

Brennpunkt

Inklusion im Schulsport

In diesem Brennpunkt sollen Positionen des DSLV, Diskussionsstand der AG Inklusion, vorgestellt werden, mit dem Ziel, eine breite, konstruktive Diskussion anzustoßen!

Schulsport bewegt alle Kinder und Jugendlichen!

Die aus der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ resultierenden inhaltlichen und organisatorischen Aufgabenstellungen für den Schulsport sowie ihre spezifische Ausgestaltung sind ein Leitthema des Verbandes. Der DSLV setzt sich dafür ein und fordert:

Ungehinderter Zugang zu allgemeiner schulischer Bildung und Erziehung für alle Heranwachsenden

Inklusion bedeutet die Übernahme von Verantwortung für alle SchülerInnen, die zum jeweiligen Einzugsbereich der Schule gehören. Inklusion bedeutet, dass die Erziehung und Bildung aller SchülerInnen

- vor allem im gemeinsamen Unterricht stattfinden,
- an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet sind und
- dafür Organisations- und Unterrichtsformen entwickelt werden, die Unterschiede berücksichtigen.

Hier vorliegende Barrieren sind zu erkennen und zu überwinden.

Die Sicherstellung der notwendigen fachlichen, pädagogischen und sonder- bzw. förderschulpädagogischen Kompetenzen

Alle Lehrkräfte sind Inklusionspädagoginnen und Inklusionspädagogen. Ihre Aufgabe ist es, für alle SchülerInnen eine Willkommens-, Anerkennungs- und Beteiligungskultur zu entwickeln.

Alle SchülerInnen im gemeinsamen Sportunterricht zu beteiligen, aber auch zu fördern, erfordert, dass auf die individuellen Bedürfnisse und Ausgangslagen mit spezifischer fachlicher und pädagogischer Expertise reagiert werden muss.

Es ist dabei zuerst die Aufgabe der Kultusbehörden, dass die hierfür notwendigen Kompetenzen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung thematisiert und in der Organisationsstruktur der Schule bereitgehalten werden können.

Die Bereitstellung der Ressourcen zur individuellen Bildung und Erziehung im gemeinsamen Unterricht

Die Ermittlung individueller Kompetenz und die hieraus abgeleitete lernprozessbegleitende Förderung ist Aufgabe aller Lehrkräfte. Situativ angepasst wird eine sonder-/förderpädagogische Expertise zur individuellen Diagnostik und Förderung der SchülerInnen und zur di-

daktisch-methodischen Unterstützung der Regelschullehrkräfte erforderlich sein. Ferner werden weitere Personen zur pädagogischen oder medizinisch-therapeutischen Unterstützung notwendig sein.

Diese Ressource ist personell bereitzustellen. Auch die Entwicklung adäquater Kooperations- und Teamstrukturen wird nicht zum Nulltarif erfolgen können.

Die Verankerung von Inhalten inklusiven Sportunterrichts in den Aus- und Fortbildungsangeboten aller Schularten

In der pädagogischen und fachlichen Ausbildung von Regelschullehrkräften sind Inhalte im Sinne von Grundkenntnissen und Kompetenzen sonder-/förderpädagogischer Expertise aufzunehmen. Daneben ist eine differenzierte Ausbildung von Sonder-/FörderpädagogInnen im Fach Sport sicherzustellen.

Die mehrperspektivische Ausrichtung des Sportunterrichts

Das pädagogische und fachspezifische Potential des Faches für die Kompetenzentwicklung durch körperlich-motorische, sozial-emotionale und kognitive Bildungsprozesse legt es gerade auch unter inklusiver Perspektive nahe, Sportunterricht mehrperspektivisch zu betrachten. Die kompetenzorientierte Förderung kann dann auch zu verschiedenen Förderperspektiven innerhalb einer Sportstunde führen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, sind kooperative Strukturen unabdingbar zu etablieren und ressourcenadäquat auszustatten.

Eine individuell ausgerichtete Kompetenz- und Leistungsbewertung

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen bedingt in der Konsequenz, dass der Leistungsbegriff ebenfalls individuell zu fassen ist. Um individuelle Höchstleistung als Ausdruck individueller Kompetenz zu fordern und zu fördern bedarf es eines Vergleichs der Ausgangslage mit dem, durch die Förderung und durch die persönliche Anstrengung des Individuums Erreichten – unter Einbeziehung der individuellen Möglichkeiten. Hierfür ist eine Kultur der lern- bzw. förderplanorientierten Förderung und der differenzierten Rückmeldung weiter zu etablieren. Maßnahmen wie „Nachteilsausgleich“ sind dabei objektiv angezeigt.



Achim Rix

Leiter AK Sport und Inklusion im DSLV



Achim Rix

Nach Kompetenzerwartungen Sport unterrichten

Befunde einer länderübergreifenden Differenzstudie

Eckart Balz, Judith Frohn, Peter Neumann & Anne-Christin Roth

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Abstract

In neuen outputorientierten Kernlehrplänen werden auch für das Fach Sport bestimmte Kompetenzerwartungen formuliert. Bisher ist unklar, inwieweit es Lehrerinnen und Lehrern gelingt, solche Erwartungen in einem kompetenzorientierten Sportunterricht zu erfüllen. Unsere zweischrittige Studie kann mit Hilfe leitfadengestützter Lehrerinterviews und audiografischer Unterrichtsbeobachtungen im Grundschulsport zeigen, welche unterschiedlichen Einschätzungen und Handlungsweisen dazu typischerweise vorliegen, welche verschiedenen Bruchstellen und Gelingensfaktoren der Umsetzung eine Rolle spielen.

Teaching Based on the Expectations of Competence: The Results of an Interstate Comparative Study
Current core curricula oriented toward output include specific expectations of competence for physical education. Thus far, it is unknown to what extent physical education meets such expectations when their teaching is oriented toward competence. By using guideline-based interviews for teachers and audio-supported teaching observations in elementary school physical education, the authors' two-step study is able to show the various opinions and types of behavior typically present as well as which key changes and factors determine success for the outcome.

Problemhorizont

Outputorientierte Lehrpläne haben inzwischen bundesweit Einzug gehalten und setzen auf Erfüllung bestimmter Kompetenzerwartungen (vgl. Miethling & Volkamer, 2010). Das geschieht weitgehend ohne Grundlegung eines anerkannten Kompetenzmodells, ohne Entwicklung praxistauglicher Umsetzungsbeispiele und ohne empirische Prüfung der konkreten Realisierungsmöglichkeiten. Um solchen Desideraten konstruktiv zu begegnen (vgl. Roth, Balz, Frohn & Neumann, 2012) und die empirische Lücke ein wenig zu schließen, werden mit diesem Beitrag erstmals aktuelle Befunde einer länderübergreifenden Studie vergleichend erläutert und analysiert. Dabei zeigen sich typische Verfahrensweisen und Bruchstellen einer recht schwierigen Umsetzung curricularer Kompetenzerwartungen, aber auch Lichtblicke für gelingende Kompetenzorientierung im Sportunterricht.

Über das Instrument „kompetenzorientierte Kernlehrpläne“ werden (auch) im Fach Sport erwartete Lerner-

gebnisse der Schülerinnen und Schüler als sog. *Kompetenzerwartungen* für unterschiedliche Abschnitte in der Schullaufbahn verbindlich festgelegt. Ob und wie kompetenzorientierte Lehrpläne von Lehrkräften aber aufgenommen und in Sportunterricht überführt werden, ist bisher kaum erforscht (vgl. Balz 2011). In unserer Studie wurden baden-württembergische und nordrhein-westfälische Grundschullehrkräfte zunächst in Einzelinterviews befragt und anschließend in ihrem Sportunterricht beobachtet. Ziel der Studie war es herauszufinden, inwiefern die mit der Einführung des neuen Lehrplankonzepts verbundenen Ansprüche auf unterrichtliche Umsetzung im Fach Sport in der Grundschule verwirklicht werden.¹

Kompetenzorientierung

Die in den Curricula des Grundschulsports vorfindlichen Standards und auch die als „Bildungsstandards“ etikettierten Formulierungen im Sportunterricht der

Grundschule in Baden-Württemberg haben nicht den Status von theoretisch und empirisch fundierten Bildungsstandards; letztere werden in Deutschland derzeit nur für wenige Fächer entwickelt und wissenschaftlich fundiert. Die vorliegenden Curricula sparen zudem einen für die Unterrichtsentwicklung wichtigen Bereich aus: Sie enthalten zwar Kompetenzformulierungen und einige Standards, aber keine Tests.

Ursprünglich hat die empirische Bildungsforschung den Kompetenzbegriff ausgewählt, um begrifflich und konzeptionell Klarheit zu erzeugen, indem eine Unterscheidung zum normativ besetzten und empirisch kaum fassbaren Begriff der Bildung geschaffen werden sollte. Folgt man Oelkers und Reusser (2008), ist der Kompetenzbegriff eigentlich ein schulnaher Begriff, der das „Hauptgeschäft von Unterricht“ präzisieren, „nämlich Vermittlung und Erwerb von Wissen und Können“ (S. 6). Allerdings wurde dieser Begriff im Kontext von Schule und Schulsport kaum didaktisch reduziert. Kompetenzorientierung zielt in besonderem Maße darauf ab, die Akkumulation toten, d.h. anwendungslosen Wissens bei den Schülerinnen und Schülern zu verhindern. Diese Zielstellung besitzt auch Gültigkeit im Sportunterricht, wenngleich in einer modifizierten Form: Kompetenzorientierung im Sportunterricht bedeutet die Vermeidung „blinden“ Könnens (vgl. Kurz, 2008, S. 214).

In der zunächst überwiegend kritischen und dann vermehrt konstruktiven Auseinandersetzung der Sportpädagogik mit der Kompetenzorientierung (vgl. Gogoll, 2012; Balz, 2011; Kurz, 2008) geht es meist um den Sportunterricht in den Sekundarstufen I und II (vgl. Kurz & Gogoll, 2010). Im Rahmen einer kritischen Bestandsaufnahme kommt Vogel (2009) deshalb zu dem Schluss, dass die Entwicklung eines grundschul-sportspezifischen Kompetenzmodells besonders nötig sei; ein solches Modell zeichnet sich bislang (noch) nicht ab.

Forschungsdesign

Für diese Studie wurde das Design der Differenzstudie gewählt (vgl. Balz & Neumann, 2005). Differenzstudien liegt ein Verständnis von Differenz als konstitutives Element der Sportpädagogik zu Grunde. Denn die Disziplin gewinnt ihre Bedeutung erst durch die Verschiedenheit zwischen dem, was sein soll (Normativem), und dem, was ist (Faktischem). Dabei können auf verschiedenen Ebenen normative Ansprüche formuliert und empirische Daten zu unterschiedlichen Wirklichkeitsfacetten erhoben werden.

In der folgenden Studie steht die Differenz zwischen *curricularen Ansprüchen* und der von den *Lehrkräften* wahrgenommenen *Unterrichtswirklichkeit* im Fokus der Betrachtung. Dies geschieht mit dem Ziel, Barrieren bei der Umsetzung der curricularen Vorgaben im Unterricht zu identifizieren. Mit der *Anspruchsanalyse*

wurden unter Rückgriff auf Lehrpläne sowie auf die dazugehörige Handreichung zur Kompetenzorientierung und auf bisherige Ergebnisse aus der empirischen Lehrplanforschung die folgenden sechs Anspruchskategorien abgeleitet: Kenntnis, Verständnis, Akzeptanz, Planungsrelevanz, Durchführungsrelevanz und Auswertungsrelevanz von Kompetenzerwartungen. Entlang dieser sechs Anspruchskategorien wurde dann ein Interviewleitfaden konzipiert, welcher die Grundlage für die Einzelinterviews mit den Grundschullehrkräften bildete.

Aus der Interviewstudie entwickelte sich eine Beobachtungsstudie, in der wir einige der befragten Lehrkräfte in ihrem Sportunterricht begleiteten. Dabei lag der Beobachtungsfokus auf in den Interviews häufig auftretenden Bruchstellen bei der Umsetzung curriculärer Kompetenzerwartungen in die Unterrichtspraxis (NRW) und auf für einen kompetenzorientierten Sportunterricht geeigneten Aufgabentypen (BW). Die Beobachtungsmethode wurde im Rahmen dieser Studie selbst entwickelt. Es handelt sich um eine audiogestützte Unterrichtsbeobachtung, die gegenüber der Protokollierung mit Paper-Pencil-Verfahren deutliche Vorteile hat.

Untersuchungsergebnisse

Interviewstudie Wuppertal

Im Juli bis Dezember 2010 führten wir in NRW 21 leitfadengestützte Einzelinterviews mit Lehrkräften durch, die zum Interviewzeitpunkt in einer vierten Klasse Sport unterrichteten. Bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Transkripte bilden sich drei Typen von Lehrkräften heraus, die sich in ihrem Umgang mit curricularen Kompetenzerwartungen grundlegend unterscheiden (vgl. Abb. 1):

„Die Angekommenen“ (Typ I / N = 5)	„Die Suchenden“ (Typ II / N = 10)	„Die Unbeeindruckten“ (Typ III/N = 5)
bruchlos	mit Brüchen	durchgängiger Bruch
reflektiert, konstruktiv, optimistisch, informiert,	unsicher, zugewandt, abwägend, offen,	eigensinnig, defensiv, uninformiert, antriebsarm,
zielorientiert	planungsstabil	zweifelnd

Die „Angekommenen“ (Typ I) verwirklichen die curricularen Ansprüche auf eine Umsetzung im Unterricht durch alle Anspruchsebenen hindurch. Prototypische Vertreter der Angekommenen sind reflektiert und konstruktiv. Er oder sie ist zudem optimistisch, geht also selbst davon aus, kompetenzorientierten Unterricht umsetzen zu können. Außerdem ist die Lehrkraft bes-

Dr. Eckart Balz

arbeitet als Professor für Sportpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal

Dr. Judith Frohn

arbeitet als Professorin für Sportdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal

Dr. Peter Neumann

arbeitet als Professor für Sportpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Dr. Anne-Christin Roth

arbeitet als Studienreferendarin am Maria-Sibylla-Merian Gymnasium Krefeld

Abb. 1: Typisierung der befragten Grundschullehrkräfte

ser informiert als die meisten der Kollegen (fokussierte Kenntnis): Alle Lehrkräfte sind entweder in der Schulleitung tätig oder sie haben seit der Einführung des neuen Lehrplans im Jahre 2008 im Fach Sport Referendare betreut. Die Lehrkräfte aus der Gruppe der Angekommenen berichten darüber hinaus, dass sie ihren Unterricht bereits vor der Einführung des neuen Lehrplans sehr zielorientiert organisiert haben.

Die „Suchenden“ (Typ II) versuchen ihren Sportunterricht kompetenzorientiert zu gestalten, es gelingt ihnen aber nicht bruchlos durch alle Anspruchsebenen hindurch. Obwohl sie dem Konzept der Kompetenzorientierung grundsätzlich zugewandt sind, berichten sie häufig von Unsicherheiten in der Umsetzung. Besonders oft beschreiben sie Probleme bei der kompetenzorientierten Planung und Auswertung ihres Sportunterrichts. Die „Suchenden“ sind häufig planungsstabil, das heißt sie planen den Unterricht wie vor der Lehrplanreform – und zwar vom Inhalt her, nicht ausgehend von Kompetenzerwartungen.

Die „Unbeeindruckten“ (Typ III) organisieren ihren Sportunterricht unabhängig von den curricularen Kompetenzerwartungen. Somit zeigen sich massive Bruchstellen zwischen curricularen Ansprüchen und unterrichtlicher Wirklichkeit durch alle Anspruchskategorien hindurch. Sie bezweifeln den Nutzen des Lehrplans für das, was sie sich selbst unter gutem Sportunterricht vorstellen. Die meisten Lehrkräfte dieses Typs kennen den Lehrplan ausgesprochen schlecht, was dazu führt, dass sie ihm eine geringe Relevanz für die Gestaltung ihres Sportunterrichts zuweisen. Lediglich eine Lehrkraft aus der Gruppe der „Unbeeindruckten“ lehnt die curricularen Vorgaben trotz guter Kenntnis ab (vgl. ausführlicher Roth, 2012a).

Letztlich bilden sich im Rahmen der Untersuchung vor allem zwei Faktoren heraus, von denen abhängt, ob Lehrkräfte kompetenzorientierten Sportunterricht erteilen oder nicht: Einerseits von einer *fokussierten Kenntnis* des Lehrplans und andererseits davon, wie *zielorientiert* vor der Umstellung auf den neuen Lehrplan unterrichtet wurde.

Beobachtungsstudie Wuppertal

Im Anschluss an die Interviewstudie wurden im Rahmen einer Begleitstudie zwei Lehrkräfte in ihrem Sportunterricht beobachtet, die in der vorangegangenen Interviewstudie der Gruppe der „Angekommenen“ zugeordnet wurden, also durch alle Anspruchskategorien hindurch von einer gelungenen Umsetzung curriculärer Kompetenzerwartungen in ihrem Sportunterricht berichteten. Ziel dieser begleitenden Fallstudie war es, Good-Practice kompetenzorientierten Sportunterrichts zu erfassen. Daraus sollten Gelingensfaktoren für kompetenzorientierte Planung und Auswertung abgeleitet werden, da es in diesen beiden Kategorien in den Interviews gehäuft zu Brüchen zwischen curricularen Ansprüchen und unterrichtlicher Wirklichkeit kam. Weil

gute Planungs- und Auswertungsprozesse allein aber noch keinen guten Unterricht ausmachen, wird zudem nach Gelingensfaktoren für kompetenzorientierte Durchführung und Rahmung gesucht. Als Gelingensfaktoren werden dabei die Faktoren klassifiziert, die im Unterricht bei mindestens einer der Lehrkräfte beobachtet werden konnten und anschlussfähig an die aktuelle kompetenztheoretische Diskussion sind (vgl. Roth, 2012b).

Die beiden Lehrkräfte wurden in einem kompetenzorientierten Unterrichtsvorhaben über je drei Doppelstunden beobachtet. Zudem wurden zwei begleitende Interviews geführt, das erste nach der ersten Beobachtung (Schwerpunktthema: Planung) und das zweite nach dem letzten Unterrichtsbesuch (Schwerpunktthema: Auswertung). Aus dem beobachteten Unterricht und den Begleitinterviews ließen sich die folgenden Gelingensfaktoren kompetenzorientierten Sportunterrichts herausarbeiten:

Den Ausgangspunkt gelungener kompetenzorientierter *Planung* bilden Leistungserwartungen der Lehrkraft. Da Kompetenzen übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur variablen Problemlösung darstellen, ist kompetenzorientierte Planung zudem bezüglich der Unterrichtsinhalte sehr offen. Der Kompetenzaufbau ist nicht an einen konkreten Inhalt gebunden, sondern die Lehrkraft kann aus vielen Bereichen einen Inhalt wählen. Auch für die kompetenzorientierte *Auswertung* von Sportunterricht lassen sich aus den beobachteten Unterrichtseinheiten einige Gelingensfaktoren herausarbeiten: So findet kompetenzorientierte Auswertung, wann immer dies möglich ist, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht statt; üblich sind hier Reflexionsrunden nach jeder Bewegungsphase. Für die Notengebung werden Individualnormen herangezogen, das heißt benotet wird primär der Lernfortschritt der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die Identifikation von Gelingensfaktoren kompetenzorientierter *Durchführung* erfolgt auf Grundlage des Kompetenzbegriffs von Weinert (2001), der von Gogoll (2012) fachspezifisch gewendet wurde. Für die Identifikation von Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Durchführung wird beobachtet, inwieweit Fähigkeiten und Fertigkeiten als Bestandteil einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenzentwicklung gezielt gefördert wurden. Die kognitive Aktivierung geschieht beispielsweise im Wesentlichen durch eine Verbalisierung von Bewegungshandlungen im Rahmen von Reflexionsrunden (vgl. Roth, 2012b).

Zwei Gelingensfaktoren kompetenzorientierter *Rahmung* fallen bei den beobachteten Lehrkräften deutlich ins Auge: das lernförderliche Klima (Helmke, 2009) und die überraschungsoffene Grundhaltung (Mühlhausen, 2007). Das lernförderliche Klima lässt sich in einem Umgang der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern erkennen, der von wechselseitigem Respekt, Vertrauen und Humor geprägt ist. Beide Lehrkräfte zeigen zudem eine überraschungsoffene Grundhaltung durch ihr starkes Interesse an dem immer wie-

der neuen und ungewissen Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler.

Untersuchungsergebnisse Baden-Württemberg

Um Besonderheiten des baden-württembergischen Schulsystems in Bezug auf die Grundschule gerecht zu werden, haben wir dieselbe Anzahl von Grundschulen, Grund- und Hauptschulen sowie Grundschulen mit einem sporterzieherischen Schwerpunkt in die Untersuchung eingebunden. Rechnung getragen haben wir auch der Tatsache, dass der Sportunterricht in der Grundschule zu ca. 50% fachfremd erteilt wird. So haben wir insgesamt (N=25) fünfzehn Sportlehrkräfte und zehn Lehrkräfte für unsere Studie gewinnen können, die Sport fachfremd unterrichten. An der Interviewstudie teilgenommen haben 17 Frauen und 8 Männer im Alter von 25 bis 63 Jahren. Nach der Aufnahme der Interviews mit einem digitalen Voice Recorder haben wir diese zunächst wortwörtlich transkribiert, codiert und die Transkripte mit Zeilennummern versehen. Im weiteren Auswertungsprozess wurden die Interviews in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse kategorial ausgewertet.

Weil eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse aller Hauptkategorien den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde, wird im Folgenden nur die Bruchstelle „Durchführung“ näher betrachtet, die sich in unserer Analyse als zentral erwiesen hat. Die inhaltsbezogene Analyse führt zu drei Subkategorien:

- (1) *Eine erkennbare Durchführungsrelevanz:* Wenige Lehrkräfte beschreiben ihren Unterricht im Interview so, dass damit eine Durchführungsrelevanz der Kompetenzformulierungen erkennbar wird. Dies sind vor allem jene Lehrkräfte, die sich an den Kompetenzformulierungen zum Spielen oder Ringen und Raufen orientieren. Beschrieben wird von ihnen ein Unterricht, den man als problemsensibel oder auch als problemorientiert bezeichnen kann.
- (2) *Eine geringe oder nicht vorhandene Durchführungsrelevanz:* Viele Lehrkräfte sind unsicher in der Darstellung ihres Sportunterrichts und bemühen Stundenbilder, die keinen klaren Bezug zu den Kompetenzformulierungen aufweisen. In den meisten Interviews finden wir Unterrichtsbeschreibungen, in denen die Anbahnung von Kompetenzen eher inhaltsorientiert vorgenommen wird. Die Beschreibungen des Vorgehens sind stark aufzählend und lassen auf einen lehrerzentrierten Unterrichtsstil schließen, durch den die anforderungsadäquaten Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben werden sollten.
- (3) *Probleme bei der Durchführung:* Obwohl wir im Interview nicht nach Problemen bei der Durchführung kompetenzbezogenen Unterrichts gefragt haben, kommen Lehrkräfte selbst auf Probleme zu sprechen, die ihnen die Umsetzung der Kompeten-

zen im Sportunterricht bereitet: Moniert werden zu wenig Zeit für eine vertiefte Kompetenzanbahnung, die Abhängigkeit von Rahmenbedingungen und Ansprüchen aus der Lebenswelt der Kinder sowie didaktisch-methodische Schwierigkeiten bei der Gestaltung sinnvoller Reflexionen.

Versucht man, die Lehrkräfte vor dem Hintergrund aller kommunizierten „Bruchstellen“ zu typisieren, kann unterschieden werden zwischen Lehrkräften, die einem kompetenzorientierten Sportunterricht nahe stehen und sich einer Umsetzung konstruktiv annähern, und Lehrkräften, die dem kompetenzorientierten Sportunterricht (kritisch) distanziert gegenüber stehen oder sich wegen genereller Bedenken oder auch Desinteresse nicht an einer Umsetzung beteiligen können bzw. wollen (s.u.):

die für die Kompetenzorientierung „Gewonnenen“

„Die Konstruktiven“ (N = 3)	„Die Offenen“ (N = 6)
... kennen Kompetenzformulierungen gut und arbeiten damit gewinnbringend; deuten aber auch Probleme an.	... kennen Kompetenzformulierungen gut und akzeptieren diese, sind bei der Umsetzung im Unterricht unsicher und sprechen Probleme an.

die für die Kompetenzorientierung „(noch) nicht Gewonnenen“

„Die Distanzierten“ (N = 7)	„Die Ablehnenden“ (N = 9)
... kennen Kompetenzformulierungen nicht sicher, sind nicht gegen eine Kompetenzorientierung, beklagen aber vage Formulierungen und eine fehlende Unterstützung; sehen in Kompetenzen nichts grundsätzlich „Neues“.	... sehen in den Kompetenzformulierungen keine Verbesserung ihrer Arbeit, erleben keine Unterstützung bei der Umsetzung, haben aber auch kein Interesse, sich einzuarbeiten.

Diese vier Typen werden sowohl von jüngeren als auch von älteren Lehrkräften, sowohl von Lehrkräften mit als auch ohne Fakultas Sport, sowohl von Männern als auch von Frauen und von Lehrkräften an reinen Grundschulen, an Grundschulen mit einem sport- und bewegungserzieherischen Schwerpunkt oder an Grund- und Hauptschulen gleichermaßen gebildet. Insgesamt scheinen für die Umsetzung des kompetenzorientierten Bildungsplans das Erleben von Unterstützung, das Erkennen oder Erleben von Vorteilen sowie die persönliche Zustimmung der Kompetenzformulierungen von zentraler Bedeutung zu sein.

Um die unterrichtliche Praxis (Durchführung) detaillierter darlegen zu können, untersuchten wir in einer zweiten Studie exemplarisch, wie zwei Lehrkräfte, die

zur Gruppe der „Konstruktiven“ gehören, die im Bildungsplan (2004) formulierten Kompetenzen in ihrem Unterricht anbahnen. Der Leitgedanke ist, dass sich der von den Lehrkräften beabsichtigte Kompetenzerwerb, in entsprechenden Aufgabenstellungen im Unterricht widerspiegeln müsste. Analysiert haben wir zwei Unterrichtsreihen von 11 bzw. 7 Einzelstunden, in denen die beiden Lehrkräfte das „Spielen mit dem Ball“ und „Akrobatik“ thematisieren. Angelegt wurden dazu Audiodokumente und Beobachtungsprotokolle, um Aufgabenaspekte einfangen und analysieren zu können. Auf den Punkt gebracht, gibt unsere Analyse zu erkennen, dass im Sportunterricht in der Grundschule kürzere Bewegungssequenzen dominieren, die oftmals mit Reflexionen verbunden werden. Beide Lehrkräfte haben mit ihren Aufgaben zudem Wert darauf gelegt, dass die Kinder einen motorischen, sozialen und kognitiven Lernzuwachs erzielen können, wobei die eine Lehrkraft ihrer Klasse eher allgemeine Rückmeldungen gegeben hat, während die andere sich sichtbar um individuelle Feedbacks im Sinne einer Lernunterstützung bemüht hat (vgl. Neumann, 2013).

Vergleichende Bilanzierung

Unsere länderübergreifende Studie untersucht die Frage, inwieweit Lehrkräfte im Grundschulsport exemplarisch ausgewählte curriculare Kompetenzerwartungen unterrichtlich realisieren. Die Ergebnisse dieser differenzanalytischen Interview- und Beobachtungsstudien zeigen, dass viele Lehrkräfte bestimmte Bruchstellen in der Umsetzung erkennen lassen. Solche Brüche betreffen weniger die Kenntnis, das Verständnis und die Akzeptanz von Kompetenzerwartungen, sondern verstärkt deren mangelnde Einbeziehung bei der Planung und Auswertung von Sportunterricht (NRW) und deren schwache Berücksichtigung bei der Durchführung von Sportunterricht (BW). Die wenigen „angekommenen“ bzw. „gewonnenen“ Lehrkräfte werden einer curricularen Kompetenzorientierung insofern gerecht, als sie – meist mit Fakultas Sport und oft in besonderer Funktion (z.B. Referendarausbildung) – gut informiert sind und sehr reflektiert agieren; ihre unterrichtliche Umsetzung kann gelingen, weil sie offen und flexibel planen, passende und aktivierende Lernaufgaben finden, gemeinsam mit den Schüler und Schülerinnen auswerten und für einen lernförderlichen Rahmen sorgen.

Wie können die Ergebnisse der ländervergleichenden Differenzstudien in die fachdidaktische Diskussion um kompetenzorientierten Unterricht eingeordnet werden? Wenn man der Einschätzung Thieles (2012, S. 23) folgt, dass die Richtungsentscheidung im Bildungswesen hinsichtlich einer Output-Steuerung über Standards und Kompetenzen zunächst wohl nicht umkehrbar ist und zudem kompetenzorientierte Lehrpläne sukzessive für alle Schulformen erarbeitet werden (z.B. in NRW) bzw. bereits Gültigkeit besitzen (z.B. in BW),

steht die Fachdidaktik in der Verantwortung, Sportlehrkräften Hinweise für deren unterrichtliche Umsetzung zu geben.

Entgegen der im sportpädagogischen Diskurs verbreiteten Skepsis gegenüber Standardisierung und Kompetenzorientierung ist bei einer großen Mehrheit der von uns befragten Lehrkräfte eine grundsätzliche Zustimmung gegenüber Kompetenzerwartungen im Lehrplan zu finden. Dass diese nicht bruchlos in eine entsprechende Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts mündet, ist nicht anders zu erwarten. Auch unser Befund, dass ein nur geringer Teil der Sportlehrerinnen und -lehrer im Unterricht mehr oder weniger konsequent an den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler arbeitet, verwundert angesichts fehlender Praxisbeispiele für einen kompetenzorientierten Sportunterricht sowie der grundsätzlichen Schwierigkeit der Implementierung neuer Lehrpläne nicht. Er verweist aber auf die Notwendigkeit und Verpflichtung insbesondere auch der Bildungsadministration, Lehrkräften einschlägige Praxisbeispiele und geeignete Materialien zur Verfügung zu stellen, um die Veränderungen im Lehrplan unterrichtlich umsetzen zu können. In diesem Sinne argumentiert auch Aschebrock (2011), wenn er weitere Anstrengungen einfordert: „Eine Kompetenzorientierung in Kernlehrplänen steigert nicht automatisch die Qualität des Unterrichts im Hinblick auf angestrebte Schülerkompetenzen; hier bedarf es vielmehr weiter gehender Überlegungen zur Veränderung unterrichtlicher Planungen und Inszenierungen“ (S. 52).

Zu den angesprochenen unterrichtlichen Inszenierungen ist auch eine veränderte fachspezifische Aufgabekultur zu rechnen, denn auf der Unterrichtsebene entwickelt sich der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit konkreten (problemorientierten) Aufgaben. Allgemeine fachdidaktische Überlegungen zu den sogenannten Lernaufgaben hat Pfitzner (2012) vorgelegt; schulformbezogen hat die baden-württembergische Beobachtungsstudie für den Grundschulsport dazu einen ersten Aufschlag geliefert.

Mit der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne wurde vielfach und fächerübergreifend die Befürchtung geäußert, Lehrkräfte würden ihre Unterrichtspraxis in Richtung eines Teaching-to-the-Test modifizieren. Die in der nordrhein-westfälischen Teilstudie beobachteten „angekommenen“ Lehrkräfte bestätigten diese Vermutung nicht: Die Evaluation des Kompetenzerwerbs erfolgte hier über die Beobachtung des einzelnen Kindes in Bewegungssituationen sowie die gemeinsame Reflexion des individuellen Lernfortschritts. Nun darf dieses Ergebnis aufgrund des explorativen Charakters der Studie und der geringen Fallzahl keinesfalls überbewertet werden, doch es könnte sich hier zumindest für den Grundschulsport eine diesbezügliche Entwarnung andeuten. Gleichwohl bleibt bislang ungewiss, in welcher Art und Weise die (noch) nicht „angekommenen“ bzw. „gewonnenen“ Sportlehrkräf-

te die Erfüllung der curricularen Kompetenzerwartungen im Unterricht überprüfen.

Durch die differenzanalytische Konzeption der Studie konnten „Brüche“ unterschiedlichen Ausmaßes zwischen den Ansprüchen kompetenzorientierter Grundschullehrpläne sowie der Unterrichtswirklichkeit aus Perspektive der Sportlehrkräfte identifiziert werden. Unser Fokus lag dabei auf einer gelingenden, d.h. möglichst „bruchlosen“ Umsetzung der Kompetenzerwartungen, um erste Hinweise zu erhalten, wie im Grundschulsport kompetenzorientiert unterrichtet werden kann. Nichtsdestotrotz verweisen gerade auch diejenigen Lehrkräfte, die im Mittelfeld der entwickelten drei- (NRW) bzw. vierstufigen (BW) Typologie verortet sind, auf grundlegende Probleme und fehlende Unterstützung, die mit der überstürzten Einführung der Kernlehrpläne einher gehen und nicht ignoriert werden sollten. Eine tiefer greifende Analyse dieser Lehrkräfte könnte wertvolle Hinweise sowohl hinsichtlich der benötigten Unterstützung als auch eines möglichen curricularen Überarbeitungsbedarfs liefern. Und letztlich ist natürlich auch zu prüfen, ob und inwiefern die unterrichtlichen Inszenierungen der Lehrkräfte tatsächlich zum angestrebten Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler führen.

Anmerkung

(1) Die vorgestellte Studie wurde von den Unfallkassen NRW und BW unterstützt.

Literatur

- Aschebrock, H. (2011). Qualitätsstandards für das Fach Sport. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne* (S. 49 – 60). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Neumann, P. (2005). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit – ein Beitrag zur qualitativen Schulforschung. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 141 – 160). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2011). Zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. *sportpädagogik* 5 (6), S. 52 – 56.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 39 – 52). Aachen: Shaker.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Kurz, D. (2008). Output-Standards für den Schulsport – Funktionen, Gefahren, Chancen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 23 – 38). Hohengehren: Schneider.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 227 – 244). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. & Volkamer, M. (2010). *Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern – Eine explorative Interviewstudie*. *sportunterricht* 59 (5), S. 136 – 140.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- MKS [Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg] (2004). *Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für das Gymnasium*. Zugriff am 12.04.2012 unter www.bildung-staerkt-menschen.de
- Mühlhausen, U. (2007). *Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Kurzfassung*. (vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Berlin.
- Pfitzner, M. (2012). Aufgabenkultur im Sportunterricht – von etablierten Methoden des Sportunterrichts und Lernaufgaben. In A. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 53 – 66). Aachen: Shaker.
- Roth, A. (2012a). Interviewstudie: eine Typologie befragter Lehrkräfte. In A. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann, *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 101 – 115). Aachen: Shaker.
- Roth, A. (2012b). Good-Practice kompetenzorientierten Sportunterrichts: eine explorative Beobachtungsstudie im Grundschulsport. In A. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 117 – 131). Aachen: Shaker.
- Roth, A., Balz, E., Frohn, J. & Neumann, P. (2012). *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele*. Aachen: Shaker.
- Thiele, J. (2012). Skeptische Anmerkungen zur Kompetenzorientierung. In A. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann, *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 13 – 24). Aachen: Shaker.
- Vogel, P. (2009). Die Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion zum Sportunterricht in der Grundschule. Ein Problemaufriss und Konsequenzen für die fachdidaktische Forschung. *sportunterricht* 58 (4), S. 105 – 110.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Von Bedenkenträgern, bewegungskulturellen Träumern und der realen sportpädagogischen Überlebenskompetenz

Norbert Gissel



Prof. Dr. Norbert Gissel

Ruhr-Universität Bochum
Lehr- und Forschungsbereich
Sportpädagogik und Sportdidaktik
Gesundheitscampus Nord
Nr. 10
44801 Bochum

E-Mail: norbert.gissel@rub.de

„Ich kann das Wort „Kompetenz“ nicht mehr hören!“, schallte es mir abends von meiner sportlehrenden Ehefrau entgegen. „Könnt ihr euch an den Unis nicht einmal einig sein und uns Konzepte liefern, an denen wir uns orientieren können und die den Sport an den Schulen voran bringen? Ich glaube, an die Unis werden nur noch Leute berufen, die Sport mit Doppel-„t“ und ohne „r“ schreiben.“

Nachdem ich mich verärgert zurück gezogen hatte und noch einmal in meinem neuesten Aufsatz über „Kompetenzmodellierung“ nachlas, fiel es mir wie Schuppen von den Augen. Wie viele andere Sportlehrer auch, muss meine Frau an einer Schule mit über 1000 SuS in einer über 50 Jahre alten herunter gekommenen Turnhalle arbeiten. Die Außenanlagen sind praktisch unbrauchbar und die Kommune hat im Moment keinerlei finanziellen Spielraum, um an dieser Situation irgendetwas zu ändern. Und wir philosophieren über einen engen oder weiten Kompetenzbegriff, bildungstheoretische Fundierungen, evidenzbasierte Interventionsstrategien und empirisch fundierte Modellierungen. Da ist z.B. bei einem Kollegen die Rede von einer Reflexionskompetenz im und über den Vollzug bei „nicht-verbalen, symbolträchtigen Auseinandersetzungen“ des bewegten Menschen mit der Welt, die bis auf wissenschaftspropädeutisches Niveau entwickelt werden sollte, ein anderer möchte bewegungskulturelle Kompetenz auf der kognitiven und metakognitiven Ebene entwickeln. Konditionelle Fähigkeiten, technische Fertigkeiten, ja nicht einmal die Begriffe Sport oder Motorik kommen in dem Modell vor. Und ein dritter Kollege gibt zu bedenken, ob der Begriff der „Reflexion“ denn angesichts des gegenständlich-performativen tatsächlich die richtige Konnotation habe, oder ob man es nicht eher phänomenologisch und leibökologisch betrachten müsse. Großartig! Da fällt mir der gute alte Hilbert Meyer ein, der in seiner unvergleichlichen Art kommentierte: „Wer den Anspruch stellt, kompetent zu sein, darf nicht nur klug reden wollen. Er oder sie muss auch kompetent handeln können“ (Meyer, 2007: Leitfa-den Unterrichtsvorbereitung, S. 148).

Ebenso großartig ist, was von den Lehrplankommissionen in den vergangenen Jahren an kompetenzorientierten Kernlehrplänen für unser Fach entwickelt wurde. Es lebe der Föderalismus! In jedem Land wird fleißig vor sich

hin gewurschtelt, zum Teil werden innerhalb eines Landes für unterschiedliche Schulstufen komplett andere Kompetenzmodelle entwickelt. Mittlerweile gibt es Fach-, Sach-, Methoden-, Medien-, Lese-, Urteils-, Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Selbst-, Sozial-, Personal-, Selbstregulierungs-, Problemlöse-, Gesundheits-, Partizipations-, Gestaltungs-, ästhetische, Umwelt- und, und, und -kompetenz. Wie wär's mit einem Wettbewerb, welche Kompetenzbereiche und -begriffe man noch erfinden könnte.

Schade, eigentlich war es eine wirklich gute Idee. Denn der Begriff der Kompetenz drückt prägnant den aufklärerischen Auftrag des Schulsports aus, der da lautet: Die Kinder und Jugendlichen kompetent machen für einen selbstbestimmten Umgang mit ihrer Körperlichkeit und mit dem Kulturgut, das in unserer Gesellschaft immer noch „Sport“ heißt und nicht „leibökologische Bewegungskultur“. Und eigentlich wäre es für die akademische Sportdidaktik eine echte Chance gewesen, sich rational und unvoreingenommen über die Zielebene des schulischen Sportunterrichts zu verständigen. Ein konsensfähiges Modell über die Zielbereiche, mit Begriffen, die aus der Praxis kommen, das wäre wirklich innovativ und orientierend gewesen. Doch entstanden ist ein Scherbenhaufen von Begriffsverirrungen. „Vielleicht zeigt sich die Schwäche der Kompetenzen, sobald es nicht mehr um Begriffe, sondern um einfache Praxis geht“, gab Volkamer zu bedenken (2010, in sportunterricht 59, S. 215). Hat die Diskussion um „die neue Steuerung“ irgendetwas für die Praxis gebracht und unterscheidet sich der kompetenzorientierte Sportunterricht in irgendetwas von einem guten sonst wie orientierten Unterricht? (vgl. ebd., S. 214)

Ich weiß nicht, wie ich mit dem Thema gegenüber meinen Studierenden in Zukunft umgehen soll. Vielleicht mit (Selbst-)Ironie? Ok, ich überlasse den Bedenkenträgern die Mäkelkompetenz, den Lehrplanmachern die begriffliche Verwirrungskompetenz und den Bewegungsökologen die Ideologiekompetenz.

Derweil kehrte ich zurück an den Esszimmertisch und hörte meiner Frau zu, die mittlerweile für die von ihrer Schule selbst finanzierte Erweiterung des Sportfeldes zusätzliche 10.000 € Sponsorengelder aquiriert hatte. Das nenne ich die ganz reale sportpädagogische Überlebenskompetenz.

Öffnung von Unterricht – auch bei der Vermittlung sportartspezifischer Handlungsmuster⁽¹⁾

Rainer Schröter

Wer dem erzieherischen Ansatz einer ganzheitlichen Handlungsfähigkeit im Sportunterricht entsprechen will, kommt nicht umhin, sich auch mit dem Problem der Öffnung von Unterricht bei der Sportartenvermittlung zu befassen. Dass eine partielle Öffnung auch im Rahmen traditionell geschlossen vermittelter Bewegungsmuster möglich ist, soll in diesem Beitrag gezeigt werden. Neben Voraussetzungen für eine erfolgreiche Öffnung werden zunächst am Beispiel Badminton Wege skizziert, wie Schüler an Probleme herangeführt und zur zielgerichteten Eigentätigkeit angeregt werden können. Daneben werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie eine problemorientierte Öffnung des Unterrichts auch in der Oberstufe realisiert werden kann.

Instructional Flexibility: Even for Sport Specific Patterns of Instruction

Whoever tries to adequately teach physical education based on the educational concept bound toward holistic behavior, cannot avoid dealing with the problem of instructional flexibility in physical education. The author wants to prove that partial flexibility is also possible for the context of movements which are traditionally taught in a closed-loop pattern. In addition to the prerequisites for successful flexibility, the author initially uses the example of badminton to sketch ways for confronting students with problems and motivating them to actively solve the problems. Then he presents ways for opening up physical education for problem-oriented teaching even at the senior high school level.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Wenn man Sportunterricht im Sinne einer modernen Schulentwicklung an dem Bildungsverständnis ausrichten will, wie es u. a. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend als ganzheitlicher Erziehungsauftrag formuliert wurde (2005, 84), und den Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts akzeptiert (Erziehung zum und durch Sport; vgl. Balz & Neumann, 2001, 164), dann ist moderner Sportunterricht vor allem geprägt von einer mehrperspektivischen, handlungs- und schülerorientierten Ausrichtung.

Gleichzeitig bleibt trotz dieser erzieherischen Ausrichtung des Sportunterrichts aber auch der Anspruch bestehen, den Schülern weiterhin sportartspezifische Bewegungs- und Handlungsmuster zu vermitteln, was viele Lehrkräfte als schwer zu vereinbaren ansehen. Insbesondere die gezielte Entwicklung von Bewegungskompetenzen einerseits und die geforderte Förderung von Selbsttätigkeit andererseits scheinen oft nur schwierig zu kombinieren zu sein. Der vorliegende Beitrag greift dieses Problem auf und versucht beispielhaft Wege zu zeigen, wie die Forderung nach einer ganzheitlichen Handlungskompetenz vereinbart werden kann mit der Vermittlung sportartspezifischer Bewegungsmuster.

Voraussetzungen für die Öffnung von Unterricht

Wer also diesen ganzheitlichen Erziehungsauftrag von Sportunterricht ernst nimmt, kommt nicht umhin,

Schüler zu einer aktiveren Mitgestaltung des Unterrichts aufzufordern, was eine zumindest partielle Öffnung beinhaltet. Eine derartige Öffnung des Unterrichts setzt aber wiederum voraus, dass der Unterrichtende eine *Transparenz* im Unterricht schafft, die es den Schülern ermöglicht, Aspekte von Unterricht wie



Rainer Schröter

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

Planungsschritte, Absichten und Ziele nachzuvollziehen, bevor erwartet werden kann, dass sie sich selbst aktiv in die Gestaltung des Unterrichts einbringen können.

Für die Bereitschaft der Schüler dazu ist neben der auf Transparenz beruhenden *gedanklichen Mitnahme* durch die Lehrkraft (vgl. Funke-Wienecke, 1995, 14) entscheidend, dass Schüler mit Aufgaben konfrontiert werden, in denen sie auf Probleme stoßen, die sie und ihre Fähigkeiten dazu herausfordern, selbst nach Lösungen für aufgetretene Probleme zu suchen. Allerdings sehen Schüler diese Probleme oft überhaupt nicht oder sie fühlen zwar eine gewisse Unzufriedenheit oder Unsicherheit in bestimmten Handlungssituationen, ohne jedoch die Ursache dafür zu erkennen. Deshalb weist Funke-Wienecke zur Vorbereitung auf eine problemorientierte „bewegungsbezogene Interaktion“ (ebd.,10) auf die Notwendigkeit des *Mitinterpretierens* seitens der Lehrkraft auf sachlicher und emotionaler Ebene hin (ebd., 14). D. h. die Lehrkraft muss versuchen, eine Unterrichtssituation aus der Sicht der Schüler zu betrachten, um auf diese Weise zu analysieren, welche Probleme die Lernenden mit einem Lerngegenstand bzw. einer Handlungssituation haben könnten und welche Ursachen dafür verantwortlich sind. Fehlt ihnen z. B. das Wissen, Handlungszusammenhänge zu erkennen bzw. richtig einzuordnen oder sind es technische Mängel oder Ängste, die einen Unterrichtserfolg verhindern können?

Zusammenhänge erfassen – Probleme erkennen

Um es konkret zu formulieren, solange Lena nicht weiß, warum es für sie vorteilhaft ist, den hohen Aufschlag hoch und weit ins Hinterfeld der Partnerin auf der anderen Seite des Netzes zu spielen, wird sie ihre Schläge auf die gegenüberliegende Zentralposition ebenso wie ihre Partnerin nicht als Problem sehen. D. h. also, erst wenn sie die mit hohen und weiten Aufschlägen verbundene Absicht begriffen hat, kann sie das Problem erkennen, es zu ihrem eigenen machen und an die Problemlösung gehen.

Indem die Lehrkraft sich also bezüglich der gestellten Aufgabe in die Lage der Lerngruppe versetzt, kann sie im Sinne des *Mitinterpretierens* erkennen, dass die Schüler anfangs nicht nur wegen der hinderlichen Vorerfahrungen aus dem Federballspiel mit dem hohen weiten Schlag ins gegenüber liegende Hinterfeld Probleme haben werden, sondern auch, solange sie die mit dem Schlag verbundene Absicht nicht kennen.

Im Badminton müssen also die Unterschiede zum Federball und die Spielidee geklärt werden, bevor ein badmintonspezifisches Verhalten erwartet werden kann.

In anderen Sportspielen z. B. entstehen Probleme häufig dann, wenn die Schüler eine Technikschi-
 lung er-

fahren haben, ihre erworbenen Fertigkeiten aber kaum oder gar nicht einsetzen, da ihnen die Spielidee nicht klar ist und /oder die notwendigen taktischen Fähigkeiten fehlen.

Voraussetzung dafür, dass Schüler Probleme wie die Ursachen für so entstehende Unsicherheit bzw. Unzufriedenheit in bestimmten Handlungssituationen erkennen, ist also, dass sie die Zusammenhänge erfassen können, die für die jeweilige Handlungssituation entscheidend sind. Erst danach können ihnen die konkreten Probleme bewusst werden.

Dieses *Verständnis für die Lernenden* ist eine wesentliche Voraussetzung für einen auf gedanklicher Mitnahme und Verständigung basierenden offenen, problemorientierten Unterricht.

Laging spricht deshalb in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der „*Vor-Thematisierung und Vor-Inszenierung*“ durch die Lehrenden, (Laging, 2001,15/18), um sich so die didaktischen und methodischen Möglichkeiten eines Bewegungsproblems vergegenwärtigen zu können und auf evtl. darüber hinaus notwendige Zusatzimpulse nach einer offenen Aufgabenstellung vorbereitet zu sein.

Um allerdings zu den entsprechenden Erkenntnissen zu gelangen, muss man sich als Lehrkraft aber erst einmal selbst die mit dem jeweiligen Lerngegenstand verbundenen Zusammenhänge klar machen, was ohne eine umfassende *sachlogische Auseinandersetzung und Analyse der Bedingungen* für das Gelingen kaum möglich ist (Sach- bzw. Sachstrukturanalyse). Nur auf dieser Basis können Aspekte wie mögliche Themen, Aufgaben, Missverständnisse, eventuelle Lernprobleme, Vorbehalte oder Ängste auf Seiten der Schüler, Interferenzen, aber auch Öffnungsmöglichkeiten und mögliche Problemstellungen in den Blick geraten und ein *Mitinterpretieren* und die daraus ableitbare Transparenz ermöglichen.

Allerdings wäre es unsinnig zu fordern, Sportunterricht generell offen und problemorientiert zu gestalten (vgl. Achtergarde, 2008, 35). Es gilt deshalb zu analysieren, an welchen Stellen Sportunterricht geöffnet werden kann, wo sich für die Schüler wirkliche Problemstellungen ergeben können und wie der Unterricht zu inszenieren ist (vgl. Laging, 2000), damit darauf hingearbeitet werden kann, dass Schüler Probleme erkennen und sie als ihre eigenen ansehen.

Badminton: Von der Spielidee zur Problemfindung

Nehmen wir das Beispiel Badminton. Es geht dabei im Gegensatz zu Federball nicht darum, den Ball dem anderen Spieler so zuzuspielen, dass dieser ihn bequem wieder hoch zurückspielen kann, um so das Spiel möglichst lange aufrecht zu halten, sondern den Spieler gegenüber als Gegner zu betrachten und daher den Ballwechsel schnell mit einem Punktgewinn zu beenden.

Das ist vielen Schülern aber zunächst nicht klar, und aus Übungszwecken ist anfangs ein schneller Punktgewinn auch nicht angestrebt (Hoher Aufschlag – Überkopf-Clear).

Angenommen, der einleitende Impuls der Lehrkraft ist eine offene Aufgabenstellung wie etwa:

Spielt euch die Bälle hoch und möglichst weit zu. Der Ball muss aber unterhalb von Hüfte und Hand ins Spiel gebracht werden. Reagiert darauf mit einem weiten Schlag oberhalb des Kopfes.

Wie Lena und ihre Partnerin werden viele Schüler es zunächst als erfolgreiche Umsetzung der Aufgabenstellung betrachten, wenn ihnen die geforderte Spieleröffnung annähernd gelingt und sie das Spiel mit Überkopfschlägen aufrecht erhalten können.

Erst mit dem Klären der Spielidee wird für die Schüler die notwendige Transparenz und gedankliche Mitnahme geschaffen.

Um sich entsprechend der Spielidee verhalten zu können, fehlen den Schülern aber zunächst die Voraussetzungen, die der Spielidee zugrunde liegenden Absichten umzusetzen, was nach Begreifen des Spielgedankens zur Unzufriedenheit mit den bisherigen Schlägen führt, da die hohen Aufschläge und Überkopf-Clears in den Bereich der gegenüberliegenden Zentralposition nun nicht mehr als erfolgreich angesehen werden.

Durch dieses, von Funke-Wienecke *Mitinterpretieren* genannte Hineinversetzen in die Schüler, ergibt sich ein weiterer Ansatzpunkt für eine problemorientierte Vermittlung, da die Schüler jetzt die Probleme bewusst wahrnehmen. Im Sinne des Mitinterpretierens ist es auf sachlicher Ebene die Erkenntnis der Schüler *„meine Schläge sind zu kurz“*, auf emotionaler Ebene die sich daraus ergebende Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung.

Mit dieser Erkenntnis *„Es gelingt mir nicht, den hohen Aufschlag und den Überkopf-Clear weit genug zu spielen“*, machen die Schüler diese Bewegungsprobleme zu ihren eigenen und sind bereit, sich aktiv an der Lösungssuche zu beteiligen.

Voraussetzung für die Bereitschaft der Schüler, sich aktiv mit Bewegungsproblemen auseinander zu setzen, ist also, dass das Problem der **Absichtsbildung** *„Mein hoher Aufschlag muss bis ins Hinterfeld gehen“* geklärt ist, bevor von den Schülern eine sinnvolle **Absichtsrealisation** erwartet werden kann: *„Wie schaffe ich es, dass meine Aufschläge bis ins gegenüberliegende Hinterfeld gehen?“* (Funke-Wienecke, 1995, 17).

Sensibilisierung für die Verbesserung der Bewegungsqualität

Im Sinne einer Vor-Thematisierung muss die Lehrkraft ihre Vorstellungen mit dem aktuellen Wissens- und Könnensstand der Lerngruppe abgleichen.

Da die Schüler noch keine genaue Bewegungsvorstellung von den betreffenden Schlägen haben, sind dem-

nach Aufträge zur gegenseitigen Beobachtung, verbunden mit einer Frage wie: *„Was unterscheidet gute und weniger gute Schläge?“* angebracht. Als Ergebnis der Auswertung derartiger Beobachtungen können dann Bewegungskriterien erarbeitet und der Funktionszusammenhang von Teilbewegungen verdeutlicht werden als Basis für eine zielgerichtete individuelle Verbesserung der Bewegungs- und Beobachtungskompetenz sowie der Analysefähigkeit.

Fragen an die den Aufschlag annehmenden Spieler wie *„Ermöglichen die zugespielten hohen Aufschläge, dass ihr, den Absichten entsprechend, den Überkopf-Clear, ausgehend von der Zentralposition, aus der Rückwärtsbewegung mit gestrecktem Arm oberhalb des Kopfes annehmen könnt?“* machen zusätzlich sensibel für die Qualität der Schläge, so dass sich die Schüler evtl. fragen:

- *„Muss ich überhaupt zurücklaufen?“*
- *„Komme ich überhaupt in die Situation, eine Stemmbewegung einsetzen zu können?“*
- *„Kann ich den Überkopf-Clear denn mit gestrecktem Arm spielen?“*

Derartige Fragen zeigen, dass auch die retournierenden Spieler keinen wirklichen Lernfortschritt erzielen können, wenn sie aufgrund von schlecht zugespielten hohen Aufschlägen keine Schleifenbewegung beim Ausholen, keine Rückwärtsbewegung in seitlicher Stellung mit anschließender Stemmbewegung auszuführen brauchen und häufig gezwungen sind, mit gebeugtem Arm zu retournieren.

Auf diese Weise wird den Spielern auf beiden Seiten des Netzes trotz des angestrebten Gegeneinanders ihre positive Abhängigkeit vor Augen geführt. Sie begreifen, dass sie mit der Umsetzung der erarbeiteten Bewegungskriterien sich gegenseitig herausfordern und so ein bewegungsintensiveres Spielerlebnis erfahren können.

Problemorientierung in der Oberstufe

Nun wird häufig eingewendet, dass es nach der Einführung von Sportarten in der Sekundarstufe I zunehmend schwieriger werde, Möglichkeiten zur Problemorientierung zu finden. Gerade im Oberstufenunterricht, in dem es bezüglich des Bewegungslernens überwiegend um die weitere Ausprägung schon in der Mittelstufe erlernter Bewegungsfertigkeiten geht und der daher traditionell eher in geschlossener Form unterrichtet wird, übersieht man häufig die sich dabei ergebenden Möglichkeiten der Öffnung und Problemorientierung.

Um beim Badminton zu bleiben, kann z. B. die Frage *„Welche Ursachen sind für zu kurze oder ungenaue Schläge verantwortlich?“* die Schüler über Beobachtungsaufgaben zur Fehlersuche herausfordern, um dann an Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten.

Weitere lohnenswerte Möglichkeiten zur Problemorientierung lassen sich auch im Taktikbereich der Sportspiele finden, wie z. B. die Entwicklung von Schlagkombinationen in den Rückschlagspielen.

Gute Öffnungsmöglichkeiten bieten sich auch in den Zielschussspielen an, wie dies an folgendem Beispiel deutlich wird.

Bezogen auf die Einführung des Sprungwurfs im Handball oder die des Korblegers im Basketball, ergeben sich Probleme z. B. immer dann, wenn nach der Einführung des Sprungwurfs oder des Korblegers festgestellt wird, dass die jeweilige Technik in isolierten Situationen beherrscht, jedoch im Spiel nicht eingesetzt wird. Bei der Analyse der Ursachen wird dann deutlich, dass den Lernenden häufig wichtige Voraussetzungen für einen angemessenen Umgang mit den erlernten Würfeln fehlen.

Ohne taktische Kenntnisse (z. B. „Wann und wohin muss ich laufen? Welcher Abstand zum Gegner ist angebracht?“) und ohne das Wissen, dass es im Handball darauf ankommt, für sich oder einen Mitspieler eine Lücke im gegnerischen Abwehrverband zu schaffen bzw. im Basketball einem Mitspieler oder sich selbst den Raum für den Zug zum Korb für einen Erfolg versprechenden Wurf zu eröffnen, kann man eine situationsangemessene Umsetzung der frisch erworbenen Fertigkeiten von den Lernenden nicht erwarten (vgl. Schröter 2001, 333).

Die Frage etwa „Woran liegt es, dass der Korbleger bzw. der Sprungwurf von euch im Spiel so selten eingesetzt wird?“ bringt die Schüler im Sinne der Absichtsbildung dazu, sich über die Analyse von Spielsituationen bewusst mit den Ursachen dieser Probleme auseinanderzusetzen, um sich dann durch die Suche nach Lösungen der Absichtsrealisation zuzuwenden.

Fragen wie „Wodurch können Mitspieler euch helfen, in eine günstige Wurfposition zu gelangen? Was könnt ihr selbst tun, um zu einem erfolgreichen Abschluss zu kommen?“ liefern den Schülern gedankliche Impulse und deuten die Richtung für Lösungsansätze an.

Schüler können so erkennen, dass sie die Lösung ihrer Probleme im Miteinander suchen müssen und evtl. zusätzliche technische und taktische Mittel wie Täuschungshandlungen oder Sperren benötigen.

Fazit

Im Spannungsfeld zwischen Geschlossenheit und Offenheit ergeben sich bei der Vermittlung von sportartspezifischen Handlungsmustern immer auch Situati-

onen, in denen Probleme auftreten, die nach der Erarbeitung von Sinnzusammenhängen, gedanklicher Auseinandersetzung, Erprobung von Lösungen und deren Diskussion verlangen. Den Lernenden wird damit Gelegenheit zu einer aktiven Mitgestaltung ihres Unterrichts eröffnet. Gleichzeitig wird auf diesem Weg auch eine im Sinne des modernen Bildungsverständnisses geforderte Verknüpfung der verschiedenen Kompetenzbereiche zur Ausbildung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz ermöglicht.

Die hier beschriebenen Beispiele zeigen, wie sich geschlossene Unterrichtsabschnitte mit offenen sinnvoll kombinieren lassen. Voraussetzung für eine erfolgreiche problemorientierte Öffnung ist jedoch die auf Transparenz basierende gedankliche Mitnahme der Lernenden, die wiederum gegründet ist auf ein Hineinversetzen in die Gedanken, Gefühle und Erwartungen der Schüler im Sinne des Mitinterpretierens und eine Analyse des Wissens und Könnens der jeweiligen Lerngruppe einschließt. Auf dem Wege einer Vor-Thematisierung und -Inszenierung wird dann eine planvolle problemorientierte Öffnung des Unterrichts möglich und den Forderungen eines ganzheitlichen Erziehungsauftrags Rechnung getragen.

Anmerkungen

(1) Ein unterrichtspraktisches Beispiel zum Thema findet sich vom selben Autor in den „Lehrhilfen“ dieses Heftes.

Literatur

- Achtergarde F. (2008). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *sportpädagogik*, 33 (1), S. 25 – 32.
- 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.
- Bonsen, E. & Hey, G. (o. J.). *Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule*. Kiel: IPTS-Seminar.
- Bräutigam, M. (2006). *Sportdidaktik* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Funke-Wienecke, J. (1995). Vermitteln – Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. *sportpädagogik*, 19 (5), S. 10 – 17.
- Laging, R. (2000). Methoden im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 24 (5), S. 2 – 9.
- Laging, R. (2001). Sportunterricht offen gestalten und inszenieren – ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Sportdidaktik. In Günzel, W. & Laging, R. (Hrsg), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*, Bd. 2 (2. korr. Auflage) (S. 2 – 30). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schröter, R. (2001). Überlegungen zur Sportspielvermittlung in der Schule. *Sportunterricht*, 50 (11), S. 332 – 338.

Historische Entwicklung von Kämpfen, Ringen und Raufen im Schulsport

Florian Hartnack

Beginnend bei den Philanthropen um GutsMuths bis hin zu aktuellen Entwicklungen wird aufgezeigt, dass verschiedene Formen des Kämpfens, die heute in der sportpädagogischen Auseinandersetzung als Unterrichtsinhalte diskutiert werden, nahezu nahtlos Bestandteil des Sportunterrichts waren und noch heute sind. Über einen Blick in die Geschichte werden heutige didaktisch-methodische Konzepte und Diskussionen zum Zweikämpfen im Schulsport historisch begründet.

The Historic Development of Fighting, Wrestling and Play Fighting in Physical Education

Starting with the philanthropists around Guts Muths and continuing on to current developments, the author demonstrates that different types of fighting, discussed by sport educational scientists as curricular contents today, have almost always been contingent contents of physical education and are still present. This historic background supports reasons in favor of current instructional and methodological concepts and discussions about one-on-one fights.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Fernöstliche Zweikampfsportarten erfahren seit den 1970er Jahren einen wahren Boom. So finden sich heute der Deutsche Judobund und der Deutsche Karate Verband mit über 100.000 Mitgliedern in der Rangliste 2012 aller Spitzenverbände des Deutschen Olympischen Sportbundes auf den vorderen Rängen wieder (DOSB, 2012, S. 9).

Nach Krüger (2005, S. 207) „bildet der Sport heute weniger denn je ein geschlossenes Ganzes“. Dies gilt auch für das Kämpfen, Ringen und Raufen im schulischen Kontext, welches heute als eigenständiger Inhaltsbereich in den meisten Lehrplänen für den Schulsport vertreten ist. Die Lage in den Bundesländern stellt sich dabei als heterogen dar. Dem neuen Inhaltsbereich oder Bewegungsfeld Ringen und Kämpfen mussten erst konkrete Sportarten wie Judo und Ringen zugewiesen werden.

„Was der Kern bzw. die gemeinsamen Merkmale in diesem Bewegungsfeld sind, wurde und wird erst noch wissenschaftlich erarbeitet und zeigt sich auch in der heterogenen Benennung, die sich wiederum in der Inhaltsauswahl widerspiegelt“ (Leffler, 2011, S. 130).

Im Mittelpunkt stehen sportartenspezifische sowie -unspezifische Zweikampfformen in direkter körperlicher Auseinandersetzung, wobei normierte Sport-

arten, welche Schlag- und Tritttechniken zum Kopf beinhalten wie Boxen oder Karate, meist keine Berücksichtigung im schulischen Kontext finden (ebd., S. 132).

Verschiedene Autoren sprechen sich gegen „Distanzkampfsportarten“ wie Boxen oder Karate aus, weil sie Tritte oder Schläge beinhalten. Die Präferenz im Schulsport gilt dagegen „Kontaktkampfsportarten“, bei denen ein ständiger und gewollter Kontakt zum Partner stattfindet, was konkrete Sportarten wie Judo oder Ringen, aber auch Modifizierungen wie spielerisches Raufen impliziert (vgl. Funke, 1988; Happ, 1998). Andere Autoren fassen Kontakt- wie Distanzkampfsport unter dem Konzept des „Budo“ zusammen und sprechen sich für Budosport im schulischen Kontext aus (Kuhn, 2008; Wolters, 2008).

Im fachwissenschaftlichen Kontext herrscht Unübersichtlichkeit und Uneinigkeit bezüglich der Begrifflichkeiten von Kämpfen, Ringen, Raufen bzw. der Unterscheidung von Kampfsport und Kampfkunst, was sich in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer niederschlägt (Leffler, 2011; Hartnack, 2012). Diese Begriffsp pluralität und die daraus resultierenden divergenten didaktisch-methodischen Ansätze, wie Diskussionen um Schlag- und Tritttechniken, Selbstverteidigungsinhalte, sportartenspezifischen oder -unspezifischen Unterricht

etc., sind als Resultat verschiedener Zweikampfinhalte innerhalb der deutschen Schulsportgeschichte anzusehen.

In einem historischen Überblick soll exemplarisch gezeigt werden, dass verschiedene Formen des Kampfes, die heute in der sportpädagogischen Auseinandersetzung als Unterrichtsinhalte diskutiert werden, nahezu nahtlos Bestandteil des Sportunterrichts waren und noch heute sind. Über einen Blick in die Geschichte lassen sich heutige didaktisch-methodische Konzepte und Diskussionen zum Zweikämpfen im Schulsport historisch begründen.

Der historische Abriss beginnt bei den Philanthropen um GutsMuths, welche die Anfänge der deutschen Schulsportgeschichte markieren. Im Anschluss wird über diese ausgewählten historischen (Schulsport-) Konzepte hinaus ein Überblick über diesen Unterrichtsinhalt bis heute gegeben. Anschließend werden zentrale Aspekte dieser Entwicklung zusammenfassend dargestellt und mit aktuellen Entwicklungen verbunden.

Das *Fechten* als Unterrichtsinhalt wird nicht berücksichtigt, da die direkte, körperliche Auseinandersetzung – ohne Hilfsmittel bzw. Waffen – im Vordergrund der Betrachtungen steht.

Historischer Überblick

Philanthropen

Die Philanthropen (Menschenfreunde) um Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839) markieren den geschichtlichen Beginn didaktisch-pädagogischer Überlegungen zum Schulsport in Deutschland.

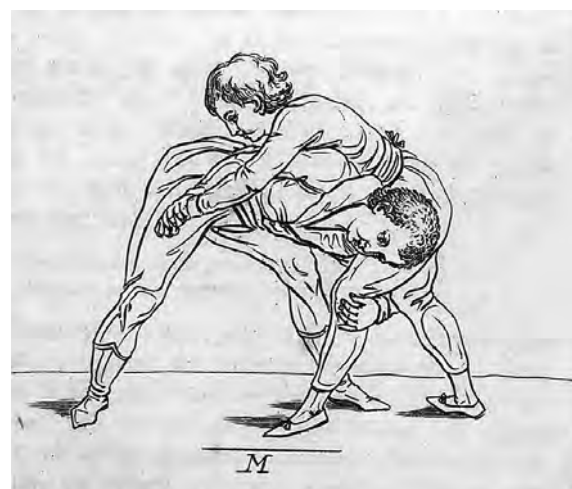
Das Buch „Gymnastik für die Jugend“ (1793) von GutsMuths ist eine erste theoretisch-systematische Konzeption von Leibesübungen in Europa (Krüger, 2010, S. 19).

Hier findet sich das Ringen neben dem Laufen, Werfen und Springen in den antiken Übungen, welche die Philanthropen für ihre gymnastischen Übungen aufbereiteten.

So weist GutsMuths (1793) Kritiken an Übungen zum Ringen zurück, nach denen diese lediglich den gewalttätigen Übertreibungen dieses Sportes in der Vergangenheit, mit Bezug auf blutige Schaukämpfe, entstammten. Diese athletischen Kampfformen grenzt er von gemäßigttem Ringen ab „als ein Mittel, das die Glieder und Muskeln stärke und die thierische Wärme vermehre“. Er distanziert sich mit pädagogischen Argumenten somit deutlich vom Ringen als athletischen Sport sowie von gewalttätigen Auseinandersetzungen und ersetzt diese durch „jugendliche Übungen“ (ebd., S. 277 ff.).

GutsMuths schreibt dem Ringkampf dabei positive physische und psychische Wirkweisen für die Entwicklung des Knaben zu. So werden auf körperlicher Ebene „alle äußern Glieder“ beansprucht, „alle Muskeln wer-

den angestrengt, die Brust nicht wenig gestärkt, und der Umlauf der Säfte ungemein befördert“, während andererseits „Geduld, Standhaftigkeit und Muth“ psychische Auswirkungen des Ringens darstellen (ebd., S. 276). Der Lehrer und Philanthrop Vieth greift diese Überlegungen auf, denn „nichts ist eigentlicher gymnastisch, als das Ringen“ (Vieth, 1795, S. 199). Die vorgeschlagenen Übungen erstrecken sich dabei vom leichten Kampf im Stand durch Ziehen und Schieben, über Hochheben des Gegners, bis zum Niederwurf und Festhalten am Boden. Die Übungen münden schließlich im „zusammengesetzten Kampf“, welcher aus allen Elementen besteht (GutsMuths, 1793, S. 283 ff.).



„Turnvater“ Jahn

Während bei GutsMuths Wert auf die pädagogisch begründete gesundheitliche Bildung und Erziehung durch Leibesübungen gelegt wurde, war das Jahnsche Turnen politisch motiviert, um sich körperlich für die deutsche Nation zu rüsten (Krüger, 2010, S. 20).

Der deutsche „Turnvater“ Jahn übernimmt die Inhalte zum Ringen von GutsMuths derart, dass er sich für besonnenes und faires Ringen ausspricht als „eine treffliche Schule, körperliche Kraft und Gewandtheit zu entwickeln, und persönlichen Muth zu entflammen“ (Bornemann, 1814, S. 79). Dabei beschreibt Jahn Übungen im Zweikampf, in welchem zwei Partner gegeneinander ringen, mit dem Ziel des Niederwerfens und Festhaltens am Boden, den Dreikampf, in welchem zwei Kleinere gegen einen Größeren kämpfen und den Vielkampf in Mannschaften. Beim Dreikampf und Vielkampf greift Jahn dabei immer wieder die körperlichen Voraussetzungen, Klein gegen Groß, auf (ebd., S. 79 ff.).

Adolf Spieß

Durch die „Turnsperre“ sollte das Jahnsche Turnen im Freien und in freien Vereinigungen unterbunden werden. Nicht nur in Preußen, sondern auch im übrigen

Abb. 1: „Ringen bei den Philanthropen“ (GutsMuths, 1793, S. 274).



Florian Hartnack

Institut für Sport und Bewegungswissenschaften
 Universität Osnabrück
 Jahnstr. 75
 49080 Osnabrück
 fhartnac@uni-osnabrueck.de
 www.kampfsportforschung.de

Doktorand am Institut für Sport und Bewegungswissenschaft der Universität Osnabrück.

Deutschland wurde die Notwendigkeit des Turnens als obligatorisches Schulfach betont. Der Anfang des Schulturnens wurde schließlich 1842 durch die königliche Kabinettsorder von Friedrich Wilhelm IV. beschlossen (Krüger, 2005, S. 70 ff.).

Die „Turnsystematiker“ des 19. Jahrhunderts, unter ihnen der „Vater des Schulturnens“ Adolf Spieß, entwickelten eine systematische, pädagogisch-didaktische Konzeption, um das Turnen in die Schulstrukturen zu integrieren (Krüger, 2010, S. 21).

Adolf Spieß zählte das Ringen zu den „Gesellschaftsübungen“. Diese Übungen müssen mit mindestens einem Partner durchgeführt werden, wobei dieser entweder in einer unterstützend-ergänzenden Rolle agiert oder widerstrebende Gegenreaktionen zum Verhalten aufzeigt. Spieß nennt dabei neben dem Heben, Halten und Tragen auch das Ringen im Schulturnen jüngerer Altersklassen (Spieß, 1880, S.391 ff.).

Innerhalb des Ringens differenzierte er zwischen Übungen, welche einerseits gewonnen werden, wenn über Zieh- und Schiebbewegungen der Partner vom Platz gebracht wird, während andere Übungen den Niederwurf erzielen. Durch die wechselnden Rollen als Agonist und Antagonist sollen die Schüler „Ausdauer, Geistesgegenwart, Entschlossenheit und Gewandtheit“ entwickeln (ebd., S. 399).

Jahrhundertwende und Weimarer Republik

Zeitgleich mit der Entwicklung von kämpferischen Inhalten im Schulsport entwickelten sich verschiedene Zweikampfformen auch im organisierten außerschulischen Sport. So entstammte das Ringen in Sportvereinen aus der Tradition des organisierten Turnens (Langenfeld, 2010, S. 246), während neuartige Sportarten wie Judo oder Jiu-Jitsu in Sportvereinen organisiert und als Selbstverteidigung auch im Militär eingesetzt wurden (Matschke & Velte, 2005).

Im Schulsport wurden Anfang des 20. Jahrhunderts mit der „Erziehung vom Kinde aus“ neue schulturn- und schulsportdidaktische Konzepte diskutiert und gefordert. Dabei standen „natürliche“ Bewegungen im Mittelpunkt (Krüger, 2010, S. 25).

Formen des Ringens finden sich in Übungen und Spielen zum Schieben und Ziehen als Zwei- und Gruppenkampfformen (Echternach & Lotz, 1911; Gaulhofer & Streicher, 1921).

In ihrem Buch „Stadion“ widmen Diem, Sippel und Breithaupt (1928) dem Kampfsport ein gesamtes Gebiet der Leibesübungen. Inhaltlich werden neben dem Fechten und Ringen neuerdings auch Boxen und Jiu-Jitsu genannt.

Altrock (1924, S. 104 ff.) spricht sich für das Ringen in der Schule aus und verweist in einem geschichtlichen Rückblick auf die Einführung einer Methodik des Ringens im Schulsport durch die Turnvereinigung Berliner Lehrer. So wurde 1919 eine beschränkte Einführung des sportiven Ringens in die Schule gestattet, welche

die bloßen schulischen Zieh- und Schiebwettkämpfe ablöste.

Nachdem das Boxen in der Schule 1926 vom Preußischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung aufgrund einer möglichen Gesundheitsgefährdung verboten wurde, tauchte es 1930 schließlich als Ergänzungsfach in der Turnlehrausbildung an den Preußischen Universitäten auf, sowie anschließend daran im Studienplan des „Freistaates Bayern“ (seit 1919) als „Boxen, Ringen, Selbstverteidigung“ (Bernett, 1985, S. 56).

Drittes Reich

Kampf und Härte waren zentrale Tugenden der Erziehung in der Hitlerjugend und den paramilitärischen Parteigliederungen. In seinem Buch „Mein Kampf“ schrieb Adolf Hitler dem Boxen eine herausragende Stellung zur Schulung der körperlichen Leistungsfähigkeit, aber auch für die Erziehung soldatischer Tugenden zu:

„Daß der junge Mensch fechten lernt und sich damit herumpaukt, gilt als selbstverständlich und ehrenwert, daß er aber boxt, das soll roh sein! Warum? Es gibt keinen Sport, der wie dieser den Angriffsgeist in gleichem Maße fördert, blitzschnelle Entschlußkraft verlangt, den Körper zu stählender Geschmeidigkeit erzieht ... Vor allem aber, der junge, gesunde Knabe soll auch Schläge ertragen lernen“ (Hitler, 1940, S. 454 f.).

Das Boxen galt bei den Nationalsozialisten als wichtiges Mittel nationalsozialistischer Leibeserziehung. Es wurde, neben untergeordneten weiteren Kampfsportarten, in der dritten Turnstunde für die männlichen Schüler der Oberstufe verpflichtender Unterrichtsinhalt und diente als Vorbereitung auf den Kriegsdienst. Benötigte Ausrüstungen wurden den Schulen auf Antrag zur Verfügung gestellt; das Boxen hatte oberste Priorität (Peiffer, 1987, S. 105).

Unterrichtsinhalte an den Mädchenschulen waren weiterhin Spiele zum Ziehen und Schieben, meist ohne direkten Körperkontakt und mit Geräten (Erhard-Zenker, 1944, S. 42).

Kämpfen im geteilten Deutschland

In der DDR waren Kampfsportarten in den Lehrplänen fest verankert. Für Mädchen war Judo, für Jungen Boxen verbindlicher Unterrichtsinhalt. In der Bundesrepublik Deutschland war Kampfsport dagegen kaum Bestandteil des Sportunterrichts und wurde „allenfalls von den (wenigen) Sportlehrern durchgeführt, die sich in den jeweiligen Kampfsportarten (die Richtlinien Sport in NRW nannten Fechten und Judo) heimisch fühlten“ (Wurzel, 2008, S. 131).

In den Lehrplänen der Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland finden sich zwischen 1945 und



Abb. 2: „Ringen und Raufen“ heute

Abb. 3 (rechts oben): Historische Systematisierung des „Kämpfens“ im Schulsport

heute Inhalte aus dem Kämpfen, Ringen und Raufen. Bereits 1945 wurde in den Lehrplänen Hamburgs auf Boxen, Ringen und Stoßen als Formende- bzw. Leistungsübungen in der Oberstufe der Volksschule hingewiesen, neben Zieh- und Schiebekampfspiele für die Grundschule. In den 1970er Jahren tauchte Judo in den Lehrplänen auf, ab 1992 fanden sich bereits Judo, Ringen und Selbstverteidigung im Lehrplan für das bayrische Gymnasium (Geßmann, 2008). Das Boxen als „militärische Übung“ wurde bereits 1945 aus den Lehrplänen für höhere Schulen in Groß Hessen gestrichen und auch 1990 für die hessische Mittelstufe explizit verboten. In Niedersachsen, Bremen und Hamburg findet sich das Boxen lediglich im Schulsport der Lehrpläne von 1945 bis in die 1950er Jahre. Erst 2007 taucht es als Modellprojekt im außerunterrichtlichen Schulsport in Niedersachsen wieder auf (ebd.).

Historische Systematisierung des Forschungsfeldes

In der aktuellen Diskussion um die Definition von Kämpfen, Ringen und Raufen lässt sich das Kämpfen als zielorientiert, körperlich-funktional beschreiben, während das Ringen als symbolisch-körperliche Auseinandersetzung normierte Sportarten meint. Der kindlich-spielerische Umgang wird durch Begriffe wie Raufen oder Rangeln beschrieben (Huh, 2004). Innerhalb der normierten Sportarten lässt sich zwischen den „Kontaktkampfsportarten“ und „Distanzkampfsportarten“ (Happ, 1998) sowie zwischen Kampfsport und Kampfkunst/Selbstverteidigung unterscheiden (Leffler, 2011). Die historische Betrachtung des Zweikämpfens im schulischen Kontext bestätigt diese Aufteilung in zwei Bewegungsbereiche des Kämpfens:

Abb. 4: Historisch-methodischer Aufbau vom Kämpfen

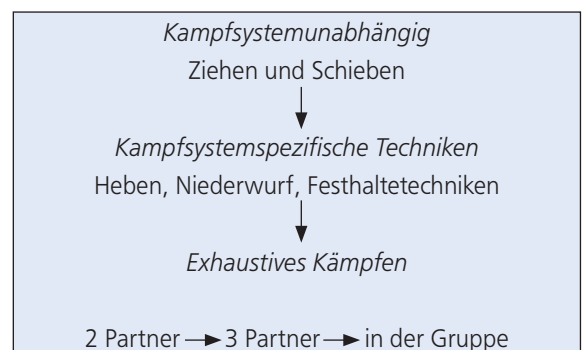
- Schiebe- bzw. Ziehspiele
 - Als spielerisch-kämpferische Form heute vergleichbar mit Begriffen wie „Raufen“, „Rangeln“, „Balgen“.
- Kampfsystemspezifische Übungen
 - Kampfsystemabhängiger Sport, also konkrete Übungen aus bestimmten Zweikampfsportarten wie Judo oder Boxen.



Historisch betrachtet war das Kämpfen als normierter (Kampf-)Sport in Form von Boxen, Judo oder Ringen oftmals ein Unterrichtsinhalt, neben den Schieb- und Ziehspielen, welche als sportartunabhängige Übungsformen dauerhafter Bestandteil des Sportunterrichts waren. Diese beiden Bewegungsbereiche münden heute in das heterogene Bewegungsfeld „Kämpfen“ (Abb. 3), in welchem die Diskussion um die Phänomenologie des Kämpfens und die konkreten Unterrichtsinhalte weiterhin anhält (Leffler, 2011). Mit der mittlerweile großen Anzahl von ähnlichen Begriffen wie Ringen, Rangeln, Raufen, Kämpfen, Balgen etc. werden dabei auch unterschiedliche (pädagogische) Intentionen verknüpft.

Didaktisch-methodischer Aufbau aus historischer Perspektive

Ein methodischer Aufbau von kampfsystemunabhängigen Formen des Schiebens und Ziehens bis hin zum kampfsportspezifischen Kämpfen finden sich u.a. bei Guts-Muths und Spieß (GutsMuths, 1793; Spieß, 1880). Jahn schlägt in seiner Methodik einen Aufbau von Partner- zur Gruppenarbeit vor (Bornemann, 1814) (Abb. 4).



Der didaktisch-methodische Aufbau von kampsport-spezifischen Schieb- und Ziehspielen (Unterstufe), kampsport-spezifischem Techniktraining (Mittel- und Oberstufe), hin zu regelgeleitetem Freikampf in Partner- und Gruppenarbeit spiegelt sich auch in heutiger Literatur zum Kämpfen, Ringen und Raufen im Schulsport wider (vgl. Bächle & Hecke, 2010).

Physisch-psychische Wirkweiszusreibung

Dem Kämpfen, Ringen und Raufen wurden stets verschiedene Wirkweisen zugeschrieben. Aus historischer Perspektive sind zusammenfassend folgende intendierte physische und psychische Auswirkungen des Unterrichtsinhaltes zu nennen (vgl. dazu GuthsMuths 1793, S. 276 ff; Bornemann, 1814, S. 79; Spieß 1880, S. 399):

Gestärkt bzw. gefördert werden

Physisch:

- Glieder und Muskeln bzw. der gesamte Körper
- Agilität
- Ausdauer

Psychisch:

- Geduld
- Insistenz
- Geistesgegenwart
- Entschlossenheit

In heutigen didaktisch-methodischen Konzepten zum Kämpfen, Ringen und Raufen finden sich pädagogische Begründungsstrukturen, welche in ähnlicher Form bereits vor 200 Jahren genannt wurden. So werden derzeit Wirkweisen des Kämpfens über verschiedene Zugänge aus Psychologie, Trainings- und Bewegungswissenschaft, Pädagogik, Philosophie oder Medizin untersucht (Kuhn, Lange, Leffler & Liebl, 2011). Ein Fokus liegt dabei auf möglichen gewaltpräventiven Aspekten von Kampfsport/Kampfkunst (Lange & Leffler, 2010; Zajonc, 2011).

Fazit und Ausblick

Die geschichtliche Betrachtung des „Kämpfens“ im Schulsport zeigt, dass dieses Lern- und Erfahrungsfeld in unterschiedlicher Ausprägung seit Beginn des Schulsports in Deutschland als Unterrichtsinhalt auftaucht. Der methodisch-didaktische Aufbau von kampsport-spezifischen Schiebe- und Ziehspielen zu kampsport-spezifischen Übungen lässt sich historisch begründen. Kampsport-spezifische Unterrichtsinhalte waren immer von den jeweiligen gesellschaftspolitischen Hintergründen abhängig und wurden für politisch-ideologische Zwecke instrumentalisiert, wie am Beispiel des Boxens im Dritten Reich gezeigt werden kann (s.o.).

Der Blick auf „das Kämpfen“ erfordert ein weites Verständnis des Kämpfens, welches nicht ausschließlich normierte Kampfsportarten meint, sondern ebenfalls die direkte (spielerische) körperliche Auseinandersetzung in Form von Zieh- und Schiebbewegungen mit einem oder mehreren Partnern.

Die historische Entwicklung vom Kämpfen, Ringen und Raufen spiegelt sich in den aktuellen Lehrplänen der einzelnen Bundesländer wider. So finden sich, äußerst heterogen, kampsportübergreifende, aber auch kampsport-spezifische Unterrichtsinhalte, die historisch tradiert bereits bei GuthsMuths oder Jahn vorkamen und sich durch die historische Entwicklung der Lehrpläne ziehen. Parallelen weisen die Spiele vom Schieben und Ziehen zu den heute (vorrangig für die Primarstufe) geforderten kampsportübergreifenden Raufspielen auf. Hingegen sind „Distanzkampfsportarten“ wie das Boxen heute aus den Lehrplänen nahezu verschwunden.

Inwieweit die Spiele und Übungen in der alltäglichen Praxis allerdings angewandt wurden und auch heutzutage vermittelt werden, bleibt offen.

In Bezug auf spezifische Kampfsportarten besteht Forschungsbedarf hinsichtlich der bereits historisch unterstellten Wirkweisen und Methoden im Umgang mit Kampfsport/Kampfkunst im Schulsport, sowie den (bildungs-)theoretischen und pädagogischen Begründungen und Zielsetzungen, sowie den didaktisch-methodischen Konsequenzen. Ein Blick in die Geschichte kann dabei hilfreich und lohnenswert sein, um heutige Annahmen und Theorien mit Blick auf vergangene Diskussionen neu zu überdenken und reflektiert zu bearbeiten.

Literatur

- Altrock, H. (1924). Ringen und Schwerathletik (Handbuch der Leibesübungen, Bd. 4). Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Bächle, F. & Hecke, S. (2010). Doppelstunde Ringen und Raufen: Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein. Schorndorf: Hofmann.
- Bernett, H. (1985). Sportunterricht an der nationalsozialistischen Schule. Der Schulsport an den höheren Schulen Preußens 1933-1940. Sankt Augustin: Hans Richarz.
- Bornemann, J. J. W. (1814). Lehrbuch der von Friedrich Ludwig Jahn unter dem Namen der Turnkunst wiedererweckten Gymnastik. Mit Kupfertafeln, darstellend die Geräte, Gerüste und Übungen auf dem Turnplatz in der Hasenhaide bei Berlin; zur allgemeinen Verbreitung jugendlicher Leibesübungen. Berlin: Diterici.
- Diem, C., Breithaupt, F., Sippel, H. (Hrsg.) (1928). Stadion. Das Buch von Sport, Turnen, Gymnastik und Spiel. Berlin: Neufeld & Henius.
- DOSB (2010). Bestandserhebung 2012. Fassung vom 15.11.2012. Zugriff am 03.01.2013 unter: http://www.dosb.de/fileadmin/sharepoint/Materialien%20%7B82A97D74-2687-4A29-9C16-4232BAC7DC73%7D/Bestandserhebung_2012.pdf
- Echternach, H: & Lotz, H. (1911). Turnunterricht in der Volksschule mit Berücksichtigung der verwandten Leibesübungen Jugendspiel Wandern und Schwimmen. Langensalza: Beyer.
- Erhard-Zenker, G. (1944). Leibeserziehung der 15- bis 18jährigen Mädchen. Leipzig: Dürr.

- Funke, J. (1988). Ringen und Raufen. In: Sportpädagogik, 12 (4), S. 13–21.
- Gaulhofer, K. & Streicher, M. (1921). Grundzüge des österreichischen Schulturnens. Wien: Verlag für Jugend und Volk.
- Geßmann, R. (2008). Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Eine kommentierte Dokumentation 1945–2007 (Schriftenreihe der Zentralbibliothek der Sportwissenschaften der Deutschen Sporthochschule Köln – Band 8). Köln: Sportverlag Strauß.
- GutsMuths, J. C. F. (1793). Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Ein Beitrag zur nötigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung. Schnepfenthal: Buchhandlung der Erziehungsanstalt.
- Happ, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. In: Sportpädagogik, 22 (5), S. 13 – 23. Seelze: Friedrich.
- Hartnack, F. (2012). Ringen oder Raufen? Überlegungen zum „Kämpfen“ im Schulsport der Primarstufe. Aachen: Shaker.
- Hitler, A. (1940). Mein Kampf. München: Zentralverlag der NSDAP.
- Huh, Y.-S. (2004). Raufen, Ringen, Kämpfen in Perspektive interkultureller Bildung – am Beispiel fernöstlicher Kampfkünste. In: P. Elflein, I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis (S. 164–166). Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, M. (2005). Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 2: Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland (2., neu bearbeitete Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, M. (2010). Historische Konzeptionen und Legitimationsfiguren. In: N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), Handbuch Schulsport (S. 17-28). Schorndorf: Hofmann
- Kuhn, P. (2008). Budo im Sportunterricht – Überlegungen zu einer sportpädagogischen Theorie und Praxis des Kämpfens in der Schule. In: sportunterricht, 4 (57), S. 110–115.
- Kuhn, P., Lange, H., Leffler, T. & Liebl, S. (2011) (Hrsg.), Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011. Hamburg: Czwalina Feldhaus.
- Lange, H. & Leffler, T. (2010) (Hrsg.), Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des „Kämpfen-lernens“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Langenfeld, H. (2010). Geschichte der Sportarten. In: M. Krüger & H. Langenfeld (Hrsg.), Handbuch Sportgeschichte (S. 242-252). Schorndorf: Hofmann.
- Leffler, T. (2010). Zum Verhältnis von Kampfkunst und Kampfsport. In: H. Lange & T. Leffler (Hrsg.), Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des „Kämpfen-lernens“ (S. 171-191). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leffler, T. (2011). Kämpfen im Sportunterricht. In: P. Kuhn, H. Lange, T. Leffler & S. Liebl (Hrsg.), Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011 (S. 129–138). Hamburg: Czwalina Feldhaus.
- Matschke, K. D. & Velte, H. (2005). 100 Jahre Jiu-Jitsu, Ju-Jutsu und Judo in Deutschland (Eine Chronik von 1905 bis 2005). Vierkirchen: Schramm.
- Peiffer, L. (1987). Turnunterricht im Dritten Reich - Erziehung für den Krieg? Der schulische Alltag des Turnunterrichts an den höheren Jungenschulen der Provinz Westfalen vor dem Hintergrund seiner politisch-ideologischen und administrativen Funktionalisierung. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Spieß, A. (1880). Turnbuch für Schulen als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen. I. Band. Die Übungen für die Altersstufe vom 6. Bis 10. Jahre bei Knaben und Mädchen (2., vermehrte und verbesserte Aufl.). Basel: Schweighauserischer Verlagsbuchhandlung.
- Vieth, G. U. A. (1795). Versuch einer Enzyklopädie der Leibesübungen. Bd. II. Berlin: Hartmann.
- Wolters, J.-M. & Fußmann, M. (2008) (Hrsg.). Budo-Pädagogik. Kampfkunst in Erziehung, Therapie und Coaching. Augsburg: Ziel.
- Wurzel, B. (2008). Kämpfen und Fallen lernen. In: sportunterricht, 57 (5). Schorndorf: Hofmann.
- Zajonc, O. (2011). Bedingungen des Kämpfens als Mittel zur Gewaltprävention. In: P. Kuhn, H. Lange, T. Leffler & S. Liebl (Hrsg.), Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011 (S. 129–138). Hamburg: Czwalina Feldhaus.



DIN A5 quer, 312 Seiten
ISBN 978-3-7780-2252-8

Bestell-Nr. 2252 € 23.–

E-Book auf sportfachbuch.de € 18.90

Dr. Frank Bächle / Steffen Hecke

999 Spiel- und Übungsformen im Ringen, Raufen und Kämpfen

2., verbesserte Auflage 2011

Fair ringen, raufen und kämpfen – aber wie? In diesem Band wird auf einfache und überzeugende Art dargestellt, wie auf spielerische und gezielte Weise bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Schule und Verein behutsam Berührungsängste abgebaut und zu einem fairem Zweikampfsport angeleitet werden kann.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/2252

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

Reisekosten vor Gericht – Dienstherr muss zahlen

Claus Thomann

Lehrkräfte haben Anspruch auf volle Erstattung (1)

Lehrkräfte an öffentlichen Schulen, seien sie Angestellte oder Beamte, haben grundsätzlich ein Anrecht auf die volle Erstattung der Kosten für ihre genehmigten Dienstreisen. Diese entstehen u. a. dann, wenn sie mit ihren Schülergruppen z. B. Klassen- bzw. Studienfahrten durchführen, was nach den allgemeinen Dienstordnungen zu ihren Pflichtaufgaben gehört. Seit langer Zeit allerdings war es übliche Verwaltungspraxis, dass – wegen insgesamt nicht ausreichender Finanzmittel – die Lehrkräfte nur einen (oft zudem sehr geringen) Teil ihrer Auslagen erstattet bekamen. Grundlage dafür war eine Verzichtserklärung, die die Lehrkräfte bei der Beantragung ihrer Schulfahrt abzugeben hatten, für den Fall, dass der Schule nicht genügend Reisekostenmittel zugewiesen wurden. Diese Verzichtserklärung, die durch Ankreuzen einer vorgegebenen Formulierung auf dem Antragsformular geleistet wurde, war zwar freiwillig, ohne sie konnte jedoch keine Genehmigung erteilt werden – was ein merkwürdiges (für den Dienstherrn jedoch vorteilhaftes) Verständnis von Freiwilligkeit offenbart. Diese (rechtlich schon immer sehr zweifelhafte) Situation hat nun durch zwei hochrangige, im Tenor gleichartige Gerichtsurteile, die durch Klagen von Lehrkräften veranlasst wurden, ein Ende gefunden. Es handelt sich dabei um ein Urteil des Bundesarbeitsgerichts in Erfurt (BAG) vom 16. Oktober 2012 (Aktenzeichen 9 AZR 183/11) und ein Urteil des Oberverwaltungsgerichts in Münster (OVG) vom 14. November 2012 (Aktenzeichen 1 A 1579/10) – hier wurde allerdings eine Revision beim Bundesverwaltungsgericht zugelassen (2).

Die Prozessverläufe

Beide Klagen durchlaufen mehrere Instanzen. Das Urteil des BAG wird erwirkt durch die Klage einer Lehrkraft im Angestelltenverhältnis an einer Gesamtschule,

die im September 2008 als Klassenlehrerin mit ihrer Klasse der Stufe 10 eine mehrtägige Studienfahrt nach Berlin durchführt. Den geforderten Verzicht auf volle Reisekostenerstattung hat sie unterzeichnet. Von der Schule erhält sie etwas mehr als ein Zehntel ihrer geltend gemachten Auslagen erstattet. Sie beantragt mit zwei Schreiben (außergerichtlich) beim Land die Zahlung des Differenzbetrages, das Land lehnt ab. Daraufhin klagt die Lehrerin beim zuständigen Arbeitsgericht, das die Klage abweist. Die Berufung der Klägerin beim Landesarbeitsgericht hat dagegen Erfolg. Dagegen legt das Land wiederum Revision ein. Das Bundesarbeitsgericht schließlich lehnt die Revision ab und verurteilt das Land zur Zahlung.

Das OVG-Urteil kommt zustande durch die Klage eines beamteten Lehrers an einem Gymnasium, der im Januar 2008 eine Studienfahrt nach Italien leitet. Ihm wird von der Schule nach dem dort gehandhabten Verteilungsmodus ein Viertel seiner Auslagen erstattet. Dagegen legt er Widerspruch bei der Bezirksregierung ein und verlangt die vollständige Erstattung seiner Kosten. Die Bezirksregierung weist den Widerspruch zurück. Daraufhin erfolgt die Klage an einem Verwaltungsgericht, das dem Kläger Recht gibt. Gegen dieses Urteil geht das Land in die Berufung vor dem OVG. Eine Besonderheit in diesem Rechtsstreit besteht darin, dass der Lehrer geltend macht, die Textpassage mit der Verzichtserklärung auf dem Antragsformular nicht (!) unterzeichnet zu haben, sie müsse nachträglich hinzugefügt worden sein. Das OVG hat die Revision zugelassen, weil nach seiner Auffassung wegen der großen Zahl der betroffenen beamteten Lehrkräfte dieser Rechtssache eine grundsätzliche Bedeutung zukommt. Insofern bleibt in dem Fall ein abschließendes Urteil des Bundesverwaltungsgerichts abzuwarten.

Die Argumente der Kläger (3)

In beiden Fällen verweisen die Kläger darauf, dass der *abverlangte Verzicht auf eine Reisekostenvergütung unwirksam (sei) (II)* bzw. ihnen *trotz der Verzichts-*



Claus Thomann
OStD i. R.

Lehramtsstudium Sek I / II
Anglistik und Sport,
langjährige Tätigkeit als
Gymnasiallehrer,
im Kultusministerium NRW
(Schulsport), als
Fachleiter Sport am
Studienseminar S II
Düsseldorf,
1993 – 2011 Schulleiter am
Städtischen Gymnasium
Gerresheim, Düsseldorf.

E-Mail:
gc.thomann@t-online.de

erklärung ein Anspruch auf Reisekostenvergütung (zu-
stehe) (I). Ein Verzicht sei nicht zulässig (I). Der jeweils
erklärte Verzicht sei nicht freiwillig gewesen, da er im
Vordruck des Antrags auf Genehmigung zwingend
vorgesehen gewesen sei (I). Eine Dienstreise ohne Ver-
zicht gäbe es gar nicht, deshalb könne man nicht von
einer wahren Freiwilligkeit sprechen. Wenn das beklagte
Land dennoch auf die Wirksamkeit des Verzichts ver-
weise, dann stelle das eine *unzulässige Rechtsaus-
übung* (I, II) dar. Die Schulfahrten, denen eine Geneh-
migung ja erteilt wurde, dienten dem *öffentlichen In-
teresse an der Verwirklichung der Bildungsziele* (II).
Also gebiete es die *Fürsorgepflicht des Dienstherrn*,
die den Lehrkräften *tatsächlich entstandenen, not-
wendigen Aufwendungen ... zu erstatten* (II).

Die Lehrerin führt weiterhin an, dass durch einen Ver-
zicht auf die Fahrt mit ihrer Klasse ihr Verhältnis zu den
Schülern und Eltern belastet worden wäre. Sie habe
unter Druck gestanden, weil sie sich dem Bildungs- und
Erziehungsauftrag der Schule verpflichtet fühle, dem-
zufolge die Durchführung solcher mehrtägigen Fahr-
ten vorgesehen sind und von ihr auch erwartet wür-
den, gleichzeitig aber keine finanziellen Alternativen
bestanden hätten. Schließlich sei in ihrem Fall als ange-
stellter Lehrerin das Arbeitsverhältnis privatrechtlich
ausgestaltet: es sei durch das Prinzip von Leistung und
Gegenleistung geprägt und unterscheide sich daher
grundsätzlich vom Alimentationsprinzip, das bei den
Beamten gelte. Deshalb sei die Anwendung der Rege-
lungen (hier: Reisekostenrecht), die für das öffentlich-
rechtliche Dienstverhältnis der Beamten gelten, auf
Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis *sinnwidrig* (I, II).
Der klagende Lehrer seinerseits hat *in Abrede gestellt*,
die *in Rede stehende Verzichtserklärung selbst abge-
geben zu haben...* (II). Das entsprechende Kreuz auf
dem Antragsformular *müsse nachträglich hinzugefügt*
worden sein (II).

Die Argumente der Behörden (4)

Es überrascht nicht, dass die beklagten Behörden be-
antragt haben, die Klagen abzuweisen. Als Hauptargu-
ment wird dabei angeführt, dass der Verzicht auf die
Erstattung von Reisekosten freiwillig abgegeben wur-
de und dass ein Widerruf der Verzichtserklärung nicht
zulässig (sei) (I). Vor dem OVG führt das Land darüber
hinaus weitere Argumente für seine bisherige Verwal-
tungspraxis an – diese müssen allerdings den betroffe-
nen Lehrkräften an den Schulen, die deren Auswirkun-
gen zu tragen haben, z. T. sehr befremdlich vorkom-
men.

Das Land (im Verfahren als „Dienstherr“ bezeichnet)
macht u. a. geltend, dass *er selbst in einem Interessen-
konflikt stehe. Er müsse einerseits Klassenfahrten nach
der Rechtslage verpflichtend durchführen und habe
andererseits als Dienstherr die beamtenrechtliche Für-
sorgepflicht zu beachten, und zwar jeweils vor dem*

Hintergrund einer angespannten Haushaltslage (II).
Daraus ergäben sich nur zwei Alternativen: entweder
bleibt der Verzicht der Lehrkräfte auf Erstattung wei-
terhin rechtmäßig – dann könnten Fahrten auch zu-
künftig uneingeschränkt stattfinden; oder aber der
Verzicht sei in rechtmäßiger Weise nicht mehr möglich,
was dann zu Einschränkungen der Zahl der Fahrten
führen müsse. Dem Land *müsse ... im Interesse der
Schüler auch zugestanden werden, auf die Lehrer zu-
zugehen und nach einem Verzicht auf die Erstattung
von Reisekosten zu fragen, ohne sich wegen dieses
Verhaltens im Ergebnis eine Fürsorgepflichtverletzung
gegenüber den Lehrern vorhalten lassen zu müssen.*
*Es sei untragbar, wenn das Verwaltungsgericht die
Folgen der bekannten Haushaltslage einseitig auf das
Land bzw. auf die Schüler abwälze* (II). Schließlich be-
zweifelt das Land, *dass der Kläger sich ... in dem vom
Gericht angenommenen Interessen- und Loyalitäts-
konflikt befunden habe. Dieser habe nämlich zuerst
die Verzichtserklärung abgegeben und erst nachträg-
lich seinen vermeintlichen Anspruch auf Reisekosten
geltend gemacht* (II). Dieses (im Grunde zynische)
Argument weist das Gericht später deutlich zurück: in
jedem Fall sei ein Verzicht, egal wann und wie er abge-
geben wird, ein Ausdruck einer für den Lehrer nicht
zumutbaren Konfliktlage.

Die Entscheidungsgründe der Gerichte (5)

In beiden Verfahren unterliegt das Land. Die Gerichte
folgen der vorgebrachten Argumentation der Schulauf-
sicht nicht. In den Leitsätzen, die den Urteils-
begründungen vorangestellt sind, wie auch in den
Begründungen selbst finden sich eine Reihe von Aussa-
gen, die das Verhältnis von Dienstherr und Beschäftig-
ten in einer sehr grundsätzlichen Weise berühren – und
die zugleich in ihrer Kritik an dem bisher vom Land prak-
tizierten Verfahren der Reisekostenerstattung kaum
deutlicher formuliert werden könnten. Die Leitsätze bei-
der Urteile seien deshalb zunächst vollständig zitiert.

Das Bundesarbeitsgericht führt folgendes aus (zur Erin-
nerung: es hat über die Klage der angestellten Lehr-
kraft zu entscheiden).

1. *Ein Land verstößt als Arbeitgeber gegenüber sei-
nen angestellten Lehrkräften gegen § 242 BGB
(6), wenn es Schulfahrten grundsätzlich nur un-
ter der Voraussetzung genehmigt, dass die teil-
nehmenden Lehrkräfte formularmäßig auf die
Erstattung ihrer Reisekosten verzichten.*
2. *Diese generelle Bindung der Genehmigung von
Schulfahrten an den „Verzicht“ auf die Erstat-
tung von Reisekosten stellt die angestellten Lehr-
kräfte unzulässig vor die Wahl, ihr Interesse an
einer Reisekostenerstattung zurückzustellen
oder dafür verantwortlich zu sein, dass Schul-*

fahrten, die Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit sind, nicht stattfinden. (I)

Die Leitsätze zum Urteil des OVG (es entscheidet über die Klage des beamteten Lehrers) sind in ihrer Kritik nicht minder deutlich. Sie lauten:

Die Fürsorgepflicht des Dienstherrn verbietet es, die Durchführung von Dienstgeschäften systematisch davon abhängig zu machen, dass der Beamte die hierfür benötigten Mittel ganz oder teilweise aus der für seine private Lebensführung und die seiner Familie bestimmten Alimentation aufbringt. Das gilt auch für Aufwendungen, die Lehrern aus Anlass von Schulfahrten (z.B. Klassen- oder Stufenfahrten) entstehen.

Ein vom Dienstherrn in Bezug auf Schulfahrten bei den Lehrkräften systematisch abgefragter Verzicht auf Reisekosten führt den betroffenen Lehrer darüber hinaus in einen schwerwiegenden Interessen- und Loyalitätskonflikt, nämlich entweder auf berechnete persönliche Ansprüche zu verzichten oder aber die schulischen und zugleich dienstlichen Belange zu vernachlässigen. Das ist als grobe Verletzung der Fürsorgepflicht zu werten.

Dem Dienstherrn ist es hiervon ausgehend unter dem Gesichtspunkt der unzulässigen Rechtsausübung grundsätzlich verwehrt, sich gegenüber dem Anspruch betroffener Lehrer auf Reisekosten für Schulfahrten auf formularmäßig abgefragte Verzichtserklärungen zu berufen (II).

Mit der hier gewählten Formulierung der „unzulässigen Rechtsausübung“ (die dem Land von beiden Klägern vorgeworfen wurde) ist gemeint, dass das Land sich eine bestimmte Rechtsposition zu eigen macht, die zwar an sich (formalrechtlich) möglich ist, aber nach den gesamten Umständen des jeweiligen Einzelfalles als Verstoß gegen Treu und Glauben ... erscheint und aus diesem Grunde ... unzulässig ist (II). Diese Bestimmung greift immer dann, wenn dem Berechtigten (hier: dem Dienstherrn) seinerseits eine grobe bzw. schwerwiegende Verletzung eigener Pflichten zur Last fällt (II). Eine solche Pflichtverletzung also wird dem Land mit seiner erzwungenen Verzichtspraxis unmissverständlich attestiert. Das BAG äußert sich in dieser Hinsicht ebenfalls ohne Wenn und Aber: *Die Rechtsausübung* (gemeint: die des Landes bei der systematischen Abfrage des Verzichts auf Erstattung) *muss als solche zu missbilligen sein, weil sie der Verfolgung eines rücksichtslosen Eigennutzes zum Nachteil des Vertragspartners* (gemeint: der Lehrkraft) *dient* (I). Und: *Das beklagte Land verstößt mit dieser Koppelung treuwidrig gegen seine gegenüber den Lehrkräften bestehende Fürsorgepflicht* (I).

Auch in dem vorinstanzlichen Urteil hatte bereits das Landesarbeitsgerichts (LAG), unter Berufung auf zwei Urteile in anderen Bundesländern, darauf hingewiesen, dass die Praxis des Reisekostenverzichts *bei den Beamten zu einem Interessenwiderstreit führen* (kön-

ne), den der Dienstherr ... zum Schutz des Beamten gar nicht erst entstehen lassen dürfe (III). Er sei vielmehr gehalten, *den Beamten von vornherein nicht vor die Wahl zu stellen, ob er die Verzichtserklärung abgibt und die Klassen- oder Schülersfahrt stattfindet oder nicht* (III).

Das BAG argumentiert in ähnlicher Weise: *Mit der Übertragung der Verantwortung auf den Lehrer, einen Teil der Mittel selbst zu tragen oder die Verwirklichung der dem Land ... obliegenden Bildungsaufgabe zu beeinträchtigen, bringt das Land die bei ihm angestellten Lehrer in einen unzumutbaren Gewissenskonflikt. Ihnen wird die staatliche Verantwortung für die Gestaltung eines guten und abwechslungsreichen Unterrichts aus rein fiskalischen Gründen aufgebürdet* (I). Man weiß aus dem schulischen Alltag, wie schwer Lehrkräfte sich oft damit tun, ihnen eigentlich zustehende Rechte im Konfliktfall wirklich in Anspruch zu nehmen (hier: Entscheidung gegen den Verzicht auf Erstattung). Es ist leicht nachzuvollziehen, wenn sie in dem Fall befürchten müssen, innerhalb der Kollegen-schaft als selbstbezogen und unkollegial zu gelten oder sich damit die Kritik der Schulleitung an ihrer Dienstauffassung zuzuziehen. Diese Befürchtungen wurden auch von den Gerichten aufgenommen und bei der Urteilsfindung berücksichtigt.

Es heißt in der Urteilsbegründung des LAG, dass *der Einzelne, der nicht verzichte, sich dem Vorwurf unkollegialen Verhaltens (aussetze) und Gefahr (laufe), in eine Außenseiterrolle zu geraten. Da Verzichtserklärungen allgemein üblich seien, drohe dem nicht verzichtenden Lehrer zudem die Gefahr des Ansehensverlustes bei der Schulleitung* (III). Er gehe damit *das Risiko einer negativen Leistungsbilanz hinsichtlich der schulischen Aktivitäten im Verhältnis zu anderen Lehrkräften ein* (III). Auch das BAG und das OVG nehmen diese Einschätzung auf. Es bestehe *für die Lehrkraft, die sich weigert, eine Verzichtserklärung abzugeben, die Gefahr des Ansehensverlustes bei der Schulleitung. Damit lassen sich auch weitere nachteilige Auswirkungen auf die dienstliche Beurteilung der Lehrkraft nicht mit Sicherheit ausschließen* (I). Es könne nämlich *leicht der Eindruck entstehen, dass (dem Lehrer) aus rein materiellem Eigeninteresse das nötige, jedenfalls aus der Sicht der Schulleitung, der Eltern, der Schüler und ggf. auch der ... Kollegen erwartete Engagement ... fehlt* (II). *Darüber hinaus muss (der Lehrer) auch noch weitergehende Folgen befürchten, etwa Nachteile beim beruflichen Aufstieg. Angesichts bekanntermaßen rarer Beförderungsstellen können nämlich im Nachhinein kaum mehr konkret fassbare Imponderabilien letztlich den Ausschlag dafür geben, welchem von mehreren fachlich gut qualifizierten Bewerbern für ein Beförderungsamts der Vorzug gegeben wird* (II).

Das beklagte Land hatte u. a. damit argumentiert, dass die Schulen – durch die in den letzten Jahren aufgestockten Mittel für Schulfahrten – grundsätzlich in der Lage seien, die Fahrten für Lehrkräfte kostendeckend

durchzuführen. Davon ist das Gericht nicht überzeugt: *Dieses Vorbringen spiegelt nicht die Realität wider* (II). Es verweist darauf, dass dem Lehrer nach dem an der Schule bestehenden Verteilungsmodus lediglich ein Viertel seiner Kosten ersetzt wurde. *Dafür, dass dies ein Sonderfall wäre, ist nichts konkret ersichtlich* (II). Auch das Argument des Landes, dass die Dauer und Kostenobergrenze der Schulfahrten ja in eigener Zuständigkeit von der Schulkonferenz festgelegt worden seien (und – das ist impliziert – diese ja anders hätte entscheiden können), verfängt nicht. Das OVG macht klar, dass *die Übertragung bestimmter Kompetenzen auf die Schulen ... nicht die prinzipiell bei dem Beklagten (also dem Land) verbleibende Verantwortung (be-seitigt), ob und in welchem Umfang ... Schulfahrten ... überhaupt durchgeführt werden sollen und wie die konkrete Entscheidung darüber mit den für diesen Zweck vorhandenen Haushaltsmitteln in Einklang gebracht werden kann* (II).

Aus all dem wird mehr als deutlich, dass die Gerichtsurteile dem Land sehr klar zu verstehen geben, dass die über Jahrzehnte von den Lehrkräften verlangte – und von diesen zumeist schweigend, wenn auch widerstrebend geduldete – Verzichtspraxis (zum Vorteil des Landes!) unrechtmäßig war und unmittelbar geändert werden muss. Schulfahrten, das ist unstrittig, gehören zu den Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule. Und so gelte als oberster Grundsatz: *Das bildungsverantwortliche Land und die Schule haben deshalb grundsätzlich die zur Erfüllung dieser Bildungsziele notwendigen Mittel selbst zur Verfügung zu stellen* (I). (7)

Folgerungen aus den Urteilen

Wie wird es angesichts dieser Situation weitergehen? Im Falle der Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis ist es klar: alles muss bezahlt werden. Das wird die Reisekostenmittel einer Schule bereits in hohem Maße beanspruchen. Für die beamteten Lehrkräfte wird der Ausgang des Verfahrens vor dem Bundesverwaltungsgericht entscheidend sein.

Das Land hat jedoch jetzt schon, gezwungen durch die Gerichtsurteile, mit mehreren Änderungen reagiert. In einem Erlass vom 25. Februar 2013 (8) wurde den Schulen zunächst mitgeteilt, dass die Mittel aufgestockt werden, um diejenigen Mehrkosten auffangen zu können, die für die bereits genehmigten Fahrten im Jahr 2013 entstanden sind. Zugleich weist das Ministerium in dem Erlass darauf hin, dass *...die Möglichkeit besteht, freiwillig (sic!) auf die Erstattung von Reisekosten zu verzichten*. Außerdem ist es nun, entgegen der bisherigen Praxis, den Lehrkräften gestattet, Freiplätze in Anspruch zu nehmen, die ein Reiseveranstalter anbietet.

Weitere Änderungen wurden mit der notwendig gewordenen Überarbeitung der bisher geltenden „Wan-

derrichtlinien“ auf den Weg gebracht. In den neuen „Richtlinien für Schulfahrten“ (9) ist die Möglichkeit eingeräumt worden, auch Drittmittel zur Finanzierung der Reisekosten heranzuziehen. Die Verzichtserklärungen bei den Anträgen auf Genehmigung von Schulfahrten sind, weil jetzt unrechtmäßig, gestrichen worden – durchgeführt werden dürfen also nur noch Fahrten, für die Mittel tatsächlich zur Verfügung stehen. Ist dies nicht gesichert, d.h. stehen Reisekostenmittel nicht in ausreichender Höhe zur Verfügung, darf eine Dienstreise von der Schulleitung nicht genehmigt werden.

Für das kommende Haushaltsjahr 2014 durften von den Schulen zu dem Zeitpunkt (Frühjahr 2013) noch keine rechtlichen Verpflichtungen eingegangen werden. Es wurde in den neuen Richtlinien festgelegt, dass die Schulkonferenz ein Fahrtenprogramm *für das jeweilige Schuljahr* (also das gerade begonnene 2013/14) aufzustellen hat, das die Höhe der Reisekostenmittel für die Schule berücksichtigt. Das bringt die Schulen in eine erhebliche Unsicherheit: es bleibt abzuwarten, ob zu dem Zeitpunkt (die neuen Schulkonferenzen werden in der Regel erst kurz vor den Herbstferien erstmals zusammentreten können) bereits feststehen kann, welche Reisekostenmittel eine Schule für das Haushaltsjahr 2014 zu erwarten hat. Die Fahrtenplanung einer Schule – einschließlich der Befassung in den Mitwirkungsgruppen und insbesondere dann, wenn Änderungen anstehen – benötigt eigentlich einen weit größeren zeitlichen Vorlauf. Man kann annehmen, dass die Fahrtenprogramme der Schulen jetzt erheblich überarbeitet werden müssen, insbesondere deshalb, weil in den neuen Richtlinien auch festgelegt wurde, dass *in das Fahrtenprogramm vorrangig Schulfahrten mit allen Schülerinnen und Schülern einer Klassen- bzw. Jahrgangsstufe aufzunehmen (sind)*. Daraus könnte folgen, dass viele Unternehmungen, die bisher von engagierten Lehrkräften nur mit ihren eigenen Klassen oder Kursen durchgeführt wurden (und nicht mit einer ganzen Stufe), zukünftig entfallen müssten. Um eine Priorisierung (und wahrscheinlich auch Streichung) innerhalb der Schulfahrtenprogramme wird man kaum herkommen. Denn es darf vermutet werden, dass das Land die finanziellen Mittel für die kommenden Jahre nicht derart ausweiten wird, dass alles bisher Mögliche auch zukünftig möglich bleibt.

Anmerkungen

- (1) Die geschilderte Situation bezieht sich auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen. Es kann jedoch angenommen werden, dass sich – mit geringen Abweichungen – die Situation in den anderen Bundesländern grundsätzlich ähnlich darstellt.
- (2) Die folgenden allgemeinen Aussagen und direkten Zitate (kursiv) aus den jeweiligen Klage- und Urteilsbegründungen beziehen sich unter (I) auf das BAG-Urteil und unter (II) auf das Urteil des OVG. Textgrundlage sind dabei die veröffentlichten Gerichtsentscheidungen. Diese können auf den Webseiten der Gerichte eingesehen werden.

- (3) Hier wird in den Urteilsbegründungen des BAG und OVG inhaltlich auch Bezug genommen auf die Argumente, die in den jeweiligen Verhandlungen bei den Vorinstanzen vorgebracht wurden.
- (4) Auf Behördenseite waren die zuständigen Bezirksregierungen und das Schulministerium betroffen. Deren Hauptargumente werden hier zusammengefasst dargestellt.
- (5) Wegen der besonderen Konkretheit der Aussagen wird hier auch die Urteilsbegründung des Landesarbeitsgerichts Hamm (LAG) als Vorinstanz einbezogen (III). Das Urteil datiert vom 03.02.2011 und trägt das Aktenzeichen AZ 11 Sa 1852/10.
- (6) Der § 242 BGB lautet: „Der Schuldner ist verpflichtet, die Leistung so zu bewirken, wie Treu und Glauben mit Rücksicht auf die Verkehrssitte es erfordern.“
- (7) Es sei noch darauf hingewiesen, dass das OVG die Erstattungspflicht des Landes nicht nur auf die Fahrtkosten und die für die Übernachtung geltende Kostenpauschale/Aufwandsvergütung bezieht, sondern dass die tatsächlich nachgewiesenen, unvermeidbaren Kosten zu berücksichtigen sind. Auch müssen etwaige Nebenkosten (z.B. Eintrittsgelder als notwendige Auslagen zur Erledigung des Dienstgeschäftes) in die Erstattung einbezogen werden.
- (8) Der Erlass ist zu finden unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/SV/Schulmail/Archiv/1302253>
- (9) Richtlinien für Schulwanderungen und Schulfahrten (Wander Richtlinien – WRL); Änderung Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 26. 4.2013 – BASS 14 – 12 – Nr. 2.



SPORTSOZIOLOGIE



Christa Kleindienst-Cachay / Klaus Cachay / Steffen Bahlke
unter Mitarbeit von Hilke Teubert

Inklusion und Integration

Eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport

Die vorliegende Studie prüft mittels einer Totalerhebung in zwei ausgewählten Großstädten Nordrhein-Westfalens, ob die Rede vom „Integrationsmotor Sport“ zutrifft. Hierzu werden sämtliche Sportvereine („deutsche“ wie „ethnische“), sämtliche (extracurricularen) Sportangebote an Schulen und in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit, kommerzielle Sportschulen sowie Fitness und Gesundheitsstudios daraufhin untersucht, ob und in welchem Maße Migrantinnen und Migranten in den Sport inkludiert werden, ob durch diese Inklusion weitere integrative Prozesse angestoßen werden und ob und in welcher Weise sich die untersuchten Organisationen mit dem Thema „Integration“ befassen. Die Ergebnisse zeigen zum einen ein differenziertes Bild vielschichtiger Prozesse der Integration, zum anderen aber auch segregative Tendenzen, indem sich die Teilhabe der Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf ganz bestimmte „Inseln“ in der Sportlandschaft der beiden untersuchten Städte konzentriert.

DIN A5, 304 Seiten, ISBN 978-3-7780-3398-2, **Bestell-Nr. 3398** € 28.–

Inhaltsverzeichnis unter www.sportfachbuch.de/3398

Literatur- Dokumentationen

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Wastl, P. & Wollny, R. (2012):
Leichtathletik in Schule und Verein
Ein Praxishandbuch für Lehrer und Trainer
 Schorndorf: Hofmann-Verlag, 192 S., €19,90.

In diesem Band der Reihe PRAXISideen (Nr. 55) steht die **moderne Schüler-Leichtathletik (10 – 14 Jahre)** im Mittelpunkt, ergänzt durch einen Rückblick auf die *Kinder-Leichtathletik* (6 – 9 Jahre) und einen Ausblick auf die *Jugend-Leichtathletik* (14 – 18 Jahre). Die Autoren bedenken nicht nur Leichtathletik-Talente, sondern auch Schüler/innen mit geringer Begabung für die leichtathletischen Disziplinen. Sie berücksichtigen ansonsten auch die **Nicht-Leichtathleten unter den Lehrenden** und erläutern sehr verständlich und anschaulich die natürlichen Bewegungsabläufe des Laufens, Springens und Werfens, die anfängerorientierten leichtathletischen Techniken und erlebnisorientierte Bewegungserlebnisse und -erfahrungen „vor und neben der Leichtathletik“ (S. 5) als inhaltliche Schwerpunkte. Zur Zielgruppe für diesen Band gehören folglich alle Lehrkräfte, Übungsleiter und Trainer, die auch heute noch, oder gerade in der heutigen Zeit, an einer leichtathletischen Grundausbildung unserer Kinder und Jugendlichen interessiert sind und diese in ihrem Unterricht oder ihrem Training, über eine Vielseitigkeits- und Spiel-Leichtathletik erreichen möchten.

Im Praxisteil werden die Einzeldisziplinen der drei leichtathletischen Grundformen in gesonderten Kapiteln betrachtet. Jede Strukturgruppe beginnt mit einer größeren Anzahl von **Vielfältigkeits-Aufgaben**, die dann beim **Laufen** zum ausdauernden Laufen, zum Sprinten mit Tiefstart und zum Hürdensprinten, beim

Springen zum Schrittweitsprung, zum Flopsprung und zum Stabweit- und -hochsprung mit dem starren Stab, beim **Werfen**/Stoßen zum Schlagballwurf, zum Speerwurf aus dem Anlauf, zum Diskuswerfen und zum Kugelstoßen mit Wechselschritt- und Anleit-Technik führen. Die Auflistung macht deutlich, dass das Erlernen, Variieren und Optimieren der grundlegenden leichtathletischen Techniken – besonders im Schulsport – deutlich über das „Schüler“-Alter hinausgehen kann und auch noch die 14- bis 18-jährigen Jugendlichen betreffen muss. Dies belegen auch die zahlreichen Fotos und Fotosequenzen: Sie zeigen häufig Jugendliche beiderlei Geschlechts, die das sog. Schüleralter von 10 – 14 Jahren deutlich überschritten haben dürften (Jugend A und B der LA-Abteilung des TSV Bayer Dormagen).

Die disziplinspezifischen Kapitel sind alle in gleicher Weise gegliedert: Voraussetzungen (vielseitige Grundlagen) schaffen; grundlegende Technikmerkmale erkennen; Techniken erlernen, variieren und optimieren; Übungsaufgaben entwickeln; Lernen und Trainieren organisieren. Auch hier wird die grundsätzlich sportive Ausrichtung dieses Fachbuchs zur „Schüler-Leichtathletik“ deutlich. Wer z.B. mehr an einer vielseitigen Spiel-Leichtathletik interessiert ist – vor allem mit Blick auf die geringer Begabten und weniger Motivierten, werden in den Leseempfehlungen am Ende vieler Kapitel und auch sonst im Text, Hinweise auf weiterführende und ergänzende Fachbücher gegeben, so u.a. auf die *Kinder-Leichtathletik* von Katzenbogner (2010) und die *Schülerleichtathletik* vom Deutschen Leichtathletik-Verband (2008).

(H.-J. Engler)

Volck, G. u.a. (2012):

Lehrplan Schwimmsport

Band 2: Vermittlung und Training im Schwimmen

Schorndorf: Hofmann-Verlag, 194 S., € 24,90.

Band 1 des Lehrplans Schwimmsport (2., überarbeitete Auflage 2009) befasste sich mit den technischen Grundlagen in den Schwimmarten, im Wasserball, Wasserspringen und Synchronschwimmen. In dem jetzt vorgelegten 2. Band bearbeitet ein erweitertes Autorenteam (G. Volck, W. Freitag, A. Hohmann und B. Ungerechts) das Vermitteln, Üben und Trainieren beim Anfängerschwimmen, den vier Schwimmarten, sowie bei den Starts und Wenden. Mit beiden Bänden wollen die Autoren das Schwimmen in seiner Substanz mit den traditionellen Inhalten erhalten und auch weiterhin für viele Menschen attraktiv gestalten (S. 7).

Das Gesamtkonzept von dialogischer „Vermittlung und Training“ ist umfassend ausgerichtet und führt über die drei Ausbildungsstufen Grundlegung (Anfängerschwimmen), Differenzierung (Technik-Aneignung) und Optimierung (Training) vom ersten Wasser-Gewöhnungs-Gefühl bis hin zur optimalen individuellen Schwimmleistung für wettkampforientierte Handlungssituationen in den verschiedenen Bereichen des Schwimmsports (S. 34 f). Dabei ist das Kapitel zum Anfängerschwimmen mit den acht Modulen oder elementaren Erfahrungsbereichen zur Wassergewöhnung und Bewältigung vergleichsweise kurz ausgefallen; nicht so versierte Schwimmlehrende aus dem Schulbereich dürften mit speziellen Fachbüchern zum Anfängerschwimmen besser bedient sein.

Der Praxis-Schwerpunkt des Bandes liegt eindeutig bei der Vermittlung von Schwimmtechniken. Hier wird das Schmetterlingsschwimmen mit Delfin- und mit Brustbeinbewegung, das Rückenschwimmen, das Brust-

schwimmen mit Gleit- und Überlappungstechnik sowie mit Undulation (Wellenbewegung) sowie das Kraulschwimmen umfassend und ausführlich in Wort und Bild (zahlreiche Abbildungen, informative Farbfotos) dargestellt. Den Schwimmtechniken sowie den Starts und Wenden ist jeweils eine umfangreiche Sammlung von Aufgaben zugeordnet. Diese sind in vier aufbauenden „Stufen“ angeordnet und dienen (1.) der Technikaneignung und Erfahrungsvertiefung bzw. -erweiterung (der schrittweisen Annäherung an die Technik), (2.) vorrangig der Technikaneignung (dem Erlernen der einzelnen Techniken), (3.) vorrangig der Erfahrungserweiterung (dem Variieren von technikbezogenen Bewegungselementen – der Koordinationsschulung) und (4.) der individuellen Gestaltung und Optimierung des Leistungszustandes (der Ausformung und Vervollkommnung von bereits erlernten Techniken). Ausführliche Technikbeschreibungen gibt es in diesem 2. Band nicht, sondern nur kurz gefasste „Aktionsskizzen“ und Aussagen zu zentralen „Bewegungsproblemen“ (vgl. aber Band 1 der Autoren oder andere Schwimm-Fachbücher).

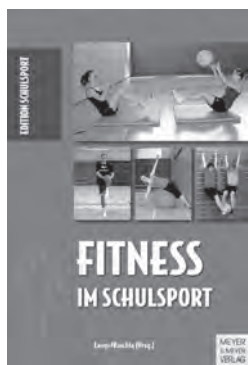
Dem Training im Schwimmsport ist ein weiteres umfangreiches Kapitel gewidmet. Die Autoren legen hier den Schwerpunkt ihrer Ausführungen auf das Training speziell im Nachwuchsbereich und im Spitzensport. Thematisiert wird u.a.: motorisches Lernen, Koordinationsschulung und Techniktraining; Leistung und langfristiger Leistungsaufbau; Trainingssteuerung, Trainingsplanung und -kontrolle. Angesprochen werden dürften hiervon v.a. Übungsleiter und Trainer aus dem Bereich des Deutschen Schwimm-Verbandes, der die beiden Bände zum Lehrplan Schwimmsport in Auftrag gegeben hat.

(H.-J. Engler)

www.sportfachbuch.de

Buchbesprechung

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim



Lange, H. & Baschta, M. (2013)
Fitness im Schulsport
 Aachen: Meyer & Meyer Verlag. 334 S.; € 24,95

Dem Thema Fitness im Schulsport kommt im Zusammenhang mit der Debatte um die körperliche Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland eine hohe Bedeutsamkeit zu. Die Relevanz und Notwendigkeit der intensiven Auseinandersetzung mit dieser Thematik, inklusive der didaktischen Fundierung von Fitnesskonzeptionen, ergibt sich dabei nicht zuletzt aus dem Doppelauftrag des Schulsports (Erziehung *zum* Sport und Erziehung *durch* Sport). Dies greifen die Herausgeber, Autoren und Co-Autoren in fünf Kapiteln und insgesamt 16 thematisch breit gefächerten Beiträgen auf. Ohne das Fitnesssthema im Sportunterricht unter der klassisch technologischen Perspektive zu betrachten, wird dem Leser in den Beiträgen entlang eines trainingspädagogischen Ansatzes vermittelt, wie diese Thematik im Sportunterricht, aber auch im außerunterrichtlichen Schulsport sowie außerschulischen Kinder- und Jugendsport umgesetzt und vermittelt werden kann. Jeder Beitrag ist dabei mit exemplarischen Unterrichtsstunden, Praxisvorschlägen bzw. möglichen Unterrichtsthemen versehen.

Eine thematische Annäherung an das Fitnesskonzept nehmen die Herausgeber in zwei einleitenden Beiträgen unter Bezugnahme auf die aktuelle Diskussion um die Ausrichtung, Konzeption und Qualitätssicherung von Schule und Schulsport vor. Dabei werden kritische Überlegungen sowohl bezogen auf die Entwicklung der körperlichen Leistungsfähigkeit (Lange, S. 15-27) als auch auf die Testung motorischer Fähigkeiten im Sportunterricht (Baschta, S. 28-41) vor dem Hintergrund der Fitnessthematik vorgenommen. Jedoch bezieht sich Lange einleitend auf einen eigenen Beitrag aus dem Jahre 2007, ohne diesen durch aktuelle Quellen zu ergänzen. Damit fehlen notwendige Bezüge und Einordnungen zu aktuellen Befunden aus der empirischen Schul- und Bildungsforschung, zur Entwicklung der körperlichen Leistungsfähigkeit und dem Fitnessstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (u.a. Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2011: Empirie des Schulsports). Letztlich wird jedoch in beiden Beiträgen unter der Perspektive eines erziehenden Sportunterrichts gut nachvollziehbar erörtert und entfaltet, wie Fitness in der Schule und im Sportunterricht zum Thema gemacht und auf die persönliche Praxis der Schülerinnen und Schüler hin bezogen werden kann.

Exemplarisch sollen im Folgenden drei der fünf Hauptkapitel mit den entsprechenden Beiträgen vorgestellt werden:

I Kraft, Ausdauer und Gerätetraining: Wie ein fitnessorientiertes Krafttraining im Rahmen des Sportunterrichts durchgeführt werden kann, wird im Beitrag von Wichmann (1; S. 42-62) anhand von fünf Unterrichtsstunden gut bebildert und mit entsprechenden Belastungskennziffern versehen beschrieben. Dies geschieht auch unter Bezugnahme auf die Entwicklung von Kompetenzen, selbstständig und eigenverantwortlich zu trainieren. Baschta und Lange (2; S. 63-71) erörtern wie das Thema der Ausdauerschulung spielerisch im Sportunterricht inszeniert werden kann. Dabei werden mittels zweier exemplarisch dargestellter Unterrichtsstunden verschiedene Perspektiven der Laufspiele (z.B. Belastung/Erholung) erarbeitet, die beinahe eins-zu-eins in die Praxis übertragbar sind. Sandig und Beyer (3; S. 74-89) greifen das Thema Triathlon auf und stellen es als Ausdauerprojekt für die Schule vor. Auch in diesem Beitrag werden zwei exemplarische Unterrichtsstunden besprochen, die dem Leser vermitteln, wie z.B. ein Hallentriathlon durchgeführt werden kann. Obinger (4; S. 91-102) bespricht das Thema Zirkeltraining im Schulsport und hinterlegt es mit anschaulichen und reich bebilderten Übungsbeispielen. Entsprechende Hinweise zur Unterrichtsorganisation werden unter Angabe schulsportadäquater Trainings- und Übungsparameter gegeben.

IV Wasser, Strand und Aquatraining: Hofmann und Straub (10; S. 196-209) sowie Pargätzi (11; S. 212-228) greifen die Themen Aquafitness und Aquajogging auf. In den Beiträgen wird anhand einzelner Bewegungsbausteine (z.B. Aquajogging, Poolwork) sowie trainingspädagogischer Facetten anschaulich erörtert, wie sich die Themen alternativ zum traditionellen Schwimmunterricht in der Schule aufbereiten lassen. Kurth (12; S. 229-248) stellt in seinem Beitrag „Fitness im Sand“ eine Möglichkeit dar, den schulsportlichen Trainings- und Übungsprozess auf einen nachgebenden Sportbelag zu verlagern. Dabei werden nicht nur mögliche Unterrichtsthemen erörtert, sondern auch ein gedankliches Grundgerüst vermittelt, wie entsprechende Inhalte thematisiert werden können.

V Hand- und Spielgeräteeinsatz: Wie der Medizinball als vielseitiges Übungsgerät im Schulsport eingesetzt werden kann, erklären Eichmann und Wolke (13; S.

250-257). Dies geschieht unter Angabe trainingswissenschaftlicher Hinweise zum Umgang mit dem Medizinball sowie eines bebilderten Angebots an vielseitigen (Partner-)Übungen zur Umsetzung in der Praxis. Menze-Sonneck (14; S. 268-285) greift das (Trend-)Thema Ropeskipping auf und erörtert eingangs, wie aus einem Fitnessrend eine pädagogisch bedeutsame Schulsportart wurde. Mit diesen Informationen ausgestattet entfaltet sich für den Leser die Fitnessperspektive des Ropeskippings im Sportunterricht, die mit sieben detaillierten Unterrichtsstunden (inklusive entsprechender Unterrichtsthemen und -ziele) hinterlegt wird. Wie ein Training mit dem Gymnastikball im Sportunterricht unter Beachtung grundlegender Trainingsprinzipien durchgeführt werden kann, stellt Leffler (15; S. 287-313) dar. In seinen Ausführungen nimmt er dabei Bezug auf die Ballgewöhnung, Mobilisation, Koordination und Kräftigung. Vielseitige und ausreichend bebilderte Übungsbeispiele werden am Ende des Beitrags vorgestellt. Anrich (16; 314-332) erörtert, wie ein

Training der Propriozeption mit Kleingeräten im Sportunterricht gestaltet werden kann. Dabei werden eingangs Informationen zur neuronalen Steuerung vermittelt, die sich anschließend in den vielfältigen Übungsbeispielen wiederfinden und letztlich in einen propriozeptiven Trainingsprozess im Sportunterricht integrieren lassen.

Den Herausgebern, Autoren und Co-Autoren ist es mit diesem Buch gelungen, den Gegenstandsbereich Fitness im Sinne der Leitidee des erziehenden Sportunterrichts so zu entfalten und aufzubereiten, dass nicht nur die im Sport unterrichtenden Lehrkräfte in den Schulformen der Sekundarstufe I, sondern auch alle außerschulischen Sportfachkräfte von den innovativen Konzeptionen profitieren können. Dies wird letztlich durch ein hohes Maß an Praxisorientierung in jedem der einzelnen Beiträge gewährleistet.

Thomas Borchert



SPORTSPIELE



16,5 x 24 cm, 148 Seiten
ISBN 978-3-7780-3542-9
Bestell-Nr. 3542 € 19.80

Udo Weigl

Das kleine Sportspielebuch

Für Kinder von 6 bis 10 Jahren
Schule · Studium · Verein · Freizeit

Abweichend zu anderen Spielbüchern setzt sich dieses Buch mit den Spielwünschen und dem jeweiligen Meinungsbild der Kinder auseinander. Durch die Zusammenarbeit des Autors mit einer Arbeitsgruppe, die aus **10 leistungstarken und 10 leistungsschwachen Schülern** bestand, ist es gelungen, eine Ansammlung von 37 kleinen Sportspielen zu erstellen. Das kleine Sportspielebuch ist ein Konzept, das Lehrkräften im Fach Sport, Sportstudenten, Jugendvereinstrainern sowie Kindergruppen bei deren Freizeitgestaltung behilflich sein

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/3542

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

Nachrichten und Informationen

Dr. Thomas Borchert, Fliederweg 4, 15890 Schlaubetal

Start frei für den 2. Sächsischen Schulpreis

Zum Schuljahresbeginn 2013/14 startet der Sächsische Schulpreis in eine neue Runde. Ab sofort können Schulen, die sich mit einem hervorragenden Projekt ein „besonderes Gesicht“ geben, für den Schulpreis bewerben. Gesucht werden Projekte, die über mehrere Jahre das Schulleben bereichern und einen Bezug zum Schulprogramm haben. Die Projekte sollen individuelle Lernpotenziale berücksichtigen, das Schulklima positiv beeinflussen, neben Schülern und Lehrkräften auch Eltern und externe Partner einbeziehen.

Mitmachen und gewinnen können alle Schulen des Freistaates Sachsen. Zu gewinnen gibt es drei Hauptpreise à 4.000 Euro sowie drei Sonderpreise à 1.000 Euro.

Einsendungen an: Sächsisches Bildungsinstitut, Dr. Wolfgang Wildfeuer, Dresdner Straße 78 c, 01445 Radebeul, E-Mail: wolfgang.Wildfeuer@sbi.smk.sachsen.de. Einsendeschluss ist der 29. November 2013.

DFB-Mobil besucht die niedersächsischen Grundschulen

Großer Spaß für den Nachwuchs, ein lehrreicher Vortrag für die Lehrkräfte: Ab sofort bietet der niedersächsische Fußballverband (NFV) kostenfreie Grundschulbesuche mit dem DFB-Mobil an. Ziel ist es, den Lehrkräften praxisnahe Anregungen für das Spielen und Bewegen mit und ohne Ball zu geben. Dies geschieht zum einen durch wertvolle Praxistipps für das Spiel mit dem Ball in der Schule, bei dem die Lehrkräfte aktiv am Demonstrationstraining teilnehmen. Zum anderen bildet ein Vortrag als kompakter Infoblock zu verschiedenen aktuellen Themen des Fußballsports (Qualifizierung, Mädchenfußball, Integration, Kooperation Schule und Verein) den zweiten Baustein des DFB-Mobil-Besuches. Weitere Infos und Anmeldung in der NFV-Geschäftsstelle Barsinghausen: Andrea Hoffmeister, Tel. 05105-75-159 (andrea.hoffmeister@nfv.de).

Skipping Hearts – Seilspringen macht Schule

Skipping Hearts möchte Kinder bewegen und bietet ihnen ein Training im Bereich Rope-Skipping (sportliche Form des Seilspringens) an. Rope-Skipping eignet sich hervorragend, um Kindern eine gute sportmotorische Basis zu vermitteln. Im Team werden Schnelligkeit, Ausdauer und Kraft, aber auch Koordination, Beweglichkeit und das Rhythmusgefühl verbessert. Des Weiteren können Kinder durch das Skipping-Hearts-Programm etwas über ihr eigenes Herz erfahren. Schlägt mein Herz schneller, wenn ich springe? Was gehört auf mein Pausenbrot und warum ist es wichtig, auf eine gute Ernährung zu achten? Skipping Hearts gibt Ant-

worten und die Möglichkeit, sich mit dem eigenen Herz auseinanderzusetzen.

Anmelden können sich alle 3. oder 4. Klassen. Bitte beachten Sie, dass Sie sich mit jeder Schule nur einmal pro Schuljahr mit nur einer Klasse bzw. maximal 30 Kindern anmelden können.

Weitere Information finden Sie www.skippinghearts.de.

Schule & Gesundheit – ein Arbeitsfeld des Hessischen Kultusministeriums

Schule & Gesundheit (S&G) ist ein eigenes Arbeitsfeld des Hessischen Kultusministeriums (HKM). Es bündelt die Maßnahmen aller mit Gesundheit befassten Arbeitsbereiche. S&G betrachtet Gesundheitsförderung als Prozess der Organisationsentwicklung (Schulentwicklung) von Schulen und den Ebenen der Bildungsverwaltung mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungsqualität durch eine gesteigerte Gesundheitsqualität. Unter dem Link www.schulundgesundheit.hessen.de finden sich vielfältige Informationen für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen, Eltern und Partnerorganisationen rund um das Thema Gesundheit in der Schule. Zudem finden Sie auf dem Portal eine Börse mit gesundheitsbezogenen Veranstaltungen unterschiedlicher Organisationen.

RollerKIDS

Im Rahmen von RollerKIDS können Schulen mittels Autoanhänger für 1–2 Wochen kostengünstig einen vielseitigen Pool an Funsportgeräten sowie kleinen Rampen (RollerKIDS-Parcours) und Lerntafeln nutzen.

Vorerfahrungen oder Fachwissen seitens der Lehrer oder Betreuer sind nicht notwendig. Das Material kann in Pausen, Sportunterricht, während der Nachmittagsbetreuung oder an Projekt- und Wandertagen sinnvoll eingesetzt werden. Schulungen und Aktionsprogramme „Waveboard, X-lider, Scooter etc.“ für Lehrer und/oder Schüler sind möglich: Weitere Informationen erhalten Sie unter www.roller-kids.de.

Datenbank Schulsport des DBB

„Datenbank Schulsport“ ist ein Projekt des Deutschen Basketball Bundes (DBB), das sich um die Unterstützung von Lehrkräften und um die Förderung des Basketballs im Sportunterricht kümmert.

Wer sich auf der Internetseite www.basketball-in-der-schule.de registriert kann anschließend das gesamte Angebot kostenfrei nutzen. Aktuell umfasst es über 500 Übungs- und Spielformen und weitere Materialien, die den Lehrerinnen und Lehrern aller Jahrgangsstufen kostenlos zur Verfügung stehen.

Innerhalb der „Datenbank Schulsport“ ist es mittels einer speziellen Suchfunktion und bestimmter Tools möglich, Übungen für ausgewählte Jahrgangsstufen zu finden, komplette Unterrichtsstunden zu erstellen oder auch eigene Übungen einzubauen. Im Forum können sich Interessierte austauschen, und im großen Downloadbereich gibt es zusätzlich fertige Übungsstunden und Stundenbilder sowie die Lehrmaterialien des DBB in digitaler Form.

„Ballsport – aber sicher!“, ein Projekt der UKH

Sportunfälle zählen zu den häufigsten ärztlich behandelten Verletzungen bei Schülerinnen und Schülern. Fast jeder zweite Schulunfall passiert im Sportunterricht. Mit über 50% rangiert der Ballsport ganz oben. Und insbesondere die Klassenstufen sieben bis neun der Sekundarstufe I weisen hierbei das größte Unfallrisiko auf.

Die Unfallkasse Hessen (UKH) bietet Schulen daher ein speziell entwickeltes Schulungskonzept an. Das vor Ort durchgeführte Seminar richtet sich an Lehrkräfte des Fachbereiches Sport, an Vertretungslehrkräfte und an Lehrkräfte, die Sportunterricht fachfremd erteilen. Die Schulung hat einen zeitlichen Umfang von fünf Schulstunden.

Zum Flyer, Spielplan und Anmeldeformular gelangen Sie über www.ukh.de (Suchwort: Ballsport).

Dokumentation: Jugendstudie Baden-Württemberg 2013

Die Jugendstudie ist ein gemeinsames Projekt der Jugendstiftung und des Landesschülerbeirats (LSBR) und wird vom Kultusministerium gefördert. Für die Studie wurden rund 2.400 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 12 und 18 Jahren aus nahezu allen Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs zu Themen wie Freundschaft, Medien, Schule, Engagement, Werte und Zukunft befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schüler mehr Unterstützung bei der Berufsorientierung wünschen, die Medienbildung stärker verankert werden muss sowie die Partizipation und die Schülerrechte – insbesondere in der Schulkonferenz – gestärkt werden sollen.

Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse findet sich unter www.jugendstiftung.de.

Dokumentation: Schüler schlagen deutschen Rekord im 800-Meter-Lauf

Schüler der Städtischen Realschule Bad Berleburg haben am 16. Juli 2013 im Team die Bestzeit von Willi Wülbeck über 800 Meter unterboten. Sie gewannen im Stadion Rote Erde in Dortmund mit einer Zeit von 1:43,00 Minuten den NRW-Landeswettbewerb im RWE Schulstaffellauf 2013. Damit unterbot die Staffel aus Schülern der Stufen fünf bis sieben den 30 Jahre alten deutschen Rekord. Er liegt bei 1:43,65 Minuten. Der weiterhin amtierende Rekordhalter Willi Wülbeck hatte die Kinder im Rahmen des RWE Schulstaffellaufes aufgefordert, seine Marke zu unterbieten. Stolz gratulierte er: „Hier sind Leistung, Fleiß und Ehrgeiz belohnt worden.“

Die RWE Schulstaffelläufe sind Teil der bundesweiten Bildungsinitiative 3MaE. Das Portal nennt Teilnehmer, Zeiten und bietet Fotos auch von den Trainingsläufen unter www.3male.de/rwe-schulstaffellauf.

Dokumentation: Neue Sportschulen in NRW fördern Doppelkarriere in Schule und Leistungssport

Dormagen, Essen und Köln sind ab September 2014 die drei neuen Standorte der NRW-Sportschulen. Das Norbert-Gymnasium Knechtsteden gemeinsam mit der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Dormagen, das Helmholtz-Gymnasium in Essen und der Schulverbund Köln mit dem Apostelgymnasium, der Elsa-Brändström-Realschule, dem Hildegard-von-Bingen-Gymnasium und dem Alfred-Müller-Armack-Berufskolleg haben dem Sportministerium und dem Schulministerium überzeugende Konzepte vorgelegt.

Diese Schulen haben hervorragende Voraussetzungen, um als NRW-Sportschulen die sportliche Ausbildung besonders zu fördern. Dies teilten Sportministerin Ute Schäfer und Schulministerin Sylvia Löhrmann in Düsseldorf mit. Die ausgewählten Schulen werden mit Wirkung zum Schuljahresbeginn 2014/2015 zu Sportschulen ernannt und erhalten für die Aufgaben zusätzliche Lehrerstellen. Gleichzeitig berät und unterstützt das Land die Schulen bei der Umsetzung und Zusammenarbeit mit den Sportfachverbänden und den Vereinen. Weitere Informationen unter www.sportland.nrw.de.

Dokumentation: FIS Rollski WM 2013

Vom 04. bis zum 08.09.2013 wurden die sportlichen Wettkämpfe bei der Rollski-Weltmeisterschaft in Bad Peterstal und Oberkirch ausgetragen. Die bekannteste Sportlerin im Aufgebot des Deutschen Skiverbandes (DSV) war Katrin Zeller, die 2010 im Winter mit der Staffel Olympia-Silber gewann und ein Jahr zuvor Vize-Weltmeisterin wurde. Dass sie nun auch im Sommer auf Rollski läuft, ist einmal ihrer Neugier geschuldet („Mich interessiert das“) und weil die Veranstaltung gut in ihren Trainingsplan passt.

Weitere Informationen zur Veranstaltung finden sich unter www.rollski-schwarzwald.de.

Dokumentation: Fast 2.000 Grundschulklassen messen sich 2013 beim Lidl-Schüler-Fitnesscup

Im März 2013 hatte das Handelsunternehmen Lidl gemeinsam mit dem Deutschen Olympischen Sportbund zum vierten Mal zur Teilnahme am Lidl-Schüler-Fitnesscup aufgerufen. Unter dem Motto „Seid fit, macht mit!“ haben sich bundesweit fast 2.000 Grundschulklassen angemeldet. Im Rahmen einer Projektwoche nutzten sie das kostenlos zur Verfügung gestellte Aktionspaket mit Lehrmaterialