

# sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

Offizielles Organ



Schulsport bewegt alle

# 11

November 2016  
65. Jahrgang



# 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 DSL)

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 DSL € 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.

**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) 11

<b>Brennpunkt</b>		321
<b>Beiträge</b>	<i>Sara Seiler, Ilaria Ferrari Ehrensberger &amp; Roland Messmer</i>	
	Aufgaben im Sportunterricht Kompetenzorientierte Aufgaben für den Sportunterricht auf der Sekundarstufe I und II	322
	<i>Petra Jansen</i>	
	Kopfballsport im Schulsport Welche Risiken birgt es?	328
	<i>Christian Herrmann</i>	
	Erfassung motorischer Basiskompetenzen in der fünften Jahrgangsstufe	333
	<i>Arno Zeuner</i>	
	Zum lerngebundenen Training und seiner Vernetzung mit intentionalem Training im Sportunterricht	338
	<i>Michael Krüger</i>	
	Schulsport und Olympia – ein Diskussionsangebot	343
<b>Buchbesprechung</b>		346
<b>Nachrichten und Informationen</b>		348
<b>Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband</b>		349
<b>Lehrhilfen</b>	<i>Ina Kanka</i>	
	„Wir spielen Kin-Ball im Team – auch inklusiv!“	1
	<i>Philipp Deubel &amp; Christian Andrä</i>	
	Etwas wagen und verantworten Ideen für den Sportunterricht in der Turnhalle	8
	<i>Heinz Lang</i>	
	Das Spielfeld – klein oder groß?	15
<b>Titelbild</b>	<i>Ina Kanka</i>	

## Brennpunkt

### „Wir schaffen das!“

„Wahrscheinlich gibt es nicht viele Berufe, an die die Gesellschaft so widersprüchliche Anforderungen stellt: Gerecht soll er sein der Lehrer und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische und Erziehungsdefizite der Elternhäuser ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler und Schülerinnen gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe von Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nord-südlicher Richtung zu führen und zwar so, dass alle bei bester Laune gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen“ – so die Meinung der Züricher Weltwoche vom 2. 6. 1988 (Valentin Herzog).

Diese Definition einer tüchtigen Lehrkraft ist schon eine Weile her. Inzwischen hat sich der Kanon der zu leistenden Aufgaben wesentlich erweitert und differenziert (Aufzählung angelehnt an „sportunterricht“ 5, S. 147 ff.):

- Im Zuge der Kompetenzorientierung sollen im Sportunterricht in den **prozessbezogenen Handlungsfeldern** das Leisten – Vergleichen – Gestalten – Spielen – Wahrnehmen – Analysieren – Bewerten – Entscheiden – Handeln – Verantworten – Kooperieren – Kommunizieren – Präsentieren gefördert werden (Ergänzung: Im Lehrplänenwurf eines unserer Bundesländer soll u. a. auch die Vielfalt sexueller Identitäten thematisiert werden).
- Bei den **Gegenstandsbereichen** sollen die sportlichen Handlungsfelder (das eigentliche sportliche Handeln!) Gesundheit – Fitness – Körperbewusstsein – Fairness – Selbstkompetenz – Kooperation – wertschätzende Haltung – Freizeit – Umweltbewusstsein im Vordergrund stehen.

Das eigentliche Sporttreiben findet sich dabei in den sportlichen Handlungsfeldern mit dem üblichen Kanon der Sportarten (Leichtathletik, Schwimmen, Kleine und Große Spiele, Turnen und Bewegungskünste, Gymnastik und Tanz, Wintersport). Bei der Fülle der zusätzlichen mehrperspektivischen gesprächsintensiven Anforderungen an den Sportunterricht, die in mehr oder weniger abprüfbare Kompetenzen münden sollen,

drohen die bewegungsbezogenen Anteile unterzugehen. Eigentlich sollte das aktive Tun im Zentrum des Sportunterrichts stehen und Anlass sein, je nach Situation und Begebenheit, die sich daraus ergebenden Möglichkeiten (z. B. der Analyse von Auffälligkeiten wie Erfolg / Misserfolg / Überbietung / Fairness / Verbesserung der Fitness ...) wahrzunehmen.

Es fällt auf, dass in Praxisbeiträgen zunehmend mehr oder weniger ausführliche Gesprächsphasen vorkommen, die letztlich dazu führen können, dass das Reflexionsangebot das Bewegungsangebot (manchmal bei weitem) überschreitet. Die Grundlage des Sportunterrichts ist die Bewegung – es kann nicht sein, dass in diesem wichtigen Bewegungsfach Sport bei lediglich 1–2 Wochenstunden ausführlich und vertiefend jene Inhalte besprochen werden, die eigentlich dem Fächerkanon der „Sitzfächer“ oder dem ersten Semester der Universität vorbehalten sein sollten.

Die Klagen über zu wenige Sportstunden sind seit Jahren unüberhörbar; Bewegungsmangel, Computer statt Bewegungsspiele, adipöse Kinder und eine ausgeprägte Sitzkultur sind auffällige Begleiterscheinungen. Mit allen möglichen Aktionsprogrammen soll dem entgegengewirkt und die Jugend wieder an Bewegung herangeführt werden. Die Ergebnisse dieser Bemühungen sind bislang noch nicht überwältigend.

Bleibt zu wünschen, dass bei der Umsetzung der „Kompetenzvorgaben“ es den Lehrkräften gelingen möge, eine angemessene Balance zwischen Reden und Tun zu wahren. „Sich mit Freude zu bewegen und Sport zu treiben hat auch dann noch Sinn, wenn damit kein (manchmal vielleicht sogar gerade dann) unmittelbar anwendbarer Nutzen im Alltag verknüpft ist“ – Holger Falk in „Aktuelle Lehrplanentwicklungen im Sport“ in sportunterricht 5/2015, S. 147.

Schaffen wir das?



Heinz Lang



Heinz Lang

[h-w.lang@t-online.de](mailto:h-w.lang@t-online.de)

# Aufgaben im Sportunterricht

## Kompetenzorientierte Aufgaben für den Sportunterricht auf der Sekundarstufe I und II

Sara Seiler, Ilaria Ferrari Ehrensberger & Roland Messmer

*Spiel- und Übungssammlungen haben in der Sportdidaktik eine lange Tradition. Mit dem Wechsel zu einem kompetenzorientierten Sportunterricht ändern sich die didaktischen Anforderungen an solche Sammlungen. Mit dem Begriff „Lernaufgabe“ wird methodisch versucht, dem Anspruch eines kompetenzorientierten Unterrichts gerecht zu werden, indem dieser explizit auf eine anwendungsorientierte und problemlöseorientierte Didaktik abzielt und stets reflexive Teile beinhaltet.*

*Lernaufgaben sollen Schülerinnen und Schüler zum Problemlösen auffordern. Hinter diesem Ziel steckt ein normativer und methodischer Anspruch in Bezug auf das Lernen im Sportunterricht. Durch den unmittelbaren Einbezug der Schülerinnen und Schüler in den sportiven Lösungsprozess wird eine Kompetenzsteigerung angestrebt.*

*In diesem Beitrag werden Lernaufgaben als wichtiges Instrument des Sportunterrichts erläutert, ihr Ziel und Zweck diskutiert, sowie durch das Aufzeigen verschiedener Anwendungsmöglichkeiten deren Einsatzmöglichkeiten beleuchtet.*

### Tasks to Develop Competence in High School Physical Education Classes from Grades 5 to 12

*Collections of games and exercises have a long tradition in instructional theory. With the shift to developing competence in physical education, the instructional requirements of such collections have changed. With the term “learning task” the authors try to meet the demand of developing lessons for competence by not only explicitly aiming toward instructional theory oriented toward application and problem solving, but also always including a reflective part. The authors explain learning tasks as an important tool of physical education, discuss their goals and effects and then offer different ways of applying learning tasks in order to elaborate on utilizing the various possibilities.*

### Einleitung

Mit dem Paradigmenwechsel zu einem kompetenzorientierten Sportunterricht ändern sich die didaktischen Anforderungen an Spiel- und Übungssammlungen, wie wir sie bisher kennen. In vielen anderen Unterrichtsfächern werden diese neuen Ansprüche durch den semantischen Wechsel zu „Aufgabensammlungen“ gelöst. Mit dem Begriff „Aufgabe“ sind aber auch andere didaktische Konzepte verbunden als mit der eher historischen Idee von Übungssammlungen für den Sportunterricht. Wie bereits Aschebrock, Edler-Köller und Maaß (2010) gezeigt haben, bedarf es für die neuen kompetenzorientierten Lernpläne „geeignete[r] Strategien und Materialien“, die den Unterricht in Richtung „Outputorientierung“ fördern (ebd., S. 13). Denn ein kompetenzorientierter Sportunterricht, der Lernen als einen aktiven, selbstgesteuerten und konstruktiven Prozess betrachtet, in dem sich die Lernenden neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Basis ihrer bereits zuvor gemachten Erfahrungen aneignen und dabei stets

reflektieren, was und wozu sie gerade etwas gelernt haben, stellt die Gestaltung des Unterrichts in ein neues Licht (vgl. ebd.). Bei dieser (Neu-)Gestaltung bekommt die Art der Aufgabenstellung eine neue Bedeutung. Aufgabenstellungen in solch einem Unterricht fördern das handlungsorientierte Lernen. Dazu sind Aufgabenformate erforderlich, die zu einer Realisierung von Bewegungsabsichten und zur Lösung von (Bewegungs-)Problemen im Blick auf (sportliche) Anforderungen und Herausforderungen (Pfitzner, 2013) führen.

### Aufgabenkultur in der Kompetenzorientierung

#### Bedeutung von Aufgaben

Mit der Kompetenzorientierung zeigte sich die Notwendigkeit einer Veränderung der Aufgabenkultur im Sportunterricht. Während bisher – im Vergleich zu

anderen Schulfächern – im Fach Sport bereits handlungsorientiert unterrichtet wurde und Aufgaben zum Trainieren und Üben in einer Vielzahl an Übungssammlungen vorliegen, gilt es jetzt, Aufgabenformate zu entwickeln, die auf eine kognitive Aktivierung der Lernenden abzielen (vgl. Jordan et al., 2008) und damit als geeignetes Instrument zur Kompetenzentwicklung betrachtet werden.

### Trainieren – Üben – Probleme lösen

Messmer (2014) betont, dass Aufgaben schon immer Ausgangspunkt des Lernens und damit in gewissem Sinne auch konstituierende Elemente von Unterricht waren. Mit Blick auf einen kompetenzorientierten Sportunterricht müssen die drei Begriffe Trainieren, Üben und Probleme lösen (Fankhauser et al., 2015, S. iii) methodisch ausdifferenziert werden (vgl. Abb. 1).

Mit Trainieren sind Tätigkeiten verknüpft, die reflexive Momente oder offene Problemstellungen gleichsam ausschließen müssen, weil ihre trainingsphysiologische Wirksamkeit sonst verloren ginge. Zum Beispiel verliert ein Ausdauertraining, das ständig durch Pausen der Reflexion unterbrochen wird, seine Wirkung. Für sportive Lernprozesse im Sportunterricht bildet das Training z. B. der Ausdauerfähigkeit meist eine unbedingt notwendige Voraussetzung oder Disposition. Mit Kompetenzerwerb im Bereich des Trainierens kann nicht ausschließlich die Verbesserung der Konditionsfaktoren verstanden werden. Vielmehr geht es um leibliche Erfahrungen (z. B. der Ermüdung), die notwendig sind, um Aspekte des Konditionstrainings zu begreifen. Auf diese Erfahrungen kann weiter aufbauend sinnerörternd diskutiert und reflektiert werden, sowie das Wissen um die Trainierbarkeit vermittelt werden, um diese selbstständig anzuwenden.

Übungen sind in einer traditionellen Sichtweise eher eine besondere Art von Aufgaben, die ein Schema (d. h. eine genaue Verfahrensvorschrift) anwenden, wie das im Alltag z. B. beim Lösen eines Tickets am Automaten geschieht (Edelmann, 1996) oder im Sport z. B. beim Radfahren. Lernenden werden damit Entscheidungen abgenommen, indem z. B. in methodischen Übungsreihen der Ablauf der Übung durch konkrete Anweisungen vorgegeben wird oder Teilbewegungen in ihren funktionalen Bereichen separat von einander geübt werden.

Erst wenn in den Übungen dem Lernenden nicht mehr alle Informationen bereitgestellt werden, kommt es zu

einer Problemlösesituation. Während in Übungen der Handlungsablauf relativ festgelegt ist, weil nötige Informationen vorhanden sind, lassen sich in Problemlösesituationen mehrere Lösungen zu einer Aufgabe finden (z. B. Ausprobieren, Überprüfen, Vergleichen und Anwenden). Der Unterschied zum Üben liegt entsprechend darin, dass das Problemlöseverfahren nicht von vornherein klar ist und Handlungsalternativen offenstehen. Problemlöse-Aufgaben im Kontext von Unterricht folgen der Absicht, von Schülerinnen und Schülern Entscheidungen zu verlangen. Selbst wenn ein solcher Entscheid zu einem Scheitern und damit nicht zur Lösung der Aufgabe führt, bleibt der Problemlöseprozess lernrelevant. Dadurch entsteht ein stärkerer Bezug zur realen Welt des Sports (vgl. Abb. 1).

In der Didaktik kann man zwischen algorithmischem (z. B. Methodischen Übungsreihen) und kreativem (z. B. taktischem) Problemlösen unterscheiden, wobei ersteres eher in dem oben beschriebenen „Üben“ anzusiedeln ist. Kreatives Handeln bedeutet möglichst viele Handlungsoptionen innerhalb eines Problemlöseprozesses vorerst zu kreieren. Das Herausfiltern der situationsbedingt effektivsten Strategie wird als divergentes Handeln bezeichnet und fördert die kognitive Aktivität (z. B. Entscheidungskompetenz).

„Trainieren, Üben und Probleme lösen“ stehen demnach in einer gegenseitigen Abhängigkeit, die in Bezug auf das Lernen unterschiedliche Kategorien abbilden. In Anlehnung an das Unterrichtskontinuum von Green (1971) können die beabsichtigten Kompetenzen „Können, Wissen und Urteilen“ voneinander unterschieden werden. Sie stehen in einem fast lückenlosen Zusammenhang, unterscheiden sich aber insbesondere in Bezug auf ihre Lehrmethoden: Trainieren, Üben bzw. Probleme lösen (im engeren Sinne) (vgl. Abb. 1).

Bei Aufgaben, die den Bereich des Problemlösens abdecken, sollen individuelle Lösungen, die aufgrund des Vorwissens entstehen, möglich sein (Höble & Jahnke, 2010). Dazu sollen sie motivierend auf die Schülerinnen und Schüler wirken. Auch Aschebrock, Edler-Köller und Maaß (2010) sind der Meinung, dass dank guter und interessanter Lernaufgaben, Schülerinnen und Schüler sich „mit einem fachlichen Inhalt intensiv auseinandersetzen und zu produktiven Lösungen finden“ (ebd., S. 13). Diese Aufgabenstellungen zielen entsprechend auf Eigenständigkeit in einem entdeckenden und selbsterforschenden Lernprozess, indem Fehler zugelassen sind und verschiedene, eigene Lösungen verfolgt werden können und sollen (ebd., S. 13).



**Dr. phil. habil. Roland Messmer**

ist Professor für Sport und Sportdidaktik an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Universität Basel. Seit 2008 ist er Leiter der Professur Sport und Sportdidaktik an der Päd. Hochschule FHNW, Basel.

roland.messmer@fhnw.ch

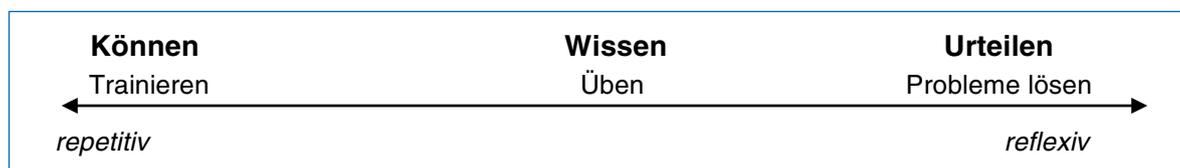


Abb. 1: Methodische Grundformen und Kompetenzen auf dem Unterrichtskontinuum (Fankhauser et al., 2015, S. iii, in Anlehnung an Green, 1971)



**Sara Seiler**

ist Mitarbeiterin am Bundesamt für Sport in Magglingen (CH) im Bereich der Experten Aus- und Weiterbildung. Sie war zuvor als wiss. Mitarbeiterin an der Universität Basel und der Fachhochschule Nordwestschweiz tätig.

sara.seiler@baspo.admin.ch

Es existieren verschiedene Aufgabentypen, die entsprechend ihren Zielen unterschieden werden können. Ein bedeutender Unterschied liegt u. E. zwischen Bewegungsaufgaben und Lernaufgaben. Dabei werden als Bewegungsaufgaben all jene Aufgaben und Übungen verstanden, die Schülerinnen und Schüler zur Bewegung auffordern oder explizite Bewegungen verlangen. Dabei wird sicherlich (vor allem implizit) ein Lernprozess ausgelöst, allerdings nicht explizit eine Lernabsicht verfolgt. Diese Differenzierung zwischen Lernaufgabe und Bewegungsaufgabe orientiert sich an der Unterscheidung, wie sie bereits bei Messmer (2012) und bei Schierz und Thiele (2013) zu finden ist. Hingegen bieten Lernaufgaben mehr Spielraum und vor allem einen offenen Ausgang bzw. verschiedene Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten. So können Lernaufgaben nach Bollnow (1987) sowohl dem Prinzip des Problemlösens als auch dem Prinzip des Übens folgen (Messmer, 2014). Bewegungsaufgaben fordern hingegen rein zur Bewegung auf und beabsichtigen daher im Vergleich zur Lernaufgabe verstärkter einen Übungsprozess. Hier grenzt die Bewegungsaufgabe an die Bewegungsanweisung, die explizit von „oben herab“ genau vorgibt, was für eine Ausführung zu erledigen ist (Neuber, 2009).



**Dr. phil. Iliara Ferrari Ehrensberger**

Ist Dozentin für Sportdidaktik und Leiterin des Fachbereichs Bewegung und Sport an der Pädagogischen Hochschule in Zürich. Sie hat die Turn- und Sportlehrerausbildung an der ETH Zürich und das Studium der Pädagogik an der Universität Zürich absolviert.

iliana.ferrari@phzh.ch

Geht man von einem Kontinuum zwischen geschlossenen und offenen Aufgabenformaten aus, so kann eine Bewegungsanweisung als komplett geschlossene Aufgabe verstanden werden. Denn dabei wird ein eng vorgegebenes Ziel einer bestimmten, meist „idealen“ Bewegungsform durch Anweisungen des Lehrers verfolgt. Eine Bewegungsaufgabe beinhaltet darüber hinaus bereits verschiedene mögliche Lösungswege für ein und dasselbe Handlungsziel. Wobei erst eine Lernaufgabe „zur Vermittlung einer reflexiven Handlungsbefähigung in Hinblick auf das Verstehen des komplexen kulturellen Phänomens Sport und seiner Rahmungen, seiner Geschichtlichkeit, seiner Alltagsbedeutsamkeit in Lebensstilvorgaben und seiner gesellschaftlichen Funktionen“

(Schierz & Thiele, 2013) beiträgt. Damit repräsentiert eine Lernaufgabe den offensten Baustein von Aufgabenformaten auf diesem Kontinuum.

Überträgt man diese Aufgabentypen auf das Unterrichtskontinuum, so wird deutlich, dass Bewegungsanweisungen vorwiegend den Bereich des repetitiven Durchführens von Aufgaben repräsentieren. Anweisungen sollen befolgt und ausgeführt werden. Der Spielraum an kreativen Eigenprozessen und Lösungsvarianten ist nur sehr klein bis gar nicht vorhanden. Bewegungsaufgaben hingegen bieten ein weiteres Lösungsspektrum und sind im Bereich Wissen/Üben anzusiedeln. Das Probleme lösen mit seinem weiten Lösungsfeld und der Absicht, auf viele und verschiedene Lösungsprozesse mit reflexiven Komponenten einzugehen, wird durch Lernaufgaben erzielt (siehe Abb. 2) (1).

Allgemein sollen Aufgabenstellungen Potenzial zur Differenzierung besitzen. Hierbei geht es darum, die unterschiedlichen Leistungsstände, Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Interessenlagen der Lernenden über differenzierte Aufgaben mit unterschiedlichen kognitiven Niveaustufen, Lehr-/Lernwegen und Arbeitstempi oder über verschiedene Darstellungen des Lerngegenstands und über verschiedene Sozialformen auszugleichen (Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006). Dabei sollte einer Lehrperson immer klar sein, dass Aufgabenformate im Bereich des Trainierens mehr energetische Determinanten voraussetzen und ansprechen, hingegen jene Aufgaben am anderen Ende des Kontinuums stärker kognitive Prozesse erfordern. Beide haben Anteile von koordinativen (2) Prozessen, wobei beim Trainieren Bewegungen bereits gefestigt sind (gute Bewegungskoordination). Auf der stärker kognitiven Seite – dem Probleme lösen – findet eine Auseinandersetzung mit der Bewegung statt. Neben den kognitiven Ansprüchen steht auch das Verbessern der Bewegungssteuerung (koordinative Prozesse) im Vordergrund. Beim Üben werden durch Vari-

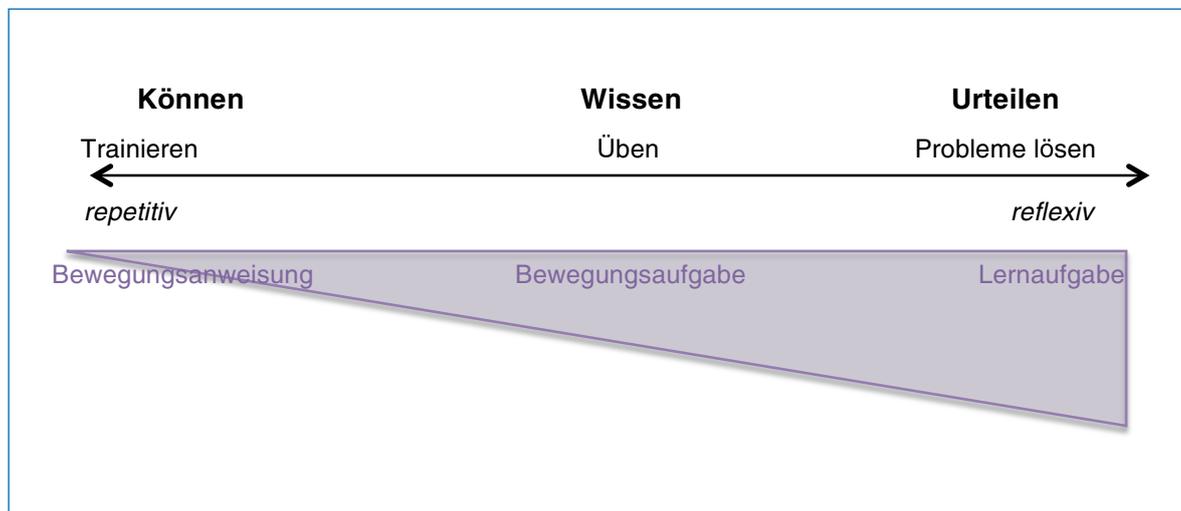
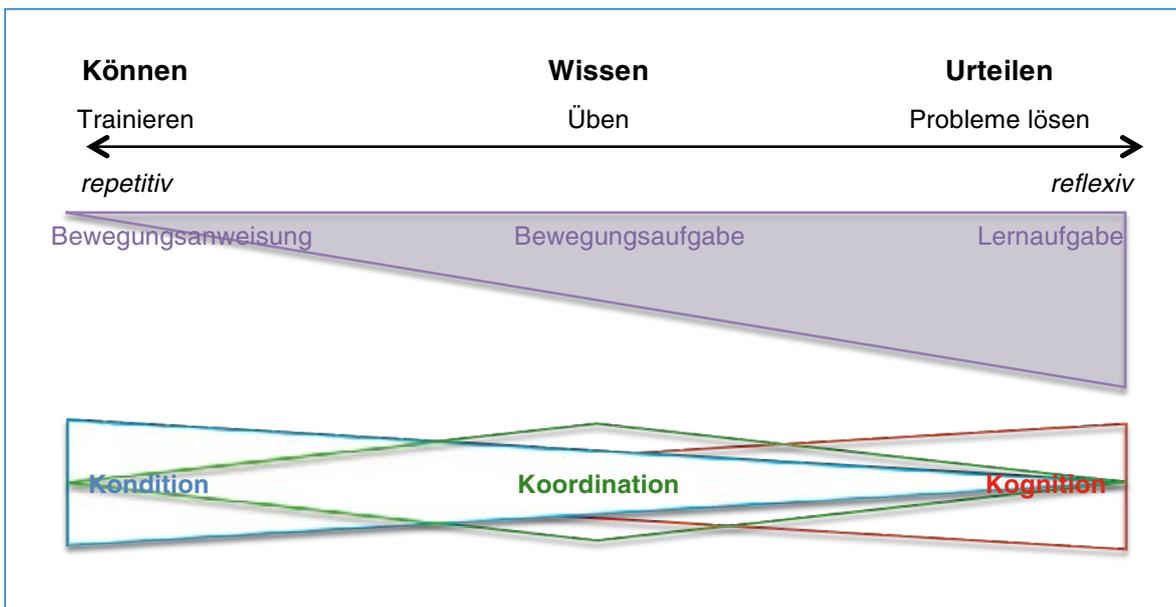


Abb. 2: Aufgabentypen im Unterrichtskontinuum von methodischen Grundformen und Kompetenzen

Abb. 3:  
Methodische Grundlagen  
von Sportunterricht



antenvielfalt und Anpassungsmöglichkeiten koordinative Aspekte beansprucht (König, 2014).

Zur Vervollständigung werden die neuronalen Prozesse mit in die bestehende Abbildung eingefügt und somit zu einer Gesamtübersicht der methodischen Grundlage von Sportunterricht ergänzt (vgl. Abb. 3). Es bleibt anzumerken, dass es sich auch hierbei ebenfalls um ein Kontinuum handelt und die kognitiven Prozesse keineswegs ausschließlich bei Aufgaben im Bereich des Problemlösens angesprochen werden, sondern bereits in spezifischen Fällen auch im Bereich des Trainierens (z. B. bei Aspekten des Schnelligkeitstrainings) oder in unbewussten und daher in der Reflexion schwer zugänglichen Prozessen, wie z. B. Spielentscheidungen im Spiel selbst, auftreten. Im Bereich des Trainierens werden jedoch eher konditionelle Prozesse gefordert und gefördert, welche kognitive Aspekte nicht ausschließen. Mittig im Kontinuum trifft man verstärkt auf unbewusst stattfindende kognitive Prozesse, da diese durch das Üben (vor allem der Koordination) verinnerlicht werden und dadurch automatisch ablaufen.

### Lernaufgaben als wichtiges Instrument der Unterrichtsentwicklung

Wie bereits eingangs betont, kann die Qualität im Sportunterricht durch Lernaufgaben gesteigert werden (Gogoll, 2014). Dieser „neue“ Aspekt erweitert den bisherigen Sportunterricht zu seinen beiden (vorwiegend motorisch ausgeprägten) Komponenten des Trainierens und des Übens. Diese Ergänzung stellt einen wichtigen und bedeutenden Pfeiler im Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler dar. Dennoch dürfen die anderen beiden Pfeiler nicht vergessen

werden oder untergehen. Schließlich bilden alle drei Pfeiler auch gemeinsam ein Kontinuum von Unterricht. Im Folgenden wird die Lernaufgabe noch konkreter charakterisiert, ihre Umsetzung und ihr Einsatz im Unterricht beleuchtet.

