

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

Offizielles Organ



5

Mai 2016
65. Jahrgang



**THEMA: Methoden
im Sportunterricht**

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 sport-

unterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft

kostenfrei.

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahl-

bar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-

Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlos-

sen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart.

Abbestellungen sind nur zum Jahresende

möglich und müssen 3 Monate vor dem

31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vor-

liegen eines Nachsendeantrags nicht nach!

Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den

Verlag mit alter und neuer Anschrift.

Vertrieb: siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-124

E-Mail: sportunterricht@hofmann-verlag.de

Anzeigen: siehe Verlag

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

Druck:

Druckerei Raisch GmbH + Co.KG

Auchterstraße 14, 72770 Reutlingen

ISSN 0342-2402

© by Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit

ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion

und des Verlags mit Quellenangabe. Unver-

langte Manuskripte werden nur dann

zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

Verlag:

Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 1360, D-73603 Schorndorf

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

E-Mail: info@hofmann-verlag.de

Inhalt

Jg. 65 (2016) 5

Brennpunkt 129

Zu diesem Heft 130

Beiträge
Stefan Meier & Günter Stibbe
Zur Methodenfrage im erziehenden
Sportunterricht 131

Eric Jeisy
Lehren aus der Perspektive des Lernens 138

Esther Serwe-Pandrick
„Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität,
da werde ich ja auch dran gewöhnt“ –
zur Methodenfrage „reflektierter Praxis“ 144

Buchbesprechung *Anette Böttcher*
Methoden im Sportunterricht –
eine Sammelbesprechung 151

Nachrichten und Informationen 155

**Nachrichten und Berichte aus dem
Deutschen Sportlehrerverband** 156

Lehrhilfen *Julian Tirp*
Aufgabenorientiertes Koordinationstrai-
ning – Verbesserung der Spielfähigkeit im
Basketball mit Hilfe des KAR-Modells in der
Sekundarstufe II 1

Birgit Ziegler
Ein „Jahnkampf“ im Sportunterricht 6

Bettina Wurzel
Mit dem Gleichgewicht spielen –
Anregungen für eine übergreifende
Unterrichtsreihe von Gymnastik/Tanz und
Turnen in der Oberstufe 10

Titelbild *Tina Schulz*

Beilagenhinweis:

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

Brennpunkt

Die Freude des Könnens

Diverse Turngeräte stehen in der Halle. Die Schülerinnen und Schüler nutzen sie in der Erwärmung als Hindernisse – jeder auf seine Art: Wagemutige erklimmen imaginäre Felsen und fliegen hinab, andere rollen sich schwindelig, balancieren über Abgründen und für weniger Mutige stellen die Geräte einfach „Höhlen“ und Kriechhindernisse dar. Alle Fünftklässler sind in Bewegung, toben sich aus nach dem „Sitzunterricht“. Dann pfeift die Lehrerin die Erwärmung ab, versammelt die Schüler auf dem Bodenturnläufer.

„Das macht doch keinen Spaß!“ Ungefragt schallt der Kommentar von Maximilian durch die Turnhalle, nachdem die Lehrerin erklärte, was nun folgen würde. Aus ihm platzt heraus, was viele denken. Die Schüler haben schon ein paar Turnstunden hinter sich, kennen die Geräte aus dem Hindernisparcours, aber auch in deren klassischer Nutzung. Neue Elemente wurden erlernt und gefestigt, sind nun mit bekannten in individuellen und Partner-Kürübungen verknüpft. Schwierigere Elemente werden noch geübt, damit sie im nächsten Schuljahr in die Übungsverbindungen eingebaut werden können.

Maximilian ist quirlig, in seinem Bewegungsdrang kaum zu bremsen. Die heute für ihn zur Benotung anstehende Paar-Kür am Boden bedeutet, dass er sich zurücknehmen muss. Benötigt wird Konzentration: einerseits auf die richtige Reihenfolge der Elemente, des Weiteren auf deren sorgfältige Ausführung und schließlich auf den Rhythmus des Partners. Das fällt ihm schwer.

Die Lehrerin quittiert seinen Einwurf mit einem Lächeln. Sie fordert alle auf, sich an ihr heutiges Kürgerät zu begeben und auf die Kontrolle vorzubereiten. Irgendwann sind auch Maximilian und sein Partner dran. Schon nach dem zweiten Element bricht die Lehrerin die Kontrolle für beide ab. Sie sollen noch einmal von vorn beginnen, sich sammeln, zur Ruhe kommen. Der zweite Versuch gelingt. Eine sehr gute Note ist das Ergebnis der Anstrengung. Beide Gesichter strahlen. Maximilian hüpfte um die Lehrerin herum. „Darf ich jetzt wieder Saltos turnen?“ Unerwartet bekommt er eine verneinende Antwort, soll statt dessen am Parallelbarren die Rolle aus der Hocke üben. „Das kann ich aber nicht“, ist sein trotziger Kommentar. „Ich weiß, deshalb sollst du ja üben!“ Stampfend dreht er ab. Die Lehrerin widmet sich anderen Schülern. Es dauert nicht lange, da fordert Maximilian ihre Aufmerksamkeit erneut lautstark. Glücklich schallt sein „Ich kann das blöde Ding jetzt! Wollen Sie's sehen? Gucken Sie mal!“ durch die Turnhalle. Er turnt vor, erntet Lob und

Hinweise und übt weiter unablässig die Rolle auf dem Barren. Die Saltos sind für heute vergessen. „Und, Maximilian, hat's Spaß gemacht?“ Ein breites Grinsen ist Maximilians Antwort am Stundenende.

Der Reiz des Neuen (Zeuner, 1997), des sich oder es Ausprobieren, hält nicht lange an. Fehlt das Erfolgserlebnis, geben viele Schüler auf. Üben bis man es kann, bedeutet für sie Langeweile und Zwang. In ihrem Alltag tun sie das, was sie sich trauen. Was sie nicht auf Anhieb können, wird klein- oder weggelacht und das Nächste ausprobiert. In der Schule geht das nicht. Hier muss man sich dem stellen. Bis zur Beherrschungsfreude, dem Reiz des Gekonnten, führt jedoch ein mühsamer, langer Weg, denn Üben ist harte Arbeit. Belohnt wird sie mit Selbstdisziplin, Durchhaltevermögen und Zielorientiertheit (Dollinger, 2014), wenngleich diese Tugenden auch Voraussetzungen für's durchhaltende Üben sind.

Freude stellt sich dann ein, wenn Erfolgserlebnisse als Etappenziele winken. Die erhalten das Belohnungssystem „Motivation“ über Durststrecken hinweg aufrecht (Pollak, 2014). Den Weg des systematischen und dennoch freudbetonten, letztlich (be-)lohnenden Übens für Schüler so zu gestalten, dass sie ihn zu gehen gewillt und imstande sind, ist für mich die große Kunst des Lehrens.

B. Haupt

Dr. Barbara Haupt



Barbara Haupt

Literatur

- Dollinger, C. (2014). Spielen, Üben, Trainieren. *Ohrwurm 12*. Das Magazin der Musikschule der Stadt Bietigheim-Bissingen, S. 4.
- Pollak, M.-S. (2014). Üben und Spaß – passt das zusammen? *Ohrwurm 12*. Das Magazin der Musikschule der Stadt Bietigheim-Bissingen, S. 8.
- Zeuner, A. (1997). Der Reiz des Neuen und der Reiz des Gekonnten als dialektische Pole in der Schulleichtathletik. In W. Joch & K. Wohlgefahr (Hrsg.), *Leichtathletik im Spannungsfeld von Tradition und Wandel*. (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 89) (S. 181–189). Hamburg: Czwalina.

Methoden im Sportunterricht – Einführung in das Themaheft

Günter Stibbe

Gewiss trifft es nicht mehr zu, grundlegend und allgemein von der Vernachlässigung des Methodenproblems in der sportdidaktischen Diskussion zu sprechen (vgl. Prohl, 2004). Es mehren sich die Versuche, den Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden zu beleuchten und im Blick auf die damit verknüpften Unterrichtskonzeptionen zu diskutieren. So gibt es inzwischen eine Reihe von grundlegenden Veröffentlichungen zu einem pädagogisch reflektierten Methodenverständnis im Sportunterricht (vgl. besonders Laging, 2006) und zu empirisch geprüften Vermittlungsweisen (vgl. Jeisy, 2014; von Külmer, 2014).

Die Methodenfrage scheint aber im Zusammenhang mit der Diskussion um Kompetenzorientierung derzeit nicht besonders präsent zu sein. Methodische Erläuterungen sind in kompetenzorientierten Lehrplänen äußerst spärlich und werden (meist) nur allgemeinverbindlich verfasst (vgl. Stibbe, 2015). Dies ist insofern konsequent, als mit der Ergebnisorientierung aktueller Kernlehrpläne methodische Inszenierungen (noch) mehr als bisher in die Verantwortung der einzelnen Sportlehrkraft gelegt werden. Zwar ist umstritten, ob ausführliche methodische Empfehlungen tatsächlich in Lehrpläne gehören, doch das Fehlen von Anregungen zur Unterrichtsgestaltung lässt eine wichtige Konkretisierung des erwünschten Sportunterrichts außer Acht.

Vor diesem Hintergrund wird im Themaheft das methodische Handeln von Sportlehrkräften in den Blick genommen. Stefan Meier und Günter Stibbe untersuchen in ihrem Beitrag, welche Vorstellungen von der methodischen Gestaltung des erziehenden Sportunterrichts in der aktuellen Fachdiskussion zu finden sind. Ihre Analysen konzentrieren sich dabei auf die Bezüge zwischen Methodenverständnis und Unterrichtskonzept, die in ausgewählten Textsammlungen und Lehrwerken zur Fachdidaktik einerseits und zum Fußball andererseits aufscheinen.

Eric Jeisy befasst sich danach mit dem Lehren aus der Sicht des Lernens. Dazu stellt er zwei Lern-Lehr-Modelle dar, die unterschiedliche Lernwege im Sportunterricht veranschaulichen. Es werden wesentliche Lernetappen einer problembasierten und modellorientierten Vorgehensweise beschrieben, an denen sich Lehrende in ihrem Unterricht orientieren können.

Esther Serwe-Pandrick zeigt an konkreten Fallbeispielen auf, wie sich Dramaturgie und Aktionsformen der Sportunterrichtspraxis auch in methodischer Hinsicht verändern müssen, wenn das Unterrichtsprinzip einer „reflektierten Praxis“ systematisch umgesetzt werden soll.

Zuletzt stellt Anette Böttcher in ihrer Sammelbesprechung Monographien, Textsammlungen und Buchbeiträge vor, die sich im Verlauf des letzten Jahrzehnts allgemein mit Methoden im Sportunterricht beschäftigen. Schließlich widmen sich auch Beiträge in den „Lehrhilfen“ der Methodenfrage.

Literatur

- Jeisy, E. (2014). *Choreografien des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (S. 117–127). Hamburg: Czwalina.
- Stibbe, G. (2015). Bildung und Bewegungslernen im Spiegel kompetenzorientierter Lehrpläne. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 257–264). Baltmannsweiler: Schneider.
- von Külmer, A. (2014). *Kooperatives Lernen im Sportunterricht*. Berlin: Logos.

Zur Methodenfrage im erziehenden Sportunterricht

Stefan Meier & Günter Stibbe

Die Frage nach der methodischen Gestaltung von (Sport-)Unterricht ist seit jeher ein zentraler Angelpunkt wissenschaftlicher Beschäftigung. Besonders im Kontext eines erziehenden Sportunterrichts wird hier auf der einen Seite eine Vermittlungslücke proklamiert, wohingegen diese auf der anderen Seite als geschlossen gilt. Vor diesem Hintergrund analysiert der Beitrag Unterrichtskonzeptionen und Vorstellungen von der methodischen Gestaltung eines erziehenden Sportunterrichts in ausgewählten Lehrwerken zur Fachdidaktik im Allgemeinen und zum Fußball im Speziellen. Es gilt zu klären, ob und inwiefern sich Bezüge zwischen den methodischen Vorschlägen im Fußball zu der einen oder anderen Variante eines erziehenden Sportunterrichts finden lassen oder ob nach wie vor eine Vermittlungslücke zu beschreiben ist.

The Question of Methods in Educational Physical Education

The question about the selection of methods for lessons has always been a focus of scientific interest. Especially within the context of educational physical education the perception of instructional design ranges from lacking to complete. For this reason the authors analyze educational concepts and ideas concerning the use of methods in educational physical education with respect to selected instructional books on sports in general as well as specifically on soccer. Thereby they want to examine whether and to what extent instructional suggestions in soccer can be related to one or another variation of educational physical education or if an instructional blind spot still needs to be described.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Spätestens seit der Jahrhundertwende hat sich der erziehende Sportunterricht sowohl in der fachdidaktischen Diskussion als auch in der Lehrplanentwicklung weitgehend durchgesetzt (vgl. u. a. Stibbe, 2013). In diesem Kontext ist es an der Zeit zu prüfen, ob die in der jüngeren Vergangenheit beklagte „Vermittlungslücke“ des erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2004) tatsächlich in dem Sinne geschlossen wurde, wie dies Hapke und Sygusch (2014) in ihrer systematischen Literaturrecherche feststellen: Hiernach liegen in der Fachdiskussion „insgesamt zahlreiche Hinweise und konkrete Beispiele zur methodischen Gestaltung Erziehenden Sportunterrichts“ vor (ebd., S. 120). Dabei beziehen sich ihre Analysen allerdings nur auf die Umsetzungshilfen zu den pädagogischen Perspektiven „Miteinander“ und „Leistung“, also auf nur *eine*, zweifelsohne prominente Auslegung des erziehenden Sportunterrichts im Sinne der (Mehr-)Perspektivität. Bei der Vielzahl an Lesarten eines erziehenden Sportunterrichts (vgl. Stibbe, 2013) kann jedoch kaum von einer einheitlichen Methodenkonzeption ausgegangen werden.

Auf dieser Folie soll der Frage nachgegangen werden, welche Vorstellungen von der methodischen Gestaltung des erziehenden Sportunterrichts in der aktuellen Fachdiskussion auszumachen sind. Insbesondere geht es um wesentliche Bezüge zwischen Methoden und Unterrichtskonzepten. Als „Unterrichtskonzept“ sollen mit Jank und Meyer (2011, S. 305) „Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns“ verstanden werden, „in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird“. Überdies umfasst es Unterrichtsprinzipien, Vorschläge für die Ausgestaltung der Lehrer(innen)rolle und methodisch-organisatorische Akzentuierungen (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund wird an ausgewählten Beispielen dargestellt, 1) welche Unterrichtskonzeption in methodischen Ausführungen aufscheint, 2) inwieweit fachliche und erzieherische Ansprüche im Sinne eines einheitlich verstandenen (Doppel-)Auftrags verfolgt werden und 3) welche Gestaltungsprinzipien zur Umsetzung empfohlen werden. Dazu erfolgt die Argumenta-



Dr. Stefan Meier

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

Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

s.meier@dshs-koeln.de

tion in drei Schritten: Zunächst werden methodische Überlegungen in jüngeren Gesamtdarstellungen zur Fachdidaktik untersucht. In einem zweiten Zugang wenden wir uns dann dem speziellen Inhaltsbereich des Fußballs (exemplarisch für die Sportspielvermittlung) zu, um herauszufinden, welche Vermittlungskonzepte in einschlägigen Lehrwerken zu einem im Sportunterricht weit verbreiteten Sportspiel favorisiert werden (1). Dahinter steht die Idee, dass die Unterrichtsplanung von Lehrkräften – trotz bildungspolitisch verordneter Kompetenzeuphorie – vermutlich von speziellen Inhaltsbereichen ausgeht und sich auch hier Bezüge zur einen oder anderen Variante des erziehenden Sportunterrichts finden lassen sollten. Abschließend gilt es, wesentliche Ergebnisse der beiden Analyseschritte zusammenzufassen.

Methoden in Gesamtdarstellungen zur Sportdidaktik

Im Zentrum der Analyse stehen Kompendien, die als überblicksartige Grundlagenwerke zur Fachdidaktik bzw. zu einer speziellen fachdidaktischen Position entworfen wurden, sich zu einer bestimmten Deutung des erziehenden Sportunterrichts bekennen, methodische Aspekte in ihre Überlegungen einbeziehen und nach 2010 (als Neuerscheinung) entstanden sind (2). Auf dieser Grundlage beziehen sich die weiteren Ausführungen auf die Publikationen zur „Fachdidaktik Sport“ von Messmer (2013), zum „Mehrperspektivischen Sportunterricht“ von Neumann und Balz (2011) sowie zur „Sportdidaktik“ von Scheid und Prohl (2012), die verschiedene Unterrichts- und Methodenkonzeptionen repräsentieren.

Allerdings kann trefflich darüber gestritten werden, ob die sportdidaktisch-methodische Konzeption von Messmer (2013) überhaupt als „erziehender Sportunterricht“ ausgelegt werden kann (vgl. kritisch Neuber, 2014, S. 49–50). Denn gleich zu Beginn seiner Ausführungen weist der Autor darauf hin, dass er sich „an *didaktischen* Aufgaben des Sportunterrichts [...] und weniger an der Erziehung *durch* Sport“ orientiere (ebd., S.10; Hervorhebungen i. Orig.). Gleichwohl nimmt er explizit zeigedidaktische Anregungen einer Sinnkonstruktion und -erörterung in Anlehnung an Ehni auf (vgl. ebd., S. 31–32) und verweist auf neuere Reflexionen zur Leitidee der Handlungsfähigkeit im Anschluss an Schierz und Thiele (2013) (vgl. ebd., S. 41–45), die gewiss als pädagogisch-erzieherische Ansprüche gewertet werden können. Leitidee ist, wie der Entwurf seines „Fachmodells Sport“ und auch der Rekurs auf ein Technik- und Taktikmodell zeigen, eine „Erziehung zum Sport“, die aus der sachstrukturellen Logik und Vielfalt des außerschulisch verbreiteten Sports erwächst, auf die Schülerinnen und Schüler im Fach Sport im Sinne einer kritisch-reflektierenden Teil-

nahme vorbereitet werden sollen (vgl. ebd., 31–38). Mit einer auf Mündigkeit zielenden Partizipations- und Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich Messmers „sportorientierte Konzeption“ – zumindest auf der Zielebene – von rein affirmativen Vorstellungen eines traditionellen Sportartenprogramms.

Betrachtet man jedoch das umfangreiche Kapitel zur „Methodik im Sportunterricht“, werden diese pädagogisch-kritischen Ansprüche kaum eingelöst (vgl. ebd., S. 72–168). Im Gegenteil: Die methodische Darstellung erinnert an einen fachspezifisch-autonomen „Methodenkoffer“, dessen einzelne Bestandteile weitgehend nur im Blick auf die favorisierten motorisch-sportiven Zielsetzungen beschrieben werden. Dahinter steht der Gedanke, Methoden als „Verfahrensweisen“ zu interpretieren, „die im Unterricht zu einem (bereits festgelegten) Ziel führen“ und möglichst ökonomisch und effizient eingesetzt werden (ebd., S. 72). Zwar berücksichtigt Messmer (2013) auch kognitive Kompetenzen und Aspekte der Sinnerörterung, doch die Mehrzahl der aufgeführten „Grundformen des Sportunterrichts“ wie „Erklären“, „Vorzeigen“, Darbieten“, „Lehrgespräche und Coaching“ oder „Üben und Trainieren“ (ebd., S. 75) verbleibt im Rahmen einer traditionellen Sportvermittlung (vgl. dazu Neuber, 2014, S. 49–50). Somit geht es auch beim „Training“ nicht darum, wie man im Lichte einer reflexiven Handlungsfähigkeit annehmen könnte, beispielsweise den „Sinn“ des Trainings zu diskutieren oder Prinzipien eines „Sich-selbst-trainieren-Könnens“ handlungsorientiert zu erarbeiten. Vielmehr wird das „Denken des Lernenden [...] gleichsam auf die Bereitstellung seiner physischen Leistungsbereitschaft reduziert“, um „die Voraussetzungen für den Erwerb weitergehender Kompetenzen im Sport überhaupt zu schaffen“ (Messmer, 2013, S. 34). Auch die beschriebenen Partizipationsformen (vgl. ebd., S. 122–136) stellen nur motivierende Zutaten in einem ansonsten lehrergelenkten Unterricht dar (vgl. Tab. 1).

Demgegenüber ist es die Intention der Textsammlung zum mehrperspektivischen Sportunterricht von Neumann und Balz (2011), weitergehende „didaktische Anregungen“ zu geben und „praktische Beispiele“ aufzuzeigen (vgl. Untertitel) (3). Dieses seit mehr als 30 Jahren bekannte Unterrichtskonzept im Anschluss an die pragmatische Fachdidaktik von Kurz zielt darauf ab, durch eine (mehr-)perspektivische Gestaltung „einerseits die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler“ zu fördern und „andererseits die kompetente Teilhabe an der Sportkultur“ vorzubereiten (Neumann, 2011, S. 9). Mit der Perspektivierung sollen Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Zugänge zum Sport eröffnet und – durch Irritation gängiger Vorstellungen vom „richtigen“ Sport – Bildungsgelegenheiten im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts geschaffen werden (vgl. ebd., S. 12–13).

Im Grundsatzbeitrag von Balz (2011) geht es darum, didaktisch-methodische Überlegungen zur perspektivischen Unterrichtsgestaltung in vertiefend-konstruktiver Weise zu begründen und darzulegen. (Mehr-)Perspektivität wird dabei als „variables, situatives Unterrichtsprinzip“ verstanden, das als pragmatischer Kompromiss zwischen Mono- und Multiperspektivität durchaus „offen“ für weitere und andere Perspektiven ist (ebd., S. 27). Neben den auch in Curricula verbreiteten sechs pädagogischen Perspektiven gilt es, z. B. unterschiedliche Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Bindel, 2011) oder spezifische Mädchen- und Jungensperspektiven (Laube, 2011) aufzunehmen und zu thematisieren. Damit werden „Perspektivenwechsel“ und „Perspektivenübernahme“ zu leitenden Gestaltungsmitteln des Unterrichts (vgl. Neumann, 2011, S. 11ff.).

Bei diesen sehr unterschiedlichen Zugängen scheint es aber kaum möglich, verallgemeinerbare methodische Anregungen zu formulieren. Insofern ist es durchaus berechtigt, darauf zu verweisen, dass Lehrkräfte auf „die reichhaltig vorliegenden *Gestaltungs- und Umsetzungsempfehlungen* zu einzelnen Perspektiven“ zurückgreifen sollen (Balz, 2011, S. 27; Hervorhebungen i. Orig.). Gleichwohl versucht Balz (2011) – neben

Prinzipien der Aufmerksamkeit für perspektivische Lernsituationen und der „Thematisierung durch Akzentuieren, Kontrastieren und Integrieren“ (ebd., S. 29) – Handlungsempfehlungen für eine mehrperspektivische Unterrichtsgestaltung herauszuarbeiten:

- Sich auf unterschiedliche Sichtweisen verständigen,
- Ziele perspektivisch und themenorientiert bestimmen,
- Erlebnis und Reflexion im Sinne einer reflektierten Praxis verbinden und im Blick auf die curriculare Kompetenzorientierung
- Lernprogressionen erfassen (ebd., S. 30–35).

Das besondere Verdienst der Textsammlung von Scheid und Prohl (2012) ist es letztlich, die Diskussion zum erziehenden Sportunterricht bildungstheoretisch zu vertiefen und daraus erwachsende methodische Implikationen aufzuzeigen. Als Ausgangspunkt dient Prohls Konzeption des erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2012a). Er geht von einem *relationalen Bildungsverständnis* aus, das den Doppelauftrag als *einheitliche* pädagogische Aufgabe auslegt (ebd., S. 70). Um den allgemeinbildenden Anspruch des erziehenden Sportunterrichts zu gewährleisten, greift er auf Klafkis Überlegungen zur Neuformulierung der klassischen Bildungsidee mit den Grundfähigkeiten der

Tab. 1: Ausgewählte Unterrichts- und Methodenkonzeptionen im Überblick

	Messmer (2013)	Neumann & Balz (2011)	Scheid & Prohl (2012)
<i>Unterrichtskonzept</i>	Sportorientierter Unterricht	Mehrperspektivischer Sportunterricht	Erziehender Sportunterricht
<i>Fachliche und überfachliche Orientierung</i>	Mehrperspektivität (Ehni), basale und reflexive Handlungsfähigkeit (Schierz & Thiele), Aufgabenorientierung	Pragmatische Fachdidaktik (Kurz)	Bildungstheoretische Vertiefung im Anschluss an NRW-Lehrplankonzeption und Klafki
<i>Leitidee und Ziele</i>	Handlungsfähigkeit als sportliches Können, Wissen und Urteilen; Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten (Technik- und Taktikmodell)	Handlungsfähigkeit im Sport: Individuelle Sinnfindung, Pädagogische Perspektiven als Brücke zwischen Individuum und Sache	Doppelauftrag: Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung
<i>Erziehungsverständnis</i>	Erziehung zum Sport	Erziehung im Sport	Erziehung zum und durch Sport
<i>Ausgangspunkt der Themenfindung</i>	Fachmodell Sport, Sachstruktur der Sportarten	Pädagogische Perspektiven und darauf bezogene (perspektivische) Erschließung von Inhalten der Bewegungs- und Sportkultur	Bewegungsfelder (Pädagogische Perspektiven nur als grobe Orientierung für unterschiedliche Inszenierungen)
<i>Methodenverständnis</i>	Methoden als instrumentell-technische Mittel der ökonomisch-effektiven Zielerreichung, instruktionsorientiert-geschlossen	(Mehr-)perspektivisch, öffnen und anleiten	Erfahrungsorientiert, kooperative Lernformen
<i>Lehrer(innen)rolle</i>	Lehrer(innen)zentriert mit begrenzten Öffnungsphasen beim Suchen und Erproben bzw. bei Partizipationsvorschlägen	Perspektivische Gestaltung der Rahmenbedingungen zwischen sachlicher Auseinandersetzung und erzieherischer Aufklärung	Arrangeur und Begleiter im Sinne einer Inszenierung der Lernumgebung; Aufforderung zur Selbsttätigkeit
<i>Prinzipien der Unterrichtsgestaltung</i>	Merkmale der Verlaufs- und Prozessgestaltung hinsichtlich des motorischen Lernens (Erwerben, Anwenden, Gestalten bzw. Spiel, Reflexion, Spiel)	(Mehr-)Perspektivität (u. a. Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme) als zentrales, variabel-situatives Prinzip des Sportunterrichts; Aufmerksamkeit für perspektivische Lernsituationen; Akzentuieren, Kontrastieren, Integrieren	Absichtliche Unabsichtlichkeit; Einheit des Lehrens und Erziehens; Gleichrangigkeit von Weg und Ziel



Dr. Günter Stibbe

Professor an der Deutschen
Sporthochschule Köln
Inst. für Schulsport und
Schulentwicklung

Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

g.stibbe@dshs-koeln.de

Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zurück. Der Doppelauftrag, verstanden als „Bewegungsbildung im Horizont der allgemeinen Bildung“, lasse sich durch die Thematisierung der Bewegungsfelder erschließen (ebd., S. 90–91). In Anerkennung der antinomen Grundstruktur pädagogischen Handelns formuliert Prohl drei Unterrichtsprinzipien eines erziehenden Sportunterrichts: Die Prinzipien „der absichtlichen Unabsichtlichkeit“, „der Einheit von Lehren und Erziehen“ sowie „der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel des Unterrichtens“ (ebd., S. 79).

Von besonderem Interesse für die vorliegende Fragestellung erweist sich das von Prohl (2012b) verfasste Kapitel über „Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht“. Wenngleich die Vermittlungskonzepte in analytischer Trennung zunächst nacheinander, also das Lehren von Bewegungen („Bewegungsbildung“) bzw. die Sozialerziehung („Allgemeine Bildung“), behandelt und erst dann Formen eines integrativen Zugangs vorgestellt werden, betont er auch hier, dass der Doppelauftrag in einer unterrichtlichen Aktion realisiert werden müsse (vgl. ebd., S. 92). Um Bildungsprozesse im erziehenden Sportunterricht anzubahnen, bedürfe es konkreter Vermittlungsweisen, die Prohl – je nach situativen Gegebenheiten – insgesamt in mehr oder weniger offen gestalteten Erfahrungssituationen sieht. Dabei stellten die integrativen Vermittlungsformen wie Unterrichtsvorhaben, Projekte und vor allem kooperative Lernarrangements (vgl. ebd., S. 101–106) aber recht „anspruchsvolle“ Gestaltungsvorschläge (ebd., S. 92) dar. Hierbei werde die Selbstständigkeit (in sozialer Verantwortung) von Schülerinnen und Schülern nicht einfach vorausgesetzt, sondern im Verlauf eines längerfristigen Prozesses im Sinne einer „(Fremd-)Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ entwickelt (ebd., S. 112). Dies schließe einen situativen Wechsel offener und geschlossener Formen des Sportunterrichts ein (vgl. Tab. 1).

Vermittlungskonzepte in Lehrwerken zum Fußball

Im Fokus der Analyse stehen Lehrwerke, die sich einem (fußball-)spezifischen Vermittlungskonzept verschreiben oder eine (gewisse) Verbindungslinie zu fachdidaktischen Positionen erkennen lassen – respektive entsprechende Unterrichts- und Methodenkonzeptionen betonen und nach 2009 (als Neuerscheinung) entstanden sind (4). So handelt es sich um die Handbücher der Sportmethodik von Becker (2009; 2012), die beiden Bände der DFB-Fachbuchreihe zum Fußball in verschiedenen Altersklassen (vgl. Daniel, Peter & Vieth, 2014; Schomann, Bode & Vieth, 2014) sowie die sogenannte Ballspielschule (Trunk, 2013).

