

Brennpunkt

Rückblick ohne Durchblick

Zum Jahresende haben Rückblicke Konjunktur – so auch 2012. Wer im Dezember die Massenmedien beobachtete, stieß allenthalben auf Berichte und Sendungen, in denen Quintessenzen des auslaufenden Jahres geboten wurden – für alle denkbaren gesellschaftlichen Bereiche: Die wichtigsten politischen Ereignisse, die peinlichsten Modesünden, die herausragendsten Kulturveranstaltungen, die gelungensten und aussagekräftigsten Fotos... wurden übersichtlich präsentiert und suggerierten auf diese Weise, was die Erinnerung unter 2012 an Bedeutsamem abzuspeichern habe.

Auch der (Spitzen-)Sport wurde – wie üblich – für Wert befunden, mit seinen relevanten Schlagzeilen bei dieser Retrospektive berücksichtigt zu werden: In vorderster Reihe standen diesmal erfolgreiche olympische Athleten wie Jessica Ennis, Usain Bolt, Robert Harting, die Beachvolleyballer Brink und Reckermann, der Ruder-Achter oder die Herren-Hockey-Mannschaft; aber auch Martin Kaymers entscheidender Putt beim Ryder Cup, Sebastian Vettels grandioses Saisonfinale, Balotellis Tore gegen die deutsche Fußball-Nationalmannschaft oder Magdalena Neuners berührender Abschied vom Biathlon passierten Revue und prägten für den Rezipienten das geltende Bild vom Sport. Überall und immer nur beeindruckend Heldenhaftes – allenfalls auch mal tragisch gewendet, wie z. B. bei Schweinsteigers verschossenem Elfmeter im Endspiel der Champions League!

Ist ein solch einseitig geschöntes, nahezu schattenfreies Bild gewollt oder bloß naiv? Auf jeden Fall ist es irreführend und bedenklich und deshalb zu ergänzen. Allein aus dem zurückliegenden Dezember fallen mir dazu etliche Nachrichten ein, von denen jede für sich geeignet ist, die medial vermittelte makellose Jahresbilanz als Fälschung zu enttarnen.

- Am 1. Dezember gab der zweifache Mehrkampf-Vizeweltmeister im Turnen, der 25-jährige Philipp Boy, das Ende seiner Sportkarriere bekannt – körperlich und vor allem psychisch zermürbt von den Anforderungen, die seine Sportart mittlerweile stellt.
- Am 4. Dezember ereignete sich eine entsetzliche Tat in der Nähe von Amsterdam: Dort prügelten jugendliche Amateurfußballer im unmittelbaren Anschluss an ihren sportlichen Auftritt einen beteiligten Linienrichter zu Tode, dessen Entscheidungen während

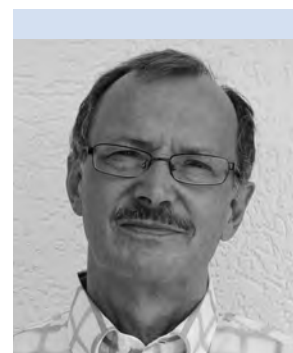
des Spiels ihnen offensichtlich missfallen hatten. Der zunehmende Mangel beim DFB an Schiedsrichtern für den Amateurbereich lässt sich auch mit solchen Gewaltexzessen erklären.

- Am 8. Dezember lehnte die Mitgliederversammlung des DOSB in erstaunlicher Einmütigkeit einen Antrag des DLV zur Verschärfung der geltenden Anti-Doping-Gesetze ab. Ohne die Sinnhaftigkeit des gestellten Antrags hier überprüfen und darlegen zu können, sollte man die Entscheidung des DOSB gleichwohl als Beispiel für die anhaltende Halbherzigkeit nehmen, mit der der Kampf gegen Doping im deutschen Sport geführt wird.
- Am 12. Dezember schließlich fand die von den Innenministern des Bundes und der Länder angestoßene, lange und kontrovers geführte Debatte um die Sicherheit in deutschen Fußballstadien mit der Verabschiedung des DFL-Konzeptes „Sicheres Stadionerlebnis“ einen (vorläufigen) Abschluss. Wiederum können Einzelheiten sowie Für und Wider des Konzeptes an dieser Stelle nicht erörtert werden; es signalisiert aber grundsätzliches Unbehagen an der Fan- und Kultur in den Stadien, die ganz offensichtlich (auch) nach einer rechtlichen Regelung ruft.

Nochmals: Die skizzierten kritischen Fälle sind Ausbeute einer Durchsicht allein der Dezember-Ereignisse und ließen sich, schaut man weiter zurück, gewiss problemlos vermehren. Und sie sind ebenso gewiss keine zu vernachlässigenden Bagatellvorgänge, sondern symptomatisch für die Brüchigkeit und Ambivalenz des aktuellen Sports, die in den vielen schöngefärbten (und meinungsbildenden) Jahresrückblicken kaum einen Platz finden. Dem gut informierten (sportwissenschaftlich ausgebildeten) Experten sind solche Relativierungen des „schönen“ Sports freilich vertraut, dem sportinteressierten Laien aber womöglich weniger bewusst. Um ihm die Chance zu einem *gebildeten* Laien zu geben, sollten die Experten sich zur Aufklärungsarbeit verpflichtet fühlen. Das gilt auch für die Sportlehrkräfte an unseren Schulen!



Norbert Schulz
Schriftleiter der Redaktion



Norbert Schulz

Handball in der Schule – ein Auslaufmodell? Für eine (neue) fachdidaktische Verankerung

Detlef Kuhlmann

Sportspiele generell sind die beliebtesten Unterrichtsinhalte im Schulsport. Für das Handballspiel speziell gilt dies jedoch nur mit Einschränkung, obwohl es im organisierten Sport nach Fußball die größte Verbreitung unter den Sportspielen hierzulande aufweist. Ist das Handballspiel gar ein Auslaufmodell in der Schule? Der Beitrag bietet darauf eine konstruktive Antwort in mehreren Teilen, indem Vorschläge für eine (neue) fachdidaktische Verankerung gemacht werden. Nach einer kurzen sportspieldidaktischen Einordnung („Handball – ein Spiel mit Werfen“) und der knappen Skizzierung herkömmlicher Vermittlungsansätze geht es im Kern darum, Anschlüsse herzustellen, wie das Handballspiel in mehrperspektivischer Hinsicht gedeutet werden kann. Der Beitrag schließt mit einer Würdigung aktueller verbandlicher Initiativen zur Weiterentwicklung des Handballspiels in der Schule.

Is Team Handball a Phase-Out Content Item for Physical Education? Support for a (New) Teaching Foundation

Games are usually the most liked contents of physical education. However, this is only partially true especially for team handball, despite its second place to soccer among all the games played in Germany. Is team handball possibly a phase-out content item for physical education? The author constructively answers this question in four steps and offers suggestions for a new teaching foundation. Following a concise sport didactical characterization (“team handball – a throwing game“), the author sketches common instructional concepts in order to deduce a multi-perspective understanding of handball. He concludes this article by evaluating current initiatives of the handball association to further develop the game in schools.

Die Sportart Handball hat es schwer in der Schule. Handball wird nicht gern unterrichtet. Handball ist bei Schülerinnen und Schülern nicht sonderlich beliebt. Die Vermittlung der Sportart Handball in der Schule leidet unter schlechten räumlichen Bedingungen – zumal dann, wenn nur ein Hallendrittel zur Verfügung steht. Diese und andere „einschlägige“ Äußerungen hört man schon mal in Gesprächen mit Sportlehrkräften, wenn es um das Wunschkonzert von Sportarten auf Schülerseite und um Präferenzsetzungen auf Lehrerseite geht. Zugegeben – dieses Bild ist ziemlich negativ und überzeichnet. Es gibt sicher auch Stimmen, die ganz anders lauten. Trotzdem muss gefragt werden: Ist Handball in der Schule überhaupt noch angesagt? Ist Handball in der Schule gar ein Auslaufmodell aufgrund mangelnder Akzeptanz und Realisierung? Der vorliegende Beitrag möchte diese Fragen begegnen, sie in fünf Schritten konstruktiv wenden und zugleich als Offerte für eine (neue) didaktische Verankerung des Handballspiels in der Schule deuten.

Handball – ein Spiel unter vielen

Die Sportspiele generell gehören zu den beliebtesten und weit verbreitetsten Unterrichtsgegenständen im schulischen Sportunterricht. Das wissen wir spätestens seit der Befragung von Schülerinnen und Schülern im

Rahmen der sog. DSB-SPRINT-Studie (vgl. DSB 2006, davor auch schon zusammenfassend Weichert, Wolters & Kolb, 2005, S. 205-207; daneben Kommentierungen u. a. von Kuhlmann, 2007a und 2009). Bei diesen Erhebungen belegt das Handballspiel keine vorderen Plätze unter den am häufigsten unterrichteten Sportarten bzw. Sportspielen, auch nicht was die (zu-

sätzlich) gewünschten Inhalte im Sportunterricht auf Schülerseite anbelangt.

Das Gegenteil ist der Fall: Im schulischen Ranking für die Sportspiele liegen in aller Regel Fußball, Basketball und Volleyball vor Handball, wenngleich das Handballspiel im verbandlich organisierten Vereinssport nach Fußball den zweiten Rang mit deutlichem Abstand vor Basketball und Volleyball für sich beanspruchen kann, von (kleineren) Großen Sportspielen wie Hockey und Rugby einmal ganz abgesehen (vgl. die zahlenmäßige Entwicklung ausgewählter Sportspielverbände z.B. bei Kuhlmann, 2005, S. 233-235).

Allerdings scheint der für das Fußballspiel in der Schule vorhandene „quantitative Überschuss“ im Kontrast mit einer „qualitativen Unterbelichtung“ zu stehen, was die konkrete Vermittlung anbelangt (vgl. Balz, 2012) – frei nach dem Motto: Ball in die Mitte, und das Spiel läuft ... Evasives Unterrichten (vgl. Kolb & Wolters, 2000) schimmert hier durch! Das wiederum trifft auf das Handballspiel eher nicht zu, vielmehr könnte hier gelten: Für Sportlehrkräfte scheint es ziemlich anspruchsvoll und alles andere als entlastend zu sein, das Handballspiel zu unterrichten. Das wiederum mag ein („der“) Grund für manche sein, ganz darauf zu verzichten und auf andere Ballspiele (siehe Fußball) auszuweichen.

Handball – eine Spielidee mit Werfen

In der sportspieldidaktischen Diskussion der letzten Jahrzehnte hat es immer wieder Vorschläge gegeben, die Vielzahl der Sportspiele zu gruppieren, um Ähnlichkeiten und Unterschiede kenntlich zu machen und die methodische Hinführung dementsprechend sportspielübergreifend auszurichten. So werden beispielsweise

in neueren Richtlinien und Lehrplänen drei Sportspielgruppen (Tor- und Malspiele, Rückschlagspiele, Schlagballspiele) genannt bzw. unterschieden (vgl. MSJK, 2001, S. 104). Innerhalb der Tor- und Malspiele lassen sich dann Grenzballspiele (wie Rugby) und Torschusspiele (wie Fußball) den Wurfspielen gegenüberstellen, zu denen neben Basketball und Wasserball auch das Handballspiel gehört. Solche Gruppierungen sind darauf ausgerichtet, die Sportspiele aufgrund von „Familiärenähnlichkeiten“ (vgl. Roth, 2005) für die sachgerechte Vermittlung zusammenzuführen.

Geht man umgekehrt vor und sucht nach Alleinstellungsmerkmalen von Sportspielen in- und außerhalb dieser Verwandtschaftsbeziehungen, dann lässt sich das Handballspiel phänomenologisch zunächst als eine (hier jetzt so benannte) „Spielidee mit Werfen“ kennzeichnen: Beim Werfen im Handball geht es im Gegensatz zum leichtathletischen Werfen (z.B. beim Speerwurf) aber nicht allein bzw. primär um die (messbare) Weite. Das Werfen beim Handball als die basale Handlung kommt permanent in zwei grundlegenden Varianten vor: als Pass zum Mitspieler und als Wurf auf das Tor. Das eine bedingt das andere: Der Pass zum Mitspieler (meist sind es mehrere!) geht dem entscheidenden Torwurf voraus. Beim leichtathletischen Werfen besteht die Idee ganz einfach darin, den Gegenstand (z.B. den Diskus) so zu werfen, dass er möglichst weit fliegt und im Wurfsektor landet. Beim Handball geht es darum, den Ball so zu werfen, dass er beim Mitspieler ankommt und abschließend im Tor landet. Im Handballspiel wird die Idee des Werfens fundamental überlagert von einer Spielidee, die das leichtathletische Werfen so nicht kennt:

Es gibt nämlich immer mehrere Personen in einer Gruppe, die beim Werfen kooperieren, und es gibt auf



Prof. Dr. Detlef Kuhlmann

ist Leiter des Arbeitsbereichs Sport und Erziehung am Institut für Sportwissenschaft der Leibniz Universität Hannover

Leibniz Universität Hannover
Institut für Sportwissenschaft
Prof. Dr. Detlef Kuhlmann
Am Moritzwinkel 6
30167 Hannover



der anderen Seite eine Gruppe von Personen, die diese Kooperationen zu ihren Gunsten zu unterbinden versuchen. Die Spielidee in den Sportspielen manifestiert sich im wechselseitigen Kooperations- bzw. Konkurrenzgeschehen. Die „geistigen Väter“ der Sportspiel-diskussion (genannt seien stellvertretend Knut Dietrich und Clemens Czwalina) sprechen in diesem Zusammenhang von Grundsituationen in den Sportspielen bzw. von den Gesetzen der Simultanität und Korrespondenz, was soviel heißt: Es gibt im Sportspiel gleichzeitig immer eine Gruppe, die angreift, während die andere abwehrt. Ausschlaggebend dafür ist der momentane Ballbesitz – anders ausgedrückt: Eine Mannschaft kann nie gleichzeitig im Angriff und in der Abwehr spielen (vgl. zusammenfassend dazu Kuhlmann, 2007b, S. 139).

Diese „Spielidee mit Werfen“ kann jedoch höchst unterschiedliche Formate erhalten: Es bedarf nur zweier Teams, die sich um den Ball streiten, weil sie ihn haben wollen, wenn sie ihn gerade nicht haben. Aber wohin mit dem Ball, wenn sie ihn haben? Eine ebenso banale wie nahe liegende Antwort könnte lauten: Wenn wir den Ball haben, wollen wir ihn möglichst lange behalten. Genau diese „Spielidee mit Werfen“ liegt dem bekannten Parteiball zugrunde, wo es beispielsweise für zehn Pässe der ballbesitzenden Mannschaft hintereinander einen Punkt gibt. Die „Spielidee mit Werfen“ lässt sich unendlich weiter verformen, bis der treffermaximierende Zielwurf auf das „richtige“ Handballtor mit einem „richtigen“ Torwart erfolgt und sich das so geformte Handballspiel dann etwa – fast überflüssig zu erwähnen – vom Basketballspiel eklatant abgrenzt, wo der Ball nicht auf ein installiertes Tor mit „menschlichem Störfaktor“ geworfen wird, sondern auf einen hoch installierten Korb ohne Torwart.

Handball – eine Fülle von Vermittlungsansätzen

Oben war von einer „qualitativen Unterbelichtung“ die Rede, die Balz (2012) der Vermittlung des Fußballspiels in der Schule vor Augen hält. Eine solche „qualitative Unterbelichtung“ gibt es zumindest für das Handballspiel dann nicht, wenn man die zahlreichen Vermittlungsansätze in Anschlag bringt, die in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten entstanden sind. Sie alle sind letztlich von dem Ansinnen getragen, den unterrichtenden Sportlehrkräften konkrete Hilfen für die Vermittlung des Handballspiels anzubieten. Als einschlägige Belege lassen sich zuallererst gängige Lehrbücher (z.B. aus der Handball-Handbuchreihe des Deutschen Handballbundes „Handball spielen mit Schülern“ von Oppermann, Schubert & Ehret, 1997) anfügen, wobei auffällt, dass einige sogar den Spagat wagen und sowohl die Vermittlung des Handballspiels in der Schule als auch im Verein gleichzeitig anvisieren

(vgl. stellvertretend z.B. König & Eisele, 2002 und Emrich, 2001, vgl. daneben auch die zahlreichen Rezensionen von Kuhlmann in dieser Zs., zuletzt 2010).

Ohne hier alle Vermittlungsansätze seit den 1970er Jahren (vgl. zusammenfassend auch Roth, 2005) im Einzelnen gebührend zu würdigen, kann man ihnen unterstellen, dass sie generell darauf zielen, die oben näher beschriebene „Spielidee mit Werfen“ in vielfältigster Hinsicht umzusetzen. Elementar findet dies z.B. statt im sog. „Handball-Haus“, das als architektonisches Gebäude für das Vermittlungskonzept des Deutschen Handballbundes (vgl. Schubert & Späte, 1998, S. 173) steht, wo das „Werfen lernen“ ganz am Anfang steht und demnach im Erdgeschoss angesiedelt ist. Vermittlungsdidaktisch gewendet heißt das: Wer das Handball-Haus betritt, darf gleich mitwerfen!

Handball – eine Offerte für Mehrperspektivität

Bei der Fülle der Vermittlungsansätze fällt allerdings auf, dass bislang kaum überzeugende Versuche unternommen wurden, das Handballspiel in der Schule mit den pädagogischen Perspektiven in Verbindung zu bringen bzw. für eine mehrperspektivische Unterrichtsgestaltung zu öffnen und entsprechend aufzubereiten. Es besteht lediglich Konsens dahingehend, dass die Sportspiele allgemein bzw. das Handballspiel speziell der pädagogischen Perspektive „kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ zuzuordnen ist, wie dies in aktuellen Lehrplänen (vgl. z.B. MSJK, 2001) der Fall ist und sich zudem mit jüngeren Veröffentlichungen zur Sportdidaktik belegen lässt (vgl. z.B. Albert, 2012, S. 195). Auch in den beiden verdienstvollen Sammelbänden zum mehrperspektivischen Sportunterricht (vgl. Neumann & Balz, 2004 und 2011) sucht man Beiträge explizit zum Handballspiel vergebens.

Neumann (2004) findet in seiner Synopse mit publizierten Beispielen zum mehrperspektivischen Sportunterricht im ersten Band gar keine zum Thema Spielen bzw. zu den Sportspielen und kommt in seiner abschließenden Bilanz zu dem ernüchternden Ergebnis: „Insofern bleibt der in der Praxis des Sportunterrichts wohl verbreitetste Bereich der Sportspiele von einer mehrperspektivischen Gestaltung weitgehend ausgespart“ (S. 141). Im neueren Band mit weiteren praktischen Beispielen stellt beispielsweise Becker (2011) in seinem Beitrag die Frage „Mehrperspektivität im Basketball?“ (Titel des Beitrags) und liefert dabei einen überzeugenden Antwortversuch, der als „Steilvorlage“ für das Handballspiel gelten kann, indem er für seine Unterrichtsreihe mit sechs Doppelstunden in einer 6. Jahrgangsstufe die drei dort sog. Perspektiven Kooperation, Leistung und Körpererfahrung in den Fokus rückt (vgl. S. 187).

Die Konzentration auf diese drei Perspektiven wird von Becker nicht weiter verfolgt. Er bleibt ebenso eine Ant-

wort darauf schuldig, ob und wenn ja, warum die anderen drei pädagogischen Perspektiven für das Basketballspiel (primär) nicht relevant sind. Dennoch ist nachvollziehbar, das Unterrichtsvorhaben anhand der drei ausgewählten Perspektiven sinnvoll zu strukturieren – mehr noch: Was im Basketball geht, muss auch für das Handballspiel möglich sein. In Anlehnung an Becker (2011) folgt daher ein erster vorläufiger Orientierungsrahmen, das Handballspiel mehrperspektivisch zu betrachten. Dabei werden die pädagogischen Perspektiven aufgesucht und „abgeklopft“, die Dietrich Kurz maßgeblich in die sportpädagogische Diskussion eingebracht hat (vgl. Kurz, 2000, 2004, sowie das Interview mit Dietrich Kurz von Neumann & Balz, 2011):

Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen

Diese Perspektive gilt als typisch für die Sportspiele. Ihre drei Handlungselemente treten aber nicht erst im komplexen („richtigen“) Handballspiel auf, sondern lassen sich im Grunde in allen Formen des Zusammenspiels in kleineren Gruppen als Ausformung der oben skizzierten „Spielidee mit Werfen“ wiederfinden. Dabei gilt auch: kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sie spielen sich im Spiel auch nicht nacheinander ab, sondern sind wechselseitig bedingt und überlagern sich ständig. Das Kooperieren ist zweiseitig: Zum einen innerhalb des eigenen Teams, aber zum anderen auch übergreifend, im „Kooperationsabkommen“ dahingehend, dass man gewillt ist, auch mit den anderen tatsächlich Handball zu spielen. Darin eingebettet ist die Wettkampfdiee, die nach dem Prinzip der Überbietung funktioniert: Welches Team erzielt die meisten Treffer bzw. lässt die wenigsten zu? Am Ende des Spiels steht ein zahlenmäßiger Wert als Ergebnis von erfolgreichen Spielhandlungen. Die Realisierung des Spielgedankens bedingt vielfältige Verständigungsprozesse untereinander, aber auch gegenseitig.

Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen

Sportspiele bieten generell einen anderen, weil breiteren Zugang zu dieser pädagogischen Perspektive als etwa die Individualsportarten, bei denen es z.B. ausschließlich um metrische Leistungen geht (wie weit kann ich den Speer werfen?). Wenn man so will, werden resultatsbezogene Leistungen im Sportspiel immerzu im bzw. als „kooperatives Kollektiv“ erbracht bzw. verrechnet. Das Zustandekommen des Spielergebnisses muss man interaktiv „verstehen“: Es ist in Abhängigkeit zu jenen kooperativen Handlungen innerhalb des eigenen Teams zu sehen, und diese wiederum korrespondieren gemäß des widerstreitenden Spielgedankens mit jenen inkooperativen (weil konkur-

renzbezogenen) des gegnerischen Teams: Das Ergebnis eines Handballspiels ist das eine, das Zustandekommen etwas anderes – und dies steht dem Wortlaut nach an erster Stelle in dieser pädagogischen Perspektive: „Das Leisten erfahren“ heißt dann nichts anderes, als sich mit Blick auf den Spielgedanken darauf einzulassen, eigene (gute) Bewegungsbeiträge zu leisten, die zu einer siegreichen Kollektivleistung avancieren: Wie kann ich „mein Bestes“ (Becker, 2011, S. 191) geben, um erfolgreich am Spiel mitzuwirken? Das gilt für Parteiball im Kleinen genauso wie für das (große) Handballspiel. Die Trias dieser pädagogischen Perspektive (nämlich: „Das Leisten erfahren, verstehen, einschätzen“) ist aber erst dann vollendet, wenn Anschlüsse hergestellt werden, den Verlauf bzw. den Ausgang eines Spiels einschätzen zu können. Die doppelte Dialektik des Spiels lässt grüßen: Sieg oder Niederlage sind in ihrem Zustandekommen dann als „Ich“ und „Wir“ auf der einen Seite, aber auch als „Wir“ und „Die anderen“ zu kommunizieren ... also als erbrachte Leistung(en) zu beurteilen und möglichst realitätsgetreu zu verarbeiten.

Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern

In der ersten pädagogischen Perspektive wurde das „Kooperationsabkommen“ eingeführt, in dem beide Teams grundsätzlich ihre Bereitschaft signalisieren, auch wirklich Handball spielen zu wollen. Die hier nun zugrunde liegende Perspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ zielt auf jene Fähigkeiten, die vorhanden sein müssen, um es spielen zu können. Becker (2011) belässt es begrifflich in seinem Beitrag zum Basketballspiel schlicht bei „Körpererfahrung“ und meint damit in erster Linie, die Wahrnehmungsfähigkeit hinsichtlich vestibulärer, kinästhetischer und taktiler Sinnesqualitäten zu schärfen, die Konzentration auf bestimmte Körperteile zu richten (vgl. S. 190), in den Körper hineinzuhorchen und unterschiedliche Gefühle wahrzunehmen (vgl. S. 191). Nicht nur, aber auch das Spiel mit Handbällen bietet ein unerschöpfliches Repertoire von Bewegungsanlässen, um diese und andere Körpererfahrungen zu machen. Bleiben wir beim oben genannten Parteiballspiel, dann ist neben dem „Wahrnehmen“ hier auch ganz konkret ein spezielles Bewegungskönnen gefragt, das sich letztlich daran zu orientieren hat, inwiefern es zum vereinbarten Spielziel (häufiger eine Vielzahl gelungener Pässe hintereinander als „Die anderen“ spielen) beitragen kann. Dazu gehört ein Bündel elementarer Fähigkeiten: das situationsangemessene Fangen und Werfen des Balles, das Freilaufen, um überhaupt angespielt werden zu können ... und wenn das eigene Team einmal nicht in Ballbesitz ist, dann gilt es, durch konzentriertes Wahrnehmen der Spielsituation und durch geschicktes Bewegen des eigenen Körpers die Zuspieldmöglichkeiten „Der anderen“ einzuschrän-



ken bzw. zu verhindern oder besser noch: die eigenen Laufwege so zu wählen, dass „Ich“ einen Pass „Der anderen“ abfangen kann und „Wir“ dann das Spiel als die spielbestimmenden Akteure mit Ballbesitz fortsetzen können.

Blick auf die weiteren pädagogischen Perspektiven

Und was ist mit den anderen pädagogischen Perspektiven? Die Perspektiven „Etwas wagen und verantworten“ und „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ gelten zumindest nicht als typisch für das Handballspiel bzw. die Sportspiele generell. Man würde die herkömmliche Semantik des Wagnisses im Sport arg verkürzen, wenn man beispielsweise den Torwurf im Handball als Wagnis auffasst, nur weil „aus eigener Entscheidung eine herausfordernde Situation mit unsicherem Ausgang“ (MSJK, 2001, S. 40) aufgesucht wird: Wollte man im Ernst diese Bewegungshandlung als Wagnis auffassen, nur weil der Werfende im Moment der Aktion noch nicht weiß, ob der Ball tatsächlich im Tor landet und daher für Sekunden ein unsicherer Ausgang des Wurfes existiert? Oder ob man in einer bestimmten Spielsituation überhaupt einen Torwurf „wagt“ oder besser zum Nebenspieler passt? Zum Wagnis im Sport gehören zweifelsohne insbesondere solche Situationen, bei denen der feste Stand auf dem Boden aufgegeben wird, und zwar insbesondere beim Turnen und Klettern, beim Gleiten und Fahren und damit in aller Regel auch viel länger, als das beim kurzzeitigen Sprungwurf im Handballspiel der Fall ist.

Ähnliches gilt auch für die Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“: Eine formale Äquivalenz zu dieser Perspektive ließe sich herleiten, wenn man z.B. an Täuschungsaktionen denkt, wo jemand durch eine bestimmte Körperhaltung oder Bewegung signalisiert, die wahre Absicht seiner Spielhandlung verbergen zu wollen: etwa einen Torwurf anzutäuschen über die „untreu gestaltete“ Körperbotschaft und dann (nur) zum Mitspieler zu passen. Wer jedoch genau diese „getäuschte“ Körperhaltung in

Richtung der pädagogischen Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ deutet, kann letztlich per se alle spielimmanenten Bewegungen hier ansiedeln, verfehlt aber die Intention der Perspektive, weil beim Handballspiel letztlich nicht der Bewegungsausdruck per se „spielbestimmend“, weil resultatsbezogen ist: Der Ball soll ins Tor! Das zählt! Dafür sind bestimmte körperliche Bewegungen ganz gut geeignet, und es gibt andere (besonders die eines Torhüters), die dazu dienen, genau dies zu verhindern. Diese (oftmals überraschenden) Bewegungsgestaltungen geben dem Spiel zwar ein ästhetisches Format, über das kommuniziert werden kann. Der wesentliche Code des Spiels ist und bleibt aber ein anderer: Treffermaximierung. Dennoch lassen sich natürlich Unterrichtsvorhaben denken, die das Handballspiel (bzw. ebenso andere Sportspiele) zugrunde legen, um unter dieser Perspektive handballtypische Bewegungen z.B. in Slowmotion, als Ballett, als „Handball-Theater“ etc. zu gestalten ...

Die (letzte) Perspektive „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ ist ebenfalls nicht auf den ersten Blick für das Handballspiel prädestiniert. Gleichwohl kann das Spiel einen Beitrag leisten, die Gesundheit zu fördern, obwohl es abseits vom Spiel andere Bewegungsaktivitäten gibt, die gesundheitsförderliche Absichten in „Rein-Kultur“ wirkungsvoller zur Aufführung bringen. In Bezug auf die Sportspiele bzw. das Handballspiel muss daher zunächst die Ambivalenz der Gesundheitsperspektive in Anschlag gebracht werden: Beim Handballspiel, aber auch bei anderen Sportspielen und im Sport überhaupt kann man sich und andere verletzen. Also ist im pädagogischen Kontext erst recht zu fragen: Wie lassen sich solche Situationen verhindern? Im Grunde bietet sich die „Gegen-Perspektive“ hier als erster Anknüpfungspunkt: Welche Maßnahmen im und rund um das Spiel können geeignet sein, die Gesundheit aller Mitspielenden nicht zu beeinträchtigen? Balz hat in Weiterführung seiner Gestaltungsprinzipien für eine Gesundheitserziehung im Schulsport (vgl. 1995, bes. S. 152-194) zwei Aufgaben beschrieben, die für die Vermittlung des Handballspiels, aber auch anderer Ballspiele in dieser Hinsicht relevant werden können: Die von ihm sog. „gesundheitspädagogische Aufmerksamkeit“ (vgl. Balz 1997, S. 121f.) meint, (nur) „beiläufig“ auf Verletzungsrisiken hinzuweisen (z.B. auf herumliegende Bälle aufmerksam machen) oder „auch öfter mal geglückte Spielsituationen auskosten“ (S. 122) zu lassen. Die zweite Aufgabe der „gesundheitsthematischen Akzentuierung“ (S. 122f.) baut darauf auf, geht aber weiter und meint die systematische Bearbeitung eines Themas als unterrichtliche Vertiefung in gesundheitserzieherischer Absicht. Dazu gehört bei ihm u. a. „Fußball ohne Unfall“ (S. 122), was sich dem Anspruch nach ähnlich auf „Handball ohne Verletzung“ übertragen ließe. Eine Offerte für das Handballspiel im erziehenden Sportunterricht, in dem Mehrperspektivität ein Leitprinzip zusam-

men mit anderen (z.B. Reflexion und Wertorientierung) darstellt, sollte allemal dadurch entstanden sein.

Handball – und was weiter?

Jeder Sportverband, der etwas auf sich hält, versucht durch gezielte Werbemaßnahmen und Aktionsprogramme „seine“ Sportart auch im Schulsport weiter zu verankern und zukunftssicher zu fördern. Speziell im Handball hat es im zeitlichen Umfeld zur Weltmeisterschaft 2007 in Deutschland einen sog. Kreativwettbewerb für Grundschulen und danach eine sog. Impuls-Kampagne gegeben, bei der nicht nur Unterrichtsmaterialien entstanden sind, sondern auch öffentlichkeitswirksam Kooperationsvereinbarungen eingegangen wurden – so geschehen zwischen dem Deutschen Handballbund (DHB) als nationalem Dachverband zusammen mit dem Westdeutschen Handballverband und dem Landessportbund Nordrhein-Westfalen gegenüber dem für Schulsport zuständigen Ministerium in Nordrhein-Westfalen sowie in der Folgezeit noch in Brandenburg und für das Saarland. Was sich daraus und aus anderen Initiativen in verschiedenen Bundesländern bzw. zusammen mit den Landesfachverbänden bis jetzt im Sinne der Nachhaltigkeit tatsächlich entwickelt hat, wäre genauer zu überprüfen.

Ist das Handballspiel in der Schule nun ein Auslaufmodell oder nicht? Der Beitrag hatte das Ziel, die Rede vom Auslaufmodell neu zu bedenken und eine Offerte für eine (neue) fachdidaktische Verankerung des Handballspiels zu liefern. Auch wenn der DHB selbst seine Arbeitsgruppe für den „Kinder- und Schulhandball“ abgeschafft hat, passt es gut, dass sich im Herbst 2012 wenigstens eine neue Projektgruppe „Handball an Hochschulen“ im DHB konstituiert hat. Denn wenn weiter zu wünschen ist, dass Handball kein Auslaufmodell in der Schule wird, dann muss gleichzeitig sichergestellt werden, dass zukünftige Sportlehrkräfte während des hochschulischen Studiums auch weiterhin mit dem Handballspiel in curricularen Kontakt kommen können. Die Frage „Handball – und wie weiter?“ behält so oder so ihre Berechtigung.

Literatur

- Albert, A. (2012). Spielen in und mit Regelstrukturen – Zielerschussspiele. In V. Scheid & R. Prohl (Hgg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 191-205). Wiebelsheim: Limpert.
- Balz, E. (1995). Gesundheitserziehung im Schulsport. Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (1997). Gesundheitserziehung: Sport als Element der Lebensführung. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 111-126). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2012). Schulfußball für alle. *Fachdidaktische Anstöße. sportunterricht*, 61, 2-7.
- Becker, F.-M. (2011). Mehrperspektivität im Basketball? In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele* (S. 187-197). Schorndorf: Hofmann.
- DSB (Deutscher Sportbund) (Hrsg.) (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Emrich, A. (2001). *Spielend Handball lernen in Schule und Verein* (1. Auflage 1994). Wiebelsheim: Limpert.
- König, S. & Eisele, A. (2002). *Handball unterrichten. Unterrichtseinheiten, Trainingsformen und Stundenbeispiele für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Kolb, M. & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten – Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In: E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209-221). Hamburg: Czwalina.
- Kuhlmann, D. (2005). Sportspiel im Vereinssport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 229-240). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. (2007a). Schulsportstudien – zur Realisierung zentraler Ansprüche. *sportunterricht* 56, 334-339.
- Kuhlmann, D. (2007b). Wie führt man Spiele ein? In Bielefelder Sportpädagogen, *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen, 5. Auflage* (S. 135-147). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. (2009). Über versteckte Schulsportideale in Schulsportstudien. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 105-115). Aachen: Shaker.
- Kuhlmann, D. (Rez.) (2010): Neue Handballbücher ... eine bunte Palette (Sammelbesprechung). *sportunterricht*, 59, 151-154.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlegung der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK) (Hrsg.) (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Neumann, P. (2004). Eine Synopse publizierter Beispiele mehrperspektivischen Sportunterrichts. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 117-146). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Balz, E. (2011). Zum Verständnis des mehrperspektivischen Sportunterrichts. Fragen an Dietrich Kurz. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele* (S. 16-24). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2011). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Oppermann, P., Schubert, R. & Ehret, A. (1997). *Handball spielen mit Schülern*. Münster: Philippka.
- Roth, K. (2005). Sportspiel-Vermittlung. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 290-308). Schorndorf: Hofmann.
- Schubert, R. & Späte, D. (1998). *Kinderhandball – Spaß von Anfang an*. Münster: Philippka.
- Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 205-218). Schorndorf: Hofmann.

„Generation Pommies“? – Ein Vergleich der leichtathletischen Leistungen zweier Kohorten bei den Bundesjugendspielen an einer Haupt- und Realschule über einen Zeitraum von 18 Jahren

Christoph Walther, Fanny Roscher & Robert Prohl

Der körperliche bzw. motorische Zustand der Kinder und Jugendlichen erregt seit geraumer Zeit das Interesse der Öffentlichkeit. Die massenmediale Präsentation der jüngeren Generation zeichnet ein mehrheitlich negatives Bild. Betrachtet man jedoch die Ergebnisse empirischer Studien im Zusammenhang, so fällt auf, dass anhand der Befunde kein eindeutiges Bild der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen gezeichnet werden kann. Aus diesem Grund ist es Ziel des Beitrags, empirische Aussagen zur sportlichen Leistungsentwicklung Jugendlicher anhand einer Vergleichsuntersuchung zu ergänzen. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse der Bundesjugendspiele von 12-15-jährigen Mädchen und Jungen (N=2959) an einer Haupt- und Realschule zwischen den Kohorten 1993-1995 und 2009-2011 bezüglich der Disziplinen Weitsprung, Sprint, Wurf und der erreichten Gesamtpunktzahl auf Unterschiede geprüft.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die leichtathletischen Leistungen der Jugendlichen über den Zeitraum der letzten 18 Jahre an der untersuchten Haupt- und Realschule insgesamt konstant geblieben sind. Jedoch ergibt die Differenzierung nach Geschlecht eine systematische Verschlechterung der Mädchen, die im Gesamtergebnis durch eine gleichzeitige Verbesserung der Jungen ausgeglichen wird. Zum gegenwärtigen Stand der Bundesjugendspielforschung kann trotz der Einschränkungen hinsichtlich der Repräsentativität der Untersuchung festgestellt werden, dass sich die pauschalen Verfallshypothesen nachfolgender Generationen nicht bestätigt haben.

“The French Fry Generation?” Comparing the Track and Field Performance in the Federal Youth Games of Two Groups from Two Types of Schools over 18 Years

The physical and motoric condition of children and adolescents has been arousing public interest for several years now. The mass media presents an overall negative picture of the younger generation. However, when the results of empirical studies are respectively examined, it becomes obvious that the data does not allow a clear picture of students' motoric performance ability to be drawn. Therefore the authors' aim of this study is to complement the empirical data about the sportive development of adolescents based on a comparative study. Thereby the authors examine differences in the results of the Federal Youth Games for three disciplines (the long jump, the sprint and the distance throw) and the overall score of twelve to fifteen-year-old girls and boys (n= 2959) from two types of schools (“Hauptschule” and “Realschule”) for the two cohorts between 1993-1995 and 2009-2011. Overall the study shows that the adolescents' achievements in track and field at the tested schools remained stable for the eighteen-year period. However, the gender differentiation indicates a systematic decline for the girls' achievement levels, which was compensated by the boys concomitant improvement. Based on the state of the research on the federal youth games the authors conclude that the generalized hypotheses concerning a decline in achievement levels for successive generations have not been proven considering the restrictions of the study with respect to the tested population.

Problemstellung

Der körperliche bzw. motorische Zustand heutiger Kinder und Jugendlicher erregt seit geraumer Zeit das Interesse der Öffentlichkeit, wobei mehrheitlich ein negatives Bild gezeichnet wird (vgl. Körner, 2008, 10–12). Viele Kinder und Jugendliche seien übergewichtig, hät-

ten motorische Probleme und Haltungsschäden, sowie Wahrnehmungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten. Schlagzeilen wie „Deutsche Kinder immer kränker und dicker“ (dpa, 2011) oder „Generation Pommies“ (Löffler, 2008) beherrschen die Diskussion.

Dabei stützen sich die Medien vielfach auf mehr oder weniger empirisch begründete Expertenmeinungen

(vgl. Klein et al., 2005). Stellvertretend sei hier das Ergebnis eines Surveys von Bös et al. (2008, 141) angeführt, dass „die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 8 Jahren in den Jahren 1975 bis 2000 im Durchschnitt um etwa 10% abgenommen“ hat. Zusätzlich werden Negativaussagen von Sportlehrkräften publiziert, um die Defizithypothese (vgl. Thiele, 1999) zu stützen. Dies gipfelt dann in populistischen Aussagen wie: „Im Sportunterricht ist der Durchschnitt von vor zehn Jahren die Spitzenleistung von heute“ (Rusch & Irrgang, 2002, 5).

Ein Blick in die Geschichte zeigt allerdings, dass der Negativblick auf die Jugend ein zeitlich unabhängiges Phänomen zu sein scheint (Klein et al., 2005, 21). So stellt Lenzen (2004, 348) zusammenfassend fest, dass *sämtliche Veröffentlichungen zur Geschichte der Kindheit [folgendes] charakterisieren: Es ist eine beredte Klage entweder über den Verlust besserer Zeiten oder, wo dieses in der Sozialgeschichte offenkundig nicht belegt werden kann, über den Opferstatus des Kindes, und sei es in Berichten über Kulturen, die vor Jahrtausenden untergegangen sind.*

Auch die aktuellen Klagen über den körperlichen Zustand der jungen Generation haben Vorläufer, die viele Jahre zurückliegen. Nitsch spricht bereits 1977 von einer „trostlose[n] Situation in Bezug auf die körperliche Entwicklung unserer Kinder“ (Behler, 1977). Dies bedeutet aber, dass der Generation, die heute über die Haltungsschäden der Jugend klagt, früher selbst eine düstere Zukunft prophezeit worden ist.