### Charakterisierung von Lernaufgaben

Nach Reusser (2014) ist eine Lernaufgabe durch zwölf Qualitätsmerkmale charakterisiert. Diese beinhalten unter anderem die Repräsentation der fachbedeutsamen Kernideen, die mit fachspezifischen Kompetenzen bearbeitet werden und Zugang zur Erfahrung und Übung fachspezifischer Strukturen öffnen. Damit werden Lernprozesse angeregt, „die in die Tiefe des Wissens und Denkens eines Faches gehen“. Lernaufgaben motivieren, differenzieren und fördern Kompetenzerle-

Foto: BASPO,  
Daniel Käsermann





Foto: BASPO,  
Daniel Käsermann

ben durch aktives selbstgesteuertes Arbeiten während des Arbeitsprozesses und der Mitgestaltung der Lerninhalte und Lernwege (Reusser, 2014).

Vor dem Hintergrund normativer Überlegungen zum „guten Unterricht“ sowie empirischer Befunde aus der Unterrichtsforschung kommt Pfitzner (2013) zusammenfassend auf insgesamt sieben Kriterien von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht: Kognitive Aktivierung, Schülerorientierung, Soziale Interaktion, Lebensweltbezug, Differenzierung, Lernhaltung und Offenheit.

Die Lernaufgabe ist somit nach Pfitzner (2012) eine methodische Maßnahme der Kompetenzorientierung und bezieht sich „auf ein Zusammenwirken von Wissen und Handeln im Situationsbezug auf der Grundlage einer generellen Bereitschaft (Wollen)“ (S. 61). Damit ist die Lernaufgabe ein spezifisches Aufgabenformat des kompetenzorientierten Unterrichts, das die bekannten Aufgabenformate wie die Bewegungsanweisung, die Bewegungsaufgabe und Bewegungsanregung ergänzt (Pfitzner, 2014; vgl. auch Abb. 1, 2 und 3).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass eine Lernaufgabe die Möglichkeit offenlässt, „mehrere alternative Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und nicht über einen engen, vorab festgelegten Weg zum Ziel zu gelangen“ (Höble & Jahnke, 2010). Ziel einer Lernaufgabe ist die Entwicklung einer Lernhaltung beim Lernenden, indem sie sein Interessensgebiet anspricht. Durch die selbstständig geplanten und realisierten Lösungsprozesse einer Lernaufgabe wird die Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler besonders geweckt. Weiter wird durch die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess von Schülerinnen und Schülern erhofft, dass diese das Gefühl einer sogenannten Bringschuld erleben (Müller, 2010).

Außerdem ist es wichtig, dass die Lernaufgabe einen Neuigkeitswert besitzt, sie nicht zu einfach ist, gleichzeitig aber auch keine unüberwindbare Hürde darstellt (vgl. Blömeke et al., 2006). „Um handlungsrelevante Lernerfolge erzielen zu können, soll durch eine Lernaufgabe sichergestellt werden, dass die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten abrufbar sind und flexibel eingesetzt werden können. Ein Transfer auf neue Situationen kann gefordert werden, indem Lernaufgaben in Verbindung mit bereits bestehendem Vorwissen und Erfahrungen des Lernenden stehen. Lernaufgaben sollten einen Lebensweltbezug aufweisen, kontextgebunden und situativ bedeutsam sein“ (Howe & Berben, 2005, S. 385; Bohl & Kleinknecht, 2009, S. 333 zitiert in Pfitzner, 2014, S. 164).

### Umgang mit Lernaufgaben im Sportunterricht

Lehrpersonen haben bei der Umsetzung von Lernaufgaben im Sportunterricht die Rolle eines Lernbegleiters, der bei Nachfragen und auftretenden Unsicherheiten hilft und die kognitive Aktivierung durch Reflexionsphasen zur Förderung des Kompetenzerwerbs bewusst nutzt. Lehrpersonen schaffen und bereiten die benötigte Lernumgebung vor. Die Hauptrolle kommt bei Lernaufgaben eindeutig den Schülerinnen und Schülern zu, da diese das Lerntempo und den Lernprozess weitestgehend alleine meistern. Gleichwohl muss solch ein Unterricht, der Lernaufgaben enthält, sehr gut vorbereitet sein. Ein gezielter Einsatz von Lernaufgaben ist maßgebend. Es ist nicht immer passend und effizient, Problemlöseaufgaben zu wählen. Für bestimmte Prozesse und Situationen sind Bewegungsanweisungen oder Bewegungsaufgaben sinnvoller. Entsprechend muss die Auswahl (aller) Aufgaben sehr bewusst und reflektiert erfolgen. Lernaufgaben müssen bei der Auswahl hinsichtlich ihrer Kompatibilität und ihrer Passung zum übergeordneten Lernprozess und Lerninhalt überprüft werden. Entsprechend gibt es innerhalb der Lernaufgaben eine Differenzierung in weitere Unterkategorien. Demnach wurden alle Lernaufgaben im iBook „Aufgaben im Sportunterricht“ (Fankhauser et al., 2015) nach Reisse (2008) im Sinne von „Einstiegs-, Erarbeitungs-, Übungs-, Aneignungs-, Strukturierungs-, Wiederholungs-, Festigungs-, Vertiefungs-, Unterrichts-, und Hausaufgaben“ eingeteilt. Diese Differenzierung macht nochmals deutlich, dass Lernaufgaben die Lernprozesse initiieren und unterstützen und die Lernziele im Unterricht konkretisieren. Für Lehrpersonen kommt weiter die Aufgabe dazu, die an Lernaufgaben (meistens) anschließende oder in Lernaufgaben integrierte Reflexion zu leiten.

### Anmerkungen

- (1) Entsprechend findet man im neu erschienenen iBook Aufgaben für den Sportunterricht neben Kontrollaufgaben ausschließlich Lernaufgaben, die sich wiederum in verschiedene Lernaufgabentypen einteilen lassen können. Dabei werden

Einstiegsaufgaben, Aneignungs- und Erarbeitungsaufgaben, Wiederholungs- und Vertiefungsaufgaben, Strukturierungsaufgaben und Hausaufgaben voneinander unterschieden (Fankhauser et al., 2015). Das iBook ist kostenlos unter <https://itunes.apple.com/ch/book/aufgaben-im-sportunterricht/id952652427?mt=13&ls=1> zu beziehen. Aktuell ist eine Androide-Version in Entwicklung.

- (2) Der Begriff Koordination soll hier nicht als Synonym der koordinativen Fähigkeiten (wie Rhythmus-, Differenzierungs-, Orientierungs-, Reaktions-, Kopplungs-, Umstellungs- und Gleichgewichtsfähigkeit) verstanden werden. Vielmehr verstehen wir mit der Bezeichnung von koordinativen Prozessen darüber hinausgehend die allgemeine Verbesserung der Bewegungssteuerung inklusive aller dafür benötigter physischer und psychischer Komponenten.

## Literatur

- Aschebrock, H., Edler-Köllner, M. & Maaß, P. (2010). Lernaufgaben im Fach Sport: Wege einer kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 59 (3), 13–16.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–357.
- Bollnow, O.F. (1987). *Vom Geist des Übens: eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen*. Oberwil bei Zug: R. Kugler.
- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Fankhauser, D., Ferrari, I., Huber, C., Messmer, R., Moshfegh, Y., Plattner, M., et al. (2015). *Aufgaben im Sportunterricht*: <https://itunes.apple.com/ch/book/aufgaben-im-sportunterricht/id952652427?l=en&mt=11>.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgaben im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Green, T.F. (1971). *The Activities of Teaching*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Höbke, C. & Jahnke, L. (2010). Gute Lernaufgaben für den Biologieunterricht – Eine große Herausforderung. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 167–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jordan, A., Krauss, S., Löwen, K., Blum, W., Neubrand, M., Brunner, M., et al. (2008). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Zeugnisse des kognitiven Aktivierungspotentials im deutschen Mathematikunterricht. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29 (2), 83–107.
- König, S. (2014). Lerngebundenes Training – eine Chance für den Schulsport?! *sportunterricht*, 63 (1), 2–6.
- Messmer, R. (2012). Bewegte Aufgaben: Aufgabenkulturen im Fach Sport. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen: fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Kallmeyer.
- Messmer, R. (2014). Aufgaben zwischen Können und Wissen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, H.-J. (2010). Lernaufgaben und der Aufbau von Wissen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 84–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuber, N. (2009). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater: [Fantasie wecken, Ausdrucksfähigkeit fördern, Zusammenarbeit anregen]* (3. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Pfitzner, M. (2012). Aufgabenkultur im Sportunterricht – von etablierten Methoden des Sportunterrichts und Lernaufgaben. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten: Grundlagen–Befunde–Beispiele* (S. 53–66). Aachen: Shaker.
- Pfitzner, M. (2013). *Aufgabenkultur*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Pfitzner, M. (2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Reisse, W. (2008). *Kompetenzorientierte Aufgabenentwicklung: Ein Lehrerhandbuch für die Sekundarstufen*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *BZL Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 325–339.
- 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. 122–146). Aachen: Meyer & Meyer.



2016. 17 x 21 cm, 214 Seiten  
ISBN 978-3-7780-8990-3

Bestell-Nr. 8990 € 19,90  
E-Book auf [sportfachbuch.de](http://sportfachbuch.de) € 15,90

Verena Burk / Rainer Nübel

## Werte leben

### Protagonisten des Spitzensports im Gespräch mit Studierenden

Die Zeichen der Zeit sind schwierig in der Wahrnehmung vieler Menschen. Anlass darüber nachzudenken und darüber zu sprechen, was Freiheit ist. Oder Gerechtigkeit. Oder Empathie, Verantwortung und Haltung. Dreizehn Studierende und Absolvent/innen des Tübinger Instituts für Sportwissenschaft haben dies getan – zusammen mit prominenten Protagonist/innen des deutschen Spitzensports. Für Sportgrößen wie Simon Schempff, Kim Bui, Andreas Wellinger, Markus Weise oder Maurizio Gaudino, die sonst Fragen primär zu ihren Weltmeistertiteln, Olympiasiegen oder anderen sportlichen Erfolgen gewohnt sind, waren diese Interviews oft genauso ein Experiment wie für die jungen Studierenden und Absolvent/innen. Herausgekommen ist dieses Buch mit buchstäblich wertvollen Gesprächen und Reflexionen.

# Kopfballsport im Schulsport

## Welche Risiken birgt es?

Petra Jansen

*Aufgrund eines Urteils in den USA, das im Fußball das Kopfballsport von Kindern stark einschränkt, herrscht auch in Deutschland bei vielen Eltern, Trainern und Lehrern bezüglich dieser Frage Besorgnis. Dieser Artikel gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand, indem er zunächst die Entwicklung der Exekutiven Funktionen zusammenfasst. Daraufhin wird das Kopfballsport im Kindes- und Jugendalter erklärt, und es werden die aktuellen Studien zu Kopfverletzungen im Sport unter Berücksichtigung der möglichen Folgen eines Kopfballsports zusammenfassend dargestellt. Es zeigt sich, dass es dazu bislang keine Studien mit Kindern und Jugendlichen gibt. Bislang werden mögliche Folgen aus zumeist retrospektiven Studien mit Erwachsenen geschlossen. Für Sportlehrerinnen und Sportlehrer ist dies wichtig, um mögliche Fragen von besorgten Eltern beantworten zu können. Festzuhalten ist sicherlich, dass es momentan keine Evidenz dafür gibt, dass allein der sehr geringe Anteil des Kopfballsports im Schulunterricht einen schädigenden Einfluss haben kann. Dennoch müssen dringend kontrollierte experimentelle Studien zu diesem Thema durchgeführt werden, um diesen momentanen Kenntnisstand differenziert zu betrachten.*

### Are Head Balls in Physical Education Risky?

*Due to a court decision in the United States, which highly restricts head balls in children's soccer games, many German parents, coaches and teachers are also concerned about this issue. In order to present the state of research the author summarizes the development of the executive brain functions. Then she explains playing head balls in childhood and adolescence and summarizes current studies on head injuries in sports with respect to the potential consequences of head balls. She shows that there are no studies with children or adolescents so far. Potential consequences are usually deduced from retrospective studies on adults. This information is important for physical educators to know in order for them to be able to answer questions of concerned parents. The author argues that up till now there is no evidence that the small number of head balls in physical education have a harmful influence by themselves. Nevertheless she strongly demands that controlled experimental studies on this topic be carried out in order to further differentiate the state of current information.*

## Einleitung

Im November letzten Jahres sorgte eine Nachricht im Sportbereich für Wirbel: Der US Fußball-Verband hatte eine umfassende Regeländerung beschlossen, die besagt, dass Kinder bis einschließlich des 10. Lebensjahres keine Kopfbälle mehr ausführen dürfen und Kinder zwischen 11 und 13 Jahren zumindest im Training nicht mehr köpfen dürfen. Ausschlaggebend war eine Sammelklage besorgter Eltern, die die kognitive Entwicklung ihrer fußballspielenden Kinder gefährdet sahen. Mittlerweile sind auch Eltern in Deutschland verunsichert und letztendlich fragen sich auch die Sportlehrerinnen und Sportlehrer, wie sie mit dieser Nachricht

umgehen müssen. Ist ein Kopfballtraining während des Fußballspiels nun nicht mehr erlaubt? Und muss nun den Schülerinnen und Schülern das Kopfballsport während des Fußballspiels untersagt werden?

In den Lehrplänen taucht das Erlernen des Kopfballsports eher am Rande auf. Im Bayrischen Lehrplan z. B. wird das Kopfballsport in der 8. Klasse explizit erwähnt, in der 9. Jahrgangsstufe indirekt unter dem Punkt der Flankenverwertung. Ebenso wird das Kopfballsport in der Realschule in der 8. und 9. Klasse erwähnt, während es im Lehrplan des Gymnasiums nicht explizit auftaucht. Natürlich werden die Schülerinnen und Schüler aber auch während des freien Fußballspiels den Kopf einsetzen.

Dieser Artikel soll zunächst einen Überblick über die kognitiven Fähigkeiten (und ihrer Entwicklung) geben, die von dem Kopfballsport am meisten beeinträchtigt werden können, den sogenannten Exekutiven Funktionen. Danach werden die vom DFB ausgesprochenen Empfehlungen zum Kopfballsport dargestellt, um in dem letzten Kapitel auf die wissenschaftlichen Studien, die es zur Gefährlichkeit des Kopfballsports gibt, näher einzugehen. Abschließend wird eine Stellungnahme zur Gefährlichkeit des Kopfballsports im Schulsport abgegeben.

## Kognitive Fähigkeiten

Unter kognitiven Fähigkeiten versteht man z. B. die Aufmerksamkeit, das Problemlösen, das Gedächtnis, das Denken etc. Diese Unterteilung ist nicht vollständig und darüber hinaus lässt sich jede einzelne kognitive Fähigkeit weiter differenzieren (siehe Jansen & Richter, 2016). Von besonderer Bedeutung bei der Untersuchung des Einflusses des Kopfballsports sind die sogenannten Exekutiven Funktionen, unter welchen man das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität (z. B. Wu, Chan, Leung, Siu, Leung & Ng, 2011) versteht. Das Arbeitsgedächtnis beinhaltet die kurzfristige Speicherung von Informationen, die Inhibition bezeichnet die Fähigkeit, irrelevante Reize zu unterdrücken und die kognitive Flexibilität ist die Fähigkeit, sich auf neue Sachverhalte einzustellen. Bezüglich der Entwicklung der Exekutiven Funktionen stellt sich die Frage, ob es sich um eine Fähigkeit handelt, oder ob sich die drei Teilkomponenten unterschiedlich entwickeln. Allgemein geht man davon aus, dass im Alter zwischen 4–6 Jahren die drei Komponenten noch sehr stark zusammenhängen. Diskutiert wird, ob sich die Unterscheidung in drei mehr oder weniger unabhängige Komponenten bereits in der mittleren Kindheit oder erst in der Adoleszenz entwickelt, wobei davon ausgegangen wird, dass sich auf jeden Fall in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter die drei einzelnen Funktionen voneinander separieren lassen (Best & Miller, 2010). Bezogen auf die einzelnen Komponenten lässt sich sagen, dass man bei der Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses von einer kontinuierlichen Entwicklung ausgeht. Bei der Inhibition und der kognitiven Flexibilität kommt es zu einer gravierenden Leistungsverbesserung im Alter bis zu 7–8 Jahren, danach existiert weiterhin eine Leistungsverbesserung, die jedoch nicht so stark ist. Diese Exekutiven Funktionen sind deshalb so bedeutsam bezogen auf das Kopfballsport, weil sie im Präfrontalen Cortex, dem Stirnlappen, verarbeitet werden, eine Region, die beim Kopfballsport beansprucht wird. Die von Fußballexperten vorgeschlagene richtige Ausführung des Kopfballsports wird im nächsten Schritt näher erläutert.

## Das Kopfballsport im Jugendalter

Der DFB hat Leitlinien erarbeitet, wie das Kopfballsport im Jugendbereich vermittelt werden soll. So wird das Erlernen des Kopfballsports in den Richtlinien für Spieler im Alter zwischen 9–11 Jahren, also im Alter der E-Jugend, erwähnt: „Kennenlernen des Kopfballs (nur mit Leichtbällen oder Luftbällen)“. Weiterhin sollte laut DFB im D-Jugendalter mit der Vermittlung der Grundtechniken des Kopfballsports begonnen werden. Aus diesen Leitlinien lässt sich erkennen, dass sich der DFB sehr wohl Gedanken über die gesundheitlichen Risiken in Verbindung mit dem Kopfballsport im Jugendalter macht. Eine Konsequenz dessen ist, dass das Ballgewicht dem Alter angepasst wird. So werden zunächst Bälle mit einer Ballgröße 3 und 290 Gramm Gewicht verwendet. Im 12. Lebensjahr nutzen die Jugendlichen dann zumeist eine Ballgröße 5, dieser Ball ist ca. 450 Gramm schwer. Eine Veränderung der Ballmasse steigert die beim Ballkontakt auftretenden Maximalkräfte bei gleicher Ballgeschwindigkeit (Hoffmann, Brüggemann & Ernst, 1983). Um Verletzungen an der Halswirbelsäule und am Schädel zu vermeiden, rät Wein (2014) 7- bis 13-Jährigen gar zum Gebrauch von Bällen der Größe 4. Eine Veränderung der Ballmasse steigert die beim Ballkontakt auftretenden Maximalkräfte bei gleicher Ballgeschwindigkeit. Die mechanische Kraft, die vom Ball auf die Körperperipherie des Fußballers übertragen wird, hängt von dessen Masse, der Größe des Balles, des Ballinnendruckes sowie der Größenordnung der Veränderung der Ballgeschwindigkeit ab. Hierzu zählen das Abbremsen beim Abwehren und/oder Verändern der Ballflugbahn durch den Körper des Spielers oder Beschleunigen bei den verschiedenen Schusstechniken oder beim Kopfballsport. Beim Köpfen ist der Ballinnendruck aber ebenso entscheidend wie die Ballgröße.

## Kopfverletzungen im Sport

### Schädel-Hirn-Traumata

Kopfverletzungen machen im deutschen Juniorenfußball zwar mit 12,3% die dritthäufigste von Verletzungen betroffene Körperregion aus, jedoch konnte im aktuellen deutschen Juniorenfußball nur bei 0,4% insgesamt eine schwerwiegendere Verletzung wie eine Gehirnerschütterung nachgewiesen werden (Krutsch, Voss, Gerling, Grechig, Nerlich & Angele, 2014). Cornstock, Currie, Pierpont, Grubenhoff und Fields (2015) zeigten in einer retrospektiven Analyse bei fußballspielenden Kindern unter 14 Jahren, dass es zu ca. 0,04% (Mädchen) und 0,028% (Jungen) Gehirnerschütterungen pro AEs (Athleten Exposure (1)) kam und dass von dieser geringen Menge 25% bzw. 30% auf das Kopf-



**Dr. Petra Jansen**  
seit 2008 Professorin  
und Lehrstuhlinhaberin  
am Institut für  
Sportwissenschaft.

Institut für  
Sportwissenschaft  
Universität Regensburg  
Universitätsstr.1  
93053 Regensburg

petra.jansen@ur.de

ballspiel zurückzuführen war. Die restlichen Fälle gingen auf den Kontakt mit einem anderen Athleten zurück. Bei jugendlichen Fußballspielerinnen zeigte sich darüber hinaus eine negative Korrelation zwischen der Stärke der Nackenmuskulatur und der resultierenden Kopfballsbeschleunigung, welches darauf hinweist, dass eine schwächere Nackenmuskulatur mit größeren Stößen einhergeht (Gutierrez, Conte & Lightbourne, 2014). Gehirnerschütterungen lassen sich allgemein unter dem Begriff der Schädel-Hirn-Trauma, im Englischen „Traumatic brain injury (TBI)“, die Verletzungen des Schädels mit Hirnbeteiligung bezeichnen, subsumieren. Symptomatisch für eine Gehirnerschütterung können ein kurzer Bewusstseinsverlust und verschiedene Schmerzen, wie Kopfschmerzen, Gedächtnisverlust oder vegetative Symptome, wie Schwindel, Übelkeit und Erbrechen sein. Ein Teil der Studien, die sich nicht nur auf den Fußball beziehen, hat sich mit der Frage beschäftigt, inwieweit durch Sport hervorgerufene Gehirnerschütterungen einen Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten haben. Nach einer Untersuchung von Moser, Schatz und Jordan (2005) zeigten junge Athleten (vorwiegend aus den Sportarten Eishockey, Feldhockey, Lacrosse, Football und eben auch Fußball im Alter zwischen 13 und 19 Jahren), die in ihrer Vergangenheit (vor mehr als 6 Monaten) entweder mehr als zwei Gehirnerschütterungen hatten oder an einer akuten Gehirnerschütterung litten, neurokognitive Beeinträchtigungen (im Vergleich zu einer Gruppe junger Athleten ohne Gehirnerschütterungen). Ein sehr großes Problem in Bezug auf die Aussagekraft bzgl. der Fragestellung ist, dass oftmals nicht zwischen den einzelnen Sportarten und, innerhalb des Fußballes z. B., nicht zwischen der Anzahl der Zusammenstöße von Spielern mit dem Kopf und der Anzahl der durchgeführten Kopfbälle differenziert wird. So lässt sich retrospektiv nur sehr schwer zwischen den Langzeiteffekten des Kopfballsports und den Folgen einer Gehirnerschütterung, bedingt durch mögliche Zusammenstöße mit den Köpfen während des Spiels oder des Trainings, unterscheiden. Generell lässt sich jedoch sagen, dass Jugendliche, die eine Gehirnerschütterung erlitten, häufig Defizite in den Exekutiven Funktionen aufwiesen, sogar bis zu zwei Monaten nach der aufgetretenen Verletzung (Howell, Osternig, Van Donkelaar, Mayr & Chou, 2013). Dabei ist der Präfrontal Cortex ein Teilbereich der Gehirnregionen, welcher am anfälligsten für Schädel-Hirn-Traumata ist (Wilde et al., 2005).

---

### Kumulative Aspekte

---

Bislang wurde der Einfluss von Kopfbällen auf die neuropsychologische Leistungsfähigkeit zumeist im Hinblick auf mögliche kumulative Effekte eher in quasi-experimentellen Designs untersucht. So untersuchten z. B. Stephens, Rutherford, Potter und Fernie (2010) bei Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren,

ob sich die kognitiven Fähigkeiten von Fußballspielern, Rugby-Spielern und Nicht-Kontakt-Sportlern unterscheiden und ob die Kopfbällhäufigkeit mit den kognitiven Fähigkeiten in Relation steht. Die Ergebnisse zeigten, dass sich weder die Rugby- noch die Fußballspieler von der Gruppe der Nicht-Kontakt-Sportler unterscheiden und dass die Kopfbällhäufigkeit auch nicht mit den kognitiven Funktionen in Verbindung stand. In einer bildgebenden Studie zeigten sich Unterschiede in der weißen Gehirnmasse von 12 Fußballspielern eines Elite-Vereins verglichen mit 11 Schwimmern gleichen Leistungslevels. Bei den Fußballspielern zeigten sich Veränderungen, die im Einklang mit denen von Patienten mit Gehirnverletzungen stehen (Koerte et al., 2012). In einer weiteren bildgebenden Studie (Lipton et al., 2013) konnte gezeigt werden, dass extensives Kopfbälltraining mit einer Veränderung in der weißen Gehirnmasse einherzugehen scheint und darüber hinaus mit Gedächtnisbeeinträchtigungen, wenn eine bestimmte Anzahl von Kopfbällen pro Jahr überschritten wurde. Neuronale Veränderungen waren bei jenen erwachsenen Fußballspielern erkennbar, die 885–1550 Kopfbälle pro Jahr durchführten, dabei zeigten sich unterschiedliche Schädigungsschwellen für verschiedene Hirnregionen. Auf der Verhaltensseite waren Gedächtnisveränderungen ab einer Schwelle von 1800 Kopfbällen erkennbar (Lipton et al., 2013). Aber auch hier handelt es sich um eine retrospektive Studie, bei welcher die Fußballspieler gefragt wurden, wie viele Kopfbälle sie im letzten Jahr durchgeführt hatten. So kommen Mahler, Hutchison, Cusimano, Comper und Schweizer (2014) zu dem Schluss, dass der Einfluss eines Kopfbälltrainings bislang zu wenig untersucht wurde. In einer zunächst online veröffentlichten Studie wiesen Koerte, Mayinger, Muehlmann, Kaufmann und Lin et al., (2015) darauf hin, dass Fußballspieler in bestimmten Bereichen einen dünneren Cortex (infero-lateral-parietal, temporal und occipital) einhergehend mit einer schlechteren Gedächtnisleistung zeigten.

---

### Akute Effekte

---

Es gibt bislang nur vier Studien, die sich in einer experimentellen Anordnung mit den Auswirkungen von Kopfbällen beschäftigten (Elbin, Beatty, Covassin, Schatz, Hydeman & Kontos, 2015; Jansen & Lehmann, 2016; Rieder & Jansen, 2011; Putukian, Echemendia & Mackin, 2000). In der Studie von Putukian et al. (2000) wurde ein Paar aus 2 Spielern gebildet, wobei in einer Übungseinheit einer der beiden Spieler der aktive Kopfbällschütze war und die andere Person die Kontrollperson und in der anderen Übungsphase getauscht wurde. Die Autoren fanden keine Veränderungen in kognitiven Maßen aufgrund des Kopfbälltrainings. Allerdings können methodisch hier Übungseffekte nicht ausgeschlossen werden, da jeder Spieler dreimal dieselben kognitiven Tests zur Aufmerksamkeit und zum Arbeitsgedächtnis erhielt (Prätest, nach den

Übungseinheiten 1 und 2) und es auch keine Wartekontrollgruppe gab. Diese methodische Kritik versuchen wir in einer eigenen Arbeit zu verbessern. In der von uns durchgeführten Studie im Prä-Posttest-Design zeigten sich keine unmittelbaren Beeinträchtigungen bei kognitiven Aufgaben nach einem 15 Minuten dauernden Kopfballsporttraining. 91 Versuchspersonen wurden hinsichtlich des Alters, des Geschlechts und der Intelligenz auf eine der drei Gruppen verteilt: Eine Kopfballsporttrainingsgruppe (KTG), eine Passtrainingsgruppe (PTG) und eine Wartekontrollgruppe. Beide Sportgruppen erhielten zunächst ein Aufwärmtraining. Danach erhielt jede Sportgruppe folgende drei Übungen: KTG: Kopfballsport aus dem Stand nach Zuwurf (2-mal), Kopfballsport im Sprung nach Zuwurf (2-mal) und Kopfballsport nach einer Flanke (3-mal); PTG: Rückpass mit der Innenseite nach Zuwurf (2-mal), Zuspiel mit Platzwechsel (2-mal), Pass nach einer Flanke (3-mal). Nach den spezifischen, 15 Minuten dauernden Übungen wurde dann in jeder Gruppe für 15 Minuten noch in Kleingruppen gespielt. Vor und nach dem Training bzw. der Wartezeit wurden die Aufmerksamkeit und die Arbeitsgedächtnisleistung erhoben. Neben dem Ergebnis, dass es keinen Unterschied bezogen auf die kognitiven Leistungen gab, gaben in der Kopfballsporttrainingsgruppe (KTG) jedoch 50% der Teilnehmerinnen an, während des Trainings Kopfschmerzen erlitten zu haben, 36% der Teilnehmerinnen berichteten über anhaltende Kopfschmerzen nach dem Training. Dieses Ergebnis konnten wir in unserer Arbeitsgruppe in einer neuen Untersuchung nach einem viermaligen Kopfballsporttraining bestätigen (Jansen & Lehmann, 2016). In einer weiteren experimentellen Studie verglichen die Autoren ein 15-minütiges Kopfballsporttraining mit einem Kopfschutz mit eben demselben Training ohne Kopfschutz. Insgesamt nahmen 25 Teilnehmer teil, die vor und nach dem einmaligen Training kognitive Aufgaben lösen mussten. Die Ergebnisse zeigten, dass die Gruppe mit Kopfschutz nach dem Kopfballsporttraining ein schlechteres verbales Gedächtnis zeigte und eine längere Reaktionszeit als die Gruppe ohne Kopfschutz. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass ein Kopfschutz mögliche beeinträchtigende kognitive Symptome nicht verhindern kann (Elbin et al., 2015).