Die Ausführungen in Beckers (2009; 2012) „Handbuch der Sportmethodik“ erwecken jedoch geradezu den

Eindruck, als sei eine Trennung von (fach-)didaktischen und methodischen Überlegungen erstrebenswert: „Gerade in der Sportmethodik ist es wichtig, eine klare Abgrenzung zur Didaktik zu zeigen, da sich die Methodik z. B. vieler materieller Hilfen bedient bzw. bedienen muss“ (Becker, 2009, S. 14). In den Vordergrund könne dann schließlich die originäre Aufgabe der Lehrkräfte rücken, die „Voraussetzungen in den Bereichen Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit sowie in koordinativen Fähigkeiten“ (Becker, 2009, S. 30; 2012, S. 8) herzustellen und möglichst zu steigern. Dies sei auch aus gesundheitlichen Aspekten besonders bedeutsam und trage zur Willensschulung bei. Offenbar ist Becker primär an einer „Erziehung zum Sport“ gelegen, welche durch im weitesten Sinne pädagogische Absichten – Gesundheit, Willensschulung – funktional „garniert“ werden, wie auch der Rekurs auf Söll (1997) vermuten lässt. Zur Zielerreichung seien dann prinzipiell einfache und übersichtliche, jedoch effektive – im Hinblick auf das Zielspiel – sogenannte Basismethoden (vgl. Becker, 2009, S. 32) besonders geeignet. Dass eine solche Konzeption ausschließlich deduktive Verfahrensweisen vorschlägt bzw. Differenzierungen wie z. B. „Köner helfen den Schwächeren und zeigen ihnen, wie es geht“ (Becker, 2012, S. 54) oder auch „Vormachen (evtl. auch durch Vereinsspieler)“ (Becker, 2009, S. 86) anbietet, verdeutlicht die eher instrumentelle Auffassung einer Sportspielvermittlung im Fußball ohne deutlich erkennbare Bezüge zu zeitgemäßen sportdidaktischen Konzeptionen (5). In diesem Sinne bilden die dargestellten methodischen Übungen eine autonome Eigenwelt des (Vereins-)Fußballs ab und fungieren als möglichst effiziente und „einfach“ realisierbare Verfahrensweisen. Wenngleich seine Überlegungen Berührungspunkte zu dem z. B. von Ernst (2014) herausgearbeiteten fachkulturellen (Selbst-)Verständnis – bei dem sich Sportlehrkräfte oftmals als Sportler inszenieren – aufweisen dürften, darf doch in Frage gestellt werden, inwiefern formulierte Leitsätze wie „Schleifen ist besser als Verweichlichen“ (Becker, 2009, S. 17) grundsätzlich hilfreich sind (vgl. Tab. 2). Vor diesem Hintergrund scheint zudem eher ungewiss, inwiefern die „Sportmethodikbände“ den selbst formulierten Anspruch, besonders für Studierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und jüngere Lehrkräfte eine Orientierung zu bieten (vgl. ebd., S. 10–11), einlösen können.

Obschon durchaus auch den beiden Bänden der DFB-Fachbuchreihe „Kinderfußball – Ausbilden mit Konzept“ (Daniel et al., 2014; Schomann et al., 2014) auf den ersten Blick eine vergleichbar geringe Passung zum erziehenden Sportunterricht unterstellt werden kann, haben sie doch primär und erwartungskonform zum Ziel „den Weg vom Fußball-Anfänger bis zum erfolgreichen Spitzensportler“ (Schomann et al., 2014, S. 12) anzubahnen, kommen auf den zweiten Blick durchaus weiterführende pädagogisch-erzieherische Ansprüche zum Vorschein. So wird – unter Problematik der Felder Wettkampf und Training sowie

deren (häufig) unreflektierten und nicht adäquat adaptierten Transfer auf das kindgemäße Erlernen des Fußballspiels – betont, dass ein möglichst ganzheitlicher Zielhorizont angestrebt wird, in dem auch persönlichkeitsbildende Aspekte als zentral beschrieben werden (ebd., S. 20–23). Dieser Anspruch ist deutlich in den Altersklassen bis 14 Jahren zu erkennen, in denen ein Schwerpunkt auf den Aspekten Bewegen und Spielen liegt. Neben spielerischen und vielseitigen Elementen, die gewiss auch auf Technik, Taktik und Kondition abzielen, werden auch erzieherische Schwerpunkte gesetzt – „Erproben eigener Möglichkeiten und Grenzen“, „Fördern von Eigeninitiative für sich und die Gruppe“ (ebd., S. 14). Potentielle Unterrichtsprinzipien kommen eher implizit zum Vorschein, wenn das „selbstständige Lösen von herausfordernden Bewegungsaufgaben sowie das Kombinieren und Variieren von Aktivitäten“ (ebd., S. 22) als zentral beschrieben werden. In deutlich geringerem Maß lassen sich derartige Ansprüche in den höheren Altersklassen erkennen, hier scheint der Fokus auf fußballerische (Höchst-) Leistung präsenter zu sein. Die vorgestellten Übungsbausteine und ihre entsprechend weiterführende methodische Konkretisierung kommen zumeist nicht über eine werkzeugartige Formulierung hinaus, die primär einer traditionellen Sportvermittlung nahekommt. Hier dominiert letztlich eine eher leistungssportliche Orientierung an der normgebundenen Spisportart die methodischen Details.

Insgesamt lassen sich in den beiden Bänden für Sportlehrkräfte jedoch zumeist nutzbare Ansätze finden, die – entsprechende Modifikationen seitens der Lehrkräfte vor allen Dingen in den höheren und weniger in den unteren Altersklassen vorausgesetzt – vielseitige und offene Bewegungsaufgaben ermöglichen. Diese scheinen durchaus geeignet, die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer kritisch-reflektierenden Teilhabe auf das Fußball-Spielen vorzubereiten (vgl. Tab. 2).

Demgegenüber offeriert die „Ballspielschule“ (Trunk, 2013) ein breiteres Repertoire an methodischen Vermittlungskonzepten, das sowohl deduktive als auch induktive Wege umfasst. Als zentrale Zielsetzung einer Sportspielvermittlung wird insgesamt eine Handlungskompetenz gesehen, die als Spielen-Können definiert wird, wobei hier neben konditionellen, technischen und taktischen Aspekten auch weitere explizit mit eingeschlossen werden. „Spielen können heißt auch, auf andere einzugehen, sich für andere einzusetzen, gewinnen wollen oder verlieren können, ein Risiko zu tragen, Verantwortung zu übernehmen, sich anzustrengen und Einsatz zu zeigen“ (ebd., S. 29).

In diesem Sinne werden zwei Methodenkonzeptionen (Konfrontationsmethode, spielgemäße Methode) vorgestellt, die das Spielen selbst als Ausgangspunkt der Vermittlung ansetzen – von nachrangiger Bedeutung sind in diesem Kontext technische Aspekte. Besonders

Tab. 2: Ausgewählte Vermittlungskonzepte in Lehrwerken zum Fußball im Überblick

	Becker (2009; 2012)	Daniel, Peter & Vieth (2014); Schomann, Bode & Vieth (2014)	Trunk (2013)
<i>Unterrichtskonzept</i>	Sportorientierter Unterricht	Sportorientierter Unterricht mit z.T. erzieherischen Ansprüchen (vor allen Dingen in den unteren Altersklassen)	Erziehender Sportunterricht (ansatzweise)
<i>Fachliche und überfachliche Orientierung</i>	Sportartenkonzept (Söll)	Ausbildungsstufen des DFB	Bezug zum Lehrplan in Baden-Württemberg: Fach-, Selbst-, Sozial-, Methodenkompetenz
<i>Leitidee und Ziele</i>	Vermittlung von motorischen Basis- bzw. Grundfertigkeiten, Kompensation von „Bewegungsverarmung“	Je nach Altersstufe unterschiedlich: Von Bewegen und Spielen bis hin zu Stabilisieren von Höchstleistung	Handlungskompetenz im Sinne von Spielen-Können; zusätzlich persönlichkeitsbildende Aspekte
<i>Erziehungsverständnis</i>	Erziehung zum Sport	Ambivalent (abhängig von der Altersklasse)	Erziehung zum und im Sport
<i>Ausgangspunkt der Themenfindung</i>	Sachstruktur der Sportarten	Zwischen kindgerecht und Wettkampfspiel	Spielsituationen in Anlehnung an das Wettkampfspiel
<i>Methodenverständnis</i>	Methoden als Rezepte zur ökonomisch-effektiven Zielerreichung, instruktionsorientiert-geschlossen	Je nach Altersklasse variabel von erfahrungsorientiert-offen bis instruktionsorientiert-geschlossen	Erfahrungsorientiert
<i>Lehrer(innen)rolle</i>	Lehrer(innen)zentriert; Schülerinnen und Schüler werden allenfalls als Expertinnen bzw. Experten eingebunden	Kindgerechte Gestaltung mit erzieherischen Absichten bzw. Förderer und Begleiter	Arrangeur und Begleiter im Sinne einer Inszenierung der Lernumgebung; Aufforderung zur Selbsttätigkeit
<i>Prinzipien der Unterrichtsgestaltung</i>	Direkter Weg, d. h. effektiv, einprägsam, einfach, übersichtlich	Von Bewegen, Spielen, Erkennen, Erleben (untere Altersklassen) bis Trainieren (höhere Altersklassen)	Spielen, Erleben, Erkennen, Erfahren, Verstehen

im Rahmen spielgemäßer Vermittlungskonzepte entsteht eine vergleichsweise offene (Lern-)Atmosphäre, die an die Schülerinnen und Schüler die Erwartung heranträgt, eigenverantwortlich Lösungsmöglichkeiten für Spielsituationen zu entwickeln bzw. in Abstimmung untereinander auch zu modifizieren. Neben den Lehrkräften müssen explizit auch die Schülerinnen und Schüler „Verantwortung für das Handeln übernehmen und sich aufeinander einlassen“ (ebd., S. 129). Insofern stellen taktische Aufgaben, wie z. B. ein Zusammenspiel zwischen Schülerinnen und Schülern zu erreichen, den Ausgangspunkt einer spielgemäßen Vermittlung von Fußball dar. Der Lehrkraft kommt hierbei die Rolle eines Lernbegleiters und weniger eines Instruktors zu, die entdeckend-problematisierende Lern- und Bewegungsaufgaben inszeniert und entsprechende Reflexionsprozesse rahmend einbettet: „Dabei ist entscheidend, dass Stunden nicht im Sinne von ‚Kochrezepten‘ vorgegeben werden“ (ebd., S. 264). So wird z. B. im Taktik-Spielkonzept als einer Variante spielgemäßer Vermittlung prinzipiell von einem „Spielen, erleben, erkennen, erfahren“ ausgegangen. Zuvorderst soll den Schülerinnen und Schülern hierbei ersichtlich werden, was zu tun ist (Taktik), und anschließend wie es zu tun (Technik) ist, wobei Spielechtheit im Sinne einer Übereinstimmung mit dem Wettkampfspiel gegeben sein soll (ebd., S. 130–131) (6). Damit werden sie explizit dazu aufgefordert, eigene (Bewegungs-)Erfahrungen zu machen, die nicht nur auf bereits festgelegte Ziele zusteuern müssen: „Ballspiele verlangen offene Fertigkeiten, d. h. die Techniken der Ballspiele unterliegen je nach Spielsituation einer ständigen Variation“ (ebd., S. 31). Vielmehr ist auch daran gelegen, über das Spiel selbst Persönlichkeitsentwicklung – vornehmlich im Sinne einer Erziehung im Sport – anzubahnen, indem z. B. über den Schwierigkeitsgrad der Spielaufgabe Themen wie Hoffnung auf Erfolg bzw. Furcht vor Misserfolg thematisiert werden (ebd., S. 38). Insgesamt tragen die in den dargestellten Spielsituationen eingeforderten Partizipationsformen zu einem potentiellen Unterrichtskonzept bei, das z. B. Verständigung im Rahmen von Aushandlungsprozessen zum Gegenstand macht. Zwar bedarf es, um derartige Prinzipien der Unterrichtsgestaltung realisieren zu können, einer gewissen Einbettung bzw. Transferleistung seitens der Lehrkraft. Jedoch scheint es auf dieser Grundlage durchaus möglich, identitätsstiftende Bildungsprozesse – als Verschränkung von Handeln und Reflexion (vgl. Beckers, 2013, S. 187–190) – anzubahnen (vgl. Tab. 2).

Schlussbetrachtung

Ziel des Beitrags war es zu untersuchen, welche Unterrichtskonzeptionen und Vorstellungen von der methodischen Gestaltung des (erziehenden) Sportunterrichts in ausgewählten Lehrwerken zur Fachdidaktik und zum

Fußball zugrunde gelegt werden. Im Blick auf die analysierten Gesamtdarstellungen zur Sportdidaktik wurde deutlich, dass Messmers Konzeption (2013) vorwiegend der Idee eines sportorientierten Unterrichts verpflichtet ist, in dem Methoden als instrumentell-technische Mittel aufgefasst werden, die sich an der Sachlogik der Sportarten orientieren und zur geradlinigen Optimierung des motorischen Lernerfolgs beitragen sollen. Im Unterschied dazu bemühen sich die Textsammlungen von Neumann und Balz (2011) sowie Scheid und Prohl (2012) in recht unterschiedlicher Weise darum, sachliche und erzieherische Ansprüche im Sinne des erziehenden Sportunterrichts „kategorial“ oder „relational“ aufeinander zu beziehen und entsprechende methodische Konsequenzen auszuweisen. Während Neumann und Balz (2011) eher einer vermittelnden Position mit traditionell-geschlossenen und offenen Inszenierungsformen folgen, gehen Scheid und Prohl (2012) von einem erfahrungsoffenen Unterrichtskonzept aus, bei dem im Grunde nur kooperativ-gestaltende Lernarrangements zur Umsetzung des integrativ verstandenen Doppelauftrags beitragen können.

Bei der exemplarischen Betrachtung verschiedener fußballspezifischer Vermittlungskonzepte wurde offenbar, dass sich die analysierten Lehrwerke – die sich in ihrer Ausrichtung sowohl an Schul- als auch Vereinssport wenden – in ihren grundlegenden Zielvorstellungen nicht explizit zum erziehenden Sportunterricht bekennen. Gleichwohl konnten mit Ausnahme der Sportmethodik von Becker (2009; 2012) zumindest im Ansatz deutliche Bezüge zu pädagogisch-erzieherischen Ansprüchen festgestellt werden, auch wenn die Hinführung zum regelgerechten Wettkampfspiel im Zentrum der methodischen Gestaltung steht. So setzen sich Daniel et al. (2014) und Schomann et al. (2014) vor allem bei jüngeren Altersklassen für ein erfahrungsorientiertes Spielen ein, bei dem sich insgesamt geschlossene und offene Vermittlungsformen die Waage halten. Die Konzeption von Trunk (2013) zielt auf ein elementares Spielen-Können ab, bei dem in selbsttätig-erkundenden Spielsituationen auch persönlichkeitsbildende Vorstellungen im Kontext einer Erziehung zum und im Sport eine Rolle spielen.

Insgesamt bleibt zu resümieren, dass es inzwischen zwar eine Reihe von methodischen Anregungen auf dem Weg zu einem erziehenden Sportunterricht gibt, die aber allesamt erhebliche Anforderungen an die fachdidaktischen Kompetenzen von Sportlehrkräften stellen. Vor diesem Hintergrund liegt es primär in deren Verantwortung, sich der eigens favorisierten Unterrichtskonzepte bewusst zu werden und methodische Ausführungen in einschlägigen Textsammlungen und Lehrwerken hinsichtlich des dort zugrunde gelegten Unterrichtskonzepts zu reflektieren und in der eigenen Unterrichtsgestaltung im Sinne des erziehenden Sportunterrichts zu transformieren. Dazu ist vor allem die Bereitschaft von Lehrkräften erforderlich, dieses Kon-

zept zu verfolgen und sich auch im Sportunterricht stärker als „Pädagogin/Pädagoge“ denn als „Sportlerin/Sportler“ zu begreifen.

Anmerkungen

- (1) Es kann davon ausgegangen werden, dass Sportspiele und hier besonders Fußball nach wie vor im Sportunterricht der Sekundarstufen sehr beliebt und weit verbreitet sind. Vgl. zum Stellenwert der Sportspiele in der Schule z. B. den Überblick bei Weichert, Wolters und Kolb (2005, S. 205–210).
- (2) Die zeitliche Eingrenzung erfolgt einerseits aus pragmatischen Gründen, um den Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen; andererseits ist sie insofern sinnvoll, als seit der Feststellung von Vermittlungsproblemen eines erziehenden Sportunterrichts in der Fachdiskussion zu Beginn des 21. Jahrhunderts inzwischen doch einige Zeit vergangen ist.
- (3) Dies geschieht in bewusster Fortführung des ersten Bandes des mehrperspektivischen Sportunterrichts (Neumann & Balz, 2004/2010).
- (4) Auch die hier vorgenommene Auswahl erfolgt aus pragmatischen Gründen, um einerseits den Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen. Andererseits erscheint sie insofern legitim, weil sie zeitlich aktuelle Konzeptionen mit jeweils einer Vielzahl unterschiedlicher methodischer Vorschläge (einschließlich entsprechender Gestaltungs- und Materialhinweise) umfasst, auf die Lehrkräfte vermutlich oftmals zurückgreifen. Gleichwohl sei darauf verwiesen, dass insbesondere Zeitschriftenartikel unberücksichtigt bleiben.
- (5) An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass auch die Durchsicht der weiteren Ballsportarten keine Vorschläge für einen induktiven Vermittlungsweg oder ansatzweise entdeckende Lernformen zu Tage förderte, weswegen sich die Frage stellt, warum der induktive Weg unter dem Aspekt Unterrichtsmethode überhaupt aufgeführt wird. Lediglich in Band 3 findet sich im Gerätturnen die Option hierzu (Becker, 2012, S. 118).
- (6) Das Taktik-Spielkonzept umfasst u. a. die Modelle „Teaching Games for Understanding“ (TGFU), „Tactical Games Model“ (TGA) und „Tactical Awareness Approach“ (TAA). Wobei z. B. auch das „Genetische Lehren und Lernen“ (vgl. Loibl, 2011) in ähnlicher Weise die Frage nach dem Was vor die Frage des Wie setzt. Ihm ist jedoch prinzipiell stärker an der Bearbeitung von Problemen und weniger an der Spielechtheit gelegen.

Literatur

- Balz, E. (2011). Perspektivisch unterrichten: Didaktisch-methodische Anregungen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Band 2* (S. 25–36). Schorndorf: Hofmann.
- Becker, C. (2012). *Handbuch der Sportmethodik. Band 3: Schwierige Bewegungsfertigkeiten aus verschiedenen Sportarten. Übungen und Unterrichtshinweise für Basketball, Fußball, Handball, Volleyball, Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen und Gymnastik/Tanz*. Augsburg: Brigg.
- Becker, C. (2009). *Handbuch der Sportmethodik. Band 1: Ballsportarten. Übungen und Unterrichtshinweise für Basketball, Fußball, Handball und Volleyball*. Augsburg: Brigg.
- Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 178–196). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bindel, T. (2011). Mit Kindern spielen lernen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele. Band 2* (S. 107–119). Schorndorf: Hofmann.
- Daniel, J., Peter, K. & Vieth, N. (2014). *Kinder- und Jugendfußball: Ausbilden mit Konzept 2*. Münster: Philippka.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 63–76.
- Hapke, J. & Sygusch, R. (2014). Pädagogische Perspektiven differenzanalytisch betrachtet. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 109–122). Aachen: Shaker.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Laube, A. (2011). Entwicklung und Erprobung verschiedener Spielformen zum gemeinsamen Rugbyspiel von Mädchen und Jungen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele. Band 2* (S. 159–171). Schorndorf: Hofmann.
- Loibl, J. (2001). *Basketball – Genetisches Lehren und Lernen, spielen – erfinden – erleben – verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Messmer, R. (Hrsg.). (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: Haupt.
- Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? – Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 41–64). Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, P. (2011). Einführung in den Sammelband. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele. Band 2* (S. 7–14). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.). (2004/2010). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.). (2011). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele. Band 2*. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (S. 117–127). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2012a). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 70–91). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012b). Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 92–112). Wiebelsheim: Limpert.
- Scheid, V. & Prohl, R. (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122–147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schomann, P., Bode, G. & Vieth, N. (2014). *Kinderfußball: Ausbilden mit Konzept 1*. Münster: Philippka.
- Söll, W. (1997). *Sportunterricht. Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2013). Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 19–52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Trunk, E. (2013). *Die große Limpert-Ballschule. Zielschuss-spiele erfolgreich lernen in Schule und Verein*. Wiebelsheim: Limpert.
- Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 205–218). Schorndorf: Hofmann.

Lehren aus der Perspektive des Lernens

Eric Jeisy

In diesem Beitrag werden zwei verschiedene Lern-Lehr-Modelle vorgestellt. Sie zeigen auf, wie sich Lernwege im Sportunterricht abwechslungsreich und lernwirksam planen und gestalten lassen. Die Lern-Lehr-Modelle beschreiben zentrale Lernetappen, die Lernende auf einem problembasierten oder auf einem modellorientierten Lernweg durchlaufen sollten, um erfolgreich lernen zu können.

Teaching from the Learner's Perspective

The author presents two different teaching and learning models. Thereby he demonstrates how learning in physical education can be diversified as well as effectively planned and organized. The presented teaching and learning models contain descriptions of central levels of learning which the learner should achieve during the problem-based and model-oriented learning process in order to be successful.

„Kein Lehrer kann Lernen machen. Lehrer nehmen auf das Lernen nur einen indirekten, wenn auch wichtigen Einfluss, indem sie die Gestaltung der Unterrichtsstrukturen an den vermuteten Lernstrukturen orientieren.“ (Meyer, 2004, S.168)

Lernverläufe theoriegeleitet und variabel gestalten

Wenn wir als Lehrpersonen Sportunterricht planen und gestalten, dann strukturieren wir dabei unter anderem den zeitlichen Verlauf des Unterrichts. Ausgehend von der unterrichtlichen Zielsetzung gliedern wir Lektionen in verschiedene Phasen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen und vielfältigen Organisationsformen. Durch diesen sichtbaren, methodischen Gang des Unterrichts werden auch die verborgenen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zeitlich strukturiert und organisiert. Forschungsergebnisse in naturwissenschaftlichen Fachbereichen zeigen, dass sich eine theoriegeleitete und abwechslungsreiche Gestaltung solcher Lernverläufe positiv auf Motivation und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern auswirkt (Wackermann, 2008). Die gezielte Strukturierung von Lernverläufen, auf der als Basis- oder Tiefenstruktur bezeichneten Ebene des Unterrichts, gilt in der aktuellen Unterrichtsforschung als wesentliches Qualitätsmerkmal guten Unterrichts (Gold, 2015).

Die nachfolgenden Lern-Lehr-Modelle für den Sportunterricht knüpfen an diese Forschungsergebnisse an. Sie versuchen einen Brückenschlag zwischen dem Lernen und Lehren – den beiden zentralen Säulen des Unterrichts – zu schlagen. Dazu werden zwei im Sportunterricht bewährte Lernwege aus der Perspektive der Lernenden beschrieben (Lernmodelle). Sie dienen Lehrpersonen als Orientierungsgrundlage und Strukturierungshilfe, um Sportunterricht aus der Perspektive der Lernenden zu denken und den methodischen Unterrichtsverlauf mit dem Lernverlauf der Schülerinnen und Schüler in Einklang zu bringen (Lehrmodelle).

Die Lern-Lehr-Modelle wurden im Rahmen eines Dissertationsprojekts entwickelt und im Unterrichtsalltag erprobt und evaluiert. Die zugrunde liegenden Entwicklungsprinzipien sowie die lerntheoretische und (sport-)didaktische Herleitung mitsamt den empirischen Ergebnissen sind in einer Monografie ausführlich beschrieben (Jeisy, 2014a). Insgesamt wurden vier Lern-Lehr-Modelle erarbeitet. Exemplarisch werden in diesem Beitrag zwei Modelle mitsamt Lernetappenfolgen und einigen Hinweisen zur

Umsetzung und Lernbegleitung im Sportunterricht vorgestellt.

Ein choreografisches Unterrichtsverständnis

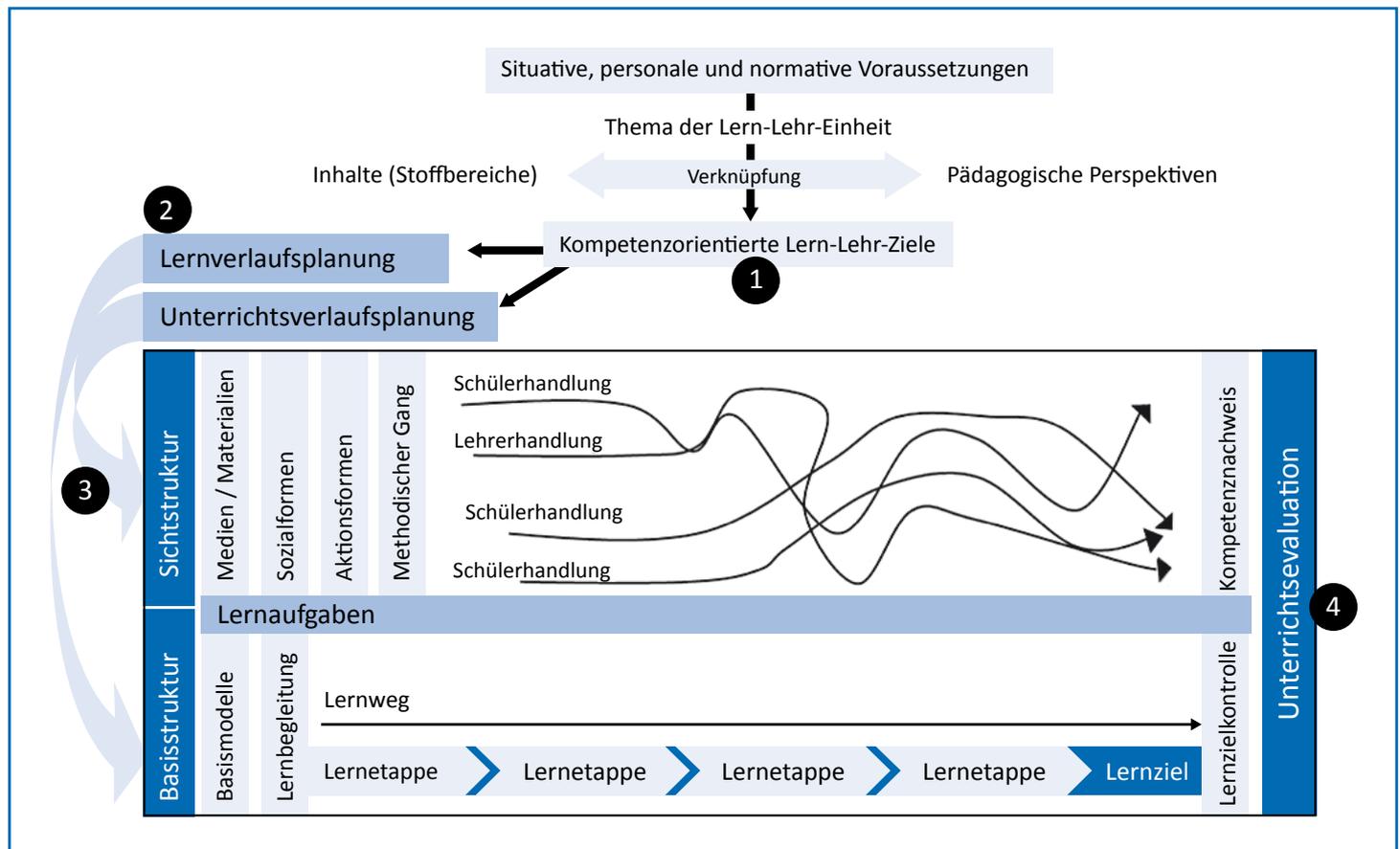
Die Lern-Lehr-Modelle (auch Basismodelle genannt) sind fachdidaktische Adaptionen und Erweiterungen einer allgemeindidaktischen Theorie, die als Choreografie des Lernens und Lehrens oder als Basismodelltheorie bezeichnet wird (Oser & Baeriswyl, 2001). In der für alle Schulfächer geltenden Basismodelltheorie wurden insgesamt zwölf unterschiedliche Lernwege aus der Perspektive der Lernenden modelliert. Ziel war es, auf einer mittleren Abstraktionsebene die wichtigsten Lernetappen aus Schülerinnen- und Schülersicht festzuhalten. Abbildung 1 zeigt ein 2-Ebenen-Unterrichtsmodell, das veranschaulicht, wie sich basismodellorientierter (Sport-)Unterricht planen lässt.