Betrachtet man darüber hinaus die Ergebnisse empirischer Studien im Zusammenhang, so fällt auf, dass anhand der Befunde keine eindeutige Tendenz in der Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen ausgemacht werden kann. Einige Untersuchungen diagnostizieren einen Leistungsrückgang (z. B. Eggert et al., 2000; Rusch & Irrgang, 2002; Bös et al., 2008; u. a.), während in anderen Studien Stagnationen bzw. keine Veränderungen oder sogar Verbesserungen festgestellt werden (vgl. Klein et al., 2004; Kretschmer & Wirsching, 2007; u. a.). Darüber hinaus werden die Qualität, die Validität und damit die Eindeutigkeit empirischer Ergebnisse kritisch diskutiert (Kretschmer & Wirsching, 2007, 24; Körner, 2008, 115–128). Dies gilt insbesondere für vorliegende Studien zur Veränderung der sportlichen Leistungsfähigkeit, die motorische Tests zur Datengewinnung heranziehen.

Demgegenüber bieten die Bundesjugendspiele (BJS) als Moment aus dem Leben der Institution Schule bzw. des Schulsports die Möglichkeit, validere Leistungsdaten zu erheben, die oftmals sogar direkt die Sportnote des Schülers beeinflussen. Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, die empirischen Aussagen zur motorischen Leistungsentwicklung Jugendlicher anhand einer Vergleichsuntersuchung basierend auf den ausgewerteten Ergebnissen der BJS in der Leichtathletik zwischen 1993 und 2011 zu er-

gänzen. Dabei soll geprüft werden, ob sich die leichtathletischen Leistungen der Schüler im Sprint, Weitsprung, Wurf und in der Gesamtpunktzahl über einen Zeitraum von 18 Jahren (1993-1995 vs. 2009-2011) verändert haben. Um ein differenzierteres Bild zu erhalten, sollen Geschlechtsunterschiede in die Untersuchung einbezogen werden (vgl. Raczek, 2002, 204ff.).

Gegenstand der Untersuchung

Forschungen zum Leistungsstatus der heutigen Kinder und Jugendlichen beziehen sich vielfach auf die *motorische Leistungsfähigkeit* (vgl. Bös, 2003). Dabei umfassen die motorischen Fähigkeiten „die Gesamtheit der Strukturen und Funktionen[...], die für den Erwerb und das Zustandekommen von Bewegungshandlungen verantwortlich sind. Der Ausprägungsgrad der motorischen Fähigkeiten bestimmt die Qualität der beobachtbaren Bewegungshandlungen in Entwicklungs-, Lern- und Leistungsprozessen“ (Bös, 2001). Diese sichtbaren Bewegungshandlungen sind motorische Fertigkeiten, in denen sich die latenten Fähigkeiten ausdrücken (vgl. ebd.). Die von Bös (2001) vorgenommene Systematisierung der motorischen Fähigkeiten bildet die Basis zur Entwicklung sportmotorischer Tests.

Gegenüber der reinen Motorik ist *Sport* ein weitaus komplexeres Konstrukt, das zudem kulturell gewachsen ist. „Die sportliche Leistungsfähigkeit stellt den Ausprägungsgrad einer bestimmten sportmotorischen Leistung dar und wird aufgrund ihres komplexen Bedingungsgefüges von einer Vielzahl spezifischer Faktoren bestimmt“ (Weineck, 2004, 21). In die *sportliche Leistungsfähigkeit* fließen somit nicht nur motorische Fähigkeiten ein, sondern ebenso motorische Fertigkeiten sowie Fähigkeiten auf psychischer und sozialer Ebene. Da in diesem Beitrag kein motorischer Test verwendet wird, sondern die leichtathletischen Disziplinen der BJS als sportmotorische Fertigkeiten betrachtet werden, wird der Begriff *sportliche Leistungsfähigkeit* nach Weineck (2004) gebraucht – auch wenn nicht alle Einflussfaktoren explizit einbezogen werden können.

Die BJS, die auch 60 Jahre nach deren Gründung jährlich als Bestandteil des Schulsports vom Kuratorium der BJS ausgeschrieben werden (vgl. Söll, 1995), sind in Hessen z. B. bis zur Jahrgangsstufe 10 Pflicht. Für den Zweck der Untersuchung ist es ferner günstig, dass in den leichtathletischen BJS die sportmotorischen Fertigkeiten in Weitsprung, Sprint und Wurf den motorischen Fähigkeiten (z. B. Schnellkraft, Reaktionsschnelligkeit, Koordination, etc.) sehr nahestehen, im Gegensatz zu komplexeren Fertigkeiten und Bewegungsabläufen wie z. B. in Sportspielen. Nicht zuletzt enthalten motorische Testbatterien auch Überprüfungen wie Standweitsprung oder 20m-Sprint. Die Nähe der Datengewinnung für diesen Beitrag zu jener in motorischen Tests ist daher als gegeben anzunehmen.



Christoph Walther

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt (Abteilung Sportpädagogik) und Sportlehrer an der Friedrich-Ebert-Schule in Schwalbach/Taunus. Er promoviert gegenwärtig über das Thema des Einflusses von sportbezogenen Klassenfahrten auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern.

Goethe Universität
Frankfurt
Institut für Sportwissenschaften
Ginnheimer Landstr. 39
60487 Frankfurt am Main
E-Mail: walther@sport.uni-frankfurt.de



Fanny Roscher

hat ihre wissenschaftliche Hausarbeit zum Thema dieses Beitrags im Rahmen ihres 1. Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien verfasst. Nach Abschluss ihres Studiums an der Goethe-Universität Frankfurt wartet sie gegenwärtig auf die Zuweisung einer Referendarstelle.



Prof. Dr. Robert Prohl
ist Leiter der Abteilung Sportpädagogik am Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie des Sports und empirische Schulsportforschung.

Methodische Anlage der Untersuchung

Zur Bearbeitung der leitenden Fragestellungen wurden Daten der BJS-Ergebnisse des Wettkampfs „Leichtathletik“ aufbereitet, die im Zeitraum zwischen 1993 und 2011 an verschiedenen hessischen Schulen gesammelt wurden. Nach Sichtung der Gesamtdatenlage von neun Schulen mit insgesamt über 20000 anonymisierten Datensätzen, musste eine Reduktion auf nur *eine Schule* vorgenommen werden, da bei allen anderen insbesondere die Daten vor 2004 fehlten.

Die Untersuchung beruht auf den Daten der Weitsprung-, Sprint- und Wurfleistungen. Bei den beiden letzteren finden nur die 75m-Sprintdistanz bzw. der Ballwurf mit 200g Bällen Berücksichtigung, da in den anderen Sprint- und Wurfdisziplinen (z. B. 50m-Sprint, Kugelstoßen) die Fallzahlen zu gering sind. Außerdem sind Daten über die Gesamtpunktzahl vorhanden, die als Gesamtscore eine Aussage über die allgemeine sportliche Leistungsfähigkeit der Bundesjugendspielteilnehmer zulassen und die Grundlage für die Zuteilung der erreichten Urkunden in Teilnahme-, Sieger- und Ehrenurkunde bilden (vgl. Bundesministerium für Familie & Deutsche Sportjugend, 2009). Die Gesamtpunktzahl bei den BJS wird mit Hilfe der drei besten Einzelergebnisse aus dem Vierkampf, bestehend aus Weitsprung, Sprint, Mittelstrecke und Wurf, errechnet. Die Änderung der Punkteberechnung 1996 (vgl. DLV, 2009) wurde berücksichtigt, indem die früheren Gesamtpunktzahlen auf aktueller Basis erneut bestimmt wurden.

Diskussion der Testgüte

Es werden vorliegende Daten aus einem schulinternen Setting verglichen, das nicht normiert ist. Aufgrund der vorgeschriebenen Leichtathletikregulativen bzw. Durchführungshinweise der BJS (Bundesministerium für Familie & Deutsche Sportjugend, 2009) wird zwar ein gewisser Standardisierungsrahmen festgelegt. Allerdings können infolge des alltagsnahen Settings unkontrollierte Störvariablen (Wetter, örtliche Gege-

benheiten, Kompetenz des messenden Personals etc., Unterschiede in der Messungsart, wie z. B. Handstopfung oder Zonenmessung beim Weitsprung) die interne Validität senken. Zusammenfassend kann das Forschungsdesign als quasiexperimentelle Felduntersuchung klassifiziert werden, die sich durch eine beschränkte interne Validität und relativ gute externe Validität auszeichnet (siehe Bortz & Döring, 2006, 53).

Durch die Auswahl von einer Schule sind Einflussfaktoren wie Schulart, Schulkreis und Einzugsgebiet nicht relevant. Die Studie ist daher lediglich für diese Schule und ggf. auch darüber hinausgehend für Haupt- und Realschulen in ländlichen Raum aussagekräftig. Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass mit dieser Schulform ein Schüler-Klientel berücksichtigt wird, dem eher prekärer Sozialstatus und somit eine geringere motorische Leistungsfähigkeit zugesprochen wird (Klein et al., 2011; Bös, 2009).

Datenauswertung

Da insbesondere in der Mitte der Zeitachse (1999-2001) Daten fehlen, bietet sich zur Bearbeitung der Fragestellung ein *Vergleich der ältesten und jüngsten Kohorte* an, für die vollständiges Datenmaterial vorhanden ist. Aus diesem Grund werden die Daten aus je drei Wettkampffahren (1993-1995 und 2009-2011) als Kohorte zusammengefasst und in Form von Mittelwerten dargestellt. Neben den üblichen deskriptiven Verfahren kommen zur Überprüfung von überzufälligen Mittelwertunterschieden zwischen den beiden Kohorten T-Tests für unabhängige Stichproben zum Einsatz, da bei den Leistungsdaten nach visueller Inspektion und Überprüfung mittels Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest von normalverteilten Daten ausgegangen werden kann. Auf Grund der großen Fallzahlen wird die Signifikanz auf das 0,1%-Niveau festgelegt ($p \leq 0,001$). Um beurteilen zu können, ob signifikante Unterschiede auch praktische Bedeutsamkeit haben, werden zusätzlich die Effektstärken (d) nach Bortz & Döring (2006, 607) berechnet.

Beschreibung der Stichprobe

In die Untersuchung gehen insgesamt 2493 Datensätze einer hessischen Haupt- und Realschule ein. Davon entfallen auf die Kohorte aus den Wettkampffahren 1993-1995 insgesamt 1300 Datensätze; aus den aktuellen Wettkampffahrgängen der Kohorte 2009-2011 liegen 1193 Datensätze vor. Tabelle 2 beschreibt die Stichprobe nach Alter. Es besteht ein signifikanter Unterschied ($p < 0,001$) zwischen den Mittelwerten des Alters, jedoch mit einem praktisch unbedeutsamen Effekt ($d = 0,14$). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die beiden Kohorten bezüglich des Merkmals Alter vergleichbar sind.¹ Das mittlere Alter der Gesamtstichprobe liegt bei 13,6 Jahren.

¹ Auf die Durchführung von Ko-Varianzanalysen mit der Ko-Variate „Alter“ musste verzichtet werden, weil wesentliche Voraussetzungen dieses Verfahrens, wie z.B. die Homogenität der Varianzen und die gleiche Größe der Vergleichsgruppen, in der untersuchten Stichprobe nicht gegeben waren (vgl. Bortz & Weber, 2005, 369).

Tabelle 2: Darstellung der Stichprobe nach Anzahl und Alter.

Gruppe	N	M Alter	SD Alter
1993-1995	1300	13,63	1,05
2009-2011	1193	13,48	1,12
Gesamt	2493	13,56	1,08

Abbildung 1 stellt die Kohorten insgesamt und nach Geschlecht differenziert dar. Während die Anzahl der Jungen in den beiden Kohorten nahezu gleich ist, differieren die Kohorten bei den Mädchen um 97 Schülerinnen. Allerdings sind die Unterschiede nicht signifikant, so dass die Nullhypothese der Unabhängigkeit von Kohorte und Geschlechterverteilung beibehalten werden kann ($\chi^2=3,283$; $p=0,70$; $df=1$). Insgesamt unterscheiden sich die Kohorten hinsichtlich Alter und Geschlecht nicht systematisch.

Ergebnisse

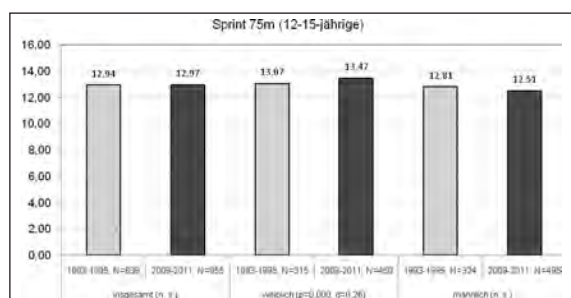
Im Folgenden werden die Leistungsunterschiede zwischen den Kohorten in den einzelnen Disziplinen zunächst insgesamt und anschließend nach Geschlecht differenziert inferenzstatistisch überprüft.

Weitsprung

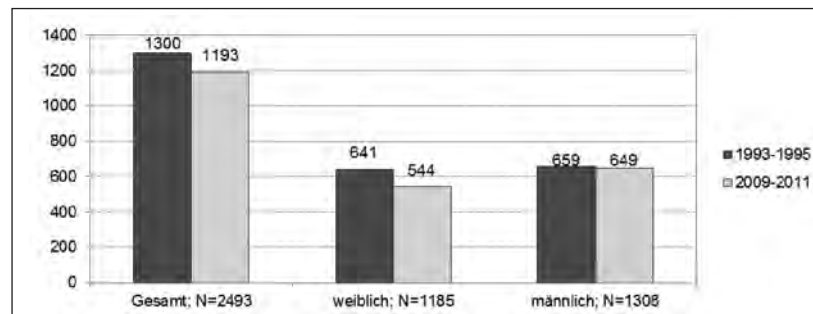
Fast alle ($n=2492$) aktiv an den BJS teilnehmenden Schüler in den Kohorten haben Weitsprung absolviert. Wie Abb. 2 zu entnehmen ist, liegt die durchschnittliche Sprungweite der Kohorte 2009-2011 um 7cm über der von 1993-1995, dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Die Mädchen verschlechtern sich zwar signifikant um 10cm, jedoch ist die Effektstärke nur gering ausgeprägt ($d=0,19$). Die signifikante Verbesserung der Jungen um 20cm von 3,22m auf 3,42m stellt hingegen einen mittleren Effekt dar ($d=0,33$).

Sprint 75m

Da die Mehrheit der teilnehmenden Schüler (63%) den Sprint über 75m-Sprint durchführte, wird der Kohortenvergleich mit dieser Teilstichprobe durchgeführt ($n=1594$). Zwischen den Sprintleistungen beider Kohorten ist insgesamt kein signifikanter Unterschied festzustellen (s. Abb. 3).



In der differenzierten Betrachtung ist jedoch auch hier eine signifikant um vier Zehntelsekunden schwächere Leistung der Mädchen in der Kohorte 2009-2011 zu erkennen. Dies entspricht einer geringen Effektstärke



($d=0,26$). Bei den Jungen ist auf dem .001-Niveau kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Kohorten nachweisbar.

Abbildung 1: Geschlechterverteilung der Kohorten.

Abbildung 3 (links unten): 75m-Sprint der 12-15-jährigen Jungen und Mädchen und der Gesamtgruppe (Leistung in Sekunden).

Ballwurf

An der ausgewählten Schule wird in der Gruppe der 13-15-Jährigen am häufigsten der Ballwurf mit 200g-Bällen durchgeführt (66%), weshalb diese Teilstichprobe für den Kohortenvergleich herangezogen wird ($n=1657$). Obwohl sich die Kohorten in dieser Teilstichprobe hinsichtlich des Alters signifikant mit mittlerer Effektstärke ($d=0,37$) unterscheiden, wobei die Kohorte 2009-2011 mit 13,38 Jahren durchschnittlich ca. 0,4 Jahre jünger ist, liegt deren mittlere Wurflistung um etwa 3,5m über der Kohorte 1993-1995. Dieser Unterschied ist mit mittlerer Effektstärke ($d=0,45$) signifikant.

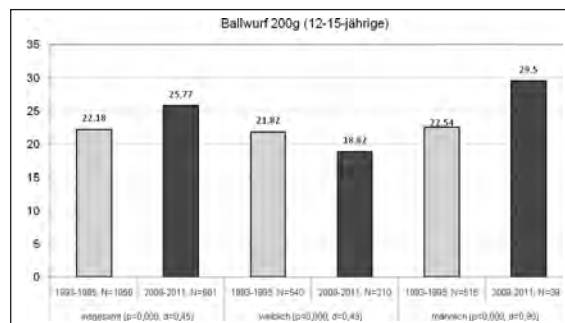
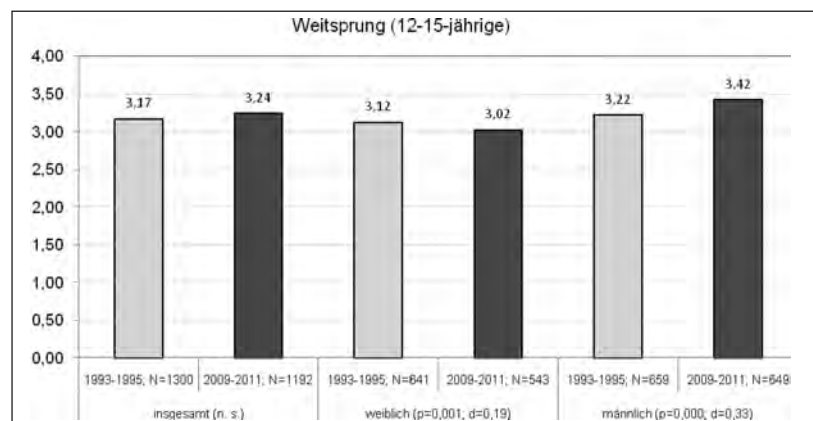


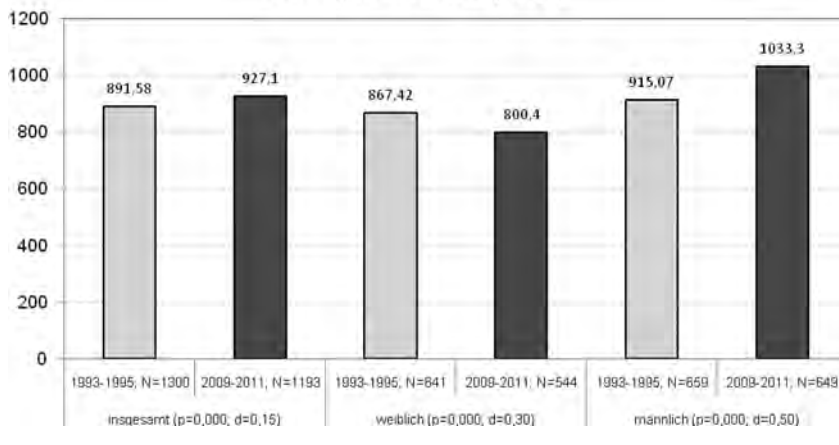
Abbildung 4: Wurfweiten der 12-15-jährigen Jungen und Mädchen und der Gesamtgruppe mit dem 200g-Ball (in Meter).

Dabei ist allerdings zu beachten, dass die durchschnittliche Wurflistung der Mädchen in der Kohorte 2009-2011 abermals signifikant um 3m unter der der Kohorte

Abbildung 2: Weitsprung der 12-15-jährigen Jungen und Mädchen und der Gesamtgruppe (in Meter).



Gesamtpunktzahl (12-15-jährige)



	Weitsprung	Sprint 75m	Ballwurf	Gesamtpunktzahl
Gesamt	n. s.	n. s.	↑ d=0,45	↑ d=0,15
männlich ♂	↑ d=0,33	n. s.	↑ d=0,90	↑ d=0,50
weiblich ♀	↓ d=0,19	↓ d=0,26	↓ d=0,43	↓ d=0,30

Abbildung 5: Durchschnittliche Gesamtpunktzahl der 12-15-Jähriger Jungen und Mädchen und der Gesamtgruppe (Leistung in Punkten).

Tabelle 3: Übersicht der Ergebnisse zur sportlichen Leistungsentwicklung 12-15-jähriger. ↑ = sig. Verbesserung 2009-2011 gegenüber 1993-1995, ↓ = sig. Verschlechterung 2009-2011 gegenüber 1993-1995.