## Schlussfolgerung

Die bisher vorliegenden Ergebnisse zeigen kein einheitliches Bild: Bildgebende Studien weisen auf Veränderungen in bestimmten Gehirnbereichen bei Fußballspielen hin (Koerte et al., 2012; Lipton et al., 2013). Dabei handelt es sich jedoch um quasiexperimentelle Designs; andere Ursachen der Gehirnveränderungen können nicht ausgeschlossen werden. Drei experimentelle Studien zeigen keine Veränderungen nach einem Kopfballsporttraining, bei einer experimentellen Studie konnte gezeigt werden, dass ein Kopfschutz eine Ver-

schlechterung bestimmter kognitiver Leistung nach einem Kopfballsporttraining nicht verhindern kann (Elbin et al., 2015). Diese vier Studien untersuchen jedoch zum einen nur Erwachsene und zum anderen nur einmaliges (bzw. einmal ein viermaliges) Kopfballsporttraining. Experimentelle Studien im Jugendbereich und nach einem längerfristigen Kopfballsporttraining fehlen gänzlich. Dies bedeutet aber konkret, dass bislang keine ausreichende empirische Evidenz besteht, dass ein Kopfballsporttraining schädlich ist. Man kann nur aus den bildgebenden Studien mit Erwachsenen und der Tatsache *schließen*, dass sich gerade im Kindes- und Jugendalter der Präfrontale Cortex und die Exekutiven Funktionen entwickeln, dass ein sehr häufiges, intensives über Jahre dauerndes Kopfballsporttraining möglicherweise zu kognitiven Beeinträchtigungen führen kann. Die geringen Umfänge des Kopfballsports im Schulsport können aber sicherlich nicht allein für einen solchen Effekt verantwortlich gemacht werden. Aus Sicherheitsgründen ist aber dennoch zu empfehlen, auf das Ballgewicht und die Kopfballsporthäufigkeit zu achten, sollte das Kopfballsport zum Gegenstand des Sportunterrichts werden.

## Anmerkung

- (1) AE bezeichnet die Aktivität eines Athleten an einer Trainings- oder einer Wettkampfeinheit. Dies ist ein vereinfachtes Maß, es wird nicht nach der Dauer des Trainings oder der Wettkampfteilnahme differenziert. Ein Jugendlicher, der an einer Trainingseinheit teilnimmt, hat demnach eine AE, genauso wie ein Jugendlicher, der an einer Wettkampfeinheit teilnimmt.

## Literatur

- Best, J. R. & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81 (6), 1641–1660.
- Cornstock, R. D., Currie, D. W., Pierpoint, L. A., Grubenhoff, J. A. & Fields, S. K. (2015). An evidence-based discussion of heading the ball and concussions in high school soccer. *JAMA Pediatrics*, 169, 830–837.
- Covassin, T. & Elbin, R. J. (2011). The female athlete: the role of gender in the assessment and management of sport-related concussion. *Clinical Sports Medicine*, 20, 125–131.
- Covassin, T., Schatz, P. & Swank, C. B. (2007). Sex differences in neuropsychological function and post-concussion symptoms of concussed collegiate athletes. *Neurosurgery*, 61 (2), 345–351.
- Dezman, Z. D. W., Ledet, E. H. & Kerr, H. A. (2013). Neck strength imbalance correlates with increased head acceleration in soccer heading. *Sports Health*, 5, 320–326.
- Deutscher-Fußballbund. *DFB-Talentförderung* (Band 15). Philippka-Sportverlag.
- Elbin, R. J., Beatty, A., Covassin, T., Schatz, P., Hydeman, A. & Kontos, A. P. (2015). A preliminary examination of neurocognitive performance and symptoms following a bout of soccer heading in athletes wearing protective soccer headbands. *Research in Sports Medicine: An International Journal*, 2, 203–204.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C. & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature neuroscience*, 2 (10), 861–863.
- Gutierrez, G. M., Conte, C. & Lightbourne, K. (2014). The relationship between impact force, neck strength, and neurocogni-

- tive performance in soccer heading in adolescent females. *Pediatric Exercise Science*, 26, 33–40.
- Hoffmann H., Brüggemann P. & Ernst, H. (1983). Optimales Spielmaterial: der Ball – biomechanische Überlegungen zum Einfluß der Ballmechanik auf die Belastung des Körpers beim Fußball. *DFB-Übungsleiter*, 18–20.
- Howell, D., Osternig, L., Van Donkelaar, P., Mayr, U. & Chou, L. S. (2013). Effects of concussion on attention and executive function in adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 45, 1030–1037.
- Jansen, P. & Lehmann, J. (2016). *No cognitive performance deficits in male and female soccer players after a headache training of four sessions*. Manuscript under review.
- Jansen, P. & Richter, S. (2016). *Macht Bewegung wirklich schlau?* Bern: Hogrefe.
- Koerte, I. K., Ertl-Wagner, B., Reiser, M., Zafonte, R. & Shenton, M. E. (2012). White matter integrity in the brains of professional soccer players without a symptomatic concussion. *Journal of the American Medical Association*, 308, 1859–1861.
- Koerte, I. K., Mayinger, M., Muehlmann, M., Kaufmann, D., Lin, A. P., Steffinger, D., Fisch, B., Rauchmann, B. S., Immler, S., Karch, S., Heinen, F. R., Ertl-Wagner, B., Reiser, M., Stern, R. A., Zafonte, R. & Shenton, M. E. (2016). Cortical thinning in former professional soccer players. *Brain imaging and behavior*, 10 (3), 792–798.
- Krutsch, W., Voss, A., Gerling, S., Grechenig, S., Nerlich, M. & Angele, P. (2014). First aid on field management in youth football. *Archives of orthopaedic and trauma surgery*, 134 (9), 1301–1309.
- Lipton, M. L., Namhee, K., Zimmerman, M. E., Kim M., Stewart, W., Branch, C. Q. & Lipton, R. B. (2013). Soccer heading is associated with white matter microstructural and cognitive abnormalities. *Radiology*, 268, 850–857.
- Lovell, M. R., Collins, M. W., Podell, K., Powell, J. & Maroon, J. (2000). ImPACT: Immediate post-concussion assessment and cognitive testing. *Pittsburgh, PA: NeuroHealth Systems, LLC*.
- Maher, M. E., Hutchinson, M., Cusimano, M., Comper, P. & Schweizer, T. A. (2014). Concussions and heading in soccer: a review of the evidence of incidence, mechanisms, biomarkers and neurocognitive outcome. *Brain Injury*, 28, 271–285.
- Moser, R. S., Schatz, P. & Jordan, B. (2005). Prolonged effects of concussion in high school athletes. *Neurosurgery*, 57, 300–306.
- Putukian, M., Echemendia, R. J. & Mackin, S. (2000). The acute neuropsychological effects of heading in soccer. A pilot study. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 10, 104–109.
- Rieder, C. & Jansen, P. (2011). No neuropsychological consequences in male and female soccer players after short heading training. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 26, 583–591.
- Stephens, R., Rutherford, A., Potter, D. & Fernie, G., (2010). Neuropsychological consequence of soccer play in adolescent U.K. school team soccer players. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 22, 295–303.
- Wein, H. (2014). *Spielintelligenz im Fußball – kindgemäß trainieren* (3. überarbeitete und ergänzte Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Wilde, E. A., Hunter, J. V., Newsome, M. R., Scheibel, R. S., Bigler, E. D., Johnson, J. L., Fearing, M. A., Cleavinger, H. B., Li, X., Swank, P. R., Pedroza, C., Roberson, G. S., Bachevalier, J., Levin, H. S. (2005). Frontal and temporal morphometric findings on MRI in children after moderate to severe traumatic brain injury. *Journal of neurotrauma*, 22 (3), 333–344.
- Wu, K. K., Chan, S. K., Leung, P. W., Liu, W-S. Leung, F. L. T. & Ng, R. (2011). Components and developmental differences of executive functioning for school aged children. *Developmental Neuropsychology*, 36, 319–337.



Daniel Memmert / Peter Breihofer

## Doppelstunde Fußball

**Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele  
für Schule und Verein**

Ausgehend von einem aufgabenorientierten Ansatz wird in der *Doppelstunde Fußball* ein Weg aufgezeigt, wie Fußball 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 11–11 zu vermitteln.

2010. 15 x 24 cm  
152 Seiten + CD-ROM  
ISBN 978-3-7780-0522-4

**Bestell-Nr. 0522**

**€ 21.90**



Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/0522](http://www.sportfachbuch.de/0522)

# Erfassung motorischer Basiskompetenzen in der fünften Jahrgangsstufe

Christian Herrmann

Motorische Basiskompetenzen werden als nachhaltig erlernbare und funktionale Leistungsdispositionen verstanden. Sie gewährleisten eine basale Handlungsfähigkeit im Sport, indem Schüler (1) Sport und Bewegung qualifiziert ausführen können. Aufbauend auf dem MOBAK-1 und MOBAK-3 Testinstrument (ausführlich Herrmann & Gerlach, 2014; Herrmann, 2015) wird das MOBAK-5 Testinstrument für die fünfte Schulklasse vorgestellt, welche mittels unterrichtsnaher Testaufgaben die Kompetenzbereiche Sich-Bewegen und Etwas-Bewegen abdeckt. Die daraus gewonnenen Informationen können neben der Evaluation des Sportunterrichts dazu genutzt werden, eine gute Passung zwischen den unterschiedlichen Schülervoraussetzungen und den Lerngelegenheiten herzustellen.

## Assessment of Basic Motor Competencies in Fifth Graders

Basic motor competencies are defined as a functional level of competence which can be learned and retained. Such competencies provide a guarantee of a student's elementary ability for students to actively participate in sports. Based on the test instruments MOBAK-1 and MOBAK-3 (see Herrmann and Gerlach, 2014; Herrmann, 2015), the author presents the adaptation for fifth graders (MOBAK-5), which uses test items closely related to the curriculum to cover the areas of competence defined as "self-movement" and "object movement." The recorded data can be used to both evaluate the physical education class as well as better coordinate the students' varying prerequisites and learning opportunities.

Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract

## Gegenstand der Motorischen Basiskompetenzen

Motorische Basiskompetenzen werden als funktionale Leistungsdispositionen verstanden. Sie sind nachhaltig erlernbar und entwickeln sich entlang situationsspezifischer motorischer Anforderungen. Motorische Basiskompetenzen sind weder kontextfreie motorische Fähigkeiten (z. B. der Kraft) noch spezifische sportmotorische Fertigkeiten und Techniken (z. B. des Schlagwurfs). Sie äußern sich im Leistungsverhalten in unterschiedlichen basalen und situationsspezifischen Anforderungen (z. B. Zielwerfen) in der Sport- und Bewegungskultur (Herrmann, Gerlach & Seelig, 2016; vgl. auch Hummel & Borchert, 2015). Indem die motorischen Basiskompetenzen gewährleisten, dass die Schüler qualifiziert an der Sport- und Bewegungskultur teilhaben können, tragen sie zu einer *basalen Handlungsfähigkeit* im Sport bei. Neben einem Grundbestand an körperlicher Fitness und sportbezogenem Wissen werden vor allem die motorischen Basiskompetenzen benötigt, damit die Schüler überhaupt Sport und

Bewegung aktiv ausführen und nachvollziehen können (Gogoll, 2013).

Da handlungsleitende Einsichten und Werthaltungen im Sinne einer *reflexiven Handlungsfähigkeit im Sport* erst aus der Bewegung selbst und der reflexiven Auseinandersetzung über diese entstehen (Gissel, 2014), werden motorische Basiskompetenzen „indirekt bildungsrelevant, indem sie das Repertoire an praktischen sport- und bewegungsbezogenen Ausführungsmöglichkeiten limitieren“ (Gogoll, 2013, S. 5). Der Erwerb der motorischen Basiskompetenzen ist eng an Sozialisationsprozesse außerhalb der Schule gebunden (u. a. Familie, Freundeskreis, Sportverein) und kann sehr unterschiedlich ausfallen. Entsprechend verfügen nicht alle Schüler über ein motorisches Kompetenzniveau, um Sport und Bewegung funktional ausführen zu können (Schierz & Thiele, 2013). Für den Sportunterricht ergeben sich daraus die erzieherischen Aufgaben, diese unterschiedlichen Sozialisationsergebnisse auszugleichen und ein Mindestmaß an motorischen Basiskompetenzen aufzubauen und zu sichern. Dies ist erforderlich, um einen bedeutsamen gesell-



**Dr. phil. Christian Herrmann**

wissenschaftlicher  
Mitarbeiter am Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit der Universität Basel.

Departement für Sport,  
Bewegung und Gesundheit  
Universität Basel  
Birsstrasse 320B  
CH-4052 Basel

christian.herrmann@  
unibas.ch

schaftlichen Qualifikationsbedarf abzudecken und eine grundlegende motorische Entwicklung zu gewährleisten. Die Orientierung an motorischen Basiskompetenzen stellt damit einen Versuch dar, die Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur zu sichern (Kurz, Fritz & Tscherpel, 2008).

## Erfassung motorischer Basiskompetenzen in der fünften Klasse

Motorische *Basiskompetenzen* können als übergreifende Leistungsdispositionen nicht direkt erfasst werden. Sie äußern sich jedoch in einem beobachtbaren Leistungsverhalten in Anforderungssituationen (auch: Performanzen), welche als motorische *Basisqualifikationen* bezeichnet und mittels Testaufgaben erfasst werden können. Basierend auf der Zusammenstellung dieser Basisqualifikationen lassen sich die dahinter stehenden motorischen Basiskompetenzen identifizieren (ausführlich Herrmann et al., 2016).

Wie bei den MOBAK-1 und MOBAK-3 Testinstrumenten (Herrmann & Gerlach, 2014; Herrmann, 2015) wurden für die Entwicklung des MOBAK-5 Testinstruments in Anlehnung an die Lehrplanvorgaben altersspezifische motorische Basisqualifikationen bestimmt, welche in MOBAK-Testaufgaben operationalisiert und in einer Pilotstudie empirisch überprüft wurden. Alle MOBAK-Testinstrumente bilden die zwei motorischen Basiskompetenzen *Etwas-Bewegen* und *Sich-Bewegen* ab. Das *Etwas-Bewegen* beinhaltet den Umgang mit einem Ball, das *Sich-Bewegen* den Umgang mit dem eigenen Körper im Raum. Diese beiden motorischen Basiskompetenzen sind natürlich nicht unabhängig voneinander, sondern stehen in einer wechselseitigen Beziehung. Diese Struktur konnte für das MOBAK-5 Testinstrument in einer Validierungsstudie (N = 438; ♀ = 52%; M = 11.3 Jahre, SD = .49; vgl. Herrmann & Seelig, under review) ebenfalls bestätigt werden.

In Tabelle 1 werden die vier MOBAK-5 Testaufgaben zum *Etwas-Bewegen* sowie in Tabelle 2 die vier MOBAK-5 Testaufgaben zum *Sich-Bewegen* im Detail erläutert (ausführlich online verfügbares Testmanual Herrmann & Seelig, 2016).

### Durchführung und Auswertung des MOBAK-5 Testinstruments

Für die Unterrichtspraxis empfiehlt es sich, mehrere MOBAK-Testaufgaben als Parcours direkt nacheinander zu durchlaufen und zu bewerten. Dadurch kann das MOBAK-5 Testinstrument von nur einem Testleiter bzw. einer Lehrperson durchgeführt werden. Jede

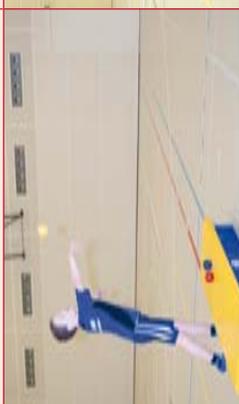
MOBAK-Testaufgabe wird vom Testleiter einmal erklärt und einmal demonstriert. Bei den MOBAK-Testaufgaben „Zielwerfen“ und „Werfen & Fangen“ haben die Kinder je **sechs** Versuche, wobei 0–2 Treffer mit 0 Punkten, 3–4 Treffer mit 1 Punkt und 5–6 Treffer mit 2 Punkten bewertet werden. Bei den übrigen sechs MOBAK-Testaufgaben haben die Kinder je **zwei** Versuche, um die Testaufgaben zu bewältigen. Hierbei wird die Anzahl der erfolgreichen Versuche notiert und kein erfolgreicher Versuch mit 0 Punkten, ein erfolgreicher Versuch mit 1 Punkt und zwei erfolgreiche Versuche werden mit 2 Punkten bewertet. Die Ergebnisse in den motorischen Basiskompetenzen *Etwas-Bewegen* und *Sich-Bewegen* werden über die Addition der jeweils vier zugehörigen MOBAK-Testaufgaben berechnet. Insgesamt können jeweils maximal acht Punkte (4 Testaufgaben x 2 Punkte) erreicht werden.

Die Datenauswertung und Ergebnisinterpretation kann auf Ebene der *motorischen Basisqualifikationen* bzw. MOBAK-Testaufgaben sowie auf Ebene der beiden *motorischen Basiskompetenzen* vorgenommen werden. Bei mehrmaliger Messung können Aussagen darüber getroffen werden, wie sich die Leistungen jedes einzelnen Schülers im Zeitverlauf verändert haben (ausführlich Herrmann & Gerlach, 2014).

### Fazit

Das vorgestellte MOBAK-5 Testinstrument kann zur *pädagogischen Diagnostik* (Welcher Schüler ist förderbedürftig?) sowie zur *Evaluation des Sportunterrichts* (Haben sich die Schüler verbessert?) eingesetzt werden (vgl. Herrmann, 2015). Darüber hinaus helfen die gewonnenen Informationen den Lehrkräften, den individuellen Lern- und Leistungsstand ihrer Schüler richtig einzuschätzen. Diese diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte stellt eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Planung, Durchführung und Auswertung des (Sport-)Unterrichts dar (Schrader, 2009). Indem geeignete Lernaufgaben ausgewählt und individualisierte Rückmeldungen gegeben werden können, wird eine gute Passung zwischen den unterschiedlichen Schülervoraussetzungen und den Lerngelegenheiten hergestellt.

Mit dem vorgestellten Testinstrument wird eine standardisierte Leistungsüberprüfung ermöglicht, welche keineswegs die bildungstheoretischen Ansprüche verkürzen und mit einem erhöhten Leistungs- und Selektionsdruck einhergehen soll. „Vielmehr könnten Transparenz, Nachhaltigkeit, Offenheit und individuelle Förderung zu Prinzipien des Sportunterrichts werden, der dann in solcher Weise bildungstheoretisch fundiert und ergebnisorientiert überprüft [werden kann]“ (Gisel, 2014, S. 89).

		<b>Etwas-Bewegen</b>			
		<b>Zielwerfen (1)</b>	<b>Werfen und Fangen (2)</b>	<b>Prellen (3)</b>	<b>Dribbeln (4)</b>
					
<b>Qualifikation</b>		Ein Objekt gezielt treffen können.	Einen Ball in der Bewegung fangen können.	Einen Ball kontrolliert prellen können.	Einen Ball kontrolliert dribbeln können.
<b>Testaufgabe</b>		Das Kind wirft sechs Jonglierbälle auf eine Zielscheibe.	Das Kind wirft einen Tennisball an die Wand und fängt ihn direkt aus der Luft.	Das Kind prellt zügig durch einen Hindernisparcours vor und zurück.	Das Kind dribbelt zügig durch einen Hindernisparcours vor und zurück.
<b>Kriterien</b>		Das Kind muss hinter dem Schwedenkasten stehen. Überkopfwurf. Ein Stossen des Balles ist erlaubt. Berührung der Zielscheibe zählt als Treffer.	Das Kind darf beim Abwerfen die Abwurflinie nicht übertreten. Überkopfwurf. Zum Fangen darf die Linie übertreten werden. Der Ball wird direkt nach dem Abprall an der Wand gefangen und muss mind. 1 sek lang kontrolliert gehalten werden.	Der Ball darf mit der linken oder rechten Hand geprellt werden. Der Ball darf nicht gehalten werden, verloren gehen oder den Korridor verlassen. Die Hindernisse dürfen nicht berührt werden. Max. 25 sek pro Durchlauf.	Der Ball darf nicht verloren gehen und den Korridor nicht verlassen. Der Ball darf nicht zwischen den Hütchen durchrollen. Die Hindernisse dürfen nicht berührt werden. Max. 25 sek pro Durchlauf.
<b>Bewertung</b>		6 Versuche, Anzahl der Treffer wird notiert.	6 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.
<b>Testaufbau</b>		Eine Zielscheibe wird in 1.3 m Höhe (Unterkante) aufgehängt. 3.5 m vor der Zielscheibe wird eine Abwurflinie markiert. Die Kante eines Schwedenkastenoberteils wird an die Abwurflinie angelegt.	Eine ca 1.5 m breite Abwurflinie wird parallel zur Wand in 4.0 m Entfernung mit Klebeband markiert.	Markierter Korridor (8.0 m x 1.1 m) mit vier 0.7 m breiten Hindernissen (2 Malstäbe mit T-Shirt) im Abstand von 1.5 m; 0.5 m; 4.0 m; 0.5 m. Malstab als Endmarkierung in 0.5 m Abstand vom Korridor.	Markierter Korridor (8.0 m x 1.1 m) mit vier 0.7 m breiten Hindernissen (2 Hütchen mit Klebeband) im Abstand von 1.0 m; 1.5 m; 3.0 m; 1.5 m. Hütchen als Endmarkierung in 0.5 m Abstand vom Korridor.
<b>Material</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 Jonglierbälle (Durchmesser: 75 mm, 125 g)</li> <li>• 1 Zielscheibe (Durchmesser: 40 cm)</li> <li>• Oberteil eines Schwedenkastens</li> <li>• Klebeband</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 Tennisbälle</li> <li>• Klebeband</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Basketball (Grösse 4)</li> <li>• 9 Hütchen (23 cm hoch, 13 cm breit)</li> <li>• Stoppuhr</li> <li>• Klebeband</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Fussball (Grösse 4)</li> <li>• 9 Hütchen (23 cm hoch, 13 cm breit)</li> <li>• Stoppuhr</li> <li>• Klebeband</li> </ul>

Tab. 1: Beschreibung der MOBAK-5 Testaufgaben zum Etwas-Bewegen

<b>Sich-Bewegen</b>				
	<b>Balancieren (5)</b>	<b>Rollen (6)</b>	<b>Seilspringen (7)</b>	<b>Variabel laufen (8)</b>
				
<b>Qualifikation</b>	Über eine Langbank balancieren können.	Aus dem Absprung vorwärts rollen können.	Am Ort in verschiedenen Rhythmen Seilspringen können.	Im Laufen die Lauform verändern können.
<b>Testaufgabe</b>	Das Kind balanciert vor- und rückwärts über eine Langbank und über die darauffliegenden Hindernisse.	Das Kind turnt aus dem Absprung eine Sprungrolle vorwärts über eine aufgestellte Bananenboxe.	Das Kind springt am Ort mit Rhythmuswechsel Seil.	Das Kind läuft den Markierungen in Form einer Acht entlang und wechselt dabei die Art des Laufens.
<b>Kriterien</b>	Flüssiges Vor- und Rückwärtsgehen ohne stehen zu bleiben oder runterzufallen. Nachstellschritte sind nicht erlaubt. Hindernisse müssen überschritten werden, ohne auf diese zu treten.	Beidbeiniger Absprung aus dem Stand. Es muss ein Sprung erfolgen. Kiste darf nicht berührt werden. Gerade Abrollbewegung. Landung vollständig auf der Matte.	Das Kind springt am Ort in zwei freiwählbaren Sprungformen. Nach 10 sek muss das Kind den Rhythmus ohne Unterbruch wechseln und danach 10 sek im neuen Rhythmus weiterspringen. Fehler oder Unterbrüche sind nicht erlaubt.	Auf den Geraden Vorwärtsschritte, in den Reifen je genau 3 schnelle Schritte, auf den Diagonalen Sidesteps ohne Überkreuzen der Beine. Berührung der Reifen nicht erlaubt. Flüssiger Wechsel zwischen den Lauformen.
<b>Bewertung</b>	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.	2 Versuche, Anzahl der bestandenen Versuche wird notiert.
<b>Testaufbau</b>	Eine Langbank liegt umgedreht auf einem Sprungbrett. Auf der Langbank werden zweimal je 2 Tetrapacks übereinander mit der breiten Seite nach unten in jeweils 1,0 m Entfernung vom Anfang und vom Ende aufgeklebt.	3 Matten liegen längs hintereinander. Auf dem Übergang zwischen erster und zweiter Matte steht parallel dazu eine Bananenboxe auf ihrer Längsseite.	Springseile liegen auf einer freien Fläche bereit. Punkt wird auf einer freien Linie markiert.	2 Hütchen (unten) und 2 Bodenmarkierungen (oben) bilden ein Quadrat (4,0 m x 4,0 m). Die Seiten und die Diagonalen sind mit Klebeband markiert. Auf den Geraden von den Hütchen zu den Kreuzen liegen je 3 sich berührende Reifen hintereinander.
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Langbank (L: 4,0 m, B: 10 cm)</li> <li>• Sprungbrett (H: 20 cm)</li> <li>• 4 1l Tetrapacks (17 cm x 6 cm)</li> <li>• Klebeband</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Turmatten (1,6 m x 1,1 m)</li> <li>• 1 Bananenboxe (L: 52,5 cm, B: 39 cm, H: 23 cm)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Springseile</li> <li>• Stoppuhr</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Hütchen</li> <li>• 6 Reifen (Durchmesser 80 cm)</li> <li>• Klebeband</li> </ul>

Tab. 2: Beschreibung der MOBAK-5 Testaufgaben zum Sich-Bewegen

**Anmerkung**

- (1) Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die männliche Form verwendet. Die Begriffe Lehrer, Schüler, Spieler, ... meinen immer auch Lehrerinnen, Schülerinnen und Spielerinnen.