Zentral in diesem Unterrichtsmodell und in der Basismodelltheorie ist die Unterscheidung zwischen einer handlungsbezogenen Sichtstruktur des Unterrichts und einer als Basis- oder Tiefenstruktur bezeichneten Lern-Lehr-Prozess-Ebene. Die Basismodelltheorie versucht Lehrkräfte für die Perspektive der Lernenden zu

sensibilisieren und fordert sie dazu auf, bei der Unterrichtsplanung jeweils zu überlegen, welche unsichtbaren Lernprozesse (Basisstruktur) mit der methodischen Gestaltung des Unterrichts im zeitlichen Verlauf (Sichtstruktur) ausgelöst werden. Die lernpsychologisch oder bewegungswissenschaftlich begründeten und didaktisch aufbereiteten Basismodelle bieten hier eine Orientierungsgrundlage. Sie können als Strukturierungshilfen genutzt werden, um beispielsweise Lernaufgaben oder Unterrichtsentwürfe zu konzipieren, die sich an erfolgreichen und bewährten Lernverläufen im Sportunterricht orientieren (Jeisy, 2011; 2014b). Sie können aber auch diagnostisch genutzt werden, indem geprüft wird, wo sich Lernende auf einem bestimmten Lernweg befinden und welches die nächsten Lernetappenziele sind, die es zu erreichen gilt.

Bei den folgenden zwei ausgewählten Lern-Lehr-Modellen handelt es sich um eine sportdidaktische Adaption eines allgemeindidaktischen Basismodells (problembasiertes Lernen) und um ein für den Sportunterricht neu konzipiertes Basismodell (Lernen am Modell). Die Auswahl dieser beiden Basismodelle wurde getroffen, um aufzuzeigen, dass die auf unterschiedlichen Lerntheorien fußenden Modelle auch unterschiedliche Vorstellungen eines guten und erziehenden Sportunterrichts repräsentieren. Es liegt letztlich an den Lehrenden und Lernenden, je nach Kontext und unterricht-

Abb. 1: Unterrichtsmodell für den Fachbereich Bewegung und Sport (Jeisy, 2014b, S. 234).



licher Zielstellung festzulegen, welcher individuell sinnvolle und sozial verantwortliche Lernweg im Sportunterricht jeweils beschriftet werden soll (1). Die Vielzahl der Basismodelle soll zu einer abwechslungsreichen Lernverlaufsgestaltung anregen.

Problembasiertes Lernen

Beim problembasierten Lernen werden Probleme zum Gegenstand von Unterricht gemacht. Ausgangspunkt ist eine zufällig entstandene oder bewusst inszenierte Unterrichtssituation, die von Schülerinnen und Schülern als unerwünscht und veränderungsbedürftig wahrgenommen und erlebt wird. Von einem Problem sprechen wir, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, einen wünschbaren Zielzustand für die unbefriedigende Ausgangslage zu definieren, ohne allerdings über routinierte Vorgehensweisen zur unmittelbaren Problemlösung zu verfügen. Das Problemlösen bezeichnet dann den Prozess, bei dem versucht wird, durch lösungsorientiertes Denken und Handeln die Problemsituation zu überwinden (Aebli, 1981; Dörner, 1994; Fleischer, Wirth, Rumann & Leutner, 2010).

Diese enge Problemdefinition grenzt das problembasierte Lernen von allgemeinen Formen offenen Unterrichts ab, bei der offene Aufgaben zu individuellen Lösungen führen, ohne dafür neue Handlungsroutinen ausbilden zu müssen (vgl. Neumann, 2009). Eigene Unterrichtsversuche mit dem Basismodell „problembasiertes Lernen“ haben gezeigt, wie schwierig es ist, einen problembasierten Lernweg in Gang zu setzen, falls als Ausgangslage bloß eine offene Bewegungsaufgabe steht, die zwar Handlungsalternativen ermöglicht, von den Schülerinnen und Schülern aber nicht als veränderungsbedürftig wahrgenommen wird oder sehr einfach gelöst werden kann (Jeisy, 2014a). Die folgende Lernetappenfolge orientiert sich an Arbeiten von Oser und Patry (1990) und Gerber (2007).

Problem generieren

Schülerinnen und Schüler müssen ein Problem in ihrem unmittelbaren Erfahrungshorizont und im konkreten Sportunterrichtshandeln entdecken oder erkennen. Falls die Lernenden kein eigenes Problem hervorbringen, können sie durch die Lehrperson an einen Problembereich herangeführt werden, in dem sie dann möglichst selbstständig ein Problem erkennen.

Problem formulieren

Das auftretende Problem gilt es in einer nächsten Etappe auszuformulieren. Die Lernenden fixieren dazu

meist mündlich oder schriftlich die Diskrepanz zwischen einem erwünschten und erreichbaren Zielzustand und den aktuellen Ausgangsbedingungen. Ziel dieser Lernetappe ist die Eingrenzung und Benennung des jeweiligen Problems.

Problem analysieren

Nun geht es darum, das formulierte Problem zu analysieren und zu klären. Dazu können sowohl der Ausgangszustand, die Zielsetzung als auch die spezifischen Bedingungen, unter denen das Ziel erreicht werden soll, zum Analysegegenstand werden.

Lösungsideen generieren und ausarbeiten

Die Lernenden entwickeln Ideen, wie das Problem gelöst oder zumindest seiner Lösung näher gebracht werden kann (Lösungsansätze). Die Lösungsstrategien sollen so ausgearbeitet werden, dass sie anschließend auch getestet werden können. Dabei gilt es, mögliche Handlungskonsequenzen zu antizipieren und sich für eine Lösungsidee zu entscheiden.

Lösungsideen testen

Durch die Umsetzung der Lösungsideen wird geprüft, ob das Problem damit beseitigt werden kann. Gelingt dies nicht, gilt es, alternative Lösungsstrategien zu testen oder eine Lernetappe zurück zu gehen und neue Lösungsideen zu generieren. Bei anhaltendem Misserfolg kann es daran liegen, dass das wahre Problem nicht richtig erkannt und analysiert wurde und somit diese Lernetappe kritisch hinterfragt und verbessert werden muss.

Lösungsweg reflektieren und auf neue Kontexte übertragen

Erfolgreiche Lösungswege sollen abschließend reflektiert werden, um sie künftig bei Problemen desselben Typs als Problemlösungsstrategien anwenden zu können. Durch eine Ausdifferenzierung der Problemlösebeispiele kann die Abstraktion vom jeweils spezifischen Kontext erleichtert werden. Es geht darum, dass der Lernende die Prinzipien der erfolgreichen Problemlösungsstrategie leichter erkennen kann, um den erfolgreichen Lösungsweg auch in anderen Kontexten anwenden zu können.

Tipps zur Umsetzung und Lernbegleitung

Das Spektrum lernrelevanter Probleme im Fachbereich Bewegung und Sport ist groß. Während in anderen

Fachbereichen primär kognitive Barrieren überwunden werden müssen, sind im Sportbereich auch motorische, soziale, motivationale oder emotionale Hindernisse möglich, die es – oftmals in kombinierter Form vorliegend – zu überwinden gilt. Neben naheliegenden Problemen der „motorischen Umweltbewältigung“ (Brodthmann & Landau, 1982, S. 16) und Bewegungsproblemen, die aus komplexen Spiel- oder Sportsituationen resultieren, lassen sich auch Probleme innerhalb der Bewegungs- und Sportkultur (implizite Körperideale, Leistungsmanipulation etc.) als unterrichtliche Lernprobleme inszenieren. Auch Probleme im Zusammenhang mit dem eigenen Sportunterricht (Motivationsprobleme, Bewertungsprobleme etc.) können aufgegriffen werden, um lösungsorientierte Strategien oder neue Handlungsoptionen zu erarbeiten (vgl. Jeisy, 2011; Neumann, 2009). Problembasiertes oder problemorientiertes Lernen eignet sich zur Wissensvermittlung im Sportunterricht und wird deshalb im Kontext eines kompetenzorientierten Sportunterrichts vermehrt eingefordert (vgl. Jeisy, 2014b; Künzell & Reuter, 2014).

Zur Lernbegleitung bieten sich direkte und indirekte Fördermaßnahmen an. Eine direkte Fördermaßnahme besteht beispielsweise darin, dass die Lernetappenfolge selbst als generelle Strukturierungshilfe zum Umgang mit Problemen vorgestellt oder erarbeitet wird. Eine bewährte indirekte Fördermaßnahme besteht darin, lernbegleitende Problemlösehinweise in Form von Fragen zu geben. Fragen wie „Weshalb ist die aktuelle Situation aus deiner Sicht veränderungsbedürftig?“ oder „In welchen (Sport-)Situationen könnte die gewählte Lösungsstrategie ebenfalls erfolgversprechend sein?“ können dazu beitragen, die Problemsituation präzise zu formulieren und mögliche Übertragungsbereiche zu identifizieren. Lautes Denken und Selbsterklärungen von Seiten der Lernenden sind ebenfalls hilfreich und sollten gefördert werden.

Lernen am Modell

Unter Lernen am Modell wird die Aneignung von Verhaltensweisen verstanden, die bei anderen Personen beobachtet werden (Bandura, 1986). Der Lernende schlüpft beim Modelllernen in die Rolle des aktiven Beobachters, der spezifische Handlungsformen einer Person in seinem sozialen Umfeld wahrnimmt und sie auf sein eigenes Verhalten projiziert und anwendet. Modelllernen muss nicht zwingend ein intentional vom Modell oder vom Lernenden gesteuerter Prozess sein. Lernen am Modell kann auch zufällig geschehen, wenn beispielsweise in „Trendsportarten“ Bewegungsmuster von Mitgliedern der Peer-Group quasi „unwillkürlich“ übernommen werden (vgl. Munzert & Hossner, 2008). Das Hauptaugenmerk beim Lernen am Modell, als Lernetappenfolge im unterrichtlichen Kontext, liegt aber

meist auf dem Bereich des intentional arrangierten Modelllernens von sportlichen Verhaltensweisen. Abzugrenzen von diesem Verständnis von Lernen am Modell wären Handlungsanweisungen, die nicht mit spezifischen Lernzielen verknüpft sind. So werden beispielsweise beim Nachahmen von instruktionalen Bewegungsabläufen im Aerobic primär Trainingsziele und nicht Lernziele verfolgt, die der langfristigen Adaption des Modellverhaltens dienen. Die folgende Lernetappenfolge orientiert sich an Lernschritten bei Bandura (1986) und einer sportbezogenen Operationsfolge von Davis, Roscoe, Roscoe und Bull (2005).

Modell erkennen

Um durch Beobachtungen lernen zu können, muss zuerst die Aufmerksamkeit auf ein Modell gelenkt werden, das aus Sicht des Lernenden interessant ist. Eine hohe Ähnlichkeit zwischen dem Modell und dem Beobachter, emotionale Nähe oder ein hoher sozialer Status des Modells begünstigen die Selektion eines Modells (Zaubauer & Möller, 2009).

Mentale Repräsentation aufbauen

Das beobachtete Verhalten muss bei seiner Wahrnehmung gespeichert werden, damit die Handlung eines Modells imitiert werden kann. Es geht darum, eine leicht erinnerbare mentale und motorische Repräsentation des Modellverhaltens aufzubauen, die bei Bedarf schnell und problemlos abgerufen werden kann.

Motorische Reproduktion (Nachahmen)

Nun folgt die eigentliche Reproduktionsphase, in der die Bewegungsrepräsentationen in konkrete Bewegungshandlungen umgesetzt werden. Auch wenn die Lernenden eine klare Vorstellung vom Modellverhalten haben, kann es sein, dass sie das zu erlernende Verhalten noch nicht vollständig beherrschen. Deshalb gilt es, in einer Aneignungsphase die eigenen Bewegungshandlungen so zu modifizieren, dass das Modellverhalten auch selbst produziert werden kann.

Produktion des Modellverhaltens

Von der Produktion des Modellverhaltens sprechen wir, wenn es gelingt, das Modellverhalten in seiner auf Bewegungseffekte ausgerichteten Zielsetzung zu produzieren. Dabei vermag die Qualität der Bewegungsausführung vom Modellverhalten abzuweichen. Durch eine häufige Produktion des Modellverhaltens können sich Übungs- und Trainingseffekte einstellen und die eigenen Bewegungshandlungen lösen sich von den Modellvorgaben.



Eric Jeisy

Dozent für Sportdidaktik an
der Eidgenössischen
Hochschule für Sport
Magglingen

Bundesamt für Sport BASPO
Eidg. Hochschule für Sport
Magglingen EHSM
Hauptstrasse 247
CH-2532 Magglingen

eric.jeisy@baspo.admin.ch

Selbstverstärkung und Aufbau einer Erwartungshaltung

Ob ein erlerntes Verhalten künftig auch gezeigt wird, hängt in hohem Maße davon ab, ob das Modellverhalten mit positiven Konsequenzen für den Lernenden oder die Lernende verbunden ist. Bewegungserfolgs-erlebnisse, Belohnungen, Beifall und lobende Worte nach erfolgreicher Produktion des Modellverhaltens tragen dazu bei, die Auftretenswahrscheinlichkeit des adaptierten Verhaltens zu erhöhen (Chiviawosky & Wulf, 2007).

Tipps zur Umsetzung und Lernbegleitung

Der Einsatzbereich dieses Basismodells ist äußerst vielfältig. Der Erwerb sportlicher Techniken mithilfe von Modellvorgaben ist Sportlehrkräften bestens bekannt und dürfte der häufigste Anwendungsfall für diesen Lernweg darstellen. Insbesondere in technikorientierten Sportarten wie Geräteturnen oder Leichtathletik hat sich dieser Lernweg als effizient erwiesen. Reihenbilder und Lehrvideos als mediale und technische Hilfsmittel eignen sich als Modellvorgaben für idealtypische Bewegungsabläufe, solange diese im Möglichkeitsbereich der Lernenden bleiben. Über technische Hilfsmittel (iPad etc.) lässt sich auch das eigene Verhalten als Modell (self-as-a-model) zu Nutzen machen (Clark & Ste-Marie, 2007).

Demonstrationen sollten sich auf die funktional wesentlichen Merkmale einer Bewegungsausführung konzentrieren und diese sichtbar machen. Mündliche Erklärungen und Verbalisierungen können die Qualität der mentalen Repräsentationen bei den Lernenden verbessern. Positive Rückmeldungen zu den Ausführungen des Modells und seinen Bewegungseffekten (stellvertretendes Feedback) wirken verstärkend für den Aufbau einer positiven Erwartungshaltung in Bezug auf das Modellverhalten. Während der Lernphasen der Reproduktion und der Produktion des Modellverhaltens kann auch direktes Feedback an die Adresse der Lernenden den Lernprozess begünstigen (Erfolge bekräftigen, Misserfolge korrigieren).

Im Unterricht erprobt und bewährt

Die Basismodelle des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport wurden zusammen mit Lehrpersonen in einem mehrzyklischen Verfahren entwickelt und im gymnasialen Sportunterricht evaluiert (Jeisy, 2014a). Neben den vorgestellten Lern-Lehr-Modellen wurden zusätzlich ein Modell zum erfahrungsorientierten Lernen und ein Modell zum differenziellen Lernen entwickelt.

Videoanalysen und Experteninterviews mit den Lehrpersonen haben gezeigt, dass alle Lern-Lehr-Modelle eine wertvolle und von den Lehrpersonen geschätzte Orientierungshilfe zur theoriegeleiteten und variablen Lernverlaufsgestaltung im Sportunterricht darstellen. Sie knüpfen an den Handlungsrouninen der Lehrpersonen an und helfen insbesondere, gewohnte und bewährte Unterrichtsrouninen zu hinterfragen und theoretisch neu zu begründen. Erwartungsgemäß haben sich in dieser Untersuchung individuelle Vorlieben bei der Wahl unterschiedlicher Basismodelle und Lernwege gezeigt. Während beispielsweise alle Lehrkräfte mit dem Lernen am Modell vertraut waren und dieses als einen wichtigen und erfolgreichen Lernweg in ihrem Unterricht schätzen, wurde das problembasierte Lernen unterschiedlich beurteilt. Die meisten Lehrpersonen fanden es interessant, diesen für sie meist neuen Lernweg im Unterricht auszuprobieren. Sie halten dieses Basismodell für didaktisch wertvoll. Allerdings merkten zwei Lehrpersonen an, dass diese Form der Unterrichtsinszenierung sehr aufwendig sei und sich wohl nur in Klassen mit einer hohen Eigenaktivität realisieren lasse.

Persönliche Einschätzung

Die Basismodelle des Lernens und Lehrens wurden entwickelt, um die in unterschiedlichen Lerntheorien verstreuten Hinweise zur theoriegeleiteten Lernverlaufsgestaltung in einer didaktischen Theorie zusammenzutragen. Sie eignen sich besonders, um lernprozessorientierte Lernaufgaben zu konzipieren, wie sie im Kontext der „neuen Aufgabekultur“ in einem kompetenzorientierten Sportunterricht gefordert werden (vgl. Jeisy, 2014b). Neben der erwähnten Studie haben sich die Basismodelle insbesondere im Kontext der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen bewährt. Sie tragen dazu bei, Lehrkräfte für tiefenstrukturelle Aspekte des Unterrichtens zu sensibilisieren und didaktisch aufbereitete Anregungen zur variablen Lernverlaufsgestaltung bereit zu stellen. Sie modellieren aber lediglich einen Teilaspekt des komplexen Sportunterrichtsgeschehens und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sind als Ergänzung zu weiterführenden Vermittlungsaspekten (zum Beispiel didaktische Analysen) oder zu alternativen, handlungsbezogenen Lern-Lehr-Konzepten wie dem kooperativen Lernen zu betrachten (von Külmer, 2014). Als Lern-Lehr-Modelle auf einer mittleren Abstraktionsebene sind sie auch nicht in der Lage, das komplexe Wechselspiel von kognitiven und motorischen Lernprozessen in unterrichtlichen Lern-Lehr-Arrangements abschließend zu erklären. Hier besteht weiterhin Forschungs- und Diskussionsbedarf (vgl. Scherer & Bietz, 2013; Bietz, Laging & Pott-Klindworth, 2015).

Anmerkungen

- (1) Zu den Vor- und Nachteilen einzelner Basismodelle im Kontext eines kompetenzorientierten Sportunterrichts vgl. Jeisy (2014a/b).
- (2) Neue sportspezifische Lern-Lehr-Modelle sind zurzeit in Arbeit. Sie werden zusammen mit den bereits erprobten Basismodellen in einem Buch veröffentlicht (Jeisy, in Vorb.). Dieser an Lehrkräfte gerichtete Band wird zahlreiche exemplarische Unterrichtsentwürfe und erweiterte Hinweise zur Umsetzung enthalten. Anregungen, Kritik, Erfahrungsberichte oder Unterrichtsideen werden jederzeit gerne entgegengenommen.

Literatur

- Aebli, H. (1981). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. 2: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bietz, J., Laging, R. & Pott-Klindworth, M. (Hrsg.). (2015). *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Brodthmann, D., & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *sportpädagogik*, 6 (3), 16–22.
- Chiviawosky, S., & Wulf, G. (2007). Feedback after good trials enhances learning. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 78 (2), 40–47.
- Clark, S. E., & Ste-Marie, D. M. (2007). The impact of self-as-a-model interventions on children's self-regulation of learning and swimming performance. *Journal of Sports Sciences*, 25 (5), 577–586.
- Davis, R., Roscoe, J., Roscoe, D., & Bull, R. (2005). *Physical education and the study of sport* (5th ed.). Edinburgh et al.: Elsevier Mosby.
- Dörner, D. (1994). *Problemlösen als Informationsverarbeitung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fleischer, J., Wirth, J., Rumann, S., & Leutner, D. (2010). Strukturen fächerübergreifender und fachlicher Problemlösekompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (Beiheft Nr. 56), 239–248.
- Gerber, B. (2007). *Strukturierung von Lehr-Lern-Sequenzen im Physikunterricht*. Bern: Dissertation Universität Bern.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jeisy, E. (2011). *Basismodelle des Lehrens und Lehrens. Anregungen zur Unterrichtsgestaltung im Sport* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Magglingen: Eidgenössische Hochschule für Sport.
- Jeisy, E. (2014a). *Choreografien des Lehrens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Jeisy, E. (2014b). Aufgaben als Türöffner für theoriegeleitete Lernwege im Fachbereich Bewegung und Sport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 231–248). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jeisy, E. (in Vorb.). *Choreografien des Lehrens und Lehrens. Anregungen zur Unterrichtsgestaltung im Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Künzeli, S. & Reuter, S. (2014). Die „Offene Tür“ im Klettern als Chance für eine problemorientierte Wissensvermittlung im Sportunterricht. *sportunterricht*, 63 (4), 105–110.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht? Sonderausgabe mit 65 Min.-Vortrag* (DVD). Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Munzert, J., & Hossner, E.-J. (2008). Lehren und Lernen sportmotorischer Fertigkeiten. In J. Beckmann & M. Kellmann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie Sportpsychologie, Bd. 2: Anwendungen der Sportpsychologie* (S. 177–256). Göttingen: Hogrefe.
- Neumann, P. (2009). Sportunterricht problemorientiert gestalten. *sportpädagogik*, 33 (1), 4–7.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lehrens. Basismodelle des Unterrichts* (Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 89). Freiburg (CH): Universität Freiburg, Pädagogisches Institut.
- Oser, F., & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1031–1065). Washington: American Educational Research Association.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- von Küllmer, A. (2014). *Kooperatives Lernen im Sportunterricht. Systemisch-konstruktivistische Gestaltung und empirische Untersuchung motivationaler Effekte des Gruppenpuzzles*. Berlin: Logos.
- Wackermann, R. (2008). *Überprüfung der Wirksamkeit eines Basismodell-Trainings für Physiklehrer*. Berlin: Logos.
- Zaubauer, A. C. M. & Möller, J. (2009). Lehren und Lernen. In W. Schlicht & B. Strauss (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie Sportpsychologie, Bd. 1: Grundlagen der Sportpsychologie* (S. 229–296). Göttingen: Hogrefe.



Bielefelder Sportpädagogen

Methoden im Sportunterricht

Ein Lehrbuch in 14 Lektionen

Was Sport pädagogisch bewirkt, hängt wesentlich von den Methoden ab, mit denen er vermittelt wird. Dabei sind Menschen im Sportunterricht nicht nur gefordert, damit die komplexen motorischen Fertigkeiten und Handlungsmuster aus dem Sport lehrbar werden. Auch wer z. B. dem Anspruch gerecht werden möchte, im Sport soziales Lernen zu fördern, braucht Methoden. Das vorliegende Handbuch erfasst zum ersten Mal Methoden in diesem weiten Verständnis.

2007. DIN A5, 256 Seiten, ISBN 978-3-7780-4963-1

Bestell-Nr. 4963 € 27.–

„Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität, da werde ich ja auch dran gewöhnt“ – zur Methodenfrage „reflektierter Praxis“

Esther Serwe-Pandrick

„Just do it!“ – dies ist ein Motto, das nicht nur die Sportwerbung, sondern auch die Sportdidaktik eindrücklich zu motivieren scheint (Thiele & Schierz, 2014). Denn als selbstkultiviertes „Praxisfach“ trägt der Schulsport im Herzen einen besonderen **Anspruch des Machens**. Das Machen, der erfahrungsorientierte Vollzug körperlicher Bewegung ist bislang auch der dominierende Fixpunkt, um den sich die meisten Methodenfragen im Sportunterricht drehen. Neue Vermittlungsfragen wirft jedoch die fachdidaktisch noch recht junge Rhetorik zum Unterrichtsprinzip einer „reflektierten Praxis“ auf. Inwiefern „Reflexivität“ die sportliche Praxis tatsächlich bereichern kann und wie sich die fachlichen Lehr-Lernprozesse dafür methodisch verändern müssten, ist nicht nur semantisch, sondern auch empirisch weitgehend ungeklärt – an dieser Leerstelle setzt der folgende Beitrag an.

“Physical Education Really Means Activity, Which I Get Used to Doing”: Questioning Methods in “Reflected Practice”

“Just do it!” is not only a slogan for advertisements, but also fundamentally generates sport instructional designs (Thiele & Schierz, 2014). This is because physical education exists as an internally cultivated “practical subject” with a particular demand for activity. The realization of the learner’s experience with physical activity has been the dominant point of reference for most instructional questions concerning physical education. However new instructional questions arise from the rather young rhetoric within sport instructional theories about the instructional principle of a “reflected practice.” How far this “reflection” can really augment practice and how the sport specific teaching and learning processes need to be adjusted to meet this end are not only semantically, but also empirically largely undecided. These blind spots form the basis of this article.

Einleitung

Aktivität, der „Anspruch des Machens“ steht im Sportunterricht unverkennbar im Dienste der Körperlichkeit, Ästhetik und Bewegung und bietet damit auch ganz explizit einen gezielten Ausgleich zum „Aufstand des Denkens“ klassischer Schulfächer (Serwe-Pandrick, 2016). Die Praxis formt letztlich auch die Methode: „quadratisch, praktisch, gute“ Übungsformate für den Sportunterricht kann es eigentlich nie genug geben. Auf eine andere Methodenfährte führt jedoch die seit den 1980er Jahren in der Pädagogik immer prominenter werdende Formel der „reflektierten Praxis“ (Schön, 1987), die mittlerweile auch in die aktuellen Lehrpläne für das Fach Sport vorgezogen ist (MSW, 2015). Nicht mehr Praxis allein, der reine Vollzug sportlichen Tuns, sondern das *Reflektieren* über Körper- und Bewegungspraxen wird hier zum didaktischen Prinzip erhoben. Sportwissenschaftlich ist dieser Grundgedanke bereits in den 1980er Jahren aufgenommen worden, als die

erlebensorientierte Didaktik durch eine *sinnorientierte Didaktik* abgelöst wurde (Ehni, 1977; Kurz, 1990). Trotz der zunehmenden Betonung reflexiver und damit auch kognitiver Aspekte für die fachdidaktische Unterrichtsentwicklung (z. B. Thiele & Schierz, 2011; Gogoll, 2013), ist methodisch jedoch noch immer ein auffälliges Desiderat zu verzeichnen. Aus diesem Grund geht der folgende Beitrag auf eine *empirische Spurensuche* zu Methoden einer „reflektierten Praxis“, ihrer Eigentümlichkeit und Herausforderung im Sportunterricht (1).

Didaktische Forschung als Erforschung der Didaktik

Zum Forschungsprojekt

Versteht man die *didaktische Forschung als Erforschung der Didaktik* (2), dann kann sich die Forschung sowohl

auf die Didaktik *zum Schulsport* als auch auf die Didaktik *im Schulsport* beziehen. Inwiefern sich Spuren einer „reflektierten Praxis“ semantisch in der fachwissenschaftlichen Theoriebildung als eine Art „Reflective Turn“ abzeichnen, wurde bereits an anderer Stelle untersucht (Serwe-Pandrick, 2013b), weshalb hier die Realisierungspraktiken im schulischen Unterricht im Vordergrund stehen sollen. Dabei ist zu betonen, dass die Spurensuche zur „reflektierten Praxis“ im alltäglichen Unterricht eher schwierig zu sein scheint, da der Normalfall einer Sportstunde noch immer stark durch klassische *Formbildungen* des Sports und durch wenig „Theorie-“ oder „Denkarbeit“ geprägt zu sein scheint, wie verschiedene Studien belegen (z. B. Kastrup, 2009; Schierz, 2012). Weil der Sportunterricht in den Augen der meisten Schüler und auch Lehrkräfte „ja eigentlich Aktivität ist“ und dieses fachliche Unterrichtsmuster traditionell gepflegt, „gewöhnnt“ und einverleibt wurde (3), bietet nur eine *quasi-experimentelle Studie* ehrliche Einblicke in die methodischen Herausforderungen einer „reflektierten Praxis“.

In diesem Zusammenhang ist in Nordrhein-Westfalen ein ministeriell geleitetes Projekt entstanden, das sich der *fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung* und dem Implementationsprozess der kompetenzorientierten Lehrpläne im Schulsport widmete (2010–2012). In Kooperation von Schule, Hochschule, Seminar und Fachberatung wurden vollständige Unterrichtsvorhaben für die Schulstufen 5, 6, 7, 9 und 13 (Grund- und Leistungskurs) entwickelt, erprobt und evaluiert, mit denen auf spezifische Bedarfe der Schulsportentwicklung geantwortet werden sollte. Diese Entwicklungsbedarfe wurden vornehmlich aus dem Schulversuch „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ (Kurz & Schulz, 2010) abgeleitet, der eine unzureichende *Themenorientierung* des Unterrichts – insbesondere in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fragen zum Sport – sowie eine mangelnde *Verknüpfung von Praxis und Theorie* nachwies. Ein dringender Handlungsbedarf wurde diesbezüglich in der Realisierung einer „reflektierten Praxis“ in der Sekundarstufe I gesehen, die eine progressive Weiterentwicklung zum wissenschaftspropädeutischen Lernen in der Sekundarstufe II anbahnen soll (4). Die wissenschaftliche Begleitung dokumentierte und evaluierte den Umsetzungsprozess der Vorhaben mittels Lehrkräfte-Kurzfragebögen zur Reflexion jeder Unterrichtseinheit, einer differenzierten Videografie aller Stunden aus einer Kreuzperspektive (5) und abschließenden Leitfadentextinterviews mit den beteiligten Fachlehrern und ausgewählten Schülern. Aufgrund der hohen Datenmengen soll der Fokus hier auf einer inhaltlichen Auswertung der verschriftlichten *Unterrichtsentwürfe* und der vorliegenden *Unterrichtsvideos* liegen, da die didaktischen Inszenierungen, die methodischen Arrangements und das zeitliche Handlungsgeschehen dort am differenziertesten nachgezeichnet werden können.

