s.
- Neumann, P. (2010). Zwischen Kompetenz und Inkompetenz: Eine ländervergleichende Untersuchung zu Kompetenzerwartungen im Grundschulsport. *sportunterricht*, 59 (2), 35–41.
- Neumann, P. (2012). Kompetenzorientierten Unterricht planen. *sportpädagogik*, 36 (3+4), 68–73.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 325–339.
- Schumacher, C. (2011). Standards und Kompetenzen im Sportunterricht der Sekundarstufe – das Beispiel Luxemburg. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne* (S. 122–138). Schorndorf: Hofmann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.



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

Dopingforschung

Perspektiven und Themen

2015. DIN A5, 356 Seiten
ISBN 978-3-7780-4870-2

Bestell-Nr. 4870 € 34.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 27.90

New!

Leserbriefe

„Sportlehrer im Fadenkreuz reduzierter und übertriebener didaktischer Ansprüche – oder was uns die Fachdidaktik alles zumutet!“

Feedback eines verutzten Lesers zu den Beiträgen von M. Bauer (Lehrhilfen, Heft 6/2015) und F. J. Schneider (sportunterricht, Heft 7/2015)

Claude Schumacher

Man sollte vorwegschicken, dass ich als interessierter Leser die Zeitschrift sportunterricht seit den Anfängen meines Sportstudiums durchaus schätze. Es hilft mir die Trends und Innovationen meines Faches zu erfassen und den fachdidaktischen Diskurs zu verfolgen. Meine Wertschätzung für die vielen interessanten und hilfreichen Beiträge veranlasst mich allerdings zu einer persönlichen Stellungnahme, die als konstruktive Kritik aufzufassen ist.

„Sportunterricht mehrperspektivisch gestalten“ so der vielversprechende Titel eines Beitrags in der Juniausgabe der Lehrhilfen für den Sportunterricht, dessen Untertitel „Unterrichtspraktische Anregungen im Kontext eines erfahrungsbasierten Ansatzes“ wohl bei vielen große Erwartungen geweckt haben dürfte.

Angesichts des von der Fachdidaktik anerkannten Mangels an Unterstützung im Umgang mit der Umsetzung kompetenzorientierten und mehrperspektivischen Unterrichts und konkreten Anweisungen, wie die Lehrpläne der „neuen Generation“ denn nun umgesetzt werden können und sollen, sind viele Sportlehrkräfte auf der Suche nach vernünftigen Beiträgen, welche ihnen Hilfestellung (und durchaus auch Sicherheit) bei der Planung und Umsetzung ihres täglichen Unterrichts liefern. Nun hier, gerade in den Lehrhilfen, einen Beitrag zur Realisierung mehrperspektivischen Sportunterrichts in Händen zu halten, müsse wohl als großer Glücksfall angesehen werden, so meine anfängliche Vermutung.

Umso größer meine Enttäuschung, als mir bei der Lektüre klar wurde, dass es sich hier um einen weiteren verzweifelten Versuch handelt, eine theoretische Konzeption aus den oberen Rängen eines „fachdidaktischen Elfenbeinturms“ nach unten an die Lehrerschaft

zu bringen. Die „Anregungen für die Praxis“ (so einer der Untertitel) entlarvten sich als misslungener Versuch, die als „erfahrungsbasierten Ansatz“ bezeichnete Idee durch Paradebeispiele zu legitimieren.

Leider gehen solche Beiträge weitestgehend an der Realität vorbei. Der hier skizzierte, erfahrungsbasierte Ansatz ist zum einen überflüssig, da, meinem Verständnis zufolge, ein mehrperspektivischer Unterricht a priori auf der Perspektive der Schüler beruhen muss (1) und somit zwangsläufig erfahrungsbasiert ist. Zum anderen bieten die u. a. im Beitrag in Abbildung 2 dargelegten Aspekte (2) keinen Mehrwert, sondern tragen lediglich zur Verwirrung des Lesers bei und dies in mehrfacher Hinsicht:

- Ein sprachliches Verkomplizieren dient niemandem und trägt letztlich nicht zur Klärung oder Veranschaulichung fachdidaktischer Ansätze bei. Meine Schüler treten nicht „mit ausgewählten Perspektiven in Dialog mit sich selbst, Erwartungen, Vorgaben, Vorhaben, etc.“. Meine Schüler „schwimmen, laufen kontinuierlich, springen weit oder hoch, hangeln, dribbeln Basketbälle, pritschen und baggern, spielen Kinball ...“
- Möglicherweise ließe sich noch über die hier gewählten präventösen Formulierungen hinwegsehen, allerdings lassen sich Lernprozesse doch wohl kaum auf das Bereitstellen von Erfahrungen reduzieren.
- Die Behauptung, pädagogische Perspektiven könnten „niemals isoliert erfahren werden, weshalb immer zwei pädagogische Perspektiven miteinander verknüpft werden“ müssten, ist nicht haltbar. Zum einen erscheint die aufgeführte Begründung hierfür, mit dem Verweis auf die „Ganzheitlichkeit des Menschen“, wenig schlüssig. Zum anderen ist

die Verknüpfung zweier oder mehrerer Perspektiven innerhalb eines Unterrichtsvorhabens oder einer einzelnen Unterrichtseinheit durchaus möglich und zudem auch gewinnbringend, allerdings findet dies in der täglichen Unterrichtspraxis doch eher sporadisch Anwendung (3).

- Die Forderungen, den „Schülern auch zeitlich Gelegenheit zu geben, diese Perspektive zu erfahren“ und „sich mit eigenen Erwartungen, Wünschen oder Abneigungen in einem Prozess längerfristig auseinanderzusetzen“, steht im krassen Widerspruch zu den in den Beispielen angegebenen Unterrichtsumfängen (3 bis 4 Unterrichtseinheiten!).

Leider bleibt unter dem Strich ein recht enttäuschender Beitrag, dem man nichts Zählbares für die eigene Unterrichtspraxis entlocken kann. Möglicherweise fehlt mir allerdings auch nur der nötige innovative Drive, um diesen Beitrag als Stütze und Orientierung für meinen Unterricht auffassen zu können (4).

An der Stelle, wo mir der Beitrag von Bauer mit der Vorstellung, Unterricht müsse sich, aus der Theorie geborenen fachdidaktischen Vorstellungen unterwerfen, zu weit geht, bietet der Beitrag von Schneider in der Juliausgabe eine extrem verkürzte und einseitige Sicht auf den Sportunterricht, welche ich für längst ausgestorben hielt und mein größtes Unverständnis aufkommen lässt.

Unter dem Titel „Zur Standardisierung schulischer Leistungsbewertung im Sportbereich Leichtathletik in der Sekundarstufe I“ wird, mit Verweis auf aktuelle, out-putorientierte Lehrpläne Deutschlands, Standardisierung zum Gegenstand der Betrachtung. Der Autor folgt einem Verständnis von Sportunterricht, der sich aus einer traditionellen Sachlogik der Sportarten legitimiert und dessen Ziele sich als Addition vermeintlich vorgegebener Sinngebungen der Sache „Sport“ beschreiben lassen (5).

In diesem Sinne wird hier die Forderung nach curricular-basierten Normen gestellt, welche sich in „bundesweit einheitlichen Normwerten“ für die Leistungsbeurteilung niederschlagen sollen. Frei von jeglichen pädagogischen Ansprüchen werden altersadäquate Normwerte für verschiedene leichtathletische Teildisziplinen proklamiert.

Mit Blick auf meine eigene Unterrichtspraxis und dem Bemühen um einen erziehenden Sportunterricht mit dem Anspruch auf Mehrperspektivität und Subjektorientierung drängen sich mir nun einige Fragen auf:

- Sollte ein moderner Sportunterricht nicht vielmehr auf eine individuelle Bezugsnorm setzen und ist die einseitige Orientierung an normierten Leistungen (und somit die explizite Ausrichtung an kriterialen Bezugsnormen) angesichts der fachdidaktischen Entwicklung

der letzten 40 Jahre nicht ein Relikt eines längst überholten, engefassten Sportartenprogramms?

- Schließen sich Kompetenzorientierung, wie sie in den Lehrplänen verankert ist, und eine Normierung sportlicher Schülerleistungen nicht aus? Und wird hier die Standardisierung von Kompetenzen (6) nicht irrtümlich mit der Standardisierung normierter sportlicher Leistungen verwechselt?
- Werden im Zuge der angedeuteten starken Sachorientierung die Schüler nicht als Objekt der Sachvermittlung degradiert, anstatt als Subjekt ihres eigenen Lernprozesses einen wertvollen und nachhaltigen Kompetenzzugewinn zu erfahren?
- Wird hier die Perspektive „Leistung“ im Sinne von Kurz nicht fehlinterpretiert? (7) Und sollte nicht vielmehr die Leistung selbst (wie sie sich systematisch verbessern lässt, wie sie bewertet wird und wie wir im sozialen Miteinander mit ihr umgehen sollen) zum Thema gemacht werden?
- Worauf begründet sich die im Beitrag (eventuell auch in manchen Lehrplänen) aufgegriffene Festlegung der zu prüfenden leichtathletischen Disziplinen, bzw. Testaufgaben? Könnten hier nicht auch andere leichtathletische Formen des „Laufen, Springen und Werfen“ sehr ergiebig sein, und ist es sinnvoll, diese überhaupt vorzuschreiben?

Der Versuch, den Beitrag in einen neueren fachdidaktischen Kontext zu setzen und die dargelegten Ansichten zu relativieren, misslingt völlig, und die irreführende Verwendung des Begriffs „pädagogische Perspektive“ birgt zudem eine gewisse Ironie (8).

Ein Beitrag, der wie hier dargestellt einer „Didaktik der reduzierten Ansprüche“ folgt, ist aus meiner Sicht nicht vereinbar mit den in den Lehrplänen verankerten Grundideen von Mehrperspektivität, Kompetenzorientierung und erziehendem Sportunterricht.

Leider bieten Beiträge wie die beiden hier besprochenen Artikel nicht die erhoffte Hilfestellung und Orientierung bei der Umsetzung mehrperspektivischen (oder auch kompetenzorientierten) Unterrichts, sondern steigern den Verdross und minimieren jegliche Chancen, dass Sportlehrkräfte sich mit der fachdidaktischen Diskussion auseinandersetzen und dies in ihre Unterrichtspraxis einfließen lassen. In der Folge schneiden sie sich, ungeachtet curricularer Vorgaben und fachdidaktischer Erkenntnisse, ihre eigene kleine Konzeption ihres Unterrichts zusammen.

Anmerkungen

- (1) Geht man davon aus, dass das Prinzip der Mehrperspektivität auf der Verknüpfung der individuellen Sinnzuschreibung des Schülers und des pädagogischen Anspruchs des Lehrers beruht (vgl. Kurz, 2004, S. 66).
- (2) Pädagogische Perspektiven über spontanes Erleben hinaus erfahren – Gelegenheiten und Raum für Dialog mit Sinnrichtungen geben, um nachhaltige Erfahrungen zu machen – Längerfristiges Auseinandersetzen mit pädagogischen Pers-

- pektiven hinsichtlich eigener Erfahrungen, Wünsche, Abneigungen mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit (S. 2).
- (3) Vgl. hierzu auch Balz und Neumann (2015, S. 4–5).
- (4) Andere Beiträge in den Lehrhilfen, denen ich persönlich auch nur wenig abgewinnen kann, wie bspw. „Verteidigung im Flag-Football. Das Verteidigungsspiel durch Einsatz von Tablet und Beamer effektiver gestalten“ (Drewes & Haasler, 2015), zeigen dennoch Möglichkeiten und Ideen auf, wie Unterricht anders, innovativer, moderner oder näher am Schüler gestaltet werden kann.
- (5) Vgl. hierzu Beckers (2000, S. 90).
- (6) Wie sie zwar bildungspolitisch gefordert wird, im Sportunterricht jedoch kaum realisierbar sein dürfte.
- (7) Siehe hierzu Kurz (2002 u. 2014).
- (8) „Dabei ist allerdings aus pädagogischer Perspektive zu beachten, dass regional-, schul-, und klassenspezifische Bedingungen angemessen Berücksichtigung finden“ (S. 200).

Literatur

- Balz, E. & Neumann P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik* (3+4), 2–7.
- Bauer, M. (2015). Sportunterricht mehrperspektivisch gestalten. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, (6), 1–4.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlegung der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86–97). Bönen: Kettler.
- Drewes, O. & Haasler, A. (2015). Verteidigung im Flag-Football. Das Verteidigungsspiel durch Einsatz von Tablet und Beamer effektiver gestalten. In *Lehrhilfen für den Sportunterricht* (7), S. 11–S. 15.
- Kurz, D. (2002). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, 50 (2), 72–78.
- Kurz, D. (2014). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierung und Beispiele* (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.
- Schneider, F. J. (2015). Zur Standardisierung schulischer Leistungsbewertung im Sportbereich Leichtathletik in der Sekundarstufe I. *sportunterricht*, 64 (7), S. 200–206.

„Ein ‚moderner‘ verengter Blick auf (Leistung im) Sportunterricht“

Replik auf den Leserbrief von Claude Schumacher

Franz J. Schneider

Alle Beiträge, die bislang von mir in der Zeitschrift *sportunterricht* zum Thema Standardisierung veröffentlicht wurden, waren „schwere Geburten“. Hinter den Kulissen wurden zwischen dem „peer reviewer“ und dem Autor teils harte bildungsideologisch-didaktische Kämpfe ausgefochten, die im Hinblick auf eine didaktische Einbindung in Kompromissen (sicherlich auf beiden Seiten) mündeten. Dennoch bin ich der Redaktion dafür dankbar, dass die Publikationen letztendlich doch zustande kamen, zumal es unter den sportpädagogischen Zeitschriften manche gibt, die eine Veröffentlichung gar von vornherein abgelehnt hätten, da sie sich offensichtlich von einer Sportarten- und Leistungsorientierung eher distanzieren.

Gerne hätte ich auf eine Replik zu dem vorbezeichneten Leserbrief aus folgendem Grund verzichtet: Es handelt sich hierbei (wahrscheinlich) um einen zwar „politisch korrekten“, aber eben deshalb um einen verengten und vermutlich ideologischen Blick auf Sportunterricht. Einen solchen Unterricht mag man zwar als

„modern“ bezeichnen können, doch längst nicht alles, was als „modern“ gilt, ist auch besser als das oft negativ konnotierte Traditionelle, das vermeintlich „Alte“. Grundsätzlich sind ideologische Diskurse müßig und unergiebig. Und auch eine „moderne“ Didaktik kann nicht für sich beanspruchen, das Maß aller Dinge zu sein oder gar die alleinige Wahrheit gepachtet zu haben. Nicht von ungefähr sprechen Experten in der Pädagogik von der sog. „Wendepädagogik“ – andere, derbe Begriffe für den gleichen Sachverhalt sollen dem Leser hier erspart bleiben. Vielleicht besitzt die Pädagogik (inkl. Didaktik) ja eine hohe Affinität zur Mode? Was hier den Kleiderschrank (oft unnötig) füllt, füllt dort (zumindest bei manchen) den Bücherschrank.