Die Materialien können unter [www.hofmann-verlag.de](http://www.hofmann-verlag.de) im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterialien im Originalformat (in deutscher und englischer Sprache) heruntergeladen werden.

**Literatur**

- Gissel, N. (2014). Welche Kompetenzen wollen wir vermitteln? Der „Kompetenzwürfel“ und Konsequenzen für die Praxis. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (5, S. 67–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5–24.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2014). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. *sportunterricht*, 63 (11), 322–328.
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2016). *MOBAK-5: Motorische Basiskompetenzen in der 5. Klasse. Testmanual*. Zugriff unter <http://www.dsbg4public.ch>
- Herrmann, C. & Seelig, H. (under review). Entwicklung und psychometrische Überprüfung des MOBAK-5 Testinstruments zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen.
- Herrmann, C. (2015). Erfassung motorischer Basiskompetenzen in der dritten Grundschulklasse. *sportunterricht*, 64 (3), 72–76.
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule: Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *Sportwissenschaft*, 46, 60–73.
- Hummel, A. & Borchert, T. (2015). Erwerb motorischer Kompetenzen und Qualifikationen schließt Diagnostik und Übung motorischer Fähigkeiten ein! *sportunterricht*, 64 (5), 138–144.
- Kurz, D., Fritz, T. & Tschepel, R. (2008). Der MOBAQ-Ansatz als Konzept für Mindeststandards für den Sportunterricht? In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 97–106). Hamburg: Czwalina.
- 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.
- Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (34), 237–245.



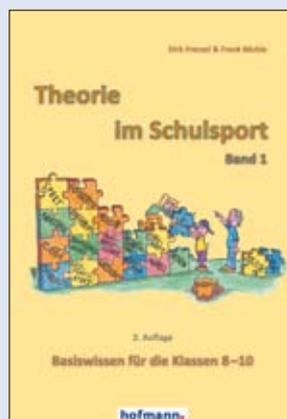
Frank Bächle & Dirk Frenzel

► **Basiswissen für die Klassen 8–10**

Mit über 200 Aufgaben und über 350 Bildern werden die Schüler an die Sporttheorie herangeführt.

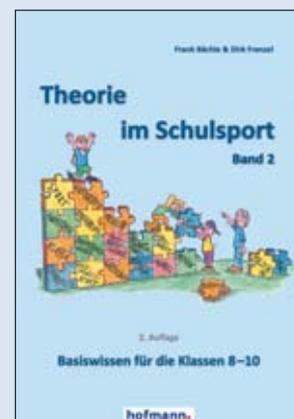
Im Mittelpunkt von **Band 1** stehen der menschliche Körper und der Einfluss von sportlicher Aktivität auf den Sporttreibenden. Des Weiteren wird mit der Darstellung der Trainingslehre und dem Aufbau einer Trainingsstunde den Schülern das selbstständige Organisieren und Durchführen von Trainingsstunden näher gebracht.

**Band 2** befasst sich mit der Bewegungslehre, der Sportpsychologie, der Sportgeschichte und mit verschiedenen Themenfelder des Sports im sozialen Kontext. Des Weiteren werden die Sportorganisation in Deutschland, sowie die Beziehung des Sports zu den Medien, der Wirtschaft und der Politik thematisiert.



2016. 16,5 x 24 cm, 256 Seiten  
ISBN 978-3-7780-8922-4

**Bestell-Nr. 8922** € 24.90  
E-Book auf [sportfachbuch.de](http://sportfachbuch.de) € 19.90



2016. 16,5 x 24 cm, 256 Seiten  
ISBN 978-3-7780-8932-3

**Bestell-Nr. 8932** € 24.90  
E-Book auf [sportfachbuch.de](http://sportfachbuch.de) € 19.90

# Zum lerngebundenen Training und seiner Vernetzung mit intentionalem Training im Sportunterricht

## Ein Diskussionsbeitrag

Arno Zeuner

König (2011; 2014) berichtet über Untersuchungen und Ergebnisse zum lerngebundenen Training, d. h. zu konditionellen und koordinativen Effekten, „die beim Erlernen, Üben oder Automatisieren von Bewegungen durch überschwellige Reize quasi ‚nebenher‘ anfallen“ (König, 2014, S. 3). Nachfolgend empfiehlt König (2014, S. 6) als praktische Konsequenz eine gezielte Berücksichtigung lerngebundenen Trainings und seine Verbindung mit Trainingsblöcken, wobei letztere jeweils andere physische Leistungsfaktoren ansteuern sollten als das lerngebundene Training. Darauf bezogen stellt König eine (grobe) Planung im Rahmen eines Schuljahres vor, die zum besseren Verständnis hier einbezogen wird (s. Abb.1). Vor allem als Diskussion zur Publikation von König in dieser Zeitschrift (2014) verfolgt dieser Beitrag folgende Ziele:

- Diskussion zu Effekten lerngebundenen Trainings (vor allem zu Kraftfähigkeiten), wobei Ergebnisse experimenteller Untersuchungen von Seifert (1980; vgl. die Bezugnahme von Zeuner, 1997, S. 202 f.) einbezogen und zwei forschungsmethodische Probleme kurz angesprochen werden.
- Diskussion der Vernetzung von lerngebundenem und intentionalem Training im Rahmen längerfristiger Untersuchungen (1).
- Kennzeichnung von einigen, vor allem praxisbedeutsamen Folgerungen.

### Zum lerngebundenen Training

König (2011, 2014) hat Untersuchungen und Ergebnisse zu den Themen „Krafttraining und Turnen sowie Schwimmen“, „Ausdauertraining und Schwimmen“ sowie „Koordinationstraining und Akrobatik/Turnen“ vorgestellt. Die empirischen Ergebnisse zu Kraft- und Ausdauerwirkungen werden wie folgt zusammengefasst: Lerngebundenes Training führt „unter den Rahmenbedingungen des Schulsports zu nachweisbaren Effekten, die allerdings als klein zu bezeichnen sind“ (König, 2014, S. 5). Diese Erkenntnis kann unteretzt werden durch empirische Ergebnisse von Seifert (1980), die meines Wissens einmalig sind und trotz des länger zurückliegenden Untersuchungszeitraumes einen beachtlichen Aussagewert haben.

Seifert (1980) verfolgte den Leistungsverlauf (Kondition, Bewegungskönnen) von 125 Mädchen und 123 Jungen der 5. Klasse über ein Schuljahr mit vier Messzeitpunkten: September (Ausgangsniveau), November (nach Handball), März (nach Turnen) und Juni (nach Leichtathletik).

Die Ergebnisse von König beziehen sich auf 11- bis 17-jährige männliche und weibliche Schüler im Rahmen einer Unterrichtseinheit Turnen (n = 45) und Schwimmen (n = 29) über jeweils 6 bis 8 Wochen und eine Kontrollgruppe (n = 38). Die Effekte wurden ermittelt durch Prä- und Posttests und bei den Versuchsgruppen durch einen Nachhaltigkeitstest nach etwa 8 Wochen.

Obwohl Seifert Effekte einer Vernetzung von lerngebundenem und intentionalem Training untersuchte (2), kann ein Vergleich mit den Ergebnissen von König zur Rumpfkraft (Sit ups) vorgenommen werden (s. Tab. 2), weil Seifert Rumpfkraft von September bis März nicht intentional schulte. Handball (September/Oktober) und vor allem Turnen (November bis März) wurden lerngebundene Trainingseffekte zugesprochen, die sich für Handball nicht bestätigten (siehe Sit-up-Leistungen bei Seifert September/November).

Der geringe, wenn auch signifikante Effekt von etwa einer Hebung nach dem Turnen (März) bei Seifert (3) trifft sich weitgehend mit den hoch signifikanten Ergebnissen von König (Prä-, Posttest), wenn man die Leistungsentwicklung der Kontrollgruppe berücksichtigt.

Zwei forschungsmethodische Aspekte, bezogen auf Kraftfähigkeiten, erscheinen für die Interpretation der empirischen Ergebnisse interessant:

### Testprobleme

Lerngebundene Trainingseffekte kommen in beachtlichem Maße durch intra- und intermuskuläre Koordination zustande. Diese geht zwar in Leistungsverbesserungen beim Testen großer Muskelgruppen ein, der gänzliche Gewinn durch intra- und intermuskuläre Koordination wird hierbei aber wohl nur selten erfasst. Aus dieser Sicht können lerngebundene Verbesserungen vor allem der Kraftfähigkeiten etwas höher angenommen werden als durch Tests großer Muskelgruppen nachgewiesen.

### Längerfristiger Leistungsverlauf

Es ist gesichert, dass Untrainierte zu Beginn konditioneller Anforderungen Leistungsverbesserungen aufweisen (Anfangseffekte), und das erst recht, wenn muskuläre Unterforderungen vorliegen. Aus dieser Sicht sind Leistungssteigerungen auch durch lerngebundenes Training insbesondere dann zu erwarten, wenn nicht schon vorher ähnliche konditionelle Belastungen vorlagen (vgl. Zeuner et al., 2008; Zeuner, 2012). So lassen Kurzzeituntersuchungen bis zu zwei Monaten offen, welche nachfolgenden Effekte dann noch möglich sind bzw. welche Funktion lerngebundenes Training in einem größeren zeitlichen Rahmen wahrnehmen kann. Dieser Frage kann durch Untersuchungsergebnisse von Seifert nachgegangen werden, dessen längerfristiges Experiment Effekte einer Vernetzung von lerngebundenem und intentionalem Training ermittelte.

### Zur Vernetzung von lerngebundenem und intentionalem Training

Als Empfehlung für die Unterrichtspraxis wird eine Vernetzung von lerngebundenem und intentionalem Training angesehen. Hierbei sollte intentionales Training „einen jeweils anderen konditionellen Schwerpunkt ansteuern“ (König, 2014, S. 6) als das lerngebundene Training (vgl. Abb. 1). Diesem Gedanken folgte schon Seifert (1980; vgl. auch Zeuner, 1997, S. 202). Ein ausgewogenes, ausgeglichenes Verhältnis körperlicher Fähigkeiten erscheint sowohl aus der Sicht der körperlichen Leistungsfähigkeit als auch aus der idealen Sicht einer gewissen Allseitigkeit in besonderer Weise erstrebenswert. Eine solche Vernetzung kann man „harmonisch“ nennen. Allerdings verweist Seifert auch auf andere Möglichkeiten, von denen die Verstärkung lerngebundenen Trainings durch intentionales Training (1980, S. 131) von Interesse ist (hierbei wird z. B. beim Unterricht im Turnen mit Potenzen für lerngebundenes

Epochenunterricht (Sportarten, Sportaktivitäten, Bewegungsfelder)			Intentionales Training
Aufwärmern	Lerninhalte	Beanspruchung	Kurzprogramme
Koordinations- und Beweglichkeitstraining	Leichtathletik (Schwerpunkt: Laufen)	Ausdauerreize	Krafttraining
	Turnen	Kraftreize	Ausdauertraining
	Basketball (Schwerpunkt: Gruppentaktik)	Ausdauerreize	Krafttraining
	Ring- & Raufen (Schwerpunkt: Boden- und Standkampf)	Kraftreize	Ausdauertraining
	Fußball (Schwerpunkt: Spielfähigkeit)	Ausdauerreize	Krafttraining



Training von Arm- und Rumpfkraft zusätzlich intentionales Training zur Kräftigung der Arm- und/oder Rumpfmuskulatur einbezogen). Ein solches Vorgehen wurde meines Wissens bisher theoretisch kaum beachtet und empirisch nicht untersucht.

Abb. 1: Schuljahresplanung mit lerngebundenen und intentionalen Trainingsprozessen (König, 2014, S. 6)

Um längerfristige Wirkungen lerngebundener und intentionaler Kraftschulung zu erkunden, werden nachfolgend Liegestütz-Leistungen der Probanden von Seifert einbezogen. Seifert schulte Armkraft (Druck/Stütz/Zug) intentional von September/Oktober (etwa 10 Min. pro Woche), von November bis März (Turnen) weitgehend lerngebunden.

Die signifikante Verbesserung von rund drei Liegestützen bei Seifert von September bis November ist auf die intentionale Schulung von Armkraft im Rahmen des Sportspiels (Handball) zurückzuführen. Dieser beachtliche Leistungsfortschritt kann als „Anfangseffekt“

Tab. 1: Ergebnisse lerngebundenen Trainings (Rumpfkraft)

Anzahl der Sit ups bei König (2014, S. 4; 2011, S. 147 f.) (* = Signifikanz auf dem 0,05 Niveau, *** = Signifikanz auf dem 0,001 Niveau)						
	Prätest		Posttest		Nachhaltigkeitstest	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Versuchsgr. Turnen	15,8	4,2	18,4***	4,7	18,1	5,7
Versuchsgr. Schwimmen	14,6	3,0	17,2***	2,7	18,0	3,0
Kontrollgr.	16,6	4,5	18,3*	4,9		

Anzahl der Sit ups in 30 Sek. bei Seifert (1980, S. 161 f.) (* = Signifikanz auf dem 0,05-Niveau)								
	Sept.		Nov. (nach HB)		März (nach T)		Juni (nach LA)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Jungen	19,5	5,1	19,3	2,9	20,1*	2,7	20,4	2,4
Mädchen	18,8	2,9	18,7	2,7	19,6*	2,9	19,7	2,8

Anzahl der Liegestütze (* = Signifikanz auf dem 0,05-Niveau)								
	Sept.		Nov. (nach HB)		März (nach T)		Juni (nach LA)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Jungen	14,9	8,7	17,9*	9,7	17,4	8,1	18,0	7,7
Mädchen	9,6	6,9	12,4*	7,8	12,3	7,5	12,4	7,6

(Anm.: *Intentionales Training Armkraft: Sept.-Okt.; weitgehend lerngebundenes Training Turnen: Nov.-März*)

Anzahl der Liegestütze in 30 Sek. (** = Signifikanz auf dem 0,01-Niveau, *** = Signifikanz auf dem 0,001-Niveau)						
	Prätest		Posttest		Nachhaltigkeitstest	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Versuchsg. Turnen	14,0	6,8	16,0**	7,9	14,9	6,3
Versuchsg. Schwimmen	13,2	4,7	15,2***	4,7	17,0**	5,6
Kontrollgr.	13,5	7,2	14,6	8,7		

Tab. 2: Ergebnisse intentionalen und lerngebundenen Trainings von Seifert (1980, S. 161 f.)

Tab. 3: Ergebnisse zum lerngebundenen Training von König (2014, S. 4; 2011, S. 147 f.)

gekennzeichnet werden, weil die bislang wenig geforderte Muskulatur Anpassungsdefizite im Sinne einer (begrenzten) Verkümmern bzw. Unterbelastung aufweist und damit über eine sehr niedrige Reizschwelle verfügt (vgl. Zeuner, 2012, S. 74) (3). Eine Verbesserung durch nachfolgendes lerngebundenes Training im Turnen (November – März) ist dann nicht mehr möglich (4).

Wenn man von einer längerfristigen Vernetzung von lerngebundenem und intentionalem Training ausgeht, so können nachfolgend einbezogene und vergleichbare Untersuchungsergebnisse von König zum zeitlich begrenzten, lerngebundenen Training besser eingeordnet werden (s. Tab. 3). Die Versuchsgruppen erreichen hochsignifikante Verbesserungen durch lerngebundenes Training. Ein Vergleich mit den Ergebnissen von Seifert (Tab. 2) verweist aber darauf, dass der auffallende Leistungsfortschritt nicht mehr zu erwarten ist, sollte Armkraft schon vor dem Turnen intentional geschult worden sein (weil muskuläre Unterforderungen bereits kompensiert sind). Dieser Sachverhalt trifft sich mit Erkenntnissen, wonach auch bei längerfristigem intentionalem Training ein kontinuierlicher Leistungsanstieg nicht erreichbar ist, wenn die biologischen Bedingungen der Schüler nicht oder nur unwesentlich verändert sind. Vielmehr folgt, selbst bei fortgesetztem intentionalem Krafttraining bei gleichbleibendem Übungsumfang von 10 bis 15 Minuten pro Woche, weitgehend Stagnation. Weiterführende Leistungssteigerungen sind nur bei Belastungserhöhungen möglich, die die zeitlichen Möglichkeiten des Sportunterrichts überfordern (vgl. Zeuner et al., 2008, S. 223 ff.; Zeuner, 2012, S. 74). Diese Relativierung stellt aber den Beitrag lerngebundenen Trainings für angestrebte Fitness und die damit verbundenen wichtigen Erfahrungen der Schüler nicht in Frage.

Bemerkenswert ist ein weitgehender Erhalt der Leistungsfähigkeit (vgl. die Juni-Leistungen (Rumpfkraft) bei Seifert (5) und die Mehrzahl der Nachhaltigkeits-tests bei König).

## Zusammenfassung

### Nachweisbare Effekte

Ergebnisse von König (2011; 2014) und Seifert (1980), letzterer mit Untersuchungen über immerhin ein Schuljahr, stimmen darin überein, dass lerngebundenes Training zu nachweisbaren, allerdings relativ geringen Effekten führt. Diese Aussage erscheint für Kraftfähigkeiten auch deshalb gerechtfertigt, weil der Kraftgewinn durch vor allem inter- und intramuskuläre Koordination mittels Testung großer Muskelgruppen nicht vollständig erfasst wird.

### Stabilisierung konditioneller Effekte

Die dargestellten Ergebnisse sind ein empirischer Hinweis, dass bei einer harmonischen Vernetzung (intentionales Training setzt andere konditionelle Schwerpunkte als lerngebundenes Training) ein *Beitrag* zur Erhaltung von Effekten vorherigen intentionalen Trainings durch lerngebundenes Training geleistet werden kann. Diese Möglichkeit einer zumindest teilweisen Stabilisierung von konditionellen Effekten (auch König, 2011, S. 177 und 184) dürfte bedeutsam sein, ist aber an verschiedene (nachfolgend diskutierte) Bedingungen gebunden.

## Folgerungen

### Bewegungsreicher Unterricht

Auch König verweist darauf, dass „logischer Weise eine gewisse Intensität und eine gewisse Häufigkeit“ (König, 2014, S. 3) notwendige Bedingungen für lerngebundene Trainingseffekte sind. Man kann hoffen, dass in der Praxis nach wie vor ein bewegungsreicher Unterricht angestrebt wird und als ein Merkmal guten Sportunterrichts einen unverzichtbaren Platz einnimmt (vgl. Gebken, 2005; Gerlach, 2005, S. 245 ff.; Hoffmann, 2011). Allerdings wurde dessen grundlegende Bedeutung nicht nur für konditionelle Effekte, sondern generell für einen erziehenden Unterricht aus didaktischer Sicht in den letzten Jahrzehnten wenig befördert. Das muss verwundern, denn auch erzieherische Ansprüche haben im Wesentlichen nur im Prozess von Bewegung, Spiel und Sport eine fachspezifische Realisierungschance (vgl. schon früh Dietrich, 1964, S. 115; zuletzt Hoffmann, 2011, S. 34 ff., S. 48 f.). So ist die von Neumann

und Hafner (2012, S. 4) angenommene Bewegungslernzeit von 3 bis maximal 5 Minuten bei begrenzter Bewegungszeit im Rahmen einer Sportstunde für alle Aufgaben des Sportunterrichts, letztlich auch für lerngebundenes Training, keineswegs ausreichend.

### Methodisch-organisatorische Aspekte beachten

König (2014, S. 3) kennzeichnet eine entsprechende methodische Organisation der Sportstunde als eine weitere wichtige Bedingung lerngebundenen Trainings. Wesentlich sind möglichst geringe Verlustzeiten zu Stundenbeginn und -ende (vgl. Hoffmann, 2011), eine Gruppeneinteilung, die Wartezeiten begrenzt und verschiedentlich Serienüben ermöglicht sowie die didaktisch sinnvolle Einbeziehung von sog. Zusatzaufgaben (Dietrich, 1964), die nach einer „Hauptübung“ durchgeführt werden und meist einen konditionellen und/oder koordinativen Schwerpunkt aufweisen. Zusatzaufgaben können vorgegeben, individuell variiert, durch die Schüler gewählt bzw. selbst festgelegt werden. Weiterhin: Nahezu in jeder Sportart/jedem Bewegungsfeld gibt es Übungsformen, die bewegungs- und belastungsreich sind und z. T. auch bei einem relativ geringen Beherrschungsgrad eingesetzt werden können. Übungssammlungen in diesem Sinne, die auch über die traditionellen Lehrplansportarten hinausgehen, erscheinen für Verständnis und Anregung der Praxis bedeutsam.

### Harmonische und verstärkende Vernetzung nicht trennen

Vor allem aus organisatorischen und räumlichen Gründen ist eine harmonische Vernetzung nicht einfach. So dürften z. B. die Bedingungen für Ausdauertraining im Winter in der Halle vielfach schwierig, in der Freiluftsaison aber in besonderer Weise gegeben sein (wodurch eine harmonische Vernetzung nur begrenzt ermöglicht wird). Für die Schulung von Arm- und Rumpfkraft bietet die Halle besondere organisatorische Möglichkeiten, deren Nutzung zu einer Verstärkung von lerngebundenem Training vor allem im Rahmen des Turnens führt. Beim Erlernen von Sportspielen mit phasenweise geringer körperlicher Belastung ist die Berücksichtigung von intentionalem Training besonders dann sinnvoll, wenn ein Teil der Schüler aus Raumgründen pausiert.

Aus dieser Sicht erscheint die systematische Planung einer harmonischen und/oder verstärkenden Vernetzung lerngebundenen und intentionalen Trainings diskutabel bzw. nicht zwingend. Praktisch bedeutsam für lerngebundenes Training ist die Orientierung auf eine differenzierte Nutzung von Möglichkeiten einer bewegungsreichen und belastungswirksamen Unterrichtsgestaltung.

### Anregung für selbstständiges Üben/Trainieren

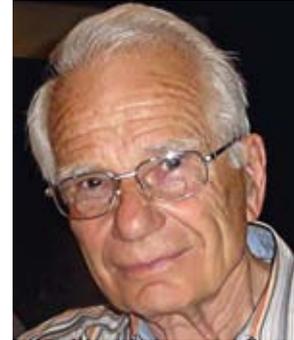
Im Rahmen der Bewegungsschulung und des in diesem Prozess möglichen lerngebundenen Trainings erkennen Schüler ihre Stärken und Schwächen, womit Anregungen für selbstständiges Üben/Trainieren auch mit dem Ziel besseren Bewegungskönnens verbunden werden können. Eine solche Orientierung erscheint vor allem für die unteren Klassen der Sekundarstufe I bedeutsam, weil im Rahmen der Einführung von Bewegungsabläufen die effektive Übungszeit und damit verbunden Trainingseffekte mitunter geringer sind als später im Prozess von Festigung und Anwendung. Außerdem sind Schüler in diesem Alter noch aufnahmefähiger für Anregungen zum selbstständigen Üben bzw. für gewisse „Hausaufgaben“.

### Abschließend

Eine bewegungsreiche und belastungswirksame Unterrichtsgestaltung ist ein Merkmal guten Unterrichts und eine entscheidende Bedingung lerngebundenen Trainings. Lerngebundenes Training, gekoppelt mit intentionalem Training, fördert körperliche Fitness, die aus Lehrer- wie aus Schülersicht laut SPRINT-Studie zu den wichtigsten Aufgaben des Sportunterrichts gehört (Oesterreich, 2005, S. 237 f.) und ein positives Lernklima bewirken kann (Gerlach, 2005, S. 246). Eine entsprechende Nutzung der Unterrichtszeit ist keine „Bremse“ für erzieherische Potenziale, sondern im Gegenteil eine unverzichtbare Bedingung für deren Entfaltung.

### Anmerkungen

- (1) Für die Kennzeichnung konditioneller und koordinativer Potenzen von Körperübungen gibt es verschiedene Begriffe. In diesem Beitrag bleibe ich bei der von König vorgenommenen Differenzierung in lerngebundenes und intentionales Training. Allerdings dürfen Effekte nicht unterschätzt werden, die durch verschiedene sportartindifferente Spiel- und Übungsformen, vielfach auch im Rahmen von Stundeneinleitung bzw. Erwärmung, zu erwarten sind.
- (2) Die Versuchsklassen hatten als Einzelstunden drei Wochenstunden Sportunterricht. Auf jede der drei Sportarten entfielen 25 Unterrichtsstunden, in die differenziertes intentionales Training integriert war. Zu konditionellen und koordinativen Potenzen von einbezogenen Körperübungen wurden Sportartvertreter befragt (Seifert, 1980, S. 89 ff.: LA n = 32; Gt und Sp jeweils n = 20). Die Versuchslehrer erhielten komplexe Stundenbilder, über deren Einhaltung unmittelbar nach der Unterrichtsstunde spezielle Stundenprotokolle angefertigt wurden. Für intentionales Training wurde eine Übungssammlung zur Verfügung gestellt, aus der der Versuchslehrer aufgrund spezieller Bedingungen auswählen konnte.
- (3) Auffallende Kraftgewinne in den ersten Wochen gezielter Kraftschulung sind bei allen Altersgruppen, von Grundschulern bis zu Hochaltrigen, durch Kurzzeituntersuchungen nachgewiesen.



**Dr. Arno Zeuner**  
ist Professor i. R. der  
Uni Leipzig.

Marienthaler Höhe 4  
08060 Zwickau

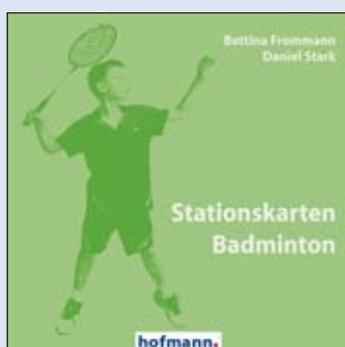
arnozeuner@  
telecolumbus.net

- (4) Die Werte der 3. Erhebung von Seifert im März wurden durch Grippeerkrankung von nahezu zwei Drittel der Versuchsschüler vor den Tests wahrscheinlich etwas beeinträchtigt.
- (5) Zu dieser Aussage können die Liegestütz-Leistungen von Seifert nicht herangezogen werden, weil Armmkraft von April bis Juni intentional geschult wurde.

### Literatur

- Dietrich, W. (1964). *Intensivierung des Turnunterrichts durch Zusatzaufgaben*. Berlin: Volk und Wissen.
- Gebken, U. (2005). Guter Sportunterricht für alle! In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 234–239). Hamburg: Czwalina.
- Gerlach, E. (2005). Prima Klima? Einflussgrößen und Effekte. *sportunterricht*, 54 (8), 243–247.
- Hoffmann, A. (2011). Bewegungszeit als Qualitätskriterium des Sportunterrichts. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 25–51.

- König, S. (2011). *Körperliche Förderung im Schulsport. Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte zur Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Logos.
- König, S. (2014). Lerngebundenes Training – eine Chance für den Schulsport?! *sportunterricht*, 63 (1), 2–6.
- Neumann, P. & Hafner, S. (2012). Bewegungslernzeit anbieten. *Sportpädagogik* (2), 2–7.
- Oesterreich, Chr. (2005). Qualifikationen, Einstellungen und Belastungen von Sportlehrkräften. Erste Ergebnisse der SPRINT-Studie. *sportunterricht*, 54 (8), 236–242.
- Seifert, G. (1980). *Zur Ziel-Stoff-Methode-Relation im Sportunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule*. Diss. B., Pädagogische Hochschule Zwickau.
- Zeuner A. (1997). Schulung konditioneller Fähigkeiten. In J. Hirsching & A. Hummel (Hrsg.), *Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945–1990* (S. 195–208). Aachen: Meyer & Meyer.
- Zeuner, A., Biering, H. & Karg, C. (2008). Wirkungen gezielter Kraftschulung im Sportunterricht. *sportunterricht*, 57 (7), 222–227.
- Zeuner, A. (2012). Physische Wirkungen gezielter Kraftschulung im Sportunterricht – Probleme und Positionen. *sportunterricht*, 61 (3), 72–76.