Zum Forschungsinteresse

Im Schulsport ist bislang sehr erfolgreich eine Art „Nähedidaktik“ kultiviert worden, die das *Einfühlen in Praxis*, das Erleben und Erproben zum zentralen Schwerpunkt des Unterrichts und der Methodenfrage erhebt. Doch gerade im „Mittendrin“ des Sporttreibens werden oftmals sehr lehrreiche Phänomene der Praxis nahezu „eyes wide shut“ verpasst. Sie gehen in Serie der Gewohnheit über, obwohl Unterricht hier mehr leisten müsste (6). Er unterscheidet sich schließlich vom außerschulischen Sport durch seine schulische Funktion des *Zeigens und Deutens* (Ehni, 1977). Schülerinnen und Schüler sollen dadurch nicht nur zum Handeln im Sport, sondern auch zum Verstehen von Sport befähigt werden und schlüpfen damit verstärkt in die Rolle eines „*reflective practitioners*“ (Schön, 1987). Ein solcherart „reflexives Lernen“ erfordert aber ein bewusstes methodisches Wechselspiel zwischen einführender Betroffenheit durch *Praxiserlebnisse* auf der einen Seite und kritischem Sehvermögen durch distanzierende *Praxisbeobachtungen* auf der anderen Seite. Unterricht ist diesbezüglich als eine *verfremdende* Instanz zu sehen, als künstlicher und künstlerischer Raum, in dem die Schüler fachliche Probleme erkennen und deuten lernen – Methoden sind Stilmittel dieser Kunst und in ihrer eigenen Künstlichkeit näher zu untersuchen. Weil das „Zeigen“ eine dreistellige Relation ist, können die didaktischen Fragen einer „reflektierten Praxis“ zunächst grundsätzlich in einer Heuristik aufgespannt werden, in der die unterrichtliche Dynamik des Lehrens und Lernens erkennbar wird (vgl. Abb. 1).

Die *Ziel- und Stoffkultur*, die Lehrende in Bezug auf den Gegenstand Sport herstellen, aktualisiert Fragen nach der konkreten *Inszenierung* „reflektierter Praxis“ im Sportunterricht: Wie werden Themen, sachliche Problem- und Fragestellungen konstruiert? Wie wird der Lernstoff selektiert, akzentuiert und aufbereitet?

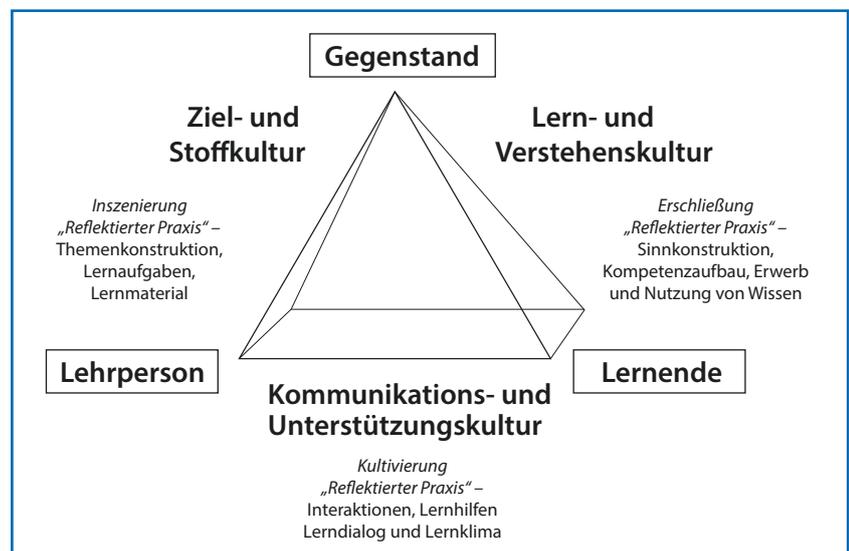


Dr. Esther Serwe-Pandrick

Akademische Rätin auf Zeit am Institut für Sport und Sportwissenschaft der TU Dortmund
Arbeitsbereich: Sportpädagogik
Forschungsschwerpunkte: Schulsportentwicklung, Qualität in Schule und Schulsport, Unterrichtsforschung, Reflektierte Praxis in der Sek. I und II

esther.serwe-pandrick@tu-dortmund.de

Abb. 1:
„Reflektierte Praxis“ als Unterrichtsprinzip
(angelehnt an Reusser, 2008 und Gruschka, 2002)



Wie sehen konkrete Lernsituationen, -aufgaben und -materialien aus, mittels derer Praxis reflektiert werden kann? Auf der anderen Seite ist auf die *Lern- und Verstehenskultur* der Schülerinnen und Schüler und damit auf Fragen der *Erschließung* „reflektierter Praxis“ einzugehen: Wie und mit welchen Voraussetzungen setzen sich die Lernenden mit dem Fachinhalt auseinander? Wie wird das im Unterricht erworbene Wissen und Können methodisch miteinander vermittelt? Mit der *Kommunikations- und Unterstützungskultur* wird nach Formen der *Kultivierung* „reflektierter Praxis“ im Sportunterricht gefragt: Wie ist das Lernklima, die unterrichtliche Interaktion und Kommunikation zu gestalten, um eine Art „Reflexionskultur“ im Fach Sport zu etablieren? Sinnvolle Beispiele und Umsetzungshilfen für eine „reflektierte Praxis“ sind bislang kaum auffindbar – weder im Lehrplan noch in der Fachliteratur. Wie diese methodischen Leerstellen in dem vorgestellten Projekt von den ambitionierten Lehrkräften bearbeitet wurden, soll im Folgenden kursorisch an dem Aspekt der „Inszenierung“ umrissen werden.

Zur methodischen Inszenierung „reflektierter Praxis“

Gestaltung der Dramaturgie

Die auf der „Bühne“ des Unterrichts inszenierten Stücke zur leitenden Thematik „Aggressionen und Fairness im Sport“ sind als eine Art *Fallarbeit* zu betrachten, die für die Schüler systematische Lernbezüge zwischen Schule, Freizeit, Öffentlichkeit und Wissenschaft herstellen kann. Ein erster Aspekt zur Komposition eines solchen „Lehrstückes“ richtet sich zunächst auf die Frage, welche praktischen Inhaltsbereiche *problemaffin* und *anschaulich* sein könnten. Die Problemstruktur des Themas wurde vornehmlich an Beispielen der „Sportspiele“ unter der *pädagogischen* Perspektive „kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ verdeutlicht – nur ein Unterrichtsvorhaben bezog sich auf das „Ringern und Kämpfen“ (8). Für die dramaturgische Eröffnung der Stücke ist in der Regel ein Einstieg gewählt worden, der eine authentische und praktische Begegnung mit dem Thema ermöglichte. Eine gezielte „Provokation“ über die eigene Betroffenheit ließ die Schülerinnen und Schüler inne halten und aufmerken. Reflexion drängt sich immer dort auf, wo ein „irritierendes Moment“ das Handeln durchkreuzt und damit die Wahrnehmung auf gewisse Problemaspekte der Situation lenkt. Methodisch wurde dieses „Aufmerksam-Machen“ im Verlauf der Unterrichtsvorhaben durchaus unterschiedlich inszeniert:

- **„Verstörung“** – *manipulierte Praxis wird reflektiert.* Bei dieser Strategie wird von den Lehrkräften gezielt ein Problem in die sportliche Praxis der Schülerinnen

und Schüler infiltriert. Der Fluss des Normalen wurde durchbrochen, indem z. B. ein Fußballspiel absichtlich verpiffen oder heimliche Aufträge zur Verhaltensmanipulation mancher Spieler verteilt und damit „Frustrationen“ gezielt provoziert wurden. Die Lernenden stolperten geradezu über das Thema, das es nun im Unterricht differenzierter zu behandeln galt.

- **„Sensibilisierung“** – *normalisierte Praxis wird reflektiert.* Hierbei wird eine gewohnte, wie selbstverständlich ablaufende Praxis mittels spezifischer Beobachtungsaufträge und Leitfragen zum „Forschungsgegenstand“ erhoben. Durch die gezielte Fokussierung der Aufmerksamkeit auf konkrete Probleme der sonst fraglos gegebenen Handlungspraxis wurde eine differenzierte Analyse von Situationen, Ereignissen und Verhaltensweisen angebahnt.
- **„Übersetzung“** – *theoretisierte Praxis wird reflektiert.* Mit dieser Methode wird ein fachbezogener Theorieaspekt auf eine konkrete Handlungspraxis übertragen und damit aus seiner Abstraktheit herausgelöst und an konkreten Fallbeispielen veranschaulicht. Dieser Transformationsprozess des Praktizierens und Illustrierens von „Theorie“ dient der weiteren Reflexion über die Reichweite und den Anwendungsbezug z. B. fachwissenschaftlicher Modelle und theoretischer Zusammenhänge.

Derartige Szenen und Akte können im dramaturgischen Verlauf der Themenbearbeitung als „*erregende*“, „*retardierende*“ oder „*umwendende*“ Momente dienen, aufgrund derer die Handlungssituation zur Reflexion gezwungen wird. Das „Verstehen lehren“ wurde in den evaluierten Vorhaben demnach als ein bewusster Gang an die Grenzen der Praxis inszeniert, um sie dadurch fragwürdig zu machen und auch theoretische Äquivalente zu ihr zu finden. An konkreten „Phänomenen“ sollte etwas gezeigt und gelernt werden, indem eine Praxissituation eigens erlebt, aber dieser „Fall“ auch verallgemeinernd analysiert, interpretiert und diskutiert wird. Für den dramaturgischen Handlungsverlauf im Unterricht kann die Reflexion demnach methodisch auch verschiedene *inhaltliche* Funktionen erfüllen:

- **Deskriptiv-analytische Funktion:** Das Phänomen Sport ist in seiner Form und Norm, seiner Komplexität und Ambivalenz differenzierter zu betrachten und zu erkennen – hier geht es um „Verstehbarkeit“ durch eine gezielte methodische Rekonstruktion von Praxis (Entdeckung der Wirklichkeit mittels Distanzierung) – Einblick gewinnen.
- **Reflexiv-kritische Funktion:** Das Handeln, Wissen und Glauben im Sport ist fragwürdig zu machen, um es selbst zu deuten, zu interpretieren und diskursiv zu bewerten – hier geht es um „Sinnhaftigkeit“ durch gezielte methodische Dekonstruktion von Pra-

xis (Enttarnung der Wirklichkeit mittels Verfremdung) – Durchblick gewinnen.

- **Konstruktiv-innovative Funktion:** Mit der reflexiven Überschreitung der bisher fraglos gegebenen Gestalt sportlicher Praxis ist eine bewusste Veränderung des eigenen Denkens, Meinens und Handelns im Sport zu ermöglichen – hier geht es um „Handhabbarkeit“ durch eine gezielte methodische Konstruktion von Praxis (Erfindung der Wirklichkeit mittels Neukonstitution) – Ausblick gewinnen.

Auch wenn die Reflexion innerhalb des Projekts durchaus in allen Funktionen aufscheint, liegt dennoch ein besonderes Schwergewicht auf der deskriptiv-analytischen Rekonstruktion des Praxisgeschehens, die oftmals relativ zügig in eine eher normativ-pädagogische Neukonstruktion einer „besseren“ Praxis für den Unterricht mündet. Gleichwohl agieren die Schüler nun nicht mehr einzig als *Akteure*, sondern üben sich systematisch in der Rolle des *Beobachters* von Praxis – auch das Verhältnis von *Körper, Raum und Zeit* bekommt im Handlungsgeschehen methodisch eine neue, andere Bedeutung. Während sich die sportliche Aktion im Hier und Jetzt des erlebten Vollzugs konstituiert, kann die Reflexion das Fließende, Flüchtige und Vergängliche an jeder Stelle des Unterrichts punktuell festhalten; sie kann Praxis verzögern, raffen, erinnern und entwerfen (Ehni, 1989, S. 15). Dramaturgisch zeigt sich das methodische Formenspektrum „Reflektierter Praxis“ somit auch in unterschiedlich umgesetzten *Zeitmodi*:

- **Retrospektive Reflexion** im Sinne eines nachdenkenden Zurückschauens auf eine vergangene Praxis,
- **Introspektive Reflexion** als eine mitdenkende Beobachtung einer aktuell vollzogenen Praxis,
- **Prospektive Reflexion** als vor-denkender Entwurf einer zukünftig möglichen Praxis.

Neben der klassischen Rückschau auf das Praktizieren und das Planen einer neuen, veränderten Praxis wird die Variante, Praxis während ihres Verlaufs systematisch zu beobachten, deutlich seltener eingesetzt. Vermutlich auch deshalb, weil hier die Situationen, die Logik und die Rollen der Praxis in gewisser Weise im Prozess selbst „aufgebrochen“ werden müssen, um sie der Reflexion zugänglich zu machen. Methodisch ist hier ein schwieriger Doppelauftrag zu erfüllen, wenn zeitlich und inhaltlich sowohl Praxis als auch Reflexion am Laufen zu halten sind. Im Projekt ist insgesamt ein recht ausgeglichenes Verhältnis zwischen Episoden des Praktizierens und Reflektierens zu verzeichnen, da die Schülerinnen und Schüler sich auch beim „Denksport“ sehr engagiert zeigten (Praxis bleibt jedoch dominierend). Die *Rhythmisierung* ist in den Unterrichtsvorhaben dramaturgisch zwar ähnlich motiviert, die zeitlichen Wechsel finden in den unteren Schulstufen

jedoch häufiger und schneller statt, da hier weniger tiefergehende Theoretisierungen angezielt werden und auch die altersbezogenen Bewegungsbedürfnisse zu berücksichtigen sind.

Gestaltung der Aktionsformen

Regulär stehen Aktionsformen des Sportunterrichts im Zusammenhang einer klassischen *Praxisaufgabe* und sind als Bewegungsanweisung, -demonstration oder -korrektur zu erkennen. Im Zentrum steht die körperliche Aktivierung der Schüler im Sinne des Nachmachens, Vormachens, Erprobens, Einübens oder Ähnlichem – kognitive Aktivierung vollzieht sich allenfalls beiläufig. Dies ist auch deshalb so, weil konkrete Settings, Aufgabenformate und Arbeitsmaterialien für nicht-motorische Lernprozesse, wie systematisches *Reflektieren*, bislang im Sportunterricht noch stark unterentwickelt sind. Es fehlt an kreativen Ideen für Aktionsformen, die dabei helfen, über die Praxis problemorientierte *Eindrücke* als auch verständigenden *Ausdruck* zu gewinnen. Wenn man „Sport begreifen, erfahren und verstehen“ will, muss man sich sicherlich *handelnd*, aber darüber hinaus auch *über bildhafte und symbolische Repräsentationen* mit Wirklichkeiten und Möglichkeiten von Praxis auseinandersetzen, wie Trebels bereits 1983 im gleichnamigen Buch konstatierte. Diesbezüglich wird hier auch von einem *weiten* Methodenbegriff ausgegangen, der sich in den erkenntnisorientierten Dienst des Zeigens und Deutens von inhaltlichen Problemen stellt. Und das meint deutlich mehr als ausschließlich „Bewegungsprobleme“. Wie Inhalte gedeutet und thematisiert werden und was sie bei Schülern auslösen und bewirken, ist maßgeblich durch die vermittelnden Aktionsformen geprägt. Methodisch manifestiert sich eine „reflektierte Praxis“ im Unterricht schließlich durch eher fachuntypische „*Stoppzeiten*“ des Beobachtens und Innehaltens, durch „*Stillarbeiten*“ des Recherchierens und Dokumentierens sowie durch „*Gesprächsforen*“ des Diskutierens und Theoretisierens über Praxis. Solche Reflexionspraktiken sind im Unterricht jedoch ebenso wenig wie Bewegungspraktiken automatisch lehrreich, sondern sollten *zweckmäßig, angemessen* und *folgerichtig* eingesetzt werden (Scherler & Schierz, 1995). Aus diesem Grund sind solche Aktionsformen genauso akribisch zu planen und vorzubereiten wie klassische Praxisaufgaben – mehr noch: Sie müssen sinnvoll aufeinander abgestimmt und methodisch bewusst akzentuiert werden:

- **Inhaltlich fokussieren (Problemorientierung und Fallarbeit):** Soll eine bestimmte Fragestellung oder ein Problem näher analysiert werden, ist es an einem ausgewählten Fall der sportlichen Praxis anschaulich zu zeigen, so dass dieses konkrete Beispiel – auch verallgemeinernd – reflektiert werden kann. Dafür ist die Aufmerksamkeit durch gezielte Inszenierung

Abb. 2:
Schüler diskutieren anhand von wissenschaftlichen Definitionen den Begriff und die Formen von „Aggressionen“ im Sport am Beispiel ihrer erlebten Praxis eines Sportspiels



Abb. 3:
Schüler arbeiten einzeln oder in Kleingruppen an Mind-Maps auf jeder Matte, wenn sie beim Sanitär-Spiel im „Krankenhaus“ sind. Die Praxis läuft weiter und sie können direkt wieder einsteigen.



gen (siehe oben) und Aufgabenstellungen auf spezifische Bedingungen, Akteure, Situationen oder Ereignisse der Praxis zu lenken. Auf diese Weise wird die Überfülle der Geschehensoberfläche und der Eindrücke der Praxis systematisch auf einen Beobachtungsbereich für das Lernen konzentriert. Ist der Blick erst für einen ausgewählten Teil des Problemfeldes geschärft worden, kann das Thema exemplarisch an *konkreten Praxisphänomenen und -fällen* weiter entfaltet und bearbeitet werden. Es zeigt sich, dass Reflexionsaufgaben in begrenzter Zeit differenzierter bearbeitet werden können, wenn der Inhaltsfokus stärker reduziert und konzentriert wird (vgl. Abb. 2 (9)).

- **Zeitlich fokussieren (Praxisvollzug und Reflexion):** Unterbricht man den Fluss des Sporttreibens an gewissen Stellen des Unterrichts ganz bewusst für Reflexionsprozesse, dann sollte dies im zeitlichen Handlungsgeschehen gezielt organisiert werden. Will man, dass die Schüler schon mit einer gewissen „Brille“ oder „Suche“ in die Praxis gehen, sind *Aufgabenstellungen und Szenarien* zu wählen, die eine mitlaufende Beobachtung anzielen. Eine solche Phase des Reflektierens während des Praxisverlaufs sollte lang genug sein, um verschiedene Situationen und Verhaltensweisen adäquat „erforschen“ zu können (vgl. Abb. 3). Im Nachgang sind die gesammelten Eindrücke und ggf. Dokumentationen im

Abb. 4: Schüler übernehmen in Kleingruppen die Beobachterrolle der sich vollziehenden Praxis und dokumentieren strukturiert ihre Eindrücke. Danach wechseln die Rollen und Aktionsformen



gemeinsamen Austausch zu strukturieren, analysieren und interpretieren, um sie handlungsorientiert auch in eine veränderte Praxis zu überführen oder wissenschaftsorientiert in eine Theorie. Fallen solche zentralen Diskussions- und Reflexionsphasen zu kurz und inhaltlich flüchtig aus, verliert die vorherige Beobachtungsaufgabe wiederum an Sinn und Wert. Am Ende ist Quantität jedoch auch nicht gleichzusetzen mit Qualität.

- **Personal fokussieren (Rollen und Beobachterperspektiven):** Sollen die Schülerinnen und Schüler eine Reflexionsaufgabe während einer laufenden Praxis bearbeiten, ist es wichtig, für eine gewisse Entzerrung der Rollen zu sorgen, um Beobachtungen auch dokumentieren zu können, bevor sie in der Dynamik des Geschehens wieder versickern (Auswechseln von Spielern oder Pausen werden z. B. methodisch bewusst genutzt). Es können hierbei auch Gruppen eingeteilt werden, die je unterschiedliche Problemaspekte der Praxis systematisch für eine gewisse Zeit beobachten. Eine andere Variante trennt die Beobachter in ihrer Rolle und Aufgabe ganz bewusst von den Praktikern und führt demnach eine „externe“ Perspektive ein, die wiederum andere Aspekte der Praxis sehen oder auch nicht-sehen kann (passive Schüler können so auch sinnvoll in den Unterricht integriert werden). Ein Abgleich der unterschiedlichen Sichten und die gemeinsame Verständigung in Gruppen oder im Plenum über Ereignisse und Wahrnehmungen scheint für ein reflexives Lernen in und über Praxis besonders wichtig (vgl. Abb. 4).
- **Medial fokussieren (Materialeinsatz und Raumnutzung):** In dem gesamten Prozess oder zumindest in entscheidenden Momenten der Reflexion sollte unbedingt eine mediale Unterstützung durch geeignete Arbeitsblätter, Bilder, Plakate, Texte oder Mappen gewährleistet werden. Das sportliche Handlungsgeschehen ist viel zu komplex und dynamisch, als dass es ohne eine gezielte Strukturierung und Medienunterstützung adäquat reflektiert werden könnte. Durch *Versprachlichungen* und auch *Visualisierungen* können Beobachtungen zusammengefasst und analysiert sowie Probleme identifiziert,

begrifflich präzisiert und auch theoretisierend modelliert werden. Mit einer methodisch gut vorbereiteten Materialauswahl und Raumnutzung für Reflexionsaufträge wird außerdem die Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit dieser Aufgabe im Sportunterricht unterstrichen. Die so produzierten Ergebnisse können schließlich nicht nur besser präsentiert, diskutiert und schriftlich fixiert werden, sondern sie können auch zur Rekonstruktion des Unterrichts und des eigenen Lernprozesses dienen.

Blickt man auf die evaluierten Unterrichtsvorhaben, dann zeigt sich in Bezug auf die oben aufgeführten Aspekte ein recht vielseitiges Formenspektrum zur Methodik einer „reflektierten Praxis“. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler teils recht irritiert wirkten durch die verstärkt kognitiv ausgerichteten Lernaufgaben und die im Sportunterricht „befremdlich“ anmutenden Materialien (Mind-Maps, Texte, Tafeln, Arbeitsblätter), so wurden doch gerade diese Reflexionspraktiken als besonderer „Lernbooster“ für den Unterricht angesehen. Vor allem die sportliche Praxis erhielt hierdurch eine neue Bedeutsamkeit und Bewusstheit für die Schüler. Sogar Hausaufgaben zur weiteren Reflexion, z. B. Beobachtung von Freizeitsportaktivitäten oder medialen Sportveranstaltungen sowie Recherchen zur weiteren Klärung der sachlichen Problemstellung (z. B. was versteht man unter „Aggression“ und „Fairness“?) wurden eingesetzt. Lehrervorträge zur klassischen „Theorievermittlung“ wurden kaum genutzt; häufiger in der Oberstufe allerdings Schülerreferate, die auch zur Notenbildung beitragen sollten. Klassische weitere Reflexionsmedien wie Lerntagebücher oder Portfolios wurden in den evaluierten Vorhaben allerdings nicht eingesetzt.

Fazit

Auch in der alltäglichen Schulsportpraxis ist die „Reflexion“, die regulär als *Gesprächskreis* am Ende der Stunde stattfindet, längst keine exotische Praxis mehr, die argwöhnisch betrachtet würde, sofern sie kurz genug ist (Auras, 2010). Sie ist – wie vieles im Unterricht – eine durchaus vertraute und feste Instanz, doch ihr Zweck und Inhalt sind nicht immer ausreichend bedacht und ihre Methodik ist spärlich bis einseitig. Deshalb können sich solche Reflexionsphasen schnell im *Schablonenhaften* und *Holen* verlieren. „Fest steht im Extremfall nur, dass am Ende geredet wird“ (Auras, 2010, S. 32); oftmals einfach als nette Kreisplauderei, was schön oder lustig war oder als endlose Reproduktion von Phrasen (z. B. „im Team ist es besser“) (ebd., S. 33). Viel kommt manchmal nicht dabei herum; das Ringen um Ausdruck im Sportunterricht ist oftmals schleppend (10). Und das zeigt auch, welche methodischen Bemühungen hinter einer „Reflexion“ stecken, die mehr als ein schlichter Appendix zur Praxis ist. Ins-

gesamt wird innerhalb des Projekts deutlich, dass die Hauptrolle der Schülerinnen und Schüler noch immer der „Praktiker“, der „Sportler“ ist und sie sich nur in einer Art Nebenrolle als „Beobachter“ von Praxis üben. Das ist jedoch nicht nur dem traditionellen *Primat der Praxis* geschuldet, sondern ist auch ein „Leck“ der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung. Man merkt an etlichen Stellen der Studie, dass der Einsatz reflexiver Lernaufgaben und ihrer Medien in unserem Fach kaum kultiviert und ritualisiert ist. Die ambitioniert entwickelten Methoden wirken manchmal wie didaktische *Fremdkörper*, da sie dem Schulsport eine gewisse „Unterrichtstypik“ einhauchen. Wer sich über Methoden einer „reflektierten Praxis“ Gedanken macht, der wird auch erkennen müssen, dass sich die grundsätzlichen Diskrepanzen zwischen Kopf und Körper in der Sportdidaktik nicht einfach bruchlos auflösen lassen. Zwar suggeriert die sympathische Formel eine Art didaktisches „Sesam-Öffne-Dich“, das Praxis und Reflexion problemlos in eine harmonische Symbiose verwandeln kann, doch die unterrichtlichen Versuche zeigen deutlich die herausfordernden Grenzgänge der Praktikizität. Denn Reflexion ist eher als Verzerrung, Verzögerung und Verstörung von Praxis zu sehen – sie setzt sich in ein spezifisches, *beobachtendes Verhältnis* zu ihr und schafft gerade damit auch Brüche. Die bewusste methodische Inszenierung solcher Brüche und Perspektivwechsel, wie sie in diesem Projekt stattgefunden hat, ist aufwändig und unbequem, weil Unterricht dadurch weniger „reibunglos“ verläuft. Außerdem hat man eine doppelte Materialorganisation, wenn Reflexionsprozesse medial unterstützt werden sollen. Für einen „Erkenntnis ermöglichenden Sportunterricht“ (Thiele & Schierz, 2011) ist Reflexivität jedoch ein unverzichtbares Moment des aktiv-entdeckenden und erfahrungsbezogenen Lernens in und durch *Praxis*. Wer dafür antreten möchte, muss allerdings zunächst einmal eintreten; und zwar in die bestehende Fachkultur. Anfang, Mitte und Ende jeglicher Unterrichtsentwicklung sind die *Sportlehrkräfte* und ihre kreative Arbeit an innovativen Lernaufgaben und Methoden.

Ausführlicher ist diese Problematik bereits an anderer Stelle diskutiert worden (Serwe-Pandrick, 2016).

Anmerkungen

- (1) Beiträge mit dieser Argumentationslinie finden sich bereits in anderen Publikationen (z. B. Serwe-Pandrick, 2013a/c; Serwe-Pandrick & Thiele, 2012).
- (2) Angelehnt an den Buchtitel von Andreas Gruschka „Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik“ (2011).
- (3) Zitat eines Schülers der Klasse 6 im Rahmen eines Interviews der vorgestellten Studie.
- (4) Die von der Fachkonferenz und den Lehrkräften entwickelten und erprobten Unterrichtsvorhaben orientierten sich an einem zentralen Themenschwerpunkt, der dem vorgegebenen Katalog der inhaltlichen Schwerpunkte im Zentralabitur 2011 und 2012 zuzuordnen war – das Netzwerk Westfalen arbeitete am Themenfeld „Aggressionen und Fairness im Sport“.

- (5) Es werden dafür zwei Kameras mit Richtmikrofonen in gegenüberliegenden Ecken der Sporthalle positioniert und so ein unterrichtliches Setting aus sich ergänzenden Blickwinkeln aufgenommen, damit sowohl die Lehrkraft im Raum, die eingesetzten Materialien als auch die Handlungen der Schüler möglichst vollständig zu erkennen sind.
- (6) Die pädagogische Motivation des „Einfühlens“ ist in den Forschungen zu einer Didaktik der „Verfremdung“ in der Theaterwissenschaft umfassender beschrieben und kritisiert worden (Bremsteller, 2007, S. 148 f.).
- (7) Differenziertere Ergebnisse zur Umsetzung „reflektierter Praxis“ im Sportunterricht des Projekts können im Forschungsbericht der TU Dortmund nachgelesen werden (Serwe-Pandrick & Thiele, 2012). Insgesamt befindet sich der wissenschaftliche Auswertungsprozess der Unterrichtsvideos noch am Anfang, weshalb diese ersten Erkenntnisse sicherlich bis dato nur grobe Einblicke in die methodischen Inszenierungsformen einer „reflektierten Praxis“ liefern können.
- (8) Ein Spiegelbild können bereits die teils sportartentypischen Ausdrücke sein, wie z. B. die militärisch geprägten Begriffe „Angriff“, „Verteidigung“, „Gegner“, „Zweikampf“, „Sieg“, „Niederlage“, „Finte“, „Sturm“, „Deckung“.
- (9) Die Fotos aus dem Unterricht sind aus Anonymisierungsgründen absichtlich unschärfer bearbeitet worden.
- (10) Gröbning (1997) schreibt diesbezüglich: „(...) betrachtet man die Vielfalt der dort ausgewiesenen Themen, bekommt das Sprechen und die Diskussion sogar einen beachtenswerten Stellenwert als Methode des Sportunterrichts. Die Handlungsform Sprechen im Sportunterricht ist allerdings ein besonders organisatorisches Problem auch insofern, als der Schulsport darin auf keine Tradition zurückgreifen kann und die Sportlehrer in der Ausbildung darin selten ausdrücklich geschult werden“ (ebd., S. 171).

