

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

Offizielles Organ



Schulsport bewegt alle

6

Juni 2016
65. Jahrgang



**THEMA: Ambivalenz
im Schulsport**

sportunterricht



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

vereinigt mit

**KÖRPER-
ERZIEHUNG**

Das Fachmagazin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

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) € 62,40

Sonderpreis für Studierende € 52,20

Sonderpreis für Mitglieder des DSLV € 51,60

Einzelheft € 7,- (jeweils zuzüglich Versandkosten).

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

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahlbar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlossen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen 3 Monate vor dem 31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vorliegen eines Nachsendeantrags nicht nach! Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift.

Vertrieb: siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-124

E-Mail: sportunterricht@hofmann-verlag.de

Anzeigen: siehe Verlag

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

Druck:

Druckerei Raisch GmbH + Co.KG

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. Unverlangte 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. 65 (2016) 6

Brennpunkt		161
Zu diesem Heft		162
Beiträge	<i>Mareike Bergmann & Eckart Balz</i> Ambivalenz im Schulsport: Theorie und Praxis	164
	<i>Peter Neumann</i> Fachdidaktische Reflexion pädagogischer Ambivalenz im Sportunterricht	170
	<i>Tim Bindel</i> Generationenambivalenz im Sport von und mit Jugendlichen	175
Leserbrief	<i>Werner Schmidt</i> Gegendarstellung zur Rezension des 3. Kinder- und Jugendsportberichts von Hummel und Krüger in Heft 2/2016	180
Buchbesprechung		182
Literatur-Dokumentationen		183
Nachrichten und Informationen		185
Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband		187
Lehrhilfen	<i>Matthias Michaelsen</i> Die Bewegungskoordination des Synchronschwimmens erfahren	1
	<i>Auszug aus dem Buch</i> <i>„Leichtathletik in Schule und Verein“</i> von Peter Wastl & Rainer Wollny Diskuswerfen	9
	<i>Heinz Lang</i> Fang- und Bewegungsspiele – „neue“ und alte Grundsätze	15
Titelbild	<i>Petra Schulte</i>	
Fotos	<i>Seite 173+174: Katja Schulz</i> <i>Seite 163, 165, 166: © LSB NRW </i> <i>Foto: Andrea Bowinkelmann</i>	

Beilagenhinweis:

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

Brennpunkt

Zunehmende Kluft zwischen Arm und Reich in der Teilhabe am (Schul-)Sport?

Wenn die Daten des HBSC Team Deutschland (2011) zutreffen, kommt nur etwa ein Viertel der Elfjährigen und jede/r zehnte Dreizehnjährige auf das von der WHO empfohlene Mindestmaß von 60 Minuten moderater körperlicher Aktivität pro Tag. Die Wahrscheinlichkeit, sich in der Freizeit körperlich/sportlich zu betätigen, hängt u. a. von vertikalen (z. B. Bildung, Erwerbsstatus, Einkommen) und horizontalen Merkmalen (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund) sozialer Ungleichheit ab (Mess & Woll, 2012).

Welche Relevanz z. B. Bildungshintergrund und Einkommen auf die Sportengagements haben, wird kontrovers diskutiert (Isengard, 2005). Snellman et al. (2015) konstatieren allerdings für amerikanische Heranwachsende wieder eine *zunehmende* Kluft in der Teilnahme am Highschool-Sport und machen dafür wachsende Einkommensunterschiede, die Einführung von „pay to play“-Programmen und die zunehmenden Zeit- und Geldinvestitionen der oberen Mittelklasseeltern für die Entwicklung ihrer Kinder verantwortlich. Inwieweit in Deutschland ähnliche Entwicklungen zu verzeichnen sind, lässt sich mangels aktueller Daten nicht belegen.

Gleichwohl könnte der Einfluss des Einkommens der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder für deren Sportbeteiligung an Bedeutung verlieren (vgl. *childhood limited model*). So könnten Schulkinder kostengünstige oder freie Sportangebote in der Schule in Anspruch nehmen, während für Vorschulkinder solche günstigen Angebote ggf. seltener zur Verfügung stehen. Ganztagsangebote könnten kompensatorische Effekte haben, was bislang in Deutschland jedoch noch nicht hinreichend erforscht und in ersten Studien zumindest für den Bereich des Sports nicht bestätigt werden konnte (Grgic & Züchner, 2013). Das *persistence model* geht davon aus, dass der Zusammenhang über die Zeit konstant bleibt. So sei es beispielsweise relativ egal, ob ärmere Eltern die Kosten für ein organisiertes Sportangebot ihrer jüngeren oder älteren Kinder übernehmen müssen. Im *adolescent emergent model* wird angenommen, dass die Bedeutung des sozioökonomischen Status für die Sportbeteiligung der Heranwachsenden mit zunehmendem Alter sogar steigt. Beispielsweise würden im Jugendalter nicht mehr nur die Eltern als Rollenmodelle wirken, sondern zunehmend auch die Peers, die eine Sportbeteiligung – je nach sozioökonomischem Status – eher begünstigen oder auch behindern können. Der bisherige internationale Forschungsstand ist

dazu eher uneinheitlich (Chen, 2004; White & McTeer, 2012). Außerdem lassen sich Befunde aus anderen Ländern aufgrund der Unterschiede im Sport- und Schulsystem nicht einfach übertragen, so dass sich hier eine weitere Forschungslücke identifizieren lässt.

Schließlich wissen wir wenig über die aktuelle Relevanz von vertikalen Ungleichheitsdimensionen im Schulsport. Schulsport könnte für einige Heranwachsende eine der wenigen Möglichkeiten darstellen, Erfolgserlebnisse in der Schule zu generieren. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte könnten aber auch im Fach Sport durchschlagen und – wie in anderen Fächern auch – zu einer institutionellen Ungleichbehandlung von bestimmten Schülergruppen beitragen (Maaz et al., 2010). Die letzte repräsentative Studie zum Schulsport in Deutschland liegt schon einige Zeit zurück (DSB, 2006). Eine „Neuaufgabe“ scheint dringend geboten.



Ulrike Burrmann

Literatur

- Chen, E. (2004). Why Socioeconomic Status Affects the Health of Children. *American Psychological Society*, 13, 112–115.
- Deutscher Sportbund. (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie*. Aachen: Meyer & Meyer.
- HBSC-Team Deutschland (2011). *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“*. Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion. <http://hbsc-germany.de/downloads/>. Zugegriffen: 20. 04. 2015.
- Isengard, B. (2005). Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung? Zur Bedeutung von Einkommen und Bildung im Zeitverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57, 254–277.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule* (S. 27–64). Bonn: BMBF.
- Mess, F. & Woll, A. (2012). Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter am Beispiel des Sportengagements in Deutschland. *ZSE*, 32, 359–379.
- Snellman, K., Silva, J. M., Frederick, C. B. & Putnam, R. D. (2015). The Engagement Gap: Social Mobility and Extracurricular Participation among American Youth, *Annals, AAPSS*, 657, 194-207.
- White, P. & McTeer, W. (2012). Socioeconomic Status and Sport participation at Different Developmental Stages During Childhood and Youth: Multivariate Analyses Using Canadian National Survey Data. *Sociology of Sport Journal*, 29, 186–209.
- Grgic, M. & Züchner, I. (Hrsg.). (2013). *Medien, Kultur und Sport: Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.



Ulrike Burrmann

Ambivalenz im Schulsport – Einführung in das Themaheft

Norbert Schulz

Im Landessportbund NRW läuft seit geraumer Zeit die Kampagne „Das haben wir im Sport gelernt“. Sie verfolgt mithilfe unterschiedlicher Aktionen die Absicht, einer breiteren Öffentlichkeit das umfängliche Bildungspotential des Sports, wie er von den Vereinen angeboten und in ihnen praktiziert wird, vor Augen und ins Bewusstsein zu rücken. Von Vereinen oder einzelnen Mitgliedern eingereichte Kurzvideos zum Thema dokumentieren ebenso wie fotografisch ansprechend gestaltete Poster einzelner Fachverbände beeindruckend die weit über das Motorische hinaus reichende pädagogische Leistungsfähigkeit des Sports (vgl. genauer www.beim-sport-gelernt.de). Auffällig ist: Die Kampagne kennt offensichtlich ausschließlich positive Wirkungen des Sports. Völlig zurecht regt daher der Wuppertaler Sportpädagoge Eckart Balz in einem Gespräch über die LSB-Aktion an, die Schattenseiten des Sports in einer solchen Bilanzierung nicht zu übergehen, sondern sie gleichfalls aufzudecken und damit den Betroffenen für eine reflektierte Einschätzung und Verarbeitung zugänglich zu machen (vgl. Im Gespräch, 2016). Die Erscheinungsformen des Sports und seine Wirkungen auf die Sporttreibenden sind eben nicht durchgängig positiv konnotiert; sie können durchaus auch negative Züge annehmen – sie sind ambivalent. Schon die vor etlichen Jahren in der Sportpädagogik gelaufene sog. Instrumentalisierungsdebatte hat aufzeigen können, dass für diesen ambivalenten Charakter des Sports und seiner Folgen seine sog. Zweckfreiheit mit verantwortlich zeichnet, die ihn für viele und die unterschiedlichsten Zwecksetzungen geeignet und anfällig macht (vgl. dazu Scherler, 1997).

Was für den Sport außerhalb der Schule gilt, trifft ebenfalls auf den Sport in der Schule zu. Auch hier neigen manche seiner engagierten Vertreter dazu, seine pädagogischen Potentiale zu überschätzen bzw. einseitig zu überzeichnen (vgl. z. B. einzelne Beiträge „Zum Auftrag des Schulsports“ in dieser Zeitschrift; dazu zusammenfassend Brandl-Bredenbeck & Schulz, 2016). Denn die Erfahrungen mit der Schulsportwirklichkeit belehren uns eines Besseren: Wenn auch die Intentionen schulsportlicher Vermittlungs- und Erziehungspraxis stets ehrenwert sein mögen, mit ihnen einher „geht die prinzipielle Scheiteranfälligkeit aller Intervention in guter Absicht“ (Frei & Körner, 2010, S. 9). Was z. B. von der Lehrkraft als Förderung realisti-

scher Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler gedacht und auf den Weg gebracht wurde, endet bei den Adressaten womöglich und zuweilen in risikoreicher Selbstüberschätzung. Belege für ambivalente Vorgänge und Merkmale im Schulsport liegen mittlerweile als Differenzstudien auch in empirischer Qualität vor (vgl. z. B. Balz & Neumann, 2014).

Wie ist mit diesem Tatbestand der Ambivalenz im Schulsport umzugehen? Diese Frage ist zentral für die in diesem Heft versammelten Beiträge, deren Erkenntnisse und Anregungen vor allem für Lehrkräfte hilfreich sein dürften. Die Beiträge basieren auf einer gemeinsamen normativen Entscheidung und Überzeugung, der zufolge Ambivalenz im Schulsport nicht unbedingt zu vermeiden oder gar zu ignorieren sei, sondern pädagogisch konstruktiv für die Entwicklungsförderung der Schülerinnen und Schüler aufzunehmen ist (vgl. dazu aus bildungstheoretischer Perspektive auch Meinberg, 2010).

Mareike Bergmann und Eckart Balz erarbeiten in ihren Ausführungen zunächst ein systematisch-sportpädagogisches Begriffsverständnis von Ambivalenz, in dem die pädagogischen Chancen einer unterrichtlichen Thematisierung von Ambivalenz-Erfahrungen deutlich werden. Es schließen sich strukturierte Hinweise zu einer unterrichtspraktischen Realisierung dieser Chancen an.

Der Beitrag von Peter Neumann rückt den didaktisch reflektierten Umgang mit Ambivalenzen im Schulsport in den Mittelpunkt. Neumann plädiert für ein ambivalenzsensibles Unterrichten und bietet ein Modell systematisch unterscheidbarer Ansatzpunkte für einen solchen Unterricht an.

Tim Bindels Überlegungen schließlich operieren auf der Basis eines Modells der Generationenambivalenz. Mit seiner Hilfe werden vier Typen jugendlichen Sporttreibens unterschieden, deren ambivalenter Charakter konstitutive Rahmenbedingung auch des alltäglichen Schulsports sein dürfte und die Arbeit der Lehrkräfte dort vor Probleme stellt. Bindel gibt daher abschließend Empfehlungen für eine didaktisch sinnvolle Berücksichtigung der unterschiedlichen Typen jugendlichen Sporttreibens.

Auch Martin Giese passt mit seiner Besprechung der Dissertation von Sebastian Ruin zum Thema des Heftes. Er verweist auf die schillernden und eben auch ambivalenten Bedeutungen, Funktionen und Inszenierungen, die dem menschlichen Körper im (Schul-)Sport zugeordnet werden.

Leider ist es nicht gelungen, für das Heft auch eigene Beiträge zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Ambivalenz-Thematik im Schulsport zu gewinnen. Hier bieten die zur Umsetzungsaufgabe gegebenen zahlreichen beispielhaften Anregungen in den skizzierten Hauptbeiträgen quasi Ersatzhilfen an. Hilfreich dürfte vor allem die Auflistung von veröffentlichten Praxisbeispielen im Beitrag von Bergmann und Balz sein (vgl. dort Tab. 2).

Literatur

- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (2016). *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße*. Aachen: Shaker.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. & Schulz, N. (2016). Zum Auftrag des Schulsports – eine Nachlese. *sportunterricht*, 65 (3), 83–85.
- Frei, P. & Körner, S. (2010). Ungewissheit – Einführung in den Tagungsband. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit. Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 9–10). Hamburg: Czwilina.
- Im Gespräch: Prof. Dr. Eckart Balz (2016). *Wir im Sport* (2), 14–15.
- Meinberg, E. (2010). Über das ungewisse Etwas in Bildungsprozessen. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit. Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 41–50). Hamburg: Czwilina.
- Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *sportpädagogik*, 21 (2), 5–11.



Ambivalenz im Schulsport: Theorie und Praxis

Mareike Bergmann & Eckart Balz

Unter Ambivalenz verstehen wir die prinzipielle Doppelwertigkeit von Sachen und Menschen. Überlegungen zu einer Ambivalenz des Sports, der mit seinen Sonnen- und Schattenseiten auch in den Schulsport hineinwirkt, sind fachdidaktisch seit längerem vorgespurt (vgl. Ehni, 1977; Kurz, 1977). Gerade im Kontext eines mehrperspektivischen Sportunterrichts geht es nicht zuletzt darum, die Ambivalenz sportlicher Handlungsfolgen unter jeder pädagogischen Perspektive – z. B. „Etwas wagen und verantworten“ – adäquat zu reflektieren (vgl. Neumann, 2013a). So können die Schülerinnen und Schüler lernen, ihr eigenes Sporttreiben im bewussten Umgang mit Ambivalenzsituationen möglichst sinnvoll und befriedigend zu gestalten. In diesem Beitrag wird gezeigt, auf welcher Grundlage sich das fachlich begreifen und in exemplarischen Unterrichtsvorhaben praktisch umsetzen lässt.

Ambivalence in Physical Education for Theory and Practice

The authors clarify ambivalence as the fundamental two-sidedness of things and people. The ambivalence of sport, which has also influenced physical education with its sunny and shady sides, has been considered within sport didactics for many years (see Ehni, 1977; Kurz, 1977). Especially in the context of multi-perspective physical education one has to adequately reflect on the ambivalence of the consequences of sportive actions within every educational perspective (e.g. "risks and responsibilities," see Neumann, 2013a). Thereby students can learn to shape their own sport activities in the most meaningful and satisfying way possible for them when dealing with ambivalent situations. The authors demonstrate how this can be theoretically understood and exemplarily realized in instructional designs.

Einleitung

Wer Sport betrachtet und betreibt, vermittelt und unterrichtet, kann dabei ganz unterschiedliche bis widersprüchliche Erfahrungen sammeln. Auf der einen Seite gibt es Freude am Tun und Zuschauen, Lehr- und Lernerfolge, auf der anderen Seite aber negative Emotionen, Misserfolge und weitere Probleme. Insofern kann Schulsport (auch von Sportlehrerinnen und Sportlehrern) einerseits als eine „Insel der Seligen“ – nicht zuletzt wegen der hohen Beliebtheit unseres Faches, wegen seiner physischen Aktivierung und einer eher lockeren Unterrichtsatmosphäre – gelobt werden (vgl. Wolters, 2010); andererseits kann er als ein „Eiland der Verdammten“ – u. a. wegen mangelnder Wertschätzung des Faches, wegen seiner besonderen Belastungen und eines recht unübersichtlichen Unterrichtsgeschehens – gescholten werden. In diesem Sinne sind Sport und Schulsport ambivalent (vgl. Bergmann, 2015).

Im Folgenden gilt es, fachliche Überlegungen zur Ambivalenz weiter zu schärfen und praktisch zu wenden: Dazu werden erst begriffliche und systematische Einordnungen im Blick auf die zentrale Figur der Ambivalenz erfahrungsvoll vorgenommen, um vor diesem Hintergrund verschiedene Möglichkeiten einer Thematisierung von Ambivalenz im Sportunterricht auszuloten und anschließend einschlägige Unterrichtsvorhaben vorzustellen; eine ebenso knappe wie kritische Schlussbetrachtung beendet den Beitrag.

Ambivalenz verstehen und erfahren – Auslegungen

Der Begriff „Ambivalenz“ setzt sich aus den lateinischen Wörtern *ambi* (= von beiden Seiten, um, herum, ringsum) und *valens* (= stark, kräftig, wirkungs-, einflussvoll, wirksam) zusammen (vgl. Hau, 2005, S. 45; 960) und bezeichnet demnach eine beidseitige Wir-

kung. Prinzipiell wird der Begriff „Ambivalenz“ in Kontexten eingesetzt, die sich durch Doppelwertigkeit oder Gegensätzlichkeit, eine scheinbare Unvereinbarkeit zweier Bedeutungen oder einen Spannungszustand auszeichnen.

Innerhalb der Sportpädagogik wurde das Phänomen „Ambivalenz“ erstmals in den 1970er und 1980er Jahren thematisiert (vgl. Grupe, 1969; Kurz, 1977). Im Mittelpunkt der Diskussion stand und steht dabei ein pädagogisch-normatives Begriffsverständnis, welches das Lernergebnis sportlicher Aktivitäten fokussiert. Man geht davon aus, dass der Sinn sportlicher Aktivität sowie die erzieherisch angestrebten Wirkungen zwar eintreten können, aber nicht zwingend müssen. Stattdessen können sich mit dem Sport verbundene Absichten ins Gegenteil verkehren oder sich unbeabsichtigte Nebenwirkungen einstellen. So können anstelle wünschenswerter Erfahrungen, Einsichten und Werte wie z. B. Fairness oder Hilfsbereitschaft auch Fouls, Egoismus oder „Raubbau an der leiblichen Substanz“ (Grupe, 1969, S. 145) mit dem Sporttreiben einhergehen.

In einem mehrperspektivischen, auf sportbezogene Sinnrichtungen ausgelegten Sportunterricht kann die Ambivalenz sportlicher Handlungsfolgen in Form von Sonnen- und Schattenseiten unter allen – als pädagogisch bedeutsam angesehenen – Perspektiven (vgl. auch Kurz, 1986) hervortreten (s. Tab. 1).

Solche Ambivalenzen sind im Sportunterricht oftmals vorhanden, werden aber von den Schülern vielleicht

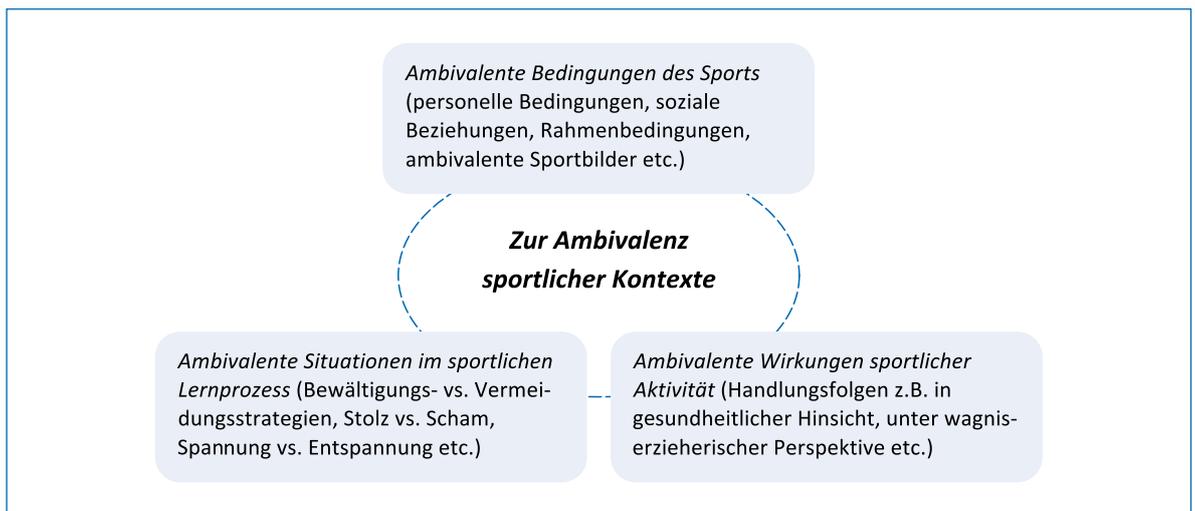


nur latent oder gar nicht wahrgenommen und können doch großen Einfluss auf das weitere Handeln im Sport haben. Daher müssen die widersprüchlichen Seiten des Sports gemeinsam mit den Lernenden reflektiert werden, nicht zuletzt, um junge Menschen zu befähigen, in ihrem (späteren) Sportleben selbst handlungs- und entscheidungsfähig zu bleiben. Perspektivisch aufgezeigt wurde dies in der Fachdidaktik bislang insbesondere anhand der Perspektiven Gesundheit und Wagnis von Balz (z. B. 1995; 2000; 2015) und von Neumann (z. B. 2003; 2013a).

Tab.1: Zur Ambivalenz pädagogischer Perspektiven (vgl. MSW NRW, 2015; Bergmann, 2015)

Pädagogische Perspektiven	Erwünschte Wirkungen	Unerwünschte Wirkungen
Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern	Nutzung aller Sinne, Entwicklung eines differenzierten Wahrnehmungsvermögens, Ausbau des Bewegungskönnens	Störungen der Wahrnehmung, Stagnation des Bewegungsrepertoires
Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten	Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers erproben und reflektieren, in Einklang mit der eigenen Körperlichkeit gelangen	Empfinden körperlicher oder motorischer Unvollkommenheit, Beschämung
Etwas wagen und verantworten	Sportliche Situationen mit ungewissem Ausgang mit Hilfe der eigenen Fähigkeiten bewältigen, das eigene Können realistisch einschätzen, Folgen für sich und andere verantwortungsvoll kalkulieren	Negatives Erleben des Scheiterns (physisch oder psychisch), Selbstüberschätzung, Vertrauensverlust gegenüber anderen
Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen	Vielfältiges Erproben in Leistungssituationen, Erfahren individueller Lernfortschritte, Wissen, wie Leistungen zu verbessern und im individuellen Lerngefüge zu verstehen sind	Gefühl, hinter den Leistungen anderer zurückzubleiben, „Verbissenheit“, fehlende Empathie gegenüber Leistungsschwächeren
Kooperieren, wettkämpfen, sich verständigen	Entwicklung von Regelbewusstsein, Orientierung an der Fairnessidee, Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Verständigungsvermögen	Regelverstöße, egoistisches Handeln, ausbleibende Verständigung, Ausgrenzung
Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln	Gesundheitliche Chancen und Probleme des Sporttreibens einschätzen, positive physische und psychische Wirkungen des Sporttreibens erfahren, das eigene Sporttreiben gesundheitsgerecht gestalten können	Negative gesundheitliche Beeinträchtigung durch körperliche Aktivität (körperliches Unwohlsein, soziale Ausgrenzung, Verletzungen)

Abb. 1: Kontextueller Zusammenhang von Ambivalenz im Schulsport (vgl. Bergmann, 2015)



Ausgehend von Chancen und Problemen, die Sporttreiben unter der Gesundheitsperspektive mit sich bringen kann, skizziert Balz Prinzipien für einen gesundheitsgerechten Schulsport (1995, S. 152–192): Da nicht nur die körperlichen Leistungsvoraussetzungen, sondern auch die Motivationslagen zum Sporttreiben bei Schülerinnen und Schülern ganz unterschiedlich sein können, plädiert er für verschiedene Zugänge zum gesundheitsgerechten Sporttreiben. Eine Differenzierung ist auch erforderlich, damit sich gewünschte Effekte, wie z. B. Ausgleich oder Wohlbefinden für alle Beteiligten einstellen können. Bei einer gezielten Aufklärung über die gesundheitliche Ambivalenz sportlicher Aktivität gilt es zudem, passende Gesundheitsbezüge in Form sportartspezifischer, -übergreifender und -begleitender Form herzustellen. Insbesondere das ungezwungene Aufgreifen situativer Anlässe (z. B. Schwitzen, Unwohlsein) erscheint empfehlenswert, um den Sportunterricht nicht mit gesundheitspädagogischen Ansprüchen zu überfrachten.

Auch im Sportunterricht eingegangene Wagnisse können ambivalent sein: ein sportliches Wagnis zeichnet sich bekanntlich durch einen ungewissen Ausgang aus und unterliegt demnach immer der Gefahr, auch misslingen zu können. Anknüpfend an die Überlegungen von Neumann (2003) lässt sich dieser Umstand als „einfache“ Ambivalenz bezeichnen. Gelingt also z. B. der waghalsige Sprung vom 3-Meter-Brett, so treten nach dieser Sichtweise die wünschenswerten Seiten der einfachen Ambivalenz ein – das erfolgreich bewältigte Wagnis trägt zur Stärkung des Springers bei (vgl. Neumann, 2013a). Da sportliche Handlungssituationen unter der Wagnisperspektive aus pädagogischer Sicht jedoch auch mit einer realistischen und verantwortungsvollen Einschätzung des eigenen sportlichen Könnens einhergehen sollten (vgl. Tab. 1), greift eine solche Betrachtung zu kurz. Oftmals lassen sich einem bewältigten Wagnis nämlich nicht nur positive Aspekte abgewinnen: „Gelernte Sorglosigkeit“ oder der „leichtfertige Einsatz des eigenen Körpers“ können Schattenseiten des Gelingens sportlicher Wagnisse sein (vgl. ebd.). Ein auf den ersten Blick misslungenes Wagnis kann zudem positive Folgen nach sich ziehen, indem z. B. die sportliche Selbsteinschätzung an die Realität angepasst wird. Neumann spricht daher von der „doppelten“ Ambivalenz sportlicher Wagnisse, die von Sportlehrkräften in der Planung und Durchführung von Unterricht entsprechend bedacht und gemeinsam mit den Lernenden reflektiert werden muss.