Bettina Frommann / Daniel Stark

## Stationskarten Badminton

Badminton erfreut sich großer Beliebtheit bei Mädchen und Jungen gleichermaßen. Der Spielfreude großer Gruppen steht das Platzangebot mit geringer Anzahl von Spielfeldern gegenüber. Mit über 90 Stationskarten in zwei Niveaustufen (Anfänger/Fortgeschrittene) bekommen vor allem Schüler und Lehrkräfte, aber auch Trainer und Übungsleiter Material an die Hand für einen abwechslungsreichen, kreativen Übungs- und Spielbetrieb.



2015. CD-ROM, 92 Stationen  
ISBN 978-3-7780-8950-7

Bestell-Nr. 8950 € 14.90

Pamela Junker / Birgit Behr

## Stationskarten Schwimmen

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

*Neu!*



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

Bestell-Nr. 8960 € 14.90

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

# Schulsport und Olympia – ein Diskussionsangebot

**Michael Krüger**

Die Olympischen Spiele in Rio hatten kaum angefangen, als die Presse bereits nervös wurde, weil noch keine oder zu wenig Medaillen geholt wurden: „Die Olympischen Spiele in Rio de Janeiro sind in vollem Gange, die Deutschen kommen aber bisher nicht in Tritt“, hieß es am 9. August in einem der Onlinemagazine. „Mit dem dritten Wettkampftag ohne Medaille hat das deutsche Olympiateam sogar den größten Fehlstart seit der Wiedervereinigung hingelegt. Woran liegt das? Was machen andere Nationen besser? Eine Analyse“ (1). Mit diesem Satz wurde ein Interview mit Ingo Froböse, Professor für Sport und Rehabilitation an der DSHS Köln und ehemaliger Leistungssportler, eingeleitet. In diesem Interview machte er indirekt den Schulsport für das schlechte Abschneiden der deutschen Athleten in Rio verantwortlich: „Wo sollen Talente herkommen, wenn wir keinen Schulsport mehr haben“, so wird er zitiert.

Nun sind sowohl die Olympischen Spiele als auch die Paralympics vorbei, und wir können beruhigt feststellen, dass die deutschen Athletinnen und Athleten nicht so erfolglos waren, wie herbeigeredet. Im Gegenteil – viele Medaillen, tolle Leistungen und insgesamt ein überzeugendes Abschneiden in vielen Sportarten bei Olympia und bei den Paralympics!

Der falschen Behauptung, dass wir keinen Schulsport hätten, widersprach u. a. der ehemalige Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium und dort verantwortlich für den Schulsport, Klaus Paul. In einer E-Mail an Prof. Froböse, die auch dem Deutschen Sportlehrerverband und dem *sportunterricht* zugeht, widersprach er entschieden sowohl der Behauptung von Froböse, dass der Schulsport an der vermeintlichen Misere des Spitzensports schuld sei, als auch dem Vorwurf, dass im Schulsport nichts geleistet werde. Er hob zurecht zahlreiche positive Entwicklungen im Schulsport der letzten Jahre hervor, u. a. die Tatsache, dass der Sportunterricht quantitativ das drittstärkste Fach darstelle, das an allen Schulen und in allen Schulstufen unterrichtet wird, die zahlreichen Initiativen für den außerunterrichtlichen Schulsport, Sport im Ganztage, Bewegte

Schule, die Zusammenarbeit Schule – Verein, Schulen mit sportlichem Schwerpunkt, Eliteschulen des Sports usw. ...

## Zum Verhältnis von Schulsport und Leistungssport

Gleichwohl ist die Äußerung ein Beleg dafür, dass offenbar nicht klar ist, auch bei den Vertretern der Sportwissenschaft selbst, worin eigentlich Sinn und Aufgaben des Schulsports bestehen und in welchem Verhältnis der Schulsport zum (olympischen) Leistungssport steht. Den Schulsport für eine Misere des Leistungs- und Spitzensports verantwortlich zu machen, sofern es denn überhaupt eine solche Misere gibt, zeugt davon, dass es offenbar notwendig ist, diese Unterschiede zu verdeutlichen.

Dazu einige kurze Thesen:

- Schulsport besteht aus unterrichtlichem Sport und außerunterrichtlichem Sport. Er ist insgesamt einem allgemeinen, öffentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet, der in den Schulgesetzen der jeweiligen Bundesländer formuliert ist.
- Der Sportunterricht im engen Sinn ist verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler aller Schularten. Über den verpflichtenden Sportunterricht werden alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Es ist die Aufgabe der Sportlehrkräfte, allen Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht eine „bildende Begegnung“ mit dem Sport im weitesten Sinn, also Bewegung, Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport, zu ermöglichen (2). Auch Hochleistungssportler, die nach und außerhalb der Schule noch ein anstrengendes Leistungstraining in ihrer Sportart zu absolvieren haben, unterliegen während ihrer Schulzeit grundsätzlich der Sportpflicht.
- Der außerunterrichtliche Schulsport ist weitgehend ein Wahlbereich. Wie er gestaltet wird, hängt von den Gegebenheiten bzw. Bedingungen der jeweiligen Schulen ab. Der Pflichtcharakter in diesem



**Dr. Michael Krüger**  
ist Universitätsprofessor  
für Sportwissenschaft  
und Sportpädagogik  
am IFS Münster.

[mkrueger@uni-münster.de](mailto:mkrueger@uni-münster.de)

- Bereich besteht darin, dass ein Schüler, der sich für einen bestimmten Kurs entschieden hat, auch verpflichtend daran teilnehmen muss. Zum außerunterrichtlichen Sport gehört auch der Bereich von Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage. Ganztage Schulen ohne Bewegung, Spiel und Sport sind im Prinzip undenkbar. Gleichwohl bleibt es eine Herausforderung der Zukunft, sowohl quantitativ als auch qualitativ angemessen Spiel und Sport im Ganztage zu implementieren.
- Die Ziele und Aufgaben des Sportunterrichts bestehen im Wesentlichen darin:
    - Alle Kinder und Jugendlichen in ihrer körperlich-motorischen, sportlichen sowie beim Sporttreiben auch in ihrer sozialen und personalen Entwicklung insgesamt zu unterstützen. Zugleich lernen und erfahren dabei alle Kinder und Jugendlichen etwas über einen wichtigen Bereich unserer Kultur und Freizeitkultur, nämlich über den Sport. Freude und Interesse am Sport und dem körperlichen Bewegen zu wecken, ist sicherlich eine zentrale Aufgabe des Schulsports insgesamt. Aus diesem allgemeinen, verpflichtenden Charakter des Sportunterrichts ergeben sich drei zentrale Aufgaben des Sportunterrichts, die besonders aktuell sind, nämlich Integration, Inklusion und individuelle Förderung.
    - Der Sportunterricht hat die Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen grundlegende motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und diese auch weiterzuentwickeln (z. B. Schwimmen). Solche Basiskompetenzen sind auf derselben Ebene anzusiedeln wie Lesen, Schreiben und das Einmaleins. Dabei genügt es auch nicht, lediglich Erfahrungen im Bewegen und Sporttreiben zu ermöglichen und zu sammeln, sondern es müssen auch Fortschritte im Leisten, Können und Wissen erzielt werden, wie in jedem anderen Unterrichtsfach auch.
    - Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und damit auch des Sportunterrichts gehören darüber hinaus charakterliche, soziale und ethisch-moralische Ziele, z. B. die Erziehung zur Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, zur Teamfähigkeit, zum Fairplay, zum gegenseitigen Respekt usw. In diesem Sinn leistet der Sportunterricht einen Beitrag zur olympischen Erziehung, ohne dass der Begriff olympische Erziehung ausdrücklich genannt werden muss. Der Beitrag des Schulsports und des Sportunterrichts speziell zur olympischen Erziehung besteht nicht darin, Leistungssportler zu trainieren, sondern die personalen und sozialen Tugenden zu vermitteln, die nötig sind, um anspruchsvoll und fair Leistungs- und Wettkampfsport betreiben zu können. Ein wichtiger Beitrag des Schulsports zur Förderung des Leistungs- und Spitzensports besteht gerade darin, diese charakterlichen Haltungen und Einstellungen junger Menschen zu entwickeln.
  - Der außerunterrichtliche Schulsport bietet zahlreiche Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit außerschulischen Handlungsfeldern des Sports, insbesondere mit den Vereinen und Verbänden des Sports. Diese Chance wird vielfältig genutzt, z. B.
    - im Ganztage
    - in Wettkampf- und Leistungsgruppen bzw. bei Schulsportwettkämpfen
    - in sportbetonten Schulen
  - Der Schulsport hat darüber hinaus die Aufgabe, besonders talentierte Kinder und Jugendliche zu fördern. Dies gilt für den Schulsport allgemein, aber auch für den Sportunterricht speziell und entspricht dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen. Eine solche Förderung erfolgt insbesondere in Zusammenarbeit mit leistungs- und wettkampfsportlich aufgestellten Vereinen und Verbänden sowie deren Trainern. Dabei geht es nicht in erster Linie um formalisierte Talent- und Motoriktests zur Talentauswahl, sondern um die individuelle Förderung von besonders talentierten Kindern und Jugendlichen in Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Pädagogen an den Schulen auf der einen und Trainern und Pädagogen in Vereinen und Verbänden auf der anderen Seite. Sportlehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen müssen deshalb über entsprechende sportdiagnostische Kenntnisse verfügen, um besonders talentierte Kinder und Jugendliche beraten und weiterempfehlen zu können. Dies gilt im Übrigen auch für Schülerinnen und Schüler im Bereich der inklusiven Förderung. Darüber hinaus sprechen pädagogische Gründe dafür, auf leistungssportlich engagierte Schülerinnen und Schüler besonders Rücksicht zu nehmen, um die Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport zu erleichtern. Dazu gibt es in den meisten Bundesländern und in den Absprachen mit einzelnen Schulen in der Regel auch Vereinbarungen im Sinne dieser sportlich Hochbegabten. Rücksicht auf diese sportlich besonders talentierten Jugendlichen zu nehmen, bedeutet aus der Sicht des Schulsports beispielsweise, den Stundenplan und Klassenarbeiten mit Trainings- und Wettkampfzeiten im Sinne der Kinder abzustimmen, Möglichkeiten der Lernhilfe für versäumten Unterricht anzubieten, aber auch Kinder und Jugendliche im Notfall vor Überforderung durch maßlose Ansprüche durch den Leistungssport zu schützen. Um dies leisten zu können, bedarf es sowohl entsprechender pädagogischer Fachkenntnisse als auch Sensibilität und Einfühlungsvermögen durch die Lehrkräfte. Rücksicht müssen aber auch die Trainer und Verantwortlichen im Leistungs- und Hochleistungssport nehmen. Schule und Ausbildung haben prinzipiell Vorrang. Dem Leistungssport ist nicht damit gedient, Schulabbrecher zu produzieren. Vielmehr ist beides gefordert: „Weltmeister werden und die Schule schaffen“, wie der Titel einer empirischen Studie von Richartz und Brettschneider (1996) lautete. Die meisten werden zwar nicht Weltmeister, aber gute und sehr gute Athleten, die trotzdem oder vielleicht

gerade deshalb die Schule gut schaffen, weil sie Leistungssport treiben oder getrieben haben.

Grundsätzlich besteht die Aufgabe des Schulsports in der sportlichen Allgemeinbildung und nicht in der speziellen Ausbildung. Diese ist Aufgabe weiterführender Einrichtungen, ggf. auch weiterführender Schulen nach Abschluss der allgemeinen Schulpflicht. Eliteschulen des Sports, wie sie in einigen Bundesländern eingeführt wurden, entsprechen m.E. nur bedingt dem Prinzip des allgemeinbildenden Schulwesens und dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag öffentlicher Schulen. Es handelt sich letztlich um politische Entscheidungen, ob solche Spezialschulen des Sports im öffentlichen Interesse mit Steuergeldern betrieben und unterstützt werden. Das Beispiel der Sportschule Potsdam, die in diesem (Olympia-)Jahr erfolgreich an der Verleihung des Deutschen Schulpreises teilgenommen hat, zeigt allerdings auch, dass es durchaus möglich sein kann, in einer solchen Spezialschule des Sports schulische Leistungen, pädagogische Ansprüche und Leistungs- bzw. Hochleistungssport miteinander zu verbinden. Individuelle Förderung besonders Talentierter muss kein Gegensatz zum allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule sein. Aber es bedarf großen Engagements und pädagogischen Verantwortungsbewusstseins, wie die Potsdamer Kollegen dies offenbar vorbildlich geleistet haben (3).

Wenn allgemeinbildende Schulen und deren verantwortliche Lehrkräfte mahndend und mäßigend gegenüber den Ansprüchen des Leistungs- und Hochleistungssports auftreten und den Vorrang schulischer Bildung und Erziehung betonen, geschieht dies nicht notwendigerweise auf Kosten der leistungssportlichen Entwicklung, sondern kann auch dazu beitragen, der Tendenz zur Überforderung und Überlastung sowie der Verfrühung und unzeitgemäßen Spezialisierung entgegenzuwirken. Beides sind Risiken des Leistungssports, vor denen seit vielen Jahren Experten warnen (Güllich, 2013).

Traditionell stellen die Vereine und Verbände des Sports in Deutschland, einschließlich der zahlreichen Leistungszentren und Olympiastützpunkte, nach wie vor die Grundlage für die Entdeckung und Förderung besonderer sportlicher Talente dar. Ihre Stärke besteht nicht nur darin, dass sie offenbar immer noch in der Lage sind, Talente zu entdecken und zu fördern, sondern dass sie auch eine soziale Basis bilden, auf der ein positives soziales Umfeld für die Entwicklung eines Athleten entstehen kann, bestehend aus Eltern, Lehrern, Freunden, Förderern usw. ... Diese Seite der Talentförderung an der Basis der Vereine und Verbände kommt besonders in Krisenzeiten zum Tragen, wenn sich die Erwartungen an sportliche Leistungen und Erfolge nicht oder nur teilweise erfüllen lassen. Die Stärke dieser Stammzellen des deutschen Leistungssportsystems zeigt sich im Übrigen auch darin, ob es gelingt, jungen Athletinnen und Athleten die Idee eines fairen, doping- und manipu-

lationsfreien Sports nahe zu bringen. Leider scheint es jedoch den Vereinen und Verbänden immer schwerer zu fallen, Eltern, Lehrer und die jungen Athleten selbst vom Sinn eines leistungssportlichen Engagements zu überzeugen. Die Ursachen dafür mögen jedoch weniger in den Strukturen des Schul-, Vereins- und Leistungssports als vielmehr in der Glaubwürdigkeitskrise des internationalen Sports liegen.

Der Staat selbst trägt ebenfalls viel zur Förderung und Absicherung der Athleten bei, insbesondere durch Privilegien beim Zugang zu Universitäten oder mit der Bereitstellung von Arbeitsplätzen bei der Bundeswehr und Bundespolizei. Wirtschaft und Gesellschaft können zusätzlich helfen, sportliche Talente zu unterstützen, indem sie in Studium und Beruf Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse der Spitzensportler nehmen und auch finanzielle Unterstützungen auf unterschiedlichste Weise ermöglichen.

In allen diesen Feldern kann sicher noch mehr und effektiver gearbeitet werden als dies im Augenblick der Fall ist. Zusammengefasst lässt sich jedoch sagen, dass alle Akteure einen Beitrag zur Förderung junger Athletinnen und Athleten leisten können, aber jeder nur auf seine Weise: Der Schulsport als der Bereich, den alle Kinder und Jugendlichen erleben und der auch genutzt werden kann und muss, um besondere sportliche Talente zu entdecken und weiterzupflegen; Vereine und Verbände, die ein besonderes Interesse und damit verbunden auch eine besondere Verpflichtung haben, pädagogisch verantwortungsvoll Talente zu fördern und ggf. zu sportlichen Höchstleistungen zu führen; und schließlich Staat und Gesellschaft, die dazu beitragen können, sportliche Karrieren materiell und ideell zu unterstützen.

### Anmerkungen

- (1) <http://web.de/magazine/sport/olympia/olympia-2016-deutschland-null-medailen-fehlstart-31794970> (Zugriff am 12.9.2016)
- (2) Der Begriff „bildende Begegnung“ wurde bewusst in Anlehnung an den jüngst verstorbenen Pädagogen und Didaktiker Wolfgang Klafki gewählt, der ihn benutzte, um zu verdeutlichen, dass jedes Fach und jeder Unterrichtsgegenstand daraufhin zu prüfen ist, ob er das Potenzial hat, zur Bildung und Erziehung des Kindes und Jugendlichen beizutragen.
- (3) Siehe den Beitrag von Ziemer & Otto (2016).

### Literatur

- Brettschneider, W.-D. & Richartz, A. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen. Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 89). Schorndorf: Hofmann.
- Güllich, A. (2013). Talente im Sport. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 623–653). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ziemer, K.-R. & Otto, A. (2016). Traumerfüllungsmanufaktur Sportschule Potsdam – Der Deutsche Schulpreis im Jahr der Olympischen Spiele von Rio. Ein Beitrag zur Diskussion um die Effektivität der Eliteschulen des Sports. *sportunterricht*, 65 (9), 275–278.

## Buchbesprechung

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim



Reiner Hildebrandt-Stramann, Heike Beckmann, Andrea Probst, Klaus Wichmann, Nicolas Julia Bores Calle, Lucio Martinez Alvarez, Alonso Garcia Monge & Jose Ignacio Barbero Gonzalez (2012).

**Bewegte Ganztagsgrundschulen in Deutschland und Spanien. Ein interkultureller Vergleich.**

Hohengehren: Schneider. 212 S., € 28,00.

Die deutsch-spanische Arbeitsgruppe aus Braunschweig und Valladolid möchte anhand von vier Fallstudien (Schulporträts) in ihrer Untersuchung eine Antwort auf die Frage geben, wie Bewegung, Spiel und Sport im Vergleich in der Ganztagschule in Deutschland und Spanien integriert werden. Darüber hinaus sollen in einer zweiten Zielsetzung exemplarisch praxiserprobte Materialien für eine bewegungsorientierte Entwicklung von Ganztagschulen erstellt werden. Die Vergleichsstudie wurde im Rahmen des Programms „Hochschuldialog mit Südeuropa“ vom DAAD finanziell gefördert.

Der Band ist in 17 Kapitel gegliedert. Im ersten Teil (Kap. 2–4) präzisieren die Autoren ihr Bewegungsverständnis, erläutern die vier Untersuchungsfelder (Rhythmisierung des Schultags, Bewegung und Raum, Bewegung und Unterricht, Bewegungsangebote in Kooperation mit außerschulischen Institutionen) und das Schulsystem in Spanien. Im zweiten Teil (Kap. 5–7) stellen sie die Zielsetzung der Arbeit, das Schulportrait als Forschungsmethode, das Forschungsdesign und die Methoden der Datenerhebung (Potenzialanalyse, Selbsteinschätzungsprofil, Dokumentenanalyse, Leitfadeninterview, Beobachtung, Gruppendiskussion, wissenschaftlicher Quellentext sowie die ikonographische-ikonologische Fotoanalyse) vor. Die Untersuchung wird an jeweils zwei Grundschulen in Braunschweig und in Palencia durchgeführt. Im dritten Teil (Kap. 8–13) werden die Ergebnisse der unterschiedlichen Erhebungen dargestellt. Im vierten Teil folgen der Vergleich der deutschen mit der spanischen Ganztagschulkultur (Kap. 14), ein interkultureller Vergleich (Kap. 15), „Statt einer Zusammenfassung – Gedanken zur Demokratisierung von Schule“ (Kap. 16) und ein Fazit (Kap. 17). Das abschließende zehnteilige Literaturverzeichnis umfasst in erster Linie die einschlägige deutschsprachige Literatur zu der untersuchten Thematik.

Die Ergebnisse der Studie möchte ich in erwartbare und erwartungswidrige differenzieren. Zu erwarten waren:

- Die Ganztagschulentwicklung in Deutschland und Spanien verläuft unterschiedlich. Während in Deutsch-

land der PISA-Schock zu einem Ausbau der Ganztagschulen geführt hat, verläuft das Umstellungstempo in Spanien deutlich langsamer. Aufgrund der ökonomischen Krise fehlen in Spanien entsprechende Investitionen. Auch fehlt eine entsprechende Ganztagschulforschung und damit auch Zahlen, wie viele Schulen inzwischen in Spanien ihre Schülerinnen und Schüler ganztägig fördern bzw. betreuen.

- Daher überrascht es nicht, dass die beiden Ganztagschulen in Deutschland die Kriterien in den dargestellten Untersuchungsfeldern erfüllen und die beiden Schulen in Spanien nur zum Teil. Rhythmisierung mit einem offenen Anfang, einem Wechsel von konzentrierten und entspannten Lernformen und Bewegter Unterricht mit vielfältigen Formen eines Lernens mit Bewegung sind in den beiden deutschen Schulen eine Selbstverständlichkeit. Bewegungsangebote von Lehrerinnen und Lehrern und von außerschulischen Partnern bestehen in den Nachmittagsstunden, und auch der Schulraum mit Klassenzimmern und Fluren sowie Schulhöfe werden als Bewegungsräume gesehen.

- In Deutschland und Spanien haben die Schulhöfe vor allem für die älteren Schülerinnen und Schüler die Funktion eines Kontaktraumes und eines sozialen Lernortes.

Diese steinbruchartig aufgegriffenen Ergebnisse bieten reichlich Anregungen für Diskussionen und Impulse für eine weitere Entwicklung der Programmatik der bewegungsorientierten Ganztagschule. Umso wichtiger wird es sein, auch über sogenannte erwartungswidrige bzw. überraschende Ergebnisse zu sprechen:

- In Spanien orientieren sich die Grundschulen an dem Leitbild der herkömmlichen Unterrichtsschule. Die Rhythmisierung sieht einen 60-Minuten-Takt mit wenig Eigenzeitanteilen der Schülerinnen und Schüler und einem weitestgehend verkopften Sitzunterricht vor. Darbietender und frontaler Unterricht dominieren. Bewegung taucht in der Unterrichtsszenierung nicht auf. Frontalunterricht mit einer „Individualisierungs-Didaktik“ (Arbeitsblätter, Lese- und Übungshefte, Abarbeitung vorgegebener Materialien) wird umgesetzt. Die zahlreichen Bewegungsangebote der Kooperationspartner sind kostenpflichtig, werden von der Stadtverwaltung organisiert. Eine Verbindung zu vormittäglichen Akteuren besteht nicht. Vor- und Nachmittagsunterricht wird nicht verbunden. Für die Schulinnen- und außenräume besteht eine klare Trennung. Schulinnenräume stehen für Bewegung nicht zur Verfügung,

da die Klassenräume nur als Sitzräume betrachtet werden. Auch die Schulaußenflächen haben keine multifunktionale Ausrichtung. Hier dominiert das informelle Lernen.

- Nachdenklich macht die in den Grundschulen in Spanien manifestierte Trennung in Unterricht und Freizeitaktivitäten. Die Lehrkräfte unterrichten und die außerschulischen Akteure betreuen Sportangebote der Kinder am Nachmittag. Es gibt keinen Austausch zwischen den Lehrkräften und den außerschulischen Professionen.
- Nachdenklich macht auch die dominierende Effektivität bei der unterrichtlichen Vermittlung vor allem in den Hauptfächern, die zu einem Stillsitzen und einer monotonen Lehr-Lernkultur führen.
- Nachdenklich machen auch die deutlichen Unterschiede bei der Raumbestimmung. Der Innenraum ist in den spanischen Schulen ein „Immobilitätsraum“. In den Klassenräumen stehen die Tische und Stühle in Reihen, sodass die Unterrichtssituation eine frontale Belehrung ergibt.
- Auf den Schulhöfen in Spanien finden sich tartanüberzogene normierte Sporträume ohne Bewegungsgeräte wie Rutschen, Kletterstangen oder Ähnliches.

Fazit: Die Studie möchte ich als wegweisend bezeichnen. Zum einen gelingt es, mit Hilfe unterschiedlicher Forschungsmethoden explorativ einen ersten Vergleich der bewegten Ganztagsgrundschulen in Deutschland und Spanien zu ziehen. Zahlreiche Bilder illustrieren die Unterschiede der Schulentwicklung in Spanien und

Deutschland und visualisieren praxiserprobte Materialien, die einen Ausbau der bewegten Ganztagschule fördern. Die Autoren zeigen sich als Kenner der Materie, die mangels entsprechender Vorstudien mutig Fallstudien nutzen, um einen ersten Vergleich zu erstellen. Sicherlich sind Schwächen nicht zu übersehen: Lassen sich aus vier Schulportraits länderübergreifende Erkenntnisse generieren? Lassen sich mit Hilfe von Potenzialanalysen Aussagen über die tatsächlichen Wirkungen von Bewegten Ganztagschulen ableiten? Auch irritiert der Untertitel „interkultureller Vergleich“. Prägnanter und besser wäre „ein Vergleich der Schulkulturen“. Den Autoren ist mit dieser Studie ein erster Blick auf die Verankerung von Bewegung in der Ganztagschule in Spanien gelungen. Die Studie gibt nicht nur Sportstudierenden, die im Rahmen von Austauschprogrammen oder Auslandssemestern in Spanien studieren, einen ersten Einblick in die iberische Schulwirklichkeit. Auch forschungsmethodologisch setzt diese Untersuchung Maßstäbe. Mit Hilfe von Potenzialanalysen lässt sich in Schulen eine Grundbereitschaft für innovative Aktivitäten aufspüren. Auf weitere Untersuchungen auch in anderen Ländern dürfen wir gespannt sein.

*Ulf Gebken*

Bei der Literaturdokumentation im Heft 10/2016 (S. 310) ist ein irritierender Fehler unterlaufen. Der dort abgedruckte Untertitel (Das ABC des Spielens für Klein- und Vorschulkinder) gehört nicht zu dem vorgestellten Buch „burner speed handball“.



2016. DIN A5, 176 Seiten  
ISBN 978-3-7780-2640-3

**Bestell-Nr. 2640** € 19.90  
E-Book auf [sportfachbuch.de](http://sportfachbuch.de) € 15.90

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

Ingrid Bach / Frank Nickel / Barbara Sobczyk

## Bewegungsgestaltung

*Neu!*

### Ein multidimensionales Phänomen

Zu Bewegungsgestaltung anzuregen, kreatives Bewegungsverhalten zu fördern, gehört sicher zu den schwierigeren unterrichtlichen Aufgaben, da es vielen aus unterschiedlichsten Gründen nicht leicht fällt, sich auf gestalterisches Handeln einzulassen. Dieser Band setzt genau hier an und gibt praktische Anregungen, wie man den Zugang zur Bewegungsgestaltung erleichtern kann, wie man Spontaneität und Kreativität fördern kann.