Literatur

- Auras, T. (2010). Reflektieren im Sportunterricht. Ritualisiertes Reden oder lohnenswertes Nach-Betrachten? *sportpädagogik*, (5), 32–35.
- Bremsteller, M. (2007). *Didaktik der Verfremdung – Bertolt Brechts Theater und seine Bedeutung für die Pädagogik, gezeigt am Stück „Die Dreigroschenoper“*. Zugriff am 07.09.2015 unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/975>
- Ehni, H. W. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. W. (1989). Die prinzipielle Unversöhnlichkeit der Theorie und der Praxis des Sports und ihre faktische Aufhebung im Handeln. In G. Köppe & L. Kottmann (Hrsg.), *Integration von Theorie in die sportpraktische Ausbildung* (S. 7–25). Claus-thal-Zellerfeld: H. Greinert OHG.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 6–24.
- Gröbning, S. (1997). *Einführung in die Sportdidaktik* (7. neu bearb. Aufl.). Wiesbaden: Limpert.

- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik: Eine Grundlegung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (3. unveränderte Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer und Meyer.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (2015). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 219–237.
- Scherler, K & Schierz, M. (1995). *Sport unterrichten* (2., unveränd. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (2012). Hybride Kontexturen – Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 281–299). Bielefeld: transcript.
- Schön, D. A. (1987). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Serwe-Pandrick, E. (2013a). Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“. *sportunterricht*, 62 (4), 100–106.
- Serwe-Pandrick, E. (2013b). „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 26–44.
- Serwe-Pandrick, E. (2013c). Unterrichtsentwicklung durch „reflektierte Praxis“. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.). *Sportdidaktik – Grundzüge, Perspektiven und Herausforderungen einer pragmatischen Fachdidaktik* (S. 123–133). Berlin: Cornelsen.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, Sonderheft 1, 15–30.
- Serwe-Pandrick, E. & Thiele, J. (2012). *Abschlussbericht zum Projekt „Netzwerke Sport in der gymnasialen Oberstufe – von der „Reflektierten Praxis“ in der Sek I zur „Praxis-Theorie-Verknüpfung“ in der Sek II*. Veröffentlicht auf dem Internetportal „Schulsport NRW“ unter http://www.schulsport-nrw.de/info/02_schulsportpraxis/qualitaet_gymnasiae_oberstufe/pdf/Abschlussbericht_Dortmund.pdf
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit – revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 52–75.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2014). Schulsportforschung als Schulfach-Kultur-Forschung – Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2 (2), 5–20.
- Trebels, A. H. (1983). Sport begreifen, erfahren und verändern. In D. Brodtmann & A. H. Trebels (Hrsg.), *Sport begreifen, erfahren und verändern* (S. 9–22). Reinbek: Rowohlt.

Methoden im Sportunterricht – eine Sammelbesprechung

Zusammengestellt von **Anette Böttcher**

Zunächst wurde in den einschlägigen Fachportalen (Sportpilot, ViFa: Sport, SPOFOR, SPOLIT, SPORTIF und peDOCS) nach den Stichworten „Methoden im Sportunterricht“, „Vermittlungsmethoden im Sportunterricht“ und „Unterrichtsmethoden“ gesucht. Anschließend wurde die Suche mit dem Schneeballsystem ausgeweitet und es wurden auch Begriffe wie „Genetisches Lernen“, „Erfahrungsorientiertes Lernen“, „Selbstgesteuertes Lernen“ und „Unterrichtsplanung im mehrperspektivischen/erziehenden/kompetenzorientierten Sportunterricht“ in die Suche aufgenommen.

Durch diese Auswahlkriterien liegen auch einige sehr allgemein gehaltene Grundlagenwerke in der Textsammlung vor. Für die theoretische Fundierung und Reflexion des Methodeneinsatzes sind diese Beiträge interessant und lesenswert. Insgesamt gibt es aber kaum Beiträge mit Bezug zu den kompetenzorientierten Lehrplänen.

Ausgewählt wurden schließlich 1) Monographien, 2) Textsammlungen und Buchbeiträge zum (praktischen) Einsatz von Methoden im Sportunterricht der letzten 15 Jahre (Erscheinungsdatum ab 2000). Es handelt sich um eine Auswahl an Werken, die nur theoretisch begründete Beiträge berücksichtigt und – aus pragmatischen Gründen – weitgehend auf sportartenspezifische Praxisbeispiele verzichtet.

Monographien

Achtergarde, Frank (2007). **Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch.** Aachen: Meyer & Meyer.

Achtergarde beschäftigt sich mit der Frage, mit welchen Methoden Schülerinnen und Schüler sinnvoll in die Planung und Gestaltung des Sportunterrichts einbezogen werden können. Er zeigt verschiedene Wege auf, wie sie selbstständiges Arbeiten erlernen und ihr Wissen in den Sportunterricht einbringen können. Besonderes Kennzeichen des Buches sind dabei zahlreiche Arbeitsblätter und Praxishinweise. Zum Einstieg werden theoretische Überlegungen zur Selbstständigkeitserziehung und zu verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen vorgestellt. Im weiteren Verlauf geht es hauptsächlich darum, Schülerinnen und Schüler zu „Lernexperten“ zu machen mit dem Ziel, sie zu langfristigen, selbstständigen Sporttreiben anzuregen. Ob klassische, geschlos-

sene Methoden wie Bewegungsanweisung, Bewegungskorrektur, Vorzeigen, Nachmachen und methodische Übungsreihen oder offene Methoden wie problemzentriertes Lernen, Stationenlernen und Freiarbeit, im Vordergrund stehen für Achtergarde immer der transparente Einsatz und die Reflexion der Methoden. Den Schülerinnen und Schülern sollte Raum für selbstständiges Handeln und Denken gelassen werden, damit sie eigenständig passende Lernwege finden.

Bräutigam, Michael (2011). **Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen** (4. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.

Dieses Lehrbuch für Studienanfänger stellt überblickartig verschiedene Themen der Sportdidaktik dar und gibt jeweils weiterführende Literatur an. Lektion 7 beschäftigt sich mit Methoden im Sportunterricht und widmet sich der Frage: „Wie kann Sport vermittelt werden?“ Es geht in erster Linie darum, einen Überblick über verschiedene Aspekte der methodischen Gestaltung des Sportunterrichts zu geben und ein Grundverständnis für das methodische Entscheiden und Handeln von Sportlehrkräften zu vermitteln. Dies gestaltet der Autor über fünf Leitfragen: 1) Was sind Methoden? 2) Was ist von Methoden zu erwarten? 3) Welche Stellung haben Methoden im didaktischen Gesamtzusammenhang? 4) Wie lässt sich die Vielzahl der Methoden einordnen? 5) Gibt es passende und unpassende Methoden?

Böcker, Petra (2010). **Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht. Eine bildungstheoretische Grundlage, Sportunterricht neu zu denken.** Baltmannsweiler: Schneider.

Ausgehend von den bildungs- und erziehungstheoretischen Grundlagen des erziehenden Sportunterrichts beschäftigt sich diese Dissertation mit der Betrachtung von Unterrichtsvorhaben in einem erfahrungsorientierten Sportunterricht. Mittels eines Fragebogens erfasst die Autorin die Sichtweisen von hessischen Sportlehrerinnen und Sportlehrern auf Unterrichtsvorhaben in einem erziehenden Sportunterricht. Dabei geht sie auch auf die Grundlagen des genetischen Lehrens und Lernens ein, die sie am Beispiel eines Unterrichtsvorhabens zum Thema „Fuß-Ball-Spiele“ veranschaulicht.

Gröbning, Stefan (2007). **Einführung in die Sportdidaktik.** Wiebelsheim: Limpert.

Die neunte Auflage des Werks „Einführung in die Sportdidaktik“ beschäftigt sich mit aktuellen Diskussionen und Konzepten der Sportdidaktik. Das Kapitel



Anette Böttcher (M.A.)

ist Sportwissenschaftlerin, seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulsport und Schulentwicklung der Deutschen Sporthochschule Köln

a.boettcher@dshs-koeln.de

„Methoden des Sportunterrichts“ gibt einen allgemeinen und umfassenden Überblick über Unterrichtsmethoden im Schulsport. Gröbning systematisiert diese Methoden und gliedert sie in die Unterpunkte Maßnahmen, Verfahren und Konzepte. Er betont, dass nicht die Systematisierung, sondern das methodische Wissen und die didaktische Reflexion der Sportlehrkräfte entscheidend seien.

von Külmer, Andrea (2014). **Kooperatives Lernen im Sportunterricht**. Berlin: Logos.

In ihrer Dissertation zum Einsatz kooperativer Lehr- und Lernformen im Sportunterricht und deren Wirkungsweise zeigt von Külmer am Beispiel des Gruppenpuzzles, dass kooperatives Lernen besondere motivationale Effekte bei unauffälligen Schülerinnen und Schülern hervorruft. Die Monographie enthält ein Kapitel mit Empfehlungen zur Gestaltung der Lernumgebung beim kooperativen Lernen und zur funktionierenden Umsetzung der Methode des Gruppenpuzzles im Sportunterricht.

Laging, Ralf (2006). **Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre**. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Laging betont, dass der Einsatz von Methoden immer mit der Ziel- und der Inhaltsebene verbunden sei. Er bezieht sich auf die Dimensionen von Unterrichtsmethoden (Zielerreichung, Sachbegegnung, Lernhilfe und Rahmung) nach Terhart (2000) und arbeitet diese praxisorientiert für eine Anwendung im Sportunterricht auf. Im zweiten Teil der Monographie finden sich zahlreiche praktische Beispiele für die Unterrichtsgestaltung.

Lange, Harald (2012). **Methoden im Sport. Ein Handbuch**. Göttingen: Cuvillier.

Lange charakterisiert Methoden als Schlüssel zur Unterrichtsqualität und zum Bildungspotential des Sports. Die als Studienbuch konzipierte, überwiegend theoretisch gehaltene Monographie kritisiert vor allen Dingen eine fehlende Reflexion beim Einsatz von weit verbreiteten, geschlossenen Unterrichtsmethoden. Anstelle von methodischen Übungsreihen, die nach Auffassung des Autors im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts kaum eine Berechtigung haben, empfiehlt er entdeckendes, problemorientiertes Lernen als Vermittlungsmethode im Sport. In der gesamten Textsammlung finden sich Reflexionsanregungen und Arbeitsaufträge für den Leser. Vgl. ähnlich auch Lange, Harald (2009). *Methoden im Sportunterricht: Lehr-/Lernprozesse anleiten, öffnen und einfallreich inszenieren*. In Harald Lange & Silke Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 294–318). Balingen: Spitta.

Messmer, Roland (2013). **Fachdidaktik Sport**. Bern: Haupt.

Das zentrale Kapitel dieses Lehrbuches beschäftigt sich mit „Methodik im Sportunterricht“, bei dem zunächst

verschiedene Sozial- und Organisationsformen sowie Grundformen des Sportunterrichts eingeordnet werden. Der Autor unterscheidet zwischen Mikro-, Meso- und Makrodidaktik und geht auf das Verhältnis von Lehrkraft, Inhalt, Methode und Schülerinnen und Schülern ein. Es werden zwei Lehrmodelle, das EAG- (Erwerben, Anwenden, Gestalten) und das TGA- (Technical Game Approach) Modell diskutiert sowie weitere Spielvermittlungskonzepte vorgestellt. Messmer arbeitet in seinem Lehrbuch mit Fallgeschichten, um Theorien der Fachdidaktik vorzustellen, mit der Praxis zu verknüpfen und Reflexionen anzuregen. Die Fallgeschichten finden sich auch im Fallarchiv auf www.fachdidaktik.ch.

Scherer, Hans-Georg & Bietz, Jörg (2013). **Lehren und Lernen von Bewegungen**.

Baltmannsweiler: Schneider.

Nach einer kulturanthropologischen und bildungstheoretischen Einordnung des Bewegungslernens und einer Analyse wissenschaftlicher Befunde zum Lernen von Bewegungen werden im Kapitel „Lehren von Bewegung“ im letzten Teil des Buches Perspektiven für die Gestaltung des Lehrens abgeleitet. Die Autoren verstehen Lehren als Vermittlung und Unterstützung des Lernens: Vermittelt wird zwischen Schüler und Sache, aber auch zwischen Schüler und Lehrer, unterstützt werden individuelle und selbstständige Lernprozesse, indem ein Orientierungsrahmen hergestellt wird. Lehren kann daher auch als Strukturierung von Lernprozessen verstanden werden. Zur Strukturierung des Lernprozesses stellen Scherer und Bietz fünf Perspektiven vor: 1) Genetisches Lernen als ganzheitlich-entwickelnde Perspektive mit dem Ziel, ein Bewegungsthema von Grund auf zu verstehen; 2) Themenorientiertes Lernen als sinnorientierte Perspektive mit dem Ziel, den Sinnkern eines Bewegungsthemas zu ermitteln; 3) Vermitteln von Effekterfahrungen als funktionsorientierte Perspektive zur Erschließung lernrelevanter Effekterfahrungen; 4) Gestaltung von Lernumgebungen als situationsorientierte Perspektive; 5) Förderung der Einheitenbildung als gestaltungsorientierte Perspektive. Weiter beschreiben die Autoren Lernen als Zusammenspiel von Informieren und Instruieren.

Textsammlungen und Buchbeiträge

Balz, Eckart (2011). **Perspektivisch unterrichten: Didaktisch-methodische Anregungen**.

In Peter Neumann & Eckart Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele. Band 2* (S. 25–36).

Schorndorf: Hofmann.

Balz verweist auf zwei Prinzipien als methodische Empfehlung zur Gestaltung mehrperspektivischen Sportunterrichts: 1) das Prinzip der Aufmerksamkeit für perspektivisch relevante Unterrichtssituationen und

2) das Prinzip der mehrperspektivischen Thematisierung durch Akzentuieren, Kontrastieren oder Integrieren. Des Weiteren gibt er vier Handlungsorientierungen an, um Bildungsmomente im (mehrperspektivischen) Sportunterricht anzubahnen: 1) Unterschiedliche Sichtweisen und Erwartungen sollen aufgegriffen werden, die die Schülerinnen und Schüler durch Vorerfahrungen und Erwartungen mitbringen; die Erwartungen der Lerngruppe müssen im Vorfeld mit den Erwartungen der Sportlehrkraft abgeglichen und im Verlauf eines Unterrichtsvorhabens reflektiert werden. 2) Die Ausrichtung der Inhalte an Perspektiven sollte unter Bezug auf die jeweilige Lerngruppe stattfinden. 3) Um Handlungserleben und Handlungsverstehen zu verbinden, muss das Erleben sportlichen Handelns immer auch mit Reflexion verknüpft werden. 4) Auswertung von Sportunterricht findet nicht nur über Bewegungskönnen, sondern auch über Handlungswissen und Handlungsbereitschaft statt. Durch eine Orientierung an diesen Handlungsempfehlungen kann Bildung im (mehrperspektivischen) Sportunterricht gelingen. Neben diesem Beitrag finden sich im Sammelband zahlreiche praktische Beispiele und Anregungen für die Gestaltung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts.

Bielefelder Sportpädagogen (2007). **Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen** (5. Auflage). Schorndorf: Hofmann.

Das bereits in der fünften Auflage erschienene Werk der Bielefelder Sportpädagogen beschäftigt sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit der Methodenfrage im Sportunterricht. Ziel des Herausgeberteams ist es, eine allgemeine Methodik des Sportunterrichts zu beschreiben. Sie kritisieren vor allen Dingen, dass besonders in der ersten Phase der Sportlehrerausbildung die Methodenfrage meist nur sportartspezifisch bearbeitet wird. Bei einer Methodik des Sportunterrichts geht es aber um mehr als um die Vermittlung motorischer Fertigkeiten und Handlungsmuster. Kurz definiert zunächst den Methodenbegriff und beschreibt zwei Positionen, die bei der Beantwortung der Methodenfragen eingenommen werden können. Zum einen die „autonome“ Einstellung, die von einer Eindeutigkeit der Inhalte (Volleyball, Kraulschwimmen, Handstand) ausgeht und zum anderen eine „didaktische“ Position, die fragt, welche Erfahrungen die Lernenden machen sollen. Die Bielefelder Sportpädagogen vertreten ein didaktisches, offenes Methodenverständnis, bei dem es um unterschiedliche Erfahrungsdimensionen und pädagogisches Interesse geht.

Nach der Einführung von Kurz beschäftigen sich Roth und Brehm in den Lektionen 2–4 mit dem Lehren motorischer Fertigkeiten. In den Lektionen 5–7 geht es in Beiträgen von Roth, Zimmermann, Temme und Sahre um die Förderung motorischer Fähigkeiten. Auf die Entwicklung übergreifender Kompetenzen beziehen sich die Beiträge von Kuhlmann (Wie führt man Spiele ein?), Balz (Wie kann man soziales Lernen för-

dern?) und Groth (Wie wird Theorie in der Sportpraxis vermittelt?) in den Lektionen 8–10. Zuletzt befassen sich Berndt (Wie motiviere ich meine Schülerinnen und Schüler?), Balz (Wie wird Sportunterricht ausgewertet?), Kurz (Wie offen soll und darf der Sportunterricht sein?) und Berndt & Trenner (Was macht einen guten Sportlehrer, eine gute Sportlehrerin aus?) mit der Reflexion von Sportunterricht in den Lektionen 11–14.

Funke-Wieneke, Jürgen & Laging, Ralf (2004).

Methoden im Bewegungs- und Sportunterricht.

In Eckart Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 67–88). Aachen: Meyer & Meyer.

Die Autoren gehen von einem erziehungstheoretischen Verständnis im Sinne von Benner (1991) aus. Durch „pädagogisch reflektierte Unterrichtsmodellierung“ und eine „handlungs- und wahrnehmungstheoretisch fundierte Methodenlehre“ können Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit Bewegungsproblemen anregen und sie bei der Lösungsfindung unterstützen. Funke-Wieneke und Laging stellen die Frage, wie „bewegungserzieherische Milieus“ gestaltet werden können. Sie gehen davon aus, dass Lernen als aktiver Vorgang nicht unbedingt Folge des Lehrens sei, vielmehr werden den Schülerinnen und Schülern mithilfe von unterschiedlichen Methoden Möglichkeitsräume eröffnet. Dabei haben Methoden nicht nur Einfluss auf das Lernen von Bewegungen, sondern auch auf die Sichtweise der Lernenden. Sie beeinflussen die Sach- und Weltbegegnung der Schülerinnen und Schüler. Die Autoren stellen drei methodische Möglichkeiten vor: 1) Die darstellende Sachbegegnung: Die Lehrkraft stellt einen Ausschnitt der Sport- und Bewegungskultur aus ihrer Sicht dar, Schülerinnen und Schüler sollen interpretieren und neuschöpfen, nicht bloß nachmachen. 2) Die konstruierende Sachbegegnung: Die Sache wird nicht vorgegeben, sondern aus vorhandenen Bewegungserfahrungen und Wünschen erst konstruiert. Die Rolle der Lehrkraft ist die eines begleitenden Beraters. 3) Die gestaltende Sachbegegnung: Hier wird bisher Gekanntes spielerisch überschritten.

Giese, Martin (Hrsg.). (2009). Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht.

Aachen: Meyer & Meyer.

Neben einer theoretischen Fundierung eines erfahrungsorientierten und bildenden Sportunterrichts umfasst die Textsammlung zahlreiche Praxisanregungen für die Unterrichtsplanung und -durchführung. Giese beschreibt zu Beginn die Strukturmerkmale eines erfahrungsorientierten und bildenden Sportunterrichts: autonome Schüleraktivität, Aufgabenorientierung, Situationsgestaltung, Reflexionszeit, Primat der Sinnbezüge, sinnerhaltende Vereinfachungsstrategien, Anknüpfung an Vorerfahrungen. Im Anschluss daran geht er der Frage nach, welche Struktur Sportunterricht haben muss, um potentielle Bildungsmöglichkeiten zu initiieren.

Nach der theoretischen Einführung stellen Arnold & M. Jennemann (Surfen), Bindel (Tanzen), Giese (Klettern), Giese & Hasper (Leichtathletik), Giese & Grotehans (Volleyball), Grotehans (Ultimate Fisbee), Hasper (Tennis), Herwig (Inlineskating), V. Jennemann (Leichtathletik), Lochny & Weigelt (Kajak), Pilz (Turnen) und Schmidt & Weigelt (Schwimmen) Praxishinweise zu ausgewählten Bewegungsfeldern vor.

Prohl, Robert (2004). **Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts.** In Matthias Schierz & Peter Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (S. 117–127). Hamburg: Czwalina.

Prohl empfiehlt für die Unterrichtsgestaltung einen Mittelweg zwischen Rezept und Beliebigkeit. Dabei nennt er drei Vermittlungsprinzipien für einen erziehenden Sportunterricht: 1) Das Prinzip der absichtlichen Unabsichtlichkeit, 2) das Prinzip der Einheit von Lehren und Erziehen, 3) das Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel des Unterrichtens. Kooperative Lernformen eignen sich besonders, um diese Vermittlungsprinzipien umzusetzen. Für einen gelingenden Unterricht müssen alle Gruppenmitglieder ein gemeinsames Lernziel akzeptieren und bei der Bewältigung der Aufgabe einbezogen werden. Die Entscheidung über die Wahl des Lernweges bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, während die Lehrperson unterstützt, begleitet und berät.

Prohl, Robert (2012). **Vermittlungsformen im erziehenden Sportunterricht.** In Volker Scheid & Robert Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 92–112). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl stellt zwei Vermittlungsansätze vor, die im Sinne des Doppelauftrags des Sportunterrichts „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“ ermöglichen. Zum einen nennt er kooperative Lernformen, wobei eine adäquate Gestaltung der Lernumgebung, individuelle Verantwortung für das Erreichen des Gruppenziels und Abhängigkeit der Gruppenmitglieder untereinander entscheidend sind. Als konkrete Methoden (für diesen Vermittlungsansatz) schlägt er das Gruppenpuzzle oder ein Gruppenturnier vor. Zum anderen kann Koedukation, und zwar reflektierte Koedukation im Sportunterricht unter besonderer Berücksichtigung des doing gender, Bildungsanlässe schaffen.

Besonderer Vorzug der Textsammlung von Scheid und Prohl (2012) ist die Verbindung von Vermittlungsansätzen mit den Bewegungsfeldern Leichtathletik (Brand), Schwimmen (Eppinger), Turnen (Krick), Zielschuss-

spiele (Albert), Rückschlagspiele (Krick), Bewegungskünste (Bähr), Gymnastik und Tanz (Roscher), Roll- und Wintersport (Walther & Krick), Zweikampfsport (Beudels) und Fitnesssport (Adolph).

Pfitzner, Michael (2012). **Aufgabenkultur im Sportunterricht – von etablierten Methoden des Sportunterrichts und Lernaufgaben.**

In Anne-Christin Roth, Eckart Balz, Judith Frohn & Peter Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten: Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 53–66). Aachen: Shaker.

Pfitzner legt verschiedene Aufgabenbegriffe dar und definiert Aufgaben als alltägliche Werkzeuge des Unterrichtens, welche Lernprozesse steuern und ein differenziertes Lernangebot ermöglichen. Bewegungsaufgaben als Methode des Sportunterrichts liegen zwischen geschlossenen Bewegungsanweisungen und offenen Bewegungsanregungen. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten ein bestimmtes Bewegungsproblem selbstständig, es gibt keine eindeutig richtige Lösung der Aufgabe. Die im kompetenzorientierten Unterricht einzusetzenden Lernaufgaben sind hingegen deutlich breiter angelegt als Bewegungsaufgaben und sollen neben der bewegungsbezogenen Sacherschließung auch einen Beitrag zur Ausbildung einer komplexen Handlungskompetenz, also einem Zusammenspiel kognitiver, metakognitiver, motivationaler und emotionaler Kompetenzen leisten.

Schmitt, Katja & Hanke, Udo (2010). **Methoden und Medien.** In Norbert Fessler, Albrecht Hummel & Günter Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 212–226). Schorndorf: Hofmann.

Unterrichtsmethoden müssen den erzieherischen Ansprüchen des Sportunterrichts genügen, dabei sind sie weder losgelöst von Ziel- und Inhaltsentscheidungen noch vom Kontext und von der Lehrerpersönlichkeit zu betrachten. Beim Einsatz von Lehr- und Lernmedien sollte eine Passung mit dem Unterrichtskonzept und fachdidaktischen Konzepten vorhanden sein. Dabei sollte im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts dieser stärker dialogisch und partnerschaftlich inszeniert werden. Die Autoren konkretisieren sowohl den Methoden- als auch den Medienbegriff und stellen verschiedene Forschungsansätze zum Einfluss von Methoden und Medien auf das Lernen vor: 1) Effekt der Kodierungsform präsentierter Informationen mittels neuer Medien auf den Wissenserwerb, 2) Aptitude-Treatment-Interactions (also Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Lehrmethoden) und 3) kooperative und selbstgesteuerte Lehr-Lernformen und deren Effekt auf das erfolgreiche Lernen.

Nachrichten und Informationen

Thomas Borchert

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

Angebot zum Thema Antigewalt an Berliner Schulen

Gewalt nimmt in der Gesellschaft, aber auch in der Institution „Schule“ sukzessiv zu. So haben zum Beispiel im Schuljahr 2014/15 Berlins Schulen insgesamt 2475 Gewaltvorfälle gemeldet, wobei 58 Prozent der Meldungen von Grundschulen kamen. Im Schulalltag kämen demnach Mobbing, Beleidigungen, Abzocke und „Geburtstagsschläge“ sehr oft vor. Alarmierend ist vor allem, dass die Übergriffe auf das Schulpersonal zugenommen haben. Laut Statistik der Bildungsverwaltung wurden 2014/15 560 solcher Fälle gemeldet und zwar vor allem von Grundschulen. Das sind rund 30 Prozent mehr als im Vorjahr. Bei auftretenden Gewaltvorfällen können Lehrkräfte sehr schnell überfordert und bestehende Präventionsprogramme für den entsprechenden Schultyp vielleicht nicht immer im Verhältnis 1:1 angewendet werden.

Ein spezielles Antigewalttraining, welches bereits präventiv und zeitlich unabhängig angewendet werden kann und so gewaltminimierend auf die Schülerinnen und Schüler wirkt, findet sich unter www.personal-fitness-repmann.de! Durch sinnvolle Verbindung einzelner Module aus dem Bewegungsfeld „Mit und ohne Partner kämpfen“ kann bereits im Vorfeld Gewaltpotentialen entgegengewirkt werden. Dabei braucht die Lehrkraft keine tiefgreifenden Handlungskompetenzen im Bereich Zweikampfsport zu besitzen!

Weitere Informationen finden sich unter der o. a. Website oder direkt per Mail an info@personal-fitness-repmann.de

„Vom Lehramt in die Bildungsforschung! – Forschungsmethodische Werkzeuge und Perspektiven“

Vom 01. bis 05. August 2016 organisiert die Forschungsgruppe Bildungsqualität der Universität Jena eine Summer School, die sich vorwiegend an Studierende und Absolventen mit Lehramts-hintergrund richtet. Die geplante Summer School soll den interdisziplinären Dialog und die Vernetzung von Doktorandinnen und Doktoranden sowie Postdoktorandinnen und Postdoktoranden in der empirischen Bildungsforschung über Fachdisziplinen, methodologische Forschungsparadigmen und methodische Zugangsweisen hinaus befördern und Lehramtsstudierende sowie Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen zu einer Forschungsorientierung motivieren und forschungsmethodisch weiterqualifizieren. Im Rahmen der Summer School treten Professorinnen und Professoren



ren sowie Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler miteinander in einen fruchtbaren wissenschaftlichen Diskurs, um eigene Forschungsvorhaben zu reflektieren, Potentiale und Grenzen qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden auszuloten. Weitere Informationen unter <http://bit.ly/1TZGFvW>

Erinnerung: Klasse in Sport – Viel bewegen!

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

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

Weitere Informationen finden Sie unter www.klasse-in-sport.de

„Kein Raum für Missbrauch“: Informations-Materialien stehen zur Verfügung

„Kein Raum für Missbrauch“ verfolgt das Ziel, dass alle Schulen, Kindertagesstätten, Heime, Sportvereine, Kliniken und Kirchengemeinden Schutzmaßnahmen gegen Missbrauch anwenden. All diese und weitere Einrichtungen und Organisationen sollen zu Orten werden, an denen Kinder und Jugendliche wirksam vor sexueller Gewalt geschützt sind und Hilfe erhalten, wenn sie anderswo Missbrauch erfahren, heißt es in einer Mitteilung des unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM).

Die Initiative stellt auf www.kein-raum-fuer-missbrauch.de eine Fülle von Informationen und kostenlosen Materialien zum Bestellen zu Schutz und Hilfe für Einrichtungen und Organisationen bereit. Die Dachorganisationen der Zivilgesellschaft unterstützen und verbreiten die Initiative in ihren Strukturen. Auch die Deutsche Sportjugend (dsj) und der DOSB stellen vielfältige Materialien zur Prävention sexualisierter Gewalt im Sport zur Verfügung.



Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Hessen

16. Hessischer Sportlehrertag



Datum: 24.08.2016

Ort: Grünberg

Das Programm und die Anmeldung finden Sie unter www.sportlehrertag.de

Kurzbericht von unseren Lehrgängen im März/April 2016

1. „Auffrischung der Rettungsfähigkeit“ in Dieburg am 18.03.2016. Es waren 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die alle die Auffrischung erfolgreich bestanden haben. Für den Herbst, genau am 11. November 2016, wird ein Nachfolge-Lehrgang an gleicher Stelle geplant. Anmeldungen werden schon angenommen: info@dslv-hessen.de
2. „Skiunterricht in der Schule – Schneesport erleben, Bildung ermöglichen, gemeinsam lernen“ vom 25.03.–03.04.2016 in Stefansdorf/Südtirol. Bei dieser Familien-Freizeit mit der Möglichkeit, die „Qualifikation Skiunterricht in der Schule“ zu erlangen, waren es insgesamt 65 Teilnehmer; besser ausgedrückt 35 Lehrkräfte mit ihren Familienangehörigen. Der Qualifikationskurs wurde von 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmern erfolgreich bestanden. Sie erhielten zum Abschluss einen Ausweis „Ski-Alpin“, der von der ZFS ausgestellt wird und als Nachweis ihrer Qualifikation

dient. Wegen des guten Gelingens dieses Lehrgangs hat das Lehr-Team einen Nachfolgekurs für 2017 an gleicher Stelle ins Auge gefasst: vom 01.–08.04. 2017 (kurz vor Ostern). Auch hier können sich Interessenten schon melden. info@dslv-hessen.de

Zu bemerken ist dabei, dass es sich wohl wieder um eine Familien-Freizeit handelt; d. h. Einzelanmeldungen könnten evtl. keine Zusage erhalten. *Hans Nickel*

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Schneesport mit Schulklassen – Aus- und Fortbildung Ski Alpin, Snowboard, Telemark

Datum: 02.01.2017 (15.00 Uhr!) – 08.01.2017 (6 mögliche Skitage)

Maximale Teilnehmerzahl: 20

Ort: ***Medrazerhof, Medraz/Stubaital, Stubaier Gletscher/Österreich

Thema: „Schneesport soll die Schüler in die Erfahrungs- und Erlebniswelt des Wintersports einführen, sie dafür begeistern und das Bedürfnis wecken, auch in der Freizeit ein Leben lang Schneesport zu betreiben“.

Planung und Durchführung einer Schneesportwoche; Kompetenzerweiterung bezüglich der Gleitgeräte Carving- oder Telemarkski oder Snowboard.

Die Unfallkasse NRW, der Westdeutsche Skiverband e.V. (WSV), der Deutsche Sportlehrerverband e.V. (DSLVLV NRW), SPORTS e.V. und die schneesportausbildenden Universitäten und ZfSL haben sich auf freiwilliger Basis im „Netzwerk Schneesport an Schulen in NRW“ zusammengeschlossen, um im Sinne des Erlasses „Sicherheitsförderung im Schulsport“ einheitliche Mindeststandards für die Qualifizierung von Lehrkräften als fachliche Voraussetzung zu erreichen. Dem entsprechend bietet der DSLVLV e.V. (LV NRW) diesen Aus- und Fortbildungslehrgang für Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare und weitere Interessenten an.

Thematischer Schwerpunkt: Vorbereitung und Durchführung von Klassen-/Schulfahrten im Winter mit den sportlichen Schwerpunkten Ski Alpin und/oder Snowboard. Rechtliche Bezüge (neben den im Bundesland NRW im Schulwesen geltenden allgemeinen rechtlich-gesetzlichen Vorschriften):

• Richtlinien für Schulwanderungen und Schulfahrten
 • Rahmenvorgaben für den Schulsport, Kapitel 3: Bewegungsfelder und Sportbereiche: Gleiten, .../Wintersport (8)
 • Sicherheitsförderung im Schulsport, Schule in NRW, Nr. 1033 hier speziell: Kapitel 6.9: Skilaufen, Snowboarden, Skilanglauf – Schneesport)

- Anmerkung: Diese Fortbildung folgt in den einzelnen Modulen dem „Qualifizierungs- und Fortbildungskonzept des Netzwerks Schneesport an Schulen in NRW“ (Stand: Februar 2016)

Zielgruppe: Für die Fortbildung zum Erwerb der „Fachlichen Voraussetzungen“ zum eigenverantwortlichen Einsatz in schulischen Schneesportveranstaltungen können sich Lehrkräfte und Referendare aller Schulformen und weitere Interessenten anmelden, die schulische Schneesportveranstaltungen verantwortlich leiten, bzw. dort als (externe) Lehrkraft oder „geeignete Hilfskraft“ (vgl. Kap. 1.2, Erlass: „Sicherheitsförderung im Schulsport NRW“) eingesetzt werden wollen.

Leistungen: 6x Übernachtung im DZ mit Bad oder Dusche/WC, größtenteils mit Balkon, Halbpension mit reichhaltigem Frühstücksbuffet, 5-Gang-Wahlmenü mit Salatbuffet, Nutzung von Saunabereich mit Dampfbad, 5 Tage Ausbildung (45 UE), umfangreiche Lehrgangunterlagen, Kurzski, Organisation, Sonderkonditionen bei der Materialausleihe vor Ort, Lehrgangsgebühr (Superskipass fünf Tage ca. 209,- € nicht enthalten!). Eine begrenzte Zahl an Einzelzimmern ist vorhanden!

Kosten: Mitglieder 519,00 € im DZ (Nichtmitglieder im DSLV zzgl. 30,00 €); EZ-Zuschlag: 11,50 €/Nacht; Gäste/Familienmitglieder/Freunde abzüglich 164,00 € (Kinderermäßigung bis zu 60%!).

Anreise: privat, die Bildung von Fahrergemeinschaften wird unterstützt.

Zulassungsvoraussetzungen:

- **Ski Alpin:** Sie müssen rote Pisten in sicherer Fahrweise bei mittlerem Tempo auch bei ungünstigen Sicht- und Schneeverhältnissen sicher, parallel kurvenfahrend befahren können.
- **Technikkurs Ski Alpin** (als Vorbereitung auf eine Qualifizierung): Sicheres Bewältigen roter Pisten (keine Anfängerschulung!)
- **Snowboard:** Anfängerschulung (Erhalt einer Teilnahmebescheinigung); Fortgeschrittene Anfänger (Sicheres Befahren blauer Pisten); Fortgeschrittene (Sicheres Befahren roter Pisten).
- **Telemark:** Anfängerschulung (Qualifizierung bei entsprechender Leistung möglich!)

Ausbildungsschwerpunkte nach dem landeseinheitlichen Qualifizierungskonzept „Netzwerk Schneesport an Schulen in NRW“

Ski- bzw. Snowboardtechnik: Verbesserung der Grundtechniken Carven und Driften (Fahren von geschnittenen Kurven und gedrifteten), hochwertige Kurven in unterschiedlichen Schnee- und Geländesituationen, funktionale Anpassungen von Aktionen/Bewegungen sowie Aktions-/Bewegungsspielräumen an unterschiedliche Zielsetzungen in Abstimmung auf die Gelände-, Material- und Schneebedingungen.

Methodik: Moderne Vermittlungsstrategien im Anfängerunterricht (mindestens zwei), Binnendifferenzierung, Vielfalt in der Lernprozessgestaltung, unterschiedliche Vorgehensweisen in Abstimmung auf die personalen und situativen Voraussetzungen, didaktisch-methodische (und organisatorische) Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, Kommunikation in der Lerngruppe.

Theorie: Gesundheitsförderung durch Schneesport; Organisation und Aufsicht; formale Grundlagen für die Organisation und Durchführung von Schneesportunterricht; Sicherheitskompetenz im und durch Schneesport; FIS-Regeln; Grundbegriffe des Kurvenfahrens und Grundlagen der Ski- bzw. Snowboardtechnik; Schu-

lung des Bewegungssehens (Bewegungsanalysen) und Videoschulung.

In den bereitgestellten Lehrgangsunterlagen sind alle relevanten Themen ausführlich aufbereitet!

Teilnahmebescheinigungen: Bei regelmäßiger, erfolgreicher Teilnahme in Theorie und Praxis wird eine Teilnahmebescheinigung (Zertifikat) ausgestellt, die der Schulleitung (Schulaufsichtsbehörde) als Qualifikationsnachweis zum eigenverantwortlichen Ski- bzw. Snowboardunterricht in schulischen (Schnee-)Wintersportwochen vorgelegt werden kann. Bei erfolgreicher Teilnahme zusätzlicher weitergehender Prüfungen (Theorie, Unterrichtsversuch) kann darüber hinaus die Qualifikation (Zertifikat) zur Leitung von schulischen Schneesportveranstaltungen erworben werden (Anmerkung: Die Gesamtleitung einer schulischen Schneesportfahrt darf nur von – im öffentlichen Schuldienst beschäftigten – Lehrerinnen und Lehrern übernommen werden).

Erfolgreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer (mit Zertifikatserwerb) können sich beim Westdeutschen Skiverband e.V. direkt zum Schneelehrgang (G2) anmelden, weil das Zertifikat als Praxislehrgang (G1) vom WSV anerkannt und damit der Weg zum Erwerb der DSV-Grundstufenzulassung ermöglicht wird. Ebenso erkennt der Deutsche Skilehrerverband (DSL) diese Qualifikation als Ausbildungszeit auf dem Weg zum Skilehrer (Level 1) an!

Mitzubringen

Ausbildung Ski Alpin: Vollständige und funktionstüchtige Skiausrüstung inkl. Helm (Ausleihmöglichkeiten vor Ort), Schreibmaterial, offizieller DSV-Lehrplan „Ski Alpin“ (neueste Ausgabe, ISBN-Nr. 978-3-613-50713-5).

Ausbildung Snowboard: Vollständige und funktionstüchtige Snowboardausrüstung inkl. Helm (Ausleihmöglichkeiten vor Ort), Schreibmaterial, offizieller DSV-Lehrplan „Snowboard“ (neueste Ausgabe, ISBN-Nr. 978-3-613-50711-1).

Ausbildung Telemark: Vollständige und funktionstüchtige Skiausrüstung inkl. Helm (Ausleihmöglichkeiten vor Ort), Schreibmaterial, offizieller DSV-Lehrplan „Telemark“ (2010).

Die offiziellen DSV-Lehrpläne „Ski Alpin“, „Snowboard“, „Telemark“, „Freeride Alpin/Snowboard, Risikomanagement“ sowie das DSV-Theorielehrbuch können direkt

über den Deutschen Skiverband (www.dsvaktiv-shop.de) bestellt werden. Das DSV-Ringbuch „Unterrichten leicht gemacht – Tipps und Aufgaben für den Skilehrer“ sowie „Kinderskiunterricht“ können vor Ort erworben werden. Das MSW NRW stellt unter www.schulsport-nrw.de allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Printversion des neuen Erlasses „Sicherheitsförderung im Schulsport“ und des Landeskonzeptes „Netzwerk Schneesport an Schulen“ zur Verfügung.

Weitere Informationen und Anmeldeformular anfordern bei:

Jörg Schwarz
(Dipl.Sportlehrer, Staatl.gepr.Skilehrer)
Kirchberg 10, 52531 Übach-Palenberg
Tel. (0 24 51) 4 86 66 10
blackie1@gmx.de

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

Datum: 11.06.–12.06.2016

Maximale Teilnehmerzahl: 20

Ort: Sportschule Duisburg-Wedau

Sportliche Trends bleiben selten länger in aller Munde. Zumba hat es geschafft. Hallen voller begeisterter Fanatiker mit den unterschiedlichsten Motivationen, füllen sich Tag für Tag in den Fitness-Studios der ganzen Welt. Lateinamerikanische Rhythmen und Tanzschritte sind sinnvoll im Prinzip der klassischen Aerobic aufeinander abgestimmt. Doch welche Möglichkeiten gibt es, diese koordinativ anspruchsvollen Schritte rhythmisch adäquat zu vermitteln? Muss ich als Lehrkraft wirklich alle Schritte selbst beherrschen? Wie lässt sich das Verfahren „Einer macht vor, alle machen nach“ zu Gunsten der Schülerzentrierung transformieren? Diesen und anderen Fragen, soll in der kommenden Fortbildung nachgegangen werden.

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen

Teilnahmevoraussetzungen: keine

Referentin: Mareike Seitz

Beginn: 14.00 Uhr (Sa.). **Ende:** 12.00 Uhr (So.). **Lehrgangsgebühr für Mitglieder:** 39,00 €. **Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:** 65,00 €. **Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:** 49,00 €.

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

Anmeldungen bis zum 30.05.2016 an:

Geschäftsstelle DSLV-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 DSLV-NRW-Konto
 Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld
 BLZ: 320 500 00
 IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72
 BIC: SPKEDE33

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

Datum: 08.08.–12.08.2016 ganztägig
Maximale Teilnehmerzahl: 6
Ort: Oberstdorf/Allgäu

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

Ziele/Inhalte: Für alle, die bislang das Kajakfahren auf vorwiegend ruhig fließenden oder stehenden Gewässern erprobt haben, besteht in diesem Kurs die Gelegenheit unter fachlich kompetenter Anleitung das Paddeln in leichtem Wildwasser zu erlernen und zu erfahren. Die vorhandenen Kenntnisse werden wiederholt, erweitert und gefestigt: Kanten, flache und steile Paddeltechnik, Ziehschläge, Traversieren, Kehrwasserfahren.

Auf den Bootstouren auf Alpsee, Iller, Brei-tach, Ostrach stehen neben dem Naturerleben die Anwendung der Techniken, das Erkennen der optimalen Fahrlinie sowie das Befahren von Schwällen und Stufen – alles unter dem Aspekt der größtmöglichen Sicherheit – im Vordergrund.

Zielgruppe: Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und Gäste (Nicht-Lehrer, Angehörige, Freunde), die Erfahrung im Kajakfahren nachweisen können (z. B. Grundkurs Kanuwandern in Beverungen oder ähnliches)

Referenten: Christoph Körner (Detmold), Rainer Krumnow (Bielefeld), Lehrteam der Wildwasserschule Oberstdorf.

Teilnahmevoraussetzungen: Schwimmfähigkeit, Erfahrungen im Kajakwandern (Kajakfahren). *Beginn:* 08.08.2016, Montag, 9.00 Uhr (Treffen und Briefing am Vorabend, Sonntag 18.00 Uhr). *Ende:* 12.08.2016, Freitag, 17.00 Uhr.

Ermäßigte Lehrgangsgebühr: 250,00 €, (DSLV-Nichtmitglieder zzgl. 30,00 €), evtl.

zzgl. komplette Wildwasser-Kajakausrüstung 75,00 €. Übernachtung (in Pension, Jugendherberge, Campingplatz) und Verpflegung müssen vor Ort selbst bezahlt werden.

Anmeldung bis zum: 01.06.2016

Anmeldung, Auskunft und Informationen mit ausführlicherem Programm bei:

Christoph Körner
 Tulpenweg 3, 32758 Detmold
 Tel. (0 52 32) 8 97 26
 koernerchristoph@web.de

Da der Lehrgang im vergangenen Jahr schnell ausgebucht war, ist eine frühzeitige Anmeldung empfehlenswert.

Hinweis: Zwei Grundkurse „Kanuwandern“ für Einsteiger finden zu Beginn und am Ende der Sommerferien NRW in Beverungen an der Weser statt (09.07.2016 und 16.08.2016).

**„Mit Hand und Köpfchen“ –
 Handball spielerisch intelligent
 vermitteln**

Datum: 10.09.–11.09.2016
Maximale Teilnehmerzahl: 20
Ort: Sportschule Duisburg-Wedau

Themenschwerpunkt: Ziel der Veranstaltung ist die einfache Vermittlungsweise des Handballspiels. Es werden zunächst beim ersten Zielspiel 4 + 1, welches auch in einer kleinen Halle ohne Handballtore durchgeführt werden kann, Grundlagen erarbeitet, die zum eigentlichen Handballspiel 6 + 1 führen.

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Kleine Spiele zur Heranführung an das Handballspiel
- Mini-Handball 4 + 1
- Organisations- und Spielformen zum Passen und Fangen
- Torwurfschulung
- Koordinationsschulung mit Bällen
- Kleine Regelkunde
- Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereine

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen

Teilnahmevoraussetzungen: Vorkenntnisse der Teilnehmer sind nicht erforderlich. Eine aktive Mitarbeit aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird vorausgesetzt.

Referent: Michael Cisik.

Beginn: 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.) *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:*

39,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 65,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 49,00 €.

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

Anmeldungen bis zum 26.08.2016 an:

Geschäftsstelle DSLV-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 DSLV-NRW-Konto
 Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld
 BLZ: 320 500 00
 IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72
 BIC: SPKEDE33

**Herbstfachtagung: „Ob auf Asphalt
 oder im Wald – überall!“
 Mit Crossboccia die Welt zum
 Spielplatz machen**

Datum: 19.11.–20.11.2016
Maximale Teilnehmerzahl: 40
Ort: Sportschloss Oberwerries

Das Spiel: Crossboccia ist Trendsport und einfach cool. Das Spiel kann in jeder Altersgruppe gespielt werden, ist kreativ, integrativ, dynamisch, lebensfroh und kennt nahezu keine Voraussetzungen. Basierend auf den Grundgedanken von Boule wurde die Spielweise verändert. Das Spiel kann drinnen, im Klassenraum, in der Sporthalle, auf dem Schulgelände und sogar im Schwimmbad gespielt werden.

Mit den WERTE-Crossboccias, auf denen die Begriffe Fairplay, Leistung, Würde, Hilfe, Verantwortung und Respekt stehen, können zusätzlich vielfältige Themen reflektiert werden, denn „Bildung braucht Bewegung“ und Bewegung bildet, wenn Erlebnisse reflektiert werden.

Inhalte: Im Seminar wird die Spielidee vermittelt, es werden zahlreiche weitere Spielmöglichkeiten mit den Crossboccia-bällen gezeigt, eine Idee eines klassenübergreifenden Konzeptes erläutert und Reflexionsmöglichkeiten zu vertiefenden Fragen des Sportunterrichts vermittelt.

Weitere exemplarische Spielmöglichkeiten der Arbeitshilfe und App zu sport goes mobile, der App mit 1000 Ideen für spannende Sportstunden, werden ausprobiert.

Bildungsanliegen des Schulsports: Ganz eindeutig kann man hiermit dem im

Schulsport spezifischen Bildungsanliegen schulstufen- und schulformübergreifend gerecht werden und es kann am Doppelauftrag „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ orientiert agiert werden.

Die Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW (2014) betonen, dass „der Sportunterricht [...] diese Entwicklungsfunktion durch entsprechende Gelegenheitsstrukturen (z. B. Lernaufgaben, Reflexionsanlässe) gezielt unterstützen. Das besondere Anforderungsprofil des Schulsports eröffnet den Heranwachsenden dabei Felder der persönlichen Entwicklung, die innerhalb der Schule sonst weniger angesprochen werden. Auch wenn die Potenziale solcher mehrdimensionalen, ganzheitlichen Prozesse für die individuelle Entwicklung weitgehend unbestritten sind, so bedürfen sie einer bewussten pädagogisch-didaktischen Inszenierung und Begleitung. Das verbessert systematisch die Chancen einer angemessenen Realisierung der pädagogisch wünschenswerten Entwicklungsförderung.“

Gerade dieses WERTE-Crossboccia bietet Anlässe und Möglichkeiten zu pädagogisch-didaktischen Inszenierungen.

Auch mit Bezug auf gemeinsames inklusives Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten bieten sich vielfältige Chancen, um auch hier den Rahmenvorgaben zu entsprechen: „Anzustreben ist die Ausgestaltung einer an den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten bemessenen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Diese versetzt sie in die Lage, im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe aus den lebensweltlich relevanten Angeboten der Sport- und Bewegungskultur auszuwählen, sie zu reflektieren, sie entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen zu gestalten bzw. zu verändern und sich an ihnen aktiv zu beteiligen.“

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzungen:** keine. **Referent:** Norbert Koch; seit 34 Jahren als Bildungsreferent im Sport tätig, hat die DVD und App „sport goes mobile“ entwickelt und sieht in den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Crossboccia, insbesondere dem WERTE-Crossboccia eine tolle Chance für attraktive Sportstunden.

Während der Herbstfachtagung bieten wir für unsere Sportlehrerinnen

und Sportlehrer im Ruhestand wieder ein eigenes Sportangebot an.

Referentin: Christa Beseke. **Lehrgangsgebühr für Mitglieder:** 39,00 €. **Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:** 65,00 €. **Lehrgangsgebühr für Ref./LAA:** 49,00 €. Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen auf unserer Homepage!

Anmeldungen bis zum 27.10.2016 an:

Geschäftsstelle DSLV-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 DSLV-NRW-Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld
BLZ: 320 500 00
IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72
BIC: SPKEDE33

„Inklusiver Sportunterricht – Wie soll das denn bitte gehen?“ – Eine Einführung in den inklusiven Sportunterricht auf Basis kompetenzorientierter Lehrpläne

Datum: 05.11.–06.11.2016
Maximale Teilnehmerzahl: 20
Ort: Sportschule Duisburg-Wedau

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

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

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

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

Bonn Beuel). **Beginn:** 14.00 Uhr (Sa.) **Ende:** 12.00 Uhr (So.). **Lehrgangsgebühr für Mitglieder:** 39,00 €. **Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:** 65,00 €. **Lehrgangsgebühr für Ref./LAA:** 49,00 €. Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen auf unserer Homepage!

Anmeldungen bis zum 20.10.2016 an:

Geschäftsstelle DSLV-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 DSLV-NRW-Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld
BLZ: 320 500 00
IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72
BIC: SPKEDE33

Landesverband Niedersachsen

3. Sportlehrertag 2016

Datum: 24.06.2016
Ort: Göttingen

Auch 2016 wird es wieder einen Sportlehrertag geben. Am Freitag, 24.06.2016, wird der DSLV Niedersachsen in Kooperation mit dem NTB beim Niedersächsischen Erlebnisturnfest wieder zahlreiche Workshops anbieten. Jeder Teilnehmer kann an 3 Workshops teilnehmen. Die Kosten werden bei 40 Euro für DSLV Mitglieder liegen. Voraussichtlich wird es folgende Workshops geben:

- Turnspiel Ringtennis
- Hallenhockey
- Turnspiel Prellball
- Baseball
- Crossfit
- Basketball
- DiscGolf
- Hip-Hop/Aerobic
- Line-/Western-Dance
- Bouldern/Klettern
- Kanu Polo

Theorie:

- Gestaltung von Bewegungslandschaften in Freigeländen und auf Schulhöfen
- Kreativität versus Normen. Die Crux mit der Sportnote
- Kooperationsmöglichkeiten zwischen „klassischen“ Sportlehrern, Bewe-

gungspädagogen, Fitnesslehrern, Trainern, Übungsleitern

- Neues aus der Rechtsprechung im Schul- und Vereinssport
- Umgang mit der „Angst“ im Sportunterricht

Zum Ablauf:

- 8.45–9.30 Informationsstand des DSLV (Anmeldungen, Materialausgaben, Stehkaffee ...)
- 9.30–11.00 Theorie- und Praxisveranstaltungen I
- 11.30–13.00 Theorie- und Praxisveranstaltungen II
- 13.00–14.00 Mittagspause: Essen + Informationsstand des DSLV
- 14.00–15.30 Theorie- und Praxisveranstaltungen III
- 16.00–18.00 Gesprächsrunde, Kaffee und Kuchen, Austausch, Feedback
- Ab 18.00 Showwettkampf der Jugendmeister

Die aktuellsten Infos zum Sportlehrertag finden Sie immer auf unserer Website www.dslv-niedersachsen.de

Wir würden uns freuen, möglichst viele bekannte und neue Gesichter beim 3. Niedersächsischen Sportlehrertag begrüßen zu können.

Deutsche Fitnesslehrer Vereinigung e.V.

Unterrichtszeiten sind von 10:00 Uhr – 18:30 Uhr.

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

Schnelligkeitstraining im modernen Ballsport

Trainingsmethodische Grundlagen und Variationen für ein effektives Schnellkraft- und Schnelligkeitstraining im Ballsport. Credo: „Wenn Bruchteile von Sekunden über Meisterschaften, Sieg oder Niederlagen entscheiden können, sollte Schnelligkeit nicht dem Zufall überlassen werden“. Im athletischen Schnelligkeits- und Schnellkrafttraining des modernen leistungsbezogenen Ballsports existiert eine nur sehr spärliche Koppelung an professionelles Training mit wissenschaftlich

erwiesener Methodik. Die Forderung, ein Drittel des Trainingsumfangs der soliden und speziellen Athletik zu widmen, werden viele Vereine/Trainer nicht gerecht; hieraus kann sicherlich noch ein großes Potential der Leistungsverbesserung und -optimierung geschöpft werden. Dieses Seminar richtet sich v. a. an Trainer, Co- und Athletiktrainer, insbesondere aus dem Fuß- und Handballbereich, die ihre Athleten antrittsschneller, sprint- und sprungstärker sehen wollen – und damit einen Leistungsvorsprung erzielen können.

Inhalte:

- Athletische Anforderungen an den heutigen Ballsport
- Definition von Schnelligkeit und ihren Varianten
- Allgemeine Grundlagen und methodisches Vorgehen
- Methoden des Schnelligkeitstrainings
- Übungsauswahl: Sprint und Sprungvermögen
- Trainingsplanung und Periodisierung
- Vielfalt an Trainingsbeispielen und Übungen i.d. Praxis

Referent: Martin Breidenbach (Diplomsportwissenschaftler)

Termin: 14.05.2016 in Baunatal

Preis für die Fortbildung beträgt für DSLV-Mitglieder 99,00 €.

Refresherkurs für Rückenschullehrer (KddR)

Der Refresherkurs (Update) für die Erwachsenen-Rückenschule gemäß den Richtlinien der KddR sowie dem aktuellen GKV-Leitfaden Prävention in der Fassung von 2008 wird von den Krankenkassen anerkannt.

Kurshintergrund: Seit Juli 2008 fordern die Krankenkassen im Rahmen der Qualitätssicherung eine regelmäßige Nachqualifizierung der Rückenschullehrer. Dieses Seminar verlängert die Abrechnungslizenz um weitere drei Jahre (ab 21.09.2009). Im Rahmen der neuen Richtlinien der KddR bieten wir Ihnen daher einen Rückenschullehrer-Refresherkurs über 15 UE an.

Nach den neuen Richtlinien der Konföderation der Deutschen Rückenschulen und des neuen GKV-Leitfadens 2008 der Prävention soll es zu einer Anpassung der Lehrinhalte und der Unterrichtseinheiten kommen. Ab 2007 wurde daher auch die

Rückenschulleiterausbildung bei allen Verbänden auf 60 UE erweitert.

Kursinhalte entsprechend den Richtlinien des KddR:

- Praxisnahe Inhalte der „Neuen“ Rückenschule
- Der bio-psycho-soziale Rückenschmerz
- Aktuelle Ansätze der Trainingslehre/ Trainingstherapie (Propriozeptives Training)
- Methodik – Didaktik
- Marketing der „Neuen“ Rückenschule

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten eine Teilnahmebescheinigung. Zusätzlicher Hinweis: Dieser Kurs wird als Refresherkurs für die Rückenschule (Kursleiter-Weiterbildung) von allen Krankenkassen anerkannt. Bei der Ausstellung einer Lizenzverlängerung für ein Zertifikat Rückenschule (Kursleiter-Weiterbildung) erheben wir eine Bearbeitungsgebühr in Höhe von 30,00 €.

Referent: Markus Nitzke (Sportwissenschaftler)

Termin: 11. + 12.06.2016 in Baunatal

Preis für die Fortbildung beträgt für DSLV-Mitglieder 155,00 €.

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!

Referent: Andreas Scholz (Diplomökotrophologe)

Termin: 18.06.2016 in Tostedt bei Hamburg

Preis für die Fortbildung beträgt für DSLV-Mitglieder 99,00 €.



Tobias Stephan Kaeding

Vibrationstraining

Ein praxisorientiertes Handbuch

New!

Angesichts der häufig widersprüchlichen Aussagen zu den (positiven) Effekten und möglichen Risiken des Vibrationstrainings sowie dessen Anwendung und Umsetzung soll dieses Buch professionellen Anwendern in der Praxis wie beispielsweise Sportwissenschaftlern und Sporttherapeuten, Physiotherapeuten und Medizinern aber auch Privatanwendern einen vertieften Einblick in die praxisrelevanten theoretischen Hintergründe des Vibrationstrainings sowie der praktischen Umsetzung eines solchen Trainings geben.

2016, DIN A5, 112 Seiten

ISBN 978-3-7780-1161-4

Bestell-Nr. 1161 € 14.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 11.90

Zwei Beispielseiten

54 Umsetzung eines Vibrationstrainings

Viertel Kniebeuge dynamisch/statisch (Kniegelenkwinkel ~135°)

Abb. 9: Startposition viertel Kniebeuge Abb. 10: Endposition viertel Kniebeuge

Startposition: Bitte beachten Sie die zuvor gegebenen Hinweise zur korrekten Einnahme der fortgeschrittenen Grundhaltung, die der Startposition dieser Übung entspricht. Besonders wichtig bei der Ausführung dieser dynamisch auszuführenden Übung ist, dass Rücken- und Bauchmuskulatur über den gesamten Bewegungsumfang angespannt sind und die Bewegung kontrolliert ausgeführt wird. Darüber hinaus sollten die Knie während der Ausführung nie gestreckt und der Kopf stets in Verlängerung der Wirbelsäule gehalten werden.

Endposition: In der Endposition sollte der Kniegelenkwinkel ungefähr 135° betragen. Die Hände können, wie im Bild zu sehen, während der Ausführung an der Hüfte positioniert oder alternativ auch die dafür vorgesehenen Haltegriffe umfassen.

Umsetzung eines Vibrationstrainings 55

Halbe Kniebeuge dynamisch/statisch (Kniegelenkwinkel ~90°)

Abb. 11: Startposition halbe Kniebeuge Abb. 12: Endposition halbe Kniebeuge

Startposition: Bitte beachten Sie die zuvor gegebenen Hinweise zur korrekten Einnahme der fortgeschrittenen Grundhaltung, die der Startposition dieser Übung entspricht. Besonders wichtig bei der Ausführung dieser dynamisch auszuführenden Übung ist, dass Rücken- und Bauchmuskulatur über den gesamten Bewegungsumfang angespannt sind und die Bewegung kontrolliert ausgeführt wird. Darüber hinaus sollten die Knie während der Ausführung nie gestreckt und der Kopf stets in Verlängerung der Wirbelsäule gehalten werden.