Obwohl es kommunikationspsychologisch eher als unhöflich gilt, Fragen mit einer Gegenfrage zu beantworten, soll mit der Bitte um Verständnis vor dem skizzierten Hintergrund doch von dieser Form der Antwort Gebrauch gemacht werden. Die (eingeschränkte An-

zahl möglicher) Gegenfragen, die sich meistens auf im Leserbrief formulierte Äußerungen beziehen, sind allerdings als rein rhetorische Fragen zu verstehen:

- Warum wird in dem Leserbrief nicht auf den massiven Widerspruch in Fachkreisen gegen die bildungspolitisch verordnete Ablösung des Bildungsbegriffes durch den Kompetenzbegriff eingegangen?
- Wieso spricht ein traditioneller sportartenorientierter Ansatz für ein verkürztes Verständnis von Sportunterricht und gegen eine Subjektorientierung?
- Wollen nicht (fast) alle Schüler schwimmen, laufen, hoch und weit springen, dribbeln, pritschen, baggern, turnen, tanzen etc. lernen unter fachlicher und gezielter Anleitung – ohne mehrperspektivisch belichtet zu werden?
- Wollen nicht viele Schüler sich gerne messen, sofern sie eine entwicklungsabhängige Reife erreicht haben, und zwar sowohl intraindividuell als auch interindividuell?
- Wollen nicht selbst die sportschwachen Schüler sich zunehmend gerne einer humanen Leistungsmessung aussetzen, wenn sie behutsam erfahren, was sie entgegen ihres bisherigen Selbstwertkonzeptes zu leisten imstande sind?
- Wieso widerspricht eine Orientierung an kriterialen Bezugsnormen einer gleichzeitigen oder konsekutiven Orientierung an einer „individuellen Bezugsnorm“?
- Warum sollen altersadäquate Normwerte für verschiedene leichtathletische Disziplinen per se frei von jeglichen pädagogischen Ansprüchen sein?
- Warum müssen sich im Rahmen der sog. neuen Generation der Sportlehrpläne alle Sportlehrer um einen erziehenden Sportunterricht mit dem Anspruch auf Mehrperspektivität bemühen? – Müsste dieser Anspruch nicht auch an alle Deutsch-, Mathematik-, Englisch-, Latein-, Geschichts-, Erdkunde-, Biologie-, Religions-, Musiklehrer etc. gestellt werden?
- Ist nicht jeder (sachorientierte) Unterricht gleichzeitig auch erziehend?
- Erzieht nicht auch der Vereinssport?
- Warum ist eine mutmaßlich einseitige Orientierung an normierter Leistung ein Relikt eines längst überholten, enggefassten Sportartenprogramms?

- Sollen in logischer Konsequenz aus dieser „verengten“ Orientierung auch die Leistungsorientierung im Vereinssport und die leistungssportlichen Wettbewerbe auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene in den Sportarten und Sportdisziplinen abgeschafft werden?
- Warum schafft man nicht konsequenterweise auch alle Noten in der Schule, leistungs- und qualifikationsorientierte Entlohnung in allen Berufen ab – getreu dem Orwell’schen Motto „Alle Tiere sind gleich, ...“ mit der historisch-politischen Erkenntnis, dass manche doch „gleicher“ sind als andere.
- Warum misslingt der Versuch, den Beitrag in einen neueren fachdidaktischen Kontext zu setzen? Eine faire und sachgerechte Benotung wird nach wie vor gefordert – auch in einem „modernen“ Sportunterricht.
- Was ist an der Verwendung des Begriffs „pädagogische Perspektive“ irreführend und evtl. ironisch, wenn ein klar kommuniziertes Verständnis von schülergerechter Leistung zu Grunde liegt?

Wer immer auch „Leistung“ definiert, muss auch andere Definitionen dieses vielschichtigen Begriffs akzeptieren. Ein ideologisch verengter, reduzierter Leistungsbegriff schadet einer Subjektorientierung, weil er möglicherweise den jungen Menschen nicht auf die Ansprüche der Gesellschaft vorbereitet. Eine wahre Zumutung!

Wenn Experten in der Pädagogik Recht behalten sollten, wird auch die derzeit „moderne“ Didaktik in absehbarer Zeit als obsolet gelten. Vielleicht erfährt das derzeit zumindest im bildungspolitischen und -didaktischen Elfenbeinturm als überholt geltende Sportartenprogramm dann eine Renaissance. „Prüfet alles und behaltet das Gute“ – aber, zugegeben, was ist „gut“?

Übrigens, wie ist es eigentlich um das hohe Gut der Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre (Art. 5 Abs. 3 GG) bestellt, wenn wissenschaftliche Beiträge zu einem harmlosen, für einen schülerorientierten Sportunterricht aber wichtigen Thema in ein vermeintlich „modernes“ fachdidaktisches Korsett gezwängt werden müssen, damit sie überhaupt eine Chance auf Veröffentlichung haben?



Christian Kröger / Klaus Roth

Koordinationsschulung im Kindes- und Jugendalter

Eine Übungssammlung für Sportlehrer und Trainer

2014. DIN A5, 144 Seiten, ISBN 978-3-7780-2621-2

Bestell-Nr. 2621 € 18.–

E-Book auf sportfachbuch.de € 14.90

Buchbesprechung

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Theis, R. (Hrsg.) (2015).
Aufgaben und Lösungen zur Sporttheorie.
 Kursbücher Sport. Ergänzungsband.
 Wiebelsheim: Limpert. 243 S., € 19,95.

Dass guter Sportunterricht heutzutage auch Wissensvermittlung und reflexive Anteile beinhalten sollte, ist mittlerweile sowohl in der Fachdidaktik als auch bei Lehrplankonstrukteuren grundsätzlich Konsens. Didaktisch-methodische Materialien und Hilfen für Lehrkräfte und/oder Schüler zur Realisierung dieser Aufgabe sind indes immer noch rar. Insofern reagiert man auf den jetzt von Reiner Theis herausgegebenen Band zur Sporttheorie zunächst einmal erfreut. Denn dessen Autoren sehen die Publikation im Bereich der schulischen Sporttheorie ausdrücklich als Hilfe für Lehrer, Schüler und Studierende. Lehrende sollen auf sie im Rahmen ihrer Unterrichtsgestaltung zurückgreifen, von Lernenden soll sie zur Prüfungsvorbereitung, zur Selbstüberprüfung oder zusätzlichen Vertiefung des Lerninhalts eingesetzt werden (vgl. S. 5, Vorwort). Damit sind die Zielsetzungen und Verwendungsmöglichkeiten des Bandes geklärt und es stellt sich die Frage ihrer Einlösung.

Zur Beantwortung dieser Frage ist als erstes zu beachten, dass die hier angebotenen Aufgaben und Lösungen zur Sporttheorie sozusagen kein Eigenleben haben (auch wenn der Klappentext anderes verspricht), sondern nur im Zusammenhang mit der ebenfalls bei Limpert erschienenen 4-bändigen Reihe „Kursbücher Sport“ (Sportbiologie; Trainingslehre; Bewegungslehre; Sport und Gesellschaft) verwendet werden können, als deren Ergänzungs- und Lösungsband sie sich verstehen. Jene Kursbücher formulieren zu den einzelnen in ihnen aufbereiteten Themen Fragen und Aufgaben, durch deren möglichst eigenständige Bearbeitung die Schülerinnen und Schüler sich die dargebotene Thematik erschließen sollen. Der Ergänzungs- und Lösungsband greift eben diese Fragen und Aufgaben vollständig und wörtlich wieder auf (von 1–376) und bietet dazu Lösungen an. Das ist insofern nicht ganz einfach und unproblematisch, weil die „Kursbücher“ unterschiedliche Aufgabentypen verwenden, die nur zu einem (geringeren) Teil eindeutige Lösungen (zumeist Reproduktionen des im Kursbuch vorhandenen Arbeitsmaterials) ermöglichen. In anderen Fällen, die z. B. individuelle Literatur- oder Internetrecherchen von den Schülern fordern, bietet der Ergänzungsband deshalb lediglich „mögliche Lösungsansätze“, „mögliche Diskus-

sionsansätze“, „mögliche Beispiele“ o. Ä. an. Bei einer dritten Aufgabenvariante schließlich, die im Wesentlichen feldbezogene Arbeitsaufträge beinhaltet (z. B. Befragungen oder Beobachtungen im Kurs, in der Schule, im Verein ...) muss der Ergänzungsband schlicht kapitulieren (allerdings ohne deshalb auf den Abdruck dieser z. T. sehr umfangreichen Fragen zu verzichten; vgl. z. B. S. 98 ff.) und die Lösungsvorschläge auf den formalen Hinweis „individuelle Lösung“ beschränken. Ein umfangreiches Schlagwortregister, mit dessen Hilfe man gezielte Suchen starten kann, beschließt den Band (S. 238–242).

Worin liegt der Nutzen eines derart konstruierten Lösungsbandes? Inwieweit können Lehrer und Schüler von ihm profitieren?

Nimmt man die Perspektive des Lehrenden ein und geht von einer normal vorbereiteten Lehrkraft aus, dürfte der Lösungsband nur begrenzt hilfreich sein: Bei Aufgaben, deren Beantwortung sich aus dem vorgegebenen Material der „Kursbücher Sport“ erschließen lässt, könnten allenfalls fachfremd Unterrichtende für die Lösungsangebote dankbar sein. Aber gibt es die im gymnasialen Oberstufenbereich oder gar im Grundstudium Sport, für die die „Kursbücher“ (vornehmlich) gedacht sind? Und offen gestellte Aufgaben rechnen doch wohl eher mit einem Lehrer, der sich flexibel auf die Antworten und Vorschläge seiner Schüler einlässt, als dass er ihnen mit vorgefertigten Lösungsansätzen zuvorkommen will (diese sind allenfalls dann akzeptabel und weiterführend, wenn aus der Klasse/dem Kurs gar nichts kommt). Lediglich bei sehr allgemein formulierten Aufgabenstellungen gibt der Lösungsband zuweilen durch weitere Ausdifferenzierungen dieser Aufgaben sinnvolle Anregungen für kleinschrittige Bearbeitungsmaßnahmen.

Wechselt man zur Perspektive des Lernenden, fällt die Beurteilung ähnlich aus. Das für die Konzeption der Kursbücher Sport (und für zeitgemäße fachdidaktische Konzepte überhaupt) leitende Bild eines eigenständig arbeitenden und lernenden Schülers wird durch den Lösungsband nahezu konterkariert: Bei reproduktiven Aufgabenstellungen kann der „ökonomisch“ eingestellte Schüler quasi die Lektüre der Originaltexte im entsprechenden „Kursbuch“ überspringen und sofort auf die im Lösungsband (häufig recht umfanglich) formulierten Antworten zugreifen. Bei offenen Fragestellungen, die z. B. über eigenständige Literatur- oder Internetrecherchen der Schüler angegangen werden sollen, führt der Lösungsband nicht nur Verweise zu solchen (scheinbar) geeigneten Quellen auf, er liefert



auch deren Inhalte gleich mit. Anstatt also selbst problemorientiert Wege der Erkenntnisgewinnung suchen und gehen zu müssen, können die Lernenden hier ebenfalls direkt und bequem mit fertigen Ergebnissen hantieren. Das dürfte kaum im Sinne der Herausgeber und Autoren der „Kursbücher Sport“ sein! Bleibt die Funktion der Prüfungsvorbereitung und Selbstüberprüfung, die der Lösungsband für sich reklamiert. Doch auch in diesem Punkt ist der Ergänzungsband nur bedingt zu empfehlen. Denn seine Lösungen und Lösungsansätze überzeugen auch sachlich keineswegs durchgängig. Einwände treffen bereits die genutzten oder empfohlenen Quellen, die nicht immer up to date sind (z. B. arbeitet man beim „Sportwissenschaftlichen Lexikon“ stets mit der Ausgabe von 1992 – selbst dort, wo in der Aufgabenstellung eine jüngere Auflage erwähnt wird; vgl. S. 154). Begriffliche Klärungen stel-

len nicht immer zufrieden (vgl. z. B. die Ausführungen zu „Mündigkeit“, S. 64); zuweilen werden dafür Internetquellen bemüht, denen die Einschlägigkeit fehlt. Auch werden in manchen Lösungsvorschlägen pauschale Einschätzungen und normative Positionen transportiert, die den Schülern eventuell zur Diskussion angeboten werden könnten, aber nicht unbedingt als gültige Wahrheiten (z. B. S. 35, 56, 101, 139, 149 f., 155, 184 f., 191 f. u. a.).

Resümierend relativiert sich daher die eingangs formulierte grundsätzlich freudige Erwartung hinsichtlich dieser neuen Publikation zur schulischen Sporttheorie nicht unerheblich. Materialien dieser Art werden die Qualität des wünschenswerten kognitiv-reflexiven Aspekts schulischen Sportunterrichts schwerlich voranbringen.

Norbert Schulz

Karl-Hofmann-Preis für Dissertationen

Im Rahmen einer Abendveranstaltung des Sportwissenschaftlichen Hochschultages der dvs in Mainz wurde am 30. September 2015 bereits zum 11. Mal der „Karl-Hofmann-Preis für Dissertationen“ vergeben.

Der Preis verfolgt das Ziel, vor allem wissenschaftlich hochwertige Arbeiten junger Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus dem gesamten Bereich der Sportwissenschaft zu würdigen. Die vier wesentlichen Kriterien sind der innovative Wert der Arbeit für die Entwicklung der Sportwissenschaft, die Qualität des wissenschaftlichen Designs der Arbeit, die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis und die formale Gestaltung der Arbeit.



Im Bild von links nach rechts:
Tobias Hecht (Hofmann-Verlag), Stefanie Hüttermann, Tobias Morat,
Iris Güldenpenning, Klaus Bös (Redaktionsausschuss BLFS)

Die Preisträger:

1. Platz Stefanie Hüttermann
2. Platz Tobias Morat
3. Platz Iris Güldenpenning

Der Hofmann-Verlag gratuliert den drei Preisträgern zu ihren herausragenden Arbeiten!

Jetzt schon vormerken: Der Karl-Hofmann-Preis wird im Jahr 2017 zum nächsten Mal vergeben. Termin für die Abgabe ist der 1. Februar 2017.

Nachrichten und Informationen

Thomas Borchert

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

Neues sport-lernen Fortbildungsangebot Online

„Inklusion“ und „Individuelle Förderung“ sind aktuelle Herausforderungen im Bildungssystem, die vielen Lehrkräften Probleme bereiten. Das Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster bietet zwei Zertifikatskurse und zahlreiche Tagesveranstaltungen an, um sie dabei zu unterstützen, das Potenzial von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten für diese neuen Aufgaben zu nutzen. Die Zertifikatskurse beginnen im Januar 2016 und umfassen insgesamt jeweils 60 Lerneinheiten. Nach Abschluss der Prüfung erhalten die Teilnehmer ein Zertifikat der Universität Münster. Alle Angebote und weitere Informationen finden Sie auf der neu gestalteten Internetseite www.sport-lernen.de



Fortbildungen im Modul Sport.ART – Kinder- und Jugendsportshow

Als Wissenschaftspartner der deutschen Sportjugend (dsj) bietet das Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster im Modul Sport.ART Fortbildungen zur Kinder und Jugendsportshow an. Die nächste Veranstaltung findet am 14.–15.11.2015 am Institut für Sportwissenschaft in Münster statt.

