

Brennpunkt

Kein Olympisches Wintermärchen in Deutschland 2022

Der Traum vom Olympischen Wintermärchen in Oberbayern und München ist am Sonntag, den 10. November 2013 – bereits sehr früh – geplatzt und dies vermutlich mit einer Langzeitwirkung über Jahrzehnte hinweg. Der erneute Anlauf Münchens einschließlich der Marktgemeinden Traunstein, Garmisch-Partenkirchen und Berchtesgaden endete – anscheinend für viele überraschend – im Debakel eines vierfachen Bürgerentscheides in dieser Region.

Überraschend für den designierten DOSB-Präsidenten A. Hörmann, der noch am 7. November in einem Interview mit dem Sportinformationsdienst (SID) darauf verwies, dass repräsentative Umfragen der Vergangenheit belegen, dass die Mehrheit der Bevölkerung hinter einer Olympiabewerbung steht. Überrascht wirkten aber auch die Organisatoren und Aktivisten der „NOlympiabewegung“ über die Höhe ihres Erfolges in allen vier Bevölkerungsentscheiden. Gleich nach Verkündung der Ergebnisse erfolgte ihrerseits die Erklärung, dass dieses NEIN keinesfalls als ein NEIN gegen den Sport zu verstehen sei. Dennoch wird dieses NEIN von vielen so (miss-)verstanden. Der Sport mit seinen vielen Facetten (einschließlich des Schulsports), der Wintersport und auch der Olympische Hochleistungssport, wird diese Bürgerentscheide nicht nur überstehen, sondern bei ernsthafter ‚sorgfältiger Analyse und richtigen Schlussfolgerungen die Chance erhalten, gestärkt aus dieser temporären Zurückweisung hervorgehen‘. Es war ein Warnschuss und Weckruf zugleich! Die deutsche Sportpolitik muss auf allen Ebenen mit schonungsloser Offenheit der Frage nachgehen, warum Bewerbungen um Olympische Spiele in Deutschland gegenwärtig nicht mehrheitsfähig sind:

Ist Deutschland inzwischen wirklich ein Land der Nörgeler, Meckerer und Verhinderer bezüglich unterschiedlicher Großprojekte geworden?

Schrecken die Gigantomie Olympischer Spiele, die Profitgier und Intransparenz seitens des IOC einfach nur noch ab?

Gibt es tatsächlich eine generelle Skepsis gegenüber sportlichen Großveranstaltungen?

Zeichnet sich wahrhaftig bereits ein Trend der Verlagerung solcher Veranstaltungen weg von demokratischen Zivilgesellschaften hin zu totalitären Regimen ab?

Taugt die Ablehnung der Münchener Bewerbung überhaupt als Gegenstand der Kritik, die eigentlich an das IOC zu richten wäre?

Sind es ökologische Bedenken, die den vierfachen Bürgerentscheid geprägt haben?

War es nicht ein Signal, wenn bereits innerhalb der DOSB-internen Abstimmungen gerade der Deutsche

Alpenverein (DAV) gegen eine Bewerbung um die Winterspiele in Bayern votiert?

Oder äußert sich in der Ablehnung eine diffuse Fundamentalkritik am organisierten Leistungs- und Spitzensport verbunden mit der naiven und unzutreffenden Erwartung, dass mit einer Verhinderung des Ressourceneinsatzes in solche Projekte eine Freisetzung von Geldern für den Breitensport erfolgt?

Wurde bedacht, dass mit dieser Ablehnung auch eine Ablehnung der Bewerbung um die Ausrichtung Paralympischer Winterspiele einhergeht, mit entsprechenden weitreichenden Bedeutungen für die künftige Entwicklung des Behinderten- und Inklusionssports?

Den Skeptikern gegenüber sportlichen Großveranstaltungen wäre durchaus mit positiven Erfahrungen zu begegnen: So die Fußball-WM 2006 in Deutschland; die gelungenen Sommerspiele 2012 in London; die faszinierenden Biathlonveranstaltungen in Oberhof oder die in der Chiemgau-Arena. Ebenso gibt es überzeugende Belege für Bewerbungen um Olympische Winterspiele die großen Rückhalt in der Bevölkerung demokratischer Zivilgesellschaften finden, so gegenwärtig in Oslo und Stockholm.

In Pressekommentaren zu den Bürgerentscheiden wird recht grundsätzlich danach gefragt, wer heute noch Olympia braucht oder es wird behauptet, der Spitzensport sei zum Selbstzweck verkommen und die Freizeit- und Breitensportler hätten sich schon längst von den Spitzenverbänden des DOSB emanzipiert und die sportliche Bewegungskultur boomt auch ohne den organisierten Sport.

Diese Fragen und Probleme gilt es ernst zu nehmen und offen zu diskutieren, auch im Schulsport und unter Sportlehrerinnen und Sportlehrern. Diese Chance für derartige Debatten hätten sich vermutlich gar nicht ergeben, wenn die Bürgerentscheide mit einer knappen Befürwortung ausgegangen wären und die Bewerbung im späteren Verlauf an intransparenten IOC-Kriterien ihre Ablehnung gefunden hätte. Insofern hat das frühe bayrische NEIN auch etwas Gutes.

Eines steht fest: Ohne die Gewinnung einer breiten Zustimmung in der Bevölkerung wird es in Zukunft in Deutschland keine Olympischen Spiele, weder im Winter noch im Sommer geben.



Albrecht Hummel
Mitglied der Redaktion



Albrecht Hummel

Zu diesem Heft

Jörg Bietz & Ralf Laging

Lehren und Lernen von Bewegungen

Das Bewegungslernen schwingt in sportdidaktischen Fachbeiträgen meist nur implizit in methodischen Konzepten zur Vermittlung von Sportarten oder von Inhalten einzelner Bewegungsfelder mit. Explizit wird es nur selten thematisiert (in dieser Zeitschrift zuletzt mit dem Thema Differenzielles Lernen, Heft 2/2009). Entweder ergeben sich die Lehrmethoden aus den konkreten Erscheinungsformen einzelner Bewegungstechniken oder es gibt eine Dominanz von pädagogischen Zielperspektiven, in denen die Sache, die es zu lehren und lernen gilt, nur als pädagogisch ausgelegte Sache zu Tage tritt. Dem steht jedoch eine lange Tradition gegenüber, in der die „originale Sache“ selbst ins Zentrum der Auseinandersetzung rückt, wie es Martin Wagenschein (1991) als Verwicklung des Individuums mit der Sache beschrieben und gefordert hat. Entsprechend bestimmt sich auch das Lehren im Sportunterricht nicht von der Bewegungstechnik her, sondern von den Bewegungsproblemen, die es zu entfalten gilt.

Das vorliegende Themenheft greift diese Problematik auf und setzt sich in Theorie und Praxis mit dem Lehren und Lernen von Bewegungen auseinander. Es werden „didaktische Prinzipien“ formuliert sowie genetische und problemorientierte Unterrichtskonzepte und entsprechende Unterrichtsbeispiele vorgestellt, die explizit das Sich-Bewegen als Lerngegenstand reflektieren und sich an der Struktur seiner Aneignungsmöglichkeiten orientieren.

Mit der Bezugnahme auf das Sich-Bewegen-Können als Kernstück des Sportunterrichts stellt sich die zentrale Frage, wie im Sportunterricht die Bewegung selbst und das Lehren und Lernen sowie die Vermittlung und Aufgabenorientierung von Bewegungen verstanden werden. Die Beiträge dieses Heftes versuchen deutlich zu machen, wie Schülerinnen und Schüler im Lernprozess zu einer verständnisintensiven Sachbegegnung angeregt werden können und sie bieten Antworten für eine andere Lehr-, Lern- und Aufgabenkultur im Sportunterricht an. Alle Beiträge kommen aus der Marburger Arbeitsgruppe „Bewegungs- und Sportpädagogik“.

Im Einleitungsbeitrag von *Ralf Laging* werden Erkenntnisse der Bewegungswissenschaft und Sportpädagogik zu „*Didaktischen Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen*“ verdichtet und an der Frage des Gegenstandsverständnisses entwickelt. Die sich aus der empirischen Bildungsforschung ergebende Bedeutung von „*Aufgaben für den Sportunterricht*“ werden von *Meike Hartmann* in Fragen an die Sportlehrerinnen und -lehrer zur Selbstreflexion gewendet, um Bewegungsaufgaben formulieren zu können, die die produktive Selbsttätigkeit der Akteure berücksichtigen. Im dritten Beitrag dieses Heftes stellen *Jörg Bietz, Daniel Grotehans* und *Inga Hindemith* das „*Genetische Lehren im Sportunterricht am Beispiel des Kämpfens*“ vor. Sie zeigen, in welchen Schritten sich ein genetischer Lehrgang nach Wagenschein „am Verständnisprozess der Schüler entlang“ vollzieht. In einem vierten Beitrag wird das Kugelstoßen als Form der „*Wurfdisziplinen*“ von *Marko Seeg* als Weit-Stoßen eines schweren Gegenstands thematisiert und auf die Fragen des Beschleunigens solcher Gegenstände mit problemhaltigen Aufgabenstellungen zugeschnitten. In den „*Lehrhilfen*“ werden schließlich zwei weitere Unterrichtsbeispiele präsentiert, denen gemeinsam ist, dass sie zunächst jeweils das Spezifische der Sache herausarbeiten und aus der dargestellten Problemstruktur des Lerngegenstandes ein erfahrungsorientiertes Vermittlungskonzept vorstellen. Das Beispiel von *Petra Böcker & Fabian Dirks* stellt einen spiralig aufgebauten Fußball-Lehrgang vor, der die Kernidee des Fußballspiels in Situationen der Spielinitiierung, -anpassung, -intensivierung und -variation entfaltet. *Brigitte Heusinger v. Waldegg* thematisiert das Tanzen als Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, sich im Bewegungsausdruck zu zeigen und sein Bewegungsvermögen zu differenzieren. In einem schulischen Tanzprojekt entwickeln Schülerinnen und Schüler Ausdrucksformen zu einer Geschichte, die sie in Bewegung übersetzen.

Literatur

Wagenschein, M. (1991). *Verstehen lehren*. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen

Ralf Laging

Der Beitrag rückt das Lehren und Lernen von Bewegungen als Kernaufgabe der Sportdidaktik in den Mittelpunkt. Dazu wird zunächst geklärt, welches Gegenstands-, Lehr- und Lernverständnis diesem Beitrag zugrunde liegt. Es geht um den Prozess des sportlichen Bewegens, der durch Lehren ermöglicht und im Lernen seine selbsttätige Auseinandersetzung mit Bewegungsaufgaben findet. Im Gefolge davon werden didaktische Prinzipien vorgestellt, die das Bewegungslernen im unterrichtlichen Arrangement leiten sollen.

Instructional Principles of Teaching and Learning Movements

The author centers the teaching and learning of movements as the core task of sport instruction. Therefore he initially clarifies which concepts of the subject matter and of teaching and learning are fundamental to this article. The topic concerns moving athletically which is facilitated by teaching and which develops in the learning process through an active confrontation with movement tasks. Afterwards the author presents instructional principles which should guide movement learning in a curricular context.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Vorbemerkung

Das Lehren und Lernen von Bewegungen bildet zwar die wesentliche Kernaufgabe des Sportunterrichts, es wird jedoch in der Sportdidaktik eher randständig behandelt. Theoretisch fundierte Beiträge zum Bewegungslernen und zum Lehren im Sportunterricht jenseits von Methodiken und Empfehlungen aus der Praxis gehen auf bewegungswissenschaftliche oder (sport)psychologische Arbeiten der Motorikforschung zurück. Die Sportdidaktik ist hier wenig involviert, obwohl sie bezogen auf diese Kernaufgabe ein erhebliches Interesse an der theoretischen und konzeptionellen Fundierung erfolgreicher Lernprozesse haben müsste.

Fragen des Lehrens und Lernens sind dann in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses zu rücken, wenn es darum geht, das Bewegungskönnen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Dabei sind die Lerngegenstände hinsichtlich ihres Bildungspotenzials für Lernende zu reflektieren: Was verlangt der Gegenstand dem Lernenden ab, was ist an ihm in Erfahrung zu bringen und welcher Horizont eröffnet sich für den Lernenden auf die Welt? Dass der Umgang mit der Sache immer auch Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten

in sozialer, kultureller, kognitiver oder emotionaler Hinsicht einschließt, soll hier nur erwähnt werden, in diesem Beitrag liegt der Fokus auf dem Lehren und Lernen von Bewegungen.(1) So gesehen ist die Didaktik beim Lehren und Lernen entscheidend mit pädagogischen und bildungstheoretischen Fragen verbunden. Die lernende Auseinandersetzung mit der Sache eröffnet oder verschließt Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern. Insofern ist für das Lehren und Lernen von Bewegungen zunächst zu klären, was die Sache ist, die es zu lehren und zu lernen gilt.

Sportliches Bewegen als Lerngegenstand

Auf der Grundlage eines phänomenalen Zugangs zum Gegenstand stellt sich die Frage des Bewegungslernens nicht als innerer Steuerungsvorgang der Motorik und auch nicht als Abfolge hintereinandergeschalteter Phasen von Teilbewegungen, sondern als ganzheitliche Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Dabei muss bedacht werden, dass Lernen ein Vorgang ist, der im Verborgenen bleibt und nicht direkt erzeugt oder angesteuert werden kann. Lernen



Prof. Dr. Ralf Laging

Professor für Bewegungs- und Sportpädagogik, zunächst an der Universität Magdeburg und seit 2001 an der Universität Marburg. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Pädagogik und Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bewegungslernen, Bildung und Bewegung, Bewegte Schule, Unterrichtsgestaltung, Turnen, Bewegung und Sport in der Ganztagschule.

Philipps-Universität Marburg, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Barfüßerstr. 1, 35032 Marburg, laging@staff.uni-marburg.de

kann nur ermöglicht, arrangiert und unterstützt werden, es bedeutet immer eine Konfrontation mit sich selbst, mit seinen Grenzen und Möglichkeiten. Erst im Bewegungsvollzug erkennen wir, ob gelernt worden ist und wie erfolgreich die Inszenierung gewesen ist (vgl. Meyer-Drawe, 1984). Was ist nun aber die Sache, die gelernt worden soll?

Bewegungen sind körperliche Handlungen des Menschen zwischen Subjekt und sozialer sowie materialer Welt, sie sind intentional auf etwas gerichtet und insofern Aufführungen ihrer selbst: sie sind flüchtig und nur im Vollzug erlebbar. Das ist ein entscheidender Punkt im Gegenstandsverständnis von Bewegung, Spiel und Sport: Bewegungen existieren nicht an sich, sondern nur in der Hervorbringung durch das Subjekt in Relation zur Welt. Auf diese Weise bedeutet Bewegung Welterzeugung im gegenseitigen Austausch (vgl. Gebauer & Wulf, 1998, S. 23f.).

Im Prozess des Sich-Bewegens entstehen Formen, die als funktionale Antworten auf sich stellende Bewegungsaufgaben zu verstehen sind. Dabei ist zunächst gleichgültig, ob es sich um die Bewältigung einer Alltagsaufgabe handelt (mit der Leiter in einen Obstbaum klettern) oder um sportive Aufgaben (Überspringen einer Hochsprunglatte) mit dem Ziel, die persönlich bestmögliche Leistung zu erreichen. Sport ist ein System von Bewegungsformen, das gefundene Lösungen auf Bewegungsprobleme als kulturelle Objektivationen deutet. In diesen Objektivationen verdichten sich die Bewegungshandlungen zumeist zu idealisierten Technikleitbildern. Nach Scherer (2008) ist es allerdings zielführender, „eine Orientierung an der Prozesskategorie des Sich-Bewegens“ einzuführen, da alle Bewegungsformen in „Funktionen des Sich-Bewegens“ (a.a.O., S. 26) gründen. Dabei bleiben spielerisches und sportliches Sich-Bewegen primär auf sich selbst begrenzt, denn sie „haben Funktionen nur innerhalb dieses (sportlichen) Geschehens selbst, nicht aber außerhalb“ (a.a.O., S. 27). Sportliche Bewegungen treten als herausgehobene Aufgaben auf, die im Unterschied zu Alltagsbewegungen meist nicht „auf Antrieb“ durch mimetisches Handeln (einführendes Nachvollziehen) gelernt werden können (Gebauer & Wulf, 1998, S. 16ff). Sie unterscheiden sich von Alltagsbewegungen dadurch, dass sie ausschließlich *selbstbezüglich* und *folgenlos* sind; sie werden um ihrer selbst willen vollzogen (Volkamer, 1984; Scherer & Bietz, 2013, S. 22ff). Im Alltag dagegen haben Bewegungen eine deutliche Zweckbestimmung, im Sport liegt der Zweck in der Bewegung selbst, unabhängig davon, ob es darum geht, sich „in Form“ zu bringen (wie im Turnen) oder sich in Spielsituationen der Spielidee folgend „in Szene“ zu setzen.

Lehren und Lernen von Bewegungen

Die Klärung des Selbstverständnisses von Bewegung ist für das Verständnis von Lehren und Lernen aus didakti-

scher Sicht elementar. Es macht einen Unterschied im Lehrverständnis, ob Bewegung als dialogischer Prozess der Auseinandersetzung mit einer sich stellenden Aufgabe gesehen oder als Abbild von Technikleitbildern verstanden wird, um aus „Vor“-Bildern laienhafte „Nach“-Bilder zu erzeugen. In diesem Fall geht es vor allem um die Anpassung der individuellen körperlichen Möglichkeiten an das objektive Leitbild; Abweichungen davon gelten als Defizit im Können. Anders ist es, wenn es um ein Lehren als Unterstützung zur Selbstüberschreitung subjektiver Möglichkeiten im Dialog mit der sich stellenden Bewegungsaufgabe geht, um in konstruktiver und erfinderischer Absicht ein persönliches Optimum hervorzubringen, bei dem sich die Lösungen von anderen unterscheiden können, sie aber dennoch im Sinne der Aufgabe effektiv sind. Das Sich-Bewegen ist in diesem Verständnis eine Funktion der Aufgabe.(2)

Dies muss man sich so vorstellen, dass sportliche Bewegungen nicht deswegen nachgeahmt und vollzogen werden, weil es die „Technik“ gibt, sondern weil die *Situation als Aufgabe* ein funktional angemessenes Bewegungshandeln erfordert, die Bewegung also gleichsam aus der Aufgabe resultiert. Voraus geht die Bewegungsabsicht als Intention des Handelns, die eine antizipierte Bewegungsvorstellung hervorruft und den Bewegungsvollzug leitet, unabhängig davon, ob die Lösung gelingt oder misslingt.

Nach heutigen Erkenntnissen (vgl. Schöllhorn 2004; Wulf, 2009; Scherer & Bietz, 2013) kann kaum davon ausgegangen werden, dass komplexe Bewegungs-„techniken“, so wie sie von Könnern hervorgebracht werden, gleichsam als äußerlich sichtbarer Bewegungsablauf mit zeitlich aufeinanderfolgenden Sequenzen im Sinne einer Nach-Bildung gelernt werden.(3) Hier muss man sich vor Augen führen, dass diejenigen, die diese bis dato als optimal geltende Idealform hervorgebracht haben, einen sehr langen Konstruktions- und Erfindungsprozess in der Auseinandersetzung mit einer leistungssportlichen Bewegungsaufgabe hinter sich haben. Der Prozess – einschließlich der Vor-, Rück- und „Umwege“ – des Könners bleibt immer im Verborgenen, sichtbar ist nur das Produkt und wird zum alleinigen Bezugspunkt des Lernens. Schülerinnen und Schüler haben gegenüber den Könnern dieser „Ideal-Bewegungen“ meist andere körperliche Voraussetzungen, so dass sie kaum in der Lage sind, diese auch nur annähernd zu kopieren – und dennoch werden sie in der traditionellen Lehrmethodik zu unhintergehbaren Leitbildern erhoben. Es ist jedoch ein Trugschluss, das Tun nach derselben logischen Reihe bestimmen zu wollen wie das Resultat des Tuns (vgl. Scherer & Bietz, 2013, S. 63ff und 96ff). Bedeutsamer ist vielmehr, dass mit jeder Bewegungsform biographische Erfahrungen zu dem grundlegenden Thema dieser Bewegung (z.B. hoch springen, Ball in den Korb werfen, auf den Händen stehen) vorliegen, die emotional erlebt und kognitiv reflektiert Spuren im Leiblichen hinterlassen haben, die immer dazu führen, eine neue Bewegung auf der Basis subjektiver Vor-Erfahrungen hervorzubringen.

Didaktische Prinzipien

Geht man nun von den oben skizzierten Grundlagen eines situativ und intentional geleiteten Bewegungsdialogs zwischen Mensch und Welt (Tamboer, 1979) aus, dann verändert sich die Lehrweise von der substanzialen Körperbewegung als Orientierung an der Form zur relationalen Bewegungshandlung als bedeutungsreiche Aktion des Subjekts in Bezug auf die Problemstruktur der Aufgabe. Dazu die folgenden didaktische Prinzipien.