Endposition: In der Endposition sollte der Kniegelenkwinkel ungefähr 90° betragen. Die Hände können, wie im Bild zu sehen, während der Ausführung an der Hüfte positioniert oder alternativ auch die dafür vorgesehenen Haltegriffe umfassen.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/1161

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
Tel. (03 41) 9 75 01 48
E-Mail: geschaeftsstelle@dslvl-sachsen.de
www.dslvl-sachsen.de
Präsident: Detlef Stötzner

Sachsen-Anhalt

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

Schleswig-Holstein

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

Thüringen

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

FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE

Akademie der Fechtkunst Deutschlands

Geschäftsstelle: ADFD
Schulstraße 12, 24867 Dannewerk
Tel. (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

Aufgabenorientiertes Koordinationstraining

Verbesserung der Spielfähigkeit im Basketball mit Hilfe des KAR-Modells in der Sekundarstufe II

Julian Tirp

Motorische Unterschiede und die Heterogenität von Lerngruppen bedürfen besonderer Beachtung. Speziell in den Sportspielen kann dies ohne geeignete Berücksichtigung zu Über- bzw. Unterforderung der Schüler (1) führen. Ziel des Beitrags ist es, die unterschiedlichen technisch-taktischen Voraussetzungen zu berücksichtigen und den Schülern eine individuelle Lernprogression zu ermöglichen. Orientierung liefert das KAR-Modell (Koordinations-Anforderungs-Regler) von Neumeier und Mechling (2003); es wurde an die Bedingungen des Sportunterrichts angepasst und am Beispiel der Sportart Basketball in der Sekundarstufe II erprobt.

Verlauf des Unterrichtsvorhabens (UV)

Die Schüler erproben ein Modell zum aufgabenorientierten Koordinationstraining, sammeln erste Erfahrungen damit und schätzen die Vor- und Nachteile des Modells, speziell im Hinblick auf die sportliche Leistungsbewertung ein.

Dieses Modell bietet ihnen die Möglichkeit,

- den Übungsprozess zunehmend selbstständig zu gestalten,
- ihre eigene Leistungsveränderung zu erfahren sowie
- diese realistisch einzuschätzen und zu bewerten.

Sie sollen dazu angeregt werden, ihren eigenen Sportalltag mit einfachen Mitteln an ihr individuelles Kompetenzniveau anzupassen und sich selbst immer wieder neuen Herausforderungen zu stellen.

Das KAR-Modell

Zur Steuerung der Lernprogression bedienen wir uns eines vereinfachten sportwissenschaftlichen Modells des aufgabenorientierten Koordinationstrainings von

Neumaier und Mechling (2003). Unser Modell unterteilt die koordinativen Anforderungen der Bewegungsaufgabe zunächst in zwei Bereiche:

- Zum einen die **Informationsanforderungen**, die mit der Aufgabe verbunden sind (optisch, taktil akustisch usw.) und
- zum anderen die **Druckbedingungen**, die sich aus der Zielstellung der Aufgabe ergeben.

AUS DEM INHALT

Julian Tirp

Aufgabenorientiertes Koordinationstraining –
Verbesserung der Spielfähigkeit im Basketball mit Hilfe des
KAR-Modells in der Sekundarstufe II

1

Birgit Ziegler

Ein „Jahnkampf“ im Sportunterricht

6

Bettina Wurzel

Mit dem Gleichgewicht spielen –
Anregungen für eine übergreifende Unterrichtsreihe
von Gymnastik/Tanz und Turnen in der Oberstufe

10

Tab. 1: Tabellarische Übersicht über den Verlauf des UV

UE	Thema & Inhalt
1	Einführung und Reaktivierung der Grundtechniken Dribbeln, Korbwurf und Fangen und Passen unter besonderer Berücksichtigung der Technikausführung.
2	Einführung in das aufgaben- und anforderungsorientierte Koordinationstraining mit Hilfe des KAR-Modells anhand des Beispiels Umspielen – 1 gegen 1 im Basketball.
3	Erarbeitung von aufgaben- und anforderungsorientierten Stationen des Koordinationstrainings zur Verbesserung der koordinativen Fertigkeiten Dribbeln, Passen, Korbwurf und Spielzüge 2 gegen 2 nutzen in Kleingruppen.
4	„Druck macht Spaß!“ – Erprobung und Bewertung des aufgaben- und anforderungsorientierten Koordinationstrainings (KAR-Modell) im Basketball unter Verwendung von selbstständig erarbeiteten Stationen.
5	„Der Druck wächst!“ – Vertiefung des aufgaben- und anforderungsorientierten Koordinationstrainings zur Verbesserung der koordinativen Fertigkeiten „Dribbeln“, „Passen“, „Korbwurf“ und „Spielzüge 2 gegen 2 nutzen“ durch weitere Erhöhung der Druckbedingungen.
6	„Leistung fair bewerten?!“ – Nutzung der selbstständig erarbeiteten Stationen und der individuellen Leistungsdokumentation zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff.

Die Informationsanforderungen wurden nicht berücksichtigt, da sie für die Gestaltung der Aufgaben eine untergeordnete Rolle spielen. Außerdem wurden die Druckbedingungen (z. B. Zeitdruck, Präzisionsdruck usw.) reduziert und teilweise zusammengefasst. Ziel dieses Vorgehens war, das Modell einfacher nachvollziehbar zu gestalten und eine höhere Praktikabilität im Unterricht zu erzielen (vgl. Übersicht Tab. 2).

Zunächst wird das vereinfachte Modell anhand eines basketballspezifischen Beispiels (Umspielen eines Gegenspielers) vermittelt. Die Schüler erhielten eine detaillierte Beschreibung der Aufgabe „Gegenspieler umspielen“.

- Zusätzlich wurden verschiedene Möglichkeiten angeboten, die Druckbedingungen zu variieren (z. B.

Tab. 2: Vergleich des Koordinations-Anforderungs-Reglers (KAR) von Neumaier und Mechling mit der vereinfachten Version

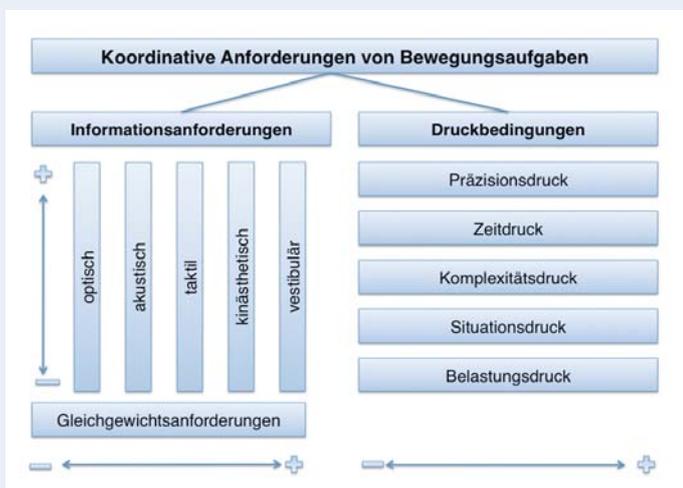


Abb. 1: Koordinative Anforderungskategorien: Informationsanforderungen und Druckbedingungen (vgl. Neumaier, 2003, S. 97; Neumaier & Mechling, 1994; 1995; Roth, 1998)

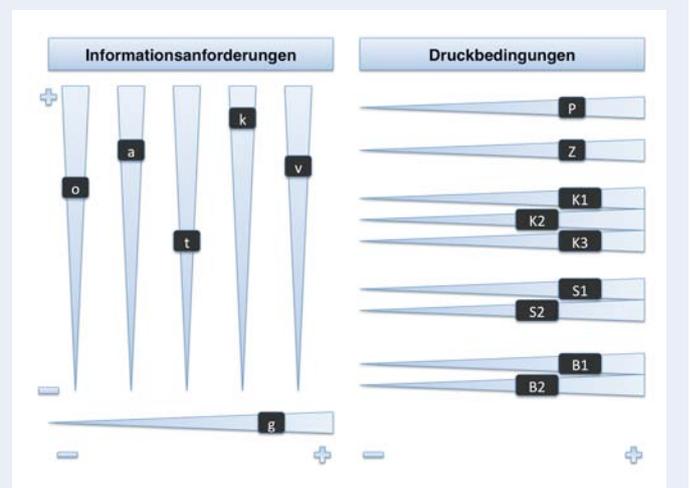


Abb. 2: Der Koordinations-Anforderungs-Regler (KAR) (Neumaier, 2003, S. 152)

Präzisionsdruck	
Zeitdruck	
Situationsdruck	
Belastungsdruck	

Abb. 3: Vereinfachtes Modell des Koordinations-Anforderungs-Reglers

durch Zeitvorgaben, Variieren der Aktivität des Verteidigers oder Erhöhen des Belastungsdrucks durch eine Vorbelastung).

- Anschließend entwickeln die Schüler auf dieser Grundlage selbstständig Stationen und nutzen das Modell zur individuellen Trainingssteuerung, -dokumentation und -evaluation.

Da es unmöglich ist, alle komplexen Fertigkeiten, die im Basketball von Bedeutung sind, zu schulen, musste eine Auswahl getroffen werden. Diese orientiert sich an grundlegenden, wichtigen Handlungen im Basketball, welche außerdem wichtige Komponenten zur Verbesserung der allgemeinen Spielfähigkeit darstellen und nach Möglichkeit eine große Bandbreite abdecken (technisch-koordinative und taktisch-kognitive Fertigkeiten).

So fiel die Entscheidung auf die

- Verbesserung der Fertigkeiten **Dribbeln, Passen und Korbwurf**
- sowie auf die Fähigkeit **„Spielzüge Zwei-gegen-Zwei“**.

Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens lenkt und unterstützt der Lehrer die Lernprozesse, er zieht sich jedoch sukzessive zurück, so dass die Schüler ihr Lernen selbstständig steuern und ihre Eigenwahrnehmung verbessern können.

Geförderte Kompetenzen

Durch dieses Vorgehen ist die Lernerfolgskontrolle für die drei Kompetenzbereiche **Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz, Methodenkompetenz und Urteilskompetenz** möglich. Das Unterrichtsvorhaben orientiert sich am Prinzip der Handlungsfähigkeit (selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln, kognitives und soziales Lernen ...).

Dies kann nur gelingen, wenn der Sportunterricht eine deutliche erzieherische Akzentuierung erhält und darüber hinaus in besonderem Maße die individuelle Förderung der Schüler berücksichtigt. Alle Schüler haben hier die Möglichkeit, den Lernprozess individuell, auf Grundlage der eigenen Voraussetzungen, zu steuern.

Ein großer Vorteil des ausgewählten Modells sind die vielfältigen Variationsmöglichkeiten der Aufgaben, da diese nahezu unbegrenzt sind. Besonders zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem KAR-Modell neigen die Schüler dazu, sich zu über- bzw. zu unterfordern. Hier gilt es lenkend (durch Lehrperson, andere Schüler) einzugreifen. Über die kontinuierliche Selbstevaluation wird der sukzessive Lernfortschritt transparent gemacht; dies erhöht zusätzlich die Motivation und dient als Grundlage der Leistungsbewertung.

Leistungsbewertung

Hierzu eignen sich die von den Schülern selbstständig erarbeiteten Stationen. Als zusätzlicher Aspekt lassen sich hier die drei verschiedenen Bezugsnormen

- **individuell:** „Wie stark hat sich der Einzelne im Verlauf verbessert?“
- **kriteriengeleitet:** „In welchem Maße werden die Kriterien erfüllt?“ (In diesem Fall die Druckbedingungen); und
- **sozial:** „Wie ist die individuelle Leistung im Kurs einzuordnen?“

heranziehen. Speziell die Relation der verschiedenen Bezugsnormen kann die Schüler für die Problematik der Leistungsbewertung sensibilisieren und ihnen helfen, die eigene Leistung besser einzuschätzen und zu bewerten. Da dieses Vorgehen zunächst neu für die Schüler sein kann, bedürfen sie an dieser Stelle die



Julian Tirp
Lehrer für die Fächer Sport und Biologie am Erich-Klausener-Gymnasium in Adenau
julian.tirp@gmail.com

Selbstreflexionsbogen

Name: _____

Dribbeln		Passen	
Präzisionsdruck	_____	Präzisionsdruck	_____
Zeitdruck	_____	Zeitdruck	_____
Situationsdruck	_____	Situationsdruck	_____
Belastungsdruck	_____	Belastungsdruck	_____
Korbwurf		Spielzüge 2 vs. 2	
Präzisionsdruck	_____	Präzisionsdruck	_____
Zeitdruck	_____	Zeitdruck	_____
Situationsdruck	_____	Situationsdruck	_____
Belastungsdruck	_____	Belastungsdruck	_____

Aufgabe: Überprüfe deinen Lernwuchs, indem du zunächst an jeder Station für alle Druckbedingungen die Ausgangssituation durch ein Kreuz einzeichnest (vgl. Stationskarte). Markiere die Druckbedingungen, die du verändert hast, zeichne die Druckerhöhung durch einen Kreis ein.

Abb. 4: Selbstreflexionsbogen

Stationskarte Passen

Beschreibung: Zwei Spieler/Innen passen sich den Basketball im Laufen durch die Stangen zu. Am Ende wird der Ball in den Korb geworfen.
ACHTUNG: Stangen könnte umfallen, wenn sie vom Ball getroffen werden
SICHERHEITABSTAND einhalten!

Stationskizze:

gestrichelte Linie: Pässe durchgezogene Linie: Laufwege

Material: Stangen, 1 Basketball

	Ausprägung:			Art der Variation:
	hoch	mittel	niedrig	
Präzisionsdruck		X		- der Abstand der Stangen kann verringert werden - ein Verteidiger befindet sich vor dem Korb und muss durch einen Pass ausgespielt werden - ein Verteidiger läuft mit und versucht die Pässe zu verhindern; ACHTUNG! Abstand zu den Stangen sicherstellen!
Zeitdruck			X	- ein wartender Spieler oder ggf. der Verteidiger zählt laut eine bestimmte Zeitvorgabe runter z.B. 15s - die Zeitvorgabe kann „stufenlos“ verringert werden
Situationsdruck			X	- neben „Druck-Pässen“ können auch Boden- und Überkopfpässe gespielt werden
Belastungsdruck			X	- Vorbelastung durch 10 Liegestütze oder Sit-ups - mehrere Durchgänge nacheinander durchführen

Abb. 5: Beispielstation, die von einer Schülergruppe entwickelt wurde

Hilfe und die Unterstützung des Lehrers. Neben den bereits skizzierten Schwierigkeiten bezüglich der fehlerhaften Selbsteinschätzung könnten sich Probleme bei der konkreten Übertragung des Modells auf neue Aufgaben (z. B. angemessene Stationen zu entwickeln) zeigen. Dem kann durch eine Rückmeldung der Mitschüler oder eine Beratung durch die Lehrkraft entgegen gewirkt werden.

Reflexion des Unterrichtsvorhabens

Nach Beendigung wurde das Unterrichtsvorhaben gemeinsam evaluiert. Trotz der Heterogenität konnten alle Lernende einen Lernzuwachs verzeichnen, welcher durch den Selbstevaluationsbogen detailliert sichtbar gemacht werden konnte. Problematisch war für einige wenige die *stufenlose* Regler-Einstellung; einige hätten sich eine stärkere Vorstrukturierung (z. B. Skala) gewünscht.

Hinsichtlich der Leistungsbewertung entstand eine rege Diskussion. Dabei kam die Schwierigkeit, bezüglich der unterschiedlichen Gewichtung der Bezugsnormen, sehr deutlich heraus:

- War es nun eine *bessere* Leistung, wenn sich jemand, der vorher kaum Kenntnisse im Basketball hatte, jetzt deutlich verbessert,
- als jemand der schon lange Basketball spielt und sich daher nur sehr schwierig verbessern kann?

Solche und ähnliche Problematiken waren einigen bisher nicht bewusst und konnten mit Hilfe des Modells visualisiert werden. Abschließend geklärt werden konnte diese Frage aber nicht. Dennoch wurde das Problembewusstsein für solche ambivalenten Schwierigkeiten geschärft.

Als besonders motivierend wurde die Arbeit mit den eigenen Stationen bewertet. Herrschten bei der Ein-

führung des Modells noch einige Zweifel bezüglich der Umsetzbarkeit und Praktikabilität, wurden diese jedoch rasch zerstreut. Alle Gruppen waren in der Lage, geeignete Stationen zu entwickeln, mit denen jeder Kursteilnehmer die Möglichkeit hatte, erfolgreich für Kompetenzerweiterungen zu sorgen. Zusätzlich wurde festgestellt, dass einige Schüler Ideen des Modells in das eigene Vereinstraining integrierten; dies zeigt die Motivationskraft und den Nutzen für das persönliche Sporttreiben.

Anmerkung

- (1) Die männliche Bezeichnung schließt – der besseren Lesbarkeit wegen – die weibliche grundsätzlich mit ein.

Literatur

- Achtergarde, F. (2009). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch*. Aachen: Meyer und Meyer Sport.
- Kurz, D. (1986). Handlungsfähigkeit im Sport-Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In G. Spitzer & D. Schmidt (Hrsg.), *Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung* (S. 28–43). Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Neumaier, A. (1999; 2003). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining. Grundlage – Analyse – Methodik* (3. Aufl.). Köln: Sportverlag Strauß.
- Roth, K. (1998). Wie verbessert man koordinative Fähigkeiten? In Bielefelder Sportpädagogen, *Methoden im Sportunterricht* (3. Aufl.) (S. 85–102). Schorndorf: Hofmann, .

Aufbauplaner Sport:

<http://www.sportpaedagogik-online.de/leicht/leichtaufbau/leichtaufbau1.html>

Letzter Zugriff: 14.12.2015 18:33 Uhr

Anmerkung

Alle Tabellen und Abbildungen können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial im Originalformat heruntergeladen werden.

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

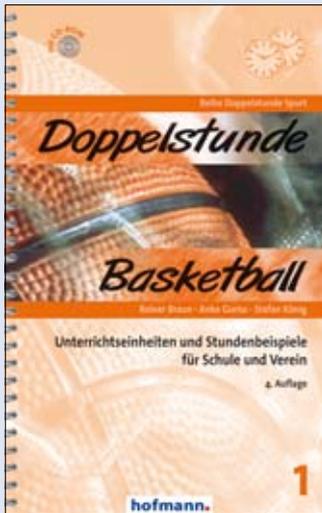
Bezugspreis:

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



2014. 15 x 24 cm
144 Seiten + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-0514-9

Bestell-Nr. 0514 € 21.90

► Spiralbindung
► mit CD-ROM

Aufbauend auf einem spielgemäßen Konzept wird in der **Doppelstunde Basketball** ein Weg aufgezeigt, wie Basketball ab Klasse 5, auch unter schwierigen Rahmenbedingungen, heute erfolgreich unterrichtet werden kann. Dabei werden Schritt für Schritt technische und einfache taktische Elemente eingebaut, um Schülern letztendlich die Spielfähigkeit für das Spiel 5–5 zu vermitteln.

Beispielseiten

Doppelstunde Basketball

9. Juni 5 und 6

Stundenverlauf Doppelstunde 1: Passen und Fangen

Stundenabschnitte und Unterrichtsinhalte	Organisatorische Hinweise
Aufwärmphase	
<p>Zahlenpassen mit abschließendem Zielwurf (Abb. 10)</p> <p>Die Schüler passen sich in einer feststehenden Reihenfolge (Nummern) den Ball zu. Nach jedem Pass muss der Schüler um eine vorgegebene Zahl von Markierungen laufen. Auf ein Signal muss der Ball schnellstmöglich in ein vorgegebenes Ziel geworfen werden.</p> <p>Am Anfang sollten akustische, später optische Signale verwendet werden.</p> <p>→ Prinzip Passen und Laufen.</p> <p>Regeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kein Dribbling Kein Kontakt zum Gegner Wer zuerst trifft, bekommt einen Punkt. <p>Varianten des Zahlenpassens:</p> <ol style="list-style-type: none"> Passen in der umgekehrten Reihenfolge Wechsel der Passreihenfolge auf Zeichen des Lehrers 2 Bälle pro Gruppe Weitere Zusatzaufgaben nach dem Passen, z. B. Streck sprung, Rolle vorwärts, usw. 	<p>Je Feld 2 gleich große Mannschaften, pro Mannschaft 1 Ball.</p> <p>Abb. 10: Zahlenpassen</p> <p>Kreisform</p>
<p>Dehnung / Kräftigung</p> <p>Der Lehrer gibt einzelne Übungen vor und korrigiert.</p>	
<p>Zahlenpassen mit Wurf auf der Gegenseite</p> <p>Je Feld spielen 2 gleich große Mannschaften gegeneinander. Jede Mannschaft hat einen Ball. Das Wurftziel befindet sich jetzt aber auf der Gegenseite.</p>	<p>Regeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kein Körperkontakt Verteidigung erlaubt
Übungsphase	
<p>Beidhändiges Passen und Fangen in Gruppen</p> <p>a) Passen im Dreieck: 3 Schüler stellen sich im Dreieck auf. Sie passen sich 1, später 2 Bälle zu. Nach der Ballannahme wird ein Sternschritt in die neue Pass-Richtung ausgeführt.</p> <p>b) Passen mit Laufen und Anbieten im Viereck mit 2 Bällen.</p> <ul style="list-style-type: none"> Passen gegenüber, Platzwechsel diagonal (vgl. Abb. 12a/b). Variation: Passen diagonal, Platzwechsel gegenüber (vgl. Abb. 13 a/b). 	<p>Einsatz von visuellen Hilfsmitteln: Bild, Video, CD, Demonstration</p> <p>Abb. 11: Passen im Dreieck</p> <p>Abb. 12a und 12b: Passen im Viereck</p> <p>Abb. 13a und b: Variation: Passen im Viereck</p>

Ein „Jahnkampf“ im Sportunterricht

Birgit Ziegler



Birgit Ziegler

SDin im
Quenstedt-Gymnasium
Mössingen (Baden-Württemberg)

birgitd.ziegler@gmx.de

Am Quenstedt-Gymnasium Mössingen findet in diesem Schuljahr der „Jahnkampf“ für die Klassen 5 bis 7 zum 10. Mal statt. Während dieser Zeit wurden einige Veränderungen vorgenommen, um das „Optimum“ zu erreichen. Wir wollten, dass die Schüler (1) zeigen können, was sie im Sportunterricht gelernt haben und entschieden uns deswegen für einen Mehrkampf, der aus drei Sportarten, nämlich *Leichtathletik*, *Schwimmen* und *Gerätturnen*, mit 5–6 Disziplinen besteht.

- Bei der **Leichtathletik** sprinten alle (Klassenstufe 5 und 6 über 50 m, Klassenstufe 7 über 75 m) und werfen mit dem Schlagball, dabei zählt der weiteste Wurf von 3 Versuchen.

Beispiel Wertungstabelle: Siehe Anlage 1

- Beim **Schwimmen** geht es um die Zeit. Klassenstufe 5 schwimmt 25 m in beliebiger Technik, Klassenstufe 6 50 m in beliebiger Technik und Klassenstufe 7 schwimmt in 2 verschiedenen Techniken 25 m und 50 m.

Beispiel Wertungstabelle: Siehe Anlage 2

- Beim **Gerätturnen** wird am **Sprung** und am **Boden** eine Pflichtübung geturnt. Es stehen sechs verschiedene Schwierigkeitsstufen zur Verfügung, jeder sucht sich die Übung aus, die er allein beherrscht. Für eine „Q 3“ kann man maximal 3 Punkte erhalten.

Beispiel Wertungstabelle: Siehe Anlage 3

Nach diesen Disziplinen laufen alle Klassen **eine Runde auf unserer Rindenschrotbahn**, die etwa 800 m beträgt. Dabei startet die Klasse gemeinsam; in die Klassenwertung kommen jeweils der erste und der letzte der Klasse und drei weitere Schüler, die willkürlich vor dem Lauf festgelegt werden.

Auswertung Ausdauer

1. Die fünf Zeiten einer Klasse werden addiert. Dazu nimmt die Zeit des ersten, des letzten und die von drei Schülerinnen und Schüler, die per Zufall ausgewählt wurden.
2. Die Klasse mit der geringsten Summe, erhält 10 Punkte, die mit der zweitschnellsten Zeit 8 Punkte ...
3. Bei 4 Klassen pro Jahrgang erhält die langsamste Klasse dann noch 4 Punkte, bei 5 Klassen noch 2 Punkte.

Wir haben pro Jahrgang ca. 100 Schüler in vier Klassen. Für jede Sportart veranschlagen wir 60 Minuten und jeweils 15 Minuten zum Wechseln der Sportstätten und zum Umziehen und Essen/Trinken.

Ab 11 Uhr findet die Ausdauerleistung statt in der Reihenfolge, in der die Klassen mit ihrer letzten Disziplin fertig sind. Danach findet kein Unterricht statt.

Unser Jahnkampf ist für alle Schüler verpflichtend, es gibt eine Klassenwertung (**siehe Anlage 4**) innerhalb des Jahrgangs und zusätzlich werden die drei besten Schüler (**siehe Anlage 5**) mit einer Urkunde belohnt. In die Einzelwertung fließt die Ausdauerleistung nicht mit ein.

An diesem (besonderen) Tag findet für die Unterstufe kein Unterricht statt und die Lehrer, die Unterricht hätten, oder die Klassenlehrer begleiten die Klassen. Dadurch erleben diese die Schüler in einem ganz neuen Umfeld und die Anforderungen an uns Sportlehrkräfte werden ihnen ganz nebenbei nahe gebracht.

Als **Kampfrichter** fungieren Mentoren oder geeignete Schüler, meist aus unserem Sportprofil. Diese werten den Wettkampf auch aus. Eine Siegerehrung findet ein bis zwei Tage später in der großen Pause in der Aula statt.

Vor dem Wettkampf erhalten die Eltern einen Elternbrief, der ihnen die Aktion erklärt und erläutert, wie wichtig eine solche Veranstaltung für alle ist. Einige Eltern haben auf diesen Wettkampf mit großer Freude reagiert.

Bei uns hat sich dieser Wettkampf etabliert: Wir freuen uns, dass alle Schüler eine Wettkampfsituation erleben und ihr Können unter Beweis stellen können.

Anmerkung

- (1) Der Begriff „Schüler“ bezieht sich immer sowohl auf das weibliche als auch das männliche Geschlecht.