Das Modul Sport.ART ist Teil des Programms „Sport: Bündnisse! Bewegung – Bildung – Teilhabe“ im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“. Träger auf der lokalen Ebene, insbesondere Sportvereine, haben im Rahmen dieses Förderprogramms die Möglichkeit eine Projektförderung bei der dsj zu beantragen.

Ziel des BMBF-Förderprogramms „Kultur macht stark“ ist es, in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren außerschulische Bildungsmaßnahmen zu fördern und so bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche (im Alter von drei bis 18 Jahren) in ihrer Entwicklung zu unterstützen und ihnen Teilhabe an Aktivitäten des organisierten Kinder- und Jugendsports zu ermöglichen. Weitere Informationen unter <http://bit.ly/1PnwY7C>



10. Osnabrücker Kongress „Bewegte Kindheit“ nach 25 Jahren

vom 03. bis 05. März 2016 findet der 10. Osnabrücker Kongress „Bewegte Kindheit“ statt. Nach 25 Jahren Kongressgeschichte feiert der Kongress somit sein doppeltes Jubiläum und ist



mit regelmäßig 3000 Teilnehmern einer der größten Fachkongresse in Deutschland. Freuen Sie sich auf ein interessantes und abwechslungsreiches Kongressprogramm: Über 150 renommierte Referentinnen und Referenten aus dem In- und Ausland garantieren anspruchsvolle Kongressinhalte. In den Vorträgen, Seminaren und Workshops werden aktuelle bildungspolitische Themen behandelt, wissenschaftliche Erkenntnisse vorgestellt und Inhalte praxisnah vermittelt.

Auf der Fachausstellung präsentieren sich Informationsstände, Buchhandlungen und Verlage, Sportgerätehersteller, Spielraumgestalter und viele mehr. Beim „Kongressabend“ am 4. März 2016 in der OsnabrückHalle erwartet Sie ein besonderes Kulturprogramm. Die Anmeldung wird ab Erscheinen des Programmheftes im Oktober 2015 möglich sein. Weitere Informationen unter www.bewegtekindheit.de

Tagung „Übergänge gestalten – Transitionen in der frühen Kindheit“

Am 28. Januar 2016 findet an der Pädagogischen Hochschule Zürich die Fachtagung der SGL-Arbeitsgruppe Bildung junger Kinder zum Thema „Übergänge gestalten – Transitionen in der frühen Kindheit“ statt.

Schwerpunkt der Tagung sind die einschneidenden und komplexen Übergänge von Kindern in den ersten Lebensjahren, sei das der Eintritt in die KiTa, in den Kindergarten oder in die Schule. Neben Eltern und Verantwortlichen familienergänzender Angebote haben auch Lehrpersonen in Kindergärten und Schulen ein großes Interesse, dass solche Prozesse bei jedem einzelnen Kind gelingen, unabhängig von Wohnort und gesellschaftlichem Status der Eltern.

Die Fachtagung richtet sich in erster Linie an Dozierende, Forschende, Assistierende und Praxislehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen, die in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe tätig sind bzw. im Bereich 4- bis 8-jähriger Kinder Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchführen. Auch Studierende und interessierte Lehrpersonen sind herzlich zur Tagung eingeladen.

Weitere Informationen unter <http://bit.ly/1FYIbd2>



Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Hessen

Lehrerfortbildung Auffrischung der Rettungsfähigkeit

Termin: Fr., 13. November 2015,
15.00 – 21.30 Uhr

Maximale Teilnehmerzahl: 18

Ort: Landrat-Gruber-Schule Dieburg,
Auf der Leer 11, 64807 Dieburg, sowie
Hallenbad Dieburg

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

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

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

Insbesondere über die erfolgreiche Durchführung der kombinierten Übung (Anschwimmen (20 m), Abtauchen, Heraufholen, Befreien, Schleppen, Anlandbringen und HLW-Demonstration) wird die Fähigkeit zum Retten wieder erneut nachgewiesen.

Methodische Gestaltung der Fortbildung: Vortrag, Präsentation, Gruppenarbeit, praktische Übungen. Der Theorieteil findet in der LG-Schule statt, der praktische Teil im Hallenbad Dieburg.

Referenten: Michael Geib, Andreas Schneider.

Zielgruppe: Lehrkräfte aller Schulformen.
Voraussetzungen: Sportlehrkräfte, die das Deutsche Rettungsschwimmabzeichen Bronze erworben haben.

Veranstaltungs-Nr.: LSA 01582788

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

Lehrgangsgebühr: 20,- €

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

Anmeldeschluss: 01. November 2015

Bitte überweisen Sie die Lehrgangskosten unmittelbar nach Erhalt Ihrer Anmeldebestätigung (per E-Mail) auf das Konto Wassersport M. Geib, Raiffeisenbank Schaafheim, IBAN: DE16 5086 2835 0000 0050 10, BIC: GENODE51SHM, mit dem Verwendungszweck „Rettungsfähigkeit – 13.11.“ – Ihr Name. Ihre Anmeldung wird nach Überweisung der Lehrgangskosten verbindlich wirksam. Die Veranstaltung findet in Kooperation mit der Zentralen Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte des Landes (ZFS) statt.

Landesverband Niedersachsen

Jahreshauptversammlung

Die Jahreshauptversammlung des DSLV Niedersachsen fand am Freitag, 04.09.2015 im Landessportbund Hannover am Maschsee statt. Die überarbeitete Satzung wurde verabschiedet, mehrere Jubilare geehrt und ein neuer Vorstand gewählt.

Geehrt wurden für 50-jährige Mitgliedschaft Hans Lehmann sowie unser langjähriger Schatzmeister Peter Percy Unting. Eine Auszeichnung für 40-jährige Mitgliedschaft erhielten Bernhard Döhner, Herbert Michels sowie unser ehemaliger Präsident und aktueller Ehrenpräsident Friedel Grube. Vielen Dank an die anwesenden sowie nicht anwesenden Jubilare für die treue Unterstützung und geleistete Arbeit im Verband!

Der neue Vorstand setzt sich wie folgt zusammen:

- Präsident (Dr. Daniel Möllenbeck)
- Vizepräsidentin (Eva Albu)
- Vizepräsident für Finanzen (Bärbel Volmer)
- Vizepräsident für Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation (NN)
- Vizepräsident für Fort- und Weiterbildung (Gerd Oberschelp)
- Vizepräsident für die Schriftführung (NN)
- Geschäftsführer Harald Volmer

Der Vorstand hat die Arbeit bereits aufgenommen. Arbeitsschwerpunkte sind neben der politischen Arbeit in diversen Gremien derzeit unter anderem die Organisation des 2. Niedersächsischen Sportlehrertags 2015 am 30.09. in Langenhagen, die Vorbereitung des 3. Sportlehrertags im Juni 2016 in Göttingen, der Ausbau der Kooperationen mit LSB, NTB, adh, DLRG und MK sowie der Ausbau des Fortbildungsangebots.



Ehrung für 50-jährige Mitgliedschaft bei der Jahreshauptversammlung des DSLV Niedersachsen.

Für eine verbesserte und schnellere Kommunikation bitten wir alle Mitglieder, der Geschäftsstelle (info@dslv-niedersachsen.de) eine E-Mail-Adresse zukommen zu lassen, gern auch über unsere Website: <http://www.dslv-niedersachsen.de/> Weitere Informationen über unsere Arbeit finden Sie bei Facebook <https://www.facebook.com/dslvniedersachsen> oder Twitter https://twitter.com/dslv_nds Über weitere Unterstützung würde sich der Vorstand freuen. Wer Interesse hat mitzuarbeiten, kann sich jederzeit gern per Mail oder telefonisch melden.

2. Sportlehrertag 2015



Kultusministerin Frauke Heiligenstadt beim Sportlehrertag

Bei schönsten Sonnenschein fand am Mittwoch, 30.09. an der IGS Langenhagen bei Hannover der 2. Niedersächsische Sportlehrertag statt. Ca. 350 Sportlehrerinnen und Sportlehrer sowie Referendare und Sportstudierende kamen aus ganz Niedersachsen an die IGS, um sich auszutauschen und in 51 Theorie- und Praxisworkshops auf den neusten Stand zu bringen und Ideen für den Unterrichtsalltag mitzunehmen.

Orientierungslauf, Klettern, Cross Training, Baseball, Headis, Speedminton, Trampolin, Parcours, Hockey, Tischtennis, Rugby, Fußball, Fit gegen Rückenschmerz bei Schülerinnen und Schüler, Kämpfen in der Schule, Neue Wege zum Turnen, Erfahrungen mit Inklusion, Bewertung von Leistung im Sportunterricht

Die Schirmherrschaft der Veranstaltung hat Kultusministerin Frauke Heiligenstadt, selber begeisterte Sportlerin, inne. Sie hielt eine interessante Rede zur Bedeutung des Schulsports für Schülerinnen und Schüler, zu den Themen Sport im Ganztage, Sport und Inklusion, Spitzensportförderung sowie Fortbildungen im Schulsport. Dabei unterstrich sie mehr-

fach die Bedeutung des Deutschen Sportlehrerverbandes und bedankte sich für die geleistete Arbeit. Der nächste Sportlehrertag wird 2016 im Rahmen des NTB Turnfestes in Göttingen stattfinden.

<http://www.dslv-niedersachsen.de>

Dr. Daniel Möllenbeck
Präsident

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Unser langjähriges Ehrenmitglied Siegfried Sieg ist mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet worden

Bundespräsident Joachim Gauck hat Siegfried Sieg mit dem Verdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland am Bande ausgezeichnet. In einer Feierstunde im Warendorfer Kreishaus händigte Landrat Dr. Olaf Gericke den Orden aus. Siegfried Sieg wird für seine Verdienste um das kulturelle Erbe der Vertriebenen und die Aussöhnung mit Polen geehrt. Als Vorstandsvorsitzender der Kulturstiftung Westpreußen setzte sich der Bochumer unter anderem für den Erhalt des Westpreußischen Landesmuseums, das früher seinen Standort in Münster-Wolbeck hatte und mittlerweile nach Warendorf umgezogen ist, ein.

An der Ordensausleihung nahmen Familienangehörige von Siegfried Sieg, der Warendorfer Bürgermeister Jochen Walter, der Bundesvorsitzende der Landmannschaft Westpreußen, Ulrich Bonk, sowie weitere Gäste teil.



Siegfried Sieg freute sich mit Ehefrau Heidi über die Auszeichnung.

Wir gratulieren unserem langjährigen Vorstandsmitglied (Schatzmeister) und Ehrenmitglied zu der hohen Auszeichnung.

Michael Fahlenbock
Präsident

Neues sport-lernen Fortbildungsangebot Online Universität Münster bietet Zertifikatskurse für Sportlehrkräfte an

„Inklusion“ und „Individuelle Förderung“ sind aktuelle Herausforderungen im Bildungssystem, die vielen Lehrkräften Probleme bereiten. Das Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster bietet zwei Zertifikatskurse und zahlreiche Tagesveranstaltungen an, um sie dabei zu unterstützen, das Potenzial von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten für diese neuen Aufgaben zu nutzen. Die Zertifikatskurse beginnen im März 2016 und umfassen insgesamt jeweils 60 Lerneinheiten. Nach Abschluss der Prüfung erhalten die Teilnehmer ein Zertifikat der Universität Münster. Alle Angebote und weitere Informationen finden Sie auf der neu gestalteten Internetseite www.sport-lernen.de

Tragischer Unfall im Schulsport

Nach dem tödlichen Unfall eines 16-Jährigen beim Speerwerfen im Sportunterricht am 5. September in Gütersloh hat es auch bei unserem Landesverband des DSLV Anfragen gegeben, ob nicht das Speerwerfen als eine zu gefährliche Sportdisziplin für den Sportunterricht anzusehen sei. Insbesondere Sportlehrkräfte scheinen wegen möglicher Haftungsansprüche verunsichert zu sein.

Dazu stellen wir als berufständige Vereinigung der Sportlehrerinnen und Sportlehrer in NRW fest: Das Entsetzen und Mitfühlen bei diesem unfassbaren Sportunfall sollte aus sportfachlicher Sicht nicht zu vorschnellen generellen Verboten für den Sportunterricht führen.

Speerwerfen ist als Teil des Lernfeldes „Laufen, Werfen, Springen – Leichtathletik“ in oberen Klassenstufen im Rahmen der verbindlichen amtlichen Lehrpläne ein möglicher Unterrichtsgegenstand. Ausgebildete Sportlehrkräfte kennen die Sicherheitsvorkehrungen, unter denen

Speerwerfen Gegenstand des Unterrichts sein kann.

Uns ist als Verband ein gravierender Unfall beim Speerwerfen bislang nicht bekannt. Es ist allerdings unzweifelhaft, dass Sport **insgesamt** risikobelastet ist. Wer Sport treibt, setzt sich immer der Gefahr eines unvorhergesehenen Unfalls aus. Das bedenkt auch der Gesetzgeber, wenn er Handlungsmöglichkeiten mit Gefährdungspotential eröffnet (z. B. im Straßenverkehr) oder zu einer Pflichtveranstaltung macht (z. B. in der Schule), indem er die Haftungsproblematik bei Unfällen in solchen Situationen regelt. In unserem „Ratgeber für Sportlehrerinnen und Sportlehrer“ heißt es dazu:

„Es ist eine irri- ge Meinung, dass jedes Schadensereignis zu einem Haftungsanspruch führt. Die Rechtsprechung kennt nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch grundsätzlich keine **Gefährdungshaftung**. Das ist die Haftung für Schäden, die sich aus einer „erlaubten Gefahr“ (zum Beispiel der Teilnahme am Straßenverkehr) ergeben können. Auch die Teilnahme am Sportunterricht gehört in diesen Bereich: Die Gesellschaft hat bestimmt, dass es in der Schule auch Unterricht im Sport geben soll, und damit übernimmt der Sportlehrer (in erlaubter Weise) die grundsätzlich nicht ungefährliche Aufgabe, die Schüler in diesem Fach zu unterrichten. Dabei kann es zu Unfällen kommen mit der Folge, dass Schüler sich verletzen und evtl. Schäden davontragen. Dafür kann der Sportlehrer jedoch nicht von vornherein in Haftung genommen werden, sondern nur dann, wenn er an einem Schülerunfall mit Verletzungsfolgen schuldhaft beteiligt ist. Man spricht in diesem Fall von einer **Verschuldenshaftung** (§ 823 ff. BGB). Um bei einem erlittenen Schaden einen Haftungsanspruch durchsetzen zu können, muss demnach grundsätzlich nicht nur ein Schadensverursacher festgestellt, sondern darüber hinaus diesem auch ein tatsächliches Verschulden nachgewiesen werden.