Der – bisweilen auch alltags- und umgangssprachlich gern verwendete – Begriff der Ambivalenz taucht in zahlreichen anderen wissenschaftlichen Kontexten, so z. B. der Psychologie oder Soziologie (vgl. Lüscher 2012), auf. Hier ergeben sich u. E. Anknüpfungspunkte, um den sportpädagogischen Ambivalenzbegriff zu öffnen und daneben auch einen fachexternen Austausch zu ermöglichen (vgl. Beitrag von Bindel zur Generationenambivalenz i. d. H.). Das von Lüscher vorgeschlagene, interdisziplinäre Verständnis von Ambivalenz (vgl. z. B. Lüscher, 2014) erscheint aus sportpäda-

gogischer Sicht anschlussfähig und lohnenswert: Kennzeichnend für diese Idee ist das gleichzeitige Bestehen polarer Spannungsfelder oder Differenzen in Bezug auf Menschen oder Sachen, die sich durch eine prozesshafte Dynamik, z. B. in Form eines Hin- und Herschwankens oder Zögerns, und ihnen zugeschriebene Bedeutungen auszeichnen (1). Weiterhin betont Lüscher, dass das Sammeln von Ambivalenzerfahrungen nicht negativ, sondern für die Handlungsbefähigung und Identitätsbildung von Menschen anregend und bedeutend ist.

Folgt man diesen Ausführungen, so erscheint das unterrichtliche Thematisieren und Reflektieren von Ambivalenzerfahrungen vor dem Hintergrund der von Schulsport geforderten Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport (vgl. MSW NRW, 2015) pädagogisch besonders lohnenswert. Dabei bieten sich als Schwerpunkte der Unterrichtsgestaltung neben dem Zur-Sprache-Bringen erzieherisch erwünschter und nicht erwünschter Wirkungen sportlicher Aktivitäten im *Lernergebnis* auch Ambivalenzen in Bezug auf sportliche Aktivitäten im *Lernprozess* sowie auf sportliche Kontexte im *Bedingungsgefüge* an (Abb. 1): Die Ambivalenz sportlicher Kontexte betrifft so gesehen nicht nur die Wirkungen bzw. Handlungsfolgen des Sporttreibens, sondern auch die Bedingungen (Voraussetzungen und Erwartungen) auf dem Feld des Sports sowie konkrete Ambivalenzsituationen im Unterrichtsgeschehen.

Ambivalenzen im Sportunterricht thematisieren

Aus den vorgegangenen Ausführungen lassen sich für die Praxis des Sportunterrichts folgende Konsequenzen ziehen: Pädagogisch betrachtet geht es nicht primär darum, Ambivalenzsituationen im Sportunterricht zu verhindern. Vielmehr erscheint es wünschenswert, diese Situationen gezielt und systematisch im Rahmen des Unterrichtsprozesses fruchtbar zu machen. Das Behandeln von Ambivalenz im Sportunterricht setzt ein Einschleichen kognitiver Phasen und somit eine Erhöhung der Gesprächsanteile im Unterricht voraus. Aufgrund der ohnehin oftmals knapp bemessenen Bewegungszeit stellt sich daher nicht zuletzt die Frage einer didaktisch-methodischen Realisierung. Insbesondere in der Primar- sowie Sekundarstufe I sind zudem die kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu beachten. Vor diesem Hintergrund ist es also notwendig, geeignete Strategien zu entwickeln, mit denen die Ambivalenz des Sports thematisiert werden kann. Unter diesen Voraussetzungen kommen insbesondere folgende Möglichkeiten der unterrichtlichen Thematisierung von „Ambivalenz“ durch die Lehrkraft in Betracht (vgl. den Beitrag von Neumann i. d. H.):

- Prinzipiell ergibt sich die Möglichkeit, Ambivalenz unter jeder pädagogischen Perspektive unterrichtlich zu bearbeiten (vgl. Tab. 2). Konkrete Situationen und

Tab. 2: Ausgewählte Praxisbeispiele für die Thematisierung pädagogischer Perspektiven

Perspektive	Quelle	Inhalt	Thematisierte Ambivalenz
Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern	Schulte, 2010	Wahrnehmung für die eigene Körpergrenze schärfen und mit Körpergrenzen anderer umgehen	Körpereinsatz und Kontaktsituationen gehören zum Sport dazu, können aber gegebenenfalls die Körpergrenzen anderer überschreiten oder falsch interpretiert werden
Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten	Hoss, 2008	Den Körper im Rahmen von Improvisationsprozessen als Kommunikationsinstrument einsetzen	Körperliche Darstellungen können gelingen als Mittel der Kommunikation eingesetzt werden, aber auch zu Hemmungen führen – insbesondere dann, wenn Gefühle dargestellt werden sollen
Etwas wagen und verantworten	Katzer, 2011	Angstbewältigung in Wagnissituationen	Lernförderliche und hemmende Wirkungen von Angst in sportlichen Wagnissituationen
Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen	Kleine, 2003	Leistungsgedanke der modernen Olympischen Spiele	Starke Ausrichtung nach dem Leistungsprinzip führt dazu, dass es sowohl Gewinner, als auch Verlierer gibt und es mit ambivalenten Emotionen verbunden ist, wenn Erfolge oder Misserfolge ich-bedeutsam erlebt werden
Kooperieren, wettkämpfen, sich verständigen	Schindler & Bergmann, 2015	Das Mit- und Gegeneinander in Sportspielen am Beispiel Frisbee selbstständig regeln lernen	Sportspiele mit Wettkampfcharakter können Spaß machen, tun es aber nicht von allein – Voraussetzung für ein gelungenes Spiel ist ein regelgeleitetes Verhalten aller Beteiligten
Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln	Schweihofen, 2005	Laufen und Fitness – wie hängt das zusammen?	Ambivalente Beeinflussung der Dimensionen des Wohlbefindens durch Sport, konkretisiert am Ausdauerlaufen, welches sowohl positive als auch negative Emotionen bei den Betroffenen hervorrufen kann

Mareike BergmannLehrerin für die Fächer
Geschichte und Sport**Dr. Eckart Balz**arbeitet als Professor für
Sportpädagogik an der
Bergischen Universität
Wuppertal

ebalz@uni-wuppertal.de

Fälle im alltäglichen Geschehen des Sportunterrichts (vgl. Neumann, 2013b) können dazu genutzt werden, Ambivalentes zur Sprache zu bringen und perspektivisch zu thematisieren. Solche Lernanlässe bieten sich z. B. dann, wenn negative Empfindungen im Rahmen von Ausdauerbelastungen, Enttäuschungen über erbrachte Leistungen geäußert werden oder ein gelingendes Spiel einfach nicht zu Stande kommt. Ein solches Aufgreifen kann entweder unmittelbar im Unterricht erfolgen oder den Auslöser für eine Anknüpfung in den nächsten Unterrichtsstunden darstellen.

- Ebenso ist es denkbar, dass die Lehrkraft durch geeignete Aufgabenstellungen für Anregungen sorgt und somit eine Grundlage für die perspektivische Auseinandersetzung mit einem ambivalenten Aspekt schafft, indem sie z. B. die Lernenden unter der Gestaltungsperspektive bestimmte Gefühle darstellen lässt und im Anschluss etwaige Hemmungen thematisiert, die beim Lösen der Aufgabe aufkamen (vgl. Hoss, 2008). Das Anbahnen von Ambivalenz durch die Lehrkraft im Sinne einer gezielten Inszenierung darf dabei jedoch nicht in der Form realisiert werden, dass Situationen herbeigeführt werden, welche die Gesundheit oder das Selbstwertgefühl der Schüler gefährden.
- Darüber hinaus ist es wünschenswert, solche Ambivalenzen in den Blick zu nehmen, die zwar nicht das unmittelbare Sporttreiben der Schülerinnen und Schüler betreffen, aus pädagogischer Sicht aber dennoch relevant sind. Beispielweise werden durch die Art und Weise, wie und in welchem Umfeld Sport in den Medien transportiert wird, teilweise Botschaften an die Zuschauer gesendet, die vor dem Hintergrund von Sport und Erziehung kritisch zu hinterfragen sind – zumal sie evtl. zur Nachahmung anregen und somit in den Sportunterricht hineinwirken. Erscheinungen wie z. B. fragwürdige Inszenierungen oder Gesten von berühmten „Gewinnern“ aus der Welt des Hochleistungssports (z. B. das regelrechte Ins-Ziel-Traben des jamaikanischen Sprinters Usain Bolt bei dessen 100-m-Weltrekord in Peking) oder aber moralisch widersprüchliche Praktiken des Leistungssports (z. B. das „faire Foul“) können in diesem Zusammenhang als tagesaktuelle Anlässe der Reflexion dienen. Ebenso können aus dem Leistungs- und Hochleistungssport positive Anstöße für den Schulsport (z. B. Fairplay-Preise) gezogen werden.

Schlussbetrachtung

Für Menschen sind Ambivalenzerfahrungen im Leben wie im Sport bedeutsam. Schulsport sollte sich nicht damit begnügen, die prinzipielle und tatsächliche Ambivalenz des Sporttreibens bloß zu konstatieren

oder gar zu übergehen. Vielmehr gilt es, auftretende und angeleitete Ambivalenzsituationen pädagogisch zu nutzen; das kann entlang einschlägiger Inhalte (wie Sportspiele, Zweikämpfe, Körperinszenierungen) geschehen und unter verschiedenen Perspektiven (nicht nur Leistung, Wagnis und Gesundheit) in exemplarischen Unterrichtsvorhaben beleuchtet werden. Im Sinne einer reflektierten Praxis gehören dazu auch Gesprächsphasen, die den Schülerinnen und Schülern ambivalenzsensible Handlungsmöglichkeiten aufzeigen (vgl. Serwe-Pandrick & Thiele, 2014; und den Beitrag von Neumann i. d. H.).

Eine Thematisierung von Ambivalenz wird allerdings dadurch erschwert, dass die kompetenzorientierten Kernlehrpläne eher handfesten Output favorisieren und sportimmanente Fähigkeiten fokussieren. Prozessmerkmale eines guten Sportunterrichts, der sich mit Ambivalenzsituationen kritisch-konstruktiv auseinandersetzt und die Schülerinnen und Schüler zu entsprechend reflektiertem Umgang befähigt, gehen dabei tendenziell verloren. Insgesamt läuft der mehrperspektivische Sportunterricht derzeit curricular Gefahr, den Formalismen einer verordneten Kompetenzorientierung zu erliegen (vgl. Balz & Neumann, 2013).

Anmerkung

- (1) Exemplarisch soll dies abermals am Beispiel des Sprungs vom 3-m-Brett verdeutlicht werden. So kann es im Rahmen des Schwimmunterrichts vorkommen, dass sich Lernende zwar auf das Sprungbrett begeben, in der Höhe dann jedoch den Mut verlieren, auch tatsächlich hinunterzuspringen (vgl. das Fallbeispiel von Bruckmann & Bruckmann, 1997). In dieser Situation bestehen für den Springer nun zwei Pole, zwischen denen er hin- und herschwankt und denen unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden können. Einerseits ist der Wunsch vorhanden, die eigene Angst zu bewältigen und den Sprung zu wagen. Andererseits besteht das Bedürfnis nach Sicherheit und Vermeidung der möglicherweise riskanten Situation. Beiden Szenarien, sowohl das der Bewältigung als auch der Vermeidung, lassen sich – im Sinne der „doppelten Ambivalenz“ (s. o.) – unterschiedliche Bedeutungen und somit Wirkungen im Lernprozess zuschreiben. Ursache für dieses Spannungsfeld sind nicht zuletzt die ambivalenten Rahmenbedingungen des schulischen Wasserspringens im Schwimmbad: Prinzipiell wird ein Wagnisprozess ermöglicht, jedoch findet dieser vor den Augen anderer statt, wodurch der Druck steigt, den Sprung trotz möglicher Vorbehalte durchzuführen.

Literatur

- Balz, E. (1995). *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen und Möglichkeiten einer diätetischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2000). Sport in der Lebenskunst. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 369–383.
- Balz, E., Erlemeyer, R., Kastrup, V. & Mergelkuhl, T. (2015). *Gesundheitsförderung im Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 148–177). Aachen: Meyer & Meyer.

- Bergmann, M. (2015). *Zur schulischen Thematisierung der Ambivalenz sportlicher Handlungssituationen*. Wuppertal: Dissertation i. V.
- Bruckmann, M. & Bruckmann, K. (1997). Warum Uli bei uns nicht hätte springen müssen. Der Umgang mit Wagnis und Risiko als pädagogische Perspektive. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 243–254). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik. Anthropologisch-didaktische Untersuchungen*. München: Johann Ambrosius Barth.
- Hau, R. (Hrsg.) (2005). *PONS Wörterbuch Schule und Studium. Latein – Deutsch*. Stuttgart: PONS.
- Hoss, B. (2008). Improvisation in der Oberstufe – Den Körper als Kommunikationsinstrument einsetzen. *sportunterricht*, 57 (9), 4–9.
- Katzer, D. (2011). Angstbewältigung in Wagnissituationen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele* (S. 172–186). Schorndorf: Hofmann.
- Kleine, T. (2003). „Dabei sein ist nicht mehr alles!“ Olympische Spiele als Thema in den Fächern Sport und Deutsch. *sportpädagogik*, 27 (2), 38–41.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1986). Vom Sinn des Sports. In DSB (Hrsg.), *Die Zukunft des Sports* (S. 44–69). Schorndorf: Hofmann.
- Lüscher, K. (2012). Menschen als „homines ambivalentes“. In D. Korczak (Hrsg.), *Ambivalenz Erfahrungen* (S. 11–32). Kröning: Asanger.
- Lüscher, K. (2014). *Ambivalenz als heuristisches Konstrukt*. Wuppertal: Manuskript.
- MSW NRW (Hrsg.) (2015). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ritterbach.
- Neumann, P. (2003). Die Sonnenseite des Misslingens. Zur pädagogischen Ambivalenz wagnissportlicher Aktivitäten. *sportpädagogik*, 27 (1), 58–61.
- Neumann, P. (2013a). Didaktische Erläuterungen und Empfehlungen zur Perspektive „Wagnis“. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 83–90). Berlin: Cornelsen.
- Neumann, P. (2013b). Ambivalenz im mehrperspektivischen Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 43–52). Berlin: Cornelsen.
- Schindler, K. & Bergmann, M. (2015). Das Mit- und Gegeneinander im Sportunterricht selbstständig regeln. Über die Ambivalenz von Sportspielen am Beispiel Frisbee. *sportpädagogik*, 39 (3+4), 23–27.
- Schulte, P. (2010). „Pack mich nicht an!“ *sportpädagogik*, 34 (2), 18–24.
- Schweihofen, C. (2005). Laufen und Fitness – wie hängt das zusammen? Ein Unterrichtsvorhaben mit Klausur. *Betrifft Sport*, 27, 29–35.
- Serwe-Pandrick, E. & Thiele, J. (2014). „Reflektierte Praxis“ im Sportunterricht der Sekundarstufe I und II – Fachdidaktische Positionen und lehrpraktische Perspektiven. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 173–184). Aachen: Shaker.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(innen) an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21–40.



2016. DIN A5, 166 Seiten
ISBN 978-3-7780-8377-2

Bestell-Nr. 8377 € 21.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

Herbert Woratschek /
Claas Christian Germelmann /
Mario Kaiser

New!

Der seltsame Fall des Dr. Jeckyll und Mr. Hyde

Homo Oeconomicus und Homo Emotionalis im Sportmanagement

Die Ökonomie hat durch ihre Analysen zum rationalen Entscheidungsverhalten eine große Bedeutung auch für den Sport erlangt. In der Praxis überwiegt jedoch ein Handeln, das überwiegend emotional geprägt ist. Daher hat sich der Arbeitskreis Sportökonomie auf der 18. Jahrestagung des Arbeitskreises Sportökonomie e.V. mit dem Spannungsfeld zwischen rationalem und emotionalem Handeln beschäftigt.

Fachdidaktische Reflexion pädagogischer Ambivalenz im Sportunterricht

Peter Neumann

Die Rede von der pädagogischen Ambivalenz des Sports ist eigentlich nichts Neues – allerdings ist sie auch kein alter Hut! Die Ambivalenz des Sports wurde in der Vergangenheit zwar benannt, ausgespart blieben jedoch weitergehende didaktische Reflexionen zu einem konstruktiven Umgang mit Ambivalenzen im Schulsport. Vor diesem Hintergrund plädiert der folgende Beitrag dafür, Ambivalenzen im Sportunterricht sensibel zu beachten und lernförderlich zu nutzen.

Sport Didactical Thoughts on the Educational Ambivalence of Physical Education

The discussion of the educational ambivalence of sport is neither really new nor old. The ambivalence of sport has been addressed in the past, however additional didactical thoughts on a constructive use of ambivalent aspects in physical education has remained untouched. Based on this background the author strongly requests that ambivalent aspects of physical education are sensitively considered and then applied to enhance learning.

Ambivalente Situationen und Handlungen beispielsweise in Verbindung mit Sieg und Niederlage, Spannung und Langeweile, Herausforderung und Überforderung, scheinen zum Alltagsgeschäft von Sportlehrkräften und von Schülerinnen und Schülern zu gehören. Ambivalenz, verstanden als das Erleben einer Doppelwertigkeit, ist ein ständiges Begleitphänomen des Sportunterrichts und eine stetige An- und Herausforderung der Sportlehrkraft.

Am Anfang des folgenden Beitrags steht zunächst eine pointierte Rückbetrachtung der fachdidaktischen Ambivalenzdiskussion, um dann die Rede von der pädagogischen Ambivalenz des Sports zu schärfen und die Notwendigkeit für ein ambivalenzsensibles Unterrichten beispielhaft aufzuzeigen. Ein kurzer Ausblick fasst wesentliche Aussagen zusammen.

Entdeckung der pädagogischen Ambivalenz des Sports

Pädagogisch werden vor allem und zunächst das Leisten und das Wettfeiern als ambivalent bezeichnet, weil das faire Messen der Kräfte, die Entwicklung und Kultivierung eines humanen Leistungstrebens zerstört oder zumindest gestört werden können durch falschen Ehrgeiz, einen übertriebenen Leistungswillen oder blinde Geltungssucht, wie in der Theorie der Leibeserziehung noch eher beiläufig bemerkt wird.

Trotz dieser Einsicht in die Anfälligkeit des Sports für Ambivalenz blieben weiterführende didaktische Reflexionen zum Umgang mit dem ambivalenten Sport in Schule und Verein jedoch noch ausgespart. Man belässt

es bei gut gemeinten Appellen an die Sporttreibenden und bei der Hoffnung, dass sich solche pädagogisch fragwürdigen Muster nicht durchsetzen mögen.

Vor allem Kurz (1977) hat dann die Ambivalenz des Sports erkennbar sportpädagogisch gewichtet. Er hat sich nämlich darum bemüht, die pädagogischen Schattenseiten des Sports in Gestalt pädagogisch nicht tragfähiger Sinngebungen aus dem Schulsport herauszufiltern. Insgesamt wurde Ambivalenz bei Kurz anfänglich aber noch nicht dezidiert zum Thema oder Problem des Schulsports gemacht.

Später hat Kurz (2000) seine Argumentation erweitert, indem er seine sechs auch heute noch mehr oder weniger gültigen Sinnperspektiven stärker pädagogisch reflektierte. Gespeist und gelenkt wurde diese Kontu-

rierung der pädagogischen Perspektiven auf den Schulsport von der Einsicht, dass der Sport unter jeder dieser Perspektiven ambivalent sein könne (vgl. Kurz, 2000, S. 25 f.): Beispielsweise sollen Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht lernen, Bewegungswagnisse verantwortungsbewusst zu gestalten und einzugehen; sie sollen aber nicht lernen, sich im Sport riskanten Situationen leichtsinnig auszusetzen oder nur Spaß dabei zu haben (vgl. Thiele, 2001).

Sport ist pädagogisch ambivalent – was heißt das?

Wie die obigen Ausführungen verdeutlichen, gibt es unterschiedliche Auffassungen einer pädagogischen Ambivalenz des Sports. Am Anfang stand dabei die Erkenntnis, dass die pädagogische Dignität des Sports immer wieder aufs Neue bedroht wird durch eine Differenz, die sich zwischen einem humanen und einem inhumanen, dezidiert *unsportlichen* Handeln beschreiben lässt.

Darüber hinaus lässt sich Ambivalenz als Differenz zwischen den erwarteten und den erlebten Folgen sportlichen Handelns oder zwischen der individuellen Absicht und der Wirkung sportlichen Handelns bestimmen: Anstatt das subjektive Wohlbefinden beispielsweise durch die sportliche Belastung eines ausdauernden Laufes zu steigern, kommt es zu einer Verletzung und daraus resultierend zu einer nicht intendierten Steigerung des Missbefindens. Solcherart sind sportliche Aktivitäten als ambivalent zu bezeichnen, weil und insofern es die Möglichkeit des Gelingens und des Mislingens gibt.

Im Kern kennzeichnet eine pädagogische Ambivalenz den Zwiespalt zwischen pädagogisch wünschenswerten und unerwünschten Handlungsfolgen sportlicher Aktivität. Pädagogische Ambivalenz meint damit, dass sich die mit der jeweiligen sportlichen Aufgabe oder Aktivität in Verbindung stehenden pädagogischen Intentionen nicht nur nicht erfüllen, sondern dass sich die Folgen für die zu Unterrichtenden und zu Erziehenden in ihr Gegenteil verkehren können: Anstatt im Sportunterricht beispielsweise beim Kastensprung leistungsrelevante Kompetenzerfahrungen zu machen, werden Beschämung und Missachtung durch Mitschüler erlebt. Insofern bezeichnet pädagogische Ambivalenz mehr und anderes als eine Wirkungslosigkeit sportunterrichtlicher Erziehung (vgl. Kurz, 2000, S. 25 f.).

Letztlich gilt es, bei der Bestimmung pädagogischer Ambivalenz auch zwischen einer Außensicht und einer Innensicht zu unterscheiden. Intraindividuell kann ein Schüler eine sportliche Aufgabe im Sportunterricht situativ als Bedrohung und als Herausforderung (also als ambivalent) erleben, zum Beispiel den Ball als

Objekt von Unlust und Inkompetenzerleben und den Ball als Objekt von Lust und Kompetenzerleben.

Interindividuell können Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler eine Situation im Sportunterricht als pädagogisch ambivalent erleben, weil sie von unterschiedlichen normativen Erwartungen und Überzeugungen ausgehen: Für die Schülerinnen und Schüler ist beispielsweise das Anschubsen eines Mitschülers im Schwimmbad ein großer Spaß, für den Lehrer stellt dies einen gefährlichen Eingriff in den geordneten Unterrichtsprozess dar.

Zur Notwendigkeit Ambivalenz sensiblen Unterrichtens

Wenn sportliche Aktivitäten für die darin Handelnden prinzipiell ambivalent sind und wenn sich pädagogische Interventionen immer auch in ihr Gegenteil verkehren können, scheint es aus didaktischer Sicht notwendig, bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Sportunterrichts Ambivalenz sensibel vorzugehen. In der Fachdidaktik gibt es Beispiele für verschiedene Ansatzpunkte, von denen her die Ambivalenzen auf der Mikroebene des Unterrichts in den Blick genommen, beschrieben und Umgangsformen mit ihnen formuliert werden können. Diese werden im Folgenden pointiert vorgestellt und kommentiert.

Ambivalente Folgen im Zusammenhang mit typischen Handlungsformen im Sport (z. B. Spielen und Wettkämpfen im Sportunterricht)

In einer kleinen und kaum weiter von der Fachdidaktik beachteten Veröffentlichung geht Seybold (1990) dezidiert auf zwei sportliche Handlungsformen ein – das Wettkämpfen und Spielen – und reflektiert ambivalente Handlungsprozesse auf der Basis von Unterrichtsbeobachtungen. So werden ihrer Meinung nach Wettkämpfe (z. B. Staffeln) im Sportunterricht angeboten, um die Schülerinnen und Schüler sowohl zu aktivieren als auch zu motivieren. Doch oftmals geraten die Schülerinnen und Schüler über den Wettkampf jedoch in Streit, (be)schämen und „betrügen“ sich, so dass die mühsam eingeübte Bewegungsqualität „verdorben“ werde: Anstatt Bewegungsfreude und Bewegungsintensität kommt es zu Streit und Bewegungsstillstand (vgl. Seybold, 1990, S. 147)!

Um eine didaktisch unreflektierte Wettkampfgestaltung zu vermeiden, empfiehlt Seybold (1990) beispielsweise, das strittige Ausscheiden bei Wettkämpfen zu thematisieren und die Schülerinnen und Schüler an der Aufgabe zu beteiligen, eine Wettkampfidée zu finden, bei der auf das Ausscheiden verzichtet wird. Die Frage, was die in der Regel sportschwächeren Schülerinnen und Schüler in der Zeit, in der sie ausgeschieden sind



Dr. Peter Neumann

Professor an der
Pädagogischen Hochschule
Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 720
69120 Heidelberg

peter.neumann@
ph-heidelberg.de

und auf der Bank sitzen, eigentlich lernen, dürfte dabei auch heute noch didaktisch relevant sein (vgl. Neumann & von Hirschheydt, 2012).

Die pädagogische Ambivalenz sportlicher Spiele spricht Seybold (1990) im Zusammenhang mit den medial präsenten Ballsportspielen an, bei denen die „Spielhärte“ zunehme, das „technische Niveau“ beständig steige und „taktische Fouls“ geduldet würden. In diesem Kontext sieht Seybold (1990) das im Sportunterricht übliche Einüben technischer und taktischer Spielhandlungen sowie die Anwendung in spielnahen Situationen unter Beachtung kooperativen und vor allem fairen Verhaltens konterkariert. Ihr Lösungsvorschlag lautet, dass Schülerinnen und Schüler nicht lernen sollten, ein Erwachsenenpiel zu imitieren, sondern mit Hilfe altersgemäßen Problematisierens selbst für die von Ambivalenz bedrohten Spielhandlungen Lösungen (Regeln) zu suchen und zu finden: Wie gelingt es uns, dass alle mitspielen können? Wie können wir den Spielausgang lange ungewiss halten? Und: Wie können wir Ausschreitungen und Streit verhindern (vgl. Seybold, 1990, S. 143)?

Ein Blick in aktuelle sportspieldidaktische Überlegungen zeigt, dass es sich dabei keineswegs um eine historische Problematik handelt, die wir längst didaktisch in den Griff bekommen hätten. Vielmehr wird damit ein Bereich markiert, der damals wie heute nach einer sensiblen Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern und einer gemeinsamen Lösungssuche verlangt.

Ambivalenzen im Rahmen pädagogischer Perspektivierung

Die pädagogische Doppelwertigkeit des Sports haben Balz (1995) in Bezug auf Gesundheitserziehung und Pühse (1998) in Bezug auf Sozialerziehung mit einigen markanten Aspekten herausgearbeitet. Da Kurz (2000) seine Mahnung, dass Sport, unter jedweder Perspektive betrachtet, ambivalent sei, nicht selbst detailliert bearbeitet hat, sollen zunächst zwei Unterrichtsepisoden beschrieben und im Hinblick auf Ambivalenzen gedeutet werden (vgl. Neumann, 2013):

„Ey, der hat mich voll getreten“

Eine sechste Realschulklasse hat in der vorausgegangenen Doppelstunde zur Akrobatik Vertrauensübungen absolviert, grundlegende Regeln kennen gelernt sowie Partnerübungen zur Grundstellung „Bank“ ausgeführt. Heute werden zunächst die Regeln und die Bankstellung wiederholt, bevor die Schüler aufgefordert werden, in 3er-Gruppen vorgegebene 2er-Pyramiden nach zu bauen. Die nach oben steigenden Schüler sind sichtlich unsicher und darum bemüht, ihr Gleichgewicht nicht sofort wieder zu verlieren. Einige

„Untermänner“ machen sich dennoch einen „Spaß“ daraus, absichtlich hin und her zu wackeln oder die Hände vom Boden zu nehmen. Von diesen nun instabilen „Bänken“ springen die Obermänner kreischend ab und treten den Untermännern „zufällig“ noch einmal kräftig auf die Wirbelsäule ...