Sinn- und Bedeutungsorientierung

Alle Bewegungshandlungen basieren auf Relationsbildungen mit Sinn- und Bedeutungsgehalt zwischen Subjekt und Aufgabenstruktur. Dieses didaktische Prinzip folgt dem Grundsatz, dass es Körperbewegungen nicht an sich gibt, sondern nur in Bezug auf ein Handlungsziel. Das „Einschleifen“ einer Teilbewegung als „Technik“, die scheinbar die optimale Lösung darstellt, nützt wenig, wenn der Akteur nicht den Sinn der Bewegungshandlung erkennt und ihm die in der Aufgabe liegende Bedeutungsstruktur vorenthalten bleibt. Im Bewegungslernprozess muss sich daher klären, was in der Bewegungshandlung vom Akteur gefordert wird und *worum* es im Kern dieser Bewegung für ein Spiel, eine Turnübung usw. geht. Insofern bedeutet die Sinn- und Bedeutungsorientierung eine *Umkehrung* des zergliederten Techniktrainings. Es geht nicht mehr um die Partialisierung von Elementen einer Bewegungstechnik, sondern um Komplexitätsreduktion nach elementaren Sinneinheiten, aus denen sich erst die Funktion der Bewegung zur Lösung eines Bewegungs- oder Spielproblems ergibt (Scherer, 2011, S. 84). Erst die in der Bewegung entstandene Frage, wann beispielsweise beim Zweikämpfen der Kampf zu Ende ist, evoziert die Suche nach Lösungen zu diesem Bewegungsproblem (siehe den Beitrag von Bietz, Grotehans & Hindemith in diesem Heft). Ebenso kann erst die Auseinandersetzung mit der Kernidee des Fußballs die Regelungen generieren, die angemessene Antworten auf Spielprobleme sind. (siehe Böcker & Dirks in den Lehrhilfen).

Differenzen ermöglichen

Die Idealbewegung in Form von sportlichen Techniken gibt es nicht, es gibt jeweils individuell unterschiedliche und mit subjektiven Erfahrungen durchzogene Lösungen einer Aufgabe. Untersuchungen zur Gleichförmigkeit oder Automatisierung von Bewegungsvollzügen zeigen Differenzen in der Realisierung, sowohl intra- also auch intersubjektiv. Jeder einzelne Bewegungsvollzug steht gleichsam für einen je neuen Bewegungsversuch zur Lösung der Aufgabe. „Die traditionellen Lernansätze sind im Kern auf eng gefasste, personenunabhängige Idealbewegungen ausgerichtet (...) und

versuchen, sich diesen auf der Basis klassischer Informationsmodelle ziel- und eher lehrerorientiert über unmittelbare Ist-Sollwertminimierung, d.h. Fehlerkorrekturen, anzunähern“ (Schöllhorn, 2009, S. 36). Diese Auffassung ist insofern unverständlich, als die Forschung seit Jahren anerkennt, dass sich Bewegungen an der Individualität, der Situativität und der Nicht-Wiederholbarkeit orientieren. Das heißt, die Variabilität einer Bewegung ist nicht nur anzuerkennen, sondern als didaktisches Prinzip des Lehrens und Lernens anzuwenden. Schöllhorns Konzept des „Differenziellen Lehrens und Lernens“ geht von einem „Rauschen“ in einem Spektrum individueller Realisierungsmöglichkeiten aus: „Der Begriff des ‚differenziellen‘ betont dabei insbesondere die Differenzen, die durch zwei aufeinander folgende Bewegungen erzeugt werden, da sie im Unterschied zur reinen Wiederholung zusätzliche Informationen aus dem Vergleich zweier ähnlicher Bewegungen bereitstellt“ (Schöllhorn, 2009, S. 38). Daraus ist zu folgern, Übungen nicht als Wiederholung derselben Bewegung zu deuten, womit ständige Korrekturen einhergehen würden. Vielmehr geht es um variables und kontrastreiches Üben, bei dem jede Bewegung für sich als richtig im Spektrum individueller Realisierungsmöglichkeiten anzusehen ist. Die Bewegungsexperimente im Unterrichtsbeispiel von Seeg (in diesem Heft) zur Beschleunigung der Kugel zeigen, um was es sinnhaft beim Stoßen einer Kugel geht. Statt „Einschleifen“ vermeintlich „richtiger“ Bewegungen, geht es um das Wahrnehmen von Differenzen im Vergleich eigener Bewegungen. Damit sind Abweichungen von der Zielbewegung *keine* Fehler, sondern notwendig, um den Lernprozess antreiben zu können (Scherer, 2011, S. 80).

Am Effekt orientieren

In der Regel werden Schülerinnen und Schüler beim Bewegungslernen mit Anweisungen oder Korrekturen zur Steuerung des Körpers konfrontiert: „den Arm beim Schlagballweitwurf weiter zurückführen“, „das Knie beim Korbleger anheben“, „auf den Hopsersprung vor dem Rad am Boden achten“ usw. Damit wird die Aufmerksamkeit zur Bewegungsausführung unmittelbar auf den Körper gelenkt. Das Instrumentarium der klassischen Methodik zum Bewegungslernen geht davon aus, dass man mittels sprachlicher oder visueller Instruktionen den Körper des Lernenden lenken und über die kognitive Kontrolle des Körpers die Bewegungsausführung steuern kann. Diese interne Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Körper beim Bewegungslernen ist jedoch kaum haltbar und in empirischen Studien weitgehend widerlegt sowie aus wahrnehmungstheoretischer und phänomenologischer Sicht nicht begründbar. Wulf (2009, 214) deutet ihre Studien so, „dass es effektiver ist, sich auf den Bewegungseffekt zu konzentrieren als auf die Bewegung selbst und dass dies auch effizienter ist. Ein *externer* Fokus hat nicht nur bessere Bewegungs-

ergebnisse zur Folge, etwa verbessertes Gleichgewicht, größere Zielgenauigkeit oder schnellere Bewegungen“, sondern ermöglicht eine bessere „Automatisierung“ durch die Verringerung der Aufmerksamkeitskapazität. Ein *interner* Fokus dagegen, der auf die Bewegungskontrolle gerichtet ist, bedeutet immer eine bewusste Kontrolle der Körperbewegung und damit eine *Störung* der eigentlich selbstorganisierten Bewegungshandlung. Die Orientierung am Effekt meint eine Lenkung der Bewegung durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas außerhalb des Körpers, auf die Umweltgegebenheiten beim Skifahren, auf die Flugkurve des geworfenen Balles, auf die Lücke im Spiel, auf den Boden, der den Körper im Handstand trägt. So gesehen „übernehmen intendierte Effekte als Handlungsziele die Führungsfunktion“ des Bewegungsvollzugs (Scherer, 2011, S. 79). Wir müssen somit beim Lehren und Lernen mehr darauf achten, den Effekt der Bewegung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, also den Blick dort hin zu lenken, wo der Effekt, die Wirkung der Bewegung eintritt (der Blick beim Kugelstoßen ist auf die „Weite“ durch Zonen, Markierungen oder antizipierte Landepunkte zu richten; siehe Seeg in diesem Heft).

Bewegungsvorstellungen bilden

Bevor eine Bewegung ausgeführt wird, brauchen Lernende eine Vorstellung von der bewegungsbezogenen Lösung einer Aufgabe. Dazu benötigen sie im Rahmen der gegebenen Lernsituation eine Bewegungs- oder Spielabsicht (beim Kämpfen: „den Gegner festsetzen“, beim Fußballspiel: „Torschuss“), um eine Vorstellung davon zu bilden, wie das Handlungsziel zu realisieren ist. Wahrnehmungstheoretisch geht es bei Bewegungsvorstellungen nicht um Abbilder einer äußeren Realität, z.B. bekannter Technikleitbilder, sondern um Phantasien im Sinne von vitalen Prozessen, die ein Eigenleben führen. Diese Erkenntnis besagt, dass wir Bewegungen nur deswegen wahrnehmen und ausführen können, weil wir uns Bewegungen einbilden können: „... nur weil wir in der Einbildung Bewegung vollziehen können, können wir auch willkürliche Bewegungen in der Wirklichkeit produzieren und irgendwelche produzierten Bewegungen hinterher auch wahrnehmen“ (Palagy 1901, zitiert nach Funke-Wieneke, 1995, 15). Das Phänomen, auf das sich Palagy bezieht, ist die unwillkürliche Mitbewegung. Die intensive Betrachtung von sich bewegenden Menschen führt bekanntermaßen zu unwillkürlichen Mitbewegungen, die der Beobachtende vollführt. Der Fußballzuschauer bewegt sich also nicht mit, „weil er sieht, wie sich die anderen bewegen, sondern er sieht, dass sich die anderen bewegen, weil er sich virtuell mitbewegt und das Wahrgenommene deshalb als zu einer Bewegung gehörig erfahren kann“ (Funke-Wieneke, 1995, S. 15). Das didaktische Prinzip besteht nun nach Funke-Wieneke (1995, S. 16) darin, den Lernenden als phantasievollen Lerner zu verstehen, der „vital und mehr oder weni-

ger bewusst in das Bewegen schon verstrickt ist“. Für die Praxis bedeutet dies, dass im Gespräch, mit Hilfe von Metaphern, mit Bildern und Aufgaben Zeit zur Vorstellungsbildung gegeben wird. Die Realisierung sollte erst dann erfolgen, wenn nicht nur die Absicht gefasst, sondern auch die Vorstellung gebildet ist. So entwickeln die Schülerinnen und Schüler beispielsweise in einem Tanzprojekt (siehe den Beitrag von Heusinger v. W. in den Lehrhilfen dieses Heftes) zur Absicht „sich in Bewegung auszudrücken“ phantasiereiche Bewegungs-Bilder, die sie in Bewegung übersetzen.

Erfahrungen ermöglichen

Auch wenn wir das Lernen von sportlichen Bewegungen oft mit Instruktionen in Verbindung bringen, die uns anleiten und unterstützen sollen, so kann dies die notwendigen Erfahrungen nicht ersetzen. Bewegungshandeln gleicht eher „einem ‚selbstbelehrenden Vorgang‘, dem ein generatives Potenzial innewohnt und der fortlaufend Erfahrungen zu generieren vermag“ (Bietz, 2010, S. 47). Erfahrungen entstehen in der bewegungsbezogenen Auseinandersetzung mit der Aufgabe durch die „Verschränkung von intentionalem Einwirken auf die Welt“ und der „reflexiven Verarbeitung des tatsächlich Bewirkten“ (Bietz, 2010, S. 47). Entstehende Differenzen und Brüche zwischen Können und Nicht-Können im Sinne von „negativen“ Erfahrungen („ich weiß, dass ich nicht weiß“) bilden dabei den Motor für die Bewältigung und Überwältigung des Widerständigen (vgl. Laging, 2010, 164ff). Erst in diesem Prozess entstehen Erfahrungen, die grundlegend sind und Bewegungslösungen in ganz unterschiedlichen Situationen bewältigen helfen. Balance halten kann in unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Geräten und Materialien erfahren werden. Wer das Gleichgewicht auf schmalen Flächen mit stabilem Untergrund bewältigen kann und die Widerständigkeit der Aufgabe erfahren hat, kann die Problematik auf instabilen Untergründen und Geräten wie Wackelbrettern, Schaukelflächen, Skateboards besser antizipieren (vgl. dazu z.B. die Thematisierung von Grundthemen des Turnens bei Pott-Klindworth & Roscher, 2009 oder des Gleitens, Fahrens und Rollens von Scherer, 2009).

Situationsbezug

Erfahrungen sind auf Situationen verwiesen, die bewegungsbezogene Herausforderungen generieren. Die Situation verlangt vom Lernenden eine Antwort auf das situativ gegebene Bewegungsproblem. Insofern lehrt zunächst einmal die Situation selbst. Dahinter steht die Vorstellung, dass Lernen ein autonomer Prozess ist, den der Lehrende dem Lernenden nicht abnehmen kann: Lernen muss der Lernende selbst (Laging, 2006, S. 80ff). Alle Bewegungshandlungen vollziehen sich auf der Grundlage von Arrangements mit

situativen Bedingungen, die sich eng oder weit, grundlegend oder spezifisch konstituieren lassen (Scherer, 2011, S. 85). Gemeint sind nach Scherer nicht nur Sportarten, die auf bestimmte situative Bedingungen fußen, wie Ski oder Kanu fahren, Klettern oder Mountainbiken, die als Arrangement für den Lernprozess aufgesucht werden, sondern auch Sportarten, die meist in künstlichen Räumen wie Sporthallen oder Sportplätzen stattfinden. Hier wird durch Geräte und Materialien, Begrenzungen und Aufgabenstellungen eine Situation konstituiert, die als Herausforderung das Lernen anregen soll. So werden beispielsweise zur Spielanpassung im Beitrag von Böcker & Dirks (in den Lehrhilfen dieses Heftes) Spielfeldgröße, Spielerzahl oder Platzierung des Tores variiert, um Lern-Situationen zu gestalten. Im Beitrag von Bietz, Grotehans & Hindemith (in diesem Heft) wird eine Matteninsel zur kämpferischen Verteidigung geschaffen. An diesen Beispielen zeigt sich die oben skizzierte Umkehrung im Lehr- und Lernverständnis von Bewegungen noch einmal sehr deutlich. Es werden keine Techniken geübt, die dann zum Einsatz kommen sollen, sondern das Bewegungshandeln entwickelt sich in situativen Kontexten des Arrangements.

Lernen durch Bewegungsaufgaben

Das Bewegungslernen soll durch Aufgaben angeregt werden. Das ist nichts Neues, aber es gilt zu bedenken, dass Situationen selbst schon Aufgaben enthalten oder aber durch Aufgaben einen situativen Charakter annehmen. Im Sportunterricht werden Aufgaben als zentrale didaktische Schlüsselstelle zur Eröffnung von Bewegungslernprozessen angesehen (vgl. den Beitrag von Hartmann in diesem Heft). *Bewegungsaufgaben* (im Sinne von Laging, 2002, 2006, S. 59ff) werden von Lehrerinnen und Lehrern aus einer Sachkompetenz in Bezug auf die Lerngruppe konstruiert und durch ein methodisches Arrangement inszeniert. Dabei können Aufgaben auch das Ergebnis eines gemeinsamen Verständigungsprozesses mit Schülerinnen und Schülern sein. Aufgaben haben immer das Ziel, die Lernenden für die Sache zu gewinnen, so dass sie diese zu ihrer eigenen Aufgabe machen. Hier ist nun interessant, wie der Prozess der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 1996, S. 65) gestaltet wird. Die klassische Methodik empfiehlt mit ihren Bewegungsbeschreibungen, -anweisungen und -korrekturen zur Anpassung an die Idealformen von Bewegungstechniken eher ein „durchgreifendes Lehren“ (Funke-Wieneke, 1995). Die Bewegungsaufgabe hingegen rückt die Perspektive und den Lernprozess der Lernenden selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung. Sie steht nicht nur für eine Öffnung der Lernwege zum vorgegebenen oder vereinbarten Ziel, sondern auch für die Auslegung der Sache selbst, für die Realisierung eigener Bewegungsabsichten mit subjektiv variablen Bewegungsrealisierungen in einem problemorientierten Unterricht. Alle Unterrichtsbeispiele dieses Heftes und der Lehrhilfen ar-

beiten mit Bewegungsaufgaben. Sie zeigen, wie Bewegungslernprozesse über Aufgaben angeregt werden und zur selbstständigen Lösungssuche führen können.

Anmerkungen

- (1) Wie verwoben diese Prozesse sind, zeigen die Praxisbeispiele in diesem Heft (inkl. Lehrhilfen).
- (2) Funktion ist hier anders gemeint als bei Göhner (1979) in seiner Funktionsanalyse. Während Göhner von der biomechanisch vermessenen Hauptfunktion einer Technik als Aufgabe ausgeht, wird hier „Funktion“ als relationales Bewegungshandeln in der Mensch-Welt-Beziehung verstanden (vgl. Scherer & Bietz, 2013, S. 24ff und 68ff).
- (3) Gelernt wird dennoch, weil trotz Technikvorbild ein individueller Auseinandersetzungsprozess stattfindet. Ob aber die Technikvorgabe mitsamt methodischer Anweisung förderlich gewesen ist, mag bezweifelt werden.

Literatur

- Bietz, J. (2010). Sportliches Bewegen und Erfahrung im Bildungsprozess. In Laging, R. (Hrsg.). *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen* (S. 43-58). Baltmannsweiler: Schneider.
- Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik* (3. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. *sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gebauer, G. & Wulf, Ch. (1998). *Spiel. Ritual, Geste*. Reinbek: Rowohlt.
- Göhner, U. (1979). Bewegungsanalyse im Sport – ein Bezugssystem zur Analyse sportlicher Bewegungen unter pädagogischen Aspekten. Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Velber: Kallmeyer.
- Laging, R. (2002). Bewegungsaufgaben. *sportpädagogik*, 26 (5), 4-11.
- Laging, R. (2010). Kompetenzen im Bewegen – Die Bedeutung des Gegenstandes in der Diskussion um Bildungsstandards. In Laging, R. (Hrsg.). *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen* (S. 159-177). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte* (2. Aufl.) (S. 19-45). Frankfurt: Skriptor.
- Pott-Klindworth, M. & Roscher, M. (2009). Bewegen an Geräten. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 160-178). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H. (2008). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 24-39). Balingen: Spitta.
- Scherer, H.-G. (2011). Bewegung lernen und lehren. *sportpädagogik* 35 (3-4), S. 78-86.
- Scherer, H.-G. (2009). Gleiten, Fahren, Rollen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 214-242). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schöllhorn, W. u.a. (2009). Differenzielles Lehren und Lernen im Sport. *sportunterricht* 58 (2), 36-40.
- Tamboer, J. (1979). Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *sportpädagogik* 3 (2), 8 - 13.
- Volkamer, M. (1984). Zur Definition des Begriffs „Sport“. *Sportwissenschaft* 14 (2), S. 195-203.
- Wulf, G. (2009). *Aufmerksamkeit und motorisches Lernen*. München: Elsevier.

Aufgaben im Sportunterricht

Meike Hartmann

Bewegungslernen ist ein individueller Prozess, der prinzipiell unabhängig vom Lehren stattfindet. Mit didaktischen Aufgaben kann dem individuellen Lern- und Bildungsprozess Rechnung getragen werden. Welche allgemeinen wie fachspezifischen Bedingungen Aufgaben dabei zugrunde liegen müssen, wird in diesem Beitrag erarbeitet und zur Diskussion gestellt. Dabei werden empirische Befunde referiert und in einen fachdidaktischen Horizont gestellt, der Lernaufgaben und Bewegungsaufgaben gegenüber stellt und die Frage des Gegenstandsverständnisses von Aufgaben reflektiert.

Tasks in Physical Education

Movement learning is a personal process which is mainly independent of teaching. By using instructional tasks the individual learning and educational process can be reached. The author elaborates on the general and sport specific conditions necessary as a basis for these tasks and poses them for discussion in this article. Thereby he reports on empirical data within a sport instructional horizon, which opposes both learning and movement tasks and reflects the conceptualization of tasks as the subject matter.

Didaktische Aufgaben kennzeichnen den Unterrichtsprozess und bilden die Grundlage für die fachspezifische Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Als Konsequenz aus den Schulleistungsstudien befassen sich aktuelle empirische und konzeptionelle Studien aus der Allgemein- und Fachdidaktik mit Fragen zur Qualität von Aufgaben im Unterricht (vgl. Aufschnaiter & Aufschnaiter, 2001; Girmes, 2004; Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006; Leuders, 2009). Hieraus sollen didaktische Hilfen zur Unterstützung von Lehrkräften entstehen. Im vorliegenden Beitrag werden empirische und theoretische Erkenntnisse zu didaktischen Aufgaben in den Blick genommen sowie im Zusammenhang mit allgemein- und sportpädagogischen Überlegungen diskutiert.

Befunde der didaktischen Unterrichtsforschung

In aktuellen Forschungen der pädagogischen Psychologie und der empirischen Bildungsforschung werden Aufgaben über Lern- und Bildungstheorien begrifflich und empirisch zu fassen versucht. Im Folgenden werden einige ausgewählte Befunde in gebotener Kürze zusammengetragen. Lerntheoretische Erkenntnisse lassen sich dabei durch bildungstheoretische Überlegungen um einen für das Stellen von Aufgaben bedeutsamen Aspekt bereichern.

In der pädagogischen Psychologie werden Aufgaben als „Anforderungen verstanden, mit denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht seitens der Lehrperson konfrontiert werden“ (Blömeke et al., 2006, 331). Der Wesenskern einer Aufgabe besteht aus dieser wissenschaftlichen Perspektive darin, aktives Handeln im Umgang mit einem Unterrichtsgegenstand zu initiieren. Diese Bestimmung erfolgt mit Rückgriff auf kognitivistische und konstruktivistische Betrachtungen des Lernens. Lernen wird darin als ein individueller Konstruktionsprozess von Wissen und Können verstanden, der durch Vorerfahrungen, Überzeugungen, Wahrnehmungen sowie soziale Prozesse beeinflusst wird (vgl. Gerstenmaier & Mandl, 1995).

Aufgaben schaffen den Rahmen für eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand.

Die Ergebnisse bisheriger Forschungen verweisen auf bestimmte Bedingungen, die Aufgaben erfüllen müssen, damit Schülerinnen und Schüler sich erfolgreich lernend mit einem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können. Aktuell werden als Merkmale von Aufgaben vor allem „kognitive Aktivierung“, „Differenzierung“, „Offenheit“ und „Authentizität“ genannt (Leuders, 2009, 7) (1). Mit *kognitiver Aktivierung* ist gemeint, dass Schülerinnen und Schüler durch Aufgaben angeregt werden, sich in eine selbsttätige Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu begeben. Dieses Aufgabenmerkmal resultiert aus dem Befund, dass Wissen nicht nur abrufbar sein darf (träges Wissen), sondern auch verstanden sein muss (intelligentes Wissen), um in unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen zu können (vgl. Gruber, Mandl & Renkl, 1999). Die Aufgabenmerkmale *Differenzierung* und *Offenheit* fokussieren die Bedeutsamkeit von Vorerfahrungen. Schülerinnen und Schüler setzen sich immer aufgrund ihrer individuellen soziokulturellen Erfahrungen auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus mit dem Gegenstand auseinander und gehen unterschiedliche Lern- und Bearbeitungswege, um eine Aufgabe zu lösen. Mit dem Aufgabenmerkmal *Authentizität* ist gemeint, dass Aufgaben ebenfalls unter Berücksichtigung der soziokulturellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler lebensnah, d.h. in für sie realitätsbezogenen Kontexten konstruiert sein und so an ihre jeweiligen Sicht- und Verstehensweisen anknüpfen müssen. Dieses Aufgabenmerkmal geht auf den Befund zurück, dass Menschen nur in situativen Kontexten anwendungsbezogen lernen, ansonsten entsteht träges Wissen (vgl. ebd.).

Die pädagogische Psychologie hat in den letzten Jahrzehnten in hohem Maße dazu beigetragen, die allgemeinen Bedingungen des Lernens empirisch und theoretisch aufzuklären und daraus Bedingungen für das Lehren sowie für didaktische Aufgaben zu schlussfolgern. Was innerhalb dieser Forschungsrichtung nicht bearbeitet wird, ist die Spezifik des Gegenstands für den Lernprozess. An dieser Stelle verweist die pädagogische Psychologie auf die Fachdidaktiken mit dem Auftrag, sie mögen „Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen, domänen-abhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung [rekonstruieren]“ (BMBF, 2007, 75), d.h. jedes Fach soll sowohl die Spezifik der fachlichen Gegenstände sowie die daraus für die Lernenden erwachsende Aneignungslogik detaillierter herausarbeiten. In der pädagogischen Psychologie wird sozusagen gegenstands*unabhängig* gearbeitet. Es werden die Bedingungen von Aufgaben im Allgemeinen beschrieben, jedoch können aufgrund dieser Beschränkung keinerlei Aussagen über *fachdidaktische*

Aufgaben getroffen werden, da Lernen immer im Kontext des fachlichen Gegenstandes stattfindet. Erst von hieraus erlangen die Ergebnisse empirischer Forschung Relevanz für das fachliche Lehren und Lernen im Sinne von *didaktischen* Aufgaben.

Aufgaben werden dann lernwirksam, wenn der Unterrichtsgegenstand in seinen lebensweltlichen Ausformungen zum Thema wird.

Mit bildungstheoretischen Überlegungen lässt sich die Frage nach dem Fachgegenstand genauer aufklären. Zwar wird auch innerhalb der Bildungstheorie auf einer allgemeinen Ebene über diesen reflektiert, dadurch dass er jedoch überhaupt in den Blick gerät, eröffnen sich detailliertere Hinweise darauf, was die Berücksichtigung des Gegenstands für das Stellen von Aufgaben bedeutet.

In bildungstheoretischen Überlegungen wird die Annahme formuliert, dass der Gegenstand das Subjekt dann zum Lernen und Sich-Bilden auffordere, wenn in ihm etwas dem Subjekt Widerständiges entgegentritt (vgl. Laging, 2009, 5f.). Die Auseinandersetzung des Subjekts mit dem Gegenstand führe zu problemhaltigen Fragen, die eine potenzielle bildungsrelevante Beziehung entstehen lassen. In dieser Beziehung werde ein noch unbestimmtes Verhältnis zwischen Subjekt und Gegenstand deutlich. Das Subjekt sei bestrebt, dieses Verhältnis genauer zu bestimmen, es für sich aufzuklären (vgl. Meyer-Drawe, 2008). Aus dieser bildungstheoretischen Annahme wird für das Unterrichten geschlussfolgert, dass didaktische Aufgaben als „Beziehungstifter“ (Girmes, 2004, 17) verstanden werden können. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekommen, das für sie Unbestimmte am Gegenstand selbsttätig zu entdecken und zu bearbeiten. Das bedeutet, dass Lehrende dazu angehalten sind, gegenstandsadäquate Probleme aufzuwerfen, damit Lernende gegenstandsspezifische Fragen entwickeln können.

Dieses bildungstheoretisch fundierte Lernverständnis wird durch Studien von Aufschneider und Aufschneider (2001) sowie Gruschka (2009) untermauert. Sie haben beobachtet, dass Lehrkräfte oft nicht in der Lage sind, ihre elaborierte Perspektive auf den fachlichen Gegenstand sowie ihre geplante didaktische Inszenierungsweise im Unterricht aufzugeben und sich auf die Fragen der Schülerinnen und Schüler an den unterrichtlichen Gegenstand einzulassen. Damit werde provoziert, dass Lernende ihren Fokus verstärkt auf die Lehrkraft lenken und der Gegenstand aus dem Blick gerate. Insofern lernen Schülerinnen und Schüler eher ein lehrkraftspezifisches Antwortverhalten als etwas über den Gegenstand selbst. Für ein gegenstandsangemessenes Lernen sei es jedoch wichtig, dass Lernende zunächst auf der Erlebensebene mit dem realen Gegenstand in Kontakt kommen. Erst dann können für die Lernenden bedeutsame gegenstandsangemessene



Meike Hartmann

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg. Sie beschäftigt sich mit Lern- und Bildungsprozessen im Feld des Sports und deren Konsequenzen für den Sportunterricht.

Fragen entstehen, die sie anregen eigene Antworten zu suchen.

Als Quintessenz kann festgehalten werden, dass Aufgaben im Unterricht nicht nur durch Lehrkräfte als Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, sondern dass Aufgaben vor allem auch von den Lernenden als Aufgaben wahrgenommen werden müssen. Soll ein „verständnisintensives Lernen“ (Fauser, 2009, 22ff.) initiiert werden, bedarf es solcher Aufgaben, denen sich die Schülerinnen und Schüler in einer aktiven Auseinandersetzung annehmen und sie zur eigenen Aufgabe machen. Haben sie sich einer Aufgabe angenommen, so muss die Lehrkraft ihre Suchräume und Fragen an den Gegenstand verstehen, um sie gegenstandsangemessen in ihrem Lernprozess unterstützen zu können. Dafür muss der Fachgegenstand in seiner Spezifik geklärt und in seiner Bedeutung für den Lernprozess der Lernenden reflektiert werden.

Fachspezifische Überlegungen zu sportunterrichtlichen Aufgaben

Didaktische Überlegungen zu sportunterrichtlichen Aufgaben sind derzeit rar. Aktuell werden Aufgaben aus bewegungspädagogischer (Laging, 2002; 2006) sowie lerntheoretischer Perspektive reflektiert (vgl. Pfitzner, Schlechter & Sibbing, 2012; Pfitzner & Aschebrock, 2013). Empirische Befunde spezifisch zu Aufgaben im Sportunterricht liegen bisher nicht vor. Die Autoren stimmen weitgehend mit den allgemeinen Erkenntnissen zur Konstruktion und Anwendung von Aufgaben aus der bildungs- und lerntheoretischen Forschung überein. Eine wissenschaftliche Kontroverse zeigt sich hingegen in der Frage, worin eigentlich der *Gegenstand* sportunterrichtlicher Aufgaben besteht. Dahinter verbirgt sich das oben angedeutete Problem, nämlich das der fehlenden Klärung des Gegenstands im Fach Sport und dessen Bedeutung für das Bewegungslernen (2). Somit fehlt die Grundlage, um Aussagen zu den Bedingungen *sportdidaktischer* Aufgaben machen zu können. In diesem Abschnitt werden die zwei aktuellen Aufgabenkonzepte für den Sportunterricht, „Lernaufgaben“ nach Pfitzner et al. (2012, 2013) sowie „Bewegungsaufgaben“ nach Laging (2002, 2006), mit Blick auf die Frage nach dem Gegenstand des Sports und dessen spezifischer Aneignungslogik einander gegenüber gestellt.

Die Autoren Pfitzner und Aschebrock (2013) knüpfen an den lerntheoretischen Diskurs der pädagogischen Psychologie an (s.o.). Sie konstatieren, dass unter Berücksichtigung des Merkmals *kognitive Aktivierung* sportunterrichtliche Aufgaben neben der Förderung motorischer Kompetenzen vor allem auf die Entwicklung von Wissen um die Zusammenhänge sportlicher Bewegungen abzielen müssen – Aufgaben, die diese beiden Facetten berücksichtigen, bezeichnen sie als

Lernaufgaben. Mit diesem Verständnis eröffnen sie einen diskursiven Kontrapunkt zum Begriff Bewegungsaufgabe. Die *Bewegungsaufgabe* wurde durch Laging (2002) Anfang des Jahrhunderts bildungs- und bewegungstheoretisch fundiert in den sportpädagogischen Diskurs eingebracht. Nach Laging (ebd., 6) „verbindet [die Bewegungsaufgabe] die sachbezogenen Lernanforderungen mit den subjektiven Bearbeitungsmöglichkeiten der Lernenden zu einem Lernauftrag, dessen Lösung dem Lernenden durch die eigene Interpretation der Sache neue Bewegungsmöglichkeiten eröffnet“. Pfitzner und Aschebrock (2013, 5) interpretieren diese Definition so, dass eine Bewegungsaufgabe nur die „motorische Lösung der Aufgabe“ anvisiert. Diese Auslegung geht jedoch am Kern des Konzepts der Bewegungsaufgabe vorbei.

Ästhetische Erfahrungsprozesse im Bewegen bilden die Bedingung für das Bewegungslernen.

Im Konzept der Bewegungsaufgabe wird reflektiert, dass Bewegungserfahrungen und somit auch das Lernen von Bewegungen auf einer sinnlich-leiblichen Ebene stattfinden. Im eigenen Bewegen entwickelt das Subjekt ein Bild von sich in der Welt. Dieses bewegungsgebundene Bild lässt sich nur in Teilen auf einer bewussten, sprachlich-expliziten Ebene verorten. Es äußert sich vornehmlich in einer spezifischen Art des Erlebens. Dieses Erleben kann insofern bewusst werden, dass eine *Bewegung im Tun* als besonders prägnant oder aber als „unrund“ wahrgenommen wird. Im Nachhinein ist zumeist nicht detailliert erklärbar, was die Bedingungen für dieses Erleben waren. Diese Erlebnisqualitäten im Bewegen werden als ästhetische Erfahrungsprozesse bezeichnet (vgl. Franke, 2003). Sie stellen eine eigene Form des Erkennens dar (vgl. Franke, 2008). Im Konzept der Bewegungsaufgabe werden die ästhetischen Erfahrungsprozesse als notwendige Bedingungen für das Bewegungslernen mitgedacht. Sie weisen über die rein motorische Ausführung von Bewegungen hinaus. Wahrnehmungen und Erkenntnisse der Lernenden *im* Bewegen bilden die Aneignungslogik für das Bewegungslernen in diesem Aufgabenkonzept.

Ein Problem, das zudem mit der ausschließlichen Orientierung an lerntheoretischen Überlegungen einhergehen kann, ist, dass die analytische Trennung in motorische und kognitive Prozesse dazu verführt, die beiden Kategorien als zwei zu addierende und gegenstandsunabhängige Aspekte zu verstehen und dementsprechend in Lernaufgaben zu formulieren. Wenn Schülerinnen und Schüler nun jedoch z.B. den Basketball passen, fangen und ihn in den Korb legen können sowie die Regeln des Basketballsportes kennen, bedeutet das nicht, dass sie das Spiel begriffen und es spieladäquat umsetzen können. Das Resultat wäre anwendungsunabhängiges Wissen, also das, was aus lerntheoretischer Sicht und auch mit der Kompetenzorientierung vermieden werden soll – Kompetenzen entstehen in

einem situativen Anwendungsbezug. Erst im Anwendungskontext „Basketballspielen“ kann *der Sinn* bestimmter basketballspezifischer Regeln deutlich werden. Erst im Spielen werden die Schülerinnen und Schüler eigene Vorstellungen und ein Bewegungskönnen im Umgang mit dem Basketball entwickeln können, die für das Spiel selbst relevant sind. Diese Erfahrungen der Lernenden im Umgang mit dem Gegenstand „Basketballspielen“ lassen sich in Unterrichtsgesprächen aufgreifen, diskutieren und weiterentwickeln. Was klappt in unserem Spiel, was nicht? Was überfordert? Welche Regeln könnten uns dabei helfen, im Rahmen unserer derzeitigen Möglichkeiten ein Basketballspiel zustande zu bringen? Diese bewussten, sprachlichen Reflexionen *über* das Bewegen können jedoch nicht das Erfragen und Klären der Sache *im* Bewegen ersetzen – deshalb spricht Laging (2006) auch von *Bewegungsaufgaben*. Dieser Begriff soll die Spezifik des sportunterrichtlichen Gegenstands – sportive Bewegungsweisen – und die Logik seiner Aneignung durch die Lernenden – *im Bewegen* werden Bewegungen gelernt – in den Mittelpunkt rücken.

Sportdidaktische Schlussfolgerungen

Laging verweist mit dem Konzept der Bewegungsaufgabe für die Sportdidaktik auf einen ersten Versuch, den sportspezifischen Gegenstand und die Logik seiner bewegungsspezifischen Aneignung zu klären. Diese Klärung müsste im sportpädagogischen Diskurs weiter vorangetrieben werden, um zu sportdidaktischen Aufgaben konkretere Aussagen machen zu können. Vor dem Hintergrund lerntheoretischer und bildungstheoretischer Überlegungen bleibt festzuhalten, dass Lernende selbst lernen müssen und dass ihr individuelles Lernen immer abhängig ist vom Gegenstand, an und über den sie lernen. Das wirft die Frage danach auf, über welche grundlegenden Kompetenzen Sportlehrkräfte verfügen müssen. Derzeit ist folgerichtig die Rede von Lehrkräften als Lernbegleitern – aber was genau heißt das für eine Sportlehrkraft im Prozess des Unterrichtens? Es soll hier in Anlehnung an Gruschka (2002) ein erster Vorschlag dafür gemacht werden, welche grundlegenden Fragen Sportlehrkräfte vor und während des Unterrichtens beantworten müssen, um darauf aufbauend lernendengerechte und gegenstandsangemessene Bewegungsaufgaben im Sportunterricht stellen zu können. Beispiele hierzu finden sich im Beitrag von Bietz, Grotehans und Hindemith sowie in den Praxisreflexionen der Lehrhilfen dieser Heftausgabe.

Die Didaktik muss zwischen realem Gegenstand und Unterrichtsgegenstand unterscheiden und fragen, was zum Thema des Unterrichts werden soll.

Die empirischen Befunde verweisen darauf, dass der Gegenstand des Unterrichts in seiner realen Gegeben-

heit in den Horizont der Schülerinnen und Schüler gerückt werden soll. Das dies unter den Bedingungen schulischen Unterrichts nur bedingt möglich ist, deutet darauf hin, dass noch einmal unterschieden werden muss zwischen realem, außerunterrichtlichem Gegenstand und dem Gegenstand, der im Unterricht zum Thema gemacht wird. Der erste Fragenkomplex, den Lehrkräfte für sich beantworten müssen, lautet deshalb:

1. Was ist der Bildungsgehalt des Unterrichtsgegenstands und wie verhält sich dieser zum realen außerunterrichtlichen Gegenstand? Was soll der Unterrichtsgegenstand vom realen Gegenstand zeigen? Welches Bewegungsproblem wird am Unterrichtsgegenstand exemplarisch?

Die Unterscheidung von realem Gegenstand und Unterrichtsgegenstand ist auch deshalb nötig, weil Lernende wie Lehrkräfte immer schon spezifische Vorerfahrungen zum realen Gegenstand mitbringen, die im Unterrichtsprozess als Aspekte des realen Gegenstands zum Tragen kommen können. Die Schülerinnen und Schüler haben ihre individuell vorgeprägte Sichtweise auf den Gegenstand und verstehen ihn deshalb auch auf unterschiedliche Weise. Insofern stellen sich für die Sportlehrkraft zweitens die bewegungsdiagnostischen Fragen:

2. Was ist der Unterrichtsgegenstand aus Sicht der einzelnen Schülerinnen und Schüler? Welche Fragen stellen sie jeweils an den Unterrichtsgegenstand? An welchen Stellen in ihrem Bewegen lassen sich Bewegungsprobleme in Bezug zum Unterrichtsgegenstand erkennen?

Für Sportlehrkräfte ist an dieser Stelle herausfordernd, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihre Fragen an den sportunterrichtlichen Gegenstand auf einer leiblichen Ebene stellen. Diese Fragen können kaum versprachlicht werden, sondern scheinen vielmehr in den Bewegungen der Lernenden auf. Um die Fragen der Einzelnen an den Gegenstand erkennen zu können, müssen Sportlehrkräfte den Gegenstand durch die Augen der Schülerinnen und Schüler betrachten. Erst wenn sie verstehen, was am Unterrichtsgegenstand für die Lernenden zum Thema wird, können sie für die gegenstandsbezogene Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler je angemessene Aufgaben stellen. Reflexionen über die Bewegungserfahrungen der Lernenden im Umgang mit dem Lerngegenstand können weitere Indizien dafür eröffnen, was für sie am Gegenstand problemhaltig und widerständig ist. Nicht zuletzt bringt die Lehrkraft ihre individuellen Erfahrungen in Kombination mit ihren elaborierten Kenntnissen zum realen Gegenstand in den Unterricht ein. Diese dürfen jedoch nicht für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt werden, sondern sollten als Interpretationsfolie zur Einschätzung

der Lernendensicht auf den Unterrichtsgegenstand offen liegen. Insofern muss sich auch die Sportlehrkraft fragen:

3. Was ist der Unterrichtsgegenstand aus Sicht der Lehrkraft? Welche eigenen Bewegungsvorstellungen sowie Bewegungserfahrungen sind mit dem Unterrichtsgegenstand verbunden? Welche sportwissenschaftlichen Erkenntnisse sind der Lehrkraft zum Unterrichtsgegenstand bekannt? Welche wissenschaftlichen, aber auch leiblichen Fragen sind offen?

Diese drei Fragenkomplexe zum Gegenstand schaffen als Basis für das Stellen von Bewegungsaufgaben die notwendige Transparenz, um als Sportlehrkraft nicht in die Versuchung zu geraten, die Deutungshoheit über den Unterrichtsgegenstand und damit auch über die „richtigen“ Suchbewegungen der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Mit diesen Fragen wird der Grundstein für den Wesenskern der Lern- und Bildungsprozesse gelegt – die Beziehung zwischen Lernenden und Gegenstand.

Anmerkungen

- (1) Die Merkmale von Aufgaben sind aufgrund der jungen Forschungsbemühungen derzeit noch uneinheitlich und überschneiden sich teilweise definitorisch. Es werden hier die am häufigsten zitierten angeführt.
- (2) Nach Laging (2013, 202) verfügt die Sportpädagogik „über kein geklärtes Gegenstandsverständnis“, sie weist ein „bewegungstheoretisches Defizit“ auf.

Literatur

- Aufschnaiter, C. v. & Aufschnaiter, S. v. (2001). Eine neue Aufgabenkultur für den Physikunterricht: Was fachdidaktische Lernprozess-Forschung zu der Entwicklung von Aufgaben beitragen kann. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU)*, 54(7), 409-416.
- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexion und Anwendungsfelder*. Paderborn: Schöningh.
- 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.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn/Berlin: BMBF.

- Fausser, P. (2010). Was gute Schulen auszeichnet. Bildung, Lernen und Ganztagschule aus der Sicht des Deutschen Schulpreises. In P. Böcker & R. Laging (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule* (S. 15-39). Baltmannsweiler: Schneider
- Franke, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S.17-37). Butzbach-Griedel: Afra.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen »Sprache« physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195-216). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 867-888.
- Girmes, R. (2004). *[Sich] Aufgaben stellen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (1999). *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* (Forschungsbericht Nr. 101). LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Laging, R. (2002). Bewegungsaufgaben. *Sportpädagogik*, 26 (5), 4-11.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht: Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Laging, R. (2013). Bewegung als Kategorie der Bildung im Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 197-219). Meyer & Meyer: Aachen.
- Leuders, T. (2009). Aufgabenkultur und Kompetenzorientierung. Zur Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben. *Schulmagazin 5 bis 10*, (4), 5-11.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Paderborn: Fink.
- Pfützner, M., Schlechter, E. & Sibbing, W. (2012). Lernaufgaben für einen individuell förderlichen Sportunterricht. In N. Neuber & M. Pfützner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport: pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (S. 97-122). Münster: Lit.
- Pfützner, M. & Aschebrock, H. (2013). Aufgabenkultur. *Sportpädagogik*, 37 (5), 2-6.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Herausgeber, Verlag und Redaktion wünschen allen Lesern

ein frohes Weihnachtsfest und alles Gute im Jahr 2014!

Genetisches Lehren im Sportunterricht am Beispiel Kämpfen

Jörg Bietz, Daniel Grotehans, Inga Hindemith

Didaktische Konzepte zum Lehren und Lernen von Bewegungen haben grundsätzlich die strukturelle Unabhängigkeit des Lehrens und Lernens zu berücksichtigen. Sie müssen einen Umgang mit dieser Offenheit finden und dazu die Erfahrungspotenziale der Lernenden für eine produktiv-erschließende Auseinandersetzung mit den Gegenständen gezielt nutzen. Das Konzept des genetischen Lehrens bietet einen geeigneten Ansatz, Vermittlungsprozesse entsprechend zu strukturieren. Am Beispiel des „Kämpfens“ werden Schritte eines genetischen Lehrgangs vorgestellt.

Genetic Teaching in Physical Education Exemplified by Fighting

Instructional concepts of movement teaching and learning have to fundamentally consider the structural independence of teaching and learning. They have to deal with this openness and thereby specifically use the learner's potential to experience objectives through a productive type of discovery. The concept of genetic teaching offers a basis to adequately structure instructional processes. The authors use the example of "fighting" to present the steps of a genetic course.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Auf dem aktuellen Stand der pädagogischen Bewegungslehre lassen sich gleichsam als Quintessenz didaktische Prämissen des Lehrens und Lernens erkennen (1). Demnach müssen didaktische Konzepte als Inhaltsdidaktiken das Interaktionsgeschehen des Unterrichts auf die sachbezogene Auseinandersetzung mit den Gegenständen ausrichten und dürfen weder der Eigenlogik methodischer Programme noch einseitig sachunabhängigen Zielen folgen. Anstelle eines oberflächlichen Übermittels von Idealformen muss es um das tiefgründige Verstehen der Sache gehen. Als zentrale Ausgangsbedingung ist die strukturelle Unabhängigkeit des Lehrens vom Lernen zu beachten. Lehre kann Lernprozesse immer nur indirekt anregen, sie kann sie nicht direkt verursachen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag aufgezeigt, wie das „Kämpfen“ als genetischer Lehrgang unterrichtlich inszeniert werden kann. Exemplarisch wird verdeutlicht, wie im Kämpfen sinnerschließende Lernprozesse in einer selbsttätigen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand strukturiert werden können und wie die erforderlichen Lernprozesse dabei indirekt angeregt und begleitet werden können.

Das Lernen strukturieren – genetisches Lehren

Wenn Lernprozesse im Sportunterricht zu strukturieren sind, dann ist beim genetischen Lehren damit ausdrücklich die Frage verbunden, wie sich Schülerinnen und Schüler eine Bewegungspraxis als ihre eigene Bewegungspraxis in einem ganzheitlich-entwickelnden Prozess selbst erschließen können. Dabei lernen sie im-

mer als ganze Person, die sich mit ihren Möglichkeiten und in ihrer eigenen Art *mit etwas* auseinandersetzt und sich dabei in ihren Handlungsmöglichkeiten genetisch entwickelt.

Um solche eigenständigen Aneignungsprozesse angemessen begleiten und strukturieren zu können, muss einerseits die jeweilige Sache mit ihren spezifischen Erfordernissen, zugrunde liegenden Problemstrukturen, elementaren Sinnbezügen und den mit ihr verbundenen Erlebnisqualitäten berücksichtigt werden. Ande-



Prof. Dr. Jörg Bietz

Studiengangsleiter Sport
Lehramt am Institut für
Sportwissenschaft &
Motologie der Philipps-
Universität Marburg.
Mitglied im Sprecherrat der
Sektion Sportphilosophie in
der Deutschen Vereinigung
für Sportwissenschaft (dvs).
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungs- und bewegungs-
theoretische Grundlagen
der Bewegungs- und
Sportpädagogik, pädago-
gische Bewegungslehre,
Sport mit Sehgeschädigten,
Spiel- und Sportspieldidak-
tik.

Philipps-Universität
Marburg, Institut für
Sportwissenschaft und
Motologie, Barfußstr. 1,
35032 Marburg, bietz@
staff.uni-marburg.de

rerseits sind die Strukturen der Klärungs- und Verständnisprozesse der Lernenden und deren Lernbedürfnisse ein zentraler Bezugspunkt. Insofern vereinigt das Konzept des genetischen Lehrens das sachbezogene Prinzip der *Problemorientierung* mit dem subjektbezogenen Prinzip der *Erfahrungsorientierung*. Leitend ist die Überlegung, was jemand in Erfahrung gebracht haben muss, um eine Bewegung realisieren zu können und auf welche Weise sich Lernende mit ihren je gegebenen Möglichkeiten diese Erfahrungen erschließen können.

In dieser Orientierung ergibt sich eine mehrschrittige Grundstruktur der Aneignungsprozesse, in der sich die relevanten sachbezogenen Erfahrungsstrukturen in zyklischer Form herausbilden können:

- Im ersten Schritt muss ein Bezug zur Sache, ein Phänomenbezug (Wagenschein, 1968), aufgebaut und Interesse an der Sache geweckt werden. Von der Sache muss ein Reiz oder etwas *Irritierendes* ausgehen, von dem die Schülerinnen und Schüler berührt und herausgefordert werden. Diese Beziehungstiftung ist als ein doppelseitiger Vorgang zu verstehen, den Wagenschein (1968) treffend als „ergriffenes Ergreifen“ bezeichnet.
- Bei Bewegungsphänomenen sind ihre eigentlichen Problemstrukturen oft verdeckt. Das *ursprüngliche* Problem, das *Elementare*, muss in einem Vorgang der so genannten „Problemexposition“ (Wagenschein, 1968) in differenzierenden Erfahrungszyklen erkundet und strukturiert werden, damit es unverstellt erkennbar wird. Für den Verstehensprozess insgesamt ist dieses Erkennen der elementaren Probleme von entscheidender Bedeutung.
- Sind die Grundprobleme erkannt, können die Lernenden unter Mobilisierung und produktiver Nutzung ihrer vorhandenen Erfahrungspotenziale in „schöpferischer Freiheit“ (Metzger, 1962) selbst *funktionale Lösungen* für die gegebenen Bewegungsprobleme hervorbringen.
- Sobald geeignete Handlungsmuster als funktionale Lösungskonzepte entwickelt sind, geht es im Weiteren um eine Initiierung von *spezifizierten Erfahrungsprozessen*, die eine funktionale Optimierung und Erweiterung der eigenen Handlungskonzepte bewirken und das Verständnis für spezifische Teilprobleme entwickeln.

In allen Phasen eines solchen genetischen Aneignungsprozesses kommt den Lehrenden die Aufgabe zu, den Prozess in einer sokratischen Vorgehensweise indirekt zu begleiten. Sie belehren nicht über den Gegenstand, sondern werfen Fragen auf, stellen Aufgaben, arrangieren Situationen, geben Anregungen, fokussieren auf bestimmte Aspekte und haben insgesamt dafür Sorge zu tragen, dass sie dem Geltung verschaffen, was die Sache in ihrem Kern ausmacht. Dies erfordert allerdings ein Verständnis, das die Sache *als eine Sache des Tuns* begreift und dabei den Blickwinkel der Lernenden berücksichtigt.

Kämpfen – Strukturmomente des Gegenstandes

Die zentrale Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts im Bewegungsfeld „Kämpfen“ bietet das reflektierte Verständnis dessen, was das Kämpfen im Kern charakterisiert. Dabei bieten insbesondere die Arbeiten von Janalik (2000) und Happ (2009; 2010) geeignete Ansatzpunkte.

Kämpfen scheint genau wie das Spielen in nahezu allen Kulturen seit jeher eine fundamentale und tief verwurzelte menschliche Verhaltensform zu sein, die sich nicht nur in existenziellen Bezügen als archaische Form der Auseinandersetzung um Ressourcen, Territorien oder Verteilungschancen zeigt, sondern die sich bewegungskulturell auch als Habitusform in ritueller und spielerischer Überformung in vielfältiger Weise ausgeprägt hat. Im Kern aller Ausprägungsformen zeigt sich eine Betonung des unmittelbar körperlichen Kräftemessens i.S. einer Positions- bzw. Raumbehauptung bei gleichzeitiger Gebundenheit an die persönliche Verantwortung gegenüber allen Beteiligten. Es geht beim Kämpfen demnach darum, innerhalb eines verabredeten Verhaltensrahmens nach bestimmten Regeln „handgreiflich“ Dominanz über ein Gegenüber zu erlangen und ein definiertes Kampfziel zu erreichen. Typischerweise muss im Kampf ein bestimmter Raum erobert, eine bestimmte Körperposition verteidigt oder ein Gegner in eine bestimmte Körperposition gebracht werden. Insofern ergeben sich aus der Verschränkung eines Gegeneinander im Miteinander und der damit verbundenen Ambivalenz des unbedingten Bezwingen-Wollens bei gleichzeitiger Rücksichtnahme auf den Gegner die strukturellen Akzente, die für das bewegungskulturelle Thema Kämpfen charakteristisch sind (vgl. Happ, 2009, 2010). Sie bieten auch bei der Erschließung des Kämpfens im didaktischen Rahmen die zentralen Ansatzpunkte.

- Zum einen ist das Kämpfen in seiner agonalen Grundstruktur durch die konkurrierende Handlungslogik gekennzeichnet, die Gegner ihrer Möglichkeiten zur Raum- bzw. Positionsbehauptung zu berauben. Angesichts dieser Gegenläufigkeit der gegnerischen Intentionen entspinnt sich eine Interaktion von Agieren und Reagieren, die ein Aufspüren und funktionales Nutzen von Räumen und Möglichkeiten sucht und auf ein Dominieren und Bezwingen des jeweiligen Widerparts zielt. So sind die Gegner in einem Ziehen und Schieben, im Impuls geben und Impuls aufnehmen, im Halten und Lösen in ihrem Tun direkt aufeinander bezogen und begegnen sich quasi in einem zugespitzten körperlichen Frage-Antwort-Spiel mit gegenläufigen Absichten. Das Festsetzen eines Gegners ist immer mit dessen Bemühen um das Lösen aus dieser Lage verbunden und der Versuch des Zu-Fall-Bringens trifft stets auf das Bemühen des Widerparts, die eigene Standposition zu sichern. Da diese Auseinandersetzung in einer prinzi-

piell ergebnisoffenen Ausgangssituation geschieht, kann die jeweilige Grundintention in der kämpferischen Auseinandersetzung nur dann gegen den Widerstand der Gegner durchgesetzt werden, wenn die Kämpfer ihre körperlichen und emotionalen Möglichkeiten mobilisieren und sich vorbehaltlos auf die Situation einlassen.

- Dieses vorbehaltlose Einlassen ist aber zum anderen nur dann möglich, wenn sich alle Beteiligten zugleich in der Situation und bei ihrem jeweiligen Widerpart aufgehoben fühlen. Es bedarf zwingend der Gewissheit, dass die Gegner bei aller Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung stets darauf vertrauen können, dass die Grenze zu persönlichen Schädigungen nicht überschritten wird. Zudem vermittelt sich natürlich auch die nötige Sicherheit durch die Erfahrung, das Kampfgeschehen in gewisser Weise vorhersehen zu können. In dieser Hinsicht bedingen sich beide genannten Strukturmomente wechselseitig und müssen auch in diesem Wechselbezug erschlossen werden.

Diese grundlegenden Strukturmomente sind als konstitutive Momente allen verschiedenen Ausprägungsformen des Kämpfens und der Kampfsportarten gemeinsam. Sie sind insofern als Elementarisierungsformen zu sehen, die es zu verstehen und in Erfahrung zu bringen gilt, wenn das Kämpfen oder spezifische Kampfsportarten grundlegend erschlossen werden sollen.

Sich das Kämpfen erschließen – ein genetischer Lehrgang

Eine konkrete Möglichkeit zur Strukturierung entsprechender Lernprozesse wird im Folgenden exemplarisch an einem genetischen Lehrgang zum Unterrichten des Kämpfens aufgezeigt. Der Lehrgang wurde mit Schülerinnen und Schülern der Einführungsphase zur gymnasialen Oberstufe durchgeführt und zielte darauf, das Kämpfen in seiner beschriebenen Charakteristik möglichst grundlegend zu erschließen. Insgesamt vollzog sich dieser Prozess als eigenständige, zyklisch fortschreitende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, deren Struktur nun beschrieben werden soll.

1. Schritt: Zugang zum Gegenstand Kämpfen initiieren

Der Einstieg in den Lehrgang soll die Schülerinnen und Schüler so mit der Sache Kämpfen verwickeln, dass sie sich für das Kämpfen aufschließen und an der Auseinandersetzung damit Interesse finden. Dazu müssen sie eine Vorstellung vom Wesen des Phänomens Kämpfen bekommen und seinen Reiz erleben können. Sie müssen sich auf die Gratwanderung zwischen Spiel und Ernst in der handgreiflichen körperlichen Auseinandersetzung einlassen und sie als solche erfahren können.



Aufgabe

Gruppenkampf ‚Inselverteidigung‘ (10:10)

Eine angreifende Gruppe soll möglichst schnell eine Matteninsel erobern und die verteidigende Gruppe von der Matte ziehen. Dazu müssen die erforderlichen Spielregeln selbst vereinbart und fortlaufend den eigenen Bedürfnissen angepasst werden.

Umsetzung

Nach anfänglicher Zurückhaltung gehen beide Gruppen sehr engagiert zu Werke und finden offenbar Gefallen an der „wilden Rängelei“. Zunehmend wird das Verhalten zielgerichteter und es werden viele Griff- und Zugmöglichkeiten ausprobiert. Die Angreifer ziehen und drücken „an allem was sie greifen können“. Insgesamt gehen die Akteure dabei aber sehr respektvoll und im Rahmen der verabredeten Regeln achtsam miteinander um. Im Verlauf des Kampfes werden noch weitere Regeln vereinbart, die auf die Absicherung der Akteure, auf Möglichkeiten, das wilde Geschehen stoppen zu können, und auf das Ausbalancieren der Erfolgchancen zielen. Es wird z.B. geregelt, dass man nicht einfach alle Körperteile des Gegners angreifen darf. Schamgefühl, Verletzungsgefahr, Schmerzempfinden sind hier leitende Aspekte. Außerdem werden in Form von „Abklopfen“ und „Stopp rufen“ Not-Zeichen zur sofortigen Beendigung des Kampfes eingeführt.

Didaktische Reflexion:

Der gewählte spielerische Auftakt durch den Gruppenkampf war offenbar so anregend, dass sich die Schülerinnen und Schüler herausgefordert fühlten und sich auf das Thema einlassen konnten. Sie lassen sich aber auf höchst unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität ein. Es zeigen sich scheinbar Unterschiede im Verständnis der körperlich konfrontativen Handlungsmuster bei der Raum- bzw. Positionsbehauptung und im Finden einer Balance des ambivalenten Zusammenhangs von unbedingtem Bezwingen-Wollen und gleichzeitiger Rücksichtnahme.

2. Schritt: Die Grundidee des Kämpfens verstehen und die elementaren Probleme in Erfahrung bringen

Nach dieser Einschätzung war die Gratwanderung zwischen Spiel und Ernst so zu thematisieren, dass ein

„Sich-Aufgehoben-Fühlen“ bzw. ein „Sich-Sicher-Fühlen“ entstehen konnte und damit die Voraussetzung dafür gegeben war, sich intensiver auf das Kämpfen einlassen zu können. Mit anderen Worten: Es war ein Prozess der Problemexposition anzuregen (vgl. Wagenschein, 1968), der den Fokus darauf richtete, einen

Gegner unter Aufbietung aller persönlichen Möglichkeiten und Anstrengungen absolut dominieren zu wollen bzw. sich mit allen verfügbaren und erlaubten Mitteln dem Dominierungsversuch zu widersetzen. Dies sollte in verschiedenen Kampfformen erfahrbar gemacht werden.

Aufgaben

Kämpfen um einen Gegenstand

Kampf um einen Medizinball in der Gruppe und zu zweit

Schildkrötenspiel

Kämpfen mit/gegen den Partner: vom Bauch auf den Rücken drehen

Hahnenkampf

Kämpfen um das Gleichgewicht: Kampf auf einem Bein, bei dem man versucht, den Partner zu zwingen, das zweite Bein abzusetzen.

Mattenkampf

Kämpfen um den Raum: den Partner von der Matte schieben

Kampf nach persönlicher Vorstellung

„Sucht euch einen Partner und kämpft ‚euren Kampf‘, so wie ihr ihn kämpfen wollt“.

Im Verlauf des Kampfes erfolgt eine explizite Aufforderung zur Intensitätssteigerung

Anschließende Reflexion im Plenumsgespräch:

- Worum, um welches Ziel kann man kämpfen und welche Bedeutung hat dies für das Kämpfen?
- Wie weit ist jeder Einzelne bereit zu gehen?

Umsetzung

In den Kämpfen zeigt sich wieder, dass es große Unterschiede in der individuellen Deutung des Kämpfens gibt sowie in der Intensität, in der sich Einzelne auf das Geschehen einlassen. Dies drückt sich auch in unterschiedlichen Realisierungsformen der Kämpfe aus. Einige Schülerinnen und Schüler liefern sich einen wilden Bodenkampf, andere schubsen und ziehen einander eher vorsichtig und ein weiteres Paar versucht sich in einem Kampf mit Schlägen und Tritten, ohne sich zu treffen. Allen Kämpfen ist gemein, dass kein Kampf wirklich endet bzw. ein klarer Sieger daraus hervorgeht. In der erstgenannten Gruppe gibt keiner der Agierenden auf, in den beiden anderen Gruppen ergibt sich ein endloser „Tanz“ umeinander herum!

Plenumsgespräch

Nun wird deutlich, dass insbesondere die Frage offen ist, wann ein Kampf eigentlich entschieden ist. *„Wenn man merkt, dass der andere eh stärker ist oder man in eine ausweglose Situation gerät, in der keine Aktion mehr möglich ist und man sich nicht mehr wehren kann“*, kristallisiert sich ein Kriterium für die Entscheidung heraus.

Einige Schülerinnen und Schüler haben aber noch das Gefühl, dass ihnen dieses mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln nicht gelingt und dass sie zwar gewinnen wollen, aber auch gleichzeitig große Angst haben, sich oder ihre Gegner zu verletzen. Die Frage ist: *„Ab wann ist man wirklich ‚wehrlos‘?“*

Aufgaben

3er Gruppen: Zweikämpfe im Kniestand mit Beobachtungsaufgabe, als Kontrastaufgabe

Beobachtung des Kämpfens durch ein drittes Gruppenmitglied mit dem Fokus auf das Kampffende.

- Kampfvariante 1: „Versucht an dem Punkt den Kampf zu beenden, an dem ihr meint, dass ihr verliert“.
- Kampfvariante 2: „Versucht den Kampf bis zu dem Punkt zu bringen, an dem sich der Partner nicht mehr befreien kann“.

Gleiche 3er Gruppen: Bewegungsexperimente mit Beobachtungsaufgabe

Positionen rekonstruieren, in denen zuvor Kämpfe beendet wurden:

- Ausprobieren: „Gibt es noch Möglichkeiten, sich zu befreien und wenn ja, welche sind dies?“
- Ausprobieren: „Wenn Möglichkeiten gefunden werden, wie kann der Gegner dann doch noch festgesetzt werden?“

Anschließende Reflexion in 3er Gruppe

Leitfragen: „Unterschied zwischen den Versionen?“, „Wann genau ist das Ziel des Kampfes erreicht?“

Umsetzung

Die Unterschiede, die sich bzgl. des Kampffendes zwischen den Aufgabenversionen ergeben, sind individuell unterschiedlich deutlich. Bei einigen erfolgt die Einschätzung der Unterlegenheit schon lange bevor sie in eine wirklich ausweglose Situation kommen. Andere gestehen sich dies erst dann ein, wenn wirklich „nichts mehr geht“.

Gespräch in 3er Gruppe

Die Unterschiedlichkeit des Abbruchzeitpunktes der Kämpfe wird von den Akteuren klar formuliert und in ihrer Bedeutung für das Verständnis des Kämpfens erkannt. In bewegungstechnischer Hinsicht werden differenzierte Erfahrungen zum Kampffende beschrieben. Danach ist ein Kampf beendet, wenn:

- „der Partner auf dem Rücken liegt und ich mein ganzes Gewicht auf ihm/ihr habe“,
- „der Partner auf dem Bauch liegt und ich seine / ihre Arme auf den Rücken gedreht habe“
- „ich alle Gliedmaßen des Partners/der Partnerin festhalte“,
- „der andere meine Arme festhält“,
- „ich eine bestimmte Zeit aus einer gewissen Position nicht mehr herauskomme“.

Aufgabe**Offene Zweikämpfe im Kniestand**

„Nehmt euch vor, bis zum absoluten Festsetzen des Gegners zu kämpfen und lasst euch selbst auf gar keinen Fall festsetzen!“

Umsetzung

Die Kämpfe werden nun mit deutlich größerer Intensität geführt und es wird teilweise erbittert um Vorteile gerungen und trotzdem werden die Regeln weitgehend eingehalten.

Didaktische Reflexion:

Die Grenze dessen, was für Einzelne jeweils vertretbar ist, und die Punkte, an denen für sie ein Kampf beendet ist und sie aus dem Kampf aussteigen wollen, wurden unterschiedlich bestimmt. Dabei ist die Klärung dieser Frage insofern entscheidend, als sich wesentlich am Moment des Kampfes das Verständnis dessen festmacht, worum es im Kämpfen eigentlich geht.

3. Schritt: Möglichkeiten zur Festsetzung des Gegners entwickeln

Mit dem entwickelten Verständnis ist es den Lernenden nun möglich, zweckmäßige Lösungen dafür zu finden, wie ein Gegner festgesetzt werden kann. Hier geht es nicht um die Übermittlung idealer Grifftechni-



ken, sondern durch differenzierende und sensibilisierende Aufgaben sollen „Prinzipien des Festsetzens“ erarbeitet und die funktionalen Spielräume ausgeleuchtet werden, die sich für einzelne Kampfaktionen ergeben.

Aufgaben**Zweikämpfe am Boden**

- fokussierte Erkundung funktionaler Aktionsmöglichkeiten zum Festsetzen der Gegner
- Betonung einzelner Aktionsformen (z.B. Betonung Armgriffe, Beinklammern, Oberkörpereinsatz)
- Zweikämpfe am Boden mit gezielter Variation von Aktionsformen (z.B. Variation von Gewichtsverteilung, Angriffspunkten oder Griffaktionen)
- „blinde“ Zweikämpfe am Boden mit Augenklappen

Anschließende Reflexion im Plenumsgespräch:

Leitfragen:

- „Worauf kommt es beim Festsetzen des Gegners an?“
- „Welche Prinzipien lassen sich erkennen?“

Umsetzung

Aus dem anfänglichen wilden Raufen wird schrittweise ein systematisches und zunehmend aktionssicheres Kämpfen. Mit wenigen Abstrichen schaffen es alle Akteure, sich intensiv auf das Kampfgeschehen einzulassen und unnachgiebig in großer Beharrlichkeit mehr oder weniger zweckmäßige Aktionsformen zu entwickeln.

Plenumsgespräch

Die vielfältigen differenzierenden Erfahrungen aus den verschiedenen Kampfsituationen werden reflektiert und ausgetauscht. Die Akteure erleben eine zunehmende Handlungssicherheit und berichten, dass insbesondere beim Kämpfen mit Augenklappen ein sensibles Erfühlen von blockierenden Situationen erforderlich wurde, das ihr Gefühl für Spannung und Druck des Gegners ausgeprägt und ihre Bewegungswahrnehmung verfeinert hat.

Durch systematisches Nachfragen des Lehrers werden durch die Gruppe auch verschiedene Prinzipien erarbeitet, die nach ihrer Einschätzung zum Festsetzen eines Gegners bedeutsam sind. Genannt werden:

- „Gliedmaßen rumpfnah sichern“,
- „Verteilung des Körpergewichts und des Drucks auf zentrale Körperpunkte des Gegners (sich schwer machen)“
- „aktiv gegen ein Herauswinden des Gegners arbeiten“.



Daniel Grotehans

Studienrat an der Martin-Luther-Schule Marburg und pädagogischer Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft und Motologie an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Sportdidaktik, Volleyball, Kämpfen

Adresse: siehe Bietz
E-Mail: grotehans@staff.uni-marburg.de

Didaktische Reflexion:

In der Auseinandersetzung mit elementaren Problemstrukturen konnten in dieser Phase durch differenzierende Erfahrungen die erforderlichen Bewegungsaktionen als funktionale Lösungen selbst hervorgebracht werden. Zudem spezifizierten sich die Problemstrukturen in Bezug auf verschiedene Teilaspekte, die jeweils in den Blick genommen und als Bewegungsprinzipien reflektiert werden konnten. Als Punkt der Handlungsunsicherheit werfen die Lernenden die Frage auf, nicht genau zu wissen, wie man den Gegner gegen seinen Widerstand in die ausweglose Endposition zwingen kann.

4. Schritt: Möglichkeiten entwickeln, den Gegner in die Zielposition zu bringen

Auch in Bezug auf diese Problematik muss zunächst ein Verständnis für die spezifischen Problemaspekte entwickelt werden, die damit verbunden sind. Anstelle von Vorgaben soll auch hier das Verständnis in der erfahrungsgenerierenden Auseinandersetzung im Kämpfen entstehen.



Aufgaben

Zweikämpfe im Stand

- Fokussierte Erkundung der spezifischen Widerstände, die es zu überwinden gilt, wenn der Gegner vom Stand aus in eine ausweglose Situation gebracht werden soll.
- Zweikämpfe zur fokussierten Erkundung funktionaler Aktionsmöglichkeiten, um den Gegner vom Stand oder vom Kniestand in eine ausweglose Situation zu bringen.

Anschließende Reflexion im Plenumsgespräch:

Leitfragen:

- „Mit welchen Schwierigkeiten hat man zu kämpfen?“
- „Worauf kommt es bei den Aktionen an?“
- „Welche Prinzipien lassen sich erkennen und unterscheiden?“

Umsetzung

Die Aufgabe dieses Schrittes wird so gedeutet, dass der Gegner zu Fall zu bringen ist, wobei in intensiv geführten Kämpfen Möglichkeiten erkundet werden, wie dies gelingen kann. Stellenweise werden die Kämpfe auch unterbrochen, um Situationen nachzustellen und gemeinsam fokussiert zu analysieren.

Plenumsgespräch

Die vielfältigen differenzierenden Erfahrungen aus den Kampf- und Erkundungssituationen werden reflektiert und ausgetauscht. Es wird deutlich, dass das Problem eine komplexe Struktur mit verschiedenen Teilaspekten vereint:

- an den Gegner herankommen
- ihn in den Griff bekommen
- seine Ausweichbewegungen blockieren
- ihn aus dem Gleichgewicht bringen
- ihm die Bodenhaftung nehmen.

Insgesamt wird das Zusammenspiel von blockierenden Aktionen und Schub- und Zugaktionen als funktionales Mittel herausgestellt.

Didaktische Reflexion:

In der Auseinandersetzung mit den spezifischen Problemaspekten konnten diese selbst erkannt und in einen funktionalen Zusammenhang gebracht werden. Hier von ausgehend haben die Lernenden schließlich selbst funktionale Aktionskonzepte entwickelt.

5. Schritt: Aktionsmöglichkeiten spezifizieren und optimieren

Im weiteren Verlauf des Prozesses können nun mit entsprechenden Aufgabenstellungen die selbst entwickelten Aktionsmuster durch differenzierende Erfahrungen

in ihren funktionalen Spielräumen ausgeleuchtet und in ihrer Ausführungsform optimiert werden.

Dabei sind in den Aufgabenstellungen beispielsweise Teilprobleme wie die folgenden zu thematisieren:

- Wie kannst du deinen Partner/deine Partnerin günstig greifen, um ihn/sie zu Fall zu bringen?
- Welche Körperteile sollten wo und wie blockiert werden?
- An welchen Stellen sollte wie gezogen oder geschoben werden?
- Wie wirkt sich die Gewichtsverteilung des Gegners auf deine Aktionen aus?
- Wie kannst du die Gewichtsverteilung des Gegners beeinflussen?

Fazit

Das beschriebene Bewegungsthema Kämpfen legt aufgrund seiner Vielschichtigkeit in besonderer Weise ein genetisches Verfahren der Vermittlung nahe, weil es die komplexen Sachstrukturen in ihren funktionalen Zusammenhängen und insbesondere auch in ihrer Werthaltigkeit zu erschließen vermag. Die pädagogische Bedeutung des Gegenstands Kämpfen erschließt sich aus seiner Spezifik und der skizzierten Art der Gegenstandsauseinandersetzung. Die ambivalente Grundstruktur des Kämpfens und die Eigenart der körperlich konfrontativen Interaktionsformen, die zumeist in betonter Weise emotional-affektiv herausfordern, bieten Potenziale der Selbst- und Weltreflexion, die für per-

sönliche Bildungsprozesse höchst bedeutsam sein können (vgl. Bietz, 2010; Laging, 2013).

Anmerkung:

(1) In einer aktuellen Veröffentlichung sind diese Prämissen von Scherer & Bietz (2013) grundlegend im Sinne einer pädagogischen Bewegungslehre aufgearbeitet worden.

Literatur

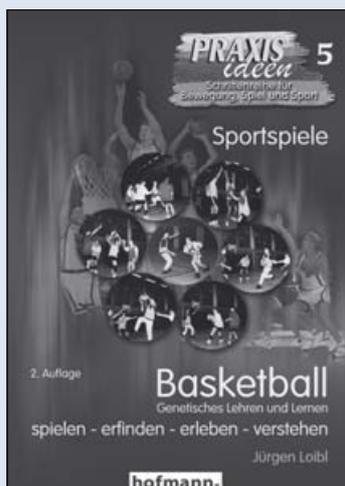
- Bietz, J. (2010). Sportliches Bewegen und Erfahrung im Bildungsprozess. In R. Laging (Hrsg.), *Bewegung vermitteln, erfahren, lernen – Bildungs- und erziehungstheoretische Reflexionen in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 43-58). Baltmannsweiler: Schneider.
- Funke, J. (1987). Von der methodischen Übungsreihe zur differenzierten Erfahrungssituation. *sportpädagogik*, 11 (5), 22-26.
- Happ, S. (2009). Kämpfen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 243-277). Baltmannsweiler: Schneider.
- Happ, S. (2010). Kämpfen – eine Beziehungslehre. In R. Laging (Hrsg.), *Bewegung vermitteln, erfahren, lernen – Bildungs- und erziehungstheoretische Reflexionen in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 145-157). Baltmannsweiler: Schneider.
- Janalik, H. (2000). Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen* (S. 142-156). Butzbach: Afra.
- Laging, R. (2013). Bewegung als Kategorie der Bildung im Sportunterricht. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Sportunterricht* (S. 197-219). Aachen: Meyer & Meyer.
- Metzger, W. (1962). *Schöpferische Freiheit*. Frankfurt/M.: Kramer.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.



Inga Hindemith

Lehrerin im Vorbereitungsdienst an der Elisabethschule Marburg. Zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaften und Motologie an der Philipps Universität Marburg
Arbeitschwerpunkte: Sportdidaktik, pädagogische Bewegungslehre, Genetisches Lehren und Lernen im Sport.

Ockershäuser Allee 21,
35037 Marburg, ihindemith@gmx.de



2006. DIN A5, 132 Seiten

ISBN 978-3-7780-0051-9

Bestell-Nr. 0052 € 14.90

Jürgen Loibl

Basketball – Genetisches Lehren und Lernen

spielen – erfinden – erleben – verstehen

Dieser Band beschreibt in praxisnaher Form ein neues Modell der Einführung in das Sportspiel Basketball. Die Grundlage liefert das Konzept des Genetischen Lehrens und Lernens. Im ersten Teil des Buches werden bewegungs-, wahrnehmungs- und handlungstheoretische Argumente für eine „Genetische Sportspielvermittlung“ diskutiert. Der zweite Teil beinhaltet eine konsequente Umsetzung der theoretischen Überlegungen in einem Vermittlungslehrgang Basketball. Dabei werden grundlegende Probleme des Spiels, wie sie sich dem Anfänger stellen, aufgegriffen und es wird aufgezeigt, wie Lernende daraus in Selbsttätigkeit auch ganz unkonventionelle Lösungsmöglichkeiten entwickeln können.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/0052

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

Kugelstoßen in der Schule

Marko Seeg

Was unterscheidet das Stoßen eigentlich vom Werfen und wann wende ich was an? Was kann und was muss ich tun, um eine Kugel möglichst weit von mir weg zu stoßen? Der vorliegende Beitrag zeigt einen Weg auf, wie Lehrende die Lernenden dabei begleiten können, experimentell-forschend und selbsttätig individuelle Lösungen für das Bewegungsproblem des Weit-Stoßens zu finden.

Shot Putting in Physical Education

How does shot putting differ from throwing and when do I use what? What can I do and do I have to do in order to put a shot for distance? The author presents a method how teachers can accompany students to experiment with personal solutions in order to solve the movement problem of putting something for distance.

Vom Wesen der Leichtathletik

Die Wesensmerkmale der Leichtathletik faszinieren die Menschen seit jeher. So haben sich auch schon frühe Kulturen im Laufen, Springen und Werfen gemessen, haben Fähigkeiten, die damals für das Überleben unverzichtbar waren, kultiviert, optimiert, „trainiert“. Der Beitrag möchte diese Faszination am Beispiel des Kugelstoßens thematisieren. Dabei begeben sich die Schülerinnen und Schüler (SuS) ganzheitlich, erfahrungsorientiert und vielfältig auf die Suche nach individuellen Lösungen für das Bewegungsproblem „eine Kugel weit zu stoßen“ (1).

- Hierzu wird zunächst der Unterschied zwischen Werfen und Stoßen herausgearbeitet.
- Dadurch erschließen sich Funktion und Kernidee des Stoßens.
- Darauf aufbauend wird gezeigt, wie man die Lernenden experimentell, explorativ, durch Versuch und Irrtum, These und Antithese, aktiv und selbstbestimmt bei der Suche nach funktionalen Lösungen für das Bewegungsproblem des weiten Stoßens begleiten kann.

Wann werfe ich, wann stoße ich? Charakterisierung der Wurf- und Stoßbewegung

Wurf und Stoß stellen ganzkörperliche Bewegungsvollzüge mit dem Ziel dar, einen Gegenstand weit von sich

wegzubewegen. Die Realisierung dieser Bewegungsabsicht erfordert die funktionale Bündelung von Bein-, Rumpf- und Armkraft zur Erreichung einer größtmöglichen Weite. Anders als beim Laufen und Springen muss hier zusätzlich zum eigenen Körpergewicht noch ein Fremdgewicht beschleunigt werden. Hierbei haben verschiedene Gegenstände aufgrund ihres Gewichts, ihrer Form und ihrer Oberfläche unterschiedliche Flugeigenschaften und bedingen dadurch unterschiedliche Behandlungsweisen.

So wird ein Papierflieger z.B. nur dann weit gleiten, wenn Arm und Hand den Flieger so behandeln, dass durch eine gefühlvolle Wurfbewegung ein schöner und langer Gleitflug entsteht. Eine größere Krafteinwirkung wäre hier nicht erfolgreicher. Wurfobjekte wie Schlagbälle, Tennisbälle, Handbälle, nicht zu große Steine u.Ä. zeichnen sich aus durch ihre Handlichkeit und ein günstiges Verhältnis von Masse zu Volumen und damit zur Oberfläche. Diese Objekte fliegen am weitesten, wenn sie gerade geworfen werden. Die Intentionalität des Weitwerfens veranlasst zu einer Form von Beschleunigung, die das Wurfgerät von hinten nach vorne durch eine peitschenartige Vorwärtsbewegung eines Armes mit nachdrücklicher Ganzkörperunterstützung in die Landschaft befördert. Etwas schwere oder auch sperrige Geräte wie Diskus oder Schleuderballe lassen sich besonders dann weit werfen, wenn die Einwirkung auf die Beschleunigung des Gegenstandes durch rotierende Bewegungen des Körpers erhöht wird. Schwere Objekte wie eine Kugel oder ein (Stoß-)Stein (ggf. auch Medizinbälle) hingegen verlangen eine an-

dere Bewegungslösung, da sich die Gegenstände nicht mehr werfend wegbewegen lassen. Den Wurfakteuren offenbart sich durch das hohe Gewicht eine Widerständigkeit, die eine andere Behandlung des Wurfgegenstandes erfordert. Der intentionale Effekt eines weiten Wegbeförderns des Gegenstandes lässt sich beispielsweise durch ein Stoßen des Gegenstandes erreichen. Aus Sicht der Akteure erweist sich das Stoßen deshalb als eine funktional angemessene Lösung, weil sich nur so ein schwerer Gegenstand unter Einsatz des ganzen Körpers auf schiebend-stemmende Weise von sich weg bewegen lässt. Dies kann von geeigneten Ausholbewegungen und Anlaufarten zur Beschleunigung der Kugel unterstützt werden.

Eine Kugel weit stoßen – zentrale Bewegungsprobleme als Herausforderung

Wer eine Kugel weit stoßen will, kommt nicht umhin, sich mit bestimmten physikalischen Komponenten bewegungsbezogen auseinanderzusetzen. Welche Lösung sich jeweils für die einzelnen SuS anbietet, hängt in hohem Maße von den bewegungsbezogenen Vorerfahrungen, intentionalen Vorstellungen und motorischen Voraussetzungen ab. In jedem Fall stellt sich die Aufgabe, die Kugel so abzustoßen, dass sie weit fliegt. Dabei müssen im Bewegungsvollzug und in der Reflexion über den Bewegungsvollzug die Fragen geklärt werden, wie steil oder flach und mit welcher Beschleunigung und Geschwindigkeit die Kugel gestoßen werden muss. Zur Entwicklung einer individuellen Bewegungslösung ist allerdings zu klären, wie möglichst viel **Stoßkraft** erzeugt und diese auf die Kugel übertragen werden kann. Eine Optimierung scheint sich dann einzustellen, wenn die Stoßkraft durch den ganzen Körper entwickelt wird. Für Lernende entsteht nun die Aufgabe, einen Weg zu finden, wie die Kraft des ganzen Körpers in die Kugel „hineingeschraubt“ werden kann. Die je individuell gefundene Lösung dieser Herausforderung wird für die SuS am erzielten Effekt sichtbar: Die Kugel fliegt weiter, wenn es gelingt, die Stoßkraft des Körpers auf die Kugel zu übertragen.

Als zentrale Herausforderung und grundlegendes Bewegungsproblem erweist sich die Beschleunigung. Um eine möglichst hohe Stoßkraft erzeugen zu können, braucht der Akteur einen langen Beschleunigungsweg und eine gelingende Übertragung der Kraft auf den Gegenstand. Dazu lassen sich grundsätzlich mehrere Möglichkeiten nennen:

- Der Oberkörper kann in Rücklage gebracht werden.
- Zusätzlich zur Rücklage kann eine Verwindung des Oberkörpers im Verhältnis zum Unterkörper versucht werden. Diese Stoßausgangslage ist gleichsam auch das Durchgangsstadium weiterer ergänzender Beschleunigungsformen.
- Ab einem bestimmten Lernstand ist es funktional, eine Vorbeschleunigung durch Anlaufen, Anglei-

ten oder Drehen zu unterstützen. Anlaufen und Angleiten können frontal, seitwärts oder rückwärts erfolgen, während sich das Drehen durch eine Schrittfolge mit Rotation des Körpers auszeichnet.

- Von entscheidender Bedeutung ist schließlich, ob es dem Stoßenden gelingt, die erzeugte Beschleunigung des Körpers so abzubremesen, dass sie auf die Kugel übertragen wird.

Die Kugel weit stoßen lernen – ein Unterrichtsbeispiel zur Eröffnung eines Suchraumes

Wie können die oben skizzierten Bewegungsprobleme des Kugelstoßens für Lernende am eigenen Leib erfahrbar und optimale Bewegungslösungen gefunden werden? Die folgenden drei Lerneinheiten zeigen hierzu Wege auf.

Lerneinheit 1

- **Das Stoßen zum Thema machen. Spielerische Material- und Bewegungserfahrung**

Das Spiel als Vermittlungsmethode vereint mehrere Vorteile. Im Gegensatz zum einseitigen individuellen Weitstoßen, bei dem vorher schon feststeht, wer im weiteren Verlauf der Stunde erfolgreich sein wird und wer nicht, sorgen bei geeigneten Spielen Taktik, Teamgeist, Selbsteinschätzung, Glück und Geschicklichkeit für Ergebnisoffenheit und Chancengleichheit. Dies steigert die Motivation, die Lernfreude und damit den Lernzuwachs. Gleichzeitig machen die SuS vielfältige Bewegungs- und Materialerfahrungen, die für den weiteren Verlauf der Lerneinheit grundlegend sind. Damit das Wettspiel nicht die Aufmerksamkeit auf die Sache, hier das Weitstoßen einer Kugel, überdeckt, sind Beobachtungsaufträge und Reflexionsphasen von zentraler Bedeutung für diese Unterrichtseinheit.

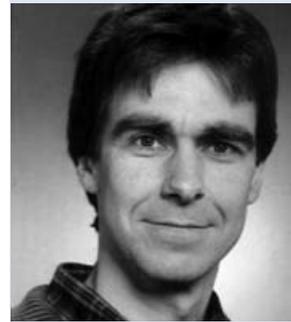
Frage/Aufgabe

„Auf welche Weise wird welcher Gegenstand in die Zonen befördert? Beobachtet euch selbst und die anderen!“

Hinweis:

Wichtig ist bei allen Spielen und Übungen, dass die aktuell nicht aktiven Athleten in ausreichendem Sicherheitsabstand hinter den Werfenden bzw. Stoßenden stehen und dass die Wurfobjekte nur auf ein zentrales Kommando hin geholt werden.

Zunächst werden zwei bis fünf Teams gebildet. Jedes Team erhält einen Materialpool von 10-12 unterschiedlichen Wurf- bzw. Stoßobjekten, die von einer Abwurf-



Marko Seeg

Studienrat an der Gesamtschule Ebsdorfergrund und teilabgeordnet als Studienrat im Hochschuldienst am Institut für Sportwissenschaft und Motologie an der Philipps-Universität Marburg. Seine Arbeitsschwerpunkte bilden die Schulpraktischen Studien sowie die Leichtathletik-Ausbildung. Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Barfüßerstr. 1, 35037 Marburg;

E-Mail: seeg@staff.uni-marburg.de

	Zone 1	Zone 2	Zone 3	Zone 4	Zone 5	Zone 6	Zone 7
Team A							→
Team B							→
Team C							→

Abb. 1: Spielfeldbeispiel für das Zonenwerfen und -stoßen

markierung in eine möglichst weit entfernte Zone befördert werden sollen.

Als Wurf-/Stoßgegenstände könnten beispielsweise dienen: Tennisball, Schlagball, Heuler, Schweifball, Handball, Basketball, Medizinball, 4kg-(Hallen-)Kugel, 6kg-(Hallen-)Kugel, Gymnastikreifen, Fahrradmantel, Tennisring, Gymnastikstab (aus Kunststoff), Pylon, Schleuderball, (Hallen-)Diskus, Luftballon, Stofftuch... Es gibt keine Bewegungsvorgaben für den „richtigen“ Wurf/Stoß. Die Nummer einer erreichten Zone entspricht der Punktzahl, die die Werfenden/Stoßenden jeweils für ihr Team sammeln. Dabei ist entscheidend, wo das Objekt aufkommt und nicht, wo es liegen bleibt. Gemäß dem zentralen leichtathletischen Prinzip der Distanzmaximierung gewinnt das Team, das mit seinen Würfen und Stößen die meisten Punkte erzielt hat.

Im Anschluss an den ersten Durchgang reflektieren die SuS, welche Wurf- bzw. Stoßformen sie angewendet und beobachtet haben. Hierbei sollten erste Zusammenhänge zwischen Gewicht, äußerer Form und Gerätehandhabung erkannt werden. Um die Unterschiede noch deutlicher werden zu lassen, können die SuS außerdem mit der Aufgabe konfrontiert werden, all diejenigen Objekte beiseite zu räumen, die mit einem Wurf weiter wegfliegen als mit einem Stoß. Was zeichnet die Gegenstände aus, die übrig bleiben? Warum werden diese gestoßen und nicht geworfen?

Die geäußerten Vermutungen sollen als solche stehen bleiben, um sie bei weiteren Durchgängen und Reflexionen auf ihre Sinnhaftigkeit überprüfen zu können. Die Ergebnisse werden als Plakat/Tafelbild festgehalten.

Nachdem die Lernenden herausgearbeitet haben, wann und zu welchem Zweck das Stoßen funktional

Frage

„Wie und wann werden Gegenstände geworfen oder gestoßen?“

Tafelbild:

- Handliche und leichte Gegenstände werden bevorzugt geradlinig geworfen. (Beobachtung: Der Ellbogen eilt dem Wurfobjekt kurzfristig voraus und die Hand folgt peitschenartig nach.)
- Sperrige, große und mittelschwere Gegenstände werden bevorzugt geschleudert. (Beobachtung: Der Wurfarm ist gestreckt. Drehungen um die eigene Körperlängsachse sind möglich.)
- Sehr schwere Gegenstände werden bevorzugt gestoßen. (Beobachtung: Der Ellbogen befindet sich hinter dem Wurfobjekt; wir stemmen aus dem ganzen Körper.)

und sinnvoll ist, soll dieses nun in vielfältiger Weise erfahren werden. Über vielfältige Stoßerfahrungen können Prozesse in Gang gesetzt werden, die ein Gefühl für den bewegungsbezogenen Umgang mit der Kugel ermöglichen. Dazu werden spielerische Wettkampfsituationen mit unterschiedlichen Anforderungen inszeniert, die das Stoßen auf Weite als Bewegungsproblem in den Horizont rücken sollen (2).

Aufgaben

- a) **Präzisionsstoß:** Alle Lernenden müssen versuchen, in dieselbe Zone zu stoßen. Hierbei ist eine Zone zu wählen, die auch vom schwächsten Werfer mit maximaler Anstrengung gerade noch erreicht werden kann.
- b) **Alle Zonen:** Jedes Team muss jede Zone mindestens einmal treffen. Es steht den Mannschaften frei, wer in welche Zone stößt. Die Teams müssen sich absprechen und eine Taktik vereinbaren.
- c) **Risiko:** Jeder Teilnehmer muss vorher ansagen, in welche Zone er stoßen möchte. Je weiter weg die Zone, desto schwerer ist sie zu treffen, aber desto mehr Punkte gibt es auch dafür. Zone 1 = 1 Punkt, Zone 2 = 2 Punkte etc. Das Team mit den meisten Punkten gewinnt. Hier kommt zur Taktik- und Geschicklichkeitskomponente die Fähigkeit der Selbsteinschätzung sowie ein Glücks-/Zufallsmoment hinzu. Riskiere ich was oder gehe ich auf Nummer sicher?
- d) **Stoß-Mehrkampf:** Es zählt die Gesamtweite aus: Standstoß frontal, Standstoß seitlich, Stoß mit Angleißen, Stoß mit Drehung, Stoß mit Anlauf. Oder Mehrkampf aus: Stoß mit links, mit rechts, mit beiden Armen...
- e) **Richtungspräzision:** Wer hat bei drei (vier, fünf) Stößen die geringste Streuung in der Breite? Bedingung: Alle Stöße müssen eine markierte Mindestweite (z.B. Zone 3) erzielen.
- f) **Weitenpräzision:** Wer stößt bei drei (vier, fünf) Versuchen mit der geringsten Streuung in der Weite? Bedingung: Alle Stöße müssen eine markierte Mindestweite erzielen.
- g) **Rekordjagd:** Wie viele Stöße werden benötigt, um den Weltrekord (etwa 23 m) zu überbieten?
- h) **Steigerungs-Wettkampf:** Jeder Teilnehmer (oder jedes Team) hat fünf Stoßversuche. Es zählt die Gesamtweite. Aber: Der jeweils folgende Stoß muss weiter sein als der vorherige, ansonsten gibt es 5 Meter Abzug!

Hinweis:

Gestoßen wird mit (Hallen-)Kugeln oder mit Medizinbällen, wobei man über die Gewichte binnendifferenzieren kann. Die Zonen müssen je nach Stoßobjekt unterschiedlich groß angelegt werden. Eine Zonenbreite von 1,5 Metern (Kugel) bis 2,5 Metern (Medizinball) hat sich bewährt.

Lerneinheit 2

- Experimentieren mit Möglichkeiten
Teil I: Die Beschleunigung der Kugel durch „einfache“ Stöße

Die Lerneinheiten 2 und 3 gestalten sich durch einen mehrfachen Wechsel von Gesprächsphasen und experimentellen Praxisphasen. Anstatt die SuS vermeintliche Idealformen nachahmen zu lassen, deren Sinn sich ihnen nicht erschließt und für die sie nicht die nötigen Voraussetzungen mitbringen, begibt sich die Klasse gemeinsam forschend auf die Suche nach individuellen Lösungen für das Kugelstoßen. Dabei gestalten die Lernenden ihren Lernprozess aktiv mit, indem sie Bewegungslösungen für Bewegungsprobleme antizipieren, ausprobieren und ggf. bestätigen, verwerfen oder modifizieren. Auch wird der/die Lernende statt zusammenhangloser Teil- oder Imitationsbewegungen immer eine ganzheitliche, die Kernabsicht verfolgende Bewegung ausführen und damit einen Effekt hervorrufen, der körperlich erzeugt und kognitiv reflektiert wird (3).

Die größten Einflussmöglichkeiten auf eine Verbesserung der Stoßweite liegen im Bereich der Erzeugung einer möglichst hohen Abfluggeschwindigkeit! Die dazu nötige Beschleunigung der Kugel wird zunächst mit „einfachen“ Stößen erforscht. „Einfach“ meint, dass die Ausgangslage so eingenommen werden kann, dass jede Schülerin und jeder Schüler auf Antrieb Formen finden kann, um die Kugel zu beschleunigen. Die Bewegungsexperimente betonen das Beschleunigen durch ganzkörperliche Unterstützung. Ob dabei eher aus einem ruhigen oder einem bewegten Stand mit Angehen, Angleiten oder anderen Bewegungen geübt wird, bleibt den Lernenden überlassen. Die Betonung liegt in diesem 1. Teil auf „Beschleunigen“ der Kugel.

Die Lehrkunst besteht nun darin, die Lernenden für die Fragestellung „Was kann ich tun, um die Kugel möglichst weit zu stoßen?“ zu öffnen. Erste Vermutungen werden im Gespräch ausgetauscht und an der Tafel festgehalten. Sodann gehen die SuS in eine erste Erprobungsphase, bei der sie experimentieren und ihr eigenes Tun und das ihrer Mitschüler beobachten. Die Praxisphasen werden über Aufgaben (4) zum Experimentieren angeregt und führen in den Reflexionsphasen zum Erkennen und Benennen der gewonnenen Ergebnisse.

Aufgaben zum Experimentieren, Teil 1

Aspekt „Sich groß machen“ (Abflughöhe):

Experimente: Von einer Erhöhung (z.B. Kasten) hinunter stoßen, aus dem Knien stoßen, aus dem Sitzen stoßen, beim Stoßen hochspringen, sich „groß machen“, sich „klein machen“...

Aspekt Flugkurve (Abflugwinkel):

Experimente: Die Kugel auf unterschiedliche Flugkurven schicken: steil, mittel, flach; evtl. über unterschiedlich hoch gehaltene Hindernisse stoßen (Stab, Seil...).

Aspekt Beschleunigung der Kugel (Abfluggeschwindigkeit):

Experimente zur Impulserzeugung: explosiv vs. gemächlich ausstoßen; nur aus dem Arm stoßen vs. vorwiegend aus dem Rumpf vs. vorwiegend aus den Beinen stoßen (5); im Stehen vs. im Sitzen vs. im Knien stoßen; mit großem vs. kleinem Ausfallschritt in der

Stoßauslage (großer vs. kleiner Kniewinkel im Stoßbein); der Gegenarm schwingt voraus vs. hängt schlaff runter; mit vs. ohne Hüfteinsatz.

Experimente zur Beschleunigung: rechtes Bein vs. linkes Bein beim Abstoß vorne; die Kugel möglichst lange vs. möglichst kurz „anschieben“; die Kugel frontal vs. in Seitenauslage vs. mit Oberkörperrotation vs. mit Oberkörperrotation und Seitenauslage stoßen.

Hinweis 1:

Die Lehrkraft moderiert lediglich, fokussiert und macht Vorschläge zur Vorgehensweise. Die vorgeschlagenen Experimente dienen als Anregung und Unterstützung der bewegungspraktischen Lösungssuche. Sie müssen und können aber nicht alle durchgeführt werden.

Hinweis 2:

Idealerweise stehen möglichst viele Stoßgegenstände (Kugeln, Medizinbälle verschiedenen Gewichts) zur Verfügung. Diese werden auf viele nebeneinander liegende Stoßstationen verteilt.

Im Anschluss an jede Experimentierphase kommen alle zusammen, um die vorherigen Vermutungen an der Tafel zu überprüfen, zu ändern oder sie gegebenenfalls zu ergänzen. In diesem Wechsel von Reflexion und experimentellem Bewegungsvollzug durchläuft die Klasse ihre Forschungswerkstatt. Dabei werden die Ergebnisse an der Tafel oder auf einem Plakat festgehalten, die sich aus den Experimenten im praktischen Versuch und in der Reflexion ergeben.

Reflexion

Ergebnissicherung:

- Je größer die Abflughöhe, desto günstiger für die Stoßweite.
- Die Kugel fliegt am weitesten auf einer mittleren Flugkurve.
- Je mehr ich den ganzen Körper in den Stoß einbinde, desto mehr Kraft kann ich auf die Kugel wirken lassen und desto weiter fliegt sie.
- Je länger meine Kraft auf die Kugel wirkt, desto höher ist die Abfluggeschwindigkeit der Kugel. Den Beschleunigungsweg kann ich geradlinig und/oder kreisförmig (Rotation) verlängern.

Am Ende dieser zweiten Lerneinheit soll jeder Lernende Möglichkeiten individuell bedeutsamer und passender Problemlösungen für das weite Stoßen durch Beschleunigen der Kugel gefunden haben. An dieser Stelle kann die dritte Lerneinheit anschließen.

Lerneinheit 3

- Experimentieren mit Möglichkeiten
- ##### Teil II: Kugelstoßen mit Anlauf und Vor-Beschleunigung

Die dritte Lerneinheit knüpft nahtlos an die zweite an. Das Tafelbild/Ergebnisplakat der zweiten Lerneinheit eröffnet die dritte Lerneinheit, indem die herausgear-

beiteten Aspekte noch einmal im Gespräch wiederholt und evtl. im praktischen Tun erinnert werden. Die dritte Lerneinheit vertieft und erweitert das Problem der Erzeugung von Geschwindigkeit mit der Frage: „Was können wir tun, um schon vor dem Ausstoßen möglichst viel Geschwindigkeit für Körper und Kugel zu entwickeln?“

Vermutlich werden die SuS rasch einen langen, frontalen Anlauf wählen. Dies ist grundsätzlich eine gute Idee. Sie bringt allerdings zwei Probleme mit sich:

Problem 1: Die durch den Anlauf erzeugte Geschwindigkeit muss vor der Abstoßmarkierung abgebremst und in Stoßweite umgesetzt werden.

Im Unterrichtsgespräch wird somit die Frage aufgeworfen: „Was müssen wir tun, um die Anlaufgeschwindigkeit optimal in Stoßweite umsetzen zu können?“ Hierfür können zunächst Antworten im praktischen Tun erforscht und anschließend im Gespräch sowie erneut an der Tafel festgehalten werden.

Problem 2: Unter Wettkampfbedingungen ist unsere Anlaufstrecke auf den Durchmesser des Kugelstoßbringes begrenzt (2,13m).

Im Gespräch ist daher die folgende Frage zu klären und durch Experimentieren zu beantworten: „Wie können wir uns bereits vor dem Abstoßen der Kugel innerhalb des Kugelstoßkreises beschleunigen und dies der Kugel mit auf den Weg geben?“

Hierbei können etablierte Techniken herauskommen wie O'Brien-Technik, Drehstoßtechnik, Wechselschritttechnik, Fuchstechnik oder andere. Entscheidend ist dabei nicht die Technik, sondern dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren Formen möglichst erfolgreich sind, d.h. weit stoßen können. Für die Praxis sind weitere „Experimente“ sinnvoll, die durch die folgenden Aufgabenbeispiele angeregt werden können:

Aufgaben zum Experimentieren, Teil 2

Aspekt Vorbeschleunigung und Übertragung: Experimente „Vorbeschleunigung“: mit ganz viel vs. wenig Anlauf stoßen; anlaufen vs. angleiten vs. anhäufen; vorwärts vs. seitwärts vs. rückwärts anlaufen/angleiten; linear anlaufen vs. Drehung; 2/4 vs. 3/4 vs. 4/4-Drehung...

Experimente „Übertragung“: Ausstoßen mit Abstoppen vs. ohne Abstoppen des Anlaufs; Abstoppen des Anlaufs mit dem rechten vs. linken Bein; mit gestrecktem vs. gebeugtem Stemmbein; Gegenarm schwingt beim Ausstoß durch vs. blockt die Körperdrehung ab.

Hinweis:
Siehe Teil 1

Auch hier werden die gemachten Erfahrungen an der Tafel oder auf einem Plakat festgehalten.

Reflexion

Ergebnissicherung:

- Wenn ich schon vor dem Abstoß mit meiner Kugel in Bewegung bin, dann fällt es mir leichter, die Kugel noch stärker zu beschleunigen und somit noch weiter zu stoßen.
- Eine Vorbeschleunigung ist nur hilfreich, wenn es mir gelingt, diese auf die Kugel zu übertragen.

Die hier vorgestellten thematisch zugespitzten Lerneinheiten sind nicht zwangsläufig auf drei Doppelstunden zu verteilen. Die beschriebenen Aufgaben und Bewegungsexperimente lassen sich weiter variieren oder auch länger ausdehnen, um für die Lernenden tatsächlich individuelle Verbesserungen in den Stoßweiten zu erzielen.

Anmerkungen

- (1) Vgl. den Einführungsbeitrag von Laging in diesem Heft
- (2) Die vorgestellten Spielvariationen entstammen teils meiner eigenen Lehrpraxis, teils den folgenden Werken: (Frey, Hildenbrandt & Kurz (1992, S. 130, 182); Katzenbogner & Medler (2005, S. 187-207); Haberkorn & Plaß 1992, S. 139, 146).
- (3) Vgl. Funke-Wieneke (1995, S. 15f.) sowie zum problemorientierten Lernen Brodtmann (1984). Zur Effektorientierung vgl. Wulf (2009) sowie Scherer (2011). Zum Differenziellen Lernen siehe Schöllhorn (2009) sowie zu variablen Lern- und Übungsbedingungen Bietz & Scherer (2013, S. 153.)
- (4) Vgl. in ähnlicher Absicht Frey, Kurz & Hildebrandt (1992) sowie Giese & Hasper (2005).
- (5) Diese Übungen lassen sich intensivieren, indem man Unter- und Oberarm des Stoßarms zusammenbindet und somit komplett ohne Arm stößt.

Literatur

- Bietz, J. & Scherer, H.-G. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Brodtmann, D. (1984). *Unterrichtsmodelle zum problemorientierten Sportunterricht*. Reinbek: Rowohlt.
- Frey, Hildenbrandt & Kurz (1992), *Laufen, Springen, Werfen*. Reinbek: Rowohlt.
- Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. *sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.
- Giese, M. & Hasper, J. (2005). Wie stoße ich eine Kugel wirklich weit? Individuell-optimale Kugelstoßtechniken entwickeln. *sportpädagogik*, 1, 44-47.
- Haberkorn, C. & Plaß, R. (1992), *Spezielle Didaktik der Sportarten. Leichtathletik 2. Sprung. Wurf. Stoß*. Frankfurt a.M.: Dietterweg, Sauerländer.
- Katzenbogner, H. & Medler, M. (2005), *Spielleichtathletik, Teil 1: Laufen und Werfen*. Flensburg: C. Medler.
- Scherer, H.-G. (2011). Bewegung lernen und lehren. *sportpädagogik* 35 (3-4), 78-86.
- Schöllhorn, W. u.a. (2009). Differenzielles Lehren und Lernen im Sport. *sportunterricht* 58 (2), 36-40.
- Wulf, G. (2009). *Aufmerksamkeit und motorisches Lernen*. München: Elsevier.

Buchbesprechung

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Scherer, Hans Georg & Bietz, Jörg (2013).
Lehren und Lernen von Bewegungen.
 Schneider: Hohengehren, 288 S., € 19,80.