Ebenso falsch ist die Annahme, man könne allein aufgrund des bloßen Schadenseintritts automatisch – gleichsam rückwirkend vom Ergebnis her – Aussagen darüber machen, dass ein Sportlehrer durch sein Verhalten eine Pflichtverletzung begangen habe. Es gibt in kaum einer konkreten Situation dasjenige Verhalten, das einzig als „richtig“ anzu-

nehmen ist, sondern in der Regel durch- aus verschiedene Verhaltensmuster, die als vernünftiges und sinnvolles Handeln gelten können. Nicht jede aus der Rück- schau als Fehler erkennbare Verhaltens- weise eines Sportlehrers muss nach Ein- treten eines Schadens als schuldhaftes Handeln im Sinne einer Verletzung seiner Aufsichts- und Sorgfaltspflicht bewertet werden.“

Für Sportlehrkräfte ist es wichtig zu wis- sen, dass sie selbst bei Verschulden eines Schadens durch eine Amtspflichtverlet- zung über die **Amtshaftung** ihres Dienst- herren weitgehend vor Haftungsansprü- chen im Zusammenhang mit ihrem Un- terricht geschützt sind. Das Land kann einen Regress nur bei nachgewiesen **vor- sätzlichem** oder **grob fahrlässigem** Han- deln fordern. Erscheint schon eine vor- sätzliche Schädigung im Schulbereich undenkbar, so ist auch ein **grob fahr- lässiges** Verhalten einer Lehrkraft nur schwer vorstellbar. Im „Ratgeber ...“ fin- det sich dazu folgender Passus:

„**Grobe Fahrlässigkeit** ist in den gesetz- lichen Bestimmungen nicht abschließend definiert und hängt letztlich von der Beur- teilung der konkreten Umstände des Ein- zelfalls ab. Ausgehend von der Definition der Fahrlässigkeit in § 276 BGB (*Fahrläs- sig handelt, wer die im Verkehr erforder- liche Sorgfalt außer Acht lässt.*) wird man grobe Fahrlässigkeit dann annehmen, wenn die im Verkehr erforderliche Sorg- falt in **besonders schwerem Maße** ver- letzt oder missachtet wird oder wenn **ein- fachste** und **ganz nahe liegende Über- legungen** nicht angestellt werden, wenn man sich **über Bedenken hinwegsetzt**, die sich angesichts der situativen Um- stände jedem aufdrängen müssen.

Skifreizeit mit Skikurs in Osttirol

Termin: 19.3. – 26.3.2016 (Osterferien)

Max. Teilnehmerzahl: 40

Ort: Matrei/Osttirol (1000 m – 2600 m) mit Skiregion Osttirol

Die neue Großglockner Arena Kals-Mat- rei bietet als Skischaukel 120 km Pisten- variationen in allen Schwierigkeitsgraden. Damit wird das bisherige Skigebiet um ein Vielfaches übertroffen fast ohne War- tezeit am Lift und setzt neue Maßstäbe für unsere DSLV- Veranstaltungen in Ost- tirol.

Angebote:

- Skikurs oder Skiguide-Betreuung durch DSV – qualifizierte Skilehrer/innen (kein Anfängerskikurs), Verbesserung des ei- genen skifahrerischen Könnens u. a. zu folgenden Themen: Vom Driften zum Carven; Schonendes Ski fahren; Fah- ren, wo es schwierig wird; Etwas riskie- ren: Fahren im Gelände; Wie fährt man im Tiefschnee? Eingefahrene Bewe- gungsmuster kontrollieren: Einzelkor- rekturen; Video-Analyse; Fahren mit Shorties.
- freies Ski fahren „just for fun“

Leistungen: Halbpension mit Frühstücks- buffet und Menüwahl im „Matreier Tau- ernhaus“, Skikurs oder Skiguide – Betre- ung durch DSV-qualifizierte Skilehrer/ innen, LL-Loipe am Haus, Sauna im Haus, Skibus.

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

Preise: ca. 390,- bis 530,- € je nach Zim- merkategorie (zuzüglich 30,- € für Nicht- mitglieder und Skipass), Kinderermä- ßigung! Skipass für Osttirol (Kals-Matrei, Lienz, St. Jakob, Sillian) 210,- €.

Anreise: PKW (Fahrgemeinschaften wer- den unterstützt).

Anfragen/Anmeldungen:

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

Landesverband Schleswig Holstein

DSLVL Podiumsdiskussion Sportunterricht 29.09.2015

Am 29.9.2015 veranstaltete der DSLV-SH im Anschluss an den Sportlehrertag eine Podiumsdiskussion mit Impulsreferaten zum Thema **Sportunterricht – so wich- tig wie nie!**

Frau Dr. Krug vom Robert-Koch-Institut Berlin sprach zu **Körperliche und sport- liche Aktivität von Kindern und Ju- gendlichen in Deutschland – aktuelle Befunde aus KiGGS.**

Die Weltgesundheitsorganisation emp- fiehlt für Kinder und Jugendliche im Mini- mum eine tägliche körperliche Aktivität

von 60 Minuten mit anstrengenden und kräftigenden Anteilen. Aus den Erhebungen von KIGGS¹ ergibt sich zusammengefasst:

- Kinder und Jugendliche in Deutschland treiben zwar häufig Sport, sind aber in ihrer Freizeit deutlich zu wenig körperlich aktiv.
- Sitzende Tätigkeiten prägen ihr Freizeitverhalten und stellen unabhängig der körperlichen Inaktivität einen Risikofaktor für die psychische, physische und sozioemotionale Gesundheit dar.
- Je niedriger der Sozialstatus, desto geringer ist der Anteil der Jungen und Mädchen, die Sport treiben oder in einem Sportverein aktiv sind.
- Appell: körperliche Aktivitätszeiten im Alltag erhöhen, sitzende Tätigkeiten reduzieren und Sportzeiten erhöhen.

Volker Clasen von der Techniker Krankenkasse bezog sich auf eine durch die TK in Auftrag gegebene FORSA-Umfrage zur „**Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen Deutschland**“. Ergebnisse:

- Nur 25 Prozent der Jugendlichen sind mindestens eine Stunde täglich körperlich aktiv.
- Ebenfalls 25 Prozent verbringen täglich mehr als eine Stunde vor dem Fernseher.
- 37 Prozent der Jugendlichen surfen täglich mehr als eine Stunde im Internet.
- 22 Prozent verbringen täglich mehr als eine Stunde mit Computerspielen.
- 33 Prozent erledigen nach der Schule mehr als eine Stunde Hausaufgaben.
- mit deutlichen Auswirkungen auf die Gesundheit.

Professor Weisser, CAU zu Kiel referierte zum **Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität, Fitness und kognitiver Leistungsfähigkeit**. Sein Fazit:

- Interventionen mit Aktivitätssteigerung verbessern die schulische Leistung (in den anderen Fächern)
- Fitness ist der entscheidende Punkt.

Achim Rix, DSLV-SH

Der vollständige Bericht findet sich unter www.dslv-sh.de

¹ Vgl. hierzu die Veröffentlichungen des RKI sowie <http://edoc.rki.de/oa/articles/relsecOPHagsg/PDF/2921rP6o7dbw.pdf>

Deutscher Fitnesslehrerverband

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

Unterrichtszeiten sind von 10:00 Uhr – 18:30 Uhr. Die Seminaregebühr beträgt für DSLV-Mitglieder 99,- € inkl. MwSt.

Anmeldung unter Tel. (0 56 01) 80 55
info@dflv.de oder www.dflv.de

Krafttraining, Methodik und Trainingsprinzipien

Termin: 28.11.2015 in Baunatal

Kraftzuwachs ist eine wichtige Grundlage für die Leistungsoptimierung in den meisten Sportarten. Dazu gehört der Aufbau von Muskelmasse sowie eine Profilierung der Muskulatur und eine Körperformung. Die theoretischen Grundlagen bilden die Basis für umfangreiche Praxisbeispiele und Varianten aus dem Training.

Inhalte:

- Theorien zum Muskelwachstum
- Theorien der Hypertrophie
- Allgemeine Belastungsparameter im Krafttraining
- Verschiedene Formen des Pyramidentrainings
- Exzentrisches Training
- HIT- vs. Volumentraining
- Trainingsprinzipien für Fortgeschrittene in Theorie und Praxis

Referent: Oliver Streit (Fachsportlehrer Fitness & Gesundheit)

Funktionelle Gymnastik, Stretching, Entspannung

Termin: 05.12.2015 in Münsingen

Gezielte funktionelle gymnastische Bewegungsprogramme bilden die Grundlagen zur verbesserten Gelenk- und Muskelpflege, sind ein Geheimrezept bei allgemeinem Bewegungsmangel bis hin zur Optimierung des sportartspezifischen Trainings. Bei der Vielzahl an Publikation zu diesem Thema, fällt eine Orientierung relativ schwer. Vieles, was Jahrzehnte lang als selbstverständlich galt, wird heute kontro-

vers diskutiert. Wissenschaftliche Untersuchungen und eigene subjektive Sinneswahrnehmungen stimmen oft nicht überein. Unter Berücksichtigung der praktischen Erfahrungen, des Körpergefühls und des fachlichen Wissens werden im Unterricht die verschiedenen Sichtweisen betrachtet. Im Mittelpunkt stehen differenzierte und korrekte Bewegungsführungen, damit der größtmögliche Nutzen im Sport erzielt werden kann.

Inhalte (Theorie/Praxis):

- Übergeordnete Ziele für einen gesundheitsorientierten Lebensstil
- Anatomische Grundlagen bezüglich Haltung und Bewegung
- Wirkungen des regelmäßigen Dehnens
- Darstellung der verschiedenen Dehnungsmethoden
- Kraft- und Beweglichkeitstests
- Funktionelle Trainingsprogramme für Hobby- und Spitzensportler
- Funktionelle/Unfunktionelle Übungsbeispiele im Vergleich
- Körperwahrnehmungsschulung
- Gezielte Entspannungstechniken als erholungsfördernde Maßnahmen

Referentin: Karin Wickel-Reinhard (Physiotherapeutin)

Sling Fitness Trainer

Termin: 12.12.2015 in Baunatal

Als ausgebildeter Sling Fitness Trainer sind Sie auf einen neuen vielseitigen Fitness-trend spezialisiert. Sie können das Sling Fitness Training anleiten, korrigieren und Trainingsstunden planen, um abwechslungsreiche und intensive Trainingsstunden durchzuführen. Sie lernen insbesondere unterschiedliche Zielgruppen, wie etwa Leistungssportler oder Rückenpatienten durch über 20 Übungen anzusprechen.

Weiterhin erfahren Sie die Hintergründe, Entwicklung und die gesundheitliche Wirkung des Trainings. Zudem werden Indikationen und Kontraindikationen bei unterschiedlichen Zielgruppen dargestellt.

Inhalte:

- Die Ziele des Trainings für den Trainer und den Trainee
- Biomechanische Wirkweise und gesundheitlicher Nutzen

- Trainingsort, Installation und Kontraindikationen
- Exemplarische Durchführung eines Stundenverlaufs
- Trainingsplanung für zwei Zielgruppen
- Durchführung einer Übungsstunde
- Korrekturen und häufige Fehler
- Durchführung einer Übungsstunde
- Technik und Belastungssteuerung bei unterschiedlichen
- Zielgruppen

Referent: Olaf Peters (Team Variosing)

Preis für die Fortbildung beträgt für DSLV-Mitglieder 119,- €.

SPORTS

Schneesportforum 2015

Vom 02.12.–06.12.2015 wird in Mandarfen/Pitztal das Schneesportforum SPORTS stattfinden. Zum dritten Mal wird es unter dem Motto „Start in den neuen Skiwinter“ stehen.

Das Schneesportforum richtet sich an alle interessierten Skifahrerinnen und Skifahrer. Es gilt auch als Fortbildung für SPORTS-Skilehrerinnen und Skilehrer. Ebenso ist dies eine geeignete Fortbildungsmaßnahme für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Ausbilderinnen und Ausbilder im Allgemeinen Hochschulsport, Ausbilderinnen und Ausbilder für Lehrerinnen und Lehrer an Schulen, Lehrerinnen und Lehrer an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Auch – oder gerade – Studierende sind herzlich willkommen. Besonders ansprechen möchten wir ebenfalls junge Skifahrerinnen und Skifahrer. Mischt Euch ein, unter und mischt auf!

Die Skipraxis wird auf den Pisten des Pitztaler Gletschers durchgeführt. Dabei können die Teilnehmer jeweils am Vormittag und am Nachmittag ein zweistündiges Angebot auswählen. Am Abend werden die Erfahrungen und Erlebnisse in Gesprächsrunden und in Form von Referaten aufgearbeitet.

Stand der Planung im September 2015 (15.09.2105)

Praxis

- Skifahren mit/bei SPORTS – Roman Latsch

- Skifahren und Alexander-Technik – Beate Wastl
- Einführung in das Skifahren im Park – Nutzen für mein Skifahren auf der Piste – Ludwig Bley
- Synchron-, Formationsfahren und dabei den Traum vom Kurzschwingen verwirklichen – Dr. Saskia K. Groos
- Ein Skikursangebot für interessierte Teilnehmer, die sich in Ruhe ihrem Ski können entsprechend freudvoll weiterentwickeln möchten. (Bei entsprechender Nachfrage stehen Ausbilder zur Verfügung; vielleicht wird ein Ausbilder die gesamte Zeit die Gruppe anleiten oder auch Ausbilder im Wechsel mit den Teilnehmern arbeiten.)
- Sportliches Skifahren (Kurvenfahren wie im Riesenslalom) mit einer ehemaligen Skirennfahrerin; u. U. auch außerhalb der Piste – Nicola Schmid, Bad Hindelang. Nicola wird am Samstag und Sonntag mit den Teilnehmer Ski fahren.
- Für weitere Praxis- und Theorieangebote stehen bereit: Dr. Walter Kuchler, Hans Zehetmayer (A) und Hubert Fehr. Hier sind wir noch auf der Suche nach passenden Inhalten für die Angebote. Wir bitten interessierte Teilnehmer um Vorschläge und Anregungen.
- Am Samstag werden wir u. U. einen Gast zum Skifahren begrüßen können: Dank Hannes Forsters Initiative wird hoffentlich die ehemalige österreichische Skirennläuferin Stefanie Köhle mit den Teilnehmern Ski fahren.

Theorie

Uns ist bewusst, dass wir bei der Form der Abendveranstaltung noch mutig in neue Richtungen denken müssen. Das ist auch der Grund, warum für diesen Teil noch Fragen und Entscheidungen offen sind. Wir hoffen, Euch/Sie noch überraschen zu können.

- Umgang mit der Angst beim Skifahren – Ludwig Bley
 - Neuigkeiten zur Saison
 - Ski- Schuhe
 - Sicherheit (Helme, Protektoren)
 - Brillen im Zusammenhang mit Helmen
 - Bekleidung (!) auch Funktionsunterwäsche, Strümpfe, Handschuhe
 - Accessoires
- (Die Präsentation dieser Inhalte ist bei uns noch in einer lebhaften Diskussion: Die inhaltlichen Details und das Wie

sind noch in der Schwebe.) Mit Nicola Schmid ist ein Beitrag zur Bekleidung geplant; das genaue Thema werden wir mit Nicola noch absprechen. Auch zum Bereich Skitechnologie ist ein Beitrag angedacht.