Eine Perspektivierung sportlicher Aktivitäten und Handlungen nach Maßgabe der Pädagogischen Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ setzt sich eigentlich zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern Einsichten und Erfahrungen zu vermitteln, wie sie sich in unbekanntem, in schwierigen und in herausfordernden Handlungssituationen verhalten sollen, so dass sie potenzielle Bewegungswagnisse erfolgszuversichtlich und verantwortungsbewusst eingehen können. Es geht also nicht darum, etwas zu riskieren und Spaß daran zu haben (vgl. Thiele, 2001).

Vielmehr bilden Verantwortungsübernahme und ein Vertrauensvorschuss einen wichtigen Funktionskreis, denn ein einmal enttäuschtes Vertrauen lässt sich weder schnell noch automatisch wieder herstellen. Insofern ist es wichtig, dass beide Seiten (Personen), die an einem Vertrauensbildungsprozess beteiligt sind, entsprechend achtsam miteinander umgehen, um ein Vertrauensverhältnis nicht leichtsinnig zu enttäuschen, wie es die obige Unterrichtsepisode zeigt.

In wagnisaffinen Unterrichtssituationen Ambivalenz sensibel zu unterrichten, bedeutet, die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld ausreichend über diesen stör anfälligen und grundlegenden Interaktionsprozess aufzuklären und ihnen auch mögliche, nicht wünschenswerte Folgen eines Vertrauensverlustes und unverantwortlichen Handelns aufzuzeigen. Dazu sollten Lehrkräfte nicht nur sensibel gegenüber einem Umgang mit Vertrauen und einer Verantwortungsübernahme sein, sondern auch deutlich Position beziehen können für den Fall, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Prozess nicht ernst nehmen und Vertrauen leichtsinnig oder böswillig enttäuschen.

„Stopp! Stopp! – Aufhören!“

Zum Abschluss der Sportstunde zum Sportstacking (Becherstapeln) absolvieren die Drittklässler eine kleine Laufstaffel. In vier Teams eingeteilt, laufen sie zu ihrem Gymnastikreifen, in dem jeweils 30 Becher stehen. Ziel ist es, möglichst schnell, fünf Münzen zu finden, die dort unter den Bechern versteckt sind. Ein Läufer darf jedoch immer nur einen Becher aufnehmen, den er auch wieder zurück stellen muss. Die Staffel ist in vollem Gange und die ersten Münzen werden unter lautem Jubel gefunden und von den Läufern zurückgebracht. Doch dann entsteht Unruhe: Ein Kind hat absichtlich mehrere Becher umgestoßen, so dass die verdeckten Münzen freiliegen. Rasch bil-

det sich ein Kreis von Kindern um den Lehrer, dem ein vielstimmiger Protest entgegenschreit, während einzelne Kinder noch weiter laufen und suchen. Mit dem Signal zum Sammeln bricht der Lehrer die Staffel ab und bemüht sich, in ein Gespräch zu kommen, das der Gong zur Pause beendet ...

Eine Perspektivierung sportlicher Aktivitäten und Handlungen nach Maßgabe der Pädagogischen Perspektive „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ setzt sich eigentlich zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern Einsichten und Erfahrungen zu vermitteln, dass sich manche Handlungsziele besser erreichen lassen, wenn man zusammen hält und zusammen arbeitet und sich gemeinsam um einen Handlungserfolg bemüht. Dies gilt auch oder besonders für emotional dichtes und anspruchsvolles Handeln im Wettkampf, wenn es um etwas – Sieg oder Niederlage – geht. Im Wettkampf und im Wettbewerb müssen Schülerinnen und Schüler lernen, gemeinsame Regeln zu beachten, Rücksicht auf Mitstreiter und Gegner zu nehmen und sich über strittige Handlungssituationen zu verständigen.

In wettkampffähigen Unterrichtssituationen Ambivalenz sensibel zu unterrichten, bedeutet, die Schülerinnen und Schüler zu erziehen, gemeinschaftlich im Sportunterricht zu handeln, auch wenn es um ein Gegeneinander in Sport und Spiel geht. Dies gilt auch oder besonders bei Staffelwettkämpfen, denn in solchen oftmals eng reglementierten Wettkämpfen wissen sich unterlegene Mannschaften mitunter nicht anders zu helfen, als die drohende Niederlage mit Hilfe eines unerlaubten Handelns abzuwenden. Im Gegensatz zu Spielen bieten Staffeln wenig(er) Spielräume für taktisches Handeln: Wer langsamer läuft, verliert im Team!

Mit diesen Beispielen können perspektivische Ambivalenzen sicherlich nur grob in den Blick genommen werden. Dennoch sollte ersichtlich geworden sein, dass die spezifischen Zielvorgaben der Pädagogischen Perspektiven der Entwicklungsförderung und der Sacherschließung keine „Selbstläufer“ oder „Selbstverständlichkeiten“ im Sportunterricht sind, sondern auch verfehlt werden können. Solche „Verfehlungen“ können ebenso aus den Folgen eines methodisch und didaktisch schlecht gemachten Sportunterrichts resultieren wie aus Gegenwirkungen, die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht erzeugen.

Ambivalenzen im Rahmen von Bewegungsfeldern (z. B. „Rollen und Fahren“)

Ambivalenzen im Sportunterricht können auch auf der Ebene der Sportarten oder Bewegungsfelder spezifiziert werden. Eine solche Analyse haben jüngst Neumann und Ullmann (2015) beispielhaft für das Bewegungsfeld „Rollen und Fahren“ vorgenommen und



dabei typische Ambivalenzen aus Schülersicht und aus Lehrersicht beschrieben.

Wahrnehmungen und Deutungen der Lehrkräfte bewegen sich beispielsweise aufgrund ihrer Verantwortlichkeit für den Sportunterricht zwischen den Absichten einer unterrichtlichen Thematisierung und dem antizipierten Gefahrenpotenzial. Ambivalenzerfahrungen können aber auch aus einem Schwanken zwischen dem eigenen Könnensanspruch und dem wahrgenommenen Nicht-Können resultieren, das sich als diffuse Gefühlslage beschreiben lässt nach dem Motto: „Ich würde ja gerne, aber ...“.

Um einem möglichen Stillstand und einem passiven Verharren vorzubeugen, empfehlen Neumann und Ullmann (2015), den Weg der Verständigung und der



Schülerbeteiligung einzuschlagen. Beispielsweise können Lehrkräfte ihre Bedenken in Bezug auf ein mögliches Gefahrenpotenzial offensiv äußern und damit einen sicheren Rahmen zusammen mit den Schülerinnen und Schülern abstecken. Weiterhin kann eine offene Lehrerfrage an die Schülerinnen und Schüler helfen, potenzielle Bereitschaften und Möglichkeiten der Unterstützung im Vorfeld zu erkennen und zu klären: „Wer kann und will mir bei der Einführung des Waveboardens helfen?“

Ambivalenz sensibel unterrichten!

Pädagogische Ambivalenz wird als ein Begleitphänomen des Sportunterrichts verstanden, das sowohl das Erleben und Handeln der Schülerinnen und Schüler als auch das Erleben und Handeln der Lehrkräfte tangiert und das für das Lernen und Lehren bedeutsam ist.

Ambivalenz äußert sich dabei als ein Gefühl oder als ein Gedanke des Hin- und Hergerissenseins. Diesem Gefühl der Verunsicherung („Ich weiß nicht, wie ich damit umgehen soll!“) kann eine Vermeidungshaltung folgen: „Dann mache ich das lieber gar nicht!“

Neben einem Nicht-Thematisieren von Ambivalenzen sind aus didaktischer Sicht noch zwei weitere Umgangsoptionen im Sportunterricht möglich: Zum einen können Lehrkräfte versuchen, erkannte Ambivalenzen zu kompensieren, indem sie das Handeln der Schülerinnen und Schüler beispielsweise vorausschauend regulieren. Zum anderen können Lehrkräfte erkannte Ambivalenzen auch thematisieren, indem sie beispielsweise zusammen mit den Schülerinnen und Schülern nach möglichen regulativen Lösungen oder Handlungsspielräumen suchen (vgl. Schindler & Bergmann, 2015).

Dass es aus Lehrersicht lohnend und mitunter auch notwendig ist, sich immer wieder mit dem Phänomen der Ambivalenz zu beschäftigen, sollen abschließend zwei authentische Schülerkommentare im Rahmen einer Einführungsstunde zum Klettern an einer künstlichen Kletterwand verdeutlichen: „Wann dürfen wir endlich klettern?“ – „Muss ich auch klettern? Meine Fingernägel brechen bestimmt ab! Kann ich nur sichern?“

Literatur

- Balz, E. (1995). *Gesundheitserziehung im Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9–55). Bönen: Kettler.
- Neumann, P. (2006). Perspektivität und Ambivalenz. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (S. 83–88). Hamburg: Czwalina.
- Neumann, P. (2013). Ambivalenz im mehrperspektivischen Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 43–52). Berlin: Cornelsen.
- Neumann, P. & Ullmann, R. (2015). Rollen und Fahren. Ambivalenzen des Rollens und Fahrens erkennen, verstehen und als Lernchancen nutzen. *sportpädagogik*, 39 (2), 2–6.
- Neumann, P. & von Hirschheydt, U. (2012). Mit Ausscheiden spielen ist spannender! *sportpädagogik*, 36 (2), 10–15.
- Pühse, U. (1998). Zur Ambivalenz des Sports und seiner pädagogischen Chancen. Werte im Sport und in der Sporterziehung. *Sporterziehung in der Schule* (2), 14–16.
- Schindler, K. & Bergmann, M. (2015). Das Mit- und Gegeneinander im Sportunterricht selbstständig regeln. Über die Ambivalenz von Sportspielen am Beispiel Frisbee. *sportpädagogik*, 39 (3+4), 23–27.
- Seybold, A. (1990). Mögliche Erziehungswirkungen unterrichtlicher Bagatellen. In H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 138–150). Hohengehren: Schneider.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Unterricht“ und „Pädagogischen Perspekti-ven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *sportunterricht*, 50 (2), 43–49.

Generationenambivalenz im Sport von und mit Jugendlichen

Tim Bindel

In Anlehnung an ein Modell der Generationenambivalenz nach Lüscher (2009) wird Jugendsport in vier verschiedene Beziehungslogiken unterteilt: Konformität, Nähe, Distanzierung und Kaptivation. Ausschlaggebend für die entsprechenden Charakterisierungen sind dabei die Positionen Jugendlicher zu traditionellen Werten des Sports und die Frage nach dem innovativen Gehalt ihrer schulfernen Praktiken. Der Beitrag endet mit Empfehlungen zum sportdidaktischen Umgang mit den verschiedenen Typen.

The Ambivalence of Generations in Sport for and with Adolescents

Based on Lüscher's concept (2009) of the ambivalence of generations the author differentiates sport for adolescents in four types of relationships: conformity, closeness, distance and captivation. Thereby the adolescent's standpoint toward traditional values of sport and the extent of creativity for his or her activities outside the school are decisive for the corresponding characteristic relationships. The author concludes his article with sport didactical recommendations for handling the different types.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Jugend ist auch aus sportpädagogischer Sicht als eine Lebensphase des Übergangs zu verstehen. Sie ist geprägt von sportkulturellen Um- und Neuorientierungen, von zum Teil intensivierten Zuwendungen zum oder sukzessiven Abwendungen vom Sport. Was in der Kindheit noch unhinterfragt mitgespielt und mittrainiert wurde, wird auf dem Weg zum selbstverantwortlichen Erwachsenen hinterfragt und neu bewertet. Die Rolle der Erwachsenen, die im Kinder- und Jugendsport häufig als Autoritäten auftreten, spielt eine besondere Rolle für die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Sporttreiben. Aus der Nähe zu Erwachsenen – im Verein, in der Familie oder der Schule – entwickelt sich in der Jugend ein Potenzial der Distanzierung. Auch im Sport wollen und können sich Jugendliche von der vorwachsenden Generation und deren Werten und Normen distanzieren. Für Sportlehrkräfte kann eine systematische Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt eine geeignete Basis bilden, um das Verhalten von Schülerinnen und Schülern zu bewerten und mit ihm umzugehen. Ein Modell der Generationenambivalenz (vgl. Lüscher, 2000) liefert die Grundlage dafür, Beziehungslogiken zwischen Jugendlichen und Erwachsenen auch im Sport zum Thema zu machen (1).

Jugendsport mit und ohne Beteiligung Erwachsener

Mannheim hat den Begriff der Generation populär gemacht. Er sieht (1928/1972, S. 34) unsere Gesellschaft charakterisiert „durch das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger.“ Daher besteht „die Notwendigkeit des steten Tradierens (Übertragens) der akkumulierten Kulturgüter“ (ebd.). Das gilt auch für unsere Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur. Aber jede Generation deutet die Dinge auf ihre Weise und hat potenziell einen „neuen Zugang‘ zum akkumulierten Kulturgut“ (ebd., S. 35) und damit die Macht zur Veränderung. Tradition und Erneuerung oder *Reproduktion* und *Innovation* sind die Pole soziokultureller Entwicklung. In der sportorientierten Jugendforschung besteht diese Annahme: Jugend besitzt die potenzielle Kraft zur Veränderung (vgl. Neuber, 2007, S. 100). Sie kann Sport neu deuten, seine Werte kritisieren und Neues kreieren.

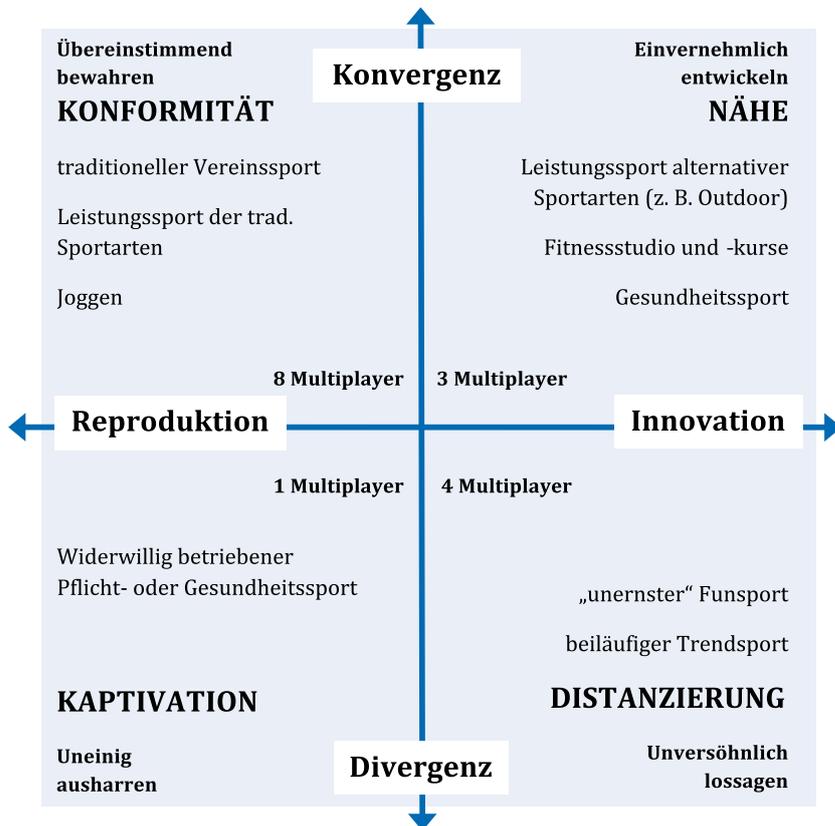
Jugendsport hat unterschiedliche Realisierungsformen, je nachdem, ob Erwachsene eine Rolle darin spielen oder nicht.

Ein großer Teil des Jugendsports ist als *intergenerationales* Miteinander zu verstehen – der Sport wird von

Jugendlichen und Erwachsenen geteilt. Man kann sagen, Jugendsport ist phasenweise dadurch geprägt, dass Erwachsene die Rollen der Sportorganisation und Sportvermittlung übernehmen (vgl. Bindel, 2008) und als „personalisierte Sachautoritäten“ (Helsper, 2009, S. 73) mitspielen. Das gilt in besonderer Weise für den Vereinssport. *Intragenerationale* Jugendräume unterscheiden sich grundlegend davon. Die Organisation obliegt den Jugendlichen, und der *intragenerationale* Jugendraum schöpft sein kreatives Potenzial aus der Ungebundenheit. Bedingung dafür ist, dass keine erwachsene Generation autoritär voranschreitet. In informellen Sportgruppen lassen sich Organisation und Vermittlung selbst übernehmen. Für diesen Jugendsport spielen Erwachsene keine Rolle.

Sport unter Erwachsenen gleich Reproduktion; Sport ohne Erwachsene gleich Innovation? So einfach ist es nicht. Es ist längst nicht selbstverständlich, dass informeller auch neuer oder anderer Sport ist; im Gegenteil, die meisten Handlungen sind eher als Selbstorganisationen des Traditionellen zu deuten (vgl. Bindel, 2015b). Auf der anderen Seite kann der intergenerationale Sport durchaus innovativen Charakter besitzen. Gerade Schulsport kann Motor für neue Entwicklungen sein (vgl. Bindel & Balz, 2014). Um die beiden sportkulturellen Entwicklungsrichtungen *Reproduktion* und *Innovation* genauer bewerten zu können, bedarf es einer systematischen Analyse der Generationenverhältnisse jenseits der Unterscheidung „Sport mit Erwachsenen oder ohne sie“.

Abb. 1. Modell der Generationenambivalenz im Jugendsport in Anlehnung an Lüscher (2000), überarbeitet nach Bindel (2015a)



Generationenambivalenz im Sport

Das Generationenverhältnis ist – Mannheim folgend – ausschlaggebend für die Entwicklung von Kultur. Das gilt für Politik ebenso wie für Musik, Kunst oder Sport. Lüscher (2000) geht zunächst davon aus, dass sich aufeinanderfolgende Generationen relativ ähnlich sind, und „Ähnlichkeit beinhaltet ein Potenzial der *Annäherung*“ (ebd., S. 152). Diese Annäherung wird zwar meist in intergenerationalen Settings sichtbar, ihre Bezugsgröße ist jedoch nicht primär auf der Handlungs-, sondern auf der Bedeutungsebene zu sehen (die Frage danach, *was* und *wie* Sport eigentlich sein soll). So gesehen kann sich Nähe auch einstellen, ohne dass sich die Generationen Räume teilen, zum Beispiel wenn sich das engagierte Langstreckentraining in jugendlicher Eigenorganisation vollzieht. Ähnlichkeit „ist aber in der Regel, insbesondere mit zunehmendem Alter, auch ein Anlaß zur Abgrenzung und *Distanzierung*“ (ebd.), so beschreibt Lüscher die Ambivalenzsituation weiter. Die Elterngeneration, die Bedeutungen des Sports vorgelebt und etabliert hat, verliert an autoritärer Macht, während die eigene Generation zunehmend relevanter in ihren Bewertungen wird. Vermeintliche Selbstverständlichkeiten des Sports (z. B. regelmäßiges Trainieren und Teilnahme an Wettkämpfen) können in der Jugend hinterfragt werden. Es können Divergenzen in Bezug auf die traditionellen Werte und Inhalte des Sports entstehen, was verschiedene Folgen für sportives Handeln von Jugendlichen haben kann: Ausstieg aus dem Sporttreiben, Hinwendung zu einem „anderen“ Sport (insb. jugendlichen Sportszenen) oder widerwilliger Verbleib in der bekannten Struktur (körperliche Nähe bei kognitiver Distanz).

Konvergenz und *Divergenz*, *Reproduktion* und *Innovation* – Lüscher (2000, S. 150 ff.) versteht die Beziehung der beiden Generationen als ein doppelt-dichotomes Spannungsfeld, das modellhaft mithilfe eines Koordinatensystems darstellbar ist (vgl. Abb. 1). Die empirische Anwendung des Modells zeigt sich bei Lüscher in einer Forschung zu „Generationenbeziehungen unter Erwachsenen“ (2) (ebd., S. 153). Das Ergebnis sind neben Deutungsmustern prägnanter Situationen (hier nicht relevant) bestimmte „Handlungsmaxime“ und „Beziehungslogiken“, die – wenn auch nicht trennscharf, weil eben nur modellhaft, auf das intergenerationale Verhältnis im Jugendsport angewendet werden können. Jugendliche können mit ihren dominanten Handlungsmaximen in dieses Modell eingeordnet werden. Das dient dazu, Typen jugendlichen Sporttreibens beispielhaft voneinander zu unterscheiden und sich auch auf didaktischer Grundlage damit zu beschäftigen.

Konformität (3) beschreibt die Beziehungslogik, die Wertekonvergenz und kulturelle Reproduktion vereint. Das trifft auf Jugendliche zu, die ihren Sport ehr-

geizig im Verein ausüben, bereits an eine Karriere im Seniorenbereich denken und nicht ans Aufhören. Sie versuchen, sich durchzubeißen und erfolgreich zu werden. Sie bewahren das sportive Erbe der vorwachsenden Generation, indem sie das tun, was auch schon die Elterngeneration mehrheitlich getan hat oder immer noch tut. Erwachsene sind in ihr Sporttreiben involviert, als Zuschauer, Unterstützer oder Partner.

Eine andere Beziehungslogik lässt sich als *Nähe* bezeichnen. Die Jugendlichen bleiben konvergent in den zentralen Leitwerten des Sports, schaffen sich aber sportive Situationen, die sie ohne direkte Teilnahme Erwachsener realisieren. Sie treten im Verlauf ihrer Jugend aus dem Sportverein aus, distanzieren sich vom „Sportarten-Denken“ und ordnen sich dem kommerziellen Fitnesssport im Studio oder in Kursen zu. Damit erleben sie die erlernten Handlungsmaxime des Vereinssports in destillierter Form. Der Wettkampf mit all seinen Implikationen wird zur „self competition“ (Sassatelli, 2010). Die Funktionalisierung des Sports lässt sich als seine Kernsanierung deuten, als jugendlicher Impuls für einen funktionalisierten Sport der Zukunft.

Andere wenden sich jedoch von der sportiven Ethik des Leistens ab und man kann von *Distanzierung* sprechen. „Sport ist mir nicht wichtig“, sagen sie vielleicht. Sie öffnen sich aber zum Teil für spielerische oder explorative Handlungen, wie das „Bolzen“ im Park, Tischtennisrundlauf oder Praktiken, die man gemeinhin dem Trendsport zuordnet.

Schließlich ist eine vierte Beziehungslogik möglich – die *Kaptivation* (wörtlich: *Gefangennahme*). Obwohl diese Jugendlichen mit sportiven Leitwerten gebrochen haben, fühlen sie sich verpflichtet, Sport zu treiben, harren widerwillig im Vereinssport aus oder lassen sich zu Gesundheitskursen überreden.

Sportunterricht und verschiedene Beziehungslogiken

Es gibt keine empirischen Befunde, die Auskunft darüber geben, wie sich die vier Beziehungslogiken auf eine Schülerschaft verteilen. Für die Praxis ist das jedoch nicht von Bedeutung, denn selten handelt eine Lehrkraft in einem repräsentativen Ausschnitt der Gesellschaft. Wichtiger ist es, Beziehungslogiken in der eigenen Lehrsituation zu verstehen und die individuellen Merkmale für das Lehrerhandeln zu berücksichtigen. Jede Beziehungslogik wird zur sportdidaktischen Herausforderung, wenn man beachtet, dass Sportkultur im Unterricht in einer sowohl traditionellen als auch veränderbaren Logik zum Thema gemacht werden soll

(anders als im Sportverein). Die folgenden Empfehlungen sind als mögliche Reaktionen auf die vier modellhaften Beziehungslogiken zu verstehen und sollen dazu dienen, das Lehrerhandeln als sportkulturelle Beziehungsführung zu reflektieren.

Konformität ergänzen

Jugendliche sind evtl. als ehrgeizige Vereinssportler aktiv und damit spezialisiert auf eine bestimmte Sportart. Das Leistungsparadigma haben sie internalisiert, was sich im Sportunterricht auch darin zeigt, dass sie gern Leistung zeigen und auch gut bewertet werden. Im Sportunterricht fallen sie nicht als problematische Klientel auf, auch wenn sie sich in der Schule den Sport ein bisschen mehr so wünschen wie im Verein: anstrengender (vgl. Bindel, 2015a). Dem Sportunterricht kommt nun die Aufgabe zu, diesen Schülern zu vermitteln, dass ihr Interesse zwar unterstützenswert ist, die Sportkultur aber auch selbstgestaltbare und innovative Elemente aufweist, andere Werte zu bieten hat. Das Wissen darüber kann noch nützlich werden, denn bald endet bei den meisten das Engagement im Sportverein. Sportunterricht kann ihnen helfen, den bekannten Sport mit anderen Werten zu belegen (z. B. Ausdauersport als Gesundheitsthema) oder zu den traditionellen Werten innovative Realisierungen zu zeigen (z. B. Leisten im Outdoorsport). Es geht also darum, die eine Beziehungslogik (Konformität) im Unterricht aufzubrechen und sowohl Nähe als auch Distanzierung anzubieten.

Nähe begleiten

Andere Jugendliche sind nicht oder nicht mehr im Sportverein, haben aber die Idee des Leistens verinnerlicht und streben die Teilhabe an der Fitnesskultur an, die in ihrer Omnipräsenz, Vieldeutigkeit und Stilisierung innovativ ist. Lehrkräfte müssen hier keine Überzeugungsarbeit in Richtung „mehr Bewegung“ leisten. Die Aufgabe des Sportunterrichts besteht vor allem darin, die Konzentration auf das Leistungsparadigma zu begleiten, indem Wissen über Fitness und Gesundheit vermittelt wird. Dass die Jugendlichen der vorwachsenden Generation nah sind, macht die Vermittlung leichter. Die Sportlehrkraft benötigt Expertise für eine sachliche Auseinandersetzung (Trainingsmethoden, Ernährung etc.) sowie für eine kulturkritische Reflexion (Normierung der Gesellschaft, Kommerzialisierung etc.). Vor allem hier besteht die Notwendigkeit, auch Divergenz zu präsentieren, womit gemeint ist: Gegenwartserleben, Genussfähigkeit, Exploration. Es kann gerade mit konsumkritischer Haltung (vgl. Sassatelli, 2010) auch darum gehen, eine konforme Beziehungslogik zu etablieren. Die Frage ist dann: Welche nicht-kommerziellen Settings liefern ähnliche Effekte wie der Fitnesssport?



PD Dr. Tim Bindel

Bergische Universität
Wuppertal, Fb Bildungs-
und Sozialwissen-
schaften, Sportwissen-
schaft/ Sportpädagogik,
Fuhlrottstraße 10
42097 Wuppertal

bindel@uni-wuppertal.de

Distanzierung zulassen

Wer sich von klassischen Leitwerten des Sports distanzieren, wendet sich nicht unbedingt von der Sportkultur ab. Manche Jugendliche sind in der Lage, spielerische Ideen umzusetzen oder alternative Trends zu leben. Sie deuten Kultur auf ihre Weise, so wie Mannheim es als Voraussetzung für gesellschaftliche Weiterentwicklung versteht. Einigen fehlt dabei vielleicht der Bezug zum regelmäßigen Sporttreiben, das auch mit gesundheitlichen Aspekten in Verbindung gesetzt wird. Andere sehen keinen Sinn im normierten Leistungsvergleich. Kann man szenen- und „fun“-orientierte Schüler für traditionelle Formen des Sports und klassische Leitwerte begeistern? Die Annäherung beruht auf Gegenseitigkeit. Wenn Sportlehrkräfte nicht nur als Repräsentanten von Leitwerten einer Erwachsenen-Sportkultur auftreten, sondern als Interessenten an jugendlichen Interpretationen von Bewegung, Spiel und Sport, kann sich die Beziehungslogik ändern. Erforderlich wäre es, auf individuelles Sporttreiben von Jugendlichen sensibel einzugehen und Trendsport zu thematisieren (vgl. Balz & Bindel, 2010). Außerdem geht es darum, junge Menschen dabei zu unterstützen, die Deutungshoheit über ihr Sporttreiben zu behaupten (vgl. Neumann, 2010), auch indem man das spielerisch-explorative im Sport willkommen heißt (vgl. Bindel, 2015c). Kritik am traditionellen Sport und seinen zentralen Werten (wie z. B. im Vereinssport) kann zum Diskussionsgegenstand werden, wenn man unterschiedliche Perspektiven des Sporttreibens miteinander vergleicht und kontrastiert.

Kaptivation vermeiden

Nachdem drei Beziehungslogiken mit Potenzial präsentiert wurden, ist der Fall der Kaptivation anders gelagert: Es ist anzustreben, dass Jugendliche Sport trotz seines schulischen Zwangscharakters als sinnstiftende Beschäftigung erleben. Eine Konvergenz scheint nur schwer vorstellbar. Zielführend wäre es deshalb, die Jugendlichen von der Kaptivation zur Distanzierung zu bringen, um sie von dort aus in der Sportkultur willkommen zu heißen. Das bedeutet, ihre Abwendung von den Leitwerten des Sports zuzulassen und zu zeigen, dass auch in divergenten Beziehungslogiken Sporttreiben möglich ist. Nicht immer muss es im Sport um Bewegungskönnen und Verbesserung gehen. Um Sport zu treiben, reicht es manchmal aus, etwas nur ein bisschen zu können und nicht immer ist ein leistungsstarker Körper vonnöten. Neue Trends wie Crossboccia (vgl. Balz, 2014) zeigen, dass auch Spielen zum Sport gehört, und Ideen wie Splashdiving (vgl. Neumann, 2009) vermitteln jungen Menschen, dass Normen im Sport veränderbar sind. Möchte man Kaptivation vermeiden, geht es vor allem darum, eine frühe Distanzierung des Sportunterrichts vom Vereinssport und funktionalem Bewegungshandeln. Schon in der Grundschule müssen Leitwerte

des Sports aufgebrochen und ergänzt werden: um die spielerischen Vorstellungen von Kindern, die nicht zwingend in das Leistungsparadigma eines Gesundheits- und Wettkampfsports passen. Sachautorität muss der Lehrer dazu phasenweise abgeben können.

Fazit

Der Blick auf mögliche Beziehungslogiken legt die Probleme offen, mit denen Sportlehrkräfte konfrontiert sind, wenn sie sowohl traditionelle als auch innovative Aspekte vermitteln möchten. Eine Einflussnahme auf sportdistanzierte oder im Sport spezialisierte Schüler kann mit Blick auf das Modell der Generationenambivalenz gezielter reflektiert werden. Während konvergente Beziehungsmodi gut handhabbar erscheinen, erfordern divergente Beziehungstypen mehr Sensibilität. Das Konzept der Mehrperspektivität hält jedoch Möglichkeiten bereit, divergente Haltungen fruchtbar zu machen. Auf der Basis dieses Ansatzes ließen sich weitergehende fachdidaktische Konzepte diskutieren, die noch konsequenter anerkennen, dass Sport ein Kulturgut ist, das jeder mit- und umgestalten kann. Das Etablierte und das Mögliche wären zu thematisieren (vgl. Bindel, 2015b). Ohne didaktische Neuorientierungen, die am Subjekt und seinen Deutungen ansetzen, sind divergente Beziehungsmodi nur phasenweise aufzubrechen. Im Kontext der Inklusion wird aber auch über didaktische Modelle diskutiert werden müssen, die jenseits aktueller Leitwerte des Sports anzusiedeln sind.

Anmerkungen

- (1) Diesem Beitrag liegen Studien zugrunde, die im Kontext eines Habilitationsprojekts durchgeführt wurden (vgl. Bindel, 2015a). 16 Jugendliche, die neben dem Sportunterricht anfänglich sowohl im Verein als auch informell Sport betreiben (so genannte Multiplayer), wurden ab der 7. Klasse über knapp drei Jahre begleitet und zu drei Messzeitpunkten interviewt. Außerdem konnten drei Einzelfälle in einem mikroethnographischen Design intensiv erforscht werden. Diese Gruppe hoch und variantenreich engagierter Sportler wurde mit Jugendlichen kontrastiert, die außerhalb des verpflichtenden Sportunterrichts keinen Sport treiben (so genannte Sportabstinenten). Ziel der Studien war es, den Prozess individueller Bedeutungskonstruktion von Sport nachzuzeichnen. Dass beide Extremgruppen von einem „richtigen“ Sport ausgehen, dessen individuelle Bedeutungen sich stark gleichen, führt zu der Annahme eines starken Leitwertes im Jugendsport: Sport als Element eines Leistungsparadigmas, wobei es darum geht „etwas zu tun, um etwas zu erreichen“.
- (2) Mit besonderem Bezug zum Thema Scheidung.
- (3) Die folgenden Ausführungen sind an die Ausarbeitungen von Bindel (2015a) angelehnt.

Literatur

Balz, E. (2014). Crossboccia drinnen und draußen. *sportpädagogik*, 38 (1), 7–11.

- Balz, E. & Bindel, T. (2010). Trendsport als Feld informellen Lernens. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport* (S. 93–105). Balingen: Spitta.
- Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierungen in informellen Sportgruppen. Eine Ethnographie*. Hamburg: Czwalina.
- Bindel, T. (2015a). *Bedeutsamkeit und Bedeutung sportlichen Engagements in der Jugend*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bindel, T. (2015b). Endstation Fitness – Wie viel Funktionalität hält die informelle Sportkultur aus? In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung. Brennpunkte der Sportwissenschaft, Band 37* (S. 39–49). Sankt Augustin: Academia.
- Bindel, T. (2015c). Das Spielen im Sportunterricht erhalten. *sportpädagogik*, 39 (3+4), 1–8.
- Bindel, T. & Balz, E. (2014). Informeller Sport in der Schule. *sportpädagogik*, 38 (1), 2–6.
- Helsper, W. (2009). Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 65–83). Paderborn: Schöningh.
- Lüscher, K. (2000). Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen – eine allgemeine heuristische Hypothese. In M. Kohli & M. Szydlik (Hrsg.), *Generationen in Familie und Gesellschaft* (S. 138–161). Opladen: Leske + Budrich.
- Mannheim, K. (1928/1972). Das Problem der Generationen. In F. Henrich & R. Bleistein (Hrsg.), *Jugend zwischen Schonraum und Emanzipation* (S. 33–48). München: Kösel.
- Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2010). Sport in der Sekundarstufe I. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 290–305). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2009). Splashdiving im Sportunterricht? Anregungen zu einem ungewöhnlichen Unterrichtsvorhaben. *sportunterricht*, 58 (8), 6–9.
- Sassatelli, R. (2010). *Fitness Culture. Gyms and the Commercialisation of Discipline and Fun*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.



2016. 17 x 24 cm, 316 Seiten
ISBN 978-3-7780-3229-9

Bestell-Nr. 3229 € 29.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 23.90

Marcus Müller

Körperbasiertes Entspannungstraining im Elementarbereich

Entwicklung – Implementierung – Evaluation

Beobachtungen zeigen, dass sich die Auswirkungen unserer Stressgesellschaft bereits in der jüngsten Bildungsgeneration zeigen. So haben Kinder im Vorschulalter vermehrt Probleme, ihren Körper wahrzunehmen und körperliche Signale zu deuten. Die Zunahme von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen, von Impulsivität und Hyperaktivität sprechen eine deutliche Sprache. Gefragt sind deshalb körperbasierte Entspannungsverfahren, die den Kindern Hilfen geben können.

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass sich kindgerecht konzipierte Entspannungsprogramme sehr gut in den Alltag von Kindertagesstätten implementieren lassen.

New!

Leserbrief

Gegendarstellung zur Rezension

des 3. Kinder- und Jugendsportberichts von Hummel und Krüger in Heft 2/2016

Werner Schmidt

Die Mitherausgeber (s. Heft 2/2016) der Zeitschrift „sportunterricht“, die Kollegen Krüger aus Münster und Hummel aus Chemnitz, haben eine sehr kritische Diskussion des 3. Kinder- und Jugendsportberichts vorgelegt.

Als erstes bemängeln sie, dass sie in der Gesamtanlage des Berichtes Deutungen zur „Olympischen Erziehung“ bzw. zu den Besonderheiten der Sportnachfrage im Osten (= neue Bundesländer) vermissen. Den informierten Leser dürfte es nicht überraschen, dass diese beiden Inhaltsbereiche „Olympische Erziehung“ und „Sport im Osten“ jeweils die Forschungsschwerpunkte der Rezensenten darstellen.

Dabei wurde übersehen, dass die Innovationen in Norwegen (= Kinderrechte des Sports, Kapitel 25) sich bewusst vom Dilemma des olympischen Spitzensports (z. B. Doping, Korruption und Machtmissbrauch) distanzieren und in Anlehnung an die UN-Konvention zu allgemeinen Kinderrechten ethische Fragen und Grundwerte des Sports aus Kindersicht neu diskutiert haben. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass spätestens seit der MediKuS-Studie (Grgic & Züchner, 2013) und dem 13. Deutschen Kinder- und Jugendbericht (2013) inhaltlich eher regionsspezifische Unterschiede als Ost-West-Unterschiede im Diskurs (vgl. Kapitel 2) thematisiert werden.

Schwerpunktmäßig wird bemängelt, dass die im Untertitel des Berichtes hervorgehobene „Umbruch-Situation“ nicht zutreffend sei. Dieses Statement widerspricht jenen Beiträgen, in denen konstatiert wird, dass

1. die Ausweitung des staatlichen Bildungsauftrages das Aufwachsen mehr und mehr zu einer öffentlichen Angelegenheit gemacht hat (vgl. Neuber, Kapitel 1),
2. die Erweiterung in Richtung einer Alltagsbildung auch den neuen Bildungsort Kindertageseinrichtung, den massiven Ausbau von Ganztagschulen, die erhöhte Bedeutung formaler Bildungsabschlüs-

se und ihre implizite Vermittlung von Alltagskompetenzen (vgl. Rauschenbach, Kapitel 2) mit einschließt,

3. die staatliche Förderung des Sports (vgl. Braun, Kapitel 21), die bisher die Trias von Gewährleistungs-, Finanzierungs- und Vollzugsverantwortung wahrgenommen habe, sich zukünftig auf die Gewährleistungsfunktion reduzieren werde und andere Leistungen an die Non-Profit-Organisationen abtrete,
4. die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften (vgl. Süßenbach & Klaus, Kapitel 20) einen politisch gewollten Prozess darstelle, die Realität jedoch zeige, dass der Sport in diesen Projekten bisher nicht bzw. kaum vertreten sei,
5. im Ehrenamt (vgl. Braun & Nobis, Kapitel 13) klassische Formen sozialer Unterstützung abgelöst werden von individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen,
6. zukünftig die Bewegungs- und Sportförderung als Querschnittsaufgabe in der gesamten frühkindlichen Bildung verpflichtend zu verankern sei (vgl. Zimmer, Kapitel 18), wovon besonders sprachlich und motorisch auffällige Kinder – insbesondere jene mit Deutsch als Zweitsprache – profitierten.
7. die traditionelle Form sportiver Praxen in Form formaler Mitgliedschaften (vgl. Schwier & Erhorn, Kapitel 8) zunehmend abgelöst werde von post-traditionellen Gestaltungsformen der Szene auf der Grundlage geteilter Stil-Ideale und die sozialen Netzwerke zukünftig den populärsten Ort zur Visualisierung des Sports, seiner Selbstmediatisierung und seiner umfassenden medialen Vermarktung darstellten.
8. der kommerzielle Sport im Jugendalter (vgl. Thieme, Kapitel 7) sich mittlerweile fest etabliert habe, 1/3 der Heranwachsenden erreiche und bei 10% des Nachwuchses schon die wichtigste Sportaktivität darstelle.
9. Sozialberichtsdaten kindlicher Lebens- und Bewegungswelten zunehmend zeigen, dass Kinder aus

- sog. bildungsfernen Haushalten und/oder belasteten Großstadt-Quartieren (Spiegel Nr. 11/ 12.03. 2016) von Geburt an strukturell gravierende Benachteiligungen in Bildung und Gesundheit erfahren, wohingegen der Sport eher die Chance besitzt, die Selbstwirksamkeit jener zu stärken.
10. trotz vergleichbarer gravierender und zunehmender gesundheitlicher Probleme in Westeuropa wie Bewegungsarmut, Inaktivität, erhöhtem Medienkonsum sowie Übergewicht und Adipositas (vgl. Naul u. a., Kapitel 23) der pflichtgemäße Sportunterricht am Vormittag in Deutschland und anderen Ländern eine Kürzung erfahre.

Wer diese 10 Veränderungen in seiner Rezension über- sieht, dem muss man wohl ein flüchtiges Überlesen attestieren. Kritisiert wird inhaltlich gleichfalls, dass die Bereiche „Inklusion“ und „Integration“ (s. Kapitel 12 und 14) in einem Schritt hätten abgehandelt werden können.

Hinsichtlich der integrativen Befunde zeigen jedoch die Ergebnisse, dass einerseits die Bindungskräfte des Sports hinsichtlich der Gruppe der MigrantInnen enorm sind (vgl. Mutz & Burrmann, Kapitel 12), wohin- gegen die Alltagsrealität (Tiemann, Kapitel 14) zeigt, dass die meisten Bundesländer sich offenkundig dem Auftrag verweigern, Inklusion strukturell zu begreifen und die Konsequenzen für den Sport noch nicht ein- mal ansatzweise überdacht worden seien.

Die Rezensenten bemängeln ebenso, dass Widersprü- che zum Thema „Soziale Ungleichheiten im Sport“ übersehen worden seien.

Richtig ist vielmehr, dass das Kapitel 3 (= Verstetigung sozialer Ungleichheiten) schwerpunktmäßig allgemeine soziale Benachteiligungen von *früh auf (Geburt, Schul- eingang)* in den Bereichen „Bildung“ und „Gesundheit“ thematisiert und dem Sport eher die Chance zuspricht, durch Selbstwirksamkeitserfahrungen (S. 96–100) die Entwicklung einer eigenen Könnens-, Begabungs- und Erfolgseinschätzung zu stärken.

Im Gegensatz dazu beschreibt das Kapitel 7 (= kom- merzieller Sport) die Tatsache, dass mit *Beginn der Berufsausbildung (ab 17 Jahre, S. 169)* und auf der Basis einer sehr kleinen Stichprobe (N = 120–200, = sozioökonomisches Panel) das höhere Preisniveau kommerzieller Angebote keine Hinweise auf eine Selektion entlang des verfügbaren Einkommens liefert.

Abschließend bemängeln die Rezensenten die Kürze und Qualität von Einleitung, Zusammenfassung, Hand- lungsempfehlungen und Einleitung in die 5 Themen- blöcke. Dabei scheinen sie nicht registriert zu haben, dass alle nationalen Berichte – ebenso wie die eigenen Vorgängerberichte – Einleitungen und Zusammenfas- sungen für den „eiligen Leser“ bzw. die „sozial- und sportpolitische Öffentlichkeit“ in Form eines jeweiligen kurzen Überblicks enthalten.

Die massive und nachgewiesenermaßen teilweise unberechtigte Kritik lässt es für die Zukunft jedenfalls sinnvoll erscheinen, in solchen Fällen Rede und Gegen- rede gleichzeitig zu veröffentlichen.

Prof. Dr. Werner Schmidt



Herausgegeben von Werner Schmidt / Nils Neuber / Thomas Rauschenbach / Hans Peter Brandl-Bredenbeck / Jessica Süßenbach / Christoph Breuer

Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht

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

Buchbesprechung

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim



S. Ruin (2015)
Körperbilder in Schulsportkonzepten.
Eine körpersoziologische Untersuchung.
 Berlin: Logos. 310 S., € 40,00.

Mit seiner Dissertation *Körperbilder in Schulsportkonzepten. Eine körpersoziologische Untersuchung* legt Sebastian Ruin eine bemerkenswerte Analyse immanenter Körperbilder in gängigen sportpädagogischen Positionen sowie in den Sportlehrplänen der Länder der letzten zwanzig Jahre vor. Ruin geht dabei von der Grundannahme aus, dass sich das Verhältnis zu unserem Körper seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert grundsätzlich verändert und dem Körper dabei nicht nur mehr, sondern auch eine veränderte Beachtung zukommt, was er u. a. an der enormen medialen Präsenz von Gesundheits-, Fitness- und Körperthemen festmacht. In diesem Forschungskontext rückt auch die Schule in den Blick, da sie als zentrale Sozialisationsinstanz insbesondere im Sportunterricht auch zur Vermittlung körperrelevanter Kulturpraktiken verpflichtet ist. Zielperspektive ist dabei, Körperbilder in aktuellen Schulsportkonzepten herauszuarbeiten, um Aussagen darüber zu gewinnen, wohin der Schulsport (und damit vermutlich auch die Schule als Ganzes) bezüglich des Umgangs mit dem Körper tendiert.

Im Einzelnen gliedert Ruin seine Untersuchung dazu in drei zentrale inhaltliche Teile, die einer überzeugenden methodologischen Choreografie folgen: Nach zwei einleitenden Kapiteln leitet Ruin in Kapitel 3 im Kontext einer *Soziologie des Körpers* drei Untersuchungskategorien ab (disziplinierte Körper, regulierte Körper, leiblich Gebildete), die als theoretisches Gerüst dienen, um auf dieser Folie Körperbilder in Schulsportkonzepten herauszuarbeiten. Bemerkenswert und im Kontext der Sportpädagogik zweifellos ein Gewinn ist an dieser Stelle, dass er sich dabei explizit nicht sportpädagogischer Kategorien bedient, weil damit zweifellos die Gefahr verbunden wäre, dass letztlich nur das sichtbar würde, was der Sportpädagogik ohnehin schon bewusst sei. In diesem Sinne bedient sich Ruin explizit einer körpersoziologischen Außenperspektive und verbindet damit die begründete Hoffnung, die „Mache“ des Schulsports im Hinblick auf den Körper besser als bisher offenlegen zu können. In den beiden nachfolgenden Kapiteln verwendet Ruin diese Untersuchungskategorien, um in Kapitel 4 nach Körperbildern in ausgewählten sportpädagogischen Konzepten zu suchen und in Kapitel 5 nach Körperbildern in den Sportlehrplänen zu suchen. Methodologisch kommen dabei

sowohl textthermeneutische Verfahren (Kap. 4) sowie eine strukturierte Dokumentenanalyse (Kap. 5) zum Einsatz.

Die elaborierten und methodologisch ebenso geschickten wie überzeugenden Analysen bringen dabei eine Vielzahl interessanter Ergebnisse zu Tage, auf die hier nur exemplarisch kurz eingegangen werden kann. So kann Ruin zunächst zeigen, dass der Körper im Schulsport einer grundsätzlichen Paradoxie unterworfen ist, indem er sich in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Instrumentalisierung (beispielsweise zur Vorbereitung auf den außerschulischen Wettkampfsport) und dem eigenständigen, reflexiven Entdecken des eigenen Körpers (eher sportartunspezifische Erfahrungen mit dem eigenen Körper) bewegt. Die Analyse sportpädagogischer Fachdiskurse zeigt dabei, dass der Körper dort durchaus auch als (selbst-)reflexive Konstante zur Domestizierung der (Post-)Moderne verstanden wird, weil der Körper in einer zunehmend pluralen und kontingenten Welt als konstantes Vehikel des leiblichen Rückzugs und der körperlichen Selbstversicherung interpretiert wird. Dem Körper wird in diesem Sinne eine eigene (selbst-)reflexive Erkenntnisfähigkeit zugesprochen, die ihn gegenüber instrumentalisierenden Zugriffen zu immunisieren oder zumindest doch zu emanzipieren sucht.

Demgegenüber zeigen die körpersoziologischen Analysen der Lehrpläne, dass sich dort zumeist völlig andere Körperkonzeptionen manifestieren. Der sportpädagogische Fachdiskurs bildet sich vor diesem Hintergrund kaum in den Lehrplänen ab. So kann Ruin zeigen, dass etwa drei Viertel der untersuchten Lehrpläne dazu tendieren, den Körper eher als Objekt zu betrachten. Insbesondere die aktuellen, kompetenzorientierten Lehrpläne richten Schülerkörper vermehrt als medizinisches und biologisch optimierbares Objekt zu, das primär neoliberalen gesellschaftlichen Interessen zu folgen scheint. Schülerinnen- und Schülerkörper geraten dort vor allem als Humankapital in den Blick, das es zu optimieren oder im Hinblick auf den außerschulischen Gesundheits- oder Wettkampfbereich zu disziplinieren gilt.

In Zeiten, in denen sich auch die Sportwissenschaft selbst mehr und mehr outputorientierten Forschungs- und Maximierungsstrategien unkritisch zu unterwerfen scheint und damit Gefahr läuft, sich selbst zum Objekt neoliberaler und disziplinierender Tendenzen zu machen, lädt die Arbeit von Ruin – und darin liegt neben der überzeugenden Methodologie ihre besondere Relevanz – dazu ein, inne zu halten und sich auf

körper- und bildungstheoretische Grundlagen zurück zu besinnen, die im Kontext einer allumfassenden Outputorientierung aus dem Bewusstsein zu geraten drohen. In diesem Sinne erscheint die Arbeit im Kontext

aktueller Tendenzen in der Sportpädagogik einerseits zwar quasi anachronistisch, aber gerade dadurch umso wertvoller und lesenswerter.

Martin Giese

Literatur-Dokumentationen

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Erdtel, Mandy & Brückner, Grit (2014).

Floorball spielen.

Schorndorf: Hofmann Verlag, 96 S., € 14,90.

Floorball – früher Unihoc und Unihockey genannt – gilt allgemein als aufstrebende Sportart.

Der nationale Spitzenverband ist seit Dezember 2014 (kurz nach dem Erscheinen dieses Fachbuchs) Mitglied im DOSB, und auch im Schulsport hat sich dieses Sportspiel mittlerweile weitgehend etabliert, z. B. durch die Verankerung in den Sportlehrplänen mehrerer Bundesländer. Die Autorinnen streben eine weitere Verbreitung des Floorballs im Schulsport an und haben ihr Fachbuch deshalb inhaltlich speziell auf die hierfür relevanten Belange beschränkt (vgl. S. 13 f). Dabei wird auch an Lehrkräfte gedacht, die dieses relativ „neue“ Sportspiel noch nicht so gut kennen.

Der Theorieteil enthält hauptsächlich die „Grundlagen des Floorballs im Schulsport“ mit ausführlichen Informationen zum Spielgedanken/zur Spielidee, zum Anforderungsprofil, zum (Klein-)Spielfeld und dem Gerätematerial (Kunststoff-Stöcke, Loch-Bälle, Mini-Tore; zunächst noch keine Bande oder gar Torwartausrüstung) sowie über schulsportrelevante Regeln. Dieses Regelwerk ist so konzipiert, dass z. B. Jungen und Mädchen gemeinsam spielen können, Stock- wie Körperkontakte als Regelverstoß gelten und Verletzungsgefahren gering gehalten werden.

Im Praxisteil sind v.a. die Grundkomponenten der Technik und Taktik des Floorballs in Anlehnung an „Kleine Ballspiele“ in einer Vielzahl von Praxisbeispielen dargestellt. Diese werden gegliedert in die Abschnitte (1) Gewöhnung und Erwärmung, (2) Schlägerhaltung und Ballführung, (3) Ballannahme und Ballabgabe/Passspiel, (4) Schusstechnik und (5) Spielfähigkeit und Taktik. Ein Kapitel mit Bewertungskriterien für die einzelnen Lernbereiche (Abschnitte 2–5) und einige wenige Unterrichtsbeispiele ergänzen den Praxisteil. Die vier technisch-taktischen Lernbereiche werden alle in glei-

cher Weise didaktisch-methodisch eingeleitet und durch Übungs- und Spielformen bzw. teilweise durch „Trainingsparcours“ konkretisiert. Alle Praxisbeispiele sind ausführlich beschrieben und durch Fotos oder Abbildungen ergänzend veranschaulicht; eine Dreierskala weist zusätzlich auf den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Übungs- oder Spielform und ihrer Variationen hin.

Die Ausrichtung des Praxisteils unterstreicht die Aussage der Autorinnen, wonach es sich in diesem Band 61 der Reihe PRAXISideen um eine systematische Einführung in Floorball oder um ein Vermittlungskonzept für Anfänger und teilweise auch für Fortgeschrittene handelt, und zwar vom Grundschulalter an (siehe auch: www.floorball.de/schule-2/). Für den Wettkampfbereich stehen Interessierten einige weiterführende Fachbücher zur Verfügung, z. B. von Kratochvil & Nebe (2013). Fazit: „Wer einmal einen Schläger angefasst hat, bleibt mit großer Wahrscheinlichkeit daran kleben“ (R. Blanke, Unihockey-Pionier in Deutschland).

(H.-J. Engler)

Klöpper, Verena & Lippert, Janina (2014).

HipHop.

Für Lehrer und Trainer ohne Tanzerfahrung.

Schorndorf: Hofmann, 96 S., mit CD-ROM, € 16,90.

Mit dieser Veröffentlichung wollen die beiden Diplom-Tanzpädagoginnen und (Sport-)Lehrerinnen der „Verlegenheit“ vieler Sportlehrkräfte im Bereich Tanz begegnen und sie für eine Alternative zur rein lehrerzentrierten Vermittlung beim HipHop im Sportunterricht gewinnen. Dazu setzen sie auf schülerzentriertes oder kooperatives Lernen, bei dem die Lehrkräfte ihre zentrale Rolle aufgeben und den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung im Lehr- und Lernprozess übertragen. *HipHop als Tanzstil*, Lebenseinstellung

und Jugend-Kulturbewegung, ferner Tipps für die Vermittlung des Tanzes im Sportunterricht und *kooperative Vermittlungsmethoden* (hier: Gruppenpuzzle, Stationenlernen, Gruppenarbeit, Präsentation und Evaluation) bestimmen folglich den einführenden Theorieteil. Die Autorinnen denken aber auch an die vielen „Tänzer“ unter den Lehrkräften an Schulen und sehen Hip-Hop ebenfalls als möglichen Unterrichtsgegenstand in vielen „Fächerverbänden“ und im Musikunterricht.

Im zweiten Teil des Buches wird zunächst *konkretes Schrittmaterial* präsentiert. Es besteht aus einem umfangreichen Warm Up und sieben Grundsritten in vielen Variationen: Bounce, Step Touch, Slide Touch, Top Rock, Jump Cross mit Pencil Turn, Moonwalk und Heel-Toe. Daran schließen sich ausführliche Hinweise auf Möglichkeiten der Erstellung und der Präsentation einer Choreographie an, ferner drei fertig *ausgearbeitete Choreographien* für die Unter- (noch in Partnerform), Mittel- und Oberstufe, die zum „Nachlernen“, aber auch zur flexiblen Handhabung durch Lehrende gedacht sind.

Das Schrittmaterial und die Choreographien werden ausführlich beschrieben sowie durch Farbfotos und Bildreihen veranschaulicht; Symbole neben den Texten verweisen vor allem auf (ergänzende) Materialien auf der beigefügten CD-ROM. Hier sind z. B. alle Grundsritte und Choreographien aus dem Buch zum Ausdrucken und zum Anschauen auf *Video-Sequenzen* (mit Popmusik) abgelegt. Um Lehrenden wie Lernenden die Aneignung des HipHop-Tanzes zu erleichtern, wurden die Schritte teilweise zusätzlich im langsamen Tempo und aus verschiedenen Perspektiven gefilmt. Auf der CD (ferner am Ende des Buches) befinden sich weiterhin *sechs ausgearbeitete Doppelstunden* zum Unterrichtsvorhaben „Von der ersten Begegnung mit dem Thema Tanz bis hin zur bühnenreifen HipHop-Choreographie“. Diese Unterrichts-Entwürfe liegen auch als Word-Dokument vor und können so je nach Eigenbedarf (und den Anforderungen der Schülerinnen und Schüler) bearbeitet werden.

Fazit: Das Fachbuch der beiden jungen Autorinnen ist ein interessantes Angebot für „Nichttänzer“ wie für Tänzer unter den (Sport-)Lehrkräften und für deren Schülerinnen und Schüler. Eine bessere Lern- bzw. Lehrhilfe zum HipHop unter Einbezug kooperativer Arbeitsformen gibt es nicht.

H.-J. Engler

Frommann, Bettina (2014).

Stationskarten Kämpfen im Sportunterricht.

Schorndorf: Hofmann, CD-ROM (Adobe Reader)
ca. 100 Stationskarten, € 14,90.

In einem früheren Fachbuch der Autorin hießen die Bewegungs-, Spiel- und Kampf Formen zur Einführung in das „Ringeln, Raufen, Kämpfen“ noch „*Wilde Spiele*“ (2010). Angesprochen waren besonders Lehrkräfte,

Übungsleiter und (Sozial-) Pädagogen mit Interesse an einem für sie neuen Sportbereich. Jetzt liegen grundsätzlich vergleichbare „*Stationskarten Kämpfen*“ vor und sind für den selbstständigen Einsatz nicht nur durch Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht (vgl. Titel der CD), sondern auch durch Kinder und Jugendliche in Vereinen und pädagogischen Jugendeinrichtungen konzipiert, was aber die Lehrenden, Trainierenden, Anleitenden usw. selbstverständlich nicht entbehrlich machen kann.

Für Letztgenannte sind vor allem umfangreiche *theoretische Grundlagen* gedacht, die ganz speziell (und teilweise abweichend vom Buch) z. B. das Bewegungslernen an Stationen, den Einsatz der Stationskarten zum Kämpfen, notwendige soziale Voraussetzungen, Regeln und Rituale sowie die erforderlichen materiellen Voraussetzungen thematisieren. Für die Hand der Kinder und Jugendlichen stehen ca. 100 *Stationskarten* zur Verfügung, die sich auf *Vertrauen* herstellen, *Körperkontakt* zulassen, *indirekte Partnerkämpfe* um Raum, Positionen und Gegenstände, *direkte Partnerkämpfe* und auf ausgleichendes *Entspannen* und zur Ruhe kommen beziehen; Karten mit den gängigen Turnierformen stellen eine sinnvolle Ergänzung dar. Die hier insgesamt eingebrachten Bewegungs- und Kampf Formen entsprechen mehrheitlich denen im o. g. Fachbuch: Es fehlen auf der CD allerdings die Aufgaben zum Fallenlernen und – ganz im Sinne von Zweikampf-Stationen – alle Gruppenaufgaben mit indirektem und direktem Körperkontakt. Zum Ausgleich hat die Autorin Ergänzungen in größerer Anzahl besonders bei den Partnerkämpfen vorgenommen (siehe unten). Die Materialsammlung auf der CD kann von daher das Fachbuch der Autorin sinnvoll ergänzen und erweitern, aber auch als eigenständige Lehr- und Lernhilfe genutzt werden.

Jede der oben genannten Strukturgruppen für Bewegungs-, Spiel- und Kampf Formen enthält eine umfassende Einführung in die Thematik, auf die dann die zugehörigen Stationskarten folgen. Zwei Drittel aller Karten auf der CD beziehen sich auf indirekte und direkte Partnerkämpfe; hier liegt also der eindeutige inhaltliche Schwerpunkt. Jede einzelne *Stationskarte* hat eine Nummer und einen einprägsamen Namen für die jeweilige Bewegungs- oder Kampf-Aufgabe, ein oder zwei *Farbfotos* zur Verdeutlichung der Aufgabe sowie leicht verständliche „*Textbausteine*“, die die Aufgabe beschreiben, das benötigte Material oder die Geräte angeben und auf Sicherheitsaspekte, Regeln und Lösungshilfen hinweisen. Viele der Stationskarten enthalten zusätzliche Vorschläge für Variationen, die v. a. als *Differenzierungs-Maßnahme* gedacht sind. Auf der CD sind die Stationskarten im Format DIN A5 abgelegt und können beim Ausdrucken auch auf DIN A4 vergrößert werden („an Seite anpassen“ auswählen). Wer zwei Karten auf einem DIN-A4-Blatt ausdrucken möchte, muss „mehrere Seiten pro Blatt“ auswählen.

H.-J. Engler

Nachrichten und Informationen

Thomas Borchert

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

Bundesfachkongress: Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung



Viele pädagogische Fachkräfte machen sich große Sorgen, wie sie angesichts des Auftrags der inklusiven Bildung diesen Aufgaben und Herausforderungen gerecht werden können. Der Bundesfachkongress des vds bietet einen Überblick über konkrete Handlungsmöglichkeiten und diskutiert Perspektiven für die Weiterentwicklung unseres Bildungssystems unter Einbeziehung aller Schülerinnen und Schüler. Von solchen Handlungsansätzen profitieren alle Kinder und Jugendlichen, zugleich lassen sich Belastungen von pädagogischen Fachkräften wirksam reduzieren. Erst durch praktikable Vorgehensweisen, die alle Schülerinnen und Schüler einbeziehen, kann der Auftrag zur inklusiven Bildung verwirklicht werden. Der Verband Sonderpädagogik lädt am 16. und 17.09. 2016 interessierte pädagogische Fachkräfte, Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Schulen sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu seinem Bundesfachkongress an die Julius-Maximilians-Universität nach Würzburg ein.

Weitere Informationen zum Kongress finden Sie unter <http://bit.ly/1Tpv6wp>

Initiative: Lernlust statt Schulfrust



Für uns geht es bei Schule im Aufbruch um eine neue Lernkultur und im Zentrum steht die Potenzialentfaltung. Für uns gehören Inklusion und die Vorbereitung auf ein Leben im 21. Jahrhundert, das auch von globalen Herausforderungen geprägt ist, hier stark mit rein. Und als im Jahr 2007 in der UNO 193 Weltführer beschlossen haben, bis 2030 17 große Ziele zu erreichen, waren wir verblüfft und begeistert. Es tut gut, ein weltweites, konkretes Ziel mit einem konkreten Datum zu haben. So wissen wir, Menschen überall auf der Welt arbeiten am Selben und wir müssen jetzt anfangen, und vertagen unser Engagement nicht mehr.

Bei Schule im Aufbruch gibt es keine Mitgliedschaft, die Angebote stehen allen offen. Schule im Aufbruch gibt es auch mit einem eigenständigen Team in Österreich und in Polen.

Viele Schulen haben sich auf den Weg in eine neue Lernkultur gemacht und begegnen dort unterschiedlichen Herausforderungen. Jede Schule hat einen eigenen Ausgangspunkt und einen eigenen Weg.

Neugierig? Unter www.schule-im-aufbruch.de erfahren Sie mehr.

Flickenteppich Ganztagschule: Große Unterschiede zwischen den Bundesländern



Immer mehr Schulen in Deutschland stellen auf Ganztagsbetrieb um: Während vor 15 Jahren noch nicht einmal jede fünfte Schule auf ganztägige Bildung ausgerichtet war, sind es heute rund 60 Prozent der Schulen. Der quantitative Ausbau war aber nicht an einheitliche Qualitätsstandards gekoppelt. Die Rahmenbedingungen für Ganztagschulen unterscheiden sich daher stark zwischen den Bundesländern und den Schulstufen. Die Ressourcenausstattung an weiterführenden Schulen ist durchschnittlich schlechter als an Grundschulen. Das sind die Ergebnisse einer Studie der Bertelsmann-Stiftung. Autoren sind der Bildungsforscher Professor Klaus Klemm und Dirk Zorn, Senior Project Manager bei der Bertelsmann-Stiftung. Sie vergleichen die Regelungen der 16 Bundesländer für gebundene Ganztagschulen. Die Studie ermöglicht erstmals eine differenzierte Abschätzung der Lernbedingungen an diesen Ganztagschulen.

Die Zeit, die Ganztagschülern über den Unterricht hinaus zum Lernen in der Schule zur Verfügung steht, ist abhängig von Schulstufe und Bundesland. Grund dafür sind unterschiedliche Vorgaben der Länder zu Anzahl und Umfang der Ganztage. Mit dem Wechsel von Grundschulen zu weiterführenden Schulen sinkt diese Lernzeit: Die zusätzliche Lernzeit an Grundschulen mit verpflichtendem Ganztagsbetrieb beträgt durchschnittlich knapp 14 Stunden pro Woche. An weiterführenden Schulen umfasst sie nur 8 Stunden. Zwischen den Bundesländern sind die Unterschiede ebenfalls groß: In den Grundschulen reicht die zusätzliche Lernzeit von 8 (Thüringen, Sachsen, Nordrhein-Westfalen) bis 22 Stunden (Hessen) pro Woche. Auch in der Sekundarstufe I bieten Ganztagschulen in Hessen mit 16 Stunden die meiste zusätzliche Lernzeit. Mit rund 4 Stunden bilden Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen die Schlusslichter.

„Wo an Deutschlands Schulen Ganztage draufsteht, ist leider nicht immer Ganztage drin. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen gebundener Ganztagschulen weisen auf ein konzeptionelles Vakuum hin“, so Jörg Dräger, Mitglied des Vorstands der Bertelsmann-Stiftung. „Bundesweite Mindeststandards für Ganztagschulen sind notwendig, um gleichwertige Lernchancen zu ermöglichen“, sagte Dräger. Es brauche mehr Transparenz über die tatsächlichen Ausstattungen der

Ganztagsschulen und eine pädagogische Debatte über angemessene zeitliche und personelle Rahmenbedingungen, so der Vorstand.

Weitere Informationen finden Sie unter www.bertelsmann-stiftung.de

**Modernes Lernen in der Schule:
Kiknet.ch**



Mehr Abwechslung für den Unterricht ermöglicht die Internet-Plattform www.kiknet.org: Hier können sich Lehrpersonen kostenlose Materialien für den Unterricht zu den unterschiedlichsten Fachthemen herunterladen: Arbeitsblätter, Tests, Präsentationen, Exkursionsvorschläge und vieles mehr.

Pädagoginnen und Pädagogen, Internetprofis und Branchenexperten aus Organisationen und Unternehmen haben sich mit dem Ziel zusammengetan, die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsgestaltung zu unterstützen. Die Unterrichtseinheiten werden ausschließlich von Lehrpersonen konzipiert und zusammengestellt. Ganz im Sinne der Leitidee: von Lehrpersonen für Lehrpersonen.

Die kiknet-Unterrichtseinheiten werden von Kompetenzpartnern aus der Wirtschaft, von Verbänden, Bundesämtern und Vereinen unterstützt. Dies geschieht einerseits finanziell, indem die Erstellung der Lektionen und die Betreuung der Lektion finanziert werden. Andererseits treten die Kompetenzpartner durch ihr Fachwissen zur jeweiligen Thematik als Garant ein,

dass die Inhalte korrekt sind und dem neuesten Stand der Erkenntnisse entsprechen.

Weitere Informationen unter www.kiknet.ch

3-Löwen-Cup – mini-EM 2016

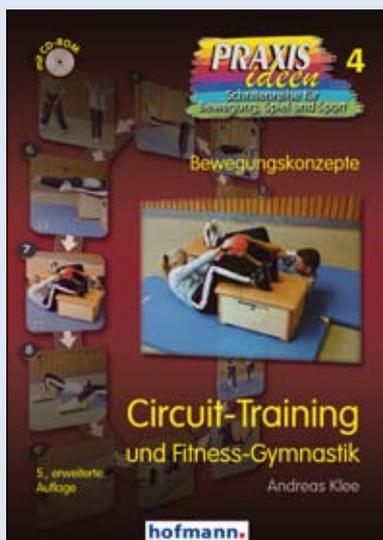


Der 3-Löwen-Cup ist eine ideale Kombination aus sportlichem Ereignis und Informationen rund um die tägliche Mobilität – denn so wird umweltgerechtes Verhalten spielerisch begreifbar.

Das Land Baden-Württemberg setzt auf nachhaltige Mobilität und zukunftsweisende vernetzte Verkehrskonzepte. Der 3-Löwen-Takt, die baden-württembergische Mobilitätsmarke, leistet dazu mit seinem großen Service-Angebot rund um den Nahverkehr im Land einen wichtigen Beitrag. Beim 3-Löwen-Cup geht es jedoch nicht ausschließlich um Fußball und den begehrten Siegerpokal, vielmehr sollen die jungen Nachwuchskickerinnen und -kicker – ganz nebenbei – an die umweltfreundlichen Verkehrsmittel Bus, Bahn und Fahrrad herangeführt werden. Spannende Spiele rund um das Thema Mobilität sowie Informations- und Unterrichtsmaterialien leisten einen wichtigen Beitrag zum Gesamtpaket.

Somit werden nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern und Lehrer umfassend informiert, um die Inhalte zuhause oder in der Schule noch zu vertiefen.

Seit 11 Jahren ist der 3-Löwen-Cup nun das Sportereignis in den Grundschulen in Baden-Württemberg. Mehr als 140 000 Grundschul Kinder haben schon teilgenommen.



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 aktuelle Auflage 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 S. + CD-ROM

ISBN 978-3-7780-0045-8

Bestell-Nr. 0045

€ 18.–



Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Baden-Württemberg

Runder Tisch „Sportlehrerqualifizierung“ am Kultusministerium

Offensichtlich hat das alte Sprichwort von den gut kehrenden neuen Besen noch immer seine Berechtigung, denn das runderneuerte Team um Referatsleiter Michael Schreiner macht ordentlich Druck mit seiner Zielsetzung, die Qualität des Sportunterrichts zu verbessern – beginnend mit der Qualifizierung der Sportlehrer in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Der DSLV begleitet diese Initiative mit großem Wohlwollen, ist es dem Vorstandsteam doch schon seit Jahren nur schwer verständlich, warum sich die Verantwortlichen des Wissenschaftsministeriums und die des Kultusministeriums bei dieser wichtigen Thematik bisher nicht zu einer konzertierten Aktion zusammenfinden konnten; oder im Wirtschaftsjargon ausgedrückt: Warum stimmt sich die Produktion nicht mit den Abnehmern über den jeweiligen Bedarf und Qualitätsstandard ab? Das soll und wird sich ab sofort ändern.

Bereits im November des vergangenen Jahres traf sich eine hochkarätige Runde aus Vertretern der Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachseminaren, Ausbildungsseminaren aller Schularten, der staatlichen Schulämter, des Landesinstituts für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik, des Ministeriums und des DSLV zu ersten Sondierungsgesprächen. Drei Themenschwerpunkte standen auf der Agenda, nämlich die Sicherung und Optimierung der Qualität des Sportunterrichts durch Betrachtung des wichtigsten Faktors „Sportlehrer“, die Vernetzung der an der Sportlehrerausbildung beteiligten Institutionen und die Etablierung eines Runden Tisches als Sprachrohr aller an der Sportlehrerausbildung Beteiligten, um den Lösungsvorschlägen mehr Bedeutung und Akzeptanz zu verleihen.

In dieser mehrstündigen Sitzung hatten alle Beteiligten die Möglichkeit, ausführlich über die aktuelle Situation an ihrer jeweiligen Institution zu referieren, insbesondere Schwachstellen, aber auch Stärken zu benennen, die dringend einer Optimierung bedürfen. In Kurzform einige Beispiele: Begrenzte Zeit für die fachpraktische Ausbildung, dadurch auch eine rückläufige Qualität der Lehrkräfte im Bereich der Kernsportarten, fehlende oder stark eingeschränkte räumliche und materielle Voraussetzungen, rückläufige Studierendenzahlen für das Fach Sport an Grundschulen, Qualifizierung der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte, Wertigkeit und Reputation des Sportunterrichts und damit in Verbindung auch der Sportlehrkräfte. Fazit: Eine Herkulesaufgabe an Stellschrauben, die einer dringenden Justierung bedürfen.

Erste Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen

Nach der oben beschriebenen Sondierungsphase im November 2015 lag der Schwerpunkt des 2. Runden Tisches im März 2016 auf dem Themenkomplex „Sport in der Grundschule“. Besorgnis erregende Zahlen in Bezug auf die Anfängerzahlen im Lehramtsstudiengang mit Hauptfach Sport wurden seitens der PH-Vertreter vorgetragen. So haben sich an den PHs Weingarten und Karlsruhe jeweils nur 7 bzw. 10 (!) Personen für diesen Studiengang eingeschrieben, ganz im Gegensatz zu einer Vielzahl an Kandidaten für andere sportbezogene Studiengänge (z. B. Sport/Gesundheit/Freizeit in Karlsruhe), für die eine Eignungsprüfung nicht erforderlich ist. Als Begründung für diese einseitige Studienwahl kann als wesentliche Ursache die Eingangsprüfung nicht gesehen werden; zwar sollte sie an die späteren Berufsanforderungen der Sportlehrer angepasst (vereinfacht) werden, doch dieser Versuch scheiterte letztendlich. Ein Vergleich der Eingangsbezahlung kann ebenso wenig der Auslöser für dieses krasse Missverhältnis sein, denn

erfahrungsgemäß werden Bachelors in niedrigere Gehaltsgruppen eingestuft als Lehramtsstudierende. Hier gilt es für die Zukunft und vor allem für den Bestand an Grundschulsportlehrern dringend Ursachenforschung zu betreiben. Am Rande der Diskussion kam zur Sprache, dass an der Universität Stuttgart Überlegungen angestellt werden, die Eingangsprüfung komplett zu streichen – ein aus DSLV-Sicht untragbarer Vorgang.

Aufgrund der höchst unterschiedlichen Ausbildungsvorgaben in Bund und Ländern wurde deutlich auf die Schwierigkeiten eines Studienplatzwechsels von einem Hochschulort zum anderen hingewiesen. Durch diese Erschwernis konterkarieren die BOLOGNA-Vereinbarungen ihre ursprüngliche Idee, alles einfacher zu machen – eine Tatsache, die der DSLV schon lange heftig kritisiert, die aber von Bildungspolitikern wider alle schlechten Erfahrungen mit steter Regelmäßigkeit verteidigt wird.

Wie lässt sich mit diesem Negativtrend umgehen? Eine Werbeoffensive für den Beruf des Sportlehrers scheitert von vorneherein daran, dass die Zahl der Neueinstellungen von der politischen Seite nach Gutdünken und Kalkül diktiert wird – stets recht kurzfristig, was eine längerfristige Prognose unmöglich macht (Schweinezyklus). Auch die bisherige Gepflogenheit der Einstellung nach Fächern stellt ein zusätzliches Handicap dar, da die benötigte Zahl an MINT-Studierenden über Jahre hinaus defizitär bleiben wird, sprich: Ein schwacher Mathematiker hat eine vielfach höhere Einstellungschance als ein hervorragender Sportlehrer. Nach Überzeugung der Beteiligten des Runden Tisches lässt sich dieses Dilemma nur durch eine breite Öffentlichkeitskampagne über die Bedeutung des Schulsports und damit auch die des Sportlehrerberufs lösen. Eine in den Ganztages-Grundschulen angestrebte Übernahme des Sportunterrichts durch Übungsleiter oder nicht akademisch ausgebildete Sportlehrer wird seitens des Runden Tisches kategorisch

abgelehnt; und es bestehen berechnete Zweifel, ob sie sich auf dem flachen Land rein personell überhaupt verwirklichen lässt.

Weitere Lösungsansätze liegen in der fundierten Nachqualifizierung bereits unterrichtender Grundschullehrer, im Aufbrechen des Klassenlehrerprinzips oder auch in einem Wechsel ins Lehramt mit Hauptfach Sport, sofern die inhaltlichen und qualitativen Voraussetzungen erfüllt werden. Letztendlich appellierten die meisten Gesprächsteilnehmer dafür, die breite Öffentlichkeit, insbesondere die Eltern von der Notwendigkeit eines qualifizierten Sportunterrichts zu überzeugen. Dazu sollen seitens der Hochschulen die Hintergründe für die Beantwortung der Kernfrage geliefert werden: Was braucht das Kind, was brauchen die Heranwachsenden? Die thematische Arbeit wird anschließend gemeinsam bewältigt.

Schlussbemerkung

Der DSLV wird unabhängig von seiner Beteiligung am Runden Tisch des Ministeriums auch weiterhin jede sich bietende Chance nutzen, um die Belange des Schulsports zu vertreten. Im April findet ein weiteres Gespräch mit den Vertretern des Sportreferats am Kultusministerium statt. Sobald die neue Landesregierung ihre schulsportpolitischen Sprecher bestimmt hat, stellen wir diesem Personenkreis unsere Vorstellungen von gutem Schulsport vor.

Zum 90. Geburtstag von Prof. Wolfgang Söll

Überaus rüstig, vor allem aber – dank immer noch beeindruckend geschmeidiger Synapsen – mit unverminderter geistiger Frische gesegnet, feierte Prof. Wolfgang Söll am 14. Mai 2016 seinen 90. Geburtstag!

Wer ihn kennt, und das sind nicht wenige Menschen, ist schlicht fasziniert von seiner Art, auch komplizierte Sachverhalte und Problemsituationen zu analysieren, Ansichten abzuwägen – um dann seine Meinung bzw. Lösungsvorschläge nachvollziehbar (ergo: verständlich) fundiert zu vermitteln. Hierbei kommen ihm sowohl seine breitgefächerte humanistische (Aus-)Bildung (Studium der Fächer Latein, Griechisch und Sport an der Universität Heidelberg von 1947 bis 1952)

als auch sein umfangreicher Erfahrungsschatz, der seinen Ausgangspunkt in einer besonders aufgeschlossenen (Wissens-)Vernetzung hat, ebenso sehr zugute wie sein großes Interesse an Kultur und Kunstgeschichte.

Nach Abschluss seines Studiums in Heidelberg legte er das Referendariat von 1952–54 ebenda ab, worauf er eine Stelle am Gymnasium Wiesloch (heute Ottheinrich-Gymnasium) antrat – und dort bis zu seiner Pensionierung unterrichtete.

Von Anbeginn seiner dienstlichen Laufbahn im Jahre 1954 ist Wolfgang Söll Mitglied im DSLV bzw. seinen Vorläuferorganisationen, seit 1960 auch in verschiedenen Funktionen.

Bereits 1964 tritt er mit Veröffentlichungen zum Schulsport und zur Sportdidaktik hervor, zunächst in verschiedenen Fachzeitschriften, ab 1969 auch in Büchern und Sammelbänden (u. a. „Übungsmodelle“, „Stundenmodelle“, „Differenzierung im Sportunterricht“, z. T. zusammen mit Karl Koch).

Von 1966 bis 1990 versah er das Amt des Fachleiters für Sport am Seminar für Schulpädagogik in Heidelberg, seit 1970 mit der Dienstbezeichnung „Professor“. Mitglied des Redaktionskollegiums der Zeitschrift „sportunterricht“ war er von 1969 bis 1986, in der Zeitspanne von 1971 bis 1982 als verantwortlicher Schriftleiter der „Lehrhilfen“. Darüber hinaus war er in verschiedenen Kommissionen und Ausschüssen tätig.

1990 wurde ihm die Ehrenurkunde der KMK (Kultusministerkonferenz) für besondere Verdienste um die Sportpädagogik verliehen.

Seine umfangreichen Erfahrungen aus dem Sportunterricht und der Sportlehrerbildung verarbeitete er – zusammen mit Ute Kern – in der seit 1996 erscheinenden, recht erfolgreichen Trilogie „Sportunterricht – Sport unterrichten“, „Praxis und Methodik der Schulsportarten“ und „Alltagsprobleme des Sportunterrichts“.

In all seinen Veröffentlichungen besticht Wolfgang Söll durch die jeweils verständlich dargelegte theoretische Basis, ganz besonders aber durch die stets ungemein praxisorientierte Vermittlung seiner Erkenntnisse aus dem und für den Sportunterricht.

Es ist daher aus meiner Sicht nicht verwunderlich, dass zwei resümierende Aus-

sagen Wolfgang Sölls über seinen Vater Anton Söll, dessen berufliche Karriere in etwa vergleichbar zu seiner war, in hohem Maße auch auf ihn zutreffen, wenn man eine Gesamtwürdigung seiner Person vornehmen wollte (ich habe dabei meine Meinung ergänzend ‚eingearbeitet‘):

Er hat durch sein vorbildliches Wirken stets bewiesen,

- dass alles (erfolgreiche!) pädagogische Handeln sehr viel mit hohem persönlichen Einsatz und Konsequenz zu tun hat – und weniger mit abstrakten Konstrukten und verbalen Bekenntnissen,
- dass es keinen Ersatz gibt für ein solides handwerkliches Können (auch) im Lehrerberuf, und zwar unabhängig davon, welcher Lehr- oder Bildungsplan gerade erfüllt, welche Kompetenzvarianten auch immer die Schülerschaft erreichen und nach welchen Methoden dabei unterrichtet werden soll.

Lieber Wolfgang, in einem der am häufigsten falsch verwendeten bzw. interpretierten Zitate heißt es (in der 10. Satire Juvenals), dass man – wenn man schon von den Göttern etwas erbitten wolle – um einen gesunden Verstand in einem gesunden Körper beten müsse (**orandum est ut sit mens sana in corpore sano**). Für Dich erübrigt sich dieses Flehen, denn Du verkörperst den angesprochenen Wunschzustand schon ein Leben lang! Insofern bleibt mir – quasi als Sprecher für die große Gratulationsschar – nur noch der schlichte Wunsch für Dich: **ad multos annos!**

Manfred Zugck

Landesverband Hessen

Liebe Mitglieder,

in der Aprilausgabe hatte ich bereits darum gebeten, bei Veränderungen in der eigenen Mitgliedsdatei (auch Namensänderungen) diese an die Geschäftsführung zu melden: info@dslv-hessen.de.

Der beste und schnellste Weg ist immer per E-Mail. Da wird Ihnen zu jeder Zeit prompt geantwortet.

Bei der Versendung der Mitteilung über den Hessischen Sportlehrertag 2016 in Grünberg per Mail gab es wieder etliche Rückläufe, weil Mitglieder ihre E-Mail-Adresse noch nicht aktualisiert hatten. Bitte aktualisieren Sie diese.

In der Mai-Ausgabe sind die Ausschreibung und die Anmelde­mög­lich­keit für den Sportlehrertag in Grünberg am 24.08.2016, www.sportlehrertag.de. Weitere Informationen auch auf unserer Homepage www.dslv-hessen.de

*Hans Nickel
Geschäftsführung/Kassenwart*

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Bericht über die Mitglieder­versammlun­g am 23. April 2016

Nachdem die Mitgliederversammlung zwei Jahre getrennt von der Frühjahrstagung stattgefunden hat, fand sie in diesem Jahr wieder in altbewährter Weise während der Frühjahrstagung in Duisburg-Wedau statt. Zu Beginn der Versammlung begrüßte der Präsident, Michael Fahlenbock, die Anwesenden. Leider sei es dem Vorstand nicht gelungen, einen Wandel bei den Mitgliederzahlen herbeizuführen. Diese seien immer noch rückläufig, so Herr Fahlenbock. Er würde es sehr begrüßen, wenn die Mitglieder des DSLV-NRW hierzu gute Ideen an den Vorstand weitergeben würden. Im „Bericht des Vorstands“ wurden Aktivitäten und Initiativen mit Wirkungen nach



Den Vorstand des DSLV-NRW bilden: (v. l.) Peter Meurel, Murat Cicek, André Lengsfeld, Dr. Anne-Christin Roth, Michael Fahlenbock, Hans Jürgen Ulrich und Michael Pauwels (nicht im Bild)

innen und nach außen rückblickend dargestellt. Herr Fahlenbock berichtete u. a. von gemeinsamen Aktivitäten mit den Universitäten und den Bezirksregierungen zur Stärkung der Lehrerbildung im Primarbereich. Die mangelhafte Versorgung der

Grundschule mit fachlich qualifizierten Sportlehrkräften und die sehr unbefriedigende Situation im Bereich des Schwimmunterrichts an unseren Schulen seien zwei Aufgaben, die der Vorstand weiter intensiv verfolgen wolle.



Präsident Michael Fahlenbock (6. v. l.) mit den Jubilaren

Über die Arbeit im Fortbildungsbereich informierten Murat Cicek und Michael Pauwels. Das Fortbildungsprogramm sei vielseitig und erstreckte sich über Schneesportveranstaltung, Trendsportarten bis hin zu klassischen Sportarten. Leider merkte man auch bei den Anmeldezahlen für Fortbildungen den demographischen und gesellschaftlichen Wandel im Verband. Die finanzielle Situation des DSLV-NRW sei solide, so berichtete der Vizepräsident Finanzen, Hans Jürgen Ulrich. Die Zahlen aus dem abgelaufenen Geschäftsjahr 2015 lagen den Anwesenden vor. Die Kassenprüfer Lothar Bernaisch und Eckart Roszinsky gaben den Kassenbericht ab und beantragten die Entlastung des Vorstandes. Als neue Kassenprüferin wurde Christa Beseke für zwei Jahre gewählt. Die Kosten für die Neuauflage des „Ratgebers“, der im Mai 2016 erscheint, wurde im Haushaltsplan 2016 vorgelegt. Dem vorgelegten Haushaltsplan stimmten die Anwesenden zu. Für weitere zwei Jahre wurden folgende Mitglieder in den Vorstand gewählt: Michael Pauwels, Dr. Anne Roth und Hans Jürgen Ulrich. André Lengsfeld, der aus dem Bereich Grundschulsport kommt, wurde neu in den Vorstand gewählt. Zum Abschluss der Mitgliederversammlung wurden Ehrungen für 50-, 40- und 25-jährige Mitgliedschaften vorgenommen. Beim geselligen Zusammensein wurden Erinnerungen ausgetauscht und aktuelle Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert.

*Michael Fahlenbock
Präsident*

Auch nach der Pensionierung sind wir für Sie da!

Während der Frühjahrstagung am 23./24. April 2016 trafen sich 14 Senioren zum Sport in Gymnastikhalle 2 in der Sportschule Wedau und repräsentierten gut gelaunt ihre Freude an der Bewegung. Mit dabei waren diesmal auch Jubilare, die zum ersten Mal nach Jahren der Abstinenz das Sportprogramm ausprobierten. Der bewährte Mix aus aufbauenden Bewegungsformen mit Gleichgewichtsschulung, Sturzprophylaxeübungen sowie das Spielen mit dem Ball als Herausforderung für Koordination und Raumorientierung bewegte neben Körper und Geist auch die Lachmuskeln.



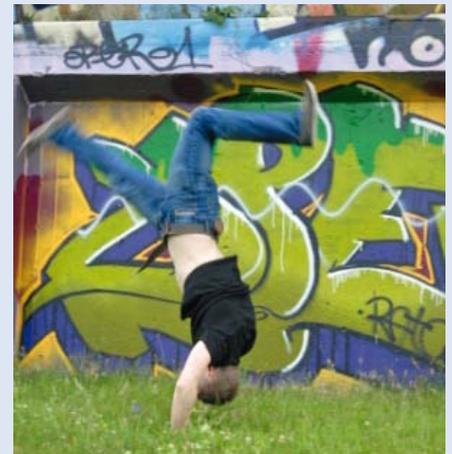
Ein entspannender Abendspaziergang um die Regattastrecke und das gemütliche Beisammensein in der Sportlerklausur bestätigte wieder einmal, dass auch nach vielen Jahren Verbandszugehörigkeit ein Wochenende mit den alten Kolleginnen und Kollegen immer anregend und bereichernd erlebt wird. Ein besonderes Dankeschön geht an unsere musikalische Brunhild, die am Sonntagmorgen mit Akkordeon und Notenblättern für frischen Wind und Frühlingsstimmung sorgte. Für die Herbsttagung sowie den Adventslehrgang freuen sich die Teilnehmer, unsere Seniorensprecherin Inge Demski wieder dabei zu haben, vielleicht dann mit weiteren Neuzugängen bei der Seniorenabteilung?

In diesem Sinne, bleibt gesund –
Eure Christa Beseke

Auch in diesem Jahr gibt es eine Fortführung des Bochumer Schulsporttages!

Am 29. September 2016 findet bereits der dritte Bochumer Schulsporttag auf den Anlagen der Fakultät für Sportwissenschaft der Ruhr Universität Bochum statt. Für Lehrkräfte aller Schulformen, werden 26 praxisorientierte Workshops zu unterschiedlichen Themen angeboten. Die Veranstaltung wird vom DSLV und der Bezirksregierung Arnsberg unterstützt. Die Inhalte der Workshops orientieren sich an den aktuellen Lehrplänen und sind grob nach Jahrgangsstufen sortiert.

Teilnahmegebühr: Lehrkräfte 40 €, Referendare & DSLV-Mitglieder 35 €.
Anmeldeschluss: 10. Juli, oder sobald sich 500 Teilnehmerinnen/Teilnehmer angemeldet haben.



Weitere Informationen finden Sie unter:
<http://www.sportwissenschaft.rub.de/spopaed/schulsporttag.html>
oder auf unserer Homepage:
www.dslv-nrw.de

Einführung in den Kanuwander- und Wildwassersport

Datum: 02.09. – 04.09.2016
Maximale Teilnehmerzahl: 15 (4 min.)
Ort: Bochum, Witten, Hattingen, Neuss (Ruhr, Erft)

Thema: Vermittlung von Grundtechniken: Grund- und Bogenschläge, Ein- und Aus-

schlingen, Traversieren, Kehrwasser- und Wellenfahren. Sicherheitsmaßnahmen im Kanusport; methodische und organisatorische Informationen. Umweltschutz und Kanusport.

Schulform/Zielgruppe: Lehrer aller Schulformen.

Teilnahmevoraussetzung: keine.

Referent: Helmut Heemann

Beginn: 02.09.2016, 15.00 Uhr
03.09.2016, 10.00 Uhr
04.09.2016, 10.00 Uhr

Ende: Freitag: 21.00 Uhr
Samstag: 19.00 Uhr
Sonntag: 17.00 Uhr

Lehrgangsgebühr für Mitglieder: 130,- €.

Lehrgangsgebühr für

Nichtmitglieder: 160,- €.

(Lehrgangsgebühr inkl. Kajakausrüstung, Kälteschutzanzug und Boottransport.)

Übernachtung: Zelt oder feste Unterkunft, Kosten zuzügl.

Versicherungsschutz: Unterliegt grundsätzlich der Eigenverantwortung

Anmeldungen bis 25.08.2016 an:

Helmut Heemann

Bahnhofstr. 41, 58452 Witten,

Tel. (0 23 02) 27 53 16

Fax (0 23 02) 39 38 96

helmut@kanusport-heemann.de siehe

auch: www.kanusport-heemann.de

Bankverbindung:

Helmut Heemann (DSLVL)

Sparkasse Bochum

IBAN : DE11 4305 0001 0008 4012 59

BIC : WELADED1B0C

Leichtathletik: Höher, schneller, weiter? – Alternative (kindgerechte) Vermittlungsformen von leichtathletischen Disziplinen

Datum: 17.09.–18.09.2016

Maximale Teilnehmerzahl: 20

Ort: Sportschule Duisburg-Wedau

Themenschwerpunkt: Ausgehend von dem neuen Konzept des Leichtathletikverbandes, dass Wettkampfsystem für Kinder neu zu gestalten und relativ auszurichten, soll diese Fortbildung Möglichkeiten eröffnen, das Laufen, Springen und Werfen mit alternativen bzw. spiele-

rischen Vermittlungswegen für Kinder und Jugendliche wieder attraktiv zu machen. So werden leichtathletische Übungsformen zur Techniks Schulung in spielerische Kontexte verknüpft, um zum einen den Leistungsgedanken zu reduzieren und zum anderen das Bewegungslernen indirekt zu fördern. Hinzu kommt ein Theorievortrag mit entsprechenden Materialien.

Der Samstagabend klingt dann wie immer bei einem gemeinsamen Getränk im Sportlertreff aus.

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen.

Teilnahmevoraussetzungen: keine.

Referent: Joachim Scheer.

Beginn: 14.00 Uhr (Sa.)

Ende: 12.00 Uhr (So.)

Lehrgangsgebühr für Mitglieder: 39,- €.

Lehrgangsgebühr für

Nichtmitglieder: 65,- €.

Lehrgangsgebühr für Ref./LAA: 49,- €.

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

Anmeldungen bis zum 01.09.2016 an:

Geschäftsstelle DSLVL-NRW

Johansenaue 3, 47809 Krefeld

Tel. (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22

dslv-nrw@gmx.de

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsgebühr auf das DSLVL-NRW-Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld

BLZ: 320 500 00

IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72

BIC: SPKEDE33

Qualifizierung zum „Lehrtrainer Trekking & Bergsport“ Teil I: Basisstufe

Datum: 23.09.–25.09.16

Maximale Teilnehmerzahl: 8

Ort: Bochum

Themenschwerpunkt: Die Qualifizierung zum „Lehrtrainer Trekking- & Bergsport“ richtet sich an Interessierte (Lehrkräfte von weiterführenden Schulen, ÜL/JL, Sozialpädagogen u. a.) die Gruppen und Schulklassen beim Trekking, Bergwandern und Bergsport betreuen und leiten

(gem. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, Sicherheitsförderung im Schulsport). Neben der Vermittlung eines umfassenden Grundlagenwissens aus den Segmenten Risikomanagement, Bergrettung, Versicherungs- und Haftpflichtfragen, Reiseleitung u. a. m. wird vor allem das Führungsverhalten in den Bereichen Trekking, Klettersteige, Hochtouren und im kombinierten Gelände geschult.

Die Ausbildung umfasst insgesamt 80 LE, bestehend aus Basismodul (20 LE) und Ausbildungs- und Prüfungswoche (60 LE). Um die Qualifizierung zu erhalten, müssen beide Teile besucht werden.

Aus den nachfolgend angegebenen Terminen können jedoch je nach individuellem Bedarf ein passender Termin für das Basismodul und ein passender Termin für die Ausbildungs- und Prüfungswoche ausgewählt werden.

Teil I – Basisstufe

23.–25.09.2016, Fr 18.00–22.00 Uhr;

jeweils Sa/So 9.00–17.00 Uhr

Ort: Bochum

Gebühr: 85,- €

+ Teil II

09.–15.10.2016

(innerhalb der Ferienzeit)

Ort: Österreich, Hohe Tauern

Gebühr: 399,- €

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen, ÜL/JL, Sozialpädagogen u. a. sowie generell am Trekking bzw. Bergsport interessierte Personen.

Teilnahmevoraussetzungen: Interesse an der Leitung/Betreuung von Gruppen im Bereich Trekking + Bergsport.

Beginn: Fr. 18.00 Uhr;

Sa./So. jeweils 9.00 Uhr.

Ende: Fr. 22.00 Uhr;

Sa./So. jeweils 17.00 Uhr.

Anmeldungen bis spätestens 1 Monat vor dem jeweiligen Veranstaltungstermin an:

Geschäftsstelle DSLVL-NRW

Johansenaue 3, 47809 Krefeld

Tel. (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22

dslv-nrw@gmx.de

Bitte beachten Sie die beigefügten Zahlungsbedingungen in der Ausschreibung auf unserer Homepage.

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

**„Bewegt lernen –
Wahrnehmung und Gehirn
durch Bewegung verbessern
mit Hilfe von Vital Kinetics**

Datum: 10./11.12.2016
Maximale Teilnehmerzahl: 20
Ort: Sportschule Duisburg-Wedau

Eine neue Trainingsmethode, die bereits im Spitzensport (s. Felix Neureuther) für Begeisterung sorgt. Durch visuelle, koordinative und geistig anspruchsvolle Aufgaben sowie ungewöhnliche Bewegungsfolgen, wird die allgemeine Leistungsfähigkeit verbessert. Anders gesagt: Kuriose Übungen machen Geist und Körper fit und sorgen für jede Menge Spaß beim Training.

Dieser Trend hat auch Potenzial für den Sportunterricht, da die Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden leistungsheterogene Gruppen besonders ansprechen und in Verbindung mit sporttheoretischem Hintergrundwissen einen oberstufengerechten Sportunterricht ermöglichen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten zuerst einen theoretischen Überblick über die Methode und ihre Elemente und lernen anschließend Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verknüpfung kennen indem sie Gelegenheit bekommen, einzelne Übungen auszuprobieren und gleichzeitig theoretisch zu durchdringen.

Referentin: Sina Wollenhaupt.

Beginn: 14.00 Uhr (Sa.)
Ende: 12.00 Uhr (So.)

Lehrgangsgebühr für Mitglieder: 39,- €.
Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder: 65,- €.
Lehrgangsgebühr für Ref./LAA: 49,- €.

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

Anmeldungen bis zum 23.11.2016 an:
Geschäftsstelle DSLV-NRW
Johansenaue 3, 47809 Krefeld

Tel. (021 51) 544005, Fax 51 22 22
dslv-nrw@gmx.de

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

**Deutsche Fitnesslehrer
Vereinigung e.V.**

Anmeldung unter Tel. (05601) 8055
info@dflv.de oder www.dflv.de

**Einführung in die Techniken
des Gewichthebens**

Dieses Seminar richtet sich an alle, die das Training mit der Langhantel aus dem Gewichtheben kennenlernen und vertiefen möchten. Die vermittelten Techniken sind sehr gut als Grundlagentraining für alle Sportarten geeignet.

Langhanteltraining, als eine der ursprünglichsten Trainingsarten, findet zurzeit sowohl im rehabilitativen als auch im Leistungstraining immer mehr Anwendung. Das Seminar bietet Theorie und Praxis in einer gesunden Mischung.

Inhalte:

- Anatomie, Physiologie, Biomechanik beim Gewichtheben
- Methodische Reihen zum Erlernen von Reißen und Stoßen
- Lern- und Lehrprinzipien
- Fehleranalyse – Fehlerkorrektur
- Häufige Verletzungen durch Überbelastungen
- Übungen zur Prävention

Termin: 17.07.2016 in Baunatal

99,00 € für DSLV-Mitglieder.

Indoor Cycling Basic Level

Das Basic Level bildet, wie der Name schon sagt, die Basis und den damit verbundenen Einstieg in die Ausbildung zum Indoor Cycling Instruktor. An zwei Ausbildungstagen (15 UE) werden Ihnen Grundtechniken, Sicherheitsregeln und methodisch-didaktische Vorgehensweisen

im Aufbau eines Indoor-Cycling-Kurses vermittelt.

Das Basic Level ist Voraussetzung für weiterführende Indoor-Cycling-Instruktor-Ausbildungen.

Unterrichtsinhalte:

- Planung, Organisation und Durchführung von Indoor-Cycling-Kursen
- Indoor Cycling Sicherheitsregeln und Grundtechniken
- Methodik und Didaktik des Stundenaufbaus
- Grundlagen der Trainingsmethodik und der Trainingssteuerung: sinnvoller Einsatz von Herzfrequenzkontrolle
- Intensive Schulung im Umgang mit Einsteigern und weiteren Zielgruppen
- Motivierende Vermittlung von leistungsgerechten Einsteigerkursen
- Differenzierung im laufenden Unterricht: Aufbau von Kursen mit unterschiedlicher Leistungsintensität in Theorie und Praxis
- Musiklehre, Faszination und Umgang mit Musik im Indoor Cycling
- Intensives Techniktraining

Termin: 16. – 17.07.2016 in Baunatal

279,00 € für DSLV-Mitglieder.

Ernährung im Bodybuilding

Alle Trainingsanstrengungen für Muskelaufbau und -definition verpuffen fast wirkungslos, wenn der Faktor Ernährung nicht ernsthaft mit in die Planung einbezogen wird. Die richtige Nährstoffzufuhr schafft nicht nur die Voraussetzung für Power im Training, sie ist auch die wichtigste Bedingung dafür, dass Erfolge deutlich sichtbar werden!

Wie viel wovon aber ist richtig, welche Diät ist erfolgsversprechend, welcher Körpertyp braucht welches Training und welche Auswirkungen hat dies auf die Ernährung, wie sieht die Nährstoffverteilung in den letzten Tagen vor dem Urlaub am Beach oder dem Fotoshooting aus, wie wirken welche Spurenelemente – auf alle diese Fragen gibt dieser Vortrag eine Antwort!

Termin: 13.08.2016 in Baunatal

99,00 € für DSLV-Mitglieder.



Peter Wastl / Rainer Wollny

Leichtathletik in Schule und Verein

Ein Praxishandbuch für Lehrer und Trainer

In diesem Band werden natürliche Bewegungsabläufe des Laufens, Springens und Werfens erläutert, aus denen die Disziplinen der Leichtathletik entstanden sind. Der inhaltliche Schwerpunkt ist auf die Anfänger- bzw. Schüler-Leichtathletik (10–14 Jahre) fokussiert. Es erfolgt aber auch ein „Rückblick“ auf die Kinderleichtathletik (6–9 Jahre) und ein „Ausblick“ auf die Jugendleichtathletik (15–18 Jahre).

Das Buch wendet sich an Sportlehrer, Trainer und Übungsleiter, die eine vielseitige leichtathletische Grundausbildung umsetzen wollen. Auch Sportstudierende und Referendare in der Sportlehrer-ausbildung können grundlegendes Wissen erfahren.

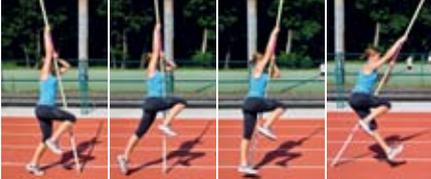
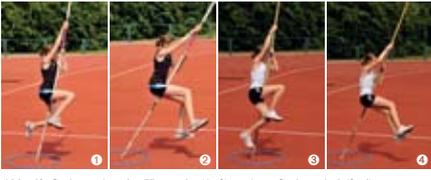
2012. DIN A5, 192 Seiten

ISBN 978-3-7780-2551-2

Bestell-Nr. 2551 € 19.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 15.90

Zwei Beispielseiten

<p>124 Springen</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Rechtshänder springen mit dem linken Bein ab und schwingen auf der rechten Stabseite vorbei. • Die obere Hand greift den Stab im Kammgriff senkrecht über dem Kopf. Die untere Hand greift im Ristgriff in Kopfhöhe vor dem Körper (Abstand der Hände: mindestens schulterbreit, Abb. 66). <p>Abb. 65: Stab greifen</p>  <p>Abb. 66: Griffhöhe finden</p> <p><i>Erste Sprünge mit dem starren Stab</i> Die Grundlage für die Stabhochsprungtechnik bilden vielfältige Sprungerfahrungen mit dem Stab aus dem Angehen oder dem kurzen Anlauf zur Gewöhnung an die Hebelwirkung des Stabes (Haberkorn & Plaß, 1992; Zeuner et al., 1997).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit dem Stab in Vorhalte auf dem Rasen (Mattenbahn) vom <i>Stabgehen</i> und <i>Stabwandern</i> zum Springen aus dem 3-Schritt-Anlauf. • <i>Niedersprünge</i> mit dem Stab in Vorhalte vom Langkasten in die Weitsprunggrube oder auf die Weichbodenmatte. <p>Bei den Vorübungen müssen folgende Kriterien beachtet werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geeignete Griffhöhe erkunden. • Langer Griffarm. Den oberen Arm „lang lassen“ und den Körper an den Stab heranführen. Der Stab richtet sich umso leichter auf, desto steiler dieser steht und je tiefer der KSP des Springers liegt. 	<p style="text-align: right;">Voraussetzungen schaffen 125</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die obere Hand befindet sich hinter dem Stab. • Der Einstich erfolgt in Laufrichtung. Die Abprungstelle und der Einstichpunkt liegen auf einer Geraden, so dass der Absprung senkrecht unter der griffföheren Hand erfolgt. • Der Springer hängt langgestreckt am Stab und das Schwungbein wird im Kniegelenk horizontal spitzwinklig fixiert. Die Landung erfolgt beidbeinig oder auf dem Absprungbein. • Den Griff nicht lockern und die Griffhand nach der Landung nicht lösen (Hexenritt: Obere Griffhand bei der Landung lösen!). <p>Stabgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beim <i>Stabgehen</i> den Stab in Reichhöhe mit der oberen Hand fassen, durch einen kräftigen Vorwärtsschritt abdrücken und auf dem Absprungbein landen (Abb. 67).  <p>Abb. 67: Stabgehen</p> <p>Stabwandern</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Stabwandern</i>. In einen auf dem Rasen (Laufbahn) liegenden Gymnastikreifen „einstecken“ und über den Reifen im Hexenritt oder am Stab vorbei springen (Abb. 68). Alternativ an einer Mattenbahn in der Mattenmitte „einstecken“ und über die Matte springen (Wer rechts oben greift, springt rechts am Stab vorbei!). • Den dynamischen Absprung nach vorne schulen <i>kleine Sprünge</i> aus dem 3-Schritt-Anlauf über oder auf Hindernisse.  <p>Abb. 68: Stabwandern im Hexenritt (1, 2) und am Stab vorbei (3, 4)</p>
---	--

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/2551

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

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

Präsident:

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

Bundesgeschäftsstelle:

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

Vizepräsidentin Haushalt/Finanzen:

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

Vizepräsident Schulsport:

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

Vizepräsident Fachsport:

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

Vizepräsident Schule – Hochschule:

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

Vizepräsident Öffentlichkeitsarbeit:

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



LANDESVERBÄNDE

Baden-Württemberg

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

Vorsitzende: Martin Buttmi, Peter Reich,
Oliver Schipke

Bayern

Geschäftsstelle: DSLVL
Postfach 10 04 53, 80078 München
Tel. (089) 41 97 24 19, Fax (089) 41 97 24 20
E-Mail: info@dslvl-bayern.de
www.dslvl-bayern.de
Vorsitzende: Barbara Roth

Berlin

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

Vorsitzende: Dr. Elke Wittkowski

Brandenburg

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

Bremen

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

Hamburg

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

Hessen

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

Mecklenburg-Vorpommern

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

Niedersachsen

Geschäftsstelle: Harald Volmer
Osterfeldstraße 27, 30900 Wedemark
Tel. (0 51 30) 6 09 60 61
Fax (0 51 30) 5 89 74
E-Mail: info@dslvl-niedersachsen.de
www.dslvl-niedersachsen.de
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: dslvl-NRW@gmx.de
www.dslvl-nrw.de
Präsident: Michael Fahlenbock

Rheinland-Pfalz

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

Saar

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

Sachsen

Geschäftsstelle: Detlef Stötzner
Happweg 8, 04158 Leipzig
E-Mail: geschaeftsstelle@dslvl-sachsen.de
www.dslvl-sachsen.de
Präsident: Detlef Stötzner

Sachsen-Anhalt

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

Schleswig-Holstein

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

Thüringen

Geschäftsstelle: DSLVL
Charles-Darwin-Str. 5,
99009 Windischholzhausen
Tel. (06 31) 4 22 28 81
E-Mail: geyer-erfurt@online.de
www.dslvl-thueringen.com
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 76) 72 78 12 27
E-Mail: philipp.kuretzky@wellenreitverband.de
www.wellenreitverband.de
Präsident: Philipp Kuretzky

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: Robert Koch

SPORTS

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

Die Bewegungskoordination des Synchronschwimmens erfahren

Eine handlungsorientierte Unterrichtsidee im Sportkurs der Oberstufe

Matthias Michaelsen

Die Chance, durch das Synchronschwimmen vertiefende Erfahrungen im Bereich der Koordination von Schwimmbewegungen zu machen, ist groß. Um Zugmuster und Auftrieb, Kräfte und Widerstände, die im Wasser alle auf den schwimmenden Körper wirken, spüren und bewältigen zu können, ist das Synchronschwimmen mitunter sogar besser geeignet als bspw. die alleinige Thematisierung einer Schwimmtechnik: Geht es dort vorrangig doch immer um die (möglichst schnelle) Fortbewegung, so haben Schülerinnen und Schüler (1) beim Synchronschwimmen einfach mehr Zeit und Muße, um zu erfahren, was sie tun müssen, um ihren Körper im Wasser durch geeignete Arm- und Beinbewegungen in der Waage zu halten. Wenn man auf regelmäßige Wasserzeiten für den Unterricht zurückgreifen kann, bietet sich die Chance, das Synchronschwimmen während einer Unterrichtseinheit von etwa fünf bis sechs Doppelstunden zu thematisieren.

Handlungsorientierung im Sportunterricht

Die Vielzahl der Konzepte und (modernen) Schlagwörter wie Kompetenzorientierung, Mehrperspektivität oder Offener Unterricht lassen der Sportlehrkraft viel Raum, entsprechende Überlegungen für die Planung und Durchführung bewegungsintensiver Arrangements zu treffen.

Handlungsorientierter Unterricht kann diesbezüglich sicher kein Allheilmittel sein – und dennoch bietet er sich für die Arbeit im Hallenbad an, weil Wasserübungen im Synchronschwimmen zu einem „wirklichen Verständnis oder zum Beherrschen von Operationen führen sollen, die auf eigenen praktischen Erfahrungen beruhen müssen“ (2). Gerade weil nicht zuletzt die physikalischen Eigenschaften des Elements Wasser unseren Körper intensiver und kognitiver als beispielsweise der Sportunterricht in der Turnhalle oder auf dem Sportplatz beanspruchen, gilt es, eine entsprechende Leitlinie zu finden.

Relevante Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts (3)

Die Grundidee, im Unterrichtsgeschehen möglichst **viele Sinne aktivieren** zu können, ist für den Sportunterricht elementar.

Koppeln wir diese positive Grundhaltung mit dem Verlangen, möglichst viele unterschiedliche **Sinnrichtungen des Sporttreibens** aufzugreifen und zu beleuchten, gewinnt der Unterricht noch mehr an Tiefe.

Weiterhin ist die **Schülerorientierung** von Bedeutung. Die „Mit-Organisation und Mitverantwortung“ (4) der Schüler ist roter Faden der Unterrichtsreihe.

Selbstverständlich liegt auch ein nicht unwichtiger Teil in dem **Produkt**, welches am Ende der Unterrichtssequenz erreicht werden soll. Bedingt durch eine gewisse

AUS DEM INHALT

Matthias Michaelsen

Die Bewegungskoordination des Synchronschwimmens erfahren 1

Auszug aus dem Buch „Leichtathletik in Schule und Verein“ von Peter Wastl & Rainer Wollny

Diskuswerfen 9

Heinz Lang

Fang- und Bewegungsspiele – „neue“ und alte Grundsätze 15

Stundenziele	Konkrete handlungsorientierte Ziele der gesamten Unterrichtsreihe			
1. Stunde	Sinnhaftigkeit			
Die Grundlagen für das Synchronschwimmen und die Stabilisierung der individuellen Wasserlage erlernen, vertiefen, erproben	<ul style="list-style-type: none"> • Neue Bewegungserfahrungen im Wassersammeln • Auftrieb des Körpers im Wasser in Ruhe und Bewegung wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Rückenlage als gesundheitsbewusste und haltungsfreundliche Ausgangsposition kennenlernen (Kopf entspannt, leichtes Hohlkreuz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Sportart des Synchronschwimmens seinen individuellen Ein- und Ausdruck verleihen • Ästhetische Übungen zeigen 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf eine zu präsentierende Leistung hinarbeiten • Trainieren, den Atemreiz zu unterdrücken, bzw. längere Zeit unter Wasser sein zu können
2. Stunde	Schülerorientierung			
Den Spannungsaufbau beim Synchronschwimmen und Übungen zur Verbesserung des rezeptiven Wassergefühls erkennen und anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Die Vorerfahrungen der Schüler abrufen und für die Einheit nutzen (Leistungssportler; Rettungsschwimmer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltbezug und Schülerhaltungen, die vorhanden sind oder sich entwickeln, Raum zur Entfaltung geben 	<ul style="list-style-type: none"> • Stundenthemen durch Schülerhand vorbereiten und Übungen präsentieren lassen und am Stundenende reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitgestaltung der Bewertungskriterien und Mitbewertung der Schülerküren (Objektivität, Validität, Reliabilität beachten!)
3. Stunde	Produktorientierung			
Das Ein- und Ausatmen bewusst steuern und die Atmung über und unter Wasser kontrollieren	<ul style="list-style-type: none"> • Erste (Partner-) Übungen auf der Stelle durchführen (Rollen, Drehungen, Ab- und Auftauchen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Weiche Übergänge zwischen einzelnen Figuren schaffen und beginnen die Atmung dem Übungsfluss anzupassen 	<ul style="list-style-type: none"> • In (Klein-)Gruppen verstärkt die Raumwege im Becken nutzen; dazu verstärkt die Fortbewegung mit sculls nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Abschlusskür ausdenken, diese an Land und im Wasser erproben und das Timing für eine Präsentation optimieren
4. Stunde	Zielgerichtetheit			
Konkrete Figuren und Pflichtübungen des Synchronschwimmens kennenlernen und ausprobieren	<ul style="list-style-type: none"> • Eine für das Synchronschwimmen günstige Wasserlage finden (1. Stunde) 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Wassergefühl durch die Anwendung von sculls (vertiefend) erfahren und nutzbar machen (2. Stunde) 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Atmung kontrollieren und in den Bewegungsfluss zwischen einzelnen Figuren einbauen (3. Stunde) 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Synchronschwimmübungen erproben (4. Stunde), eine individuelle Kür treffen (5. Stunde)
5. Stunde	Kooperatives Handeln			
Das Timing und die Bewegungssicherheit bei einer Gruppenkür perfektionieren	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler sind Experten für je ein Stundenthema und referieren und reflektieren ihre Ergebnisse selbstständig 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulung von Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Anwendung von Problemlösestrategien aus Schülerhand 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellungen von wassererfahrenen Schülern annehmen • Erfolgreiche Bewegungskonzepte Anderer erörtern 	<ul style="list-style-type: none"> • Durch Teamwork Ängste überwinden (Luftmangel); Schulung von Moderationskompetenz für späteres Berufsleben

Tab. 1

Progression im Unterrichtsfluss – hier muss die Lehrkraft an entscheidenden Gelenkstellen eingreifen, ergänzen und vermitteln – ist es in der letzten Doppelstunde möglich, eine Synchronschwimm-Kür in Kleingruppen zu präsentieren.

Das Merkmal der **Zielgerichtetheit** findet sich sowohl in der Orientierung zum Produkt, aber es meint auch

Doppelstunde	Thema
1	Einstieg zum Synchronschwimmen: Übungen zur Wasserlage
2	Körperspannung und Wassergefühl
3	Paddel- und Atmungsübungen
4	Figuren für Kurzküren erproben
5	Vorbereitung Leistungsüberprüfung/Training
6	Präsentation der Synchronschwimmküren

Tab. 2

die zentralen Fragestellungen (siehe Tab.1), die in jeder einzelnen Doppelstunde behandelt werden. Dass die formulierten Handlungsziele mit konkreten Bewegungsaufgaben verbunden sind, ist Ausdruck einer gewollten Symbiose eines – auch curricular – geforderten Theorie-Praxis-Verbunds.

Während der kompletten Unterrichtseinheit sollen die Schüler durch **Kooperatives Handeln** miteinander interagieren.

Die Unterrichtsreihe (mit Auswahl der erprobten Übungen)

Inwieweit konkret koordinativ gearbeitet werden soll und welche Bewegungsabläufe zum Gelingen der Gesamtkoordination beitragen, zeigen die beschriebenen Übungen der einzelnen Unterrichtsstunden.



Bild 1: Erlernen mit den Ohren unter Wasser den Kopf entspannt ins Wasser zu legen

Bild 2: Bei der Übung Seestern das synchrone Ausatmen ins Wasser erproben

Die erste Unterrichtseinheit

Als Einstieg bieten sich Übungen zur Stabilisierung der Wasserlage auf dem Rücken an. Sicherlich haben die Schüler bereits Erfahrungen zum Rückenschwimmen gemacht, an die sinnvoll angeknüpft werden kann. Zur Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Stundenthema können die folgenden Bewegungsaufträge a) – e) formuliert werden:

a) *Begib dich in Rückenlage und schwimme eine Bahn mit Händen neben der Hüfte und entspannter Kopfhaltung. Bewege dich nur durch Antrieb von kleinen Kicks (langsame, vorsichtige Kraulbeinschläge) voran.*

Es sollte Wert darauf gelegt werden, dass alle Schüler diese Körperlage im Wasser entspannt einnehmen können und sich sicher fortbewegen können. Diese entspannte Grundhaltung ist als elementare Voraussetzung zu betrachten.

b) *Schwimme in Rückenlage eine Bahn fußwärts, d. h. mit den gestreckten Beinen voran. Zur Fortbewegung kannst du eine beliebige Armbewegung nutzen.*

c) *wie b) aber: Reduziere die Armbewegung, die du ausgewählt hast, auf ein Minimum. Versuche trotzdem jederzeit die Grundhaltung von a) einzunehmen und nicht zu verlieren.*

d) *Begib dich in Rückenlage: Arme gestreckt neben der Hüfte, hocke danach die Beine an und strecke sie wieder, ohne die Kontrolle der Grundhaltung zu verlieren. Wiederhole den Ablauf ein paar Mal.*

Hier können Variationen der ersten Übungen angeboten werden um die Inhalte zu festigen, den Schülern Herausforderungen zu bieten und dem Absinken der Beine und damit dem Verlust der entspannten Grundhaltung entgegenzuwirken (z. B. einbeinig, anwinkeln, beide Beine im Wechsel etc.).



Bild 3: Strecksprünge vom Beckenrand ausführen ...

Bild 4: ... und möglichst synchron eintauchen



Bild 5: Längere Strecken entspannt liegend zurücklegen oder ...

Bild 6: ... sich mit den Füßen voran antreiben



- e) Führt in Kleingruppen gleichzeitig einen Streck-sprung vom Beckenrand aus. Drückt euch kräftig vom Beckenboden ab und schießt wie eine Rakete mit gestreckten Armen durch die Wasseroberfläche nach oben.

sollten daher möglichst intensiv thematisiert werden (Übungsvorschläge a – e).

- a) Badewanne: Schwimme eine Bahn in Rückenlage mit gestreckten Armen neben der Hüfte. Der Kopf ist zur Orientierung leicht angehoben, jedoch nicht so weit, dass die entspannte Rückenlage im Wasser verloren geht. Zur Fortbewegung werden mit den Hände **sculls** ausgeführt (Ein- und Auswärtsbewegungen der Hände bei flacher Handhaltung), wobei eine Innen- und Außenrotation der Unterarme gerne zusätzlich mit eingesetzt werden soll.
- b) wie a), aber mit geschlossenen Augen und für Fortgeschrittene mit **sculls** über dem Kopf ausgeführt
- c) wie a), aber die **sculls** auf einer Raumbahn in Form einer liegenden Acht ausführen. Dazu sollten die Schüler mit dem Grad der angewinkelten oder überstreckten Handfläche zum Unterarm hin experimentieren.

Die zweite Unterrichtseinheit

Auf der Suche nach Halt und Stabilität im Wasser sollen die Schüler das zentrale Synchronschwimmelement, die sogenannten **sculls** nutzen. Dabei handelt es sich um je nach Bedarf langsam oder schneller ausgeführte Ein- und Auswärtsbewegungen der Hände unter Wasser, die häufig neben der Hüfte oder über dem Kopf bei gestreckten Armen ausgeführt werden. Diese Wriggbewegungen, auch als Tellern, Scullings oder Scheiberwischer bezeichnet, sorgen dafür, dass sich die Aktiven in einer idealen Wasserlage befinden und dort auch verweilen können, um weitere Figuren auszuführen, ohne dass es zu einem signifikanten Absinken des Körpers kommt. Sie stellen ein zentrales Element zum Gelingen der Unterrichtsreihe dar und

Bild 7: Wo sollen wir unter Wasser eigentlich drücken oder ziehen?

Bild 8: Paddelbewegungen in Hüfthöhe zur Stabilisation ausführen





- d) *Trockenübungen an Land, die zwischen einzelnen Wasserphasen durchgeführt werden sollten: Führt euch gegenseitig mit einem Partner spiegelbildlich die Achterkreise vor. Achtet auf Synchronität und konkrete Bewegungsrichtungen der Handflächen und Unterarme.*
- e) *Legt im Wasser zu zweit (dritt) kürzere (längere) Strecken in Formationen zurück, indem ihr synchrone, weiche, zyklische Hand- und Unterarmbewegungen ausführt, um euch fortzubewegen.*

entspannt im Wasser. Versuche durch kräftige sculls den Oberkörper so weit aus dem Wasser zu drücken, dass du einatmen kannst, ohne den Kopf aktiv herauszuheben.

- b) *Wie a), nur Füße auf den Beckenrand legen und in jede Hand einen pull-buoy nehmen.*
- c) *Führt in einer Kleingruppe aus der Grundposition (Stunde 1) Längsachsendrehungen aus, wobei euer Körper gestreckt bleiben soll. Nutzt den Moment zum Einatmen, wenn das Gesicht zur Decke zeigt und dreht dann weiter.*
- d) *Koordiniert in einer Kleingruppe erste Figuren (z. B. den Seestern) gemeinsam, indem ihr genaue Einatemmomente festlegt und somit weiche Übergänge schafft.*

Bild 9: Das Absinken der Beine verhindern durch Noodle-Einsatz

Bild 10: Die Körperspannung (er-)spüren und den Auftrieb erfahren

Die dritte Unterrichtsstunde

Das Erlernen bzw. Vertiefen der Paddeltechniken ist mit der zweiten Unterrichtsstunde natürlich nicht abgeschlossen und muss immer wieder (neu) thematisiert werden. Gepaart mit den folgenden Atemübungen für das Synchronschwimmen ergeben sich weitere Ideen zur Variation von Übungen und vor allem zur bewussten Vertiefung relevanter Bewegungserfahrungen.

- a) *Begib dich in die gestreckte Bauchlage, die Füße auf einer poolnoodle platziert. Der Kopf liegt*



Die vierte Unterrichtsstunde

Sofern noch nicht geschehen – siehe 2. Stunde, Übung e) – soll verstärkt versucht werden, die Schüler anzuhalten, in Kleingruppen längere Distanzen zurückzulegen, Raumwege zu nutzen und nicht lediglich einzelne

Bild 11: Die Figur Delfin zu Beginn des Übungsprozesses

Bild 12: Wer die Grundlagen sicher beherrscht, erprobt die Übung ballet leg





Bild 13: Beim Wassertreten auf korrekte Beinbewegungen achten ...

Bild 14: ... und beim bodyjump die Beschleunigung dieser Beinbewegungen zum Anheben des Rumpfes nutzen



Figuren auf der Stelle auszuführen. Im Mittelpunkt können bekannte Synchronschwimmfiguren-Klassiker (wie bspw. Segelboot, Seestern oder Delfin) stehen, jedoch erfinden die Schüler auch Eigenkreationen, indem sie Drehungen, Rollen sowie Schweb-, Schwimm- oder Gleitpositionen in Formationen erproben.

- a) **Fahrstuhl:** Den gestreckten Körper im Wasser senkrecht gezielt absinken und auftauchen lassen. Dazu die beiden nahezu gestreckten Arme gleichzeitig von der Hüfte bis über den Kopf und wieder zurück ziehen.
- b) **Rolle vorwärts:** Aus der gestreckten Bauchlage starten, Kopf auf die Brust nehmen, Knie anheben und die gestreckten Arme zum Kopf ziehen.
- c) **Rolle rückwärts:** Aus der gestreckten Rückenlage starten, Knie anheben und seitlich neben dem Gesäß Paddelbewegungen ausführen. Arme gestreckt nach unten führen und Drehimpuls durch das Kippen des Kopfes gen Brust verstärken.
- d) **eggbeater-kick (Wassertreten):** Der Körper befindet sich senkrecht im Wasser, die Beine leicht gespreizt und im Hüftgelenk gebeugt. Füße

anziehen und kreisende, gegengleiche Bewegungen der Unterschenkel ausführen.

- e) **bodyjump:** wie d), aber mit zunehmender Beschleunigung der Beinbewegung und Anheben des Rumpfes noch weiter über die Wasserlinie. Während dieses Impulses, die Hände gestreckt und schwungvoll über dem Kopf zusammenschlagen.
- f) **Segelboot:** Start wie bei c), aber Paddelbewegungen mehr unter das Gesäß verlagern und ein Bein so beugen, dass die Innenseite des noch gestreckten Beines berührt wird (Segel), alternativ kann das gebeugte Bein auch gestreckt werden (Mast).
- g) **Delfin:** In Rückenlage kopfwärts paddeln, Kopf nach hinten unten nehmen, ins Hohlkreuz gehen und Arme gestreckt über den Kopf weiträumig nach hinten führen. Den Körper kopfwärts auf einer Kreisbahn zum Abtauchen bringen, unter Wasser stabilisieren und dort wieder auftauchen, wo abgetaucht wurde.
- h) **Seestern:** Start in Bauchlage, Arme über dem Kopf nach vorne gestreckt. Auf dem Wasser lie-

Bild 15: Schnell erlernen- und gut präsentierbar: Der Seestern in 2er-Kombination

Bild 16: Bei der Figur Delfin gilt es für alle denselben Abtauchzeitpunkt zu treffen



gen bleiben, den Auftrieb spüren. Dann zeitgleich Arme gestreckt nach außen öffnen und Beine gestreckt spreizen. Diese Wasserlage halten und in die Startposition zurückführen.

Die fünfte Unterrichtsstunde

Zwei Dinge sollten von besonderer Bedeutung sein. Zum einen soll den Schülern Raum gegeben werden, sich eine Kurzchoreographie auszudenken, diese an Land gedanklich und im Wasser praktisch zu erproben und eine (Klein-) Gruppenkür entsprechend einzuüben. Während dieser Trainingszeit bietet sich eine vertiefende Auseinandersetzung mit zentralen Fragestellungen konkreter Bewegungsaufgaben und mitunter -probleme an (siehe Tab. 3).

Da erfahrungsgemäß nicht alle Übenden dieselben koordinativen Herausforderungen zu meistern haben, sollte die Lehrkraft entsprechend differenzieren. Eine



abschließende (kurze) Arbeitsphase zur Klärung bzw. Beantwortung koordinativer Fragestellungen ist sinnvoll und kann zeitgleich mit der Festlegung der Bewertungskriterien für die anstehende Leistungsüberprüfung gemeinsam mit den Schülern vollzogen werden.

Die sechste Unterrichtsstunde

Jede (Klein-)Gruppe bereitet sich zunächst mental, danach im Wasser auf ihre Präsentation vor. Sinnvoll ist es, jede Kür wenigstens zweimal durchführen zu lassen, um ein umfassenderes Bild der Schülerleistungen zu erlangen.

Während je eine Gruppe ihren Übungsablauf vorstellt, können die Zuseher anhand einfacher Bewertungsraster (+ + / + / o / -) für die Kriterien der **Synchronität**, dem **Schwierigkeitsgrad**, der **Dauer der Präsentation** oder der **Nutzung der Raumwege** im Wasser,



Matthias Michaelsen

Studienrat für die Fächer Sport und Französisch am Gymnasium Walsrode, Schwimmtrainer B (Leistungssport) im LSN, Breitensportreferent und Trainersbilder im BSLG und Multiplikator des NLQ für den Bereich Kompetenzorientierter Schwimmunterricht.

matthias.michaelsen@gym-walsrode.de

Bild 17:
Nicht nur unter Wasser passiert etwas ...

Bild 18:
...gelungene Figuren zeigen sich auch über der Wasserlinie

Bild 19:
Trotz starken Beinschlags auf der Stelle bleiben, wie geht das?

Bild 20:
Der Seestern als gelungener Teil einer Kür



Bild 21:
Während der Kür:
Raumwege im Wasser
durch Drehungen und
Positionswechsel nutzen

Eindrücke notieren, die der Lehrkraft ggf. bei der Notenfindung hilfreich sein können. Während der Vorbereitung der Kür eignen sich diese Raster natürlich bestens dafür, dass die Schüler einander Rückmeldungen zum Bewegungserfolg geben können.

Fazit und mögliche Lösungsstrategien

Eine Synchronschwimmkür wird in jedem Fall gelingen, wenn die Aktiven es schaffen, ihre Körper im und unter

Wasser so zu koordinieren, dass runde, weiche Bewegungen aufeinander folgen und es zu keinen ruckartigen Unterbrechungen dieses Bewegungsflusses kommt. Eine entspannte Wasserlage, die korrekte Anwendung von *sculls*, individuelle Atemtechniken und das richtige Timing begünstigen die Zielvorstellung, mit einem oder zwei Partner(n) möglichst synchron schwimmen zu können. Die Hinweise in Tabelle 3 haben sich in der Praxis zur Lösung von Bewegungsproblemen als hilfreich erwiesen.

Anmerkungen

- (1) Im Folgenden wird der Begriff *Schüler* geschlechtsneutral verwandt; er schließt die weibliche Form mit ein.
- (2) Vgl. Bovet & Houwendiek, S. 210.
- (3) Die im Folgenden dargestellten Merkmale stellen eine konkrete, für diese Unterrichtseinheit sinnvolle, Auswahl nach Gudjons, S. 103 ff. dar.
- (4) Gudjons, S. 109.

Literatur

- Bovet, G. & Houwendiek, V. (Hrsg.) (2008). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gudjons, H. (2003). *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ungerechts, B. (2002). „Synchronschwimmen. Ein ungewöhnliches Angebot im Schwimmunterricht.“ *Praxis in Bewegung. Sport und Spiel*, 2, (4), 28–34.

Tab. 3

Lösung zentraler Fragestellungen zur Bewegungskoordination des Synchronschwimmens

• Wie kann ich in gestreckter Rückenlage das Absinken der Beine vermeiden?	• Entspannte Kopfhaltung einnehmen (Wasser bedeckt die Ohren), in Rückenlage leicht ins Hohlkreuz gehen; Körperspannung anwenden
• Experten berichten oft vom „Wasserfassen“. Was ist das?	• Bewegungsmomente, vor allem der Hände, die günstige Strömungen hervorrufen, die uns als Widerlager dienen
• Wie schaffe ich es, in stabiler Wasserlage eine feste Position beizubehalten?	• Leichte <i>sculls</i> an der Hüfte ausführen; dazu verschiedene Techniken erproben (siehe Stunde 2)
• Wie schaffe ich es, im Wasser zwischen An- und Entspannungsphasen zu wechseln ohne unterzugehen?	• Immer die entspannte Grundhaltung suchen und wiederfinden (siehe Stunde 1); sie als Start- und Endpunkt für weitere Figuren nutzen
• Kann ich Hilfsmittel verwenden, die mich unterstützen? Wenn ja, welche? Und in welchem Maße sind diese einsetzbar?	• Auftriebshilfen wie Bretter, pool-noodles oder pullkicks sind hilfreich, um den Lernprozess zu erleichtern, sie sollten jedoch nicht inflationär gebraucht werden
• Kann ich eine regelmäßige, kontrollierte Atmung aufrechterhalten, wenn ich Übungen unter Wasser mache?	• Wichtig ist, das bewusste Einatmen über und Ausatmen unter Wasser zu koordinieren. Möglichst den Kopf nicht ruckartig aus dem Wasser reißen, in die Bewegungen integrieren
• Welche Figuren sind einfach oder schwer realisierbar und warum?	• Rollen, Drehungen um die Längsachse und Bewegungen an und knapp unter der Wasseroberfläche sind einfacher zu gestalten als Figuren, bei denen tiefer abgetaucht wird, weil Orientierung und Timing erschwert sind
• Welche Figuren können wir in unserer Gruppe miteinander verbinden?	• Findet eine Auswahl an Figuren, die ihr euch zutraut kontrolliert (Atmung!) ausführen zu können. Wollt ihr nicht so tief abtauchen, gestaltet eure Kür mehr durch Ausnutzung der Raumwege im Wasser
• Wie erreicht man hohe Synchronität in der Gruppe?	• Genaue Absprachen untereinander (ggf. Zählrhythmus, oder Handzeichen) sind von Nöten; Trocken- und Mentalübungen der Kür sind sinnvoll
• Welche Bewertungskriterien sind uns für eine Leistungsüberprüfung besonders wichtig?	• Das Maß an Synchronität der Gruppenmitglieder • Der Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Übungen • Der künstlerisch-ästhetische Ausdruck der Kür • Die Begeisterung der Zuschauer im Bad

Diskuswerfen

Auszug aus dem Buch „Leichtathletik in Schule und Verein“
von Peter Wastl & Rainer Wollny

Grundlegende Technikmerkmale erkennen

Das Diskuswerfen gliedert sich in vier Bewegungsphasen: Anschwingen, Andrehen in die Wurfauslage, Abwerfen und Abfangen sowie Umspringen (Abb. 1). Der folgende Abschnitt beschreibt den Diskuswurf mit 1½-Körperdrehung und anschließendem Stützabwurf.

• Anschwungphase

Die Füße stehen schulterbreit auseinander (Rücken in Wurfrichtung!). Die Fingerkuppen umfassen den Diskus derart, dass der Schwerpunkt des Diskus zwischen Zeige- und Mittelfinger liegt. Der Diskus wird nach hinten geschwungen. Der Wurfarm und das Wurfgerät beschreiben eine weite, parallel zum Boden und auf der Schulterhöhe verlaufende Umlaufbahn.

• Andrehphase

Die Körperdrehung beginnt am Ende des Anschwungs, indem das Körpergewicht auf das vordere linke Bein verlagert wird und der Fuß auf dem Fußballen in Wurfrichtung dreht. Der nachfolgende Vorwärtsschritt nach rechts umfasst den flachen, aktiven Abdruck vom linken Bein (Keine maximale Bein Streckung!) und die schnelle Landung auf dem rechten Fußballen nach ca. einem Meter in Kreismitte (Fuß zeigt gegen die Wurfrichtung!). Mit dem folgenden Rückwärtsschritt links wird auf dem rechten Fußballen weitergedreht und der linke Fuß vor der Abwurflinie aktiv aufgesetzt. Der Kopf, die Schulter und der Wurfarm bleiben möglichst weit hinten. Der Oberkörper und der Körperschwerpunkt befinden sich über dem rechten hinteren Bein.

• Wurfauslage

Die Wurfauslage ist dann erreicht, wenn sich das Körpergewicht über dem im Kniegelenk gebeugtem rechten Druckbein befindet, der Oberkörper leicht vorgeneigt ist und der Rücken in Wurfrichtung zeigt. Der im Ellbogengelenk gestreckte Wurfarm wird hin-

ter der rechten Hüftseite und der abgewinkelte linke Arm vor der Brust gehalten (Oberkörper und Wurfarm zurückhalten!).

• Abwurfphase

Die Abwurfphase beginnt mit dem Aufsetzen des linken Fußes (Rechtswerfer). Das im Kniegelenk gebeugte rechte Druckbein wird zusammen mit der rechten Körperseite gedreht und die Hüfte schnell nach vorne geführt. Der aktive Zug des Wurfarms verbunden mit der Gewichtsverlagerung zum linken, vorderen Stemmbein (Dreh-Streck-Bewegung gegen die fixierte linke Körperseite!) erfolgt dann, wenn der Oberkörper halb in die Wurfrichtung gedreht ist. Von entscheidender Bedeutung ist die Reihenfolge des Einsatzes der Teilimpulse *Fuß – Hüfte – Schulter – Hand – Finger*. Beim Abwurf zeigt der Handrücken nach oben und die Hand liegt auf dem Diskus, um diesen über den Zeigefinger aus der Hand zu drehen. Während der Flugphase sollte der Diskus waagrecht fliegen und nicht flattern.

• Abfangphase

Das Abfangen des Körpers erfolgt im Stand durch die Weiterdrehung und/oder den Beinwechsel mit Abbeugung des Abfangbeines.

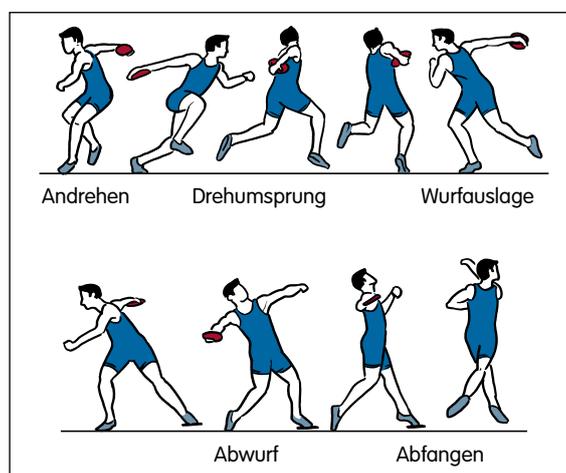


Abb. 1: Diskuswerfen



Abb. 2: Halten des Diskus

Techniken erlernen, variieren und optimieren

Im Anfängerbereich wird der Diskuswurf aus der $1\frac{1}{4}$ -Drehung oder der $1\frac{1}{2}$ -Drehung geschult (Oltmanns, 2001).

- Das Andrehen des Körpers erfolgt aus der *seitlich* oder *rückwärts zur Wurfrichtung* ausgerichteten Ausgangsposition und wird durch die *Drehung des Fußballens* eingeleitet.
- Während der Körperdrehung bleibt der Wurfarm zurück („Schleppen des Wurfarms“).
- Mit der Landung auf dem rechten Fußballen (Rechtsworfer) erfolgt die aktive Drehung auf dem Fußballen bis zur Wurfauslage.
- In der Wurfauslage bewegt sich das (rechte) Druckbein nach „vorne oben“ gegen das nicht nachgebende, gestreckte Stemmbein.
- Die Reihenfolge des Druckaufbaus durch die rechte Körperseite (Fuß – Knie – Hüfte – Arm) bedingt den verzögerten Wurfarmeinsatz während des Abwurfs.
- Die Bewegungsdynamik zeichnet sich durch die Zunahme der Geschwindigkeit bis zum Abwurf aus.

Methodischer Aufbau zum Erlernen des Diskuswerfens

Das Diskuswerfen baut auf den Erfahrungen des Drehwurfs mit „ungefährlichen“ Wurfgeräten auf (Fahrradreifen, Schleuderball, Wurfringe). Steht ein eingezäunter Wurfring zur Verfügung, stellt das Diskuswerfen eine Bereicherung des leichathletischen Trainings dar. Der methodische Aufbau zur Aneignung des Diskuswerfens folgt – vergleichbar mit dem Speerwerfen – der *hierarchischen Funktionsphasengliederung* nach Göhner (1975, 1979), indem der Diskuswurf nach der Bedeutung der Teilabschnitte für das Erreichen des Bewegungsziels von der Bewegungsmittle nach außen

Abb. 3: Rollen des Diskus

zergliedert wird. Dem Abwurf (unabhängige Hauptfunktionsphase) kommt eine zentrale Bedeutung zu. Das Andrehen (abhängige Hilfsfunktionsphase) dient der Beschleunigung des Diskus. Vertraut wird den Vereinfachungsprinzipien der Verkürzung der Bewegungslänge und der Veränderung der variablen Bewegungsparameter.

• Halten und Anschwingen des Diskus

Der Diskus wird mit den Fingerkuppen gehalten und „leicht“ hin und her geschwungen (Abb. 2).

• Abrollen des Diskus

Der Diskus wird über die Fingerkuppen auf dem Boden abgerollt (Abb. 3). Die Übenden versuchen, den Diskus so weit wie möglich oder in unterschiedlich entfernte Ziele zu rollen. Durch das Rollen erlernen die Anfänger das „Drehen des Diskus über den Zeigefinger“.

• Standwürfe aus seitlicher Ausgangsposition

In der seitlichen Ausgangsposition mit im Kniegelenk gebeugten Beinen zeigt die linke Schulter (Rechtshänder) in die Wurfrichtung. Der Abwurf beginnt dann, wenn sich der Diskus hinter dem Werfer befindet („Zugstellung“). Die Beine werden beim Abwerfen gestreckt und gedreht.





Abb. 4: Standwurf aus der Wurfauslage

• **Standwürfe aus der Wurfauslage**

Beim Standwurf holt der Sportler in der Ausgangsposition bis zur Verwindung des Becken- und Schultergürtels aus. Der Abwurf erfolgt aus der seitlichen Körperposition (Abb. 4).

• **Würfe aus der Körperdrehung**

Der Wurfarm pendelt mit dem Diskus aus der frontalen Schrittstellung zur Wurfrichtung nach vorne und hinten (Rechtswerfer: linkes Bein vorne). Im Umkehrpunkt werden der Wurfarm angehalten und zwei flache „Drehschritte“ rechts vorwärts und links rückwärts ausgeführt („dem Wurfarm davon laufen“). Die spiralförmige 360°-Drehung erfolgt von „hinten unten“ nach „vorne oben“. Die Drehung wird an einer Markierungslinie bis in die Wurfauslage realisiert. Die Landung erfolgt mit dem rechten Fußballen auf der Markierungslinie (1. Schritt) und die wei-

tere Drehung bis zum Setzen des linken Fußballens links neben der Linie (2. Schritt). In der Wurfauslage befindet sich das Körpergewicht über dem rechten hinteren Druckbein. Schließt sich der Wurf unmittelbar an die Drehung an, erfolgen die Hüftdrehung in Wurfrichtung und der verzögerte Wurfarmeinsatz. Die Geschwindigkeit nimmt bis zum Abwurf kontinuierlich zu.

• **Würfe aus der 1¼-Drehung**

Der Diskus wird aus der seitlichen Ausgangsposition mit der Pendelbewegung parallel zum Boden geführt. Die Beine drehen voraus. Der Abwurf erfolgt durch die Dreh-Streck-Bewegung des Körpers (Abb. 5).

• **Würfe aus der 1½-Drehung**

In der rückwärts zur Wurfrichtung ausgerichteten Ausgangsstellung holt der Sportler zunächst mit

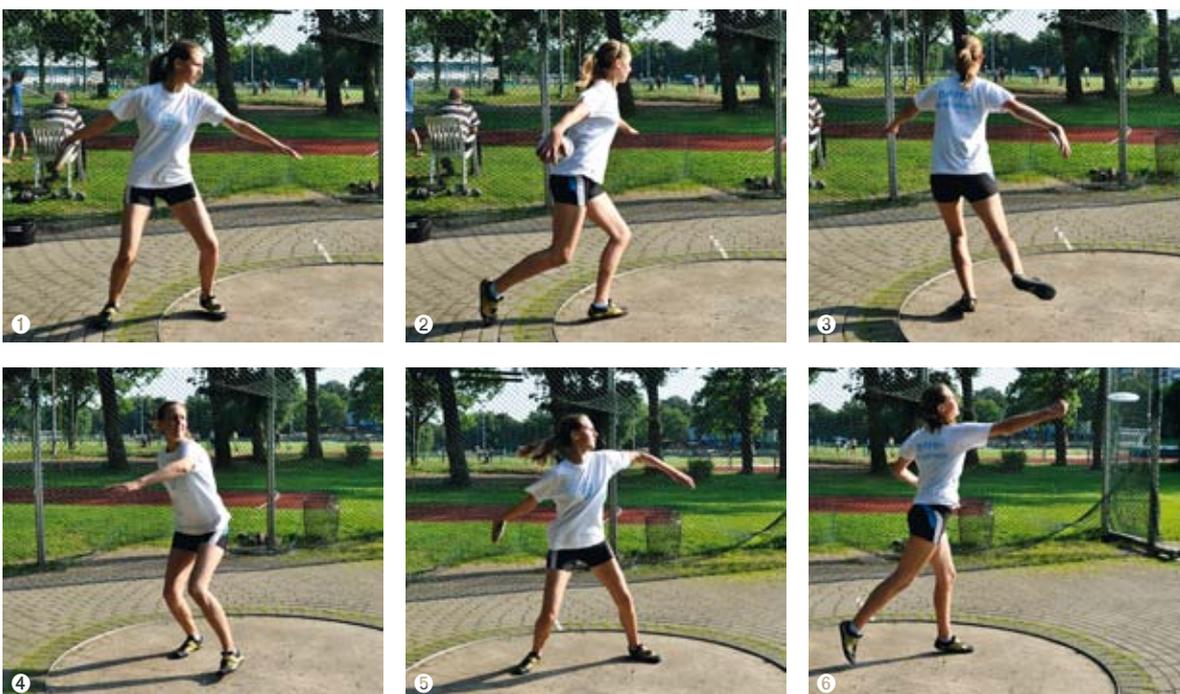


Abb. 5: Wurf aus der 1¼-Drehung



Abb. 6: Beine drehen voraus

dem Pendelschwung aus und realisiert anschließend den „Drehumsprung“. Hierbei muss auf das Vorausdrehen der Beine geachtet und der schnelle linke Fußaufsatz betont werden.

die Drehung mit dem Oberkörper anstatt mit den Beinen ein, befindet sich der Wurfarm in der Auslage überaus weit vorne. Dies bedingt die Verkürzung des Beschleunigungsweges und verhindert die Hüftvorspannung. Darüber hinaus wird der Diskus zu sehr nach links geworfen. Als Vorübungen eignen sich Drehungen in die Wurfauslage mit *deutlich betontem Vorausdrehen der Beine* (Abb. 6) und aktivem Zurückhalten des Wurfarmes („Gegenhalten“).

Übungsaufgaben entwickeln

Beim *Andrehen* richtet sich das Augenmerk auf die ausreichende Vorwärtsbewegung. Anfänger verlieren bei der Drehung vielfach das Gleichgewicht oder führen die Drehschritte mit flüchtigem Abdruck vom linken Bein aus. Dies bedingt einen geringen Raumgewinn („dreht auf der Stelle“). Drehungen mit und ohne Abwurf und der Hinweis auf den langsamem Bewegungsbeginn und die Verwendung einer Markierungshilfe (Linie) können hilfreich sein. Leitet der Anfänger

Das *Gegenhalten* und der *schnelle linke Fußaufsatz bis in die Wurfauslage* können durch Imitationsübungen akzentuiert werden. Der Hinweis das „linke Ellbogengelenk oberhalb des linken Knies zu führen“, verhindert das *Vorlaufen von Rumpf und Arm*. Drehen die Üben den nach dem Aufsetzen des rechten Beins in die Kreismitte nicht ausreichend weiter und strecken stattdessen das Kniegelenk, hilft der Hinweise „mit weichem (gebeugten) Knie zu drehen“ und anschließend die Drehstreckbewegung auszuführen (Oltmanns, 2001).

Abb. 7: Betonte Dreh-Streck-Bewegung



Bei zu frühem Wurfarmeinsatz verbunden mit der fehlenden Hüftdrehung in Wurfrichtung neigt sich der Oberkörper beim Abwurf zur Seite („Schulter kippt“). Der Diskus wird zu sehr nach links geworfen und fliegt nicht waagrecht. Standwürfe aus der Seitgrätschstellung mit aufgerichteter Schulter wirken diesem Fehler entgegen. Die fehlende Körperstreckung im Abwurf wirkt sich negativ auf die Abflughöhe und den Abflugwinkel aus. Als Korrekturübungen eignen sich Standwürfe mit betonter Drehstreckbewegung der Beine und Würfe aus der langsamen Drehung (Abb. 7).

Nach dem Abwurf muss der Diskus mit großer Eigenrotation waagrecht fliegen und darf nicht flattern. Die korrekte Handhaltung beim Abwurf verdeutlicht das Rollen des Diskus über den Zeigefinger. Fliegt der Diskus mit einem zu steilen Anstellwinkel („Scheibe aufgestellt“), kann dem „hängenden Wurfarm“ entge-

gengewirkt werden, indem Standwürfe mit einem weiten Bahnradius („Handrücken nach oben“) und Würfe aus der Drehung mit hoher Wurfarmführung erprobt werden.

• Würfe durch veränderte Bewegungsbedingungen variieren

Der Anlauf-Abwurf-Rhythmus sollte unter variierenden Bedingungen geübt werden. Verändert werden können die Bewegungsintensität, die Bewegungsgeschwindigkeit, der Bewegungsrhythmus und die Bewegungsamplitude.

• Anregungen zum selbstständigen Experimentieren

Zu beachten sind die spezifischen Organisationsformen und die Unfallrisiken. Beim Diskuswerfen können die Übenden besonders mit dem Drehimpuls experimentieren (Fliegen oder Flattern, über den Zeigefinger oder den kleinen Finger).

Lernen und Trainieren organisieren

Material

- Die Voraussetzungen für die Einführung des Drehwerfens stellen die entsprechende Geräteausstattung und ein Rasenplatz dar.
- Würfe mit Fahrradreifen oder Wurfringen erleichtern die Nachschleppbewegung und verdeutlichen den korrekten Wurf.

Technik

- Wird zur Vorbereitung des Diskuswerfens das Schleuderballwerfen eingesetzt, muss darauf geachtet werden, dass eine seitliche Wurfbewegung erfolgt und nicht mit einer Schwungbewegung von „hinten oben“ nach „unten“ am Standbein vorbei „vorwärts-aufwärts“ geübt wird.
- Beim Schleuderball- und Diskuswerfen sollte beim Abwurf zunächst das Stemmbein „stehen bleiben“

(Stützabwurf). Zeigen Anfänger die Tendenz zum „Herausspringen“ (Sprungabwurf), sollte dies dann gestattet werden, wenn die Wurfweite und die Bewegungsqualität nicht beeinträchtigt werden.

- Bei unveränderter Raumaufteilung der Zielbewegung (1½-Drehung) im Wurfring empfiehlt sich bei den Drehübungen aus der ganzen oder der 1¼-Drehung den vorderen (linken) Fuß in der Ausgangsstellung an der selben Stelle im Ring zu positionieren, so dass der hintere (rechte) Fuß außerhalb des Wurfrings steht.

Methodik

- Die Drehbewegung kann in der Aufwärmphase durch Läufe mit Drehungen und direktem Weiterlaufen geschult werden. Bei Rechtshändern auf die Fußabfolge links – rechts – links achten!
- Drehbewegungen lassen sich entlang der Begrenzungslinien der Laufbahn erarbeiten. Anhand der Linien kann der Übende die Fußstellung kontrollieren (Rechtswerfer: rechter Fuß auf der Linie, linker Fuß etwas hinter der Linie versetzt).
- Zur Überprüfung der Fußstellung wird dann eine Markierungslinie längs zur Wurfrichtung verwendet, wenn die Drehbewegung im Wurfring geübt wird.
- Durch die Drehung der Füße auf dem Boden entsteht eine hohe Reibungsenergie (Sportschuhe mit glatten Sohlen verwenden!).

Sicherheit

- Für das Werfen mit dem Schleuderball und dem Diskus gelten dieselben Sicherheitsmaßnahmen wie für das Speerwerfen.

Literatur

- Göhner, U. (1975). Lehren nach Funktionsphasen I und II. *sportunterricht*, 1, 45–50.
- Göhner, U. (1979). *Bewegungsanalysen im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Oltmanns, K. (2001). Tipps und Tricks zum Diskuswerfen. *Leichtathletiktraining*, 12 (7), 4–12.
- Wastl, P. & Wollny, R. (2012). *Leichtathletik in Schule und Verein*. (Praxisideen, Band 55). Schorndorf: Hofmann.



Dr. Peter Wastl
ist an der Bergischen
Universität Wuppertal
tätig



Dr. Rainer Wollny
Professor für Sportmotorik
und Sportbiomechanik an
der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

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 € 25,20 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.



Doppelstunde Sport

Klasse 5–7

Klasse 8–10



2013. 15 x 24 cm
176 Seiten + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-0582-8

Bestell-Nr. 0582 € 21.90

2013. 15 x 24 cm
176 Seiten + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-0591-0

Bestell-Nr. 0591 € 21.90

Klasse 10–12



2015. 15 x 24 cm
176 Seiten + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-0621-4

Bestell-Nr. 0621 € 21.90

Die **zwölf Doppelstunden** sind für die **Oberstufe** konsequent als Theorie-Praxis-Verknüpfungen ausgelegt, die neben einem motorischen Kompetenzzuwachs auch eine theoretisch vertiefte Durchdringung der jeweils behandelten Leichtathletikdisziplin anstreben. Das Buch enthält zu ausgewählten schulrelevanten Leichtathletikdisziplinen aus den Bereichen Sprint, Sprung und Wurf jeweils vier Unterrichtseinheiten für die Oberstufe. **Diesem Buch liegt eine CD-ROM bei, auf der u. a. Techniken und Übungen in Videoclips dargestellt werden.**

► **Spiralbindung**
► **CD-ROM mit Videos**

Paket Doppelstunde Sport:
3 Bände nach Wahl
zum Preis von € 56.70

Infos unter
www.sportfachbuch.de

Beispielseiten

168 7 Doppelstunde Leichtathletik

Stundenabschnitte und Unterrichtsinhalte

Organisatorische Hinweise

Reflexion
„Welchen Nachteil hat die Schersprung- bzw. Rollsprungtechnik?“
Möglicheweise kommt gleich die richtige Antwort: Beim Schersprung muss das Gesäß zwischen KSP und Latte hindurch. Beim Rollsprung muss der Oberschenkel zwischen KSP und Latte hindurch.
Hinweis: Das Überdenken der Problematik einer weit über der Latte verlaufenden Körperschwerpunktskurve kann lehrerzentriert oder in Gruppen geschehen. Durch gezielte Beobachtung während eines Demonstrationssprings kann der Sachverhalt veranschaulicht werden.
Die Schüler erhalten die Aufgabe, noch einmal zu springen und sich gegenseitig von schräg hinten zu beobachten. „Wo überquert der Körperschwerpunkt die Latte?“ „Wo aber wird die Sprunghöhe gemessen?“ „Weshalb ist diese Sprungtechnik also nicht ideal?“ „Hat der vorherige Schersprung ähnliche Nachteile wie der Rollsprung?“
Antwort: Die Schüler finden in der Gruppe heraus, dass beim Schersprung mit einer zudem aufrechten Haltung der Gesäßmuskulatur und beim Rollsprung der Oberschenkel zwischen KSP und Latte hindurch müssen.

Fragend-entwickelnd wird zum nächsten Stundenteil übergeleitet
„Was lag nahe?“ Gegebenenfalls: „Mit welchem Bein seid ihr abgesprungen, mit welchem gelandet?“ „Was könnte man anders machen, damit der Schwerpunkt die Latte nahe überquert?“
Als Konsequenz müssten die Schüler folgendes erkennen: „Nicht von links auf links, sondern von links auf rechts! Die Latte überwälzen, zwischen Beine und Arme nehmen. Große Muskelteile sind dann beim Überqueren darunter. Der KSP geht kräftig über die Latte.“
Hinweis: Die Schüler werden die Fragen dann schnell beantworten können, wenn sie ihre „Hausaufgaben“ der letzten Stunde gemacht und das Google Video über den Straddle von Valery Brumel gesehen haben.
Hinweis: Natürlich kann man den Straddle auch von der CD (vgl. Material „Straddle“) ausgedruckt zeigen oder aber mittels Laptop das Google-Video oder das Video von der CD abspielen.

Bild 236: Lattenüberquerung Rollsprung
Bild 237: Lattenüberquerung Schersprung

Abb. 81: Anlaufsituation beim Straddle
Bild 238: Straddle = Latte zwischen den Beinen

Stundenabschnitte und Unterrichtsinhalte

Organisatorische Hinweise

Günstige Körperschwerpunktskurve: „Straddle“ und „Flop“
Die Schüler springen zweimal den Straddle (Wälzer) aus drei Schritten Anlauf, dann zweimal aus fünf, dann aus sieben. Linkspringer kommen von links, springen mit dem lattennahen Bein von links auf rechts. Lind umgekehrt; Abtasten wie bei der Judorolle.
Hinweis: Einmal demonstrieren, den Ausdruck zeigen oder fragen: „Wie war das im Video?“ Dann ganzheitlich nachvollziehen lassen.

Zwei Tipps
(1) „Den inneren Arm nicht über die Latte schieben, sonst wird es ein Hecht. Das Schwungbein aber führt zur Latte hin!“
(2) „Nicht rennen wie beim Flop. Der Anlauf ist ein eher verhaltenes rhythmisches Ab und Ab. Vor allem beim zweitletzten Schritt kommt das Ab durch ein Laaang.“

Materialbedarf: Keiner

Bild 239: Straddle

Hinweis: Das Reihenbild 239 ist auch als Kopiervorlage auf der CD enthalten (vgl. Material „Straddle“).

Abb. 82: Straddle (Abbildung modifiziert nach Schmolinsky, 1977, S. 309)

Sprinten 69

Fang- und Bewegungsspiele

„neue“ und alte Grundsätze

Heinz Lang

Es gibt Fang- und Bewegungsspiele, die für viele Schüler (1) unendlich langweilig sind. Sie sind es vor allem deshalb, weil zwar gelegentlich – oft nur von einzelnen Schülern – auch gefangen wird, die meisten Mitspieler sich aber entweder lange Zeit in eine Hallenecke verdrücken können oder in der großen Halle verlieren, unerlaubterweise im Geräteraum verschwinden oder schnell gefangen werden und ausscheiden und dann den weiteren Verlauf des Spiels von der Bank aus beobachten können bis ein neuer Durchgang beginnt.

Deshalb gilt:

- Niemand soll ausscheiden müssen – und wenn, dann nur für *sehr* kurze Zeit!

Oft sind es die leistungsschwachen Schüler, die als erste dem Fänger „zum Opfer“ fallen und so möglicherweise sehr schnell dem Spielgeschehen ferngehalten werden.

Deshalb gilt:

- Die Spiele müssen so organisiert sein, dass auch die leistungsschwächeren Schüler möglichst bis zum Spielende im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv bleiben können (müssen).

Die Spiele sollen attraktiv und abwechslungsreich sein und sie müssen, der besseren Identifikation wegen, einen attraktiven Namen haben. Auch im Fundus althergebrachter Spiele lässt sich Bewährtes finden, das sich durch geschicktes Verändern leicht „modernisieren“ lässt.

Deshalb gilt:

- Fang- und Bewegungsspiele sind zeitlos; sie können mit einfachen Mitteln auch der „heutigen Zeit“ und veränderten Bedürfnissen angepasst werden.

Auch „Kleine Spiele“ wie Fang- und Bewegungsspiele müssen wohl überlegt sein. Oft hängt das Misslingen nicht von der Idee des Spiels ab, sondern von ungeschickt gewählten oder unpassenden Rahmenbedin-

gungen wie z. B. zu kleiner oder zu großer Spielfläche, zu wenig oder zu vielen Fängern, zu kleiner oder zu großer Gruppe oder unklaren Start- und Zielpositionen. Auch sind nicht alle Spiele gleichermaßen für den Primar- und den Sekundarbereich, also für alle Altersstufen, geeignet.

Deshalb gilt

- Um Enttäuschungen zu vermeiden: eine altersstufengerechte Passung finden und (vor oder auch während des Spiels – Fantasie und Flexibilität sind angesagt) optimale Rahmenbedingungen schaffen.

F.L. Jahn und E. Eiselen haben in „Die Deutsche Turnkunst zur Errichtung der Turnplätze“ bereits im Jahr 1816 Grundsätze benannt, die auch heute noch unverändert ihre Gültigkeit haben.



Heinz Lang

h-w.lang@t-online.de

Ein gutes Turnspiel – (hier Fang- oder Bewegungsspiel, der Verf.) **muss**

- keine zu großen und weitläufigen Vorrichtungen erfordern;
- leicht erlernbar sein und doch regelfest in sich begründet;
- nicht vom bloßen Zufall oder meist von ihm abhängen;
- eine nicht zu kleine Anzahl von Spielern turngemäß beschäftigen;
- nicht einen zu großen Raum bedürfen, der mit der kleinen Spielerzahl in keinem Verhältnis steht;
- unter den Mitspielern keine müßigen Zuschauer brauchen;
- bewirken, daß jeder sich gehörig rührt und keiner müßig feiert;
- eine zweckmäßiger Verteilung von Last und Rast haben;
- nicht einseitig und ohne Abwechslung im ewigen Einerlei bleiben;
- um gut gespielt zu werden, eine große Gewandtheit und Geschicklichkeit der Mitspieler verlangen;
- immer wieder mit neuem Eifer und reger Teilnahme gespielt werden können;
- vor allem aber dem jugendlichen Gemüte behagen.

Anmerkung

(1) Die männliche Bezeichnung schließt alle weiblichen Formen mit ein.

Literatur

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

New!



Pamela Junker / Birgit Behr

Stationskarten Schwimmen

Oft gibt es die gleichen Schwierigkeiten im Schwimmunterricht an weiterführenden Schulen: Fünftklässler mit den unterschiedlichsten Schwimmerfahrungen, vom Seepferdchen bis zum Vereinsschwimmer, sollen etwas dazulernen. Mit den Arbeitskarten für den Schwimmunterricht auf dieser CD-ROM erhalten Schüler und Lehrer Übungen zur Wassergewöhnung, Bewegungsbeispiele, -anweisungen und -korrekturen für alle Schwimmarten sowie Arbeitskarten zu Starts und Wenden.

2016. CD-ROM, 78 Stationen
ISBN 978-3-7780-8960-6

Bestell-Nr. 8960

€ 14.90

Zwei Beispielseiten

5

Arbeitskarte zur Wassergewöhnung

Kraularmzug

Du erfährst den Wasserwiderstand mit den Händen

Aufgabe Gehe mit vorgebeugtem Oberkörper durch das brust- bis schultertiefe Wasser und führe den Kraularmzug aus.



Tipps „Greife mit den Händen weit nach vorne, bis die Arme gestreckt sind!“
„Bewege die Arme wie ein Mühlrad!“

6

Arbeitskarte zur Wassergewöhnung

Toter Mann

Du erfährst den Auftrieb des Wassers

Aufgabe Lege dich wie ein „toter Mann“ auf das Wasser. Übe Bauch- und Rückenlage.



Tipps „Ziehe den Bauch ein!“
„Spanne deinen Körper an!“
„Nimm die Arme möglichst weit weg vom Körper!“
„Strecke in Rückenlage die Nasenspitze zur Decke!“
„Tauche in Bauchlage das Gesicht ins Wasser!“

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