1993-1995 liegt. Bei den Jungen hingegen wirft die Kohorte 2009-2011 im Durchschnitt ca. 7m weiter als die Kohorte 1993-1995. Dieses Ergebnis ist mit beträchtlichem Effekt (d=0,9) signifikant.

Gesamtpunktzahl

Insgesamt zeigt sich eine zwar signifikante, jedoch praktisch unbedeutende (d=0,15) Verbesserung von 892 Punkten in der Kohorte 1993-1995 auf 927 Punkte in der Kohorte 2009-2011 (s. Abb. 5). Auch dieser Unterschied ist allein auf das Ergebnis der Jungen zurückzuführen, die in der Kohorte 2009-2011 um ca. 100 Punkte über dem Durchschnitt von 1993-1995 liegen. Dieser signifikante Unterschied ist praktisch von mittlerer Bedeutsamkeit (d=0,50). Bei den Mädchen zeigt sich ein gegenläufiges Bild: Sie verschlechtern sich in der Kohorte 2009-2011 gegenüber 1993-1995 signifikant von durchschnittlich 867 auf 800 Punkte. Der Effekt ist jedoch nicht sehr hoch (d=0,30).

Diskussion

Wie die in Tab. 3 zusammengefassten Ergebnisse zeigen, haben sich die Leistungen der Schüler in den leichtathletischen Disziplinen der BJS an der untersuchten Schule über den Zeitraum von 18 Jahren keineswegs systematisch verschlechtert. Allerdings ist ein Geschlechtereffekt erkennbar, wonach die Jungen der aktuellen Kohorte signifikant bessere und die Mädchen eher schwächere Leistungen erbringen, wobei

die Effekte nur in der Wurfdisziplin bedeutsam sind. Damit stützen die Ergebnisse der vorliegenden Studie die These, dass es kein eindeutiges Bild der Entwicklung der sportlichen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen gibt.

Über die Gründe für diesen geschlechtsspezifischen Befund kann nur spekuliert werden, worauf im vorliegenden Rahmen verzichtet wird. Festzuhalten bleibt, dass sich der Versuch, vermittelt vorliegender Daten der BJS-Ergebnisse einen Vergleich der sportlichen Leistungsfähigkeit zwischen verschiedenen Kohorten von Kindern und Jugendlichen anzustellen, als praktikabel und aufgrund der externen Validität auch als lohnend erwiesen hat. Darauf aufbauend bietet es sich an, weiterführende Untersuchungen durchzuführen, die den engen regionalen Rahmen einer einzelnen Schule überschreiten und weitere Einflussgrößen neben dem Geschlecht einbeziehen (z. B. Vergleich zwischen Stadt und Land, zwischen Schulformen und falls entsprechende Daten verfügbar sind auch hinsichtlich des Sozialstatus der Schüler).

Zum gegenwärtigen Stand der Bundesjugendspielforschung kann abschließend unter Berücksichtigung der erwähnten Einschränkungen festgestellt werden, dass sich die pauschale „Verfallshypothese“ der nachfolgenden Generation hinsichtlich der sportlichen Leistungsfähigkeit nicht bestätigt hat.

Literatur

Behler, A. (1977). Schulsport – noch immer mangelhaft. *Die Zeit online* (42). Zugriff am 12. Juli 2012 unter <http://www.zeit.de/1977/42>.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Weber, R. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bös, K. (2001). *Handbuch sportmotorischer Tests*. Göttingen: Hogrefe.

Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85–107). Schorndorf: Hofmann.

Bös, K. (2009). *Motorik-Modul. Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Baden-Baden: Nomos.

Bös, K., Oberger, J., Lämmle, L., Opper, E., Romahn, N., Tittlbach, S., Wagner, M., Woll, A. & Worth, A. (2008). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 137–158). Schorndorf: Hofmann.

Bundesministerium für Familie, S.F.u.J. & DSJ (2009). *Bundesjugendspiele Handbuch*. Zugriff am 23. Mai 2012 unter <http://bundesjugendspiele.de/wai1/showcontent.asp?ThemaID=4510>.

Deutscher Leichtathletik Verband (DLV) (2009). *LA-Bundesjugendspiele. Echte Feste des Schulsports*. Zugriff am 23. Mai 2012 unter <http://leichtathletik.de/image.php?AID=24254&VID=0>.

dpa (2011, 05. Juli). *Deutsche Kinder immer kränker und dicker*. Zugriff am 23. Mai 2012 unter <http://focus.de/panorama/>

- welt/gesundheitsdeutsche-kinder-immer-kraenker-und-dicker_aid_643016.html.
- Eggert, D., Brandt, K., Jendritzki, H. & Küppers, B. (2000). Verändern sich die motorischen Kompetenzen von Schulkindern? Ein Vergleich zwischen den Jahren 1985 und 1995. *sportunterricht*, 49 (11), 350–355.
- Klein, M., Fröhlich, M. & Emrich, E. (2011). Sozialstatus, Sportpartizipation und sportmotorische Leistungsfähigkeit. *Sport und Gesellschaft*, 8 (1), 54–79.
- Klein, M., Papathanassiou, V., Pitsch, W. & Emrich, E. (2005). Aspekte sozialer Konstruktion von Krisen. Kommunikation über Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft*, 35 (1), 15–38.
- Körner, (2008). *Dicke Kinder, revisited. Zur Kommunikation juveniler Körperkrisen*. Bielefeld: Transcript.
- Kretschmer, J. & Wirsing, D. (2007). *Mole. Motorische Leistungsfähigkeit von Grundschulkindern in Hamburg*. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Hamburg: Moeve.
- Lenzen, D. (2004). Das Kind. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft – ein Grundkurs* (S. 341–361). Reinbek: Rowohlt.
- Löffler, C. (2008, 31. März). *Generation Pommes. Übergewicht bei Kindern*. Zugriff am 23. Mai 2012 unter <http://www.stern.de/615768.html>.
- Raczek, J. (2002). Entwicklungsveränderungen der motorischen Leistungsfähigkeit der Schuljugend in drei Jahrzehnten (1965–1995). Tendenzen, Ursachen und Konsequenzen. *Sportwissenschaft*, 32 (2), 201–216.
- Rusch, H. & Irrgang, W. (2002). Aufschwung oder Abschwung? - Verändert sich die körperliche Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen oder nicht? *Haltung und Bewegung*, 22 (2), 5–10.
- Söll, W. (1995). Zur Geschichte der Bundesjugendspiele. *sportunterricht*, 44 (7), 284–292.
- Thiele, J. (1999). Un-Bewegte Kindheit? – Anmerkungen zur Defizithypothese in aktuellen Körperdiskursen. *sportunterricht*, 48 (4), 141–149.
- Weineck, J. (2004). *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (14. Aufl.). Balingen: Spitta-Verlag.



15 x 24 cm, 176 S. + CD-ROM
 ISBN 978-3-7780-0611-5
Bestell-Nr. 0611 € 21.90

Prof. Dr. Stefan König / Andi Husz

Doppelstunde Handball

Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein

Handball gilt als schwierig zu unterrichtende Sportart. Konsequenz ist, dass viele Schülerinnen und Schüler nie in den Genuss kommen, diese schnelle, attraktive und spannende Sportart kennen zu lernen. Auf der Basis eines spielgemäßen Konzepts wird deshalb in der Doppelstunde Handball ein Weg aufgezeigt wie Handball ab Klasse 5 auch unter schwierigen Rahmenbedingungen heute erfolgreich und zeitgemäß unterrichtet werden kann. Dabei werden Schritt für Schritt technische aber auch einfache taktische Elemente eingebaut, um den Schülerinnen und Schülern letztendlich die Spielfähigkeit für das Spiel 7 – 7 zu vermitteln.



Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/0611

Keine Angst vor Kompetenzorientierung

Rainer Schröter

Kompetenzorientierter Unterricht trifft in vielen Kollegien immer noch auf deutliche Vorbehalte. Mit diesem Beitrag soll deshalb versucht werden, die Chancen des Konzeptes zu verdeutlichen und so zu einer verbesserten Akzeptanz beizutragen. Zunächst wird dargelegt, wie sich Kompetenzorientierung mit dem modernen Bildungsverständnis und dem Anspruch des erziehenden Sportunterrichts verträgt.

Neben Erläuterungen zu zentralen Begriffen werden dann die Besonderheiten kompetenzorientierter Unterrichtsplanung angesprochen, die Ausrichtung des Konzepts auf die Vermittlung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz über vier Kompetenzbereiche verdeutlicht, Planungsschritte über Leitfragen beschrieben und damit die Vorteile einer derart strukturierten Unterrichtsplanung aufgezeigt.

No Fear of Competence Orientation

Lessons oriented toward competence improvement are still rejected by many school departments. Therefore the author tries to clarify the opportunities the concept offers in order to improve its acceptance. Firstly he shows how competence orientation coincides with a modern understanding of education as well as the aspiration of an education through physical education. In addition to explaining central terms the author refers to the specifics of lesson plans oriented toward competence improvement. He also clarifies the intention of the concept for teaching holistic competence based on four realms of competence and then describes planning steps based on key questions in order to present the advantages of such structured lesson plans.

Die Forderung nach kompetenzorientiertem Unterricht trifft in vielen Kollegien immer noch auf eine weit verbreitete Skepsis, wenn nicht sogar auf Ablehnung (vgl. Neumann, 2010, 65). Ein wesentlicher Grund für diese Vorbehalte ist das fehlende Wissen, was unter Kompetenzorientierung zu verstehen ist und wie mit den damit verbundenen Neuerungen umgegangen werden kann. Es ist also häufig die Angst vor Unbekanntem, die unsicher macht und eine unvoreingenommene Haltung gegenüber Veränderungen verhindert.

Mit diesem Beitrag soll deshalb der Versuch unternommen werden, Unsicherheiten gegenüber Kompetenzorientierung abzubauen, mehr Verständnis dafür zu vermitteln und die Chancen des Konzeptes zu verdeutlichen, um damit zu einer verbesserten Akzeptanz von kompetenzorientiertem Unterricht beizutragen. Zunächst soll aufgezeigt werden, wie Kompetenzorientierung sich mit einem modernen Bildungsverständnis und der Forderung nach erziehendem Sportunterricht verträgt. Neben Erläuterungen zu zentralen Begriffen werden dann Besonderheiten kompetenzorientierter Unterrichtsplanung angesprochen und die damit verbundenen Vorteile verdeutlicht.

Grundlagen einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung

Moderner Sportunterricht zielt mit dem Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts – Erziehung zum

und durch Sport – (Balz/Neumann 2001, 164) auf einen mehrperspektivischen und handlungsorientierten Unterricht ab. Mehrperspektivisch deshalb, weil den Schülern dadurch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu aktivem Sport eröffnet werden, und handlungsorientiert, weil diese Ausrichtung die Lernenden über

Anstöße zu einer zunehmend selbstständigeren Auseinandersetzung mit im Unterricht aufgetretenen Problemen zur Reflexion über Lösungsmöglichkeiten und deren aktiver Erprobung auffordert und damit ihre Selbstständigkeit fördert.

Kompetenzorientierter Sportunterricht entspricht genau diesen Anforderungen und ist damit nicht etwas vollkommen Neues. Neu ist jedoch die Verlagerung von der Input-Steuerung zur Output-Steuerung. D.h. die Unterrichtsplanung wird vom Ende, dem angestrebten Ergebnis her betrachtet. Kompetenzorientierter Sportunterricht zielt also ab auf die ganzheitliche Ausbildung von Handlungskompetenz als Befähigung, die unterschiedlichen Anforderungssituationen im Bereich des Sports durch eigenständiges Handeln meistern zu können (vgl. Nitsch, nach Zeuner/Hummel 2006, 41). *Kompetenz* steht dabei für die Fähigkeit eines Menschen, Sachkenntnisse und Fertigkeiten in Handlungs- und Anwendungssituationen entsprechend der erworbenen Einstellungen situationsangemessen einzusetzen (vgl. Ziener, 2008, 5).

Durch die Ausdifferenzierung dieses übergeordneten Kompetenzbegriffs in die vier Kompetenzbereiche *Sach- oder Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbst- oder personale Kompetenz und Sozialkompetenz* lenken kompetenzorientierte Unterrichtsmodelle die Aufmerksamkeit auf die entscheidenden Planungsaspekte und erleichtern damit eine umfassende Unterrichtsplanung, da sie der Vielzahl der zu berücksichtigenden Planungsgesichtspunkte Struktur geben.

Die vier Kompetenzbereiche lassen sich folgendermaßen konkretisieren:

Sach-/Fachkompetenz: Sachverhalte verstehen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu Problemlösungen selbstständig anwenden können.

Methodenkompetenz: Sachverhalte selbstständig erschließen, analysieren und präsentieren können, sportliches Handeln organisieren können.

Selbst-/personale Kompetenz: Sich eine Meinung bilden, begründet entscheiden und urteilen, eigene Fähigkeiten und Befindlichkeiten realistisch einschätzen, selbstständig und kreativ arbeiten können.

Sozialkompetenz: Eigene Wünsche artikulieren, auf die Vorstellungen anderer eingehen, Absprachen treffen; Kompromisse eingehen und diese einhalten, Regeln absprechen und sich daran halten, Leistungen anderer respektieren können.

Der Begriff „Handlungskompetenz“ mit seiner Unterteilung in die vier Kompetenzbereiche präzisiert damit das Ziel „Handlungsfähigkeit“, da mit diesem Kompetenzbegriff unmissverständlich deutlich wird, dass der Sportunterricht heute mehr ist als die Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten, deren konditioneller Basis und dem dazugehörigen Handlungswissen. Der hier deutlich werdende ganzheitliche Anspruch eines modernen Bildungsverständnisses wird im 12. Kinder- und Jugendbericht folgendermaßen zum Ausdruck gebracht. „Bildung in diesem Sinne kann verstanden werden als ein anhaltender und kumulativer Prozess des Erwerbs der Fähigkeit zur Selbstregulierung und der subjektiven Aneignung von Welt in der aktiven Auseinandersetzung mit und in diesen Umweltbezügen¹“ (BMFSFJ, S. 85). Betont wird damit, dass Handlungskompetenz nicht etwa nur für die Bereiche der *Sach-/Fachkompetenz* und eventuell noch der *Methodenkompetenz*² gilt, sondern für alle vier Kompetenzbereiche zu fordern ist. Denn dieser ganzheitliche Anspruch schließt „neben Wissen und Können auch die Fähigkeit zur Selbstregulation und zu sozialer Verantwortung“ ein (BMFSFJ, S. 84), „um... Sport auch deutend, interpretativ und reflektierend“ erfassen zu können (Heim, 209, S. 27). Mit diesem Bildungsverständnis kann auch der Sportunterricht seinen Beitrag zur modernen Schulentwicklung leisten.

Besonderheiten kompetenzorientierter Unterrichtsplanung

Eingegangen werden soll hier nur auf Aspekte, bei denen sich im Konzept der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung deutliche Veränderungen gegenüber herkömmlichen Planungen ergeben.

Lernausgangslage

Im Rahmen der Bedingungsanalyse erfährt die Untersuchung der Lernausgangslage eine besondere Bedeutung, da mit ihr die Basis für die neuen Planungsüberlegungen im Hinblick auf die vier Kompetenzbereiche geschaffen wird. Nur wenn der aktuelle Lernstand der Lerngruppe in diesen vier Bereichen festgestellt ist,

¹ Gemeint sind damit die vier oben genannten Kompetenzbereiche, z. T. wie im 12. Kinder- und Jugendbericht auch „Leitkompetenzen“ genannt.

² Im 12. Kinder- und Jugendbericht werden dafür die Begriffe „kulturelle“ und „instrumentelle Kompetenz“ verwendet, wobei dort die Inhalte, da nicht konkret auf Sportunterricht bezogen, den Kompetenzbereichen in Teilen abweichend zugeordnet werden. Die Aneignung sportlicher Bewegungen z. B. ist m. E. vorrangig den kulturellen Kompetenzen im Sinne eines kulturellen Erbes zuzuordnen, bevor die personale Kompetenz im Sinne von Selbst- und vor allem Grenzerfahrung z. B. zum Tragen kommt (vgl. Heim, 209, S. 30).



Rainer Schröter

Studium Anglistik und Sport
in Marburg
Unterrichtstätigkeit an einer
integrierten Gesamtschule
im Landkreis Kassel, später
am Oberstufengymnasium
in Kassel-Oberzwehren,
von 1993 bis zur Pensionierung
2010 Fachleiter für
Sport am Studienseminar
für das Lehramt am
Gymnasium in Fulda.

Rainer Schröter
Auf dem Hofberg 7
36088 Hünfeld
E-Mail: rainer.r.e.schroeter@
gmx.de

kann das weitere Vorgehen bezüglich der als Nächstes anzustrebenden Teilkompetenzen sinnvoll geplant werden. Dies geschieht im Hinblick auf den Kompetenzerwerb, der am Ende der Einheit erreicht sein soll. Dazu ist eine differenzierte Analyse der Lernausgangslage über zentrale Fragen zum aktuellen Lernstand in den einzelnen Bereichen erforderlich, wie z. B. den folgenden:

Welche themenspezifischen Kenntnisse sind in welchem Ausmaß vorhanden?

Welche themenspezifischen Bewegungsfertigkeiten sind wie ausgeprägt vorhanden?

Welche methodischen Kenntnisse sind vorhanden?

Wie ausgeprägt sind Selbst- und Sozialkompetenz?

Hinsichtlich der notwendigen Konsequenzen aus den so gewonnenen Erkenntnissen schließen sich als weitere Fragen an:

Welche Kompetenzen müssen vertiefend geübt werden?

In welchem Zusammenhang bietet sich das an?

Bei dem Vergleich von Ist- und Soll-Werten ist ein Rückgriff auf die Analyse der Sachstruktur hilfreich, da auf diesem Weg deutlich gemacht werden kann, was zukünftig vorrangig in den Mittelpunkt gerückt werden muss, um z. B. das Gelingen einer Bewegung und eine situationsangemessene Anwendung sicher zu stellen bzw. den Lernenden ein zielgerichtetes Agieren zu ermöglichen.

Voraussetzung für das Gelingen ist z. B., dass den Lernenden die Funktion des Lerngegenstandes – sagen wir, der Bewegung des unteren Zuspiels im Volleyball – klar sein muss, wenn sie zielgerichtet selbstständig daran arbeiten sollen. Solange Schülern nicht bewusst ist, dass es das Ziel ist, dem Partner den Ball so hoch zuzuspielen, dass der ihn mit oberem Zuspiel, also oberhalb der Stirn, einem dritten Spieler zum Angriff stellen kann, braucht man sich nicht zu wundern, wenn der Partner aufgrund der anfänglichen Unsicherheit des Baggernden den Ball nur in Hüft- oder Brusthöhe zurückgespielt bekommt.

Dabei schleift sich dann als Konsequenz gleich zu Beginn leicht ein gravierender Fehler ein, nämlich eine falsche Stellung zum Ball, die verhindert, dass der baggernde Spieler weit genug unter den Ball geht. Ein hohes Zuspiel auf den Partner ist dann gar nicht möglich. Unterstützt wird diese fehlerhafte Ausführung der Bewegung dann zusätzlich dadurch, dass das Zuspiel auf den Baggernden meistens nicht im hohen Bogen erfolgt, was auch dazu führt, dass der Übende zu einem fehlerhaften aktiven Armeinsatz verleitet wird, wenn er den Ball hoch zum Partner zurückspielen will. Diese Gefahren muss sich die Lehrkraft bewusst ma-

chen. Gerade schwächere Schüler betrachten es häufig schon als Erfolg, wenn überhaupt ein Zuspiel auf den Partner gelingt.

Man sieht an diesem Beispiel, wie wichtig es für den Unterrichtserfolg ist, über die Analyse des Sachgegenstandes mögliche Fehlerursachen bzw. Lernprobleme zu erkennen und den Schülern durch eine gedankliche Mitnahme von Beginn an eine aktive Mitgestaltung des Unterrichts zu ermöglichen.

Didaktische Analyse

Auch für den Bereich der didaktischen Überlegungen ergeben sich im Hinblick auf Kompetenzorientierung z. T. veränderte Fragestellungen, die anhand der fettgedruckten Leitfragen deutlich werden:

Welche Bedeutung hat der Lerngegenstand für die Schüler?

Welche Kompetenzen lassen sich mit dem Inhalt vermitteln?

Was können die Schüler an diesem Inhalt konkret lernen?

Was können die Schüler, wenn sie den Unterricht durchlaufen haben?

Wo soll der didaktische Schwerpunkt liegen?

Ist eine didaktische Reduktion nötig?

Für die Diskussion dieser Fragestellungen ist die Analyse des in Frage kommenden Inhalts in Form einer *Sachanalyse* schon zu Beginn der didaktischen Überlegungen angebracht, um einen Lerngegenstand auf der Basis des analysierten Lernstandes auf mögliche Themen und den damit möglichen Kompetenzaufbau für eine Lerngruppe hin zu untersuchen. Diese Überlegungen führen dann zur thematischen Festlegung mit einer eventuell notwendigen didaktischen Reduktion.

Bräutigam dagegen schlägt vor, die „Sachanalyse“ erst im Rahmen dieser didaktischen Reduktion vorzunehmen, um die „erkennbaren Anforderungen des Themas“ zu eruieren und eine optimale Anpassung des thematischen Anspruchs an das Potential der Schüler zu gewährleisten (Bräutigam, 2006, 157). Es geht ihm also darum zu überlegen, wie das Thema für die jeweilige Lerngruppe **methodisch** so gestaltet werden kann, dass der angestrebte Kompetenzaufbau erreicht werden kann. An dieser Stelle ist daher in der Tat ein detailliertes Eingehen auf sachstrukturelle Aspekte in Form einer *Sachstrukturanalyse* sinnvoll, um die mit der Vermittlung der Sache verbundenen Anforderungen und möglichen Lernprobleme mit dem Wissen, den Vorerfahrungen, den Fähigkeiten und zu erwartenden Lernschwierigkeiten der Lerngruppe in Einklang zu bringen. Die Analyse thematischer Möglichkeiten muss jedoch vorausgehen. Daher sollte zwischen Sach- und Sachstrukturanalyse getrennt werden. Da sachstrukturelle Erwägungen allerdings an mehreren Stellen der Planungsüberlegungen zum Tragen

kommen, ist es ratsam, eine Sachstrukturanalyse bereits am Beginn einer Unterrichtsreihe durchzuführen, in der die Besonderheiten, Möglichkeiten und allgemeinen Vermittlungsprobleme eines Lerngegenstandes eruiert werden. Für die konkrete Stundenplanung kann dann jeweils unter aktuellen Schwerpunkten und bezogen auf die Erfordernisse der konkreten Lernsituation einer Lerngruppe darauf zurückgegriffen werden.

Kompetenzformulierungen

Große Unsicherheiten bestehen in den Kollegien auch bezüglich der Formulierung von Kompetenzen. Im Unterschied zu traditionellen Lernzielformulierungen, die unter Fixierung auf überprüfbare Ergebnisse am Ende einer Unterrichtsstunde den Prozess der Reflexion des Lernens und die Anwendung erworbenen Wissens vernachlässigen, sind kompetenzorientierte Zielformulierungen umfassender, da sie unter Berücksichtigung aller vier Kompetenzbereiche erlerntes Einzelwissen im Sinne eines ganzheitlichen Prozesses mit dem Ziel „Handlungskompetenz“ zusammenfassen und deutlich machen, dass Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen nur in einem längerfristigen Prozess durch einübendes Handeln erworben werden können. Damit werden gleichzeitig auch Fähigkeiten formuliert, die die Grenzen des Faches überschreiten können (Bonsen/Hey, o. J. 6).

Ähnlich wie bei der Unterteilung der Handlungskompetenz in einzelne Bereiche streben Kompetenzformulierungen an, die Ziele und die Wege dahin durch Strukturierung gedanklich zu ordnen. Bei der Formulierung soll eine konkrete Lernaktivität mit einem Aspekt des Kompetenzaufbaus verbunden werden, der nur in einem längerfristigen Prozess zu erreichen ist.

Beispiel: Die Schüler entwickeln im Rahmen der Methodenkompetenz ihre Analysefähigkeit, indem sie die Baggerbewegungen des Partners anhand eines Kriterienkatalogs beobachten.

Abstrakt gesehen besteht eine solche Kompetenzformulierung aus 3 Teilen:

- Es wird eine längerfristig aufzubauende Fähigkeit (Analysefähigkeit) konkret benannt,
- die zur Förderung einer grundlegenden Kompetenz (Methodenkompetenz) beiträgt.
- Der Modalsatz – eingeleitet mit „indem“ – bezeichnet die Unterrichtsaktivität, durch die der angestrebte Kompetenzaspekt gefördert werden soll (vgl. Bonsen/Hey, o. J., 11).

Während also Kompetenzen einen Lernprozess über einen begrenzten Zeitraum, z. B. eine Unterrichtseinheit, beschreiben, bezeichnen die ihnen nachgeordneten Indikatoren, was Schüler am Ende einer Unterrichtsstunde überprüfbar an Kenntnissen, Fertigkeiten

und Fähigkeiten oder auch Einstellungen hinzugewonnen haben sollen. Dieser Teilkompetenzgewinn zeigt sich an den Handlungen der Schüler. Indikatoren entsprechen damit in etwa den bisherigen Feinlernzielen, beschreiben allerdings konkret Handlungen, die den aktuellen Lernfortschritt dokumentieren und bezeichnen damit Schritte, die zu den angestrebten Kompetenzen führen.

Es werden in der Regel zu jedem der vier Kompetenzbereiche jeweils ein bis zwei Indikatoren als konkrete Tätigkeiten genannt, die das Können am Ende der Stunde beschreiben.

Beispiel für Indikatoren zur oben angegebenen Kompetenzformulierung:

- Die Schüler tragen die Ergebnisse der beobachteten Baggerbewegungen in einen Beobachtungsbogen ein.
- Sie werten die gefundenen Ergebnisse mit dem Partner aus.

Leider ist immer wieder festzustellen, dass Zielformulierungen z. T. nicht ernst genug genommen, zu sorglos formuliert werden und/oder erst nach der methodischen Planung angehängt werden nach dem Motto „ich muss ja auch noch ein paar Ziele angeben“. Eine mangelnde Auseinandersetzung mit den Zielen führt aber häufig zu einer nicht ausreichenden methodischen Auseinandersetzung wenn nicht sogar im Extremfall zu deutlichen Planungsfehlern, denn ungenau bzw. zu allgemein formulierte Ziele erschweren ein schlüssiges methodisches Vorgehen – oder anders ausgedrückt – präzise formulierte Ziele erleichtern eine schlüssige methodische Planung.

Beispiel: „Die Schüler sollen Bewegungsmerkmale benennen können.“ Wenn man sich hier überlegt, welche Bewegungsmerkmale man erwartet und dies auch entsprechend als Ziele formuliert, dann kann man ziemlich sicher sein, dass man bei der kognitiven Erarbeitung auch die Leitfragen stellt, die die Erarbeitung genau der angestrebten Merkmale ermöglichen, man keine vergisst oder bei anderen landet, die in der konkreten Situation nicht relevant sind.

Abschließende Bemerkungen

Auch wenn manche Pädagogen bereits das Ende der Kompetenzorientierung verkünden (Bell, et. al., 2012, 12) – es lohnt, sich mit diesem Konzept auseinanderzusetzen, denn die Vorbehalte gegenüber Kompetenzorientierung sind unbegründet. Die Beschäftigung mit Kompetenzorientierung kann vielmehr einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Forderungen des erziehenden Sportunterrichts umzusetzen und im Sinne des

modernen Bildungsverständnisses zu einer Bereicherung bzw. Qualitätssteigerung des Unterrichts führen, da über die vier Kompetenzbereiche der ganzheitliche Anspruch an Sportunterricht betont wird und die Transparenz didaktisch-methodischer Entscheidungen deutlich gesteigert werden kann.

Auch die im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung häufig geäußerte Kritik an standardisierten Leistungsüberprüfungen (Stichworte „teaching to the test“, „erhöhter Leistungsdruck“) ist unbegründet, wenn die kritisierten Tests nicht primär als Selektionsinstrumente gesehen, sondern vor allem im Verlauf einer Unterrichtseinheit im Hinblick auf individuelle Förderung zu Diagnose- und Selbstdiagnosezwecken eingesetzt werden (vgl. Gissel, 2010, 147).

In anderen Worten, Kompetenzorientierung kann erheblich dazu beitragen, die Vorstellungen von gutem Sportunterricht umzusetzen.

Literatur:

- Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? In: *sportpädagogik* 32 (3), 14-18.
- Balz, E. (2010). Guter Sportunterricht – Merkmale und Beispiele. In: *sportpädagogik* 34 (2), 50-53.
- Balz, E./Neumann, P. (2001). Erziehender Sportunterricht. In Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts Bd. 1* (2. korr. Auflage) (S. 162 – 192). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bell, F. et. al. (2012). Aufbruch zu mehr Bildung: Vom Ende der Kompetenzorientierung. In: *Blickpunkt Schule*, Heft 2, 12-14.

- Bonsen, E./Hey G. (o. J.). *Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule*. Kronshagen: IPTS-Regionalseminar Mitte.
- Bräutigam, M. (2006). *Sportdidaktik* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht*. Drucksache 15/6014 v. 10.10.2005. Zugriff am 17. Juni 2011 http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf.
- Funke-Wienecke, J. (1995). Vermitteln – Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. In: *sportpädagogik* 19 (5), 10-17.
- Gissel, N. (2010). Leitidee „sportive Bewegungskompetenz“. In: *sportunterricht* 59 (5), 141-148.
- Heim, R. (2009). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In: Schmidt, W. (Hrsg.), *2. Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. (21-42). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D./Volkamer, M. (2010). Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern. In: *sportunterricht*, 59 (5), 136-140.
- Neumann, P. (2010). Kompetenzorientierung – Chance oder Schimäre? In: *sportpädagogik* 34 (3+4), 62-65.
- Schumacher, C. (2011). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Realität*. Impulsvortrag auf der 2. Fachtagung Berliner Schulsport, Institut für Sportwissenschaft der Humboldt- Universität in Berlin.
- Zeuner, A./Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. In: *sportunterricht* 55 (2), 40-44.
- Ziener, G. (2008, Frühjahr). *Kompetenzorientiert unterrichten*. Vortrag auf den Modulkonferenzen des AFL Hessen, Lehramt Gymnasium in Frankfurt/Main.

SPORTPÄDADOGIK



Jetzt auch im Paket zum
Sonderpreis von € 49,80

Prof. Wolfgang Söll

Sportunterricht – Sport unterrichten

Ein Handbuch für Sportlehrer

8., überarbeitete Auflage 2011

Ute Kern / Prof. Wolfgang Söll

Praxis und Methodik der Schulsportarten

4., überarbeitete Auflage 2011

Prof. Wolfgang Söll / Ute Kern

Alltagsprobleme des Sportunterrichts

2., überarbeitete Auflage 2005

Validierung eines Trainings- und Testsystems zur Entwicklung der allgemeinen aeroben Ausdauer im Schulsport (AERO-S)

Schneider, Franz J. & Custoza, Giuliano & Hildebrandt, Ursula & Predel, Hans-Georg

Nach standardisierter Anweisung absolvierten 111 Schüler und 117 Schülerinnen der 6., 8., 10. und 12. Jahrgangsstufe vier Laufeinheiten mit ansteigendem Belastungsumfang. Im Test führten die Probanden einen extensiven Dauerlauf auf der höchsten Leistungsstufe in Abhängigkeit ihres Alters aus, d.h. einen 15-, 25-, 35- und 45-minütigen Lauf. Sowohl bei den Jungen (85,6%) als auch bei den Mädchen (79,5%) konnten mehrheitlich Laktatkonzentrationen zwischen 1 und 4 [mmol/l] nachgewiesen werden, was insgesamt auf eine hohe Validität des Trainings- und Testverfahrens sowie auf gesundheitsförderliche Beanspruchungen hinweist.

Validation of Both a System of Training and Testing for Developing General Aerobic Endurance in Physical Education (AERO-S)

Following standardized procedure 111 boys and 117 girls in grades 6,7,10 and 12 ran four running units with an increase in the amount of training. During the test the participants executed extensive jogging at the highest level of performance with respect to their age (a 15, 25, 35 and 45-minute-run). For the boys (85,6%) as well as for the girls (79,5%) a majority showed lactate concentration levels between 1 and 4 mmol/l, which suggests a high validity of training and testing procedures in general as well as an active level to facilitate health.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Ziel der Studie

Die im Schulsport üblichen Trainings- und Teststrecken zwischen 800 und 3000 m (inkl. Cooper-Test) provozieren größtenteils zu hohe Laktazid-Beanspruchungen, um gesundheitlich wirksame Reize zu setzen bzw. um die Grundlagenausdauer zu trainieren (Pahlke et al., 1981; Schneider et al., 2009). Um das in Schneider (2012) explizierte didaktisch-methodische Vorgehen im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Training der allgemeinen aeroben Ausdauer auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen, bedarf es einer zielgerechten Untersuchung der Reaktion relevanter organischer Systeme infolge der altersabhängigen Belastungsnormative. Hierzu bieten sich u.a. die (Standard-)Messgrößen Herzfrequenz und Laktat an. Um diese physiologischen Parameter zur physischen Leistung und zur subjektiven Anstrengung in Beziehung zu setzen, empfiehlt sich ferner die Ermittlung der „Laufgeschwindigkeit“ und des „subjektiven Belastungsempfindens (nach BORG)“.

Probanden

Zielgruppe der Studie waren Jungen und Mädchen der 6., 8., 10. und 12. Jahrgangsstufe. Insgesamt unterzogen sich 111 Schüler und 117 Schülerinnen dem Trainings- und Testverfahren im Rahmen dieser Studie. Da auch Probanden der 12. Jahrgangsstufe zur Zielgruppe gehören, musste die Studie an einem Schultyp mit gymnasialer Oberstufe durchgeführt werden.¹ In einem Fall unterstützte eine benachbarte Realschule die Rekrutierung von Probanden, und zwar in der 6. Jahrgangsstufe, weil am Gymnasium aus organisatorischen Gründen (Schwimmunterricht in den 6. Klassen) nicht genügend Probanden gewonnen werden konnten.

¹ An dieser Stelle sei den Schülerinnen und Schülern des Frankengymnasiums und der von-Luttenberg-Realschule Zülpich für ihre beherzte und interessierte Teilnahme an der Studie nachdrücklich gedankt. Großer Dank gebührt den Kolleginnen und Kollegen der vorbenannten Schulen für die engagierte Unterstützung bei der Durchführung und den Schulleitern (resp. der Schulkonferenz) für die Genehmigung der Schulsportstudie.



**PD Dr. Dr. phil.
Franz J. Schneider**

Gymnasiallehrer am
Franken-Gymnasium
Zülpich, Privatdozent am
Karlsruher Institut für
Technologie (KIT)

E-Mail: franzjschneider@
t-online.de

**Custozza, Giuliano**

B.A.-Absolvent der Deutschen Sporthochschule Köln

Da die Laktatdiagnostik mit einem sog. minimal-invasiven Eingriff verbunden ist, bedurfte die Teilnahme einer schriftlichen Erlaubnis der Erziehungsberechtigten. Außerdem musste die Genehmigung des Schulleiters unter Beteiligung der Schulkonferenz eingeholt werden.

Versuchsablauf

Nach standardisierter Anweisung absolvierten die Probanden vier Trainingseinheiten mit ansteigendem Belastungsumfang (Schneider, 2012, S. 78), d.h.:

- 6. Jgst.: 3, 6, 9 und 12 Min.
- 8. Jgst.: 5, 10, 15 und 20 Min.
- 10. Jgst.: 7, 14, 21 und 28 Min.
- 12. Jgst.: 9, 18, 27 und 36 Min.

Im Test führten die Schüler und Schülerinnen einen Lauf auf der höchsten Leistungsstufe in Abhängigkeit ihres Alters aus, d.h. einen 15-, 25-, 35- und 45-minütigen Lauf. Die Trainingseinheiten und Testläufe wurden im Rahmen des regulären Sportunterrichts der jeweiligen Klassen von Mai bis Juni 2011 durchgeführt.

Materialien und Testverfahren

Vor Beginn des Testlaufs wurden Ruhepuls (manuelle Messung) und Ruhelaktat bestimmt. Eine Minute nach Belastungsende wurde eine weitere Kapillarblutprobe entnommen. Die Blutentnahme aus dem hyperämisierten Ohrfläppchen und die Ermittlung der Laktatkonzentration erfolgten gemäß gängiger Verfahrensweise (Heck, 1990; Röcker & Dickhuth, 2001).² Eine Skala zur Bestimmung des Belastungsempfindens nach BORG diente den Schülern und Schülerinnen zur Ermittlung ihres subjektiven Anstrengungsgrades. Die Probanden

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Laktatkonzentration [mmol/l] nach dem Leistungstest im Rahmen des AERO-S-Lauftests von Jungen und Mädchen verschiedener Jahrgangsstufen (N = Probandenzahl)

Jahrgangsstufe	Geschlecht	Mittelwert	Standardabweichung	N
6	männlich	2,656	1,4813	25
	weiblich	3,030	1,2372	20
	Gesamt	2,822	1,3759	45
8	männlich	2,649	1,5401	35
	weiblich	3,306	1,6318	35
	Gesamt	2,977	1,6095	70
10	männlich	2,576	1,5820	25
	weiblich	2,765	1,4139	20
	Gesamt	2,660	1,4958	45
12	männlich	2,446	1,4665	26
	weiblich	2,433	1,3281	42
	Gesamt	2,438	1,3718	68
Gesamt	männlich	2,586	1,5012	111
	weiblich	2,853	1,4541	117
	Gesamt	2,723	1,4800	228

waren im Verlaufe der Trainingseinheiten hinsichtlich Pulsmessung und Erhebung des subjektiven Anstrengungsempfindens geschult worden. Ohne dass die Studienteilnehmer davon Kenntnis erhielten, wurde die in der vorgegebenen Zeit gelaufene Strecke protokolliert, um hieraus anschließend die Laufgeschwindigkeit zu errechnen.

Ergebnisse

Laufzeiten: Vergleich Soll- und Ist-Wert-Vorgaben

Von 228 getesteten Schülern und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 6, 8, 10 und 12 erreichten zwei Schülerinnen der 12. Jahrgangsstufe die vorgegebenen Laufzeiten (in Abhängigkeit ihres Alters) nicht und brachen den Ausdauer-Lauftest nach 22 Minuten bzw. 40 Minuten gemäß eigener Aussage aus motivationalen Gründen ab (vorgesehen waren 45 Minuten). In den Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 erreichten alle Schüler und Schülerinnen die vorgegebenen Laufzeiten, und zwar 15, 25 und 35 Minuten.

Laktatkonzentration nach dem AERO-S-Lauftest (eDL)³

Die Prüfung durch univariate Signifikanztests für die abhängige Variable Laktatkonzentration zeigte, dass die Faktoren Geschlecht bzw. Jahrgangsstufe keinen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable Laktat ($p = 0,064$ bzw. $p = 0,095$) nehmen. Die Post-hoc-Tests für die Untergruppen der unabhängigen Variable Jahrgangsstufe (6., 8., 10. und 12. Jahrgangsstufe) lieferten für keinen der paarweisen Vergleiche zwischen den Mittelwerten der Laktatkonzentration ein signifikantes Ergebnis.

40 (= 17,5%) der getesteten Schüler ($n = 16$; 7%) und Schülerinnen ($n = 24$; 10,5%) wiesen Laktatkonzentrationen oberhalb der von Mader (1976) definierten anaeroben Schwelle von 4 mmol/l auf.⁴ Der bei weitem größte Teil der Schüler und Schülerinnen, nämlich 188 (= 82,5%)⁵, lag unterhalb der anaeroben Schwelle, zu meist im aerob-anaeroben Übergangsbereich zwischen

² Die BARMER GEK, Wuppertal, stellte die erforderlichen Mittel zur Deckung der Kosten für die Laktatdiagnostik zur Verfügung. Ihr und den Verantwortlichen für die Bewilligung der Finanzierung gebührt ebenfalls großer Dank.

³ AERO-S (eDL) = Trainings- und Testsystem für die allgemeine aerobe Ausdauer im Schulsport der Sekundarstufen I und II (extensiver Dauerlauf).