- Gespräche am Kamin
 - SPORTS im Spannungsfeld zwischen Historie und Zukunft
 - Natur – Tourismus – Schneesport. Zwischen Ökologie und Ökonomie.
 - Das Schneesportforum zwischen Anspruch und Möglichkeit. Die Ergebnisse sollen anschließend dem Plenum vorgestellt und diskutiert werden. Bitte teilt uns/bitte teilen Sie uns Eure/Ihre Wünsche mit. Wir warten auf spannende Themenvorschläge für die Gesprächsrunden. Diese Möglichkeit des Austausches – auch um untereinander intensiver ins Gespräch zu kommen – könnte ein neuer Denkansatz sein. Wir sollten es einfach versuchen. Vielleicht gelingt es dadurch, die Teilnehmer verstärkt einzubeziehen.
- Bei Bedarf kann der „Medien-Marathon“ – dieses Angebot hieß früher „Medien-Spaziergang“ – auf dem Programm stehen. (Abhängig von der Kondition unserer Teilnehmer.)

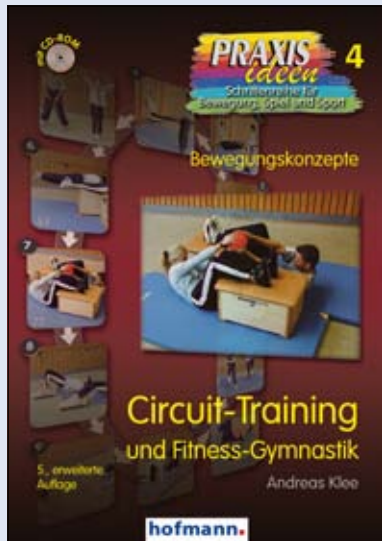
Testski

Um Testski von verschiedenen Firmen bemühen wir uns. Die Anfragen laufen.

Informationen/Anmeldung

Alle notwendigen Informationen zum Schneesportforum bekommen Sie:

- Von der Geschäftsstelle SPORTS
Wallstraße 36, 45770 Marl
Tel. (023 65) 20 20 72
E-Mail: sports-ski@gmx.de
Dort können Sie sich auch direkt anmelden.
- Auf der Internetseite SPORTS www.sports-ski.de.
Unter der Rubrik „Aktuelles“ finden Sie die Ausschreibung, ein Anmeldeformular und den aktuellen Stand der Planung.



Andreas Klee



Circuit-Training und Fitness-Gymnastik

Das Circuit-Training wird in Schule, Verein und in Freizeitsportgruppen eingesetzt, denn es ist eine Organisationsform, mit der kleine und große Gruppen mit unterschiedlichen Zielsetzungen differenziert trainieren können. **Mit der CD-ROM können Sie eigene Circuits erstellen, abspeichern und ausdrucken sowie eigene mit der Digitalkamera aufgenommene Bilder als Circuit-Stationen hinzufügen.** Die vorliegende Neuauflage wurde durch das Kapitel Circuit-Training im Krafraum erweitert. Darin wird beschrieben, wie man einen Krafraum mit hydraulischen Krafttrainingsgeräten ausstatten kann oder mit festen Stationen des traditionellen CTs, die man somit aufwändiger gestalten kann und nicht mehr abbauen muss.

2011. DIN A5, 128 Seiten + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-0045-8

Bestell-Nr. 0045

€ 18.–

Zwei Beispielseiten

106 Beispiel-Circuits

9 Stationen

Abb. 18: 1. Beispiel-Circuit mit 9 Stationen

Stationsblattbeispiele 107

89: Bauchpressen links mit Ball am Kasten
Trainierte Muskeln: Äußerer schräger Bauchmuskel (M. obliquus externus abdominis), linke Seite
Benötigte Geräte: 2 Turnmatten, 2 kleine Kästen, 1 Gymnastikball

Bewegungsbeschreibung:
 So hinlegen, dass die linken Körperseiten einander zugewandt sind.
 Der Kopf wird auf die Brust genommen, die Schultern und der obere Rücken werden eingerollt.
 Der untere Rücken bleibt liegen.
 Der Ball wird mit gestreckten Armen übergeben.
 Den Ball einmal hinter dem Kopf auf die Matte tippen, dann wieder einrollen und den Ball übergeben.
 Der Partner ohne Ball verbleibt in der Position der Ballübergabe und wartet.
 Bewegungstempo: Langsam, kontrolliert; ohne Schwung.
 Alternative: Der Partner ohne Ball imitiert diese Bewegung.
 Ein **Fehler** ist, wenn man sich zu weit aufrichtet, der untere Rücken soll liegen bleiben.
 Wenn die Übung mit zu viel Schwung ausgeführt wird, werden Unterschenkel angehoben (**Fehler**).
 Die Unterschenkel sollen liegen bleiben.

Abb. 28: 3. Beispiel eines Stationsblattes: Bauchpressen links mit Ball am Kasten

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/0045

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

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

Präsident:

Michael Fahlenbock, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 54 40 05, fahlenbock@dslv.de

Bundesgeschäftsstelle:

Geschäftsstelle des DSLVL-Bundesverbands, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 51 22 23, info@dslv.de

Vizepräsidentin Haushalt/Finanzen:

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

Vizepräsident Schulsport:

Helge Streubel, Taubenbreite 5 b, 06484 Quedlinburg, Tel. (0 39 46) 70 30 15, streubel@dslv.de

Vizepräsident Fachsport:

Thomas Niewöhner, Kieler Straße 24, 34225 Baunatal, Tel. (05 61) 80 55, niewoehner@dslv.de

Vizepräsident Schule – Hochschule:

Martin Holzweg, Jansastraße 5, 12045 Berlin, Tel. (01 70) 5 81 82 83, holzweg@dslv.de

Vizepräsident Öffentlichkeitsarbeit:

Dr. Daniel Möllenbeck, Ferdinand-Wallbrecht-Straße 45, 30163 Hannover, Tel. (01 79) 7 94 84 90, moellenbeck@dslv.de



LANDESVERBÄNDE

Baden-Württemberg

Geschäftsstelle: Petra Hehle-Schipke
Bellinostraße 107, 72764 Reutlingen
Tel. (07121) 620349, Fax (07121) 621937
E-Mail: geschaeftsstelle@dslvbw.de
www.dslvbw.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@dslv-bayern.de
www.dslv-bayern.de
Vorsitzende: Barbara Roth

Berlin

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

Brandenburg

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

Bremen

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

Hamburg

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

Hessen

Ab 01. Febr. 2015 (vorläufig):
Geschäftsstelle: DSLVL – Hans Nickel
Ziegelweg 1, 37276 Meinhard
Tel. (0 56 51) 75 43 38
E-Mail: info@dslv-hessen.de
www.dslv-hessen.de
Vorsitzender: Herbert Stündl

Mecklenburg-Vorpommern

Geschäftsstelle: DSLVL
Gutsweg 13, 17491 Greifswald
Tel. (0 38 34) 81 13 51, Fax (0 38 34) 88 33 49
E-Mail: vietzerschmidt@t-online.de
www.dslv-mv.de
Vorsitzender: Dr. Roland Gröbe

Niedersachsen

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

Nordrhein-Westfalen

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

Rheinland-Pfalz

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

Saar

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

Sachsen

Geschäftsstelle: Detlef Stötzner
Happweg 8, 04158 Leipzig
Tel. (03 41) 9 75 01 48
E-Mail: geschaeftsstelle@dslv-sachsen.de
www.dslv-sachsen.de
Präsident: Detlef Stötzner

Sachsen-Anhalt

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

Schleswig-Holstein

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

Thüringen

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

FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE

Akademie der Fechtkunst Deutschlands

Geschäftsstelle: ADFD
Schulstraße 12, 24867 Dannewerk
Tel. (046 21) 3 12 01, Fax (046 21) 3 15 84
E-Mail: adfd@fechtkunst.org
www.fechtkunst.org
Präsident: Mike Bunke

Deutsche Fitnesslehrer-Vereinigung e. V.

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

Deutscher Wellenreit Verband e. V.

Frickestraße 55, 20251 Hamburg
Tel. (01 51) 5 77 64 93
E-Mail: jens.hoepfer@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@vdlw.de
www.vdlw.de
Präsident: Reinhard Kuretzky

GGTF e. V.

German Golf Teachers Federation
Nördlinger Str. 52, 91550 Dinkelsbühl
Tel. (0 98 51) 58 20 484, Fax (0 98 51) 58 20 485
E-Mail: info@ggtf.de
www.ggtf.de
Präsident: Dieter G. Lang

SPORTS

Geschäftsstelle: Wallstraße 36, 45770 Marl
Tel. (0 23 65) 20 20 72
E-Mail: sports-ski@gmx.de
www.sports-ski.de

Kompetenzorientiert Wasserball unterrichten in der Sekundarstufe I

Matthias Michaelsen

Es ist ein gängiger Ansatz, schwimmerische Fähigkeiten auf spielerische Art und Weise im Wasser vermitteln zu wollen, um den Kompetenzerwerb insbesondere bei jüngeren Schülerinnen und Schülern (1) sicherzustellen.

Wasserball findet jedoch selten als Thema während des Schwimmunterrichts statt, vor allem in den Klassenstufen 5–10. Betrachtet man die curricularen Vorgaben nebst den zu vermittelnden Kompetenzen für das Schwimmen und das Spielen stellt man schnell fest, dass eine Kombination der beiden Erfahrungsfelder *Spielen* und *Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen* zur Thematisierung relevanter Inhalte durchaus sinnvoll ist und das Erlernen von Technik und Taktik beim Spielen im Wasser eine interessante und motivierende Herausforderung darstellt.

Dabei werden keinesfalls nur Motivation und Sachkompetenz auf Schülerseite gefördert; das Spielen (im Wasser) weckt wohl wie in keinem anderen Schulfach sonst den Geist zum Miteinander und zur Koedukation, wenn in Teams agiert werden darf und für den Erfolg zusammengearbeitet werden muss.

Wasserball ist als eigenständiger Sportkurs in der Oberstufe thematisierbar. Hier wurde bereits ein grober Orientierungsrahmen für konkrete Unterrichtsideen geschaffen, den man für jüngere Schüler lediglich modifizieren muss. Die folgenden Unterrichtsbeispiele sollen dafür genutzt werden,

- um in der SEK I spielerisch zur „Bewältigung des Wassers und zum sicheren Bewegen im Wasser beizutragen, sowie spielerische Fertigkeiten des Wasserballs zu entwickeln und zu verbessern“ (vgl. NKM, 2007, S. 19) und
- um dann in der SEK II konkrete prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzbereiche bei den Schülern abrufen und vertiefen zu können, um „bewegungsspezifische Lernstrategien zu entwickeln und die Ausbildung und Erweiterung (sozialer) Handlungsfähigkeit“ sicherzu-

stellen und damit den Bildungsbeitrag des Faches Sport zu berücksichtigen (vgl. NKM, 2010, S. 8 f.).

Zum Kompetenzbegriff

Welche Inhalte der Sportunterricht an unseren Schulen in der Realität abbilden sollte, erfahren Lehrkräfte u. a. aus den curricularen Vorgaben. Dass dieser verbindliche Orientierungsrahmen Schulen, Lehrern, Schülern und auch Eltern „fachlich extern oktroyiert“ wird (Ruin & Stibbe, 2014, S. 168) und in manchen Fällen die sinnvolle Idee eines modernen, handlungsorientierten Sportunterrichts „einengt und dem Grundsatz der Mehrperspektivität mehr Raum geben könnte“ (ebd., 171 f.) mag erkennbar sein; halten wir den Kultusministerien jedoch zu Gute, dass sie durch die Etablie-

AUS DEM INHALT

Matthias Michaelsen

Kompetenzorientiert Wasserball unterrichten
in der Sekundarstufe I

1

Hans-Dieter te Poel & Detlef Herborn

Faire Zweikampf- und Körperschulung im Fußball –
einmal (ganz) anders!

9

Heinz Lang

Ausscheiden JA! – aber nur kurz und gelegentlich

15

Std.	Thema	mögliche unterrichtliche Umsetzung zentraler, curricularer Kompetenzen
1	Linienball im flachen Wasser	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen, dass die Spielidee von Einzelaktionen bestimmt und durch eine individuelle Spielweise geprägt ist und daher weiterentwickelt werden sollte. • Entscheiden, welche Ideen (Regeln) sinnvoll sind und diese für den Unterrichtsprozess festschreiben und • die Möglichkeit der grundlegenden Veränderbarkeit von Sportspielregeln an sich für den Unterrichtsprozess nutzen.
2	Passen und Fangen im flachen und / oder tiefen Wasser beim Linienball	<ul style="list-style-type: none"> • Das Spielgerät soll nicht mehr laufend, sondern schwimmend vorangebracht werden. • Das Zusammenspiel im Team (Passen des Balles) durch geeignete Regeln (z. B. Abspiel nach Schulterberührung des Angreifers) verbessern.
3	Spielpositionen und Spieleraktionen im tiefen Wasser beim Linienball	<ul style="list-style-type: none"> • In Gesprächen diskutieren, ob ein Spielfluss besteht (oder verbessert werden kann) und bspw. erkennen, dass eine einhändige Annahme und Weitergabe des Balles zu einem schnelleren Zusammenspiel führt. • Diese Rolle aktiv ausführen und deren Wichtigkeit für den Spielverlauf erkennen.
4	Fortbewegung mit Ball im tiefen Wasser beim Torball	<ul style="list-style-type: none"> • Doppelpässe in verschiedenen Angriffssituationen spielen. • Das Wasserballdribbling über Strecken von unterschiedlicher Länge ausführen. • Das Anschwimmen in Kraul- oder Wasserballkraultechnik durchführen.
5	Torball im tiefen Wasser	<ul style="list-style-type: none"> • Die Bedeutung der 2-m-Linie erörtern und prüfen, ob ein Spiel ohne Torwart attraktiv(er) ist. • Ein Zusammenspiel (Passen, Freischwimmen) im Team entwickeln und die eigene Mannschaft nicht durch persönliche Fouls schwächen.
6	Turnier inklusive Leistungsüberprüfung	<ul style="list-style-type: none"> • Tore werfen, Pässe spielen und versuchen, gegnerische Angriffe zu unterbinden. • Technische und taktische Fähig- und Fertigkeiten im Spiel anwenden und dieses Repertoire ständig erweitern. • Die Bedeutung einfacher und persönlicher Fouls verstehen und je nach Situation im Spiel entscheiden, ob ein Foul notwendig ist.

Tabelle 1 (Sek I)

Die Tabelle zeigt die Umsetzung des Kompetenzbegriffs in der Sekundarstufe I. Bildungsideen werden anhand konkreter Unterrichtsvorhaben direkt umgesetzt.

Die Umsetzung des Kompetenzbegriffs in der Sekundarstufe I erfolgt durch direkte Bezugnahme auf das Handeln der Schüler in der jeweiligen Sportstunde.

Bild 1 (links): Den Ball verteidigen oder erobern wollen

Führt man für die jeweilige Lerngruppe eine Analyse der Lernausgangslage durch, bei der man sich fragen sollte, wie hoch der Ausprägungsgrad der bereits vorliegenden Kompetenzen ist, lässt sich die Frage, welche der im Lehrplan formulierten Kompetenzen mit welchen konkreten Inhalten vermittelt werden können, schnell beantworten. Dabei hilfreich sind Formulierun-

Die Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe I

Das Unterrichtsvorhaben umfasst etwa 6 Doppelstunden und kann problemlos mit jeder Mittelstufenklasse

Bild 2 (rechts): Koedukatives Verhalten und gegenseitige Unterstützung





durchgeführt werden. In den Klassenstufen 5 und 6 bietet es sich an, zunächst im Nichtschwimmerbecken zu beginnen und dort länger zu verweilen, ehe man sich in nachfolgenden Unterrichtsstunden ins tiefe Wasser begibt. Je nach Alter, Vorerfahrungen und individueller Zusammensetzung einer Lerngruppe kann man (zusammen mit den Schülern) entscheiden, wann es sinnvoll ist diesen Schritt zu tun.

In den Klassenstufen 8 (9)–10 ist es erfahrungsgemäß angebracht, allerspätestens ab der 3. Doppelstunde im großen Becken zu agieren. Zwei abgetrennte 25-m-Bahnen sind als zur Verfügung stehender Wasserraum ausreichend. Ferner benötigt man Bälle (es müssen nicht zwangsläufig wettkampfkonforme Wasserbälle sein), Bretter oder Pull-buoys, die später als Tormarkierungen dienen, eine (oder mehrere) Trillerpfeife(n) sowie eine Tafel zum Festhalten von Ideen, Schülerbeiträgen und Regelformulierungen.

Die erste Stunde: Linienball im flachen Wasser

Am besten erkennt jede Lehrkraft, welche Vorerfahrungen ihre Schüler haben, indem sie sie einfach agieren lässt und nur beobachtet. Es sollen kurze Sequenzen gespielt werden – je nach Größe des Nichtschwimmerbeckens und Alter der Schüler 10:10 oder 12:12 (2) – wobei der Ball auch laufend nach vorn gebracht, unter Wasser gedrückt und mit beiden Händen gehalten und geworfen werden darf. Ein Umklammern des Gegners ist vorerst erlaubt und es gibt nur eine wichtige Regel:

- Spätestens 5 Sekunden nach Ballannahme muss abgepielt werden, sonst erhalten die Gegner den Ball. Ein Punktgewinn ist erzielt, wenn der Ball auf dem gegnerischen Beckenrand abgelegt wurde.

Ein anschließender Erfahrungsaustausch zum Spielverlauf sollte dazu führen, dass Probleme angesprochen und erörtert werden. Hauptziel der Unterrichtsstunde

ist es, zu erkennen, dass das Zusammenspiel insgesamt verbessert werden muss und nicht nur von Einzelaktionen weniger Schüler geprägt sein darf.

Die zweite Stunde: Passen und Fangen im flachen und/oder tiefen Wasser

Als *warm-up* bietet es sich an, einfache Passübungen durchführen zu lassen, da das Handling eines Balles im Wasser nicht von allen perfekt beherrscht wird. Fortgeschrittene können bereits einhändige Pässe spielen und auch versuchen, den Ball nur mit einem Arm anzunehmen.

Ob das Spiel nun im flachen oder tiefen Wasser fortgesetzt wird, hängt von der Lerngruppe ab; möglich ist auch, erst im Flachen zu beginnen und im späteren Stundenverlauf ins Tiefe zu wechseln. Anhand der Erkenntnisse der letzten Stunde sollten jedoch einige Regeländerungen durchgeführt werden:

- Der Ball darf nicht mehr laufend nach vorn gebracht werden (die Schüler selbst dürfen den Boden des Nichtschwimmerbeckens nutzen, um sich optimal zum Zuspiel positionieren zu können, ihn jedoch nicht mehr berühren, wenn sie den Ball führen oder spielen)
- Umklammern/Festhalten ist verboten.



Bild 3 (links): Erprobung des Linienball-Spiels im flachen Wasser

Bild 4 (rechts): Beim Linienball: Sind wirklich alle Mitspieler aktiv beteiligt?

Bild 5 : Erfahrungsaustausch und Erkenntnisse der ersten Doppelstunde



Bild 6 (links): (Warm-up-) Übungen zum Passen und Fangen im tiefen Wasser



Bild 7 (rechts): Ballannahme und zielgenaues Zuspiel zunehmend einhändig ausführen

- Eine deutlich erkennbare Berührung der Hüfte des Angreifers hat zur Folge, dass innerhalb von 5 (3) Sekunden abgespielt werden muss, sonst geht der Ball an die gegnerische Mannschaft.

Je kürzer der Zeitraum gewählt wird, nach einer Hüftberührung abspielen zu müssen, umso besser und schneller müssen sich die eigenen Mitspieler zum Zuspiel positionieren, wenn der Ball nicht verloren gehen soll. Das schnelle Passspiel gewinnt so an Bedeutung, Einzelaktionen werden erschwert und es wird wichtiger, im Spiel fortlaufend Anspielstationen zu bieten und zu nutzen.

Die dritte Stunde: Spielpositionen und Spielaktionen im tiefen Wasser beim Linienball

Die 3. Stunde soll das Positionsspiel vertiefen und die Rolle der Schiedsrichtertätigkeit, zunehmend durch die

Schüler ausgeführt, in den Fokus stellen. Eine Weiterentwicklung des (Ab-)Spielgedankens könnte durch weitere Regeländerungen erreicht werden:

- Wenn der ballführende Spieler von einem Gegner an der Schulter berührt wird, geht der Ball unmittelbar an die gegnerische Mannschaft.
- Der Ball darf nur noch mit einer Hand angenommen und gepasst werden; dasselbe gilt für Torwürfe.

Verteidigende Spieler stellen sich nun frontal zwischen Gegenspieler und Tor, wie es beim Wasserball üblich ist. Diese Berührungsregel führt dazu, dass das Erobern des Balles nach klaren Regularien zu erfolgen hat und die Position zum Angriffsspieler geschult wird.

Da die Interaktion mit dem Gegner nun eine immer zentralere Rolle einnimmt, macht es Sinn, verbindliche Foulregeln (in Anlehnung an die Wettkampffregularien

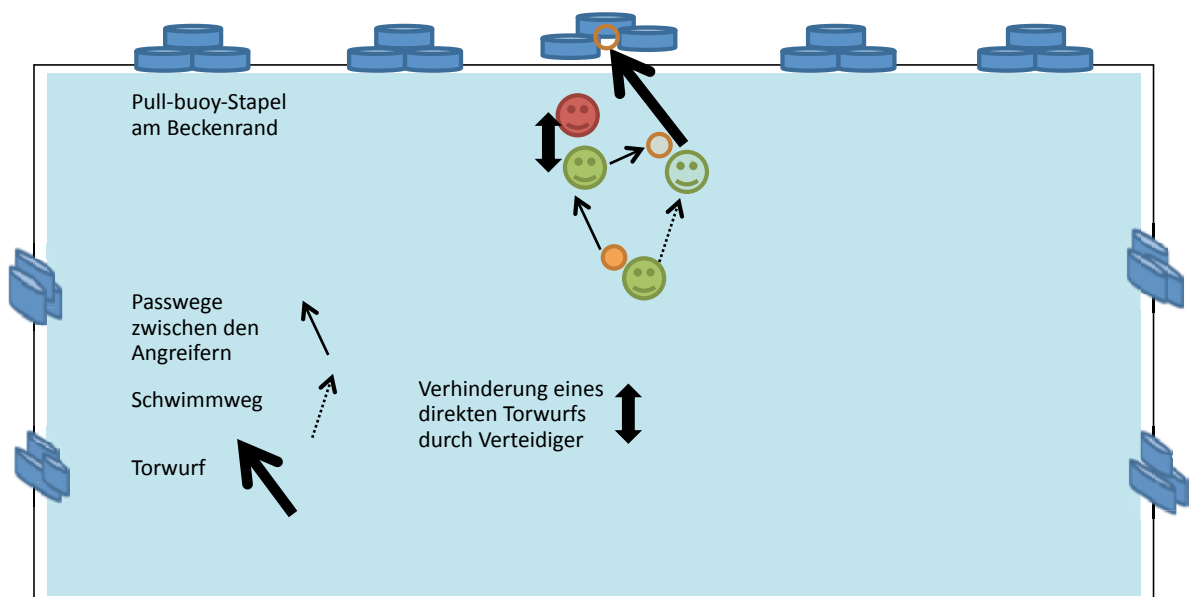


Abb. 1: Organisation Doppelpass und Torwurf



des Wasserballs) zu formulieren und deutlich erkennbare Schiedsrichterzeichen einzuführen, um nach Spielunterbrechungen, die zu Beginn noch häufiger vorkommen werden, das Spiel möglichst schnell wieder weiterlaufen lassen zu können (3).

Die vierte Stunde: Die Fortbewegung mit Ball im tiefen Wasser beim Torball

Beim Torball werden aus Pull-buoys und/oder Schwimmbrettern Trefferflächen als Ziele an den Beckenrändern aufgebaut, die als Tore dienen. Es gilt sie zu treffen/umzuwerfen und es reicht nicht allein mehr aus, den Ball lediglich an der gegnerischen Beckenrandseite abzuliegen, um Punkte zu erzielen.

Zu Stundenbeginn bietet sich die Thematisierung des Doppelpasses an, so dass an mehreren Übungsstationen jeweils zwei Spieler ein Hindernis (oder Gegen-

spieler) per Doppelpass „umspielen“ und stets mit einem Torwurf abschließen (Abb. 1).

Bevor Torball in Mannschaften mit den bisher festgelegten Regeln gespielt werden soll, hat es sich in der Praxis als lohnend erwiesen, die Fortbewegung und das Führen des Balles durch **Wasserballkraul** zu thematisieren. Eine Kombination mit dem Anschwimmen, welches vor jedem Spielbeginn im Wasserball entscheidet, welches Team den Ball erobern kann und damit den ersten Angriff starten darf, bietet sich an.

Da das Wasserballkraul von den Schülern erfahrungsgemäß schnell umgesetzt wird, da der Kopf zur Orientierung nach dem Ball *über* und nicht wie beim Kraulschwimmen *im* Wasser befindet, erübrigen sich zumeist ausführlichere Bewegungserklärungen.

Es werden zunächst mehrere Teams gebildet, die um den Ball „anschwimmen“. Gestartet wird von den

Bild 8 (links): Kurze Strecken Wasserballkraul in hohem Tempo absolvieren

Bilde 9 (rechts): Aufbau und Organisation des Torball-Spiels inkl. 2-m-Linie

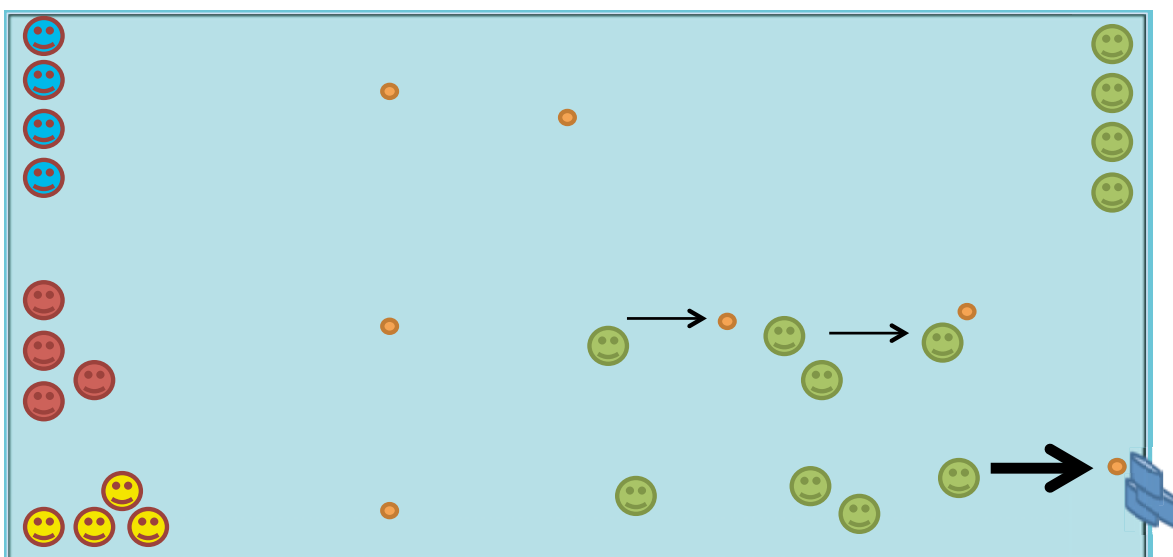


Abb. 2: Organisation Wasserballkraul und Balleroberung



Bild 10 (links): Die optimale Stellung von Angreifern und Verteidigern zum Ball beachten

Bild 11 (rechts): Erfolgreicher Abschluss durch gelungenen Torwurf und damit (doppeltem) Punktergebnis



Beckenquerseiten, gleichzeitig an mehreren Orten (Abb. 2).

Der folgende Aufbau bietet sich an: Die zuvor am Beckenrand positionierten Pull-buoys werden weiter genutzt und dienen erneut als Ziel, das sofort nach Ballerobringung per Rückpass in die eigene Hälfte getroffen werden soll.

An beiden zur Verfügung stehenden Beckenseiten starten mehrere Kleinteams gleichzeitig auf Pfiff und versuchen per Fortbewegung durch Wasserballkraul den für die jeweilige Gruppe in der Beckenmitte platzierten Ball schnell zu erreichen. Ist dies geschehen, passt der Spieler, der zuerst am Ball ist, sofort in die eigene Hälfte zurück, der Ball wird weitergepasst und letztendlich wieder ein Torwurf auf die Pull-buoys-Stapel ausgeführt. Mehrere Anschwimmdurchgänge sind ohne Probleme (mit Varianten) zu realisieren.

Schließlich sollen die erprobten Techniken wieder im Spiel zweier Teams gegeneinander angewandt werden.

Ob eine der zentralsten Regeln des Wasserballs, nämlich dass eine Angreifer-Hand, die den Ball hält, durch

Herunterdrücken eines Verteidigers unter Wasser zum Freiwurf für das gegnerische Team und damit zum Ballverlust führt, an dieser Stelle oder bereits eine Stunde eher thematisiert werden sollte (siehe Foulregeln), bleibt jeder Lehrkraft und Lerngruppe selbst zu entscheiden.

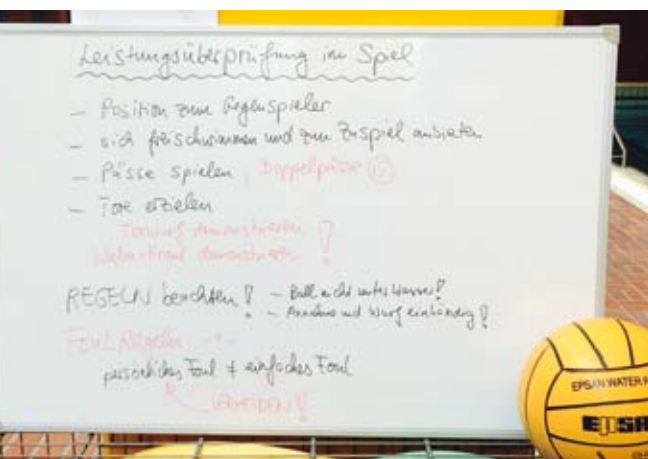
Die fünfte Stunde: Torball im tiefen Wasser

Es ist nicht festgelegt, inwieweit Inhalte der vierten Unterrichtsstunde ggf. erst jetzt thematisiert werden, oder ob die fünfte Einheit allein zum Anwenden und Festigen aller bisherigen Überlegungen dienen soll. Sinnvoll ist es – auch in Hinblick auf die anstehende Leistungsüberprüfung – das Zusammenspiel im Team zu verbessern, indem die Spieler für die Bedeutung des Passens und Sich-Freischwimmens sensibilisiert werden.

Eine weitere Herausforderung für die Schüler könnte durch die zu thematisierende Bedeutung der **2-m-Linie im Wasserball** (siehe Bild 10 und 11) geschaffen werden. In zwei Meter Entfernung von den Pull-buoy-Stapeln (Tore) wird am Beckenrand durch Pylone (oder

Bild 12 (links): Die Kriterien der Leistungsüberprüfung gemeinsam festlegen

Bild 13 (rechts): Während des Turniers: technisch saubere Würfe zeigen



durch ein Baustellenband) eine Markierung gesetzt. Alle Treffer, die durch Torwurf von **vor** dieser (gedachten) Linie fallen, könnten doppelt gezählt werden. Andere Treffer – aus näheren Distanzen – sind weiterhin möglich, nur das Gesamtspiel gewinnt an Abwechslung und Spannung.

Was die Schüler bei der Leistungsüberprüfung in der folgenden Stunde zeigen sollen (können), sollte in einem offenen Schüler-Lehrer-Gespräch festgelegt werden (siehe Bild 12). Erfahrungen zeigen, dass es für alle wichtig ist, Überlegungen anzustellen und sich vor Beginn einer Prüfung darauf zu einigen, welche Merkmale für die Lehrkraft bei der Bewertung im Fokus stehen (werden).

Die sechste Stunde: Turnier inklusive Leistungsüberprüfung

Nach einer kurzen Einschwimm- und Einwurfphase soll ein kleines Turnier gespielt werden, wobei die zur Verfügung stehende Wasserfläche über die Mannschaftsstärke der Teams entscheiden soll. Bei zwei 25-m-Bahnen ist ohne Weiteres ein Spiel 8:8 über 2 x 5 Minuten möglich, so dass in einer großen (Mittelstufen-)Klasse vier Teams in einer Doppelstunde mehrere Duelle mit stets lohnender Pause spielen können. Die Schiedsrichterrolle soll in jedem Match von Schülern übernommen werden. Das hat die Vorteile, dass sich die Lehrkraft – bspw. mit Hilfe eines vorbereiteten Bewertungsrasters bezüglich der vereinbarten Merkmale – voll und ganz auf das Beobachten und Bewerten konzentrieren und außerdem auch die Schiedsrichterleistungen der Schüler wahrnehmen kann. Denn wer ggf. nicht so sehr beim Torwurf, Angreifen oder Verteidigen im Wasser überzeugen kann, hat die Chance durch souveräne Spielleitung zu glänzen.

Die Gestaltung von Spielprozessen im Wasserball, sowie die (Selbst-)Wahrnehmung aller Aktiven im Was-

ser, stehen bei dieser abschließenden Leistungsüberprüfung klar im Vordergrund.

Fazit

Es soll aufgezeigt werden, wie das Wasserballspiel in einer achten Klasse realisiert werden kann. Die Frage, ob eine strenge Orientierung an Kompetenzen nötig oder sinnvoll erscheint, ist dabei nebensächlich. Möglich ist es, sich einzelne im Kerncurriculum formulierte Kompetenzen herauszusuchen und entsprechend im Unterricht zu thematisieren. Die in Tabelle I (Sek. I) dargestellte Abfolge ist dabei erweiter- oder kürzbar.

Anmerkungen

- (1) Im Folgenden wird der Begriff Schüler geschlechtsneutral verwendet. Er schließt die weibliche Form mit ein.
- (2) Da wahrscheinlich viele Tore in kurzer Zeit von beiden Mannschaften erzielt werden, wird mit Auswechselspielern agiert, die nach jedem Punktgewinn des eigenen Teams schnell ins Spiel eingewechselt werden.
- (3) Dies ist auch dahingehend sinnvoll, da die Schüler die Schiedsrichterrolle schließlich auch selbst übernehmen und verkörpern sollen (siehe 3. Unterrichtsstunde). Erfahrungen in der Praxis haben gezeigt, bei jüngeren Schülern die Foulregeln einfach zu halten und erst ab etwa der 9. Klasse oder im Unterricht der Kursstufe intensiver darauf einzugehen.

Literatur

- NKM [Niedersächsisches Kultusministerium] (Hrsg.). (2007). *Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I. Schuljahrgänge 5–10*. Sport. Hannover: unidruck.
- NKM [Niedersächsisches Kultusministerium] (Hrsg.). (2010). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Kolleg*. Sport. Hildesheim: Schwitalla.
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2014). „Zum Bildungs- und Erziehungsverständnis in kompetenzorientierten Lehrplänen.“ *sportunterricht*, 63 (6), 168–173.
- Schröter, R. (2013). „Keine Angst vor Kompetenzorientierung.“ *sportunterricht*, 62 (1), 14–18.



Matthias Michaelsen

unterrichtet Sport und Französisch am Gymnasium Walsrode, ist Schwimmtrainer B (Leistungssport) im LSN, Breitensportreferent und Trainerausbilder im BSLG und Multiplikator des NLQ für den Bereich Kompetenzorientierter Schwimmunterricht.

matthias.michaelen@gym-walsrode.de

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
Aucherstraße 14, 72770 Reutlingen

International Standard Serial Number:

ISSN 0342-2461

Bezugspreis:

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

Unverlangte Manuskripte werden nur dann zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.



2012. DIN A5 quer, 192 Seiten
ISBN 978-3-7780-6397-2

Bestell-Nr. 6397 € 18.–
E-Book auf sportfachbuch.de € 14.90

Bernhard Bruggmann (Red.)

766 Spiel- und Übungsformen für den Fußball-Torhüter

Wer die Aufgaben des Torhüters und seine Verantwortung während eines Spieles betrachtet, erkennt sofort, dass er eine Sonderstellung einnimmt. Gerade deshalb ist das Sondertraining mit ihm auch für den Trainer von großem Wert. Dieses Buch soll dem Trainer durch die vielen, meist bebilderten Übungen helfen, den Torhüter konditionell, technisch und taktisch zu schulen.

Bernhard Bruggmann (Red.)

1009 Spiel- und Übungsformen im Fußball

Das „Spielerische“ beim Fußballspielen wird oft durch reine Technikübungen verdrängt.

Dieses Buch will durch seine riesige Palette von Spiel- und Übungsformen Lehrern, Trainern und Übungsleitern bei der Aufgabe helfen, das „Spielen“ wieder in den Vordergrund zu stellen.



2010. DIN A5 quer, 256 Seiten
ISBN 978-3-7780-6298-2

Bestell-Nr. 6298 € 19.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 15.90



2011. DIN A5 quer, 304 Seiten
ISBN 978-3-7780-2207-8

Bestell-Nr. 2207 € 23.–
E-Book auf sportfachbuch.de € 18.90

Bernhard Bruggmann (Red.)

1020 Spiel- und Übungsformen im Kinderfußball

Modernes, kindgerechtes Training mit Kindern und Jugendlichen ist nach der **GAG**-Methode aufgebaut: Umrahmt von Einstimmen und Ausklingen besteht eine Trainingslektion aus Spielen (**G**anzheitlich), Üben (**A**lytisch) und wieder Spielen (**G**anzheitlich).

Mit spielerischem, gezieltem Üben stellen sich schnell Fortschritte ein. Das Buch ist eine wahre Fundgrube für den Unterricht und das Training im Kinder- und Jugendfußball.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/Bestell-Nr.

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

Faire Zweikampf- und Körperschulung im Fußball – einmal (ganz) anders!

Hans-Dieter te Poel & Detlef Herborn

In den Lehrplänen spielen die Körpererfahrung und das Körpererleben durch einen bewussten Umgang mit dem eigenen Körper und die Selbsteinschätzung und Beurteilung von Wagnissituationen, d. h.

- Risiken (Selbst- und Fremdgefährdung) zu erkennen,
- Gefahren zu vermeiden,
- Fair Play walten zu lassen
- und sich auch in Wagnissituationen gegenseitig und verantwortungsbewusst aufeinander verlassen zu können,

eine zentrale Rolle. Auch im außerschulischen Sport wird dieser Aspekt zunehmend aufgegriffen und „trainiert!“

Insbesondere im Unterricht und Training in den Sportspielen – und hier besonders im Fußball – machen viele Schülerinnen und Schüler im Mit- und Gegeneinander die Erfahrung, dass Unfall- und Verletzungsgefahren und Verstöße gegen das Fair Play auftreten, die thematisiert werden sollen: Wenn Schüler durch die veröffentlichten Medienberichte gespiegelt bekommen, dass zum Beispiel bei einem „Kampf um den Ball, der zum direkten Torerfolg führen soll“ lediglich das Anziehen des Beins durchgeführt werden muss, damit man einen Elfmeter erhält, dann stellt das eine Qualität eines „Körpergewissens“ dar, die im Unterricht und Training kritisch reflektiert werden muss (vgl. u. a. Hatesaul).

An diesen Stellen setzt unser praktisches Beispiel für den Unterricht über die Verzahnung der Bewegungsfelder „Mit/gegen Partner kämpfen, Spiele und den Körper trainieren und die Fitness verbessern“ an. Es beschränkt sich auf die Ebenen der Sinn-Normen und Inhalte, folgt dem Primat der Mehrperspektivität und kann je nach Unterrichtsvorhaben Bausteine für diese darstellen.

Fußball und Judo scheinen nur auf den ersten Blick für Lehrer und Trainer nichts miteinander zu tun zu haben. Also Judo für Fußballer, was soll das?

Bei den Sportspielen ereignen sich im Unterricht, Training und Wettkampf zahlreiche Verletzungen. So sind zum Beispiel im Sportspiel Fußball zwei Drittel aller Verletzungen mit einem Körperkontakt verbunden (vgl. Greier & Riechelmann; Schmitt). Die Sportart Judo zählt zu den Freizeit- und Wettkampfsportarten mit den höchsten Anforderungen an die physischen und psychischen Fähigkeiten eines Kämpfenden und gilt als „die“ Zweikampf- bzw. Kontaktsportart, die in ihrem Ausbildungsplan insbesondere auf

- die Erweiterung der Bewegungserfahrung und der Wahrnehmungsfähigkeit,
- die Akzentuierung der koordinativen Fähigkeiten unter Gegnerdruck, wie etwa die Gleichgewichts-, Orientierungs- und Reaktionsfähigkeit und
- das Durchsetzungsvermögen mit direktem körperlichen Kontakt

Wert legt (vgl. Feldbusch, te Poel & Herborn und die Infos erhältlich unter <http://feldbusch-cat.de/fussball/judo-im-fussball.html> und beim Sportverlag Meyer & Meyer).

Judo ist Ende des 19. Jahrhunderts als Ausgleichssportart für die einseitig psychisch beanspruchten japanischen Studenten entstanden. Heute findet sich Judo in den Lehrplänen vieler Länder insbesondere im Bewegungsfeld „Ringen und Raufen nach Regeln – Zweikampfsportart“ wieder.

Die umfassende Kräftigung der Muskulatur des Halte- und Stützapparats durch Elemente des Judo ist gerade im Kinder- und Jugendbereich von besonderer Bedeutung. Die Judoausbildung kann überdies besonders das Zweikampfverhalten (auch und gerade im Sinne einer verlässlichen Haltung zu sich selbst und dem Gegner) positiv beeinflussen.

Bevor ein Judoka zu einem Zweikampf zugelassen wird, muss er seine Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken in einer Prüfung mit u. a. Fallübungen demonst-



Hans-Dieter te Poel

Dipl.- Sportwiss., StR,
DFB-Fußball-Lehrer und
Tennislehrer, Lehrbeauftragter am Institut für
Kognitions- und Sportspiel-
forschung der Deutschen
Sporthochschule Köln.

www.tepoel.eu
hdtepoel@freenet.de
sport@tepoel.eu



Detlef Herborn

betreibt seit 1969 Judosport. DJB Judolehrer (A-Lizenz und Danträger) mit Schwerpunkt Fitness. Ehemals Spieler im Fußball und Mehrkämpfer in der Leichtathletik. Lehrauftrag (Judo) an der Fürst-Johann-Ludwig-Schule Hadamar, Stützpunkttainer HJV-Bezirksstützpunkt (Jugend).

Detlef.herborn@t-online.de

rieren. Dabei spielen zwei Voraussetzungen für einen verletzungsfreien Zweikampf eine führende Rolle:

- Störungsfrei und sicher werfen (Nagekomi) und
- fallen können (Ukemi).

Wer gut fallen kann, ist nicht verkrampft und hat dadurch weniger Angst im Zweikampf. Daher wird in der Grundausbildung viel Wert auf die Einhaltung der Prinzipien der Falltechniken gelegt.

Das Erlernen schützender Bewegungsabläufe im Rahmen der Falltechnik soll Gelenkverletzungen in den Bereichen Schulter, Ellbogen, Hand oder Knie deutlich reduzieren helfen. **Damit ist eine direkte Verbindung zur anforderungsorientierten Fußballfitness und der jüngst von Hatesaul und den Unfallkassen vor allem geforderten Orientierung des Schulfußballs unter besonderer Berücksichtigung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (Bezug zur pädagogischen Perspektive „Gesundheit“ i. w. S) gegeben.**

Judomatten, aber auch die in vielen Sporthallen vorhandenen Mattenbahnen bieten als Übungs- und Spielflächen darüber hinaus die Möglichkeit, turnerische Elemente und akrobatische Übungen in das Training mit einzubeziehen.

Die Autoren bieten unter <http://feldbusch-cat.de/fussball/judo-im-fussball.html> einen Link an, der interessierten Trainern/Lehrern konkrete Informationen (mit DVD) zum Einsatz von Judoübungen für die Schule und den Verein bietet. Sie stehen für Rückfragen jederzeit zur Verfügung.

Nachfolgend werden wichtige Elemente zu den Inhaltsfeldern der DVD angeführt. Sie sind so ausgewählt und beschrieben, dass auch ein Nicht-Judoexperte hiermit in Unterricht und Training gefahrlos und sicher arbeiten kann. Die sprachliche Darstellung und die Syntax orientieren sich demnach eng am praktischen und schnellen Nachvollzug. Eine Kooperation mit Vereinen vor Ort wird überdies empfohlen.

1. Feld: Aufwärmen

Beispiel: Seitliches Robben („Sidewinder“) (Bild 1–3)



Bild 1–3

Durch wechselseitiges Be- und Entlasten der Schultern und des Gesäßes seitlich über die Matte rollen.

2. Feld: Fallübungen

Achtung! Folgende Aspekte sind bei diesen Fallübungen unbedingt zu beachten!