## Nachrichten und Informationen

**Thomas Borchert**

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

### Stiftung Sport in der Schule

Um den Schulsport weiter optimieren zu können, werden fördernde Initiativen notwendig, die sich aber nicht allein auf den Sportunterricht beziehen. Gefordert sind umfassende Sport- und Bewegungsangebote innerhalb und außerhalb der Schule, damit sich die ganze Palette der vielfältigen pädagogischen, sozial-integrativen und gesundheitsfördernden Zielsetzungen umsetzen lässt. Zusammen mit der Sparkassen Finanzgruppe Baden-Württemberg, der Allgemeinen Ortskrankenkasse (AOK) Baden-Württemberg, der Handelskette EDEKA und der Kellogg Deutschland GmbH hat das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport deshalb 1996 die Stiftung Sport in der Schule gegründet. Die Stiftung will das schulsportliche Leben weiter bereichern und insbesondere die Eigeninitiativen von Lehrern, Schülern und Eltern so fördern, dass das motivierende außerschulische Sport-, Spiel- und Bewegungsangebot ausgebaut werden kann. Nicht nur die finanzielle, sondern auch die fachliche Beratung gehört zu den Leistungen der Stiftung. Weitere Informationen unter [www.schulsport-in-bw.de](http://www.schulsport-in-bw.de) (Stichwort: Stiftungen)



### Unterrichtsmaterialien Sport

Auf der Onlineplattform Lehrer-Online findet sich eine umfangliche Sammlung von Unterrichtseinheiten, Unterrichtsmaterialien, Arbeitsblättern, Fachmedienrezensionen, interessanten Links sowie Hinweisen zum Unterrichten mit digitalen Medien. Dies betrifft nicht nur den Sportunterricht, sondern alle Fächer. Weitere Informationen finden Sie unter [www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de)



### Die schnelle Sportstunde

Für alle Lehrerinnen und Lehrer, die heute noch nicht wissen, was sie morgen in ihrem Sportunterricht machen wollen, gibt es unter [www.die-schnelle-sportstunde.de](http://www.die-schnelle-sportstunde.de) Anregungen aus der Praxis für die Praxis sowie Tipps und Infos rund um den Schulsport. Neben einer TopTen-Liste der zehn beliebtesten Unterrichtsentwürfe finden sich auf der Website Hinweise zu



Sportstunden im Netz (Unterrichtsentwürfe), den Themen Fitness und Gesundheit sowie dem Thema Regelkunde der großen Sportspiele. Weiterhin ist eine umfangliche, alphabetisch geordnete Spielesammlung vorhanden, die in weiten Teilen mit praktischen Zeichnungen zur Erklärung hinterlegt ist.

Alle Inhalte sind frei verfügbar und lassen sich kostenlos herunterladen.

### Spiele macht Schule

Um Schülern das Lernen leicht zu machen, haben das Transfer-Zentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) und der Frankfurter Verein „Mehr Zeit für Kinder“ 2007 die Initiative Spielen macht Schule ins Leben gerufen.

Eine kostenlose Spielzeug-Ausstattung für ein Spielzimmer können Grundschulen gewinnen, die sich bis Sommer 2017 mit einem Konzept bewerben (die exakte Frist wird noch bekannt gegeben). Dabei geht es darum, das Spielen sinnvoll in den Unterricht einzubinden und außerhalb der Schulstunden Möglichkeiten zum spielerischen Lernen zu bieten.

Weitere Information finden Sie unter [www.spielen-macht-schule.de](http://www.spielen-macht-schule.de)



### Aktion: „Schule bewegt“

Bewegung macht Spaß und ist wichtig – für die körperliche, kognitive und psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Seit 2005 unterstützt das Programm des Bundesamts für Sport (BASPO) Lehrpersonen bei der einfachen und nachhaltigen Umsetzung der Bewegungsförderung in der Schule. Jährlich engagieren sich rund 3000 Lehrpersonen im Rahmen von „Schule bewegt“ und sind mit ihren 60 000 Schülerinnen und Schülern täglich in Bewegung.

Den Klassen stehen acht Bewegungsmodule und das Zusatzmodul Ernährung zur Auswahl. Alle Module werden in Form von handlichen Kartensets geliefert und beinhalten einfach umsetzbare Übungen. Machen auch Sie mit!

Weitere Informationen zur Anmeldung unter [www.schulbewegt.ch](http://www.schulbewegt.ch)



# Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

## Landesverband Berlin

### Traurige Nachricht

Günter Hein, eines unser ältesten Mitglieder, ist am 25. Juli 2016 kurz nach seinem 88. Geburtstag verstorben. Er war ein „Turnbruder“, wie er im Buche steht. Als ausgebildeter Sportlehrer bekleidete er verschiedene Ämter in der Berliner Schulverwaltung (Vorsitzender des Beirates für Schulsport/Leibesübungen, Schulrat und Leiter des Referats Schulsport beim Senator für Schulwesen), lange Zeit eng an der Seite von Willi Gerke, unserem langjährigen Geschäftsführer im LV Berlin, der im Dezember 2014 ebenfalls 88-jährig verstorben ist.

Ehrenamtlich war er bei den Reinickendorfer Füchsen, im Berliner Turnerbund, im Deutschen Turner-Bund, in der Sportjugend Berlin, im Landessportbund Berlin und im Deutschen Sportbund aktiv.

Günter Hein erwarb sich bundesweit u. a. einen Ruf als Vorsitzender des Vereins Deutsches Turnfest Berlin 1968 und als federführender Wegbereiter der Gymnastrada Berlin 1975 und des Deutschen Turnfestes Berlin 1987. Gern hätte er sicher auch das Deutsche Turnfest 2016 in seiner Heimatstadt Berlin als Beobachter verfolgt.

Wir danken ihm für seine Verdienste für den Schulsport. Unser Mitgefühl gilt seiner Ehefrau Sigrud Hein und der Familie. Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.



Günter Hein beim Advents-Kaffee für Pensionäre im Dezember 2013 mit seiner Frau Sigrud (Foto: Wittkowski)

### „Zausel-Treffen“ – Advents-Kaffeetafel für Pensionäre

Am Donnerstag, dem 15. Dezember 2016, findet von 15.30 bis 17.30 Uhr in der Gerhard-Schlegel-Sportschule des Landessportbundes Berlin, Priesterweg 4-6 B, 10829 Berlin, unsere traditionelle Advents-Kaffeetafel für Pensionäre statt. In diesem Rahmen werden wie in jedem Jahr auch wieder unsere treuen Mitglieder geehrt, die in diesem Jahr 25, 40 oder sogar 50 Jahre dem Landesverband Berlin angehören.

Die Pensionäre und die zu Ehrenden werden von mir schriftlich eingeladen.

### Hohe Ehrung für Frau Prof. Dr. Gudrun Doll-Tepper

Frau Prof. Gudrun Doll-Tepper, unser langjähriges Mitglied, wurde als erstes Mitglied überhaupt zur Ehrenpräsidentin des International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE) ernannt. Mit der Wahl Gudrun Doll-Teppers zur Ehrenpräsidentin würdigte die ICSSPE-Generalsversammlung, wie es in einer Mitteilung heißt, „den außergewöhnlichen Beitrag, den die DOSB-Vizepräsidentin Bildung und Olympische Erziehung während ihrer Präsidentschaft von 1997 bis 2008 für die Entwicklung der Organisation geleistet“ habe. (Quelle: ICSSPE)

Wir gratulieren Gudrun zu dieser Ehrung, die sich nahtlos an zahlreiche andere hohe Ehrungen reiht!

### Beitragserinnerung

Ende letzten Jahres schrieb ich vielen von euch eine Mail mit der Bitte, eure Beitragszahlungen für die Jahre 2014 und 2015, ggf. auch die in 2014 erinnerten weiter zurückliegenden offenen Beiträge zu prüfen und die Zahlungen vorzunehmen. Einige Mitglieder haben dies bereits „in weiser Voraussicht“ getan oder auf

meine Mail reagiert, viele andere nicht oder weiterhin auf den Einzug gewartet. Die Umstellung auf SEPA für den Lastschrifteinzug lässt die frühere Flexibilität leider nicht mehr zu, sodass ich euch nunmehr alle (!) bitte, die Beitragszahlungen für 2014, 2015 und 2016 (!) noch in diesem Kalenderjahr vorzunehmen.

Die Kontoverbindung lautet:  
DSLVLV, LV Berlin e.V.

IBAN: DE85 1001 0010 0002 8191 03

BIC: PBNKDEFFxxx

Momentan denke ich nicht, dass ich das Einzugsverfahren noch einmal belebe.

Unsere Beiträge für die Jahre 2014 bis 2016 (seit 2008) unverändert:

72,00 € Einzelmitglieder

mit Pflichtbezug der Bundeszeitschrift (e-journal 55,00 €)

80,00 € Ehepaare/Lebenspartner

als Mitglieder mit einer Bundeszeitschrift (e-journal 65,00 €)

66,00 € Pensionäre/Referendare mit Bezug der Bundeszeitschrift (e-journal 60,00 €)

40,00 € Studierende/Arbeitslose mit Bezug der Bundeszeitschrift (e-journal 30,00 €)

30,00 € Pensionäre/Mitglieder ohne Bezug der Bundeszeitschrift

45,00 € Pensionärs-Ehepaare ohne Bezug der Bundeszeitschrift.

**Bitte ersparen Sie mir das sehr aufwändige Erinnern!!!**

*Dr. Elke Wittkowski*

## Landesverband Hessen

### Bericht von der Jahreshauptversammlung 2016

Der Vorstand des DSLV Hessen hatte zur JHV 2016 am 08. Oktober 2016 wieder nach Grünberg in die Theo-Koch-Schule eingeladen.

Vor der JHV von 9.00–12.00 Uhr fand der Lehrgang „Alles, was fliegt – Gleichgewicht und Stabilität: Jonglage für Jung



und Alt als Fitness-Training für Körper, Geist und Seele“ statt.

Nach dem Fortbildungslehrgang fanden sich Teilnehmer und Mitglieder des Landesverbandes in der Mensa zu einem Mittagsimbiss ein. Nach diesem eröffnete der Verbandsvorsitzende Herbert Stündl gegen 13.45 Uhr die JHV.

#### Tagesordnung der Jahreshauptversammlung

- Begrüßung und Feststellung der Beschlussfähigkeit
- Gedenken der Verstorbenen
- Genehmigung der Tagesordnung
- Bericht des Vorstandes und der Kassenprüfer

Der Bericht des Vorstandes wurde der JHV schriftlich vorgelegt und im „sportunterricht“ und auf der Homepage veröffentlicht, den Senioren wurde er mit der Einladung zugesandt.

Weiterhin ergänzte Herbert Stündl: Das Projekt „Sportlehrertag Hessen“ wurde nach einem Jahr Pause erfolgreich unter neuer Organisationsleitung durchgeführt. Weiteres auf unserer Homepage [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de).

Der „Ratgeber für den Schulsport in Hessen“ ist inzwischen auf der Homepage des DSLV Hessen ([www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de)) freigeschaltet.

Der Schatzmeister Hans Nickel und Heidrun Kanter als Kassenprüferin berichteten über den Kassenbericht 2015 und dessen Prüfung: „Die Kasse stimmt. Sie wurde korrekt und sparsam geführt.“ Der Vorstand wurde von der Versammlung, bei Enthaltung der Vorstandsmitglieder, einstimmig entlastet.

Es folgte noch die Vorstellung des Haushaltsentwurfes für 2017. Auch dieser wurde einstimmig angenommen.

Danach ging es mit der Bildung eines Wahlausschusses weiter:

Wahlleiter: Gerhard Mühlhaus  
Schriftführer: Rosi Arndt  
Beisitzer: Dieter Dettinger

#### Neuwahlen

1.Vorsitzende(r): Es stellte sich kein(e) Kandidat(in) zur Wahl. Herbert Stündl erklärte sich bereit, das Amt für ein weiteres Jahr kommissarisch zu führen. Ergänzung: Gemäß Satzung, § 4 (2) b wird er den Verband im Sinne des Gesetzes (§ 26 BGB) in dieser Zeit nicht allein vertreten. Dies erfolgt in der Zeit des Kommissariats nur zusammen mit dem gewählten Schatzmeister bzw. nur bei Beschlüssen des Vorstandes.

Schatzmeister(in): Hans Nickel – Wiederwahl, einstimmig. Ergänzung: Hans Nickel hoffte, nach 38-jähriger Amtsführung diese in jüngere Hände übergeben zu können. Da sich jedoch kein Nachfolger anbot, erklärte er sich zur weiteren Amtsführung bereit, da sonst nach Rechtslage eine Auflösung des DSLV Hessen bevorstehen würde.

Beisitzer(in): Wiedergewählt wurden Karl-Heinz Pschera – einstimmig, Norbert Lamp – einstimmig.  
Kassenprüferin: Sylvia Jakob – einstimmig.

Im Vorstand jetzt: Herbert Stündl (kommissarisch), Hans Nickel, Prof. Dr. Christopher Heim, Wolfgang Schülting-Enkler, Karl-Heinz Pschera, Norbert Lamp, Martin Dürr.

Ehrungen: Die Ehrungen für 25-jährige Mitgliedschaft konnten nicht durchgeführt werden, weil die Jubilare nicht anwesend sein konnten. Urkunden und Ehrenzeichen werden deshalb zugesandt. Die Ehrung für 40-jährige Mitgliedschaft konnte unser Mitglied Dr. Esfandiyar Simai entgegennehmen. Mit dem ausklingenden Kaffeetrinken und vielen netten Gesprächen endete die JHV 2016.

Hans Nickel

## Mitteilungen des LV Hessen November 2016

Liebe Mitglieder des LV Hessen, hier die aktuellen Infos aus dem Landesverband:

- Auf unserer Homepage [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de) ist der „Ratgeber für den Schulsport in Hessen“ offiziell freigeschaltet. Probieren Sie ihn aus und melden uns evtl. Anregungen bzw. Änderungswünsche. Mitarbeiter dafür sind herzlich willkommen. Der Ratgeber ist auch direkt unter [www.dslv-hessen-ratgeber.de](http://www.dslv-hessen-ratgeber.de) zu erreichen.
- Dann mache ich Sie nochmals darauf aufmerksam, dass Michael Geib einen neuen Lehrgang „Auffrischung der Rettungsfähigkeit“ ausgeschrieben hat. Er findet wieder in Dieburg am 11. November 2016 statt. Anmeldungen über [info@dslv-hessen.de](mailto:info@dslv-hessen.de)
- Seit kurzem ist auch die Ausschreibung für unsere Skifortbildung in den Osterferien 2017, vom 01.04.–08.04.2017 in Stefansdorf veröffentlicht. Anmeldungen sind bereits möglich. Bei der Geschäftsführung [info@dslv-hessen.de](mailto:info@dslv-hessen.de) Weitere Infos auf unserer Homepage [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de)
- Ebenfalls sind der Bericht und Bilder vom erfolgreichen 16. Hessischen Sportlehrertag in Grünberg am 24. August 2016 auf der Homepage [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de), veröffentlicht.

Hans Nickel

## Gemeinsam neu bewegen!

Unter diesem Motto fand der 16. Hessische Sportlehrertag statt – und er machte seinem Motto alle Ehre.

„Spannend, aufregend, abwechslungsreich, lecker und vor allen Dingen heiß...“ das sind die Rückmeldungen, die uns sehr gefreut haben und uns schon jetzt motivieren, 2017 zu planen.

Hans Nickel



## Erlebnis Schneesport – Skiunterricht in der Schule gestalten. Neues vom Skisport erfahren, Skiguiding genießen, Gemeinsam lernen

*Datum:* 01.04. – 08.04.2017

*Beginn:* 18.00 Uhr

*Ort:* Stefansdorf/Südtirol, Skigebiet:

Kronplatz mit Dolomiti Superski.

*Zielgruppe:* Sportlehrkräfte und Lehrkräfte, aller Fächer, mit Familie.

*Anmeldeschluss:* 31.01.2017.

*Kosten:* 335,00 € bis 655,00 €

(abhängig von der Modulwahl).

*Anreise:* selbstorganisiert.

Fortbildungskurs gemäß der hessischen Verordnungs- und Erlasslage für Lehrkräfte und ihre Familien.

Dieser Schneesportkurs richtet sich an Lehrkräfte mit Familien. Der Kurs findet in den Osterferien statt und eröffnet somit die Chance, die Partnerin oder den Partner mit den Kindern am Kurs teilnehmen zu lassen, während für Lehrkräfte die Möglichkeit zur Fortbildung für den Skiunterricht in der Schule besteht. Dazu werden drei verschiedene Module angeboten.

### Fortbildung „Neues vom Skisport erfahren“ (Modul F für Lehrkräfte)

Dieses Fortbildungsangebot zielt auf die Verbesserung der persönlichen Skitechnik und auf die Vertiefung einer modernen Methodik zum Skiunterricht in der Schule. Gelernt und geschult wird über eine intensive, vielseitige und variantenreiche Skitechnik:

- Methodik: Schneesportunterricht mit Kindern und Jugendlichen (orientiert am DSV-Lehrplan)
- Technik: Kurven aktiv gestalten (schülerorientiertes Techniktraining)
- Workshops (je nach Schneelage: sportliches Fahren, Buckel, „Im Fun-Park“)

*Voraussetzung:* Die Qualifikation „Skiunterricht in der Schule“ sollte vorliegen. Anderenfalls kann das Angebot zur Vorbereitung auf den Qualifikationskurs „Skiunterricht in der Schule“ genutzt werden. *Kosten:* 655,00 € (einschließlich Halbpension und 6,00 € Tagesskipass).

### „Skiguiding genießen“

(Modul G für alle möglich)

Dieser Kurs bietet ein begleitendes Skifahren in Gruppen an. Die Gruppen werden nach Möglichkeit altersgemäß und

interessengeleitet zusammengestellt. So können von Tag zu Tag andere Schwerpunkte angeboten werden. Im Vordergrund steht das gemeinsame Skifahren – mal technikorientiert, mal variantenreich – aber immer mit sehr viel Freude und Spaß am Sporttreiben im Schnee.

*Voraussetzung:* Fortgeschrittene Skifahrer, die bereits eine „blaue Piste“ selbstständig bewältigen können.

*Hinweis:* In Abhängigkeit der Anmeldungen wird angestrebt, eine Gruppe für Kinder (ab 6 Jahre) und eine Gruppe für Jugendliche einzurichten.

*Kosten:* 655,00 € für Erwachsene, 455,00 € für Jugendliche (9–16 Jahre), 285,00 € für Kinder (6–8 Jahre) (einschließlich Halbpension und 6,00 € Tagesskipass).

### Selbstorganisiertes Angebot (Modul S)

Erwachsene, die nicht Skifahren wollen und daher auch keinen Skipass benötigen, können sich ihr Tagesprogramm selbst zusammenstellen. Dazu bieten sich unter anderem Wanderungen im Schnee wie auch auf schneefreien Wegen mit zahlreichen Einkehrmöglichkeiten sowie Thermenbesuche an.

*Kosten:* 380,00 € für Erwachsene sowie 190,00 € für Kinder (3–6 Jahre) (Übernachtung mit Halbpension), Kinder unter 3 Jahren sind frei.

*Rahmenprogramm:* Um Südtirols Skigebiet Nr. 1 kennenzulernen, sind zwei „Skifahrten“ mit organisiertem Transfer in die Dolomiten geplant. Darüber hinaus können selbstorganisiert weitere „Touren“ unternommen werden. Ein kostenloser Skibus steht vor dem Haus zur Verfügung. Ergänzende Aktivitäten wie Wanderungen – auch mit Schneeschuhen – können den Tag abrunden. Am Abend sind u. a. ein bis zwei Vorträge geplant. Für Kinder gibt es ein wechselndes Bastel- und Spieleangebot am Vorabend. Jeder, der hier eigene Aktivitäten und Vorschläge einbringen möchte, ist herzlich dazu eingeladen!

*Unterbringung im Hotel:* Die Unterbringung im Hotel „Hurtmühle-Kronblick“ in Stefansdorf erfolgt in zwei Häusern. Es sind Doppel- und Mehrbettzimmer sowie in sehr begrenzter Anzahl zuschlagspflichtige Einzelzimmer vorhanden. In der Regel erfolgt die Unterbringung für Familien in Mehrbettzimmern, für Einzelpersonen in einem Doppelzimmer. Das

3-Sterne-Haus verwöhnt seine Gäste mit einem 5-Gang-Menü am Abend sowie mit einem reichhaltigen Frühstücksbuffet am Morgen. Ein großer Wellnessbereich lädt zum Entspannen ein.

Gegen einen vor Ort zu entrichtenden Aufpreis ist es flexibel möglich, sich mittags mit einem Lunchpaket zu versorgen.

*Anmeldeverfahren:* Bitte melden Sie sich per E-Mail [info@dslv-hessen.de](mailto:info@dslv-hessen.de) an. Geben Sie Ihren Namen, Personalnummer, Adresse, Telefon, E-Mail-Adresse, Fächer, Ihre Schule sowie Ihre Moduleinwahl an! Bei der Anmeldung von Kindern bitte das Alter angeben.

**Bei einer Mitgliedschaft im DSLV reduzieren sich die Teilnahmekosten um 20 €.** Die Anmeldungen werden zunächst gesammelt, eine Bestätigung erfolgt erst ab November 2016. Die begrenzte Anzahl von Plätzen wird vorrangig an Lehrkräfte mit Familie vergeben.

Eine Anmeldung ist auch möglich über die Homepage [www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de) > Schule > Weitere Themen > Schulsport > Zentrale Fortbildung (ZFS) oder dem Veranstaltungskatalog der Hessischen Lehrkräfteakademie [www.la.hessen.de](http://www.la.hessen.de) > Akkreditierung-Online.

### Veranstalter

Deutscher Sportlehrerverband – LV Hessen

Ziegelweg 1, 37276 Meinhard

Tel. (0 56 51) 75 43 38, Fax 75 43 40

E-Mail: [info@dslv-hessen.de](mailto:info@dslv-hessen.de),

Internet: [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de)

Akkreditierung unter der LA-Nr:

01686836

## Landesverband Nordrhein-Westfalen

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

*Datum:* 08. oder 09.–19. April 2017

*Maximale Teilnehmerzahl:* 40

*Ort:* Rasen/Südtirol (Italien),

Skigebiet: Kronplatz, Sextener Dolomiten, Sellaronda ... (je nach Schneelage).

*Thema:* Verbesserung des eigenen skifahrerischen Könnens; Einrichtung von leistungsentsprechenden Skigruppen, die von erfahrenen Skilehrern bzw. Skiguidees unterrichtet und geführt werden; Snow-

boardkurs für Anfänger und Fortgeschrittene; Telemarkkurs für Anfänger und fortgeschrittene Anfänger. (Anfänger-Ski-kurs für Erwachsene, Snowboard- und Telemarkkurs nur bei ausreichender Teilnehmerzahl!)

**Kosten:** 665,00 € /732,00 € für Mitglieder, erwachsene Nichtmitglieder zusätzlich 30,00 €. 560,00 €/616,00 € für Kinder 12–14 Jahre alt, 1,80 € Gemeindeaufenthaltsabgabe p.P. p. Tag, ab 14 Jahren. 510,00 € /561,00 € für Kinder 6–11 Jahre alt, 295,00 €/325,00 € für Kinder bis zu einem Alter von 5 Jahren (ohne Skikurs) frei für Kinder von 0–2 Jahren. Einige Komfortzimmer sind gegen Aufpreis zu vergeben. (Bitte anfragen.) (Kinderermäßigungen gelten nur bei Unterbringung im Elternzimmer oder bei Unterbringung von mind. 3 Kindern in einem Zimmer!)

**Leistungen:** 10 oder 11 Tage Übernachtung in 2-Bett-Zimmern mit DU oder Bad und WC (Nutzung des Wellnessbereiches und der Erlebnissaunalandschaft (600 m<sup>2</sup>) und des Schwimmbades), Halbpension mit reichhaltigem Frühstücksbuffet im Vier-Sterne „Sporthotel Rasen“; täglich „Skifahrersuppe“ und nachmittags Kaffee und Kuchen; Ski- bzw. Snowboardkurs; Gruppenermäßigung auf den Skipass; die Kosten für den Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten! (Kostengünstigere Unterbringung von Vollzahlern in Mehrbettzimmern möglich. Einzelzimmerzuschlag pro Tag 12,00 €). Die Veranstaltung ist offen für DSLV-Mitglieder (aber auch für Nichtmitglieder), deren Angehörige und Freunde.

**Anreise:** PKW (Fahrgemeinschaften).

#### Anfragen

Horst Gabriel  
Krefelder Str. 11, 52070 Aachen  
Tel. (0241) 271 54  
mobil 0151-18563731.  
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

**Anmeldungen:** Bitte ein Anmeldeformular unter der E-Mail-Adresse horstgabriel@t-online.de anfordern!

## Deutsche Fitnesslehrer Vereinigung e.V.

Anmeldung unter  
Tel. (05601) 8055 oder  
Fax. (05601) 8050  
info@dflv.de oder www.dflv.de

### Ernährung im Bodybuilding

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

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

**Termin:** 21.01.2017 in Baunatal  
99,00 € für DSLV-Mitglieder.

### Funktionelles Taping

Der Lehrgang legt den Fokus auf praktische Verknüpfung funktioneller anatomischer Zusammenhänge mit dem Taping zur Stabilisation von Muskelschwächen. Der Teilnehmer lernt anhand des kinesiologischen Muskeltests einen Muskel bezüglich seiner Funktion zu testen, um ihn im Falle einer Schwäche oder funktionellen Einschränkung durch das Anlegen eines Tapes stabilisieren zu können. Der Lehrgang vermittelt somit Grundlagen und Wirkweisen von elastischen Baumwolltapes auf der Muskulatur. Weiterführend werden Gittertapes vorgestellt, die ihre Anwendung hinsichtlich

lymphatischer Reflexpunkte, Trigger- oder Akupunkte finden.

Abschließend möchte der Lehrgang den Transfer zum Training herstellen. Die Teilnehmer sollen dahingehend sensibilisiert werden, die zu trainierende Muskulatur zu Beginn zu testen, um im Falle einer Funktionsstörung diese mit einem Tape zu stabilisieren. Dies ermöglicht verbesserte Trainingsresultate und eine schnellere Regeneration.

Vorbereitende anatomische Einarbeitung zu Ursprung/Ansatz/Funktion folgender Muskel:

m. tibialis anterior, m. iliopsoas, m. quadriceps femoris, m. sartorius, m. tensor fasciae latae, m. biceps brachii, m. infraspinatus, m. supraspinatus, m. teres major, m. pectoralis major, m. rhomboideus

**Termin:** 28.01.2017 in Baunatal  
119,00 € für DSLV-Mitglieder.

### Indoor Cycling Basic Level

#### Lehrinhalte

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

**Termin:** 28.01. – 29.01.2017 in Baunatal  
279,00 € für DSLV-Mitglieder.

# Karl-Hofmann-Preis für Dissertationen

Der Hofmann-Verlag hat auf Anregung des Redaktionsausschusses der Schriftenreihe **Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport** im Jahre 1994 diesen Preis gestiftet.

Der **Karl-Hofmann-Preis für Dissertationen** verfolgt das Ziel, vor allem wissenschaftlich hochwertige Arbeiten junger Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus dem gesamten Bereich der Sportwissenschaft zu würdigen. Mit ihm ist ein Geldpreis (insgesamt EUR 1500,-) und die Veröffentlichung der jeweils preisgekrönten Arbeit in der Schriftenreihe **Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport** verbunden.

Der Redaktionsausschuss hat sich auf vier wesentliche Kriterien geeinigt, die für die Entscheidung über die Vergabe des Preises zugrunde gelegt werden. Diese Kriterien sind:

- der innovative Wert der Arbeit für die Entwicklung der Sportwissenschaft
- die Qualität des wissenschaftlichen Designs der Arbeit
- die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis
- die formale Gestaltung der Arbeit

Der **Karl-Hofmann-Preis für Dissertationen** wird im 2-Jahres-Turnus vergeben, die Vergabe des nächsten Preises erfolgt im Jahr 2017. Berücksichtigt werden nur sportwissenschaftliche Arbeiten die mit „Auszeichnung“ oder „sehr gut“ bewertet und innerhalb der letzten zwei Jahre fertig gestellt wurden.