⁴ Bei der sog. 4-mmol-Schwelle handelt es sich um einen Mittelwert (s. nächste Fußnote); der individuelle Schwellenwert kann geringfügig von dem Durchschnittswert abweichen.

⁵ Bezieht man die Standardabweichung für die empirisch gewonnene 4-mmol-Schwelle von $\pm 0,5$ mit ein, ergibt sich ein Prozentwertbereich von 77,6 bis 88,2.

1 und 4 mmol/l, wo die optimalen Trainingsreize für die Grundlagenausdauer entstehen (Hohmann, Lames & Letzelter, 2010).

In Tabelle 1 sind die unmittelbar nach dem Lauf gemessenen durchschnittlichen Laktatkonzentrationen der Schüler und Schülerinnen aufgeführt. Evident ist, dass die Laktatmittelwerte der Jungen und Mädchen in allen Jahrgangsstufen im Bereich zwischen 2 und 4 mmol/l und somit im aerob-anaeroben Übergangsbereich liegen.

In Abbildung 1 sind die Laktatmittelwerte (inkl. Standardabweichungen) der Jungen und Mädchen in den einzelnen Jahrgangsstufen graphisch dargestellt. Man kann leicht erkennen, dass die Laktatmittelwerte zwischen den Jungen und Mädchen innerhalb der Jahrgangsstufen, aber auch zwischen den Jahrgangsstufen nicht stark variieren. Die optisch eher geringen Differenzen zwischen Jungen und Mädchen werden durch die Ergebnisse einer Varianzanalyse bestätigt (s.o.). Auch der in der Jahrgangsstufe 8 offensichtliche Unterschied zwischen dem Laktatmittelwert der Jungen (2,649 mmol/l) und dem der Mädchen (3,306 mmol/l) erreichte nicht das übliche Signifikanzniveau von 95% ($p = 0,088$).

Geschlechtsdifferenzierter Vergleich der Laktatmittelwerte mit Bezug auf die kategoriale Variable „Jahrgangsstufe“

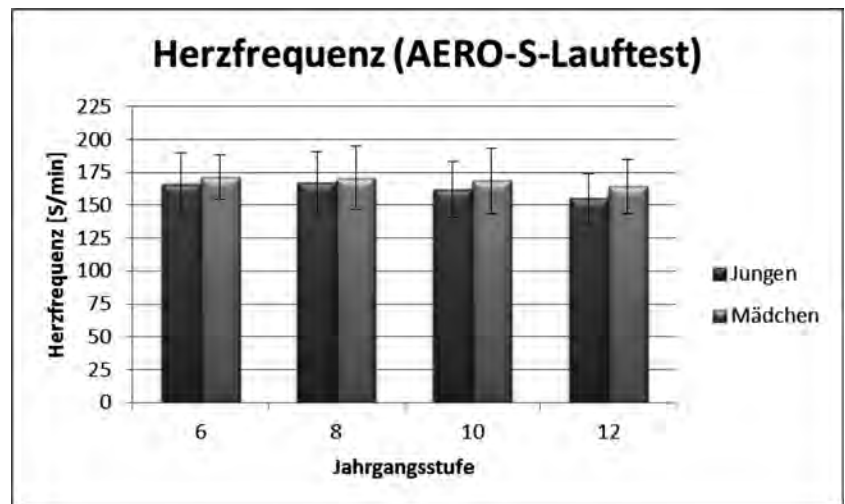
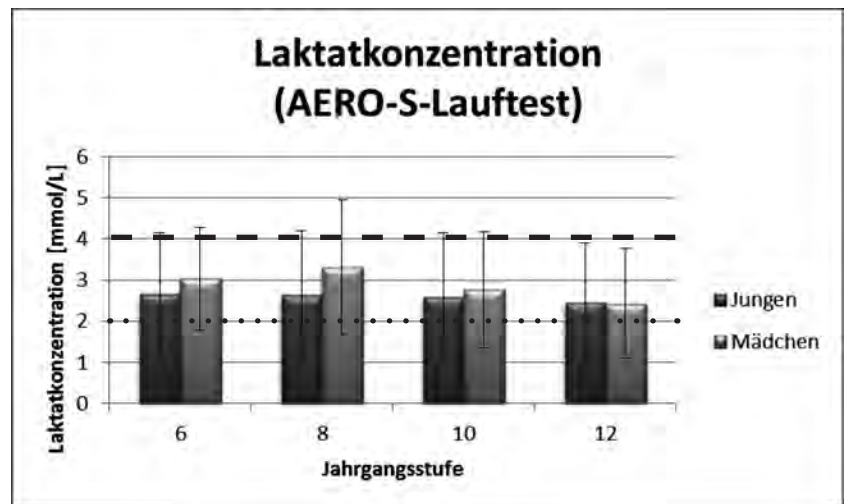
Die einfaktorielle Varianzanalyse konnte bei den Jungen keinen signifikanten Unterschied zwischen den Laktatmittelwerten der einzelnen Jahrgangsstufen nachweisen ($p = 0,953$). Dennoch nimmt die Höhe der Laktatkonzentration mit zunehmendem Alter leicht ab (s. Tab. 1). Diese Tendenz steht im Einklang mit der ebenfalls leicht sinkenden Laufgeschwindigkeit über die vier Jahrgangsstufen (s.u.).

Beim Vergleich der Laktatmittelwerte der Mädchen belegte die einfaktorielle Varianzanalyse keinen signifikanten Einfluss des Faktors Jahrgangsstufe ($p = 0,062$). Auch in dem weiblichen Kollektiv ist eine abnehmende Tendenz der mittleren Laktatkonzentrationen mit ansteigendem Alter zu verzeichnen. Jahrgangsstufenübergreifend unterscheiden sich die Laktatmittelwerte der Mädchen der 8. (3,306 mmol/l) von denen der 12. Jahrgangsstufe (2,433 mmol/l) nicht ($p = 0,052$). Alle anderen Differenzen sind ebenfalls nicht signifikant.

Die Mädchen waren infolge der Testsituation insgesamt sowohl leicht höheren physiologisch-metabolischen als auch psychischen Beanspruchungen ausgesetzt (s. Laktatkonzentration, Herzfrequenzreaktion, subjektives Belastungsempfinden) – trotz signifikant niedrigerer Laufgeschwindigkeit.

Herzfrequenzwerte nach dem AERO-S-Lauftest

Die Prüfung durch univariate Signifikanztests ergab, dass die Faktoren Geschlecht bzw. Jahrgangsstufe ei-



nen tendenziell bzw. schwach signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable Herzfrequenz ($p = 0,067$ bzw. $p = 0,042$) haben. Die mittleren Herzfrequenzen der Mädchen liegen sowohl in Bezug auf die Untergruppen als auch auf die gesamte Subpopulation der Variable Jahrgangsstufe stets höher als die der Jungen.

In den beiden Untergruppen nehmen die durchschnittlichen Herzfrequenzen im Verlaufe der Jahrgangsstufen leicht ab: bei den Schülern um 11 [S/min], bei den Schülerinnen um 7 [S/min]. Es ist bekannt, dass die (maximale) Belastungsherzfrequenz im Alternsgang abnimmt, was einen Teil der beobachteten altersbedingten Differenz erklären könnte. Zum anderen ist festzustellen, dass die Herzfrequenzabnahme bei den Jungen mit einer abnehmenden Laufgeschwindigkeit im Lauftest einhergeht ($\Delta = 0,164$ [m/s]); bei den Mädchen bleibt die Laufgeschwindigkeit über die Jahrgangsstufen nahezu konstant (s.u.).

Die adäquate metabolische Belastungsintensität (dominant aerob) im Lauftest wird durch mittlere Herzfrequenzwerte zwischen 155 und 166 [S/min] bei den Jungen bzw. 164 und 171 [S/min] bei den Mädchen gestützt, was 76,7 bis 79,8 % der maximalen Herzfre-

Abbildung 1: Mittlere Laktatkonzentration und Standardabweichungen [mmol/l] der Jungen und Mädchen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe nach der Leistungsüberprüfung im Rahmen des AERO-S-Lauftests in Relation zur aeroben (gepunktete Linie) und anaeroben Schwelle (gestrichelte Linie) (2 bzw. 4 mmol/l Laktat)

Abbildung 2: Mittlere Herzfrequenz und Standardabweichung [S/min] der Jungen und Mädchen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe nach der Leistungsüberprüfung im Rahmen des AERO-S-Lauftests

quenz (220 – Lebensalter in Jahren) bei den Jungen und 81,2 bis 82,2% bei den Mädchen entspricht.

BORG-Werte nach dem AERO-S-Lauftest

Keiner der beiden Faktoren Geschlecht und Jahrgangsstufe zeigte einen signifikanten Effekt auf das subjektive Belastungsempfinden. Im unabhängigen Student-t-Test erwiesen sich die Mittelwerte für die Variable subjektives Belastungsempfinden (BORG-Wert) von Jungen und Mädchen dennoch als signifikant different ($p = 0,043$).

Dem subjektiven Belastungsempfinden kann kein einheitlicher Verlauf über die vier Jahrgangsstufen im Vergleich von Jungen und Mädchen attestiert werden. Betrachtet man die beiden Subpopulationen allerdings gemeinsam, ist eine mäßige Steigerung der Mittelwerte über die Jahrgangsstufen zu konstatieren. Dies kann jedoch nicht mit der metabolischen Belastung in Beziehung gesetzt werden, da sie im Verlaufe der Jahrgangsstufen leicht abnimmt. Eventuell liegt dies an der zunehmenden Belastungsdauer bei höheren Jahr-

gangsstufen, was möglicherweise als subjektiv anstrengender empfunden wird. Auf jeden Fall ist die geleistete Arbeit eines Schülers der 12. Jahrgangsstufe infolge des höheren Belastungsumfanges (weitaus) größer als die eines Sechstklässlers ($W = F \times s$).

Insgesamt bestätigen die geschlechts- und jahrgangsstufenspezifischen Mittelwerte zwischen 11,0 und 11,7 (Jungen) bzw. 11,5 und 12,6 (Mädchen), als Ausdruck des subjektiven Belastungsempfindens im Bereich von „locker“ bis „ein wenig hart“, die adäquate metabolische Belastung infolge des AERO-S-Lauftests.

Laufgeschwindigkeiten während des AERO-S-Lauftests

Die Prüfung durch univariate Signifikanztests offenbarte, dass allein der Faktor Geschlecht einen signifikanten Effekt auf die Laufgeschwindigkeit ($p = 0,000$) hat. In allen Jahrgangsstufen absolvierten die Schülerinnen (2,0-2,1 [m/s]) den AERO-S-Lauftest mit geringerer Laufgeschwindigkeit als die Schüler (2,2-2,3 [m/s]). Auffällig ist, dass die mittleren Laufgeschwindigkeiten in beiden Subpopulationen nur in geringem Maße variieren, bei den Jungen in der Tendenz im Verlaufe der Jahrgangsstufen sogar abnehmen.

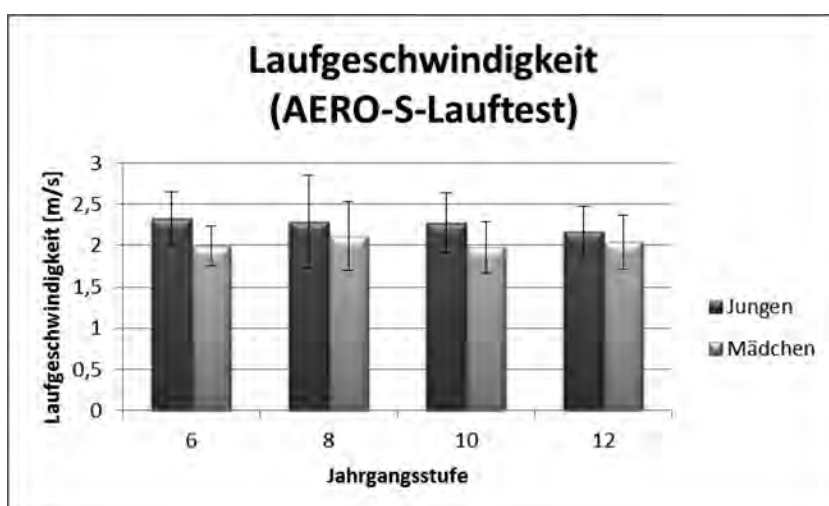
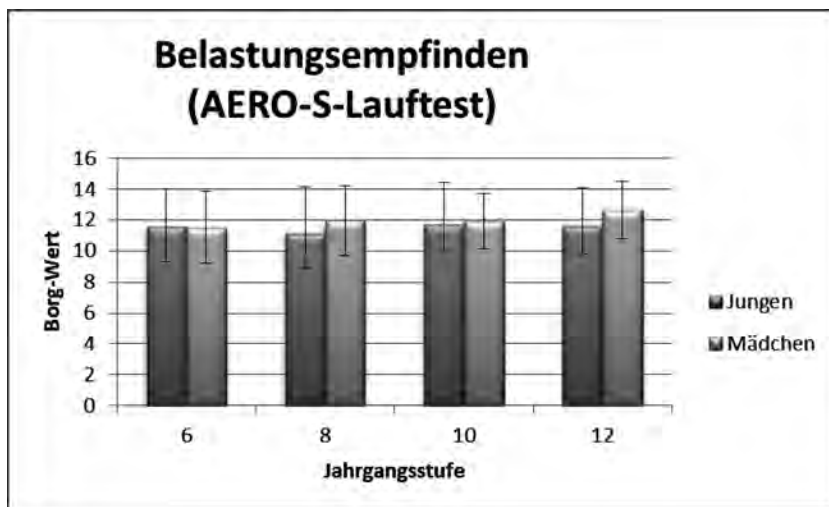
Mittlere Laktatkonzentrationen, Herzfrequenzwerte, Borg-Werte und Laufgeschwindigkeiten der Probanden klassiert anhand der anaeroben Schwelle

Eingangs der Ergebnisdarstellung wurde mitgeteilt, dass sich 82,5% der Schüler und Schülerinnen ($N = 188$) unterhalb der anaeroben Schwelle von 4 mmol/l belastet hatten und entsprechend 17,5% oberhalb ($N = 40$). Interessant ist, inwiefern sich diese beiden Gruppen anhand der gegebenen Variablen unterscheiden lassen.

Die vorwiegend „aerob“ belasteten Schüler und Schülerinnen absolvierten den Lauftest nicht nur mit durchschnittlich niedrigeren Laktatkonzentrationen, sondern auch mit einer geringeren kardiopulmonalen Belastung und unter einer niedrigeren subjektiven Anstrengung (s. Tab. 2). Die konstatierten Differenzen sind stets signifikant. Nahezu identisch sind hingegen die mittleren Laufgeschwindigkeiten der anhand der anaeroben Schwelle klassierten beiden Gruppen. Diese Befunde legen die Schlussfolgerung nahe, dass die deutlich höheren mittleren Laktatkonzentrationen der dominant „anaerob“ belasteten Schüler und Schülerinnen nicht aus einer höheren Laufleistung resultieren, sondern vermutlich als Indiz für einen schlechteren Trainingszustand bzw. eine niedrig ausgeprägte aerobe Ausdauerleistungsfähigkeit gewertet werden können.

Abbildung 3: Mittleres Subjektives Belastungsempfinden und Standardabweichung der Jungen und Mädchen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe, ermittelt nach der Leistungsüberprüfung im Rahmen des AERO-S-Lauftests

Abbildung 4: Mittlere Laufleistung und Standardabweichung der Jungen und Mädchen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe, ermittelt in der Leistungsüberprüfung im Rahmen des AERO-S-Lauftests.



Diskussion

Im Folgenden sollen zwei thematische Aspekte diskutiert werden, und zwar Validität des AERO-S-Lauftests sowie Training der Grundlagenausdauer im Schulsport.

Testvalidität

Das Hauptgütekriterium der Validität eines Tests gibt die Genauigkeit an, mit welcher der Test dasjenige Merkmal, das er erfassen soll, auch tatsächlich misst. Es gilt, das Entsprechungsverhältnis von gemessener und angezielter Dimension (Holm, 1976, 123 zit. nach Bös, 1987) theoretisch zu begründen und empirisch abzusichern. Im Bereich sportmotorischer Tests lässt es sich gemäß Bös (1987) rechtfertigen, Tests zur Erfassung einfach strukturierter motorischer Fähigkeiten wie z.B. Dauerläufe zur Messung der allgemeinen aeroben Ausdauer als inhaltlich valide zu erachten. Um das Trainings- und Testsystem zur Schulung der allgemeinen aeroben Ausdauer und Überprüfung der aeroben Ausdauerleistungsfähigkeit im Schulsport (AERO-S) wissenschaftlich zu fundieren, wurde (dennoch) eine empirische Erhebung durchgeführt. Demnach hat sich das präventiv orientierte System im Test als sehr valide erwiesen, da die große Mehrheit (85,6% der Jungen und 79,5% der Mädchen) sich dominant aerob (unterhalb bzw. an der anaeroben Schwelle) belastete. Außerdem handelte es sich um eine einmalige Durchführung und nicht um eine regelmäßige Anwendung im Verlaufe der gymnasialen Schulzeit. Im letzteren Falle darf aufgrund von Lernerfahrung und (leichten) Trainingseffekten davon ausgegangen werden, dass die präsentierten Befunde noch übertroffen werden können.

Grundlagenausdauer im Schulsport

Die in dieser Studie fokussierte Form des Ausdauertrainings, das sog. extensive Dauerlauftraining, kann im Sinne einer Verbesserung der Herz-Kreislauf-Parameter, als Training des Fettstoffwechsels sowie als Regenerationsmaßnahme durchgeführt werden (Weineck, 2010). Ein Ausdauertraining mit mittlerer Intensität führt nicht nur zu einer höheren Kapazität des aeroben, sondern auch des anaeroben Stoffwechsels (Gürtler, Buhl & Israel, 1979). Es ist daher naheliegend, den anaeroben Anteil der Ausdauerleistungsfähigkeit von der aeroben Seite her zu verbessern. Eine gezielte und gemäßigte Anwendung von Trainingsmethoden und -mitteln zur Schulung der Kurzzeit- und Mittelzeitausdauer soll damit nicht kategorisch ausgeschlossen werden (s. Schneider, 2002 u. 2011). Die Ausdauer-schulung und entsprechende Verfahren zur Überprüfung der Ausdauerleistungsfähigkeit sollten häufiger umfangs- und seltener intensitätsbetont sein. Erst

	Laktat, klassiert	Mittelwert	Standardabweichung	Signifikanz (p)
Laktat [mmol/L]	≤4	2,17	0,80	0,000
	>4	5,34	1,08	
Herzfrequenz [S/Min]	≤4	163,6	21,9	0,002
	>4	175,4	19,9	
BORG-Wert	≤4	11,6	2,38	0.021
	>4	12,6	2.34	
Laufgeschwindigkeit [m/s]	≤4	2,15	0,42	0,898
	>4	2.16	0,27	

wenn ein bestimmter Belastungsumfang bzw. eine bestimmte Belastungsdauer gemeistert wird (s.u.), sollte eine graduelle Steigerung der Belastungsintensität vorgenommen werden.

Die Ausdauer lässt sich zum Zeitpunkt des puberalen Längenwachstumsschubes in der ersten puberalen Phase bestmöglich trainieren, weil das kardio-pulmonale System sich in einer optimalen Entwicklungsphase befindet und deshalb höchst trainier- und belastbar ist. Die Ausdauerleistungsfähigkeit kann nicht voll entwickelt werden, wenn in der Zeit der Pubeszenz die funktionelle Anpassungsfähigkeit nur unerschwerlich beansprucht wird. Ein Training in dieser Altersstufe entscheidet über die spätere Leistungsfähigkeit insbesondere deshalb, weil zu diesem Zeitpunkt eine höhere Belastungsfähigkeit bzw. -verträglichkeit vorliegt (Weineck, 2009 u. 2010).

Fazit und Ausblick

Im Mittel wurden sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen mehrheitlich Laktatkonzentrationen zwi-

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und Signifikanzen der Variablen Laktat [mmol/L], Herzfrequenz [S/min], subjektives Belastungsempfinden (BORG-Wert) und Laufgeschwindigkeit [m/s] für die Jungen und Mädchen, klassiert anhand der anaeroben Schwelle (4 mmol/L), im Rahmen des AERO-S-Lauftests in den Jahrgangsstufen 6, 8, 10 und 12



Hildebrandt, U.

Ärztin am Institut für
Kreislaufforschung und
Sportmedizin der
Deutschen Sporthoch-
schule Köln

Predel, H.-G.

Univ.-Prof. und Leiter des
Instituts für Kreislauffor-
schung und Sportmedizin
der Deutschen Sporthoch-
schule Köln

schen 1 und 4 mmol/l nachgewiesen, insgesamt bei 82,5%. Damit hat sich das System des AERO-S zur Schulung der allgemeinen aeroben Ausdauer und Überprüfung der aeroben Ausdauerleistungsfähigkeit für geeignet erwiesen, zumal es sich hier um eine einmalige Durchführung und nicht um eine systematische Anwendung im Verlaufe der Schulzeit handelte. Darüber hinaus sollte dem Trainings- und Testsystem aus gesundheitlicher und aus trainingswissenschaftlicher Perspektive aufgrund seiner niedrigeren Laktaziden Beanspruchung ein (mindestens) ebenbürtiger Stellenwert neben den im Schulsport dominierenden Ausdauer-Tempoläufen (z.B. 800-/1000-/3000-m-Lauf, 6-Minuten-Lauf, Cooper-Test) eingeräumt werden.

Für weitere Studien wäre es äußerst interessant, die präsentierten Befunde mit Testergebnissen anderer Schultypen zu vergleichen. Zugleich wäre es aufschlussreich, herauszufinden wie viele Schüler und Schülerinnen gegebener Jahrgangsstufen insgesamt die Laufzeiten für die vordersten Noten- bzw. Punktränge erreichen. Wenn entsprechendes Material zur Verfügung steht, wäre es überdies wünschenswert, die Herzfrequenz und die Laufgeschwindigkeit während der Belastung zu ermitteln. Vielleicht ist ferner in Erwägung zu ziehen, eine Mindest-Laufgeschwindigkeit vorzugeben, was natürlich eines höheren organisatorischen Aufwandes im Training und während der Leistungsüberprüfung bedarf: Unter Beachtung obiger Empfehlungen zur Schaffung einer Grundlagenausdauer könnte man (im gymnasialen Bildungsweg) entweder die 5. bis 8. Jahrgangsstufe oder gesamte Sekundarstufe I ohne Tempovorgabe und den 9. bis 12. Jahrgang oder die Sekundarstufe II mit Mindestgeschwindigkeit trainieren und testen.

Literatur

- Bös, K. (1987). *Handbuch sportmotorischer Tests*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Harre, D. (2003). Training der Ausdauer. In Schnabel, G., Borde, D., Harre, A., *Trainingswissenschaft* (S. 315-329). Berlin: Sportverlag.
- Gürtler, H., Buhl, H., Israel, S. (1979). Neuere Aspekte der Trainierbarkeit des anaeroben Stoffwechsels bei Kindern im jüngeren Schulalter. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Beiheft 1, 69-70.
- Heck, H. (1990). *Laktat in der Leistungsdiagnostik*. Schorndorf: Hofmann.
- Hohmann, A., Lames, M., Letzelter, M. (2010). *Einführung in die Trainingswissenschaft*. Wiebelsheim: Limpert Verlag.
- Pahlke, U., Peters, H., Wurster, H., Frauendorf, E., Baasch, G. (1981). Belastungswirkungen verschiedener Laufausdauerarten bei Schülern unterschiedlichen Alters. *Medizin und Sport* 21(11), 337-341.
- Röcker, K., Dickhuth, H.-H. (2001). Praxis der Laktatmessung. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin* 52 (1), 33-34.
- Schneider, F. J. (2002). Revision des COOPER-Tests. Ein Normierungsversuch für das Gymnasium. *sportunterricht* 51 (5), 139-147.
- Schneider, F. J. (2011). Revision des COOPER-Tests. Ein Normierungsversuch für die Hauptschule. *sportunterricht* 60 (5), 141-147.
- Schneider, F. J. (2012). Langsam länger laufen – ein Trainings- und Testmodell zur Entwicklung der aeroben Langzeitausdauer im Schulsport (AERO-S). *sportunterricht*, 61 (3), 77-82.
- Schneider, F. J., Töpfer, C., Minnder, M., Kiehntopf, M. (2009). Zur Eignung allgemeiner aerober Ausdauerests im Schulsport aus physiologisch-metabolischer Perspektive. In Krüger, Neuber, Brach & Reinhart (Hrsg.), *Bildungspotentiale im Sport* (185). 19. dvs-Hochschultag, Münster. Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Bd. 191. Hamburg: Czwalina.
- Weineck, J. (2009). *Optimales Training*. Spitta: Balingen.
- Weineck, J. (2010). *Sportbiologie*. Spitta: Balingen.

Vorschau Themenhefte

Für 2013 sind folgende Themenhefte in Planung

- Sportlehrerausbildung
- Reflektierte Praxis
- Trainieren im Schulsport
- Schulsport in Europa
- Kampfkunst und Kampfsport
- Lehren und Lernen von Bewegungen

**Aus der Redaktion**

Zum Jahresende 2012 hat Frau Dr. Elke Creutzburg Ihre Mitarbeit in der Redaktion auf eigenen Wunsch beendet. Sie gehörte der Redaktion seit 2002 an. Als Leiterin einer Seminarschule in Nordhausen engagierte sie sich nachhaltig dafür, die Zeitschrift insbesondere auch als Forum zur Erörterung möglichst Schulsportpraxis naher Themen und Probleme zu nutzen. Über eine Nachfolge von Frau Dr. Creutzburg in der Redaktion werden die Redaktionsmitglieder im Laufe des Jahres 2013 entscheiden.

35. Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik der DGfE „Sportdidaktik im Kontext von allgemeiner und beruflicher Bildung“

Anette Böttcher

Die diesjährige Jahrestagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik fand vom 29. November bis 1. Dezember 2012 in der Schloss-Aula der Universität Osnabrück statt. Nach der offiziellen Begrüßung durch den Dekan des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück Prof. Dr. Dietrich Helms sowie Vertreter der DGfE-Kommission Sportpädagogik Prof. Dr. André Gogoll (Maggingen) und Prof. Dr. Ralf Laging (Marburg) übernahm Prof. Dr. Peter Elflein (Osnabrück) die Einführung in die Thematik und das Programm der Tagung. Der Fokus der Tagung lag auf der Darstellung und Diskussion von sportdidaktischen Projekten und Konzepten zwischen theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen. Im ersten von sieben Themenblöcken referierten Prof. Dr. Ingrid Kunze (Osnabrück) und Prof. Dr. Dieter Münk (Duisburg/Essen) über **allgemeine und berufliche Bildung** aus Sicht der allgemeinen Schulpädagogik und der allgemeinen Berufspädagogik. Der daran anschließende zweite Block **Sportunterricht im Kontext von allgemeiner und beruflicher Bildung** mit Vorträgen von Prof. Dr. Robert Prohl (Frankfurt a.M.) und Prof. Dr. Herbert Hartmann (Darmstadt) nahm den Doppelauftrag des Sportunterrichts in Bezug auf allgemeine Bildung sowie die Entwicklung der Didaktik des Sports an berufsbildenden Schulen in den 1980er Jahren in Augenschein.

Der zweite Tag startete mit einem Vortrag von Prof. Dr. Eckart Balz (Wuppertal) zu theoretischen, empirischen und praktischen Problemen von kategorialer Bildung im Schulsport. Weiter referierten Ralf Schlöffel (Leipzig), Prof. Dr. Christopher Heim und Dr. Florian Krick (beide Frankfurt a.M.) zur **sportdidaktischen Bildungsorientierung in schulischem und außerschulischem Bezug**. Der Ansatz einer bewegten Berufsschule sowie eine Bedarfsanalyse für Experten für non-formale Bildung im Sport wurden ebenso diskutiert wie die vorgestellte Analyse von Vermittlungsformen für das Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“.

Nach der Mittagspause stellten Prof. Dr. Renate Zimmer (Osnabrück) aktuelle **Ansätze und Projekte zur integrierten Bewegungs- und Sprachbildung** aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung und Dr. Jan Erhorn und Prof. Dr. Ingrid Bähr (beide Hamburg) das Fortbildungskonzept des Sprach- und Bewegungszentrums Hamburg-Wilhelmsburg vor. Helga Leineweber und Mike Arndt (beide Köln) knüpften mit ihrem Vortrag zur aktuellen Lage des Berufsschulsports in Deutschland an Herbert Hartmanns Ausführungen am Vortag an und beleuchteten kritisch die **gegenwärtige Situation und Perspektiven des Sports in der beruflichen Bildung**.

Der letzte Tag begann mit der Vorstellung eines Interventionsprojektes zur Implementation professioneller Lerngemeinschaften an Berufsfachschulen von Prof. Dr. Günter Stibbe und Eike Carsten Schwartz (beide Köln). Die **internationalen und globalen Perspektiven** wurden von Prof. Dr. Kyung-Sook Kim (Seoul, Südkorea), Prof. Dr. Shunichi Tazuke (Kyoto, Japan) sowie Dominik Fankhauser und Matthias Baumgartner (beide Maggingen, Schweiz) vertreten.

Unterstützt durch zahlreiche Kollegen übernahm Peter Elflein die Hauptmoderation und führte drei Tage lang charmant durch das Programm. Gleich zu Beginn der Tagung präsentierten Osnabrücker Studierende ein abwechslungsreiches Bewegungstheater. Am Donnerstag wurde das Abendessen im alten Senatssitzungssaal mit Live-Musik begleitet. Während am Freitag die Mitgliederversammlung der DGfE-Kommission Sportpädagogik noch tagte, entführte eine Osnabrücker Nachtwächterin die übrigen Tagungsteilnehmer ins „düstere Mittelalter“. Beim anschließenden Abendessen konnten sich die Tagungsteilnehmer wieder aufwärmen und sich in netter Atmosphäre über die Tagungsinhalte austauschen. Insgesamt kann die Tagung als gelungene Bestandsaufnahme der aktuellen sportdidaktischen Diskussion angesehen werden.

Literatur- Dokumentationen

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Kolbert, B. (2010).

Ein sinnverstehender Zugang zur Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht.
[Sportforum Band 23.]

Aachen: Meyer & Meyer. 403 Seiten, € 24,95.

Lehrkräfte kennen das aus dem Unterrichtsalltag: Ihre pädagogischen Absichten werden von den Schülern unterschiedlich wahrgenommen, umgedeutet und schließlich läuft alles anders als geplant. Dass Gründe für ein von den differenzierten Planungen abweichendes Geschehen für Lehrkräfte oft nicht nachvollziehbar sind, erklärt Kolbert damit, dass Schüler eigenen „Sinnstrukturen folgen, die für Lehrer im Verborgenen bleiben“ (S. 17). Im Bewegungsfach Sport kommt erschwerend hinzu, dass sich Sinn im Bewegen unmittelbar formt. Folglich sieht die Autorin die besondere Aufgabe darin, einen methodischen Zugang zu finden, der sowohl implizite Sinnstrukturen aufdecken kann, als auch den Prozessen körperlicher Erfahrung angemessen ist. Dazu wählt sie den sinnverstehenden Ansatz nach Seewald und überträgt ihn auf schulischen Sportunterricht. Kolbert erklärt, wie Begriffe rund um

„Sinn“ und „Symbol“ zusammenhängen, unter besonderer Berücksichtigung der (adoleszenten) Entwicklungsphasen. Ihre theoretischen Gedanken werden im abschließenden Drittel des Buches an zehn Unterrichtsszenen verdeutlicht, die typische Elemente des (Sport-) Unterrichts aufgreifen. Beispielsweise entsteht widersprüchliche Kommunikation, wenn ein Lehrer verbal betont, dass Lehrer und Schüler den Unterricht gemeinsam gestalten müssen, aber die „von ihm ange-deutete symmetrische Interaktion (...) im Folgenden einem rigiden Lehrersstil“ weicht (S. 229).

Der eigene Anspruch ihrer mit dem Ommo-Gruppe-Preis (2009) honorierten Dissertation ist, einen Interpretationsrahmen zu bieten, der zur Analyse und Reflexion des Alltäglichen anregen kann. Bereitgestellt wird dazu „nicht regelhaftes Wissen zur Handlungsanleitung im Unterrichtsalltag“ (S. 9), sondern ein Zugang „als ein Weg, mit dem sich eine Haltung bilden lässt, nämlich mit anderen Augen Alltägliches als Neues wahrzunehmen“ (S. 384).

Ingo Wagner



Gerhard Trosien

Ökonomie der Sportspiele

Symposiumsband der Jahrestagung 2011

Der Band „Ökonomie der Sportspiele“ basiert auf der 14. Jahrestagung des Arbeitskreises Sportökonomie e.V. 2011 und integriert Original-Beiträge mit einem breiten, gleichwohl vertieften Verständnis des Begriffes „Spiel“. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sowohl Mannschafts-Sportspiele als auch die Olympischen Spiele bzw. deren Sportarten thematisiert werden. Sowohl der Wettbewerb von Sportspielen selbst als auch seine Organisation und Umsetzungen werden von Autoren behandelt.

DIN A5, 264 Seiten, ISBN 978-3-7780-8374-1, **Bestell-Nr. 8374** € 24,90

Inhaltsverzeichnis unter www.sportfachbuch.de/8374

Nachrichten und Informationen

Zusammengestellt von Thomas Borchert, Joh.-Seb.-Bach-Straße 18, 09648 Mittweida

FileMaker Schulsportfeste

FileMaker Schulsportfeste ist ein Betreuungskonzept für Schulen rund um sport- und bewegungsorientierte Schulfeste, insbesondere Bundesjugendspiele. Vor dem Hintergrund der ansteigenden administrativen Belastung von Lehrern bietet FileMaker Schulsportfeste als Service für Lehrerinnen und Lehrer, in Form von kostenlosen Schulungen und Videotutorial sowie eine spezielle Datenbanksoftware (FileMaker Schulsportfeste) zur Planung und Durchführung von Schulsportveranstaltungen. Die „Einfach-Organisieren-Software“ erleichtert Lehrern den Umgang mit individuellen Schülerdaten, Ergebnissen oder Urkunden. Unterstützt wird FileMaker Schulsportfeste vom Spitzensportler und Olympioniken Mark Warnecke.

Benutzerfreundliche FileMaker-Lösungen helfen Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen dabei, Schüler- und Studentendaten zu verwalten sowie Raumbelagungs- und Stundenpläne zu erstellen und viele weitere Aufgaben zu erledigen.

Weitere Informationen finden Sie unter www.schulsportfeste.de.

Countdown für Sotschi-Volunteers

(DOSB-PRESSE) Noch bis zum 1. März 2013 können sich freiwillige Helferinnen und Helfer für die XXII. Olympischen Winterspiele 2014 im russischen Sotschi bewerben. Mit einem Countdown auf der offiziellen Website hat das Organisationskomitee (OK) am Tag des Ehrenamtes, am 5. Dezember, das Ende der Bewerbungsfrist eingeläutet. Bewerber können sich aber noch bis zum 1. März 2013 unter www.vol.sochi2014.com registrieren.

Bislang haben sich rund 140.000 Freiwillige registrieren lassen, daraus hat das Sotschi OK bereits 80 Prozent der Volunteers für die Spiele vom 7. bis 23. Februar 2014 ausgewählt.

Behindertensport: Deutsches Sportabzeichen für Menschen mit Behinderung reformiert

(DOSB-PRESSE) Der Deutsche Behindertensportverband (DBS) e.V. hat den umfangreichen Reformprozess des Deutschen Sportabzeichens für Menschen mit Behinderung analog zu den Reformen beim Deutschen Sportabzeichen des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) erfolgreich durchgeführt. Alle Disziplinen und Behinderungsklassen wurden innerhalb der letzten neun Monate überarbeitet und auf die neue Dreifachigkeit und die neue Zuordnung der Disziplinen an-

gepasst. Die neuen Regelungen sind zum 01.01.2013 in Kraft getreten.

Weitere Informationen unter www.dbs-npc.de/deutsches-sportabzeichen-2013.html.de.

Rettig: Zustände im Schulsport „erschreckend“

Andreas Rettig will in seiner Funktion als neuer Geschäftsführer der Deutschen Fußball Liga (DFL) weit über den Tellerrand hinausblicken. „Wir müssen die Kraft des Fußballs nutzen“, sagte Rettig am 03.01.2013 in Frankfurt/Main: „Der Sport muss eine viel größere Bedeutung in unserem Land bekommen – dafür müssen wir gemeinsam mit dem Deutschen Fußball Bund werben.“ Ein Ziel sei die deutliche Verbesserung des Sportunterrichts in den deutschen Schulen. „Es ist erschreckend, was im Schulsport passiert“, sagte Rettig: „Wir müssen den Finger in die Wunde legen.“ Gesellschaftliche Probleme wie beispielsweise Fettleibigkeit würden aus der Vernachlässigung des Sportunterrichts erwachsen. „Wir haben Tausende arbeitslose Fußballtrainer – können wir die nicht mal in die Schulen schicken?“, fragte Rettig und kündigte ein Pilotprojekt der DFL an.

Weitere Informationen erhalten Sie unter www.dfb.de.

Eislöwen machen Schule

Mit dem sozialen Projekt „Eislöwen machen Schule“ engagiert sich der Eishockey-Zweitligist ab sofort in den Schulen der Region. Das Projekt soll in erster Linie Abwechslung in den Unterrichtsalltag der Schülerinnen und Schüler bringen und diese für Themen rund um den Sport begeistern.

Dass die Schulen die Partnerschaft mit den Eislöwen auch bekräften können, erhalten alle Mitglieder im Projekt eine offizielle Urkunde sowie ein individuelles signiertes Trikot, welches den Namen der Schule trägt. Außerdem erhalten die teilnehmenden Schulen einen monatlichen Newsletter sowie Freikarten für ein Heimspiel der Eislöwen. Inhaltlich bietet der Eishockey-Zweitligist den Mitgliedsschulen neben Exkursionen und Trainingsbesuchen auch einen Unterrichtsbesuch der Profis. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um eine Eishockey-Trainingseinheit im Rahmen des Sportunterrichts oder den Austausch des Englisch-Lehrers gegen einen ausländischen Eishockey-Crack im Fach Englisch handelt. Selbst im Fach Chemie (Eisbereitung) oder Deutsch (Sportberichterstattung) können die Eislöwen die Unterrichtsinhalte veranschaulichen.

Weitere Informationen unter www.eisloewen.de.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Bundesverband

Am 12.12.2012 tagte die DSLV Arbeitsgruppe Kommunikation erstmals in Berlin. Martin Holzweg (DSLVP Öffentlichkeitsarbeit) hatte ein gemeinsames Treffen mit Paul Döring (DSLVLV Sachsen), Heinz Frommel (DSLVLV Baden-Württemberg) in Berlin organisiert, um im Anschluss an die zweite DSLV-Hauptvorstandssitzung 2012 in Rabenberg die Außen- und Innenkommunikation des DSLV weiter zu verbessern. Die von der Arbeitsgruppe gemeinsam entwickelten Überlegungen zur Gestaltung von DSLV-Flyern und des DSLV-Videotrailers, zur Überarbeitung der Webauftritte sowie zur Nutzung von Social Media sind schon recht weit fortgeschritten und erscheinen äußerst vielversprechend.

Landesverband Hessen

Wir wünschen allen unseren Mitgliedern ein gesundes, glückliches und erfolgreiches neues Jahr.

Vorstand und Geschäftsstelle

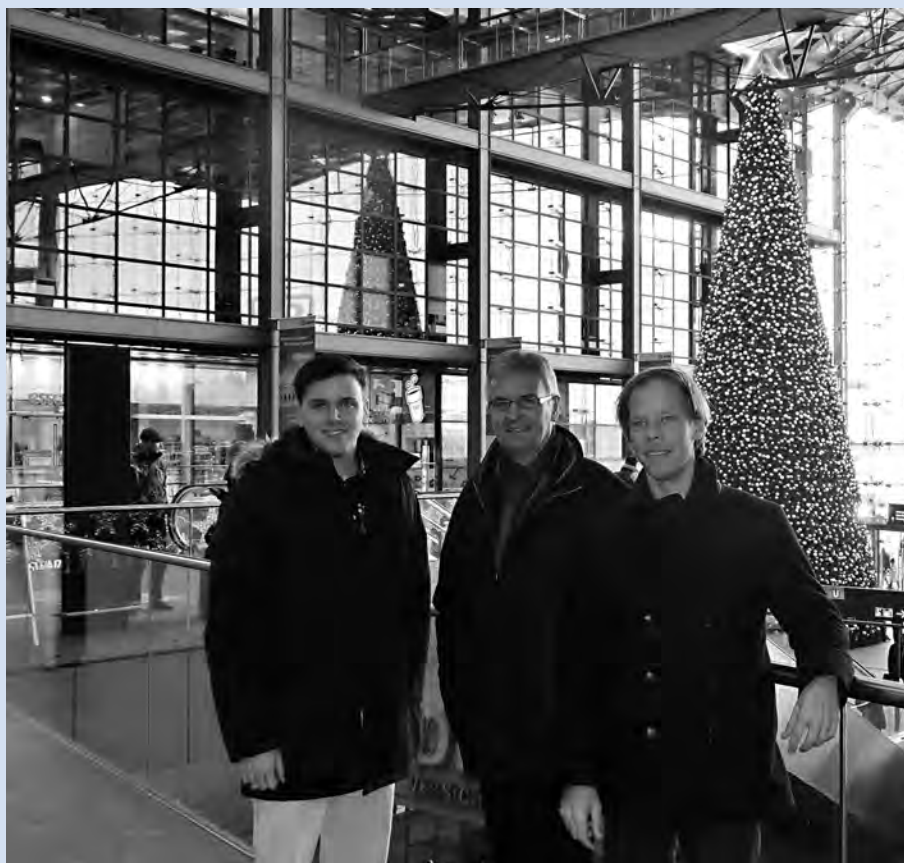
Landesverband Hessen unterstützt Inklusionsprojekt Fit For Life

Der hessische Landesverband des DSLV hat im Jahr 2012 das bundesweite Fit For Life Projekt zur lehrplanorientierten Inklusion hämophiler Kinder und Jugendlicher im Schulsport als Kooperationspartner begleitet. Durch dieses, von der Firma Baxter geförderte und vom Kölner Institut für Prävention und Nachsorge (IPN)

durchgeführte Projekt (siehe auch Zeitschrift sportunterricht, Heft 6, 2012) ist es erstmals möglich, unter der chronischen Blutgerinnungsstörung Hämophilie leidende Kinder und Jugendliche individuell und unter größtmöglicher Verletzungsprophylaxe zu einer risikominimierten Teilnahme am schulischen Sportunterricht zu beraten. Die Resonanz der im Jahr 2012 beratenen Kinder sowie deren Eltern, Ärzte und Sportlehrer auf dieses bislang einmalige Unterstützungsangebot im Bereich der Inklusion im Sportunterricht mit Hämophilen war in höchstem Maße positiv. Das erfolgreiche Projekt wird im Rahmen bundesweiter Patientenveranstaltungen im Jahr 2013 fortgesetzt.

Weitere Informationen dazu unter: www.fitforlife.eu

Jan Joeres



Unser langjähriges und treues Mitglied,

Herr Willi Rieke, Sonthofen

ist am 31. Oktober 2012 wenige Tage vor seinem 93. Geburtstag verstorben.

Willi Rieke trat bereits im Jahre 1948 dem Deutschen Sportlehrerverband bei. 1956 kam er zur Sportschule der Bundeswehr und gehörte der Bundeswehr bis zum Jahre 1979 an. Er leitete Sportfördergruppen und arbeitete mit der Sportschule der Bundeswehr in Warendorf zusammen. Auch im hohen Alter war unser Mitglied dem Sport, insbesondere dem Tennis, verbunden. Seine letzte große Reise führte ihn im Sommer d.J. nach Mexiko.

Wir werden Willi Rieke nicht vergessen und ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Der Vorstand

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Bericht über die Herbstfachtagung 2012 des DSLV NRW

Die Herbstfachtagung 2012 fand am 17. und 18. November mitten in der wunderschönen Idylle des Schlosses in Oberwerries statt.

Für den sportlichen Teil konnten wir diesmal Dorien Beckers gewinnen, die für den Bereich Gymnastik/Tanz an der Universität Duisburg-Essen als Dozentin tätig ist.

Unter dem Titel „BallKoRobics in der Schule – Koordination, Rhythmus und Ballbeherrschung ‚packend‘ vermitteln“ stellte sie den Teilnehmern die Trendsportart BallKoRobics vor. Dabei ging es darum, unter Hinzunahme verschiedener Bälle die Koordination der Arme und Beine zu fördern sowie das Handling mit einem Ball zu verbessern. Das Besondere an BallKoRobics jedoch stellt die musikalische Kopplung dar, mit der die koordinativen Bewegungen rhythmisch und im Takt durchgeführt werden.

Die Referentin ermöglichte diese anspruchsvolle Zielsetzung sowohl über den induktiven als auch über den deduktiven Vermittlungsweg. Entsprechend den didaktischen Prinzipien „vom Einfachen zum Komplexen“, „vom Leichten zum Schweren“ etc. gestaltete Dorien Beckers die deduktive Vorgehensweise derart, dass die Elemente kleinschrittig und sinnvoll aufeinander aufbauend erlernt werden konnten. Als induktiven Zugang wählte sie verschiedene Varianten der Partner- und Gruppenarbeit. Hierbei stach der Stationenbetrieb besonders hervor, bei dem die Sportlehrer an den jeweiligen Stationen aufgabengeleitet selbst tätig werden durften und dies auch, wie man sehen konnte, mit großer Freude taten.

Während Dorien am Samstag BallKoRobics mit dem Basketball thematisierte, wurde am Sonntag der Fußball hinzugenommen. Dabei zeigte sie geschickt, wie man die jeweiligen ballsportspezifischen Eigenschaften in das BallKoRobics einbinden kann, so dass neben der Vermittlung von Koordination und Rhythmus auch Techniken aus der jeweiligen Ballsportart implizit erlernt bzw. geübt werden können.

Zu den schweißtreibenden Praxiserfahrungen erhielten die Teilnehmer zudem passende methodisch-didaktische Tipps und Informationen von einer besonders herausragenden Referentin. Außerdem wurde am Ende dieser wirklich gelungenen Veranstaltung ein umfangreiches Skript zum Thema BallKoRobics verteilt.

Äußerst beeindruckend an diesem Wochenende war aber nicht nur die fachkompetente Referentin, sondern waren auch die Sportkollegen, die an dieser Veranstaltung mit großer Begeisterung teilgenommen haben. Möglicherweise wird der Eine oder Andere das neu erworbene Wissen über diese Trendsportart an seine Schüler weitergeben, die es ihm hoffentlich danken werden.

Murat Cicek

DSLV NRW zeichnet die besten Staatsarbeiten aus

Zum 11. Mal zeichnete der DSLV NRW die besten Hausarbeiten aus, die im Rahmen des Zweiten Staatsexamens im Fach Sport geschrieben worden waren. Die Preisverleihung fand am 17. November 2012 in der Sportschule des Westfälischen Turnerbundes auf Schloss Oberwerries statt. Im feierlichen Rahmen wurden den Preisträgerinnen und Preisträgern Geld- und Sachpreise überreicht. Maria Windhövel, die Initiatorin des Wettbewerbs und Vorsitzende der Jury, moderierte die Preisverleihung. Der DSLV NRW leistet mit diesem Preis einen wichtigen Beitrag für die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts.

Die Jury hatte in diesem Jahr aus 21 eingereichten Arbeiten auszuwählen. Alle Arbeiten waren zuvor an den Studienseminaren des Landes mit der Note „sehr gut“ bewertet worden. Die Jury entschied, den ersten Preis zu teilen, weil zwei Arbeiten als absolut gleichwertig in Bezug auf Qualität und innovativem Gehalt angesehen wurden. Daneben gab es einen zweiten Preis und drei lobende Anerkennungen. Folgende Arbeiten wurden ausgezeichnet:

1. Preis **Ben Dolezyk:** Wie Bewegungsanlässe zu Sprachanlässen werden können – Planung, Durchführung und Evaluation eines Konzeptes zur Förderung der kommunikativen Kompetenzen

von Lernanfängern durch ausgewählte Bewegungsanlässe
Preissumme: 1.200 Euro

1. Preis **Dirk Arentzen:** Chancen und Grenzen inklusive – ein Konzept für die lerngruppengerechte Vermittlung von Sportspielformen innerhalb des gemeinsamen Unterrichts (GU) mit Rollstuhlfahrerinnen und Rollstuhlfahrern
Preissumme: 1.200 Euro

2. Preis **Florian Becker:** Konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung von Sporthelferinnen und Sporthelfern in der Sekundarstufe I der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
Preissumme: 600 Euro

Lobende Anerkennung:

Beate Niemeier:

Sicher mit dem Waveboard – Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Pausenhofkonzeptes zur Nutzung von Waveboards unter besonderer Berücksichtigung der Sicherheitsförderung an der Grundschule im Kleefeld

Nina Walkembach:

Entwicklung und Evaluation eines bilingualen Moduls zum Thema Flag Football als Beitrag zum interkulturellen Lernen und als Erweiterung des schulinternen Curriculums Sport am Heinrich-Böll-Gymnasium Troisdorf

Moritz Lohmann:

Schulsport in einer integrativen Schulklasse – Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussung von Interaktionsmustern und Partizipation im Sportunterricht

Der Wettbewerb wird in Kooperation mit der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen durchgeführt.



Die Arbeiten der ersten beiden Preisträger werden in Kürze veröffentlicht.

Maria Windhövel



Von links: Preisträger Ben Dolezyk, Beate Niemeier, Florian Becker, Dirk Arentzen, Präsident Michael Fahlenbock, ehem. Jurymitglied Helmut Zimmermann, Jurymitglieder Claus Thomann, Prof. Dr. Christa Kleindienst-Cachay, Maria Windhövel, Dr. Lutz Kottmann und Preisträger Moritz Lohmann.

Bericht des Vizepräsidenten Finanzen zum Punkt Mitglieds- beiträge der außerordentlichen Mitgliederversammlung vom 18.11.2012

Der Schatzmeister erläuterte die Entwicklung der finanziellen Situation des Landesverbandes in den letzten Jahren. Den geringeren Einnahmen, hauptsächlich bedingt durch sinkende Mitgliedsbeiträge, stehen steigende Kosten auf der Ausgabenseite gegenüber.

Diese werden verursacht durch steigende Lehrgangskosten (Hallengebühren, Referentenkosten, Übernachtungskosten...) sowie steigende Kosten im Verwaltungsbereich (Büro, Personal....). Aus diesem Grunde haben wir die letzten Jahresabschlüsse mit einer deutlichen Unterdeckung abgeschlossen.

Der Vorstand beantragte aus diesem Grunde, den Mitgliedsbeitrag um einen Euro monatlich bei den Vollzahlern und Pensionären zu erhöhen und bei den Studenten/Referendaren sowie arbeitslosen Sportlehrern um 50 Cent. Nach langer Diskussion über das Maß der Erhöhung und die Notwendigkeit der Erhöhung besonders bei den Studenten/Referendaren wurde dem Antrag des Vorstands mehrheitlich zugestimmt.

Da der Beitrag zur Zeitschrift „sportunterricht“ einen wesentlichen Teil des Jahresbeitrags ausmacht, wurde der Vorstand

aufgefordert, hier mit dem Verlag alternative Finanzierungsmodelle zu entwickeln.

Lothar Bernaisch

Seniorenport

Seit vielen Jahren beweisen die Ruheständler im DSLV, dass mit zunehmendem Alter die Gesundheit immer wichtiger wird und die Medizin dafür die Bewegung ist. Sinnvolle körperliche Betätigung bereitet Freude und schafft Begegnungen mit Gleichgesinnten.



„Aktiv bleiben!“ – das war das Motto bei der Herbstfachtagung am 17./18. November 2012 in Oberwerries. Für die Seniorinnen und Senioren wurde ein Programm mit dem Thema „Ein Fitness-Mix aus Kraft, Ausdauer und Kondition“ angeboten.

Mit Bällen, Gymnastikreifen und Therabändern probierten die Aktiven vielfältige Bewegungsmöglichkeiten aus. Die Partnerübungen zur Entwicklung der koordinativen und kooperativen Fähigkeiten bildeten einen weiteren Schwerpunkt. Hierbei zeigte sich der Einsatz von Frisbee-Scheiben als sehr effektiv, musste man sich nicht nur mit seinem Gegenüber abstimmen. Es galt auch, die Flugbahn dieses eigenwilligen Handgeräts abzuschätzen bzw. zu beeinflussen.

Inge Demski

Intercrosse ist das Thema der Frühjahrstagung 2013

Datum: 09./10.03.2013. Zur Jahrestagung 2013 laden wir alle Kolleginnen und Kollegen ganz herzlich in die Landesturnschule Oberwerries, Zum Schloss Oberwerries, 59073 Hamm, ein. *Thema der Jahrestagung:* Körperlos, torreich und auch noch einfach? – Intercrosse als Torschusspiel für leistungsheterogene Gruppen in der Schule. Intercrosse ist die Schulversion des Lacrosse. Die Schläger haben eine spezielle

Fangtasche, die ein Herausfallen des Balles unterbindet und das Spielen so ungewein erleichtert. Die Vorteile dieses körperlosen Torschussspiels bestehen darin, dass aufgrund der Körperlosigkeit problemlos geschlechtsheterogen gespielt werden kann und alle in den Genuss von schnellen motorischen Fortschritten kommen. Dies kann sich in positiver Weise auf die Motivation der Schüler auswirken, die abhängig von ihrem Ausgangsniveau wichtige individuelle Erfolgserlebnisse erfahren.

In dieser Fortbildung sollen die Teilnehmer zum einen selbst alle wesentlichen Techniken und zum anderen verschiedene altersgemäße Zugänge der Vermittlung kennen lernen. Daher sollen als Inhalte sowohl die Technikvermittlung und die Regelveränderung als auch die eigenständige Übungsentwicklung thematisiert werden.

Am Abend kann dann der hoffentlich gelungene Tag natürlich wie immer mit gemeinsamem Sport und anschließendem Getränk im Schloss ausklingen. *Referent:* Michael Pauwels. *Teilnahmevoraussetzungen:* Sportkleidung für die Halle.

Geplantes Programm

Samstag, 09. März 2013

- | | |
|-----------|--|
| 13.30 Uhr | Anmeldung und Zimmerverteilung |
| 14.30 Uhr | Praxis I: „Intercrosse“
Senioren: Mit dem Ball bewegen macht Spaß!
Unterwegs mit kleinen Spielformen und unterschiedlichem Ballmaterial. Die Entspannung kommt nicht zu kurz. |
| 16.30 Uhr | Pause |
| 17.00 Uhr | Mitgliederversammlung
1. Bericht des Vorstandes
2. Bericht des Vizepräsidenten Finanzen
3. Bericht der Kassenprüfer und Entlastung des Vorstandes
4. Wahlen (Präsident, 3 Vizepräsidenten, Kassenprüfer)
5. Haushaltsplan 2013
6. Festsetzung der Mitgliedsbeiträge
7. Beschlussfassung über Anträge
8. Verschiedenes
- Termine |

- | | |
|--------------|--|
| 18.30 Uhr | Abendessen |
| ab 20.00 Uhr | Gemeinsames Sporttreiben (Mehrzweckhalle) |
| ab 21.00 Uhr | Gemütliches Beisammensein u. a. im Kaminzimmer mit Musik |

Sonntag, 10. März 2013

- | | |
|-----------|--|
| 8.00 Uhr | Frühstück |
| 9.00 Uhr | Praxis II: „Intercrosse“
Senioren: Mit dem Ball bewegen macht Spaß!
Unterwegs mit kleinen Spielformen und unterschiedlichem Ballmaterial. Die Entspannung kommt nicht zu kurz. |
| 11.15 Uhr | Ehrung langjähriger Mitglieder |
| 12.30 Uhr | Mittagessen und Abreise |

Wichtige Informationen:

1. Schriftliche Anmeldung zur Jahrestagung bitte bis zum 28. Februar 2013 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: 33 € (Mitglieder), 59 € (Nichtmitglieder), 43 € (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

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

Zeit: 24. März – 3. April 2013. *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. Skiguide 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 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 Viersterne „Sporthotel 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 fordern Sie unser Anmeldeformular an! (Sofern eine Mitgliedschaft im DSLV besteht, bitte die DSLV-Mitgliedsnummer eines jeden Mitgliedes angeben!) Fertigen Sie für sich vom Anmeldeformular bitte unbedingt eine Kopie an!

Wichtiger Hinweis:

Jeder Teilnehmer ist verpflichtet, für seinen Versicherungsschutz selbst zu sorgen. Von Seiten des Veranstalters besteht keine Haftung!

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

Datum: 20./21. April 2013. *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 Fitnessstudios 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.). *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 33,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 59,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 43,00 €.

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.: (021 51) 5440 05, Fax 51 22 22, E-Mail: dslv-nrw@gmx.de.

Golf – Schnupperkurs für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Die Golfschule Haus Leythe bietet in diesem Jahr erstmals die Möglichkeit für die Mitglieder des DSLV NRW, im Rahmen eines Golfschnupperkurses erste Erfahrungen mit dem Golfsport zu machen

und so einen Einstieg in die Welt des Golfsports zu bekommen.

Mitten im schönen Ruhrgebiet, in Gelsenkirchen liegt der Golfclub und die Golfschule Haus Leythe. Die Golfschule Haus Leythe ist ein optimales Trainingszentrum für jeden Golfspieler und Neuanfänger in der Umgebung.

Sie ist von der Abfahrt Gelsenkirchen-Buer von der A 2 in ca. 5 Minuten erreichbar.

Die Golfschule Haus Leythe bietet regelmäßige Kurse für Neuanfänger und Fortgeschrittene an. Individuelle Trainerstunden für Golferinnen und Golfer bieten vielfältige Gelegenheiten zur Verbesserung des Spiels.

Termin: Sonntag, 28. April 2013, 12.00 Uhr – 14.00 Uhr. *Ort:* Golfschule Haus Leythe in Gelsenkirchen, Middelicher Str. 72, 45891 Gelsenkirchen. *Teilnehmer:* 6 – 10 Personen.

Leistungen:

- 2-stündiger Schnupperkurs
- Bälle und Leihschläger inklusive

Inhalt des Kurses:

- Einweisung im langen Spiel (Abschläge)
- Einweisung im kurzen Spiel (Putting)
- Einführung in das kleine ABC des Golfsports
- Informationen über die Platzreife

Preis: pro Person 20,00 €.

Anmeldungen bis zum 15.04.2013 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (021 51) 5440 05, Fax 51 22 22. E-Mail: dslv-nrw@gmx.de.

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsgebühr auf das DSLV-NRW Konto-Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ: 320 500 00.

Ansprechpartner: Horst Büttner und Andreas Kampkötter. Bei Fragen erreichen Sie uns unter (02 09) 945 88 12 oder (01 60) 490 83 17.

Parkour/Freerunning – „Barrieren überwinden – Das kannst auch du!“

Datum: 04./05.05.2013. *Maximale Teilnehmerzahl:* 30. *Ort:* Sportschule Duis-

burg-Wedau. *Themenschwerpunkt:* Parkour und Freerunning, die aktuellen Spiel- und Sportformen der kreativen, kunstvollen Überwindung von Hindernissen, sind für Kinder und Jugendliche ein spannendes und attraktives Bewegungsangebot, das im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schulsport und in den Turn- und Sportvereinen hervorragend entwicklungsfördernde Bewegungserlebnisse bieten kann.

Die Herausforderung, die die geschickte Eroberung von Bewegungsräumen bedeutet, das Können, effizient und schnell Barrieren zu überwinden, die Fähigkeit, den eigenen Körper auch in schwierigen Situationen sicher zu beherrschen, brauchen Gelegenheit, Anleitung und Hinführung.

Ideen für praktikable Unterrichts- und Übungsstunden sowie ein Überblick über Basistechniken und damit verbundene Begrifflichkeiten sind neben Helfer- und Sicherheitsmaßnahmen zentrale Inhalte der Fortbildung.

Basierend auf dem Fachbuch „Le Parkour & Freerunning – Basisbuch für Schule und Verein“ von Schmidt-Sinns, Scholl und Pach, gibt die Autorin Saskia Scholl ihre Erfahrungen in einer aktiven Fortbildung für Alt und Jung weiter.

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referentin:* Saskia Scholl. *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 33,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 59,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 43,00 €.

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

Anmeldungen bis zum 15.04.2013 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (021 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, E-Mail: dslv-nrw@gmx.de.