- Das Kinn grundsätzlich zur Brust ziehen!
Zielstellung: Damit wird ein Aufprall der Kopfhinterseite auf den Boden verhindert!
- Ein Abstützen mit dem Handgelenk vermeiden!
Zielstellung: Damit werden Verletzungen am Handgelenk vermieden!
- Das Abstützen mit dem Ellenbogengelenk vermeiden; grundsätzlich mit dem langen Arm abschlagen!
Zielstellung: Damit werden Verletzungen am Ellenbogengelenk vermieden!
- Rückwärts abrollen; ein Aufschlagen des vollständigen Rückens vermeiden!
Zielstellung: Damit wird eine Quetschung im Brustkorbraum vermieden!

Rückwärts (Bild 4–5)



Bild 4–5

- Aus dem Stand in die tiefe Hocke gehen.
- Die Arme bleiben in der Vorhalte vor der Brust weggestreckt.
- Der Kopf wird nach vorne gebeugt, das Kinn zur Brust gezogen.
- Das Gesäß auf die Matte bringen und kurz verharren.
- Langsam rückwärts abrollen (das Gesäß bleibt dabei auf der Matte, die Beine angewinkelt).
- Sobald der Rücken vollständig abgerollt ist, unterstützen wir das Abfedern des Aufpralls durch Abschlagen der leicht angewinkelten Arme in einem Winkel von 45°.
- Die Innenseite der Handfläche schlägt ab.

Vorwärts (Bild 6–8)



- Aus dem Stand in einen (einseitigen) rechten Kniestand gehen.
- Die linke Hand setzen wir neben dem linken Fuß auf. Die Finger zeigen nach rechts.
- Die rechte Hand mit der Innenseite an die Innenseite des rechten Knies anlegen.
- Den rechten Arm mit einer leichten Beugung anspannen.
- Über den angespannten rechten Arm langsam mit der Schulter aufsetzen und diagonal über den Rücken in einem 45° Winkel rechts nach vorne rollen.
- Auf der linken Körperseite ankommen; mit dem linken Arm (leicht angewinkelt) abschlagen.
- Das linke Bein bleibt leicht gestreckt; die äußere Fußkante des linken Fußes berührt die Matte.
- Das rechte Bein wird leicht angewinkelt und der rechte Fuß mit der ganzen Fußsohle aufgesetzt.



Bild 6–8

3. Feld: Stabilisationsübungen

Beispiel: Bauch – Crunches (Tablett-Crunch) (Bild 9–11)



Bild 9–11

- Rückenlage, die Beine werden angewinkelt, die Füße aufgesetzt.
- Die Arme vor der Brust anwinkeln, innere Handfläche nach außen oben setzen.
- Die Hände so halten, als müsste man ein Tablett balancieren.
- Den Oberkörper je nach Belastungsintensität zu den Knien aufrollen.

Rücken – Unterarmstütz (Bild 12–14)



Bild 12–14

- Aus der Bauchlage die Unterarmstütz-Position einnehmen.
- Den Körper strecken. Die Füße bleiben mit den Zehen aufgesetzt.
- Abwechselnd das linke bzw. rechte Bein gestreckt nach oben bewegen.

Beispiel: Beine – Ausfallschritt (Bild 15–17)



Bild 15–17

- Stabiler Stand einnehmen; schulterbreit stehen.
- Mit dem rechten Bein einen weiten Schritt nach vorne in eine einseitige Kniebeuge gehen. Achtung! Die Kniespitze soll nicht, wie hier angedeutet, über den Zehenspitzen stehen.
- Das linke Bein bleibt leicht gestreckt. Das Knie berührt nicht den Boden.
- Aus der einseitigen Kniebeuge zurück in den schulterbreiten Stand springen.
- Abwechselnd die Übung rechts und links durchführen.

Beispiel: Arme – Schulter – Armstützwechsel (Bild 18–22)



Bild 18–22

- Aus der Bauchlage in den Liegestütz wechseln. Gerade Körperspannung halten.
- Aus der Liegestützposition in einen seitlichen Stütz wechseln. Gerade Körperspannung halten.
- Aus dem seitlichen Stütz in einen Rückwärtsstütz wechseln. Gerade Körperspannung halten.
- Aus dem Rückwärtsstütz in den seitlichen Stütz zur anderen Seite wechseln.
- Aus dem seitlichen Stütz in die Liegestützposition wechseln.
- In jeder Position ca. 5–10 Sekunden verharren.

Beispiel: Ganzkörperübung – Komplex (Bild 23–27)



Bild 23–27

- Liegestützposition einnehmen. Gerade Körperspannung halten.
- Aus dem Liegestütz mit beiden Beinen zu den aufgesetz bleibenden Händen springen.
- Aus der Froschposition mit gestreckten Armen nach oben in die Luft springen.
- Aus der Luft wieder in der Froschposition aufkommen.
- Die Hände aufsetzen und in die Liegestütz-Position beidbeinig zurückspringen.
- Diese Übung mehrfach wiederholen.

4. Feld: Wurftechniken

Bild 28–30



Achtung! Folgende Aspekte sind beim gegenseitigen Werfen unbedingt zu beachten!

- Mit den Wurftechniken erst beginnen wenn die Grundlagen des Fallens beherrscht werden!
- Der Werfende (Tori) hat eine Fürsorgepflicht für den Fallenden (Uke)!
- Der Griff von Tori am Ärmel bzw. Handgelenk wird solange gehalten, bis Uke die Endposition der Fallübung eingenommen hat.

Beispiel: O-soto-otoshi (Bild 28–30)

- Beide Partner stehen sich schulterbreit (leicht links versetzt) gegenüber.
- Beide nehmen einen Ärmel – Revers – Griff ein.
- Dabei greifen beide mit der linken Hand am Ärmel des Partners und mit der rechten Hand in Höhe des Herzens am Revers des Partners.
- Besitzen beide Partner keinen Judoanzug, wird wie folgt gegriffen: Die linke Hand umgreift das Armgelenk und die rechte Hand wird auf die Schulter gelegt.
- Der Werfende setzt zuerst mit seinem linken Bein einen Schritt nach vorne und stellt sein rechtes Bein direkt hinter Ukes (den Fallenden) rechtes Bein.
- Durch eine Körperdrehung nach links wird der Partner zu Fall gebracht.
- Der Werfende hält während der gesamten Wurfausführung mit seiner linken Hand Ukes rechten Arm bzw. Armgelenk fest.

Literatur

- Dost, H., te Poel, H.-D. & Hyballa, P. (2015). *Fußballfitness: Athletiktraining*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Feldbusch, E., te Poel, H.-D. & Herborn, D. (2015). *DVD – „Faire Zweikampf- und Körperschulung einmal anders!“* Köln: Feldbusch Coaching & Training.
- Greier, K. & Riechelmann, F. (2012). Ballspielverletzungen im Schulsport und Möglichkeiten der Prävention. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 63, (6), 168–172.
- Hatesaul, H. (2015). Fußball als Schulsport auf dem Prüfstand. Ein Gedankenspiel. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 64, (8), 1–3.
- Schmitt, H. (2013). Prävention und Therapie typischer Verletzungen und Überlastungsbeschwerden bei männlichen Fußballspielern. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 64, (1), 18–27.

Aufgeschnappt

„Das hat die Eislust vor allen andern körperlichen Bewegungen voraus, dass die Anstrengung nicht erhitzt und die Dauer nicht ermüdet. Sämtliche Glieder scheinen gelenkiger zu werden und jedes Verwenden der Kraft neue Kräfte zu erzeugen, so dass zuletzt eine selig bewegte Ruhe über uns kommt.“

Johann Wolfgang von Goethe

Ausscheiden JA! – aber nur kurz und gelegentlich

Heinz Lang

Ganz lässt sich das Ausscheiden – vor allem bei Fang- und Abwurfspielen – nicht immer vermeiden. Es liegt im System mancher Spiele begründet, dass, wer abgeschlagen oder abgetroffen wurde, nicht mehr oder zumindest für eine gewisse Zeit nicht am Spiel teilnehmen kann.

Auf diese recht „öffentliche“ Weise gezeigt zu bekommen, dass man zu den „Schwachen“ gehört, ist frustrierend und verstärkt das Gefühl eigener sportlicher Unvollkommenheit – und diese wird auch noch für alle anderen und immer sichtbar! Kein guter Grund für diese Schüler, mit Begeisterung am Sportunterricht teilzunehmen.

Oft handelt es sich bei den Betroffenen gerade um jene Schüler, denen Bewegung gut tun würde; längeres Ausscheiden – und damit das Nichtstun – ist grundsätzlich kontraproduktiv und nicht erwünscht!

Es muss deshalb alles getan werden, das AUSSCHIEDEN zu VERMEIDEN oder zumindest auf ein verträgliches Maß zu reduzieren!

Mit einigen wenigen organisatorischen Veränderungen kann dies realisiert werden:

- Wer abgeschlagen wurde, holt sich ein „Fängerabzeichen“ (ein farbiges Band oder Mütze). Er wird so ein zusätzlicher Fänger und darf mitfangen (Bsp.: „Auf der Safari“) bis alle noch freien Spieler gefangen wurden.
- Wer abgeschlagen wurde spielt weiter mit, darf aber vom gleichen Fänger beim gleichen Durchgang nicht mehr gefangen werden (Bsp.: „Fangen auf Zeit“).
- Wer abgeschlagen wurde setzt sich „verletzt“ auf den Boden oder bleibt an der Fang-Stelle stehen. Erlöst werden kann er, indem er durch zwei „Sanitäter“ ins „Krankenhaus“ (auf eine in der Hallenmitte ausgelegte Matte) getragen oder durch Unterhaken geleitet und dort wieder als geheilt entlassen wird. Der „Krankentransport“ darf nicht gefangen werden (Bsp.: „Geheimer Erlöser, Sanitäterfangen“).
- Wer abgeschlagen wurde setzt sich an der Stelle hin, an der er gefangen wurde oder hält beide Arme hoch und wartet, bis er von einem der noch freien Spieler berührt, damit er löst wird, und weiterspielen kann (Bsp.: „Erlöserfangen“).

- Wer abgeschlagen wurde muss, um wieder weiter spielen zu können, eine (kurze) Zusatzaufgabe erledigen: Zum Beispiel mit einem Schaumstoffwürfel ein- oder zweimal eine 6 würfeln, eine Runde um das Volleyballfeld laufen, 2 x in den Basketballkorb treffen, einen Medizinball von A nach B transportieren...
- Wer abgeschlagen wurde fasst seinen Fänger an der Hand und fängt mit ihm zusammen weiter. Fangen die beiden gemeinsam einen dritten und noch einen vierten Spieler, teilt sich die Vierergruppe in neue Fänger-Zweiergruppen (Bsp.: „Kettenfangen“, „Paarfangen“).
- Wer abgeschlagen wurde muss in ein „Gefängnis“ (Weichboden in der Hallenmitte), aus dem er von den noch freien Spielern durch Handschlag erlöst werden kann (Bsp.: „Städtereise“).
- Wer abgeschlagen wurde wird Teil einer ganzen Fängermannschaft (Bsp.: „Mannschaftsfangen“).
- Wer abgeschlagen wurde spielt weiter mit, muss aber zum Ausgangspunkt zurück und beginnt dort erneut (Bsp.: „Räuber und Gendarm“).
- Wer abgeschlagen wurde löst den Fänger ab, von dem er gefangen wurde (Bsp.: „Seestern-Fangen“).
- Wer abgetroffen wurde (z. B. bei Formen des „Völkerballspiels“) verlässt das Spielfeld und setzt sich am Spielfeldrand auf eine Bank. Er kann dann wieder mitspielen, wenn derjenige getroffen wird, der ihn abgetroffen hat.
- Variante: Sobald ein Spieler der gegnerischen Mannschaft getroffen wird darf er wieder ins Feld und mitspielen.
- Wer von den „Feldwächtern“ abgetroffen oder abgeschlagen wurde muss zum Ausgangspunkt zurück und von dort aus erneut einen Versuch starten, um auf die andere Seite des Feldes zu gelangen (Bsp.: „Wechselt die Seite“).

Mit etwas Phantasie lassen sich weitere Beispiele finden, die es ermöglichen, an einem Spiel bis zu dessen Ende mehr oder weniger aktiv teilzunehmen. Die (allermeisten) Schüler werden es ihrem Lehrer danken.

Als Beispiele sind Fang- und Abwurfspiele angegeben, die unter dieser oder einer ähnlichen Bezeichnung in der Spiele-Literatur beschrieben sind. *Heinz Lang*

nach Lang, H. (2009). *Fang- und Bewegungsspiele*. Schorndorf: Hofmann.



Heinz Lang

h-w.lang@t-online.de



2004. DIN A5, 136 Seiten
ISBN 978-3-7780-0111-0

Bestell-Nr. 0111 € 14.90

Werner Schmidt

Fußball

Spielen – Erleben – Verstehen

Dieser Band beinhaltet ein Plädoyer für ein ganzheitlich vereinfachendes spielgemäßes Konzept für die Einführung in das Fußballspiel. Die Spielteilnehmer sollen lernen, Spielsituationen mittels einfacher Techniken motorisch und taktisch zu bewältigen. Das Spielkonzept bietet mehr als 200 Variationen von Spielformen zur Entwicklung der allgemeinen fußballspezifischen Spielfähigkeit an. Es umfasst zusätzlich neben freien Spielen problemorientierte Taktikspiele und ergänzende Übungssituationen. Neben konkreten Hilfen zur Unterrichts- und Stundengestaltung werden gemäß den Neuen Richtlinien (Spielen in und mit Regelstrukturen) über das Fußballspiel hinaus zahlreiche Spielmöglichkeiten für Handball, Basketball und Hockey aufgezeigt.

Rüdiger Geis

Sportspiele – leicht gemacht

Für Schule und Verein

Die Spielesammlung umfasst 109 sportspielübergreifende sowie sportspielspezifische Variationen (Fußball, Handball, Basketball, Volleyball, Badminton und Tennis). Sie sind für die Durchführung in Sporthallen konzipiert. Alle Spiele sind selbst entwickelt und im Schulbetrieb erprobt worden.



2009. DIN A5, 160 Seiten
ISBN 978-3-7780-0351-0

Bestell-Nr. 0351 € 16.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 13.90



2009. DIN A5, 144 Seiten
ISBN 978-3-7780-0391-6

Bestell-Nr. 0391 € 14.90

Claudia Kugelmann / Yvonne Weigelt-Schlesinger

Mädchen spielen Fußball

Ein Lehrgang für Mädchen in Schule und Verein

Die Frauenfußballweltmeisterschaft, die 2011 in Deutschland stattfand, hat eine weitere Welle der Begeisterung für den Mädchen- und Frauenfußball hervorgerufen. Im Hinblick solcher Großereignisse ist es besonders wichtig, den Mädchen und jungen Frauen vielfältige Möglichkeiten zu eröffnen, an der spannenden Fußball-Welt teilzuhaben. Dieses Buch soll dazu beitragen, dass Mädchen sich für das Fußballspielen als gesellschaftliches Phänomen und wichtiges Thema der modernen Sportkultur interessieren. Spaß und Freude am Fußball müssen dabei immer im Mittelpunkt stehen, zahlreiche Spielideen und Übungsaufgaben werden dazu im vorliegenden Band vorgestellt.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/Bestell-Nr.

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