Anlage 1 Jahnkampf – Leichtathletik Jungen – Klasse 7

Punkte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
75m Sprint	17,8	17,3	16,8	16,3	15,8	15,3	14,8	14,3	13,8	13,4
Wurf	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23

Punkte	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
75m Sprint	13,0	12,6	12,3	12,0	11,7	11,5	11,3	11,1	11,0	10,9
Wurf	25	27	29	31	33	35	37	39	41	43

Punkte	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
75m Sprint	10,8	10,7	10,6	10,5	10,4	10,3	10,2	10,1	10,0	9,9
Wurf	45	47	49	51	53	55	57	59	61	63

Anlage 1:
Beispiel
Wertungstabelle
Leichtathletik
Klasse 7 (Jungen
und Mädchen)

Jahnkampf – Leichtathletik Mädchen – Klasse 7

Punkte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
75m Sprint	18,1	17,6	17,1	16,6	16,1	15,6	15,1	14,6	14,1	13,6
Wurf	3,0	4,0	5,0	5,5	6,0	7,0	8,5	10,0	11,5	13,0

Punkte	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
75m Sprint	13,3	13,0	12,8	12,6	12,4	12,2	12,0	11,9	11,8	11,7
Wurf	14,5	16,0	17,5	19,0	20,5	22,0	23,5	25,0	26,5	28,0

Punkte	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
75m Sprint	11,6	11,5	11,4	11,3	11,2	11,1	11,0	10,9	10,8	10,7
Wurf	29,5	31,0	32,5	34,0	35,5	37,0	38,5	40,0	41,5	43,0

Anlage 2 Jahnkampf – Schwimmen Jungen – Klasse 7

Punkte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25m Freistil	01:04	01:01	00:58	00:55	00:52	00:49	00:46	00:43	00:41	00:39
50m Brust	01:49	01:44	01:39	01:34	01:29	01:24	01:19	01:15	01:11	01:08

Punkte	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
25m Freistil	00:37	00:35	00:33	00:31	00:29	00:27	00:25	00:23	00:22	00:21
50m Brust	01:05	01:02	01:00	00:58	00:56	00:54	00:52	00:50	00:48	00:46

Punkte	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
25m Freistil	00:20	00:19	00:18	00:17	00:16	00:15	00:14	00:13	00:12	00:11
50m Brust	00:44	00:42	00:41	00:40	00:39	00:38	00:37	00:36	00:35	00:34

Anlage 2:
Beispiel
Wertungstabelle
Schwimmen
Klasse 7
(Jungen und
Mädchen)

Jahnkampf – Schwimmen Mädchen – Klasse 7

Punkte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25m Freistil	01:04	01:01	00:58	00:55	00:52	00:49	00:46	00:43	00:41	00:39
50m Brust	02:10	02:04	01:58	01:52	01:46	01:40	01:35	01:30	01:25	01:20

Punkte	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
25m Freistil	00:37	00:35	00:33	00:31	00:29	00:27	00:25	00:23	00:22	00:21
50m Brust	01:16	01:12	01:09	01:05	01:01	00:58	00:55	00:52	00:50	00:48

Punkte	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
25m Freistil	00:20	00:19	00:18	00:17	00:16	00:15	00:14	00:13	00:12	00:11
50m Brust	00:46	00:44	00:42	00:41	00:40	00:39	00:38	00:37	00:36	00:35

Anlage 3 Gerätturn-Wettkampf QG

	Boden (B)	Sprung (S)
Q2	Handstand-Aufschwüngen, Abschwüngen Rolle vorwärts Strecksprung mit 1/2 Drehung aufrollen zum Nackenstand (Kerze), abrollen und aufstehen ohne Hände Strecksprung mit Grätschen	5-teiliger Kasten quer: Aufkließen Strecksprung
Q3	Handstand-Aufschwüngen, Abschwüngen Rolle vorwärts Strecksprung mit 1/2 Drehung aufrollen zum Nackenstand (Kerze), abrollen und aufstehen ohne Hände oder Rolle rückwärts Strecksprung mit Grätschen Pferdchensprung Rad (alternativ: ohne Pferdchensprung, dann: Rad	5-teiliger Kasten quer: Aufhocken Grätschwinkelsprung
Q4	Handstand-Aufschwüngen, Abschwüngen Sprungrolle Strecksprung mit 1/2 Drehung Rolle rückwärts Strecksprung mit Grätschen Pferdchensprung Rad mit Anlauf (alternativ: ohne Pferdchensprung, dann: Rolle rw durch den hohen Stütz	5-teiliger Kasten quer: Hockwende 
Q5	Handstand-Abrollen Sprungrolle Strecksprung mit 1/2 Drehung Rolle rückwärts durch den hohen Stütz Strecksprung Schrittsprung Rad mit Anlauf (alternativ: ohne Schrittsprung, dann: Strecksprung mit 1/1 Drehung	5-teiliger Kasten quer: Hocke 
Q6	Handstand-Abrollen Sprungrolle Strecksprung mit 1/2 Drehung Rolle rückwärts durch den hohen Stütz Strecksprung Anlauf Radwende Strecksprung mit Grätschen	5-teiliger Kasten quer: Grätsche mit deutlicher 1. und 2. Flugphase
Q7	Handstand-Abrollen Sprungrolle Strecksprung mit 1/2 Drehung Rolle rückwärts durch den hohen Stütz Strecksprung Anlauf Radwende Strecksprung mit Grätschen Handstütz-Überschlag vorwärts	5-teiliger Kasten quer: Handstütz-Überschlag

Anlage 4 Jahnkampf 2016 – Gesamtklassenwertung mit Geländelauf

Klasse 5						
Klasse	Gesamtheit in Sekunden	Punkte für Geländelauf	Klassenpunkte Einzelwertungen	Endpunkte	Platzierung	
5a						
5b						
5c						
5d						

Klasse 6						
Klasse	Gesamtheit in Sekunden	Punkte für Geländelauf	Klassenpunkte Einzelwertungen	Endpunkte	Platzierung	
6a						
6b						
6c						
6d						

Klasse 7						
Klasse	Gesamtheit in Sekunden	Punkte für Geländelauf	Klassenpunkte Einzelwertungen	Endpunkte	Platzierung	
7a						
7b						
7c						
7d						

Anlage 5 Jahnkampf 2016 – Einzelwertung

Klasse	Mädchen			Jungen		
	1. Platz (Punkte)	2. Platz (Punkte)	3. Platz (Punkte)	1. Platz (Punkte)	2. Platz (Punkte)	3. Platz (Punkte)
5						
5a						
5b						
5c						
5d						
1. Platz (Name)						
2. Platz (Name)						
3. Platz (Name)						

Klasse	Mädchen			Jungen		
	1. Platz (Punkte)	2. Platz (Punkte)	3. Platz (Punkte)	1. Platz (Punkte)	2. Platz (Punkte)	3. Platz (Punkte)
6						
6a						
6b						
6c						
6d						
1. Platz (Name)						
2. Platz (Name)						
3. Platz (Name)						

Klasse	Mädchen			Jungen		
	1. Platz (Punkte)	2. Platz (Punkte)	3. Platz (Punkte)	1. Platz (Punkte)	2. Platz (Punkte)	3. Platz (Punkte)
7						
7a						
7b						
7c						
7d						
1. Platz (Name)						
2. Platz (Name)						
3. Platz (Name)						

Anlage 3: Wertungstabellen Gerätturnen (Boden und Sprung)

Anlage 4: Gesamtklassenwertung

Anlage 5: Einzelwertung

Anmerkung: Alle Wertungstabellen der einzelnen Disziplinen und Klassenstufen können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial heruntergeladen werden.

Jahnkampf Klasse 5 2014

Nr.	Name	Klasse	Gerätturnen		Gesamtpunkte	Schwimmen		Leichtathletik		Gesamtpunkte	Endpunkte	Rang
			Pkt. Boden	Pkt. Sprung		Pkt. Brust	Gesamtpunkte	Pkt. Sprint	Pkt. Wurf			
1		5a	4,0	6,0	30,0	13,0	26,0	300,0	400,0	23,3	79,3	
2		5a	2,0	1,0	9,0	8,0	16,0	150,0	200,0	11,7	36,7	
3		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
4		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
5		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
6		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
7		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
8		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
9		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
10		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
11		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
12		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
13		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
14		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
15		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
16		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
17		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
18		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
19		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
20		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
21		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
22		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
23		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
24		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
25		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
26		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
27		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
28		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
29		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	
30		5a			0,0		0,0			0,0	0,0	

Mittelwert Klasse 5a: 3,9

Abb. 1: Auswertung des Wettbewerbs



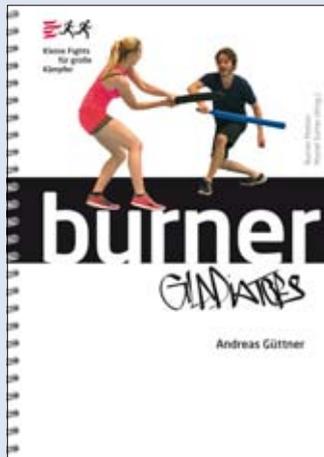
Neue Ideen
für heiße
Spielstunden

Andreas Güttner

burner

GLADIATORS

Neu!



Burner Gladiators sind kleine Kampfspiele, die das miteinander Kämpfen und Raufen in den Sportunterricht bringen. Bewährte Spielideen zum Kräftemessen und um das Gleichgewicht werden ergänzt durch viele neue innovative Ideen für spielerische Kämpfe, 1 gegen 1 und auch im Team. Inspiriert von Schwertkämpfen in Fantasyfilmen, Space Operas und Computerspielen wird in den Burner Gladiator Games die Schaumstoffnudel zum Lichtschwert oder Piratensäbel. Körperlichkeit kann und darf hier erlebt werden. Spiele den Kampf!

► **Spiralbindung**
► **Extra starkes Papier**
► **Schutzfolien**

2016. DIN A5, 64 Seiten
ISBN 978-3-7780-2951-0
Bestell-Nr. 2951 € 16.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 13.90

Beispielseiten



Gladiator Games



Action Foto
V.I.P.

V.I.P.

Anzahl: 16-30 Personen
Es werden 2 Teams eingeteilt. 3-5 Spieler pro Team erhalten je ein Burner Bat und sind die Bodyguards/Wächter. Ein Spieler ist der V.I.P. (Very Important Person) und wird durch ein Spielband gekennzeichnet. Er erhält 3 Leben. Ziel des Spiels ist es, den gegnerischen V.I.P. abzuschlagen und den eigenen V.I.P. zu beschützen.

Wird ein Bodyguard getroffen, kniet er nieder und zählt mit den Fingern der über den Kopf erhobenen Hand bis fünf. Danach spielt er wieder weiter. Wird der V.I.P. getroffen, kniet er ebenfalls ab und zählt. Zusätzlich nennt er laut die verbleibenden Punkte (2-1-Aus!).

Varianten
► Bodyguards bekommen ein Burner Bat, der V.I.P. eine Noodle.
► Bodyguards zählen nach den Regeln 'Schwarzer Ritter' (siehe S. 48).
► Statt zählen Bat ablegen und 5x beidbeinig darüber springen.

Intensität:
Materialaufwand:
Zeitaufwand:

Es braucht
► 1 Burner Bat pro Spieler
► Spielbänder

Gladiator Games

Conquest of Paradise

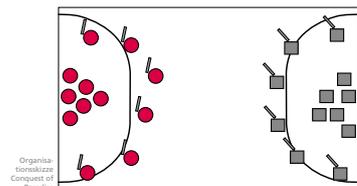
Anzahl: 16-30 Personen
Es werden 2 Teams eingeteilt, die je zu 50% aus Kämpfern und Ladies bestehen. Jeder Kämpfer erhält ein Burner Bat, die Ladies sind unbewaffnet. Die Teams sammeln sich an den gegenüberliegenden Grundlinien. Sieger ist das Team, das zuerst alle Ladies ins Paradies (gegnerischer Handballkreis) geleitet hat. Für getroffene Spieler gilt die Zähl- oder die Spring-Regel (s. Seite 56), egal ob Lady oder Kämpfer. In der nächsten Runde werden die Rollen getauscht.

Varianten

► Im gegnerischen Handballkreis werden je 5 Schätze (z. B. Kegel) aufgestellt. Ziel ist es, dem gegnerischen Team innerhalb von 5 Min. möglichst viele Schätze zu stehlen. Die Schätze dürfen nur von den Ladies berührt werden. Wird eine Lady mit einem Schatz getroffen, muss sie diesen sofort losschicken.
► Es wird gespielt, bis ein Team alle Schätze in der eigenen Zone hat.

Intensität:
Materialaufwand:
Zeitaufwand:

Es braucht
► 1 Burner Bat pro Spieler
► Spielbänder; 8-10 Schatz-Objekte



Organisationskizze
Conquest of Paradise

Mit dem Gleichgewicht spielen

Anregungen für eine übergreifende Unterrichtsreihe von Gymnastik/Tanz und Turnen in der Oberstufe

Bettina Wurzel

Bettina Wurzel

Bettina.Wurzel@gmx.de
www.bewu-world.de

Sportbereichsübergreifende Unterrichtsreihen haben, so scheint es, in einem Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe, in dem die Profilbildung des Unterrichts an Bewegungsfeldern und Sportbereichen orientiert ist, keinen Platz. Dennoch lohnen sich entsprechende Überlegungen – für Kurse, die innerhalb ihres gewählten Profils Gymnastik/Tanz oder Turnen neue Wege einschlagen und Grenzen überschreiten möchten, für Kurse, in denen die beiden Sportbereiche zum Profil gehören, und nicht zuletzt für Unterrichtsprojekte, die zu Aufführungen im Rahmen eines Sportfestes führen sollen.

Im Mittelpunkt der Ausführungen steht die Methode Anregen/Finden. Diese Vorgehensweise fordert und fördert die Kreativität der Schüler und verlangt ebenso Kreativität von der Lehrperson.

Didaktische Einordnung und inhaltlicher Rahmen

In Gymnastik/Tanz geht es darum, Bewegungsformen zu finden und fantasie reich auszugestalten, sich in der Bewegung auszudrücken und darzustellen. Typische Handlungsformen sind **Improvisation und Komposition**. Inhaltlich konzentrieren sich diese Unterrichts Anregungen auf die gymnastischen Fortbewegungsarten sowie auf das Spiel mit dem Gleichgewicht durch Einnehmen und Verlassen von stabilen Positionen. Entsprechend den Zielen in Gymnastik/Tanz sollen die Schüler als Ziel der Unterrichtsreihe in Partnerarbeit oder in der Dreiergruppe eine Bewegungskomposition zum Thema „Mit dem Gleichgewicht spielen“ unter Beachtung der zuvor vereinbarten Gestaltungs- und Ausführungskriterien entwickeln und präsentieren.

Indem die Schüler durch entsprechende Bewegungsaufgaben ermuntert werden, turnerische Bewegungs-

erfahrungen einzubeziehen, die das Gleichgewicht fordern (wie kopfüber stehen, wie „Stuhl“ oder „Flieger“ als akrobatische Formen) oder in denen das Gleichgewicht aufgegeben wird (wie springen, überschlagen, drehen, rollen), wird der in Gymnastik/Tanz gegebene Handlungsspielraum überschritten hin zum Turnen. Dadurch wird der Spielraum für Könnenserlebnisse und Wagnissituationen erweitert; manch ein Schüler mag hier sensorische Sensationen erleben, die er in einem Gymnastik/Tanz-Kurs nicht erwartet.

Exemplarisch werden Vorgehensweisen und Ergebnisse aus einem Gymnastik/Tanz-Kurs der gymnasialen Oberstufe aufgezeigt. Durch die Schwerpunktsetzung auf Gymnastik/Tanz wurden die Bewegungsaufgaben aus dem turnerischen Bereich nach dem Prinzip „Aus wenig viel machen“ (Bruckmann, 1993) ausgewählt. Als Geräte wurden lediglich Matten und kleine Kästen zur Verfügung gestellt. Insbesondere die kleinen Kästen werden kaum mit normierten turnerischen Fertigkeiten in Verbindung gebracht, so dass unmittelbar klar ist, dass es um anderes und mehr als die Reproduktion von Turnelementen geht. Die vorgenommene *Einschränkung* der Geräteauswahl dient im Rahmen der Methode Anregen/Finden als ein probates Mittel, kreative Bewegungslösungen zu fordern.

Die Anordnung der Geräte wurde zu Stundenbeginn je nach Bedarf entweder von der Lehrperson vorgegeben oder von den Schülern nach ihrem Belieben vorgenommen. Für die abschließende Bewegungskomposition wurden die Geräte von den Schülern so aufgebaut, dass jede Kleingruppe intensiv und selbstständig ihre Komposition entwickeln und üben konnte.

Selbstverständlich wird eine Unterrichtsreihe, die auf der Basis dieser Anregungen in einem Oberstufenkurs mit dem Profil Turnen realisiert wird, eine Geräteauswahl gemäß den Lehrplananforderungen enthalten müssen und werden erheblich anspruchsvollere turnerische Elemente realisiert werden können.

Methodische Entscheidungen

Im Rahmen der Methode Anregen/Finden erhalten die Schüler durch Bewegungsaufgaben Anregungen, neue Bewegungsformen in Form von Improvisationen eigenständig zu finden und zu erproben. Die Bewegungsaufgaben bieten stets Handlungsalternativen, gleichzeitig bieten sie den Schülern auch Orientierung. (1)

Am Anfang einer jeden Stunde dienen die Bewegungsaufgaben der Motivation und der Einstimmung in gestalterisches Handeln. Durch einfache Aufgaben, die sich auf verschiedene Fortbewegungsmöglichkeiten beziehen, werden Bewegungsanreize gesetzt, die bereits zu diesem Zeitpunkt individuelle Lösungen anstreben, und wird – hoffentlich – eine lockere Stimmung erzeugt.

Die nachfolgenden Bewegungsaufgaben dienen der Hinführung zum jeweiligen Stundenthema, wobei die Einzelthemen insgesamt darauf ausgerichtet sind, den Schülern für das übergeordnete Thema „Gleichgewicht“ Bewegungsmaterial zu bieten sowie Gestaltungs- und Ausführungskriterien zu verdeutlichen.

Die geforderten spontanen Reaktionen führen zu improvisatorischen Handlungen, die mit Hilfe von *Anregungen, Provokationen, Einschränkungen* erweitert und unter Beachtung von Qualitätskriterien verbessert werden können.

Durch Aufgreifen der in den Improvisationsphasen gefundenen und gesehenen Ideen, durch Weiterführung und Erproben neuer Ideen, durch Wiederholen und Üben sowie Diskutieren und Planen erwachsen aus den Improvisationen kleine Bewegungskompositionen. Demonstrationen und Reflexionen dienen der Erörterung von Gestaltungs- und Ausführungskriterien; sie schärfen den Blick bezüglich Vielfalt und Qualität der Bewegungshandlungen und sind in allen Phasen des Unterrichts notwendiger Teil eines handlungs- und kompetenzorientierten Lernprozesses. Auf der Basis

des erarbeiteten Materials entwickeln die Schüler schließlich selbstständig in einem längerfristigen Prozess von mehreren Unterrichtsstunden eine Bewegungskomposition zum Thema Gleichgewicht, die sie am Ende der Unterrichtsreihe präsentieren.

Die Methode Anregen/Finden fördert die Kreativität der Schüler, benötigt und fördert aber gleichfalls die Kreativität der Lehrperson. Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung sei am Beispiel des Umgangs mit Hausaufgaben der Schüler angedeutet: Nach schriftlicher Vorbereitung (s. S. 15, Aufgabe 2) können ein oder mehrere Schüler ausgewählt werden, ihren Mitschülern Bewegungsaufgaben zu stellen. Es können sich aber auch die Schüler zu zweit oder dritt zusammenschließen und sich abwechselnd gegenseitig ihre Bewegungsaufgaben stellen. Ausgewählte Kleingruppen können anschließend ihre Aufgaben und Bewegungslösungen demonstrieren.

Beispiele zu Bewegungsaufgaben im Rahmen der Unterrichtsidee „Mit dem Gleichgewicht spielen“

Bewegungsaufgaben zur Motivation und Einstimmung (Stundeneinstiege)

Im Raum – ohne Verwenden der Geräte:

- Allein verschiedene Formen der Fortbewegung durchführen.
Wenn nötig, zur Steigerung der Vielfalt der Bewegungsformen *Einschränkungen* vornehmen, z. B.:
 - Vorwärtslaufen ist nicht mehr erlaubt.
 - Laufen ist nicht mehr erlaubt.
 - Nur Federn ist erlaubt, dabei verschiedene rhythmische Formen ausführen.
- Sich einem anderen anschließen und dessen Bewegung nachahmen; spontaner Wechsel zu anderen Partnern.
- Sich zu zweit (dritt) hintereinander in gleicher Weise fortbewegen; abwechselnd die Führung übernehmen (Abb. 1–3).

Abb. 1–3



Abb. 4-6



Mit Einbezug der Matten und kleinen Kästen:

- Unter Einbezug der Geräte verschiedene Formen der Fortbewegung durchführen (Abb. 4-6).
- Sich mit einem Partner unter Nutzung der Geräte in gleicher Weise fortbewegen – nacheinander; parallel (Abb. 7, 8).



Abb. 7+8

Bewegungsaufgaben zum Thema „Bewegungsfluss – Bewegungsstopp“

Mit dem Thema „Bewegungsfluss – Bewegungsstopp“ wird ein Aspekt des Gestaltungskriteriums **Dynamik** erarbeitet. Aus der fließenden Bewegung heraus plötzlich zu stoppen bedeutet immer auch, das Gleichgewicht zu bewahren. Damit wird auch die **Körperspannung** thematisiert als eines der für das Thema Gleichgewicht zentralen Ausführungskriterien.

- Beliebig im Raum fortbewegen, auf ein Zeichen der Lehrperson
 - plötzlich erstarren,
 - an oder auf einem Kasten erstarren.
- In fließendem Wechsel nach eigenem Belieben im gesamten Raum (Einbeziehung von Matten und Kästen) Bewegungsfluss und Bewegungsstopp abwechseln; dabei die Begegnungen mit den Mitschülern für Stopp nutzen.

Bewegungsaufgaben zum Thema „Positionen“

Aus dem Gestaltungskriterium **Raum** wird in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Raumebenen und die Gruppierungsformen (Ausrichtung der Körperfront) aufmerksam gemacht.

- Auf ein Zeichen der Lehrperson bzw. nach eigenem Belieben zwischen Fortbewegung und statischer Position auf dem Boden oder auf einem Kasten abwechseln; dabei immer wieder neue Positionen einnehmen.

- Wie zuvor; dabei die Positionen von Mitschülern aufgreifen und nachahmen; nach Belieben Geräte und Partner wechseln (Abb. 9–12).



Bewegungsaufgaben zum Thema „Das Gleichgewicht halten“

Im Zusammenhang mit diesen Bewegungsaufgaben wird die **Bewegungsintensität** (optimale Bewegungsweite) als weiteres wichtiges Ausführungskriterium behandelt.

- Auf einem Kasten eine Position einnehmen, bei der das Gleichgewicht gerade eben noch gehalten werden kann; zu einem anderen Kasten fortbewegen und dort eine andere Gleichgewichtsposition erproben.
- Zu zweit Gleichgewichtspositionen einnehmen; dabei auch Positionen erproben, die ohne Hilfe nicht gehalten werden könnten; Partnerwechsel nach Belieben.
- Mit einem Partner in fließendem Übergang von Bewegungsfluss und Bewegungsstopp von einer Gleichgewichtsposition zur anderen gelangen (Abb. 13–15).



Abb. 9–12
(linke Spalte)

Abb. 13–15
(rechte Spalte)

Von der Improvisation zur Komposition

Die Schüler erhalten in jeder Stunde Zeit, die durch die Bewegungsaufgaben erzeugten Bewegungsideen als Ausgangspunkte für weitere Experimente zu nutzen. Dabei können sie Gesehenes aufgreifen und weiterführen, früher Gelerntes reaktivieren, neue Ideen erproben. Sie können sich solchen Bewegungsfertigkeiten zuwenden, die Lern- und Übungsphasen notwendig machen. Wiederholen, Lernen und Üben nehmen im Rahmen des Gestaltungsprozesses zunehmend einen

wichtigen Raum ein, wobei der Arbeitsprozess sehr differenziert und individuell auf die Bedürfnisse der Kleingruppen ausgerichtet ist. Die Präsentation von Lernfortschritten, von besonderen Ideen, neuen Kunststücken oder kleinen Bewegungskompositionen und ihre Reflexion und Würdigung unter Beachtung der erarbeiteten Gestaltungs- und Ausführungskriterien machen für die Gesamtgruppe die Progression innerhalb der Reihe sichtbar. Die Fotos (2) zeigen jeweils kleine Ausschnitte aus Kompositionen im Laufe der Reihe (Abb. 16–23) und aus einer Bewegungskomposition zum Schluss der Reihe (Abb. 24–27).

Abb. 16–18



Abb. 19–21



Abb. 22–23



Abb. 24+25



Abb. 26+27

Leistungsbewertung

Unterricht, der in die Improvisation einführt und kreatives Handeln entwickeln will, braucht viele Phasen, in denen die Schüler völlig frei von jeglicher Beurteilung ausprobieren und Ideen aufgreifen und verwerfen können. Ebenso müssen die Schüler Gelegenheit haben, angestrebte Bewegungshandlungen frei von jeglicher Beurteilung der aktuellen Bewegungsqualität üben zu können.

Nachfolgend werden die Beurteilungskriterien, die Hausaufgaben und die Aufgaben des Abschlusstests im Rahmen der exemplarisch skizzierten Unterrichtsreihe aufgeführt:

- kontinuierliche Teilnahme,
- beobachtbare Bereitschaft, sich auf die Themen einzulassen, den Bewegungsaufgaben nicht auszuweichen,
- beobachtbare Bereitschaft, ausdauernd und sachgerecht zu üben,
- beobachtbare Bereitschaft, den Mitschülern bei turnerischen Fertigkeiten Hilfe zu leisten,
- Qualität der Hilfeleistung bei turnerischen Fertigkeiten,
- Qualität der Beteiligung in Unterrichtsgesprächen,
- Ergebnisse der kleinen Bewegungskompositionen im Laufe der Reihe,
- Ergebnis der Bewegungskomposition zum Abschluss der Reihe,
- Vollständigkeit und Qualität der schriftlichen Hausaufgaben:
 - Aufgabe 1 (zu Beginn der Reihe): Internetrecherche zum normengebundenen und normenungebundenen Turnen, dem sog. „Freien Turnen“: Definitionen, Beispiele, persönliche Stellungnahme zur Realisierung von turnerischen Formen im Kurs.

- Aufgabe 2 (im Laufe der Reihe): „Gib eine oder zwei neue (d. h. im Unterricht noch nicht durchgeführte) Bewegungsaufgaben an, zusammen mit einer möglichen Einschränkung, zum Gestaltungskriterium Raum, Zeit oder Dynamik, die du mit deinen Mitschülern im Unterricht durchführen kannst.“

- Ergebnis des schriftlichen Abschlusstests: „Erläutere Elemente des ‚Freien Turnens‘ anhand von Beispielen aus der Unterrichtsreihe und deiner Bewegungskomposition.

Erläutere die Gestaltungskriterien Raum, Zeit, Dynamik, Formaler Aufbau anhand von Beispielen und nenne einige Ausführungskriterien, die in deiner Gestaltung von Bedeutung sind.

Stichworte genügen. Bearbeitungszeit: 20 Minuten.“

Anmerkungen

- (1) Zur ausführlichen Darstellung der Methode Anregen/Finden s. Wurzel 2014 oder unter www.bewu-world.de. Dort werden die Maßnahmen Anregung, Provokation, Einschränkung im Einzelnen erläutert. Auch werden verschiedene Formen der Demonstration vorgestellt, auf die hier nicht eingegangen wird.
- (2) Alle Fotos wurden in einem Gymnastik/Tanz-Kurs des Burgau-Gymnasiums in Düren gemacht.

Literatur

- Bruckner, M. (1993). Aus wenig viel machen. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 42 (1), 1–14.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 03.02.2015: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf
- Wurzel, B. (2014). „Zwischen allen Stühlen“ – Anregungen für eine Bewegungsgestaltung in der Oberstufe. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 63 (8), 1–4.

Fotos: Bettina Wurzel



Udo Weigl

Gleichgewichtsparcours

Übungen zur Stabilisierung der Gleichgewichtsfähigkeit

Abweichend zu anderen Büchern setzt sich dieses Buch mit den Übungswünschen und dem jeweiligen Meinungsbild der Kinder auseinander. Durch die Zusammenarbeit des Autors mit einer Arbeitsgruppe, die aus 12 leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern bestand, ist es gelungen, eine Übungssammlung von 63 Gleichgewichtsstationen zu erstellen. Das Buch enthält ein Konzept, das Lehrkräften im Fach Sport, Sportstudenten und Jugendvereinstrainern behilflich sein wird.

16,5 x 24 cm, 164 Seiten
ISBN 978-3-7780-3692-1

Bestell-Nr. 3692

€ 19.80

Zwei Beispielseiten

<p>5. Gleichgewichtsparcours</p> <p>Stationsschwierigkeit ★★☆☆</p> <p>Stationsaufgabe Der Übende soll von einem kleinen Kasten über eine eingehängte Bank balancieren und im zweiten Teil der Station auf eine markierte Zielfläche herunterspringen und dort stehend das Gleichgewicht für mindestens drei Sekunden halten.</p> <p>Stationsmaterial 1 Bank, 1 Weichbodenmatte, 1 kleiner Kasten, 2 Matten, 2 an der Decke befestigte Hanfseile, 1 Trapezstange, Markierungsbank, Klebeband</p> <p>Stationsregeln</p> <ul style="list-style-type: none"> Berührt der Übende mit dem Fuß eine der am Boden liegenden Matten oder übertritt der Übende bei der Landung die gekennzeichnete Zielfläche, muss diese Station erneut gestartet werden. Die Station ist erst dann erfolgreich absolviert, wenn der Übende es schafft, über die Bank aufwärts zu balancieren und nach dem Niedersprung das Gleichgewicht für mindestens drei Sekunden in der gekennzeichneten Zielfläche zu halten. <p>82</p>	<p>5. Gleichgewichtsparcours</p> <p>Meinung der Kinder zu dieser Station</p> <p><i>Was machte euch an dieser Station am meisten Spaß?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Da ich im ersten Versuch Angst hatte zu springen, kam mir diese Station wie eine Mutprobe vor. Erst im dritten Durchgang hatte ich Erfolg. Mir gefiel es sehr gut, dass diese Station vier Schwierigkeiten beinhaltet: erst das Balancieren auf der eingehängten Bank, danach der Niedersprung, im Anschluss die Landung auf der Weichbodenmatte und schließlich das aufrechte Stehenbleiben für mindestens drei Sekunden. <p><i>Was gefiel euch an dieser Station nicht?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Die Bank war durch den kleinen Kasten so gesichert, dass sie mir zu wenig wackelte. Den ängstlichen Kindern reichte diese Schwierigkeit aber aus. <p><i>Mit welcher von euch entwickelten Taktik klappte es am besten?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Auf dem Weg über die Bank musste man langsam, Schritt für Schritt gehen und sich dabei durch nichts ablenken lassen. Wenn dabei das Wackeln der Bank nach links oder nach rechts für das übende Kind zu stark wurde, konnte es einfach auf der Stelle stehen bleiben. Beim Landen auf der Weichbodenmatte half es, leicht in die Hocke zu gehen und dabei die Arme seitlich auszustrecken. <p>Anmerkungen zum Stationsgeschehen nach der Beobachtung von außen</p> <p>Eine sehr beliebte Station, die von allen Kindern gerne bewältigt wurde. Bei einigen ängstlichen Kindern wurde allerdings ein positives Coaching notwendig. Bei diesen Kindern war es häufig so, dass sie zwar den Niedersprung nach einigen Zusprüchen wagten, allerdings nach der Landung die Zielfläche fallend verließen. Es war also ersichtlich, dass aufgrund der gemehnten Ausgangslage für diese Kinder nur die Konzentration für den Sprung aufgebracht werden konnte. Erst in den sich anschließenden Versuchen wurde an der „perfekten Landung“ gearbeitet.</p> <p>Anmerkungen vom Leser</p> <hr/> <hr/> <p>83</p>
---	--

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/3692

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