## Bewerbungsverfahren:

- Arbeiten können nur mit befürworteten Stellungnahmen der Gutachter der Dissertationen eingereicht werden.
- Arbeiten müssen in zweifacher Ausfertigung beim Hofmann-Verlag eingereicht werden.
- Termin für die Abgabe ist der **1. Februar 2017**
- Die Begutachtung und die Entscheidung erfolgen durch den Redaktionsausschuss mit Unterstützung durch externe Gutachter.
- Die Vergabe des Preises erfolgt im Rahmen einer Präsentation des Hofmann-Verlags anlässlich einer sportwissenschaftlichen Veranstaltung.

Bewerbungen senden Sie bitte an:

Redaktionsausschuss „Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport“  
c/o Hofmann-Verlag, Steinwasenstraße 6–8, 73614 Schorndorf

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

## Präsident:

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) 3680 13 45, Fax (030) 3680 13 46  
E-Mail: elke.wittkowski@t-online.de  
Vorsitzende: Dr. Elke Wittkowski

### Brandenburg

Geschäftsstelle: Holger Steinemann  
Lessingstraße 4, 04910 Elsterwerda  
Tel. (0 35 33) 16 00 35  
E-Mail: sport@steinemanns.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: oliver.marien@goethe-schule-harburg.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, 55099 Mainz  
Tel. (01 60) 92 20 10 12  
Fax (0 32 12) 1 14 90 41  
E-Mail: kontakt@dslvl-rp.de  
www.dslvl-rp.de  
Vorsitzender: Rüdiger Baier

### Saar

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

### Sachsen

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

### Sachsen-Anhalt

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

### Schleswig-Holstein

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

### Thüringen

Geschäftsstelle: DSLVL  
Charles-Darwin-Str. 5,  
99099 Erfurt  
Tel. (06 31) 4 22 28 81  
E-Mail: geyer-erfurt@online.de  
www.dslvl-thueringen.com  
Vorsitzende: Cornelia Geyer

## FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE

### Akademie der Fechtkunst Deutschlands

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

### Deutsche Fitnesslehrer-Vereinigung e.V.

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

c/o Jürgen Frank  
An der Dorfeiche 4a, 32429 Minden  
E-Mail: office@vdlw.de  
www.vdlw.de  
Präsident: Jürgen Frank

### 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

## „Wir spielen Kin-Ball im Team – auch inklusiv!“

Ina Kanka

Ein Unterrichtsvorhaben für den Sportunterricht in Klasse 5–7 zur Förderung der allgemeinen Spielfähigkeit mit dem Schwerpunkt der Kooperations- und Teamfähigkeit im inklusiven Kontext – erprobt in einer integrativen 5. Klasse.

Die großen Sportspiele nehmen in nahezu jedem Sportlehrplan viel Raum ein. Dass dabei jedoch eher selten ein für alle Schülerinnen und Schüler (1) freudvolles Spielerlebnis entsteht, liegt nicht zuletzt an den unterschiedlichen Vorerfahrungen. Bei Vereinssportlern, die eines der Großen Spiele regelmäßig ausüben, ist die sportspielspezifische Handlungsfähigkeit bereits sehr gut ausgeprägt, so dass sie sich leicht auch in anderen Sportspielen bewähren können. Bei zahlreichen Schülern ist diese jedoch auf Grund mangelnder Vorerfahrungen kaum ausgebildet. Schüler mit besonderem Förderbedarf, die z. B. visuelle Wahrnehmungsschwierigkeiten haben und Hilfe bei der Orientierung und Bewegung im Raum benötigen, können ein traditionelles Sportspiel nur selten als gelungen empfinden.

Als Ausgangspunkt des Unterrichtsvorhabens soll der noch immer gültige Definitionsansatz Dietrichs (1984) dienen, der bei der **Handlungsfähigkeit im Sportspiel** eine allgemeine und spezielle Spielfähigkeit unterscheidet. Während er die

- **allgemeine Spielfähigkeit** definiert als „die Fähigkeit, ein Sportspiel zu inszenieren, in seinem Verlauf zu sichern und gegebenenfalls wiederherzustellen“ (Dietrich, 1984a, S. 17), versteht er unter der
- **speziellen Spielfähigkeit** „die Fähigkeit, ein Sportspiel mitmachen zu können“ (ebd.). Letztere bezieht sich vor allem auf den Vollzug des Spiels, der sowohl Erfahrungen in den wichtigsten Spielsituationen, das motorische Können im Umgang mit dem Spielgerät (hier: Kin-Ball) als auch die Bewältigung des Spielraums einschließt (Dietrich, 1984b, S. 19).

Ausgehend von dieser Definition sollen beide Komponenten im Rahmen des Unterrichtsvorhabens thematisiert werden; der Fokus liegt jedoch ausdrücklich auf der Verbesserung der allgemeinen Spielfähigkeit mit besonderem Blick auf die Kooperations- und Teamfähigkeit der Schüler. Gemäß den meisten Lehrplänen sollen die Schüler Kompetenzen für ein gelin-

gendes Spielen in strukturierten Spielhandlungen unterschiedlicher Komplexität erwerben.

Voraussetzung für die Bewältigung komplexer Spielhandlung sind sowohl spielbezogene Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsmuster als auch konditionelle, technische und taktische Grundlagen. Doch auch der kreativen Auseinandersetzung mit dem Spiel wird Platz eingeräumt, z. B. durch das Aushandeln von Regeln und situativen Veränderungen unter Einsatz möglichst konfliktarmer Kommunikation (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2012).

### AUS DEM INHALT

<b>Ina Kanka</b> „Wir spielen Kin-Ball im Team – auch inklusiv!“	1
<b>Philipp Deubel &amp; Christian Andrä</b> Etwas wagen und verantworten Ideen für den Sportunterricht in der Turnhalle	8
<b>Heinz Lang</b> Das Spielfeld – klein oder groß?	15

Abb. 1: Die Schüler eines Teams bilden eine so genannte „Zelle“, indem sie sich hinknien und den Ball hochhalten. Sie erleichtern ihrem Aufschläger den Aufschlag.



### Zur Sinnhaftigkeit des Spiels – auch vor dem Hintergrund der Inklusion

Kin-Ball ist ein kooperatives Mannschaftsspiel, das sich von den klassischen Sportspielen vor allem dadurch abhebt, dass gleichzeitig drei Teams gegeneinander spielen.

Ein Kin-Ball ist ein Ball mit speziellen Flugeigenschaften, wiegt etwas weniger als 1 Kilogramm und besitzt einen Durchmesser von 1,20 m. Der besondere Vorteil des Kin-Ball-Spiels liegt darin, dass jeder Schüler unverzüglich mitspielen kann, womit insbesondere einer integrativen Klassenzusammensetzung Rechnung getragen wird. Nicht die individuelle motorische Leistungsfähigkeit ist leistungs- und spielbestimmend, son-

dern das kooperative Agieren im Team. Um das Spiel erfolgreich bewältigen zu können, sind eine möglichst konfliktlose Kommunikation und gegenseitiges Helfen unerlässlich. Das Regelwerk provoziert eine aktive Spielteilnahme aller Spieler, wodurch jeder Schüler unmittelbar aus dem Erlebten erfährt, dass jedes Teammitglied wichtig für das gelingende Spiel ist. Durch den hohen sozialen und kooperativen Anspruch werden soziale Interaktion und das Zusammenspiel innerhalb des Teams gefördert.

Darüber hinaus sind sowohl die sportspielspezifischen Techniken (**Aufschlag**) als auch die Spielidee („**Verhindert, dass der Ball den Boden berührt, bzw. schlägt so auf, dass der Gegner den Ball nicht erreichen kann!**“) so simpel, dass sie von allen verstanden werden. Insbesondere wegen des hohen (sozial-)integrativen Potentials des Spiels eignet es sich hervorragend zur Thematisierung zu Beginn der fünften Klasse. Der unbekannte Ball besitzt darüber hinaus einen Neuwert und folglich einen hohen Aufforderungscharakter. Erfahrungen in verschiedenen Klassen unterschiedlicher Schulformen (Gesamtschule, Gymnasium, Studenten) haben gezeigt, dass die Motivation zum Spiel bei Spielern jeden Alters sehr hoch ist. Kin-Ball bietet eine Alternative zu den traditionellen Sportspielen, da die Schüler mit ähnlich geringen Vorerfahrungen und folglich auf einem ähnlich geringen Anfangsniveau starten.

### Regelwerk Kin-Ball

Für den Einsatz in der Schule bietet sich ein modifiziertes Regelwerk an. Hier ein Vorschlag:

### Teams und Spielfeld

Anders als in den klassischen Sportspielen spielen immer **drei Teams** (hier rot, gelb und blau gekenn-

Abb. 2: Die Spieler des Teams „Rot“ bringen den Ball unter Kontrolle.

Abb. 3: Eine Spielerin des Teams schlägt den Ball aus den Händen ihres Teams auf.



zeichnet) gegeneinander. Eine Spieleranzahl von **5–6 Spielern pro Team** (offiziell nur 4!) hat sich in der Schule bewährt. Bei einer großen Lerngruppe können Spieler „fliegend“ ein- und auswechseln.

Als **Spielfeld** sollte die gesamte Halle genutzt werden. Im Gegensatz zum offiziellen Regelwerk wird eine Decken- oder Wandberührung nicht als „Aus“ betrachtet. Dies könnte als Variation erprobt werden, entschleunigt das Spiel aber immens und lässt es im schulischen Kontext eher unattraktiv werden.

### Spielidee

Ein Team stößt den Ball aus den Händen seiner Mitspieler (s. Abbildung 3) und **ruft dabei die Farbe** einer der anderen Mannschaften; diese wird sozusagen herausgefordert. Sie muss den Ball unter Kontrolle bringen, bevor er auf den Boden fällt. Das Ziel des Spieles ist es, den Ball so zu stoßen, dass die herausgeforderte Mannschaft den Ball nicht kontrollieren kann, bevor er den Boden berührt.

### Der Ablauf

Das aufschlagende Team fordert per Kommando ein annehmendes Team heraus. Deutlich vor dem Aufschlag muss der Aufschläger das Kommando „Omnikin + Farbe“ eines gegnerischen Teams für alle hörbar ausrufen, z. B. „Omnikin blau“. Dann darf der Ball **aufwärts** oder **horizontal** weggestoßen werden.

Für Schüler der 5./6. Klasse empfiehlt sich dringend der Hinweis auf einen **beidarmigen Stoß** des Balles, da sonst eine erhöhte Verletzungsgefahr herrscht. Der Ball muss offiziell mindestens 1,8 m (Schule: 2 m) weit fliegen. Die herausgeforderte Mannschaft (blau) wird zum annehmenden Team und muss den Ball unter Kontrolle bringen. Der Ball darf nicht gefangen werden, jedoch mit **jedem Körperteil (oberhalb der Hüfte)** berührt und somit kontrolliert werden. **Sobald alle Mannschaftsmitglieder den Ball berühren, muss an dieser Stelle der nächste Aufschlag ausgeführt werden** (offiziell bei Berührung durch 3 Teammitglieder).

### Zählweise und Punktevergabe

Kann das annehmende Team den Ball nicht unter Kontrolle bringen, spricht es kommt zu einer Bodenberührung, erhalten die 2 anderen Teams jeweils einen Punkt. Begeht das aufschlagende Team einen Fehler, erhalten die beiden anderen Teams jeweils einen Punkt.

Es handelt sich um einen Fehler, wenn

- der Ball nach unten, also nicht horizontal oder aufwärts aufgeschlagen wird,

- der Ball nicht mindestens 2m weit fliegt. (auch hier sind Variationen denkbar),
- der gleiche Spieler zweimal hintereinander aufschlägt,
- der Ball beim Aufschlag nicht von allen Mitspielern berührt wird (5).

## Zur Durchführung des Vorhabens

### Themen der einzelnen Unterrichtseinheiten

UE 1	Wir lernen den Kin-Ball kennen – Spielgemäße Materialerkundung und Kennenlernen der Spielidee
UE 2	Wir sammeln erste Spielerfahrungen – Einführung in das Kin-Ball-Spiel mit besonderem Fokus auf ein faires Zusammenspiel durch die Einhaltung der Grundregeln in Spielformen mit räumlicher Gegnertrennung
UE 3	So stoßen wir am besten – Einführung des beidhändigen Stoßens als Aufschlagstechnik zur Verbesserung der Aufschlagweite im Rahmen einer spielgemäßen Übungsform sowie Anwendung im Spiel
UE 4	Unsere Aufschlagstrategie – Kooperative Entwicklung einer zügigen Aufschlagstrategie im Kin-Ballsport zur Förderung der allgemeinen Spielfähigkeit in Sportspielen unter besonderer Berücksichtigung des mannschaftsdienlichen Spielens
UE 5	Unsere Aufschlagstrategie 2.0 – Kooperative Weiterentwicklung und Festigung der gefundenen Aufschlagstrategie im Kin-Ballsport zur Verbesserung der allgemeinen und sportartspezifischen Spielfähigkeit
UE 6	Wir verbessern unser Defensivverhalten – Kooperative Erarbeitung möglicher Defensivstrategien bei verschiedenen Aufschlagpositionen zur Förderung der allgemeinen Spielfähigkeit in Sportspielen unter besonderer Berücksichtigung der innermannschaftlichen Kommunikation.
UE 7	Wir spielen Kinball – Durchführung eines klasseninternen Kin-Ballsports zur Anwendung des in der Unterrichtsreihe Gelernten sowie zur Überprüfung des Kompetenzzuwachses

(zusätzliche Übungsstunden können insbesondere nach UE 2 und UE 5 notwendig sein)



**Ina Kanka geb. Mertzgen**

ist Studienrätin (Sekundarstufe I und II) für die Fächer Englisch und Sport an der Gesamtschule Walsum, Duisburg.

Ina.Kanka@gmail.com



Abb. 4: Vorbereitung durch Zuspielen eines Luftballons

### Inhaltliche Schwerpunkte der Unterrichtsreihe

#### UE 1: Verschiedene Spiele zur Hinführung und Materialerkundung

Spiele mit Luftballons

1. Zuspielen eines Luftballons in Kleingruppen (Abb. 4)
2. Wie 1, aber die Schüler „jagen“ sich in einer festgelegten Reihenfolge mit dem Ball durch die Halle.

Differenzierung:  
Körperlich beeinträchtigte Schüler erhalten ggf. einen Joker: „Der Ballon darf auf den Boden fallen!“

Abb. 5: Mögliche Aufteilung

Abb. 6: Erlernen des Aufschlags (Organisation)

Spiel mit dem Kin-Ball

1. Klassenaufgabe: „Jeder muss den Kin-Ball einmal berührt haben. Er darf zwischendurch nicht auf den Boden fallen. Löst diese Aufgabe als Klasse!“

Material-erkundung

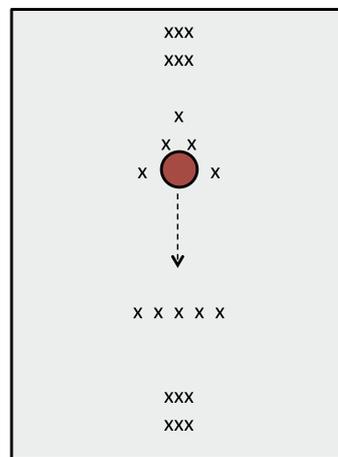
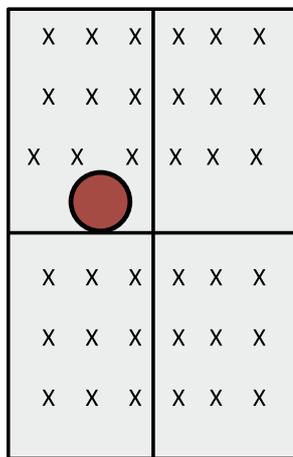
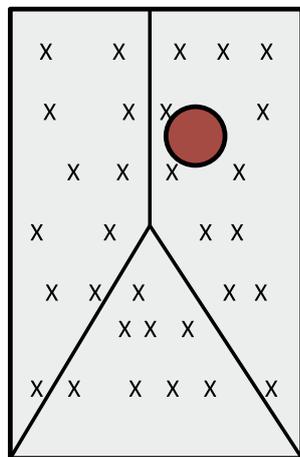
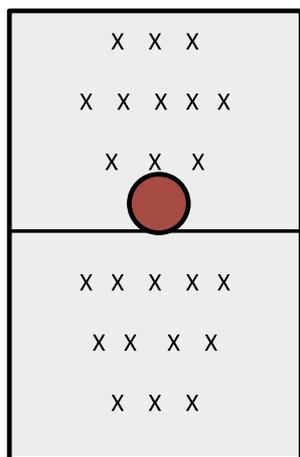
2. Fangspiel mit dem Kin-Ball: Ein Fänger rollt den Ball über den Boden (Feldgröße reduzieren)! Wer vom Kin-Ball berührt wird, wird zum neuen/weiteren Fänger.

#### UE 2: Wir sammeln erste Spielerfahrungen

Zum Sammeln erster Spielerfahrungen eignet sich eine räumliche Trennung der Mannschaften, um ohne Gegenruck spielen zu können. Es bietet sich an, die Halle mittels Bänken in zwei, drei oder vier Felder zu teilen (Abb. 5), wobei eine Dreiteilung mit Blick auf das Zielspiel spielnäher ist und die nachfolgende Stunde vor-entlastet.

Es werden entsprechend der Feldeinteilung zwei, drei oder vier Teams gebildet. Ziel ist es, den Ball so aufzuschlagen, dass er im Feld einer gegnerischen Mannschaft den Boden berührt. Verhindert werden kann dies durch Auffangen des Balles. Zur Annäherung an den regelkonformen Aufschlag halten zwei Spieler den Ball, ein dritter darf **beidhändig aufschlagen**. Die abwehrende Mannschaft schlägt als nächstes auf. Aus Sicherheitsgründen immer auf einen beidhändigen Aufschlag achten; auch wenn der Ball leicht zu sein scheint, besteht bei einem einarmigen Schlag immer eine Verletzungsgefahr!

**Variation 1:** Um sich dem Zielspiel anzunähern, können die Schüler dazu angehalten werden, bereits in dieser Spielform ein konkretes Team zu benennen, das sie her-



ausfordern wollen. Es muss das Kommando „Omnikin + Farbe“ erfolgen, bevor der Ball aufgeschlagen wird.

**Variation: 2:** Probiert es einmal mit zwei Bällen. Dies erhöht das Tempo und die Kontaktzahl jedes einzelnen.

### UE 3: So stoßen wir am besten – Erlernen des Aufschlags

Je 4–5 Spieler halten den Ball, ein weiterer schlägt den Ball zum gegenüberliegenden Team auf (Abb. 6). Dieses versucht den Ball unter Kontrolle zu bringen und schlägt ihn erneut zur gegenüberliegenden Seite auf. Möglichst hohe und weite Aufschläge sind später leistungs- und spielbestimmend. Es empfiehlt sich, den Schülern den Tipp zu geben, den Kopf auf die Brust zu legen, während sie den Ball halten. So kommt es zu keinen schmerzhaften Berührungen beim Aufschlag.

### UE 4: Unsere Aufschlagstrategie

Diese Einheit 4 soll detailliert beschrieben werden. Thematisch geht es hier um die kooperative Entwicklung einer zügigen Aufschlagstrategie im Kin-Ball-Spiel, da eine möglichst kurze Unterbrechung vor jedem Aufschlag zu einem schnelleren, freudvolleren Spiel führt. Darüber hinaus verspüren die meisten Schüler den Drang, selbst aufschlagen zu dürfen, was zu Streitigkeiten innerhalb des Teams führen kann. Dieses Problem wird in der Unterrichtsstunde thematisiert. Die Schüler entwickeln selbstständig eine geeignete Lösungsstrategie. Daraus leitet sich das Kernanliegen der Stunde ab:

„Die Schüler schulen ihre Fähigkeit zum mannschaftsdienlichen Spielen in der Spielsituation „Aufschlag“, indem sie im Mannschaftsverbund kriteriengeleitet eine zügige Aufschlagstrategie entwickeln, anwenden und deren Eignung reflektieren.“

Nach einer kurzen Spielphase zur Problematisierung äußern die Schüler auf die Impulsfrage „Warum dauert es so lange, bis ein Team aufschlägt?“ ihre Beobachtungen. Das Spiel wirkt statisch, Teammitglieder können sich nicht einigen etc. Sie formulieren das Ziel „Wir wollen zügig weiterspielen!“.

Für die anschließende Gruppenarbeitsphase erhalten die Teams folgenden Arbeitsauftrag (Abb. 7)

Im anschließenden Spiel (Abb. 8) wenden die Teams ihre entwickelten Strategien an. Je nach Lerngruppengröße kann den pausierenden Schülern folgender Beobachtungsauftrag erteilt werden: „Beobachtet,

**Lernaufgabe:**

**Überlegt euch in eurem Team eine mögliche Aufschlagtaktik.**

Bedenkt dabei Folgendes:

- ✓ Wir wollen zügig weiterspielen!
- ✓ Der gleiche Spieler/die gleiche Spielerin darf nicht zweimal nacheinander aufschlagen!
- ✓ Wir wollen alle Spaß am Spiel haben!



Beachtet die Gruppenarbeitsregeln!

 Euch fehlt die zündende Idee?

 Ihr seid bereits fertig?

→ Öffnet den Tipp-Umschlag!

→ Überlegt euch eine zweite Aufschlagtaktik.

Für weniger einfallsreiche Gruppen steht ein Tipp-Umschlag zur Verfügung, dessen Inhalt einige Anregungen bietet.

**Folgende Ideen könnten euch helfen:**

- ✓ Überlegt euch eine Reihenfolge, z.B.:
  - Junge-Mädchen-Junge-Mädchen ...
  - Es schlagen nur 2 oder 3 Spieler abwechselnd auf.
  - ...
- ✓ Ein Mannschaftskapitän bestimmt vor jedem Aufschlag einen Aufschläger.
- ✓ Überlegt euch ein geheimes Wort/Zeichen für einen bestimmten Aufschläger. Wer sagt/zeigt dieses an?



Abb. 7: Arbeitsauftrag



Abb. 8: „Omnikin – GELB“ – das Spiel läuft

„wie sich das Spiel verändert!“ Hier werden die Schüler vermutlich nach kurzer Spieldauer eine deutliche Erhöhung der Spieltempos feststellen können. In der Klasse, in der das Vorhaben erprobt wurde, erhielten ohne mein Zutun häufig Kinder mit Förderbedarf die Rolle des Code-Gebers für eine bestimmte Geheimstrategie. Sie hatten, auch wenn sie ggf. nicht selbst aufgeschlagen haben, eine wichtige Funktion erhalten.

In der Abschlussreflexion schildern die Teams ihre Erfahrungen und dürfen, wenn sie mögen, auch ihre Strategie verraten. Die Teams setzen sich selbstständig ein Ziel für die nächste Unterrichtsstunde, in der die Strategien verbessert und geübt werden sollen.

### Weitere Hinweise für den inklusiven Unterricht

Kin-Ball eignet sich aus den o. g. Gründen sehr gut für den gemeinsamen Unterricht. Man sollte sich nicht scheuen, die Heterogenität der Schüler explizit zum Thema zu machen. Meine Schüler (Klasse 5, Gesamtschule) brachten selbstständig hervorragende Ideen ein, wie unsere Schüler mit Förderbedarf (aber auch motorisch schwächere Regelschüler) noch besser in das Spiel integriert werden konnten. Hier einige Ideen, die wir gemeinsam erprobt und für gut befunden haben:

- Nicht alle Schüler eines Teams müssen den Ball beim Aufschlag berühren, einer erhält sozusagen eine Jokerfunktion und kann sich bereits klug in der Halle positionieren.
- Buddy-System: Schüler mit Förderbedarf schlagen gemeinsam mit einem vermeintlich starken Schüler auf.
- Schüler mit Förderbedarf erhalten die Rolle des „Code-Gebers“ und bestimmen somit maßgeblich das Spiel mit.
- ...

### Aufgeschnappt

„Bufonaria borisbeckeri ist der wissenschaftliche Name einer Meeresschnecke, die nach Boris Becker benannt wurde.“  
Conchologe Manfred Parth 1996

### Die Ausrüstung

Beziehen lässt sich ein Kin-Ball mittlerweile über fast alle gängigen Schulsportartikel-Shops. Der Ball besteht aus einer Außenhaut und einer inneren Blase. Diese Blase kann bei Defekt ausgetauscht werden, sodass der relativ hohe Preis der Erstanschaffung nicht abschrecken sollte. **Nicht notwendig** sind ausdrücklich ein extra Kin-Ball-Kompressor oder die dazu häufig beworbenen Mannschaftshemden. Jedes in der Halle vorhandene Parteiband oder Hemd (drei Farben) erfüllt den gleichen Zweck. Mit Hilfe eines üblichen Kompressors oder selbst einer elektrischen Campingpumpe lässt sich der Kin-Ball innerhalb von weniger als zwei Minuten aufpumpen.

### Anmerkung

(1) Begriffe wie Schüler, Lehrer, Spieler ... beziehen sich immer auf männliche und weibliche Personen.

### Literatur

- Dietrich, K., Dürrwächter, G. & Schaller, H.-J. (2007). *Die Großen Spiele*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Dietrich, K. (1984a). Spiele im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 8 (1), 17–18.
- Dietrich, K. (1984b). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit?. *sportpädagogik*, 8 (1), 19–21.
- Kuhlmann, D. (1998). Wie führt man Spiele ein? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht*. Bielefeld: Homann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Ziert, J. (2010). Kin-Ball: Ein neues Teamspiel in drei Mannschaften. *SportPraxis*, 51 (7–8), 52–54.

### Internetquellen

Hier finden Sie viele tolle Übungen, Technikerläuterungen und weitere Hinweise zum Einsatz des Kin-Balls im Sportunterricht:  
<http://www.mobilesport.ch/kin-ball/>  
<http://www.mobilesport.ch/kin-ball/kin-ball-regeln-und-empfehlungen-fur-die-schule/>

## 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

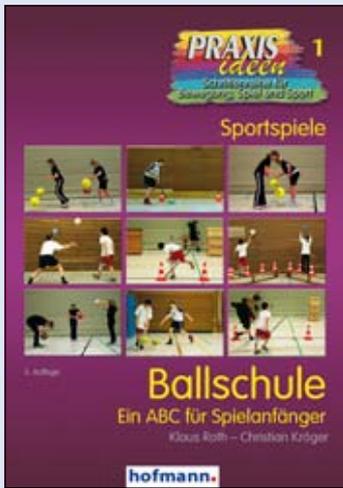
### International Standard Serial Number:

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.



Klaus Roth / Christian Kröger

## Ballschule

Ein ABC für Spielanfänger

2015. DIN A5, 224 Seiten

ISBN 978-3-7780-0015-1

Bestell-Nr. 0015

€ 21.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

Klaus Roth / Christian Kröger /  
Daniel Memmert

## Ballschule Rückschlagspiele

2015. DIN A5, 160 Seiten

ISBN 978-3-7780-0073-1

Bestell-Nr. 0073

€ 18.-

E-Book auf sportfachbuch.de € 14.90



Klaus Roth / Daniel Memmert /  
Renate Schubert

## Ballschule Wurfspiele



2013. DIN A5, 152 S. + CD-ROM

ISBN 978-3-7780-0212-4

Bestell-Nr. 0212

€ 21.90

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/Bestell-Nr.](http://www.sportfachbuch.de/Bestell-Nr.)

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

# Etwas wagen und verantworten

## Ideen für den Sportunterricht in der Turnhalle

Philipp Deubel & Christian Andrä



Die Perspektive „Wagnis“ ist im Lehrplan der Oberstufe in vielen Bundesländern seit einigen Jahren fest verankert. Obwohl für die Kinder themenbezogene Übungen besonders spannend und lehrreich sind, werden sie oft zu selten ausgeführt. Den Sportlehrern (1) fehlen teilweise konkrete Ideen bzw. gezielte Handlungsanweisungen.

### Zum Begriff „Wagnis“ innerhalb der Schulausbildung

Der Begriff Wagnis kommt in unterschiedlichen Bereichen und verschiedenen Zusammenhängen vor (z. B. Inhaltsfeld Wagnis und Verantwortung, Risiko und verantwortbares Wagnis). Was vielen Lehrplänen immanent scheint, ist, dass durch die Perspektive Wagnis auch gleichzeitig eine Sicherheitserziehung stattfinden kann. In jedem Falle können durch eine „Wagniserziehung“ auch bestimmte Kompetenzen entwickelt werden, z. B. die Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz sowie eine Urteilskompetenz (vgl. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, 2011, S. 10).

Im Kontext des Konzepts der Mehrperspektivität beschreibt Kurz (2004, S. 12) den Wagnisbegriff folgendermaßen: „Unter dieser Perspektive geht es um den Reiz von Situationen mit ungewissem Ausgang und die Bewährung in ihnen.“ Der Schlüsselbegriff Wagnis entwickelte sich maßgeblich weiter aus der pädagogischen Perspektive „Spannung“ (ausführlich in Neumann, 1999).

### Umsetzung im Schulsport

Wagnis hat zweifelsohne eine erlebnispädagogische Akzentuierung. Inhalte der Erlebnispädagogik führen meist per se zu herausfordernden Situationen (z. B. Klettern und Abseilen, Höhlenbegehungen usw.) und bieten freilich eine Reihe von Möglichkeiten. Schwieriger wird es, wenn eine Umsetzung für die Turnhalle vorgesehen ist. Dort bieten sich Abenteuerspiele mit turnerischem

Hintergrund an. Es sollte sich jedoch keinesfalls auf turnerische Elemente, wie z. B. akrobatische Elemente und Pyramiden oder Hindernisparcours (Gymnasialer Lehrplan Sport Sachsen, 2011, S. 26, S. 53) beschränken. Vor allem der Zusatz „Körpererfahrung“ offeriert einen größeren Bereich an Möglichkeiten.

Wagnissituationen entfalten Entwicklungspotenziale – sie bieten eine kognitive, motorische und nicht zuletzt emotionale Lernmöglichkeit in der aktiven Auseinandersetzung bzw. der Bewältigung mit der jeweiligen Herausforderung. Dieser Beitrag soll zeigen, wie ohne erheblichen Aufwand eine abwechslungsreiche Unterrichtseinheit konzipiert werden kann, welche besonderen Nervenkitzel bei den Schülern hervorruft und vor allem auch die Aspekte Verantwortung und Sicherheitsbedenken thematisiert. Dabei sollen die Kinder durchaus auch die Grenzen ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit und insbesondere der mentalen Herausforderung kennen lernen.

Diese Ideen beziehen sich konkret auf den Sportunterricht – können aber problemlos auf andere Bereiche des Schulsports übertragen werden.

### Planung und Zielstellung

Der hier vorgestellte Unterrichtsgegenstand ist als problemorientierter Unterricht konzipiert. Demzufolge stehen nicht nur die gezielte Schulung einzelner Fähigkeiten (Kraftausdauer, Gleichgewichtsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit usw.) und elementarer Fertigkeiten (hangeln, klettern, balancieren, schwingen, springen, ...), sondern auch die Ausprägung bestimmter Erziehungsziele im Vordergrund. In speziell ausgewählten

#### Philipp Deubel

Lehrer für Sport und Chemie am F. A. Brockhaus-Gymnasium Leipzig sowie Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät, Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik, Fachgebiet Schulsport.

philipp.deubel@uni-leipzig.de

Aufgaben lernen die Schüler kooperativ Lösungsvarianten zu planen, diese umzusetzen und ggf. weiterzuentwickeln bzw. diese und ihr eigenes Handeln zu reflektieren.

Aus der Zielsetzung heraus begründet sich auch die organisatorische Umsetzung der Unterrichtskonzeption in einem Stationsbetrieb. In Kleingruppen von 3–5 Schülern sollen die Kinder unter Zuhilfenahme einer Arbeitskarte (siehe Abbildungen) selbstständig üben und als Einzelperson aber auch innerhalb der Gruppe die verschiedenen Bewegungsaufgaben ausprobieren. Je nach Art des kognitiven und konstitutionellen Zustandes der Schüler können die Vorgaben zu den einzelnen Stationen durch die Lehrkraft gesteuert werden. Von den Autoren wird der Stationsbetrieb für die Klassenstufen 7–12 empfohlen.

Um den Wagnisbegriff für den Schulsport greifbarer zu machen, werden die Aufgaben verschiedenen Bewegungsfeldern zugeordnet, durch die die Schüler an Wagnissituationen herangeführt werden sollen.

Demzufolge werden vier Teilbereiche unterschieden:

- Schwingen
- Balancieren
- Springen
- Klettern

Gemäß der Zielsetzung der Unterrichtskonzeption wurde bewusst versucht, zu jedem dieser Teilbereiche sowohl individuelle als auch kooperative Aufgabenstellungen zu definieren. Die Aufgaben präsentieren sich weiterhin in vier Schwierigkeitsstufen, welche an das Niveau an Fertigkeiten/Fähigkeiten jedes Einzelnen aber auch an die Teamfähigkeit der Kleingruppen angepasst sind. In gezielten Reflexionsphasen innerhalb der Unterrichtseinheiten oder zwischen mehreren Einheiten können die Eindrücke, Gefühle und Empfindungen, sowie die erarbeiteten Lösungsvarianten der Schüler thematisiert werden.

## Durchführung

Die Einführung in die Unterrichtssequenz sollte unbedingt eine umfassende Sicherheitsbelehrung durch die Lehrkraft darstellen. Zusätzlich sind auf jeder Arbeitskarte wesentliche Sicherheitshinweise für die jeweilige Station vermerkt.

Jede Station ist zunächst unabhängig von den anderen und kann demnach auch isoliert von dem hier vorgestellten Konzept z. B. im Lernbereich Turnen als zusätzliche Bewegungsaufgabe eingesetzt werden. Wird jedoch angestrebt, ein vielfältiges Angebot an Wagnissituationen herbeizuführen, so können die einzelnen Stationen von der Lehrkraft mittels einer Bewegungs-

## Balance-Akt



© P. Deubel

**Überwindet die verschiedenen Balancierelemente jeweils einmal VW und FW ...**

- ★ ... aufrecht.
- ★★ ... im Vierfüßlergang.
- ★★★ ... transportiert einen Medizinball II / re am ausgestreckten Arm.
- ★★★★ ... mit geschlossenen Augen.

**Notiert wie viele Sterne Ihr gesammelt habt!**

**Achtet auf Sicherheit:**

1. Es übt immer nur **Einer** an einem Gerät!
2. Wer keine Aufgabe hat, steht **hinter** den Geräten!
3. Ständig gegenseitige Hilfestellung gewährleisten (Partnerarbeit – **Stabilisierungshilfe!**)

Bildnachweis: <http://reviews.123f.com/images/filmcrew/filmcrew1210/filmcrew121000091611416-Gez-Hmie-Asian-Elephant-Balancieren-auf-einem-Circus-Kugel-Lizenzfreie-Bilder.jpg>

geschichte zu Steigerung der intrinsischen Motivation miteinander thematisch verbunden werden.

Ein Beispiel dafür soll im Folgenden angeführt werden: *Stellt euch vor: „Ihr seid die Panzerknacker und wie jede Nacht versucht ihr aus dem Gefängnis zu entfliehen um Dagobert Ducks Geldspeicher zu knacken! Bestimmt als erstes euren Anführer!“ [Hier kann auch die Aufgabe „Sortieren“ (die Schüler sollen sich nach einem festgelegten Merkmal – z. B. der Größe nach, etc. – auf einer Langbank sortieren, ohne dabei den Boden zu berühren) bzw. „Balance-Akt“ zur Anwendung kommen. Je nach Festlegung stellt der kleinste bzw. größte Spieler den Gruppenführer dar.]*

Die Erwärmung der Sportstunde bildet die Vorbereitung für den geplanten Ausbruch. Im Anschluss daran müssen die verschiedenen Hindernisse überwunden werden um den Weg in die Freiheit zu finden. Die Aktion „Umfallen mit der Matte“ steht für das Aufsprengen der Gefängnistür. Nun kann der Ausbruch beginnen.

- **Station 1 – Wassergraben:**  
„Überwindet den Wassergraben um zur Gefängnismauer zu gelangen.“
- **Station 2 – Die Gefängnismauer:**  
„Erklimmt die Gefängnismauer.“
- **Station 3 – Sprung in die Tiefe:**  
„Springt von der Mauer in die Freiheit.“
- **Station 4 – Der Fluchtwagen (Rodeo):**  
„Steigt gemeinsam in den Fluchtwagen um schnellstmöglich zum Geldspeicher zu kommen.“

Am Geldspeicher angekommen fahren die Panzerknacker zunächst mit dem „Fahrstuhl“ nach oben und schließlich bis zum Grund des Tresors, auf dem der Schatz zu finden ist. Die Aufgabe „Karussell“ verdeutlicht zum Abschluss der Unterrichtseinheit die Glücksgefühle der Räuber, während diese im Reichtum baden.



**Dr. Christian Andrä**  
Universität Leipzig  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Sportwissenschaftlichen Fakultät, Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik, Fachgebiet Schulsport sowie Lehrkraft für besondere Aufgaben am Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung.

[christian.andrae@uni-leipzig.de](mailto:christian.andrae@uni-leipzig.de)

## Umfallen mit der Matte

Material: kleine Weichbodenmatte

Eine Person stellt sich vor die Matte und hält sie gleichzeitig fest.  
Das Ziel ist es, mit der Matte auf den Boden zu fallen.

Lustiger wird dies mit einem Partner. Intensiver wird es wenn man die Augen schließt.



## Wassergraben

Material: Matten, Reifen in unterschiedlichen Farben,  
ein befestigtes Tau (z. B. am Reck)



... von Hocker zu Hocker.



... transportiert einen: Ball, Kegel, ...



... mit geschlossenen Augen.



... jeder muss in einen Reifen schwingen, so dass  
er sicher mit *beiden* Füßen darin steht.

**Notiert, wie viele Sterne ihr gesammelt habt!**



## Gefängnismauer

Material: Weichbodenmatte aufrecht gestellt, Tau

**Erklimmt die Gefängnismauer ...**

- ★ ... mit einem Tau mit Steighilfen.
- ★★ ... mit einem Tau ohne Steighilfen.
- ★★★ ... mit Hilfe deiner Partner.
- ★★★★ ... ohne Hilfe, bis zur Markierung.

**Notiert, wie viele Sterne ihr gesammelt habt!**



## Sprung in die Tiefe

Material: Kletterstangen, Weichbodenmatte, ggf. Augenbinden

**Erklimmt die Kletterstange und springt fußwärts ...**

- ★ ... auf die Matte.
- ★★ ... mit 1/2 Drehung auf die Matte.
- ★★★ ... auf ein Kommando eines Partners auf die Matte.
- ★★★★ ... mit geschlossenen Augen klettern und dann springen.

**Notiert, wie viele Sterne ihr gesammelt habt!**



## Rodeo

Material: Matten, Bock

Die ganze Gruppe soll das Gerät erklimmen und die folgenden Positionen einnehmen ...



... alle stehen auf einem Gerät.



... alle sitzen auf einem Gerät.



... stehend im Innenstirnkreis mit Handfassung nach außen lehnd.



... alle berühren nur mit 1 Hand und 1 Fuß das Gerät.



Notiert, wie viele Sterne ihr gesammelt habt!

## Fahrstuhl

Material: kleine Weichbodenmatte

Eine Person stellt oder legt sich auf die Matte. Alle anderen fassen an der Seite an und heben die Matte nach oben. Auf ein klares Signal wird die Matte nach unten fallen gelassen (wobei die Personen außen) schnell nach hinten gehen.

Noch intensiver für die Person auf der Matte wird es, wenn das Start-Signal nicht bewusst wahrgenommen werden kann (z. B. eine Person gibt für alle anderen unter der Matte Handzeichen).



## Karussell

Material: 1 Langbank, 2 Rollbretter

Eine Bank wird umgedreht auf die Rollbretter gelegt. Zwei oder mehrere Personen setzen sich auf die Bank (je weiter am Ende, desto intensiver die Erfahrung). Dabei müssen sie sich gut festhalten und sollen die Augen schließen. Dann wird die Vorrichtung wie ein Karussell bedient, indem andere Kinder anschieben. Je nach Geschwindigkeit ist dies eine Mutprobe für die darauf sitzenden Personen.



## Zusatzinformationen

### Anmerkung

- (1) Begriffe wie Lehrer, Schüler, Spieler ... schließen die weibliche Form immer mit ein.

### Literatur

- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*, 57–70.
- Gymnasialer Lehrplan Sport Sachsen (2011). Zugriff am 11.02.2016 unter [http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp\\_gy\\_sport\\_2011.pdf?v2](http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_sport_2011.pdf?v2).
- Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (2011). Zugriff am 11.02.2016 unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigators-i/gymnasium-g8/>
- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2012). Weiterführende Überlegungen zu einer alten Herausforderung: die pädagogische Ambivalenz gewagter Bewegungssituationen. T. Kleine, M. Pfitzner & O. Wulf (Hrsg.), *Soziale Wirklichkeit des Sports. Richtlinien- Sportentwicklung- Sicherheitsförderung. Schriften zur Körperkultur*. Band 16. Lit-Verlag.
- BASPO (2012). *Tummelformen an Geräten*. Zugriff am 13. November 2015 unter: [http://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2012/12/12\\_12\\_Tummelformen-an-Ger%C3%A4ten\\_d.pdf](http://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2012/12/12_12_Tummelformen-an-Ger%C3%A4ten_d.pdf)

### Bildquellen

[Elefant] Zugriff am 13. November 2015 unter: <http://previews.123rf.com/images/filmcrew/filmcrew1210/filmcrew12100009/16111416-Gez-hmte-Asian-Elephant-Balancieren-auf-einem-Circus-Kugel-Lizenzfreie-Bilder.jpg>

Abb. 1:  
Teile des Aufbaus  
in der Turnhalle





Heinz Lang

# Erst (ab)wägen – dann wagen

**(Schul-)sportliche Problemlöseaufgaben für fast alle Altersstufen**

Mit etwas Fantasie, „strategischem“ Denken, Absprache mit den Partnern, durch Versuch und Irrtum lassen sich die gestellten Aufgaben lösen – nach dem Motto „Erst (ab)wägen, dann wagen“.

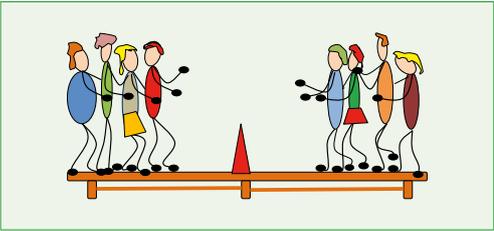
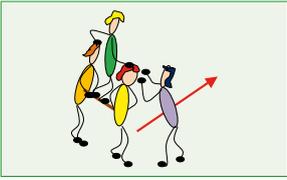
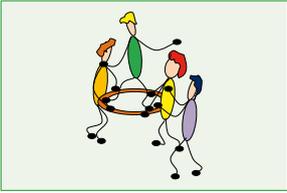
Die meisten Beispiele eignen sich für alle Altersstufen (vor allem Grundschule und Sekundarstufe I). Die Rolle der Lehrkraft besteht darin, die (offene) Aufgabe vorzugeben und einen sicheren Rahmen zu gewährleisten.

2015. 16.5 x 24 cm, 96 Seiten  
ISBN 978-3-7780-8940-8

**Bestell-Nr. 8940 € 14.90**

E-Book auf sportfachbuch.de € 11.90

## Zwei Beispielseiten

<p>... und jede Menge Praxisbeispiele (alphabetisch geordnet)</p> <h3>Seitenwechsel</h3> <p><b>Geräte/Spielfeld</b> Pro Übungsgruppe eine Langbank und ggf. Markierungshütchen, Gymnastikstäbe, Bälle ... (siehe Varianten), Halle oder Freigelände.</p> <p><b>Gruppengröße</b> Zwei Schülergruppen mit jeweils etwa bis zu fünf Schülern pro Bank.</p> <p><b>Die Idee</b> Die beiden Schülergruppen stehen sich rechts und links der Mitte auf einer umgedrehten Langbank gegenüber. Die Aufgabe besteht darin, ohne den Boden zu berühren die Seiten zu wechseln – wer ganz rechts außen steht, muss ganz nach links außen, der zweite Schüler von rechts tauscht mit dem zweiten von links den Platz usw.</p>  <p><b>Varianten – mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle stehen auf der breiten (Sitz-)Fläche der Bank (einfachere Aufgabe).</li> <li>• Muss ein Schüler „absteigen“ muss erneut von allen die Ausgangsposition eingenommen und von vorne begonnen werden.</li> <li>• Welche Gruppe schafft den Wechsel ohne „abzusteigen“? Welche Gruppe schafft den Wechsel am schnellsten?</li> <li>• Jeder Schüler muss einen Ball mit sich transportieren.</li> <li>• Jeder Schüler hat einen Gymnastikstab, mit dem er sich, sofern notwendig, auf dem Boden abstützen darf.</li> <li>• In der Mitte der Bank steht ein Markierungshütchen, liegt ein Medizinball auf einem Ringtennis-Ring ... welche überstiegen oder umgangen werden müssen.</li> <li>• ...</li> </ul> <p>36</p>	<p style="text-align: right;">Von A nach B</p> <h3>Stabtransporte</h3> <p><b>Geräte/Spielfeld</b> Pro Gruppe ein stabiler Gymnastikstab (keine dünnen Plastikstäbe verwenden wg. Bruchgefahr), Halle oder Freigelände.</p> <p><b>Gruppengröße</b> Vier Schüler bilden eine Gruppe. Es empfiehlt sich, in etwa gleich große und kräftige Schüler zu berücksichtigen.</p> <p><b>Die Idee</b> Es geht darum, mit Hilfe eines stabilen Gymnastikstabes einen Mitschüler zu transportieren und dabei eine vorgegebene – nicht zu lange – Strecke zu überwinden.</p>  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>Ein Schüler soll transportiert werden. Zwei Schüler sind die Transporteure; sie halten den Stab. Ein vierter Schüler sichert die Aktion (Siehe Skizze). Jeder Schüler soll einmal in der jeweils gezeigten Variante transportiert werden</p> </div> <p><b>(Mögliche) Lösungen</b> Es gibt eine große Zahl von Möglichkeiten. Besonderes Augenmerk sollte auf allzu riskante Transportformen – z. B. freier Sitz auf dem Stab – gelegt werden (Sicherung).</p>  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>Verwendung finden kann auch ein stabiler <b>Holzreifen</b> (im Sportfachhandel erhältlich), der problemlos das Gewicht eines Schülers aushält. <b>Wettbewerbe bzw. Gruppenvergleiche, bei denen es um die möglichst schnelle Durchführung dieser Aufgaben geht, empfehlen sich bei diesen Formen nicht</b></p> </div> <p>37</p>
--	--

Inhaltsverzeichnis und weitere Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/8940](http://www.sportfachbuch.de/8940)

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

# Das Spielfeld – klein oder groß?

## Heinz Lang

Wesentlich zum Gelingen eines Spiels – vor allem der „Kleinen Spiele“ – trägt die richtige Wahl der Spielfeldgröße bei.

- **Ist es zu klein**, gelingt das Spiel nicht, weil sich die Spieler gegenseitig stören und/oder das Spiel zu schnell zu Ende ist.
- **Ist das Feld zu groß**, kann das Spiel langweilig werden, weil z. B. das Fangen nicht gelingt oder die Aktivitätspausen zu lang werden.

Grundsätzlich muss – aus Sicherheitsgründen – bedacht werden, ...

- dass die Spielfeldgrenzen weit genug von einer festen Wand entfernt sind, um ein „Auslaufen“ bzw. Abstoppen zu ermöglichen;
- dass eine Wand z. B. bei Fangspielen nie als Ziel gelten kann.
- dass das Spielfeld deutlich abgegrenzt ist; vor allem dann, wenn Spielfelder aneinander grenzen und quer zur Halle angelegt sind.
- dass sich die Abgrenzung zweier dicht nebeneinander liegender Spielfelder durch Turnbänke nicht empfiehlt (Stolperfalle); besser wäre ein gespanntes Baustellenband oder das Aufstellen einiger Markierungskegel.

## Kleine Spielfelder

... verlangen meist besonders schnelle Reaktion, schnelle Antritte und Stopps. Insgesamt ist dabei die Bewegungsgeschwindigkeit geringer und die Folgen von Kollisionen sind in der Regel weniger gravierend.

Kleine Spielfelder sind angebracht bei Spielen ...

- mit wenigen Fängern (Bsp.: „Fangen auf Zeit“);

### Aufgeschnappt

„KEMARI (erstmal 587 n.Chr. dokumentiert) ist wohl das exklusivste Fußballspiel. Es war nur den japanischen Ministern, dem Hochadel und vor allem aber den Prinzen vorbehalten. Dabei passte man sich einen weichen Ball (Hirschleder) im Kreis zu, der nicht auf den Boden fallen durfte.“

- die „technisch“ anspruchsvoll sind (Bsp.: „Touchball“);
- die besondere und anstrengende Bewegungsformen verlangen (Bsp.: „Kamelfangen“, „Sitzfangen“);
- bei denen der unmittelbare Körperkontakt gesucht werden muss (Bsp.: „Skandal im Sperrbezirk“),
- ...

## Große Spielfelder

... provozieren höhere Laufgeschwindigkeiten; deshalb ist, vor allem dann, wenn es sich um besonders komplexe Spielformen mit vielen Fängern und/oder wechselnden Situationen handelt, ein hohes Maß an Spielüberblick – peripheres Sehen – notwendig.

Sie sind angebracht bei Spielen ...

- mit mehreren Fängern oder Fängergruppen (Bsp.: „Seestern-Fangen“),
- wenn geradlinig Räume überwunden werden müssen (Bsp.: „Räuber und Gendarmen“),
- wenn komplexe Spielaktionen zu lösen sind (Bsp.: „Rette sich, wer kann!“),
- wenn „Befreiungsaktionen“ gestartet werden können (Bsp.: „Schwarzwald-Klinik“),
- wenn Freimale ein Ausruhen ermöglichen (Bsp.: „Fangen mit Freimal“),
- wenn aus „konditionellen Gründen“ bewusst lange Laufwege abverlangt werden sollen (Bsp.: „Von Kreis zu Kreis“),
- ...

Droht ein Spiel zu langweilig zu werden oder will es einfach nicht gelingen, empfiehlt sich zunächst eine Veränderung der Spielfeldgröße; oft ist das Problem damit behoben.



**Heinz Lang**  
h-w.lang@t-online.de



# Doppelstunde Sport



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

Bestell-Nr. 0562 € 21.90

► Spiralbindung  
► mit CD-ROM



Die Doppelstunde Schwimmen zeigt beispielhaft auf, wie Schülern mittels variantenreicher Übungen schwimmspezifische motorische Fertigkeiten vermittelt werden können. Darüber hinaus werden auch Ideen formuliert, wie praktische Erfahrungen mit bewegungstheoretischen Inhalten im Sportunterricht verknüpft werden können. Biomechanische Zusammenhänge des Fortbewegens im Wasser werden dabei explizit für eine funktionale Bewegungsanalyse nutzbar gemacht.

Beispieleiten

34

Doppelstunde Schwimmen

Stundenabschnitte und Unterrichtsinhalte	Organisatorische Hinweise
<p><b>Päckchen und Seestern</b></p> <p>Die Schüler holen tief Luft und bilden ein „Päckchen“, indem sie die Beine vor dem Körper anwinkeln und mit den Armen die Unterschenkel umfassen – ähnlich der Embryonalhaltung. Nun sollen sie ausprobieren, wie sie mittels Luft anhalten oder ausatmen ihre Körperlage im Wasser stabilisieren oder verändern können.</p>	<p><b>Leitfragen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Was passiert wenn ich die Luft anhalte oder ausatme?“</li> <li>• „Wie kann ich über Ausatmen meine Sinkgeschwindigkeit variieren?“</li> </ul> <p><b>Variation 1:</b> Anstatt „kontrolliertem Absinken“ soll versucht werden, zwischen Boden und Wasseroberfläche eine stabile Position im Raum einzunehmen.</p> <p><b>Variation 2:</b> Anstatt eines „Päckchens“ sollen die Schüler alle Extremitäten wie ein Seestern von sich strecken und die daraus resultierenden Effekte beobachten.</p> <p><b>Hinweis:</b> Die Augen sollten unter Wasser geöffnet sein, damit sich die Schüler unter Wasser orientieren können.</p>
<p><b>Ring-Übergabe</b></p> <p>In Zweiergruppen tauchen beide Schüler aus dem Stand gleichzeitig unter Wasser und versuchen, sich im Schwebezustand ohne Bodenkontakt einen Ring hin und her zu geben.</p>	<p><b>Leitfragen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Was passiert, wenn der Schüler in Päckchenhaltung die Luft anhält?“</li> <li>• „Was passiert, wenn der Schüler in Päckchenhaltung ausatmet während er nach unten gedrückt wird?“</li> </ul> <p><b>Wichtig:</b> Die Positionen sollen in der Zweiergruppe gewechselt und Beobachtungen miteinander diskutiert werden.</p>
<p><b>Partnerübung Päckchen</b></p> <p>In Zweiergruppen bildet einer der beiden Schüler ein „Päckchen“ (s. Übungsphase 1) und hält die Luft an. Der Partner drückt das Päckchen nun vorsichtig unter Wasser in Richtung Beckenboden und gibt dann wieder nach.</p>	<p><b>Leitfragen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Was passiert, wenn der Schüler in Päckchenhaltung die Luft anhält?“</li> <li>• „Was passiert, wenn der Schüler in Päckchenhaltung ausatmet während er nach unten gedrückt wird?“</li> </ul> <p><b>Wichtig:</b> Die Positionen sollen in der Zweiergruppe gewechselt und Beobachtungen miteinander diskutiert werden.</p>

Bild 8a: Schweben an der Wasseroberfläche

Bild 13a: Schweben als Päckchen über Wasser

Bild 13b: Schweben als Päckchen unter Wasser

---

35

Klassen 5 und 6

Stundenabschnitte und Unterrichtsinhalte	Organisatorische Hinweise
<b>Übungsphase 2: Schweben an der Wasseroberfläche</b>	
<p><b>Delphinprünge zum Schweben</b></p> <p>Mit selbstwärts ausgestreckten Armen lassen sich die Schüler im brusttiefen Wasser stehend mit einem kleinen Sprung nach vorne ins Wasser fallen und versuchen, an der Wasseroberfläche zu schweben.</p>	<p><b>Variation:</b> Die Schüler sollen über einen Handstandsüberschlag (Hände mit Bodenkontakt) kurzzeitig in Rückenlage zur Wasseroberfläche schweben. Dabei muss durch Mund und Nase ausgeatmet werden.</p>
<p><b>Partnerübung Schwebende Statue</b></p> <p>In Zweiergruppen liegt einer der Schüler in Rückenlage an der Wasseroberfläche. Sein Partner unterstützt ihn von unten an Rücken und Oberschenkel in seiner Schwebeposition. Immer wieder reduziert der Helfer seine Unterstützung und die schwebende Statue muss versuchen, trotzdem an der Wasseroberfläche zu bleiben.</p>	<p><b>Variation „Toter Mann“:</b> Die Schüler sollen versuchen, in Bauch- und Rückenlage möglichst lange an der Wasseroberfläche zu schweben, ohne dabei unterstützende Arm- und Beinbewegungen durchzuführen.</p>

Bilder 14a-d: Handstandsüberschlag

Bild 15: Partnerübung Schwebende Statue