Das neu erschienene didaktische Grundlagenwerk „Lehren und Lernen von Bewegungen“ von Prof. Dr. Hans-Georg Scherer (Universität der Bundeswehr München) und Prof. Dr. Jörg Bietz (Universität Marburg) stellt interessierten Sportlehrerinnen und -lehrern sowie Bewegungspädagoginnen und -pädagogen einen Ansatz des Lehrens und Lernens von Bewegungen vor, der bei Weitem die vorhandene Literatur zu diesem Themenbereich überschreitet. Untergliedert in die drei Teile „I. Kulturanthropologische und bildungstheoretische Grundlagen des Lernens und Lehrens von Bewegungen“, „II. Bewegungslernen“, „III. Lehren von Bewegungen“ wird das thematische Feld abgesteckt, bei dem deutlich wird, in welcher Bandbreite das Bewegungslernen und -lehren herausgearbeitet wird. Durch die theoretische Bezugnahme zur philosophischen Anthropologie verstehen Scherer/Bietz das Bewegungslernen als „leiblich vermittelte Erfahrung, die sich im Handeln entwickelt und Grundlage zukunftsbezogener Handlungsentwürfe ist“ (S. 16). Damit ist gleichzeitig ihre zentrale didaktische Bezugskategorie vorgestellt, in der das Lehren, verstanden als Vermitteln, dem Lernen nicht als übergeordnete oder organisierende Einheit gegenüber steht. Vielmehr erhält das Vermitteln in dieser Betrachtungsweise den Part des Anregens selbsttätiger Prozesse im Lernenden.

Teil I bietet den Leserinnen und Lesern ein theoretisches Fundament an, in dem die Grundzüge menschlichen Handelns auf den Sport abgebildet und kulturanthropologisch begründet werden. Lässt man sich auf diese komplexe Basis ein, wird man die wechselseitige Verschränkung von Bewegen, Lernen und Lehren nachvollziehen können, die in Teil II und Teil III ausgeführt wird.

Es wird ein Verständnis von Bewegung eingeführt, dass mit dem Terminus Sich-Bewegen übersetzt, nun nicht mehr das Bewegen von seiner formalen Außenperspektive her untersucht, sondern den sich-bewegenden Menschen in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Das Sich-Bewegen definiert sich über ein wertbesetztes Tun, das individuell in Bewegungssituationen entsteht und die Selbsttätigkeit der Lernenden in Form von Reflexion und Intention charakterisiert. Aus der Tradition erziehungswissenschaftlichen Denkens heraus (u.a. Klafki 1964, 1991), entwickeln Scherer/Bietz (S. 45) ihren bildungstheoretisch begründeten didakti-

schen Ansatz und zeichnen hieran die Strukturdimension von Bildung und die Prozessdimension von Bewegung ab.

Teil II fokussiert auf das Bewegungslernen und arbeitet die Differenz zwischen praxeologischen Methodenentwürfen und einer gegenstandskonstituierenden Methode an zahlreichen Beispielen aus der Bewegungspraxis, aber auch experimenteller Forschung heraus. Kernaussage von Scherer/Bietz (S. 75 ff.) ist, dass intendierte, erwartete und tatsächliche Resultate, die bei Bewegungsversuchen entstehen, nur im Hinblick auf die Einheit von Person, Umwelt und Aufgabe in einer Handlungssituation zu erörtern sind, die sie als bedeutungstragende und damit relationale Einheit bezeichnen. Im Sinne einer Bewegungspädagogik werden Forschungsergebnisse der Bewegungswissenschaft zum Bewegungslernen in ein didaktisches Verständnis übersetzt, dass das Bewegungslernen als einen gleichzeitig ablaufenden oder impliziten Vorgang versteht, der über differenzierte Wahrnehmungsgelegenheiten und variable Übungsbedingungen zu initiieren ist.

Teil III, das Lehren von Bewegungen, basiert auf den theoriegeleiteten Ausführungen der beiden vorangegangenen Teile. Lehren wird mit den Autoren nicht als „bloße Organisation des Voranschreitens im Lehrstoff“ (S. 181) verstanden, sondern als Strukturierung von Lernprozessen, bei denen die Lernenden zu selbsttätiger Auseinandersetzung mit dem Element Bewegung befähigt und angeregt werden. Eine so durchdrungene Theorie kommt der Praxis zu Gute, denn der Fokus liegt auf der Herausbildung individueller Kompetenzen der Lernenden selbst. Das Lehren von Bewegungen wird damit zu einem Prozess des Vermittelns, der das individuelle Bewegungslernen unterstützt.

Abschließend wird den Lesern anhand von fünf Perspektiven aufgezeigt, wie die dargelegte Strukturierung von Lehr-Lernprozessen umgesetzt werden kann und wie dabei Instruktionen passfähig eine Person-Umwelt-Interaktion unterstützen können.

Literatur:

- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
 Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (2. erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.

Claudia Böger

z. Z. Vertretungsprofessorin für Sportpädagogik am Institut für Sportwissenschaft der Universität Regensburg.



Nachrichten und Informationen

Dr. Thomas Borchert, Fliederweg 4, 15890 Schlaubetal

Sport-Thieme Akademie 2014: Workshopreihe zum Thema Koordinationstraining

Auch 2014 veranstaltet Sport-Thieme die seit Jahren in Deutschland etablierte Workshopreihe: die Sport-Thieme Akademie. Vom 10. bis 22. März 2014 finden deutschlandweit Veranstaltungen statt, die unter dem Leitthema „Koordinationstraining“ stehen. Teilnehmer der Workshops werden an diesen Tagen von Sportexperten in Theorie und Praxis geschult. In den letzten Jahren nahmen durchschnittlich 1.200 Sportinteressierte an den Workshops teil, für die kommende Tour werden etwa 1.500 Besucher erwartet.

Die Sport-Thieme Akademie richtet sich an Übungsleiter und Sportinteressierte aller Altersklassen. Die Teilnahme ist für alle kostenlos.

Weitere Informationen finden Sie unter www.sport-thieme.de (Stichwort: Sport-Thieme Akademie 2014)

3. Schülerrudersymposium 2014 in Frankfurt

Der Bund Deutscher Schülerruderverbände veranstaltet vom 14. bis 16. März 2014 im Bootshaus der Frankfurter Rudergesellschaft Germania ein Rudersymposium unter dem Titel: RUDERN – gestern-heute-morgen. Ausgerichtet wird das Symposium durch den Schülerruderverband Hessen e.V., der 2014 sein 50-jähriges Jubiläum feiert.

Das Symposium beginnt am Freitag den 14. März um 18:00 Uhr und endet am Sonntag den 16. März um 13:00 Uhr. Teilnehmer, die am kompletten Symposium teilnehmen, können ihre Trainer-C- sowie -B-Lizenz verlängern.

Detaillierte Informationen erhalten sie unter www.rudern1.de/rowingacademy/Rowing_Academy/Symposium.html

Positionspapier zur Inklusion in Hamburg verabschiedet

Mit über 1.300 Sportangeboten für Menschen mit Behinderung leistet der Vereinssport in Hamburg einen erheblichen Beitrag zu ihrer gesellschaftlichen Teilhabe. Die beteiligten Sportverbände Hamburger Sportbund, Behinderten- und Rehabilitationssportverband Hamburg (BRSH), Special Olympics Deutschland in Hamburg, Deutscher Rollstuhlsportverband und Hamburger Gehörlosen-Sportverein von 1904 haben sich jetzt auf ein gemeinsames Vorgehen verständigt, um noch besser für das Thema der Inklusion zu sensibilisieren und die Weiterentwicklung des Angebots in den Sportvereinen koordiniert voranzutreiben. Der nächste Schritt ist die Entwicklung eines Aktionsplans im kommenden Jahr. Bei der Umsetzung der Dekadenstrategie Sport in Hamburg ist die Inklusion Schwerpunktthema in diesem Jahr. Die beteiligten Sportverbände haben in dieser Zeit an der gemeinsamen Positionierung gearbeitet, um die oben genannten Ziele zu verfolgen. Mit diesem Papier wollen die beteiligten Verbände die Verantwortung für die Förderung des inklusiven Sporttreibens in Hamburg übernehmen.

Weitere Information zum Positionspapier finden Sie unter www.hamburger-sportbund.de (Stichwort: Inklusion)

Dokumentation: Projekt „locker bleiben – ohne Gewalt gewinnen“ in Rheinland-Pfalz

Anlässlich des zehnjährigen Jubiläums des gewaltpräventiven Projektes „locker bleiben – ohne Gewalt gewinnen“ präsentierten der LSB Rheinland-Pfalz und seine Sportjugend in Kooperation mit Mainzer Vereinen und Schulen eine Aktionswoche zur Gewaltprävention. Die Aktionswoche bot Übungsleitern, Trainern, Eltern und sonstigen Interessierten die Möglichkeit, vom 19. bis 22. November an unterschiedlichen Standorten in Mainz die breite Palette gewaltpräventiver Maßnahmen und Projekte kennenzulernen, Anregungen zur Konfliktbewältigung zu sammeln und aktiv am vielfältigen Programm teilzunehmen.

Weitere Informationen finden sich online unter www.lsb-rlp.de (Stichwort: Gewaltprävention)

dsj startet Programm „Sport: Bündnisse! Bewegung – Bildung – Teilhabe“

Die Deutsche Sportjugend (dsj) hat ihr Programm „Sport: Bündnisse! Bewegung – Bildung – Teilhabe“ im Rahmen des Förderprogramms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gestartet. Hierin haben Träger auf der lokalen Ebene, in diesem Falle insbesondere Sportvereine, die Möglichkeit, eine Projektförderung bei der dsj zu beantragen.

Ziel des BMBF-Förderprogramms ist es, in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren außerschulische Bildungsmaßnahmen zu fördern und so bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen und ihnen Teilhabe an Aktivitäten des organisierten Kinder- und Jugendsports zu ermöglichen. Im Programm „Sport: Bündnisse! Bewegung – Bildung – Teilhabe“ können bis zum Jahr 2015 Ferien- und Freizeitmaßnahmen, Kurse oder regelmäßige Veranstaltungen gefördert werden. Drei lokale Partner bilden hierzu ein sogenanntes Bildungsbündnis und gestalten ein Angebot vor Ort zur Förderung von Bewegung, Bildung und Teilhabe.

Weitere Informationen unter www.dsj.de

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Bundesverband

2. DSLV Hauptvorstandssitzung in Bietigheim-Bissingen

Am 15. und 16. November fand in Bietigheim-Bissingen die 2. Hauptvorstandssitzung 2013 des Deutschen Sportlehrerverbands (DSLV) statt. Als lokaler Ausrichter hatte der DSLV Landesverband Baden-Württemberg den DSLV Bundesvorstand, die Landesverbände und die Fachsportlehrerverbände nach Baden-Württemberg in die Nähe der Landeshauptstadt eingeladen.

Am 15. November eröffnete Oberbürgermeister Jürgen Kessing mit einem kurzen Vortrag über die Stadt Bietigheim-Bissingen den ersten Sitzungstag im Ratssaal und übergab danach die Sitzungsleitung an den DSLV-Präsidenten Prof. Dr. Udo Hanke.

Bei der 2. HV 2013 fand u.a. der Themenpunkt „Inklusion im Schulsport“ besondere Berücksichtigung. Während der Sitzung wurde auch bekanntgegeben, dass die Zeitschrift *sportunterricht*, das offizielle Organ des DSLV, ab 2014 auch als E-Journal erscheinen wird.

Zum Rahmenprogramm der zweitägigen Hauptvorstandssitzung gehörte eine Stadtführung (Nachtwächterführung), die mit einem gemeinsamen Abendessen in gemütlicher Runde in einer Besenwirtschaft abgeschlossen wurde.

Ein besonderer Dank gilt dem Team des DSLV Landesverbandes Baden-Württemberg, das unter der Leitung von Heinz Frommel (Präsident) mit Simone Wehrstein, Tom Bader, Martin Buttmi, Peter Haas, und Dr. Wolfgang Sigloch organisatorisch beste Voraussetzungen für die Durchführung der Hauptvorstandssitzung vorbereitet hatte.



Prof. Dr. Udo Hanke und Heinz Frommel (von links)

Die nächste Hauptvorstandssitzung des DSLV wird am 23./24. Mai 2014 in Frankfurt stattfinden.

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Kooperation zwischen der Universität Münster und dem DSLV NRW wird mit Leben gefüllt.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdiskussion und der Entwicklung von Ganztagschulen sowie der schulgesetzlichen Forderung nach individueller Förderung bietet das Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster zwei Zertifikatslehrgänge an, die die Möglichkeit bieten, das eigene Profil in diesen Feldern zu professionalisieren. Die Zertifikatslehrgänge sind eine praxisorientierte Weiterbildungsmaßnahme auf der Basis aktueller Forschungsergebnisse. Der Zertifikatslehrgang „**Individuelle Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter**“ in Kooperation mit der Bezirksregierung Münster fokussiert die individuelle Entwicklung und Förderung insbesondere von Kindern im Alter von 4 bis 12 Jahren. Eine genaue Ana-





von links: R. Klupsch-Sahlmann Dezernent Lehrerbildung, Bez. Reg. Münster, Dr. M. Pfitzner, IfS Uni Münster, Prof. Dr. M. Krüger, IfS Uni Münster, Prof. Dr. N. Neuber, IfS Uni Münster, M. Fahlenbock, Präsident DSLV NRW

lyse des individuellen Entwicklungs- und Leistungsstandes ist Ausgangspunkt für die weiterführende Förderung von Basisfähigkeiten, die das Kind in Alltagssituationen, aber auch in Bildungsprozessen handlungsfähig macht. Dies beinhaltet eine positive emotionale Zuwendung, die Erstellung von Lernstandsdiagnosen für jeden Einzelnen und die Berücksichtigung von individuellen Interessenlagen zur individuellen Entwicklungsförderung. Zur Bewältigung dieser großen Herausforderungen, benötigen die Lehrkräfte spezifische Sach-, Selbst-, Sozial-, Methoden- und Systemkompetenzen.

Der Zertifikatslehrgang „**Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule**“ in Kooperation mit dem Deutschen Sportlehrerverband NRW wendet sich an zwei Zielgruppen. Zum einen besteht mit der Teilnahme an diesem Zertifikatslehrgang eine besondere Möglichkeit für die unmittelbaren Akteure des Ganztags, das eigene Profil in diesem Feld zu professionalisieren. Im Zuge der Entwicklung von Ganztagschulen sollen Sportlehrkräfte und das weitere pädagogische Personal, die mit Heranwachsenden an Grundschulen oder weiterführenden Schulen arbeiten, in die Lage versetzt werden, adressatengerechte Ganztagsangebote anzubieten. Zum anderen sollen im Ganztag agierende Koordinatoren befähigt werden, in verschiedenen schulischen und außerschulischen Netzwerken zu agieren und sich erfolgreich zu vernetzen, um zur Weiterentwicklung ihrer Ganztagschule in der Kommune beizutragen.

Beide Zertifikatslehrgänge werden modularisiert angeboten und die Teilnahmegebühr beträgt 425 €. Sie bestehen aus Pflichtmodulen im Umfang von 24 Lern-

einheiten (LE/ 45 min.), zwei Hospitationsphasen im Umfang von je 4 LE, frei wählbaren Wahlpflichtmodulen im Umfang von 16-20 LE und einer Prüfungseinheit, deren Vorbereitung und Durchführung 12 LE umfassen. Insgesamt umfassen die Lehrgänge 60 LE (das entspricht 6 ECTS) und schließen mit einem Zertifikat der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) ab. Bei Anmeldung bis zum 31.12.2013 gilt ein Frühbucher-Rabatt von 400 €. Weitere Einzelseminare des aktuellen Programmes können zu 50% der regulären Gebühr zusätzlich gebucht werden. Alle Seminare finden in den Räumlichkeiten der Universität Münster statt.

DSLVMitglieder erhalten bei Angabe Ihrer Mitgliedsnummer 10 % Rabatt!

K1.01 ZERTIFIKATSLEHRGANG „INDIVIDUELLE FÖRDERUNG DURCH BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT IM KINDESALTER“

- Pflichtmodul 1 >> Sa., 08.03.14, 10.00–17.00 Uhr/8 LE
- Pflichtmodul 2 >> Sa., 05.04.14, 10.00–17.00 Uhr/8 LE
- Pflichtmodul 3 >> Sa., 24.05.14, 10.00–17.00 Uhr/8 LE
- Dozenten: Dr. Christiane Bohn/Uta Kaundinya/Nils Kaufmann (alle WWU Münster)/Annegret Reuter (BzRg Münster)

K1.02 ZERTIFIKATSLEHRGANG „BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT IN DER GANZTAGSSCHULE“

- Pflichtmodul 1 >> Sa., 18.01.14, 10.00–18.30 Uhr und So., 19.01.14, 09.00–13.00 Uhr / 12 LE
- Pflichtmodul 2 >> Sa., 15.02.14, 10.00–18.30 Uhr und So., 16.02.14, 09.00–13.00 Uhr / 12 LE

- Prüfung: Sa., 27.09.14, 10.00–17.00 Uhr >
- Dozenten: Prof. Dr. Nils Neuber/Nils Kaufmann (beide WWU Münster)/Jun.-Prof. Dr. Ahmet Derecik (Uni Osnabrück)/André Hartwig, Dipl.-Sportw.

Anmeldemöglichkeiten, weitere Details zu den Zertifikatslehrgängen, ausführliche Modulbeschreibungen und Informationen zu den Wahlpflichtangeboten finden Sie unter www.sport-lernen.de.

Afrikanischer Tanz: „Kannst du so tanzen, wie dein Herz schlägt?“ – Koordination, Kondition und kreative Selbstentfaltung

Datum: 01./02.02.2014. *Maximale Teilnehmerzahl:* 20. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:* Die Afrikaner begreifen die Welt als eine Einheit: Menschen, Tiere, Pflanzen und Gegenstände sind mit Lebenskraft ausgestattet. Tanz, Musik und Gesang sind Ausdruck von Gefühlen in allen alltäglichen Lebenslagen. Begleitet werden die Tänze von Trommelmusik. Der Rhythmus entspricht ungefähr dem Herzschlag des Menschen, so dass der Mensch sich bis zur Ekstase hingeben kann. Der Afrikanische Tanz besteht aus 3 wichtigen Kräften: die Erde als Lebenskraft, die Kraft des Wortes und die Kraft des Rhythmus. Zusammen bilden sie eine untrennbare Einheit.

Es wird mit häufig tiefbetonten Bewegungen getanzt, um die Erdbezogenheit zu fördern. Dabei steht der Bewegungsablauf im ständigen Wechselspiel von Energieaufnahme und Energieabgabe. Die ursprünglichste und dem Gemeinschaftsgefühl dienliche Aufstellungsform des Afro Dance ist das Tanzen in Kreisauflistung. Im afrikanischen Tanz werden verschiedene Schritte viel und oft wiederholt, so dass neben koordinativen (Arm-Beinbewegungen) auch konditionelle Fähigkeiten aufgebaut werden. Da viele Bewegungen über die Wellenbewegungen der Wirbelsäule entstehen, wird auch der Rücken entsprechend gefordert.

Der Schwerpunkt des Lehrgangs liegt auf dem Setzen der Verbindung zwischen kognitiver Aktivierung (Mindmap, Historie, Bedeutung von rituellen Gegenständen) und dem Umsetzen verschiedenen Gestaltungsaufgaben.

Lehrerzentrierte Materialien (Tanzschritte) und deduktiv gesetzte Bewegungsimpulse sollen in kleinen Zwischenphasen in freier Weise zu eigenen kleinen Tänzen von den Teilnehmern in Gruppenarbeit abgewandelt werden, wobei Kriterien geleitet gearbeitet wird. Ohne dem Bewusstwerden der ganz eigenen Tanzhaltung und ohne dem Kennenlernen erster Schritte zu Beginn des Lehrgangs ist es schwer, den afrikanischen Tanzstil (auch im Unterricht) zu vermitteln. Er hat jedoch einen großen Vorteil gegenüber anderen Tanzstilen: es gibt kein richtig oder falsch, jeder Schüler beginnt mit denselben Voraussetzungen und er muss nicht „schön“ bzw. „ästhetisch“ aussehen, womit auch Jungen in den Bann gezogen werden.

Afrikanischer Tanz kann bereits schon in der Unterstufe neue Bewegungsformen und grundlegende Motive den Kindern näher bringen. Hier sind es vor allem die Bewegungsmuster von Tieren des afrikanischen Kontinents, die mit eigenen Ideen zu einem individuellen Repertoire wachsen können. In der Mittelstufe können die Schüler und Schülerinnen Alltagssituationen in Afrika kennenlernen und in Tanzgestaltungen wie Begrüßungstänzen, Erntetänzen, Kriegstänzen, Liebestänzen usw. umsetzen. In der Oberstufe gilt es dann vielmehr, den spirituellen Hintergrund des afrikanischen Tanzes kennenzulernen. Tänze zu Initiationsriten wie z.B. Übergang zwischen Jugend und Erwachsensein bzw. Integration in die Gemeinschaft etc. können thematisiert werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referentin:* Christiane Helbig. *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder:* 39 €. *Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitglieder:* 65 €. *Lehrgangsg Gebühr für Ref./LAA:* 49 €.

Anmeldungen bis zum 17.01.2014 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de

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

Datum: 08./09.02.2014. *Maximale Teilnehmerzahl:* 30. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:*

Sportliche Trends bleiben selten länger in aller Munde. Zumba hat es geschafft. Hallen voller begeisterter Fanatiker mit den unterschiedlichsten Motivationen, füllen sich Tag für Tag in den Fitness Studios der ganzen Welt.

Lateinamerikanische Rhythmen und Tanzschritte sind sinnvoll im Prinzip der klassischen Aerobic aufeinander abgestimmt. Doch welche Möglichkeiten gibt es, diese koordinativ anspruchsvollen Schritte rhythmisch adäquat zu vermitteln?

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

Diesen und anderen Fragen, soll in der kommenden Fortbildung nachgegangen werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referentin:* Mareike Seilz. *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder:* 39,00 €. *Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitglieder:* 65,00 €. *Lehrgangsg Gebühr für Ref./LAA:* 49,00 €.

Bitte richten Sie sich auf andere Gegebenheiten bei den Zimmern in der Sportschule Duisburg-Wedau ein, da die Sportschule zur Zeit umgebaut wird.

Anmeldungen bis zum 05.04.2013 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de
Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsg Gebühr auf das DSLV-NRW Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ: 320 500 00

Implementationsveranstaltung zu den neuen Kernlehrplänen SEK II

Datum: 15.02.2014. *Maximale Teilnehmerzahl:* 25. *Ort:* Leibniz-Gymnasium in 45326 Essen, Stankestr. 22.

Die allgemeinen Implementationsveranstaltungen zu den neuen Rahmenvorgaben Sport und die Umsetzung der Kernlehrpläne Sport Sek. II sind zum Zeitpunkt der Veranstaltung schulformbezogen abgeschlossen.

Sowohl für bereits unterrichtende Lehrkräfte als auch für Referendarinnen und Referendare ist das Thema deshalb von besonderer Relevanz.

Im Nachgang zu den allgemeinen Implementationsveranstaltungen ist es Ziel dieser Veranstaltung, den Teilnehmern bei der „Erstellung eines schulinternen Lehrplans“ ein Forum zur Weiterarbeit und Reflektion mit anderen Sportlehrerinnen und Sportlehrern zu bieten.

Die Leitfrage, der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen sollten:

Wie verändern sich Unterricht, aber auch Leistungsbewertung vor dem Hintergrund der kompetenzorientierten Ausrichtung der neuen Kernlehrpläne?

Neben theoretischen Anteilen werden diese Fragen auch in sportpraktischen Einheiten vertieft. (Deshalb nicht nur den KLP sondern auch Sportzeug für die Halle mitbringen!). *Schulform/Zielgruppe:* (Sport-)Lehrerinnen und (Sport-)Lehrer und Referendare der Sekundarstufe II. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referenten:* H. Prangenberg, E. Roszinsky. *Beginn:* Sa. 9:30 - 15:30 Uhr. *Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder:* 15 €. *Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitglieder:* 30 €. *Lehrgangsg Gebühr für Ref./LAA:* 20 €.

Während der Mittagspause besteht die Möglichkeit, in naher Umgebung (zu Fuß gut erreichbar), ein gemeinsames Mittagessen einzunehmen.

Anmeldungen bis zum 05.02.2014 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de

Ringen & Kämpfen ist das Thema der Frühjahrstagung 2014

Zur Frühjahrstagung 2014 am 15.-16. März laden wir alle Kolleginnen und Kollegen ganz herzlich in die Sportschule Duisburg-Wedau ein.

Ringen & Kämpfen: Möglichkeiten und Grenzen von Judo und Soundkarate für den Sportunterricht

In dieser Fortbildung werden den Teilnehmer/innen zwei verschiedene Ansätze vorgestellt, wie man die Umsetzung des obligatorischen Inhaltsbereiches „Ringen und Kämpfen“ realisieren und der intrinsischen Veranlagung der SuS, kämpfen

zu wollen, damit auch Rechnung getragen werden könnte.

Zum einen soll unter dem Motto „Vom Ringen und Kämpfen zur olympischen Zweikampf-Sportart“ insbesondere die Erarbeitung der Übergangphase zur Zweikampf-Sportart Judo thematisiert werden. Direkte Bezugnahme zu den Sicherheitsaspekten sowie pädagogischen Perspektiven gemäß den Richtlinien aus den Lehrplänen Sport inklusive der neuen Kernlehrpläne (G8-Gym) ist hier genauso vorgesehen, wie praktische Tipps und spielerische Anwendungsmöglichkeiten für den Unterricht.

Zum anderen soll ein relativ neues Konzept des Deutschen Karate Verbandes die Vorteile des schultauglichen „Soundkarate“ aufzeigen. Die Konzeption ist darauf ausgelegt, die Motorik der Schüler/innen zu verbessern und gleichzeitig ihre Fitness zu fordern. Neben dem motivierenden Einsatz von Musik werden beim Soundkarate auch Medien mit Aufforderungscharakter eingesetzt, die zudem der Verletzungsprophylaxe ungemein dienlich sind.

Erfahrene Referenten für die Praxis werden uns in die faszinierende Welt der Zweikampf-Sportarten entführen und den Möglichkeiten und Grenzen ihrer praktischen Umsetzung in der Schule nachgehen. Darüber hinaus wird Prof. Dr. Stefan König den Nutzen von Soundkarate für den Sportunterricht aus empirisch-akademischer Perspektive beleuchten. Eine interessante Veranstaltung!

Parallel dazu bieten wir den Senioren ein gewohnt ein eigenes Programm an. *Referenten:* Hans Jürgen Ulrich (Judo), Referenten des DKV (Soundkarate), Prof. Dr. Stefan König (theoretischer Vortrag). *Teilnahmevoraussetzungen:* - lange, bequeme Sportkleidung, - Vorkenntnisse sind nicht nötig.

Geplantes Programm

Samstag, 15. März 2014

ab 10.30 Uhr	Anmeldung und Zimmerverteilung
11.30 Uhr	theoretischer Vortrag
13.30 Uhr	Mittagsessen
14.00 Uhr	Praxis I: „Ringen & Kämpfen“ Senioren: Eigenes Programm
18.30 Uhr	Abendessen
ab 20.00 Uhr	ggf. gemeinsames Sporttreiben

ab 21.00 Uhr	Tagesausklang im benachbarten „Sportler-treff“ neben der Sportschule (Gemütliches Beisammensein mit Musik)
--------------	--

Sonntag, 16. März 2014

8.00 Uhr	Frühstück
9.00 Uhr	Praxis II: „Ringen & Kämpfen“ Senioren: Eigenes Programm
12.30 Uhr	Mittagsessen und Abreise

Wichtige Informationen:

1. Schriftliche Anmeldung zur Jahrestagung bitte bis zum 28. Februar 2014 unter dslv-nrw@gmx.de oder an die Geschäftsstelle des DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld (Hinweis auf Übernachtung und Mitgliedsnummer nicht vergessen)
2. Da die Sportschule eine nur sehr begrenzte Anzahl von Einzelzimmern zur Verfügung stellen kann, bitten wir Sie, sich auf eine Übernachtung im Doppelzimmer einzustellen.
3. Tagungsgebühr mit Übernachtung und Verpflegung: 39,00 € (Mitglieder), 65,00 € (Nichtmitglieder), 49,00 € (SportreferendarInnen). Bitte überweisen Sie den Betrag auf das Konto mit der Nummer 11072 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ 320 500 00. Ohne Übernachtung verringert sich der Preis um jeweils acht Euro.

Murat Cicek

Skifreizeit / Skikurs / Fortbildung Ski fahren mit Schulklassen

12.4. – 19.4.2014 (Osterferien). *Max. Teilnehmerzahl:* 40. *Ort:* Matrei/Osttirol (1000m – 2600m) mit Skiregion Osttirol: Die neue Großglockner Arena Kals-Matrei, bietet als Skischaukel 120 km Pistenvariationen in allen Schwierigkeitsgraden. Damit wird das bisherige Skigebiet um ein Vielfaches übertroffen und setzt neue Maßstäbe für unsere DSLV-Veranstaltungen in Osttirol.

Angebote:

- Fortbildung „Ski fahren mit Schulklassen“; Erwerb oder Auffrischung der Qualifikation zur eigenverantwortlichen

Durchführung von Schulsikursen (Begleiter- und Leiterschein). Teilnahmevoraussetzung ist das Beherrschen der Merkmale parallelen Kurvenfahrens bei jeder Schneelage auf mittelschweren Pisten.

- Skikurs oder Skiguide-Betreuung durch DSV qualifizierte Skilehrer/innen (kein Anfängerskikurs) u.a. zu folgenden Themen: „Vom Driften zum Carven“, „Schonendes Ski fahren“, „Fahren, wo es schwierig wird“, „Etwas riskieren: Fahren im Gelände“, „Wie fährt man im Tiefschnee?“, „Eingefahrene Bewegungsmuster kontrollieren: Einzelkorrekturen“, „Fahren mit Shorties“.
- freies Ski fahren „just for fun“

Leistungen:

Halbpension mit Frühstücksbuffet und Menüwahl im „Matreier Tauernhaus“, Skikurs oder Skiguide-Betreuung durch DSV-qualifizierte Skilehrer/innen, LL-Loipe am Haus, Sauna im Haus, Skibus. Die Kosten für den Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten! *Lehrgangsgebühren:* ca. 425,- bis 530,- € je nach Zimmerkategorie (zuzüglich 20 € für Nichtmitglieder), Kinderermäßigung! *Anreise:* PKW (Fahrgemeinschaften). *Zielgruppe:* DSLV Mitglieder, aber auch Nichtmitglieder, deren Angehörige und Freunde.

Anfragen/Anmeldungen:

Bernhard Merkelbach, Am Kopf 5, 57078 Siegen, Tel.: 0271-5513348, E-Mail: b.merkelbach@gmx.de

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

Zeit: 13.-23. April 2014. *in:* Rasen/Südtirol (Italien), Skigebiet: Kronplatz, Sexten, Innichen, Sellaronda ... (je nach Schneelage). *Thema:* Verbesserung des eigenen skifahrerischen Könnens; Einrichtung von leistungsentsprechenden Skigruppen, die von erfahrenen Skilehrern bzw. Skiguides unterrichtet und geführt werden; Snowboardkurs für Anfänger und Fortgeschrittene. Telemarkkurs für Anfänger und fortgeschrittene Anfänger. Kinder-Skikurs und Anfänger-Skikurs für Erwachsene nur bei ausreichender Teilnehmerzahl! *Kosten:* 635 € für Mitglieder, erwachsene Nichtmitglieder zuzüglich 30 €. 535 € für Kinder

12-14 Jahre alt. Neu: 1,30 € Gemeindeaufenthaltsabgabe ab 1.1.2014, p.P. p. Tag, ab 14 Jahre 485 € für Kinder 6-11 Jahre alt. 270 € für Kinder bis zu einem Alter von 5 Jahren (ohne Skikurs bzw. Betreuung) frei für Kinder von 0 – 2 Jahren (Kinderermäßigungen gelten nur bei Unterbringung im Elternzimmer oder bei Unterbringung von mind. 3 Kindern in einem Zimmer!). *Leistungen:* 10 Tage Übernachtung in 2-Bett-Zimmern mit DU oder Bad und WC (Nutzung des Wellnessbereiches und der Erlebnissaunalandschaft (600 m²) und des Schwimmbades), Halbpension mit reichhaltigem Frühstücksbuffet im Vier-Sterne „Sport-hotel Rasen“; täglich „Skifahrersuppe“ und nachmittags Kaffee und Kuchen; Ski- bzw. Snowboardkurs mit Video-Analyse; 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 €.) Die Veranstaltung ist offen für DSLV-Mitglieder (aber auch für Nichtmitglieder), deren Angehörige und Freunde. *Teilnehmerzahl:* 40. *Anreise:* PKW (Fahrgemeinschaften).

Anfragen:

Horst Gabriel, Krefelder Str. 11, 52070 Aachen, Telefon (02 41) 52 71 54; E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Anmeldungen:

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

Landesverband Schleswig-Holstein

„Sport macht einfach richtig Spaß“

21. DSLV- und IQSH-Sportlehrertag in Kiel war ein voller Erfolg

Perspektivwechsel. Heute packe ich die Sporttasche, um selber Sport zu machen. Dieses Mal habe ich mich nicht auf den Tag vorbereitet. Ich habe keine Spieltheorie gelesen, keine methodische Reihe geplant und keine Binnendifferenzierungsmöglichkeiten im Handgepäck. Irgendwie auch mal wieder schön, denn heute weiß ich nicht, was auf mich zukommt.



Heute werde ich unterrichtet. Auf der gepackten Sporttasche liegt der Flyer des 21. vom DSLV und IQSH veranstalteten Sportlehrertag.

Ich steige zu meinem Kollegen ins Auto; wir beide waren die Glücklichen, die dieses Jahr am Sportlehrertag teilnehmen dürfen. Eigentlich wollten fast alle Sportlehrer der Schule teilnehmen, aber zu viel Unterricht soll an einem Tag auch nicht ausfallen. Das ist zwar schade, aber irgendwie auch verständlich.

Auf dem Weg nach Kiel falte ich den Flyer auf und sehe mir die Angebote des heutigen Tages an. 40 Angebote in drei Blocks. Die Entscheidung fällt schwer. Gehe ich zu „Le Parkour“ oder zum „Jumpstyle für Anfänger“? Oder doch lieber zum „Tae Bo“? Das sind alles interessante Angebote. Auf jeden Fall etwas, was ich noch nicht von einer Fortbildung oder aus dem Referendariat kenne, denke ich mir. Man hat ja auch den Anspruch Neues zu lernen und seinen Schülerinnen und Schülern immer wieder etwas Neues anzubieten. „Und, was willst Du heute machen?“, fragt mich mein Kollege kurz nachdem ich eingestiegen bin. „Ich weiß noch nicht, aber wir können ja verschiedene Sachen machen und uns anschließend austauschen, dann nehmen wir möglichst viel mit.“

Dann Kiel, Olshausenstraße, Sportforum und aussteigen. Bereits auf den Stufen auf dem Weg zur Olshausenstraße Nummer 74 ein großes Hallo mit vielen bekannten Gesichtern aus dem Studium und aus dem Referendariat. Irgendwie ein bisschen wie nach Hause zu kommen.

Es ist interessant zu hören, wo in Schleswig-Holstein ein jeder abgeblieben ist. Einige kommen auch extra aus Hamburg. Man verabredet sich zum Mittagessen oder zum Kaffee in der Pause, um sich mal wieder auszutauschen.

Nach der Eröffnung geht es zum Umziehen und anschließend in die Gymnastikhalle – ich habe mich für Tae Bo entschieden. Die Halle ist gefüllt. 60 andere Sportlehrerinnen und Sportlehrer hatten die gleiche Idee wie ich – den Schülern mal etwas Neues anbieten: Kampfsport zur Musik. Und schon geht es los. Die Musik wird laut und ich versuche den Bewegungen, Schlägen und Tritten der Instrukturen zu folgen. Bereits in der Erwärmung steht mir der Schweiß auf der Stirn – zum einen, weil es wirklich anstrengend ist, zum anderen, weil es doch schon relativ schwer ist, den Bewegungen zu folgen. Und schon rattert es: Wie kann ich das für meine Lerngruppen anpassen? Interessiert meine Schüler das? Für welche Kompetenzerweiterungen lässt sich diese Sportart nutzen? Muss ich das für meine Gruppen einfacher machen? Aber für zu viel Nachdenken ist keine Zeit, erst einmal muss ich das hier selber hinbekommen. Es kostet Mühe, ist anstrengend und macht richtig Spaß, mal wieder etwas Neues zu lernen.

„Das sieht schon super aus!“, sagt mir einer der Referenten von der Seite. Und schon bin ich stolz. Wie wichtig doch so ein Lob ist, denke ich mir. Vielleicht sollte ich auch wieder mehr loben. Die gesamte Unterrichtseinheit wird vorgestellt und es macht richtig Spaß. Am besten lernt man

halt doch, indem man es selber macht. Das ist wohl nicht nur bei unseren Schülern, sondern auch bei uns Lehrern so. Und das Beste ist, dass die Referenten auch noch ihr Material zur Verfügung stellen. Dafür bleibt im Lehreralltag sonst so wenig Zeit.

Ich belege noch zwei weitere Angebote. Hip Hopp für Einsteiger und Flag Football. Auch diese Einheiten werde ich sicher mit in die Schule tragen. Schade nur, dass so viele Workshops parallel liegen, gerne hätte ich noch andere Angebote wahrnehmen wollen. Mal sehen, wovon mein Kollege auf der Rückfahrt berichtet. Jetzt erst einmal duschen.

Zu Hause angekommen falle ich ziemlich erschöpft auf die Couch. Es kommt mir die Erkenntnis, dass man als Sportlehrer nicht vergessen sollte, wie großartig unser Beruf eigentlich ist. Herausforderungen, Anstrengung, Freude an Bewegung, Teamerlebnis, all das unterscheidet „unser Fach“ und macht es besonders. Das wird mir immer wieder klar, wenn man die Perspektive wechselt und selbst einmal wieder im Sportunterricht dabei ist. Sport macht einfach richtig Spaß!

Peer Rogge, Theodor-Litt-Schule Neumünster RBZ

Deutscher Fitnesslehrerverband

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

Unterrichtszeiten sind von 10:00 Uhr – 18:30 Uhr. Die Seminargebühr beträgt für DSLV-Mitglieder 85,00 €. *Lehrgangszeit:* 10:00 – 18:30 Uhr.

Anmeldungen unter Tel. 05601/8055 oder info@dfv.de oder www.dflv.de

Ernährung für Sportler

Es gilt heute als unbestritten, dass die Ernährung die Leistungsfähigkeit, die Belastbarkeit sowie die Gesundheit von Sportlern direkt beeinflusst. Wichtig ist es zu verstehen, dass Essen nicht mit Ernährung gleichgesetzt werden sollte, die Ernährung allerdings auch einen wesentlichen Beitrag zum sportlichen Erfolg beiträgt.

Inhalte:

- Energiebereitstellung bei sportlicher Aktivität
- Spezielle Ernährungsempfehlungen in den Trainings- und Vorwettkampf-Wettkampf- und Regenerationsphasen
- Mangelzustände vermeiden, Leistung steigern
- Ernährung für Kraftsportler
- Ernährung für Ausdauersportler
- Ernährung für Fitnesssportler
- Folgen von Fehlernährung

Termin: 18.01.2014

Fettstoffwechsel für Erwachsene

Inhalte:

- Krankheitsentwicklung (soziale Hintergründe und die Folgekosten im Gesundheitswesen)
- Metabolisches Syndrom
- Risikoscreening (Fragebogen zu Indikationen / Kontraindikationen)
- Energiegewinnung, Energiebereitstellung, Energieverbrauch
- Theorie und Praxis der Laktatbestimmung
- Bewegung im Lipidverbrennungsbereich mit Pulskontrolle in der Halle, im Gelände und an Geräten
- Praxis mit Koordinationstraining, aktive Stabilisation und Übungen zur Körperwahrnehmung und Entspannung

Termin: 01.02.2014

Schnelligkeitstraining im modernen Ballsport

Trainingsmethodische Grundlagen und Variationen für ein effektives Schnellkraft- und Schnelligkeitstraining im Ballsport.

Credo: „Wenn Bruchteile von Sekunden über Meisterschaften, Sieg oder Niederlagen entscheiden können, sollte Schnelligkeit nicht dem Zufall überlassen werden“. Im athletischen Schnelligkeits- und Schnellkrafttraining des modernen leistungsbezogenen Ballsports existierte eine nur sehr spärliche Koppelung an professionelles Training mit wissenschaftlich erwiesener Methodik. Die Forderung, 1/3 des Trainingsumfangs der soliden und speziellen Athletik zu widmen, werden viele Vereine/Trainer nicht gerecht; hieraus kann sicherlich noch ein großes Potential der Leistungsverbesserung und -optimierung geschöpft werden. Dieses Seminar richtet sich v.a. an Trainer, Co- und Athletiktrainer, insbesondere aus dem Fuß- und Handballbereich, die ihre Athleten antrittsschneller, sprint- und sprungstärker sehen wollen – und damit einen Leistungsvorsprung erzielen können.

Inhalte:

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

Termin: 01.02.2014



Hippolyt Kempf / Siegfried Nagel / Helmut Dietl

Im Schatten der Sportwirtschaft

Der Tagungsband sammelt Beiträge, die jenseits der stets betrachteten Sonnenseite des Sports stehen. Das Hauptinteresse gilt nicht den Preisgeldern, Transfersummen oder Entwicklungen der Marketingrechte der Internationalen Verbände, sondern Phänomenen am Rande oder eben im Schatten der Sportwirtschaft. Die Palette der Beiträge reicht von der Integrität des Positionswettbewerbes zu Fragen der Spielmanipulation durch Spielabsprachen und Doping bis zur Stützung von Vereinen und Verbänden durch das Ehrenamt und Mäzenatentum sowie der Thematik der Markterschließung durch Sport.

DIN A5, 344 Seiten, ISBN 978-3-7780-8375-8, **Bestell-Nr. 8375** € 29.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 23.90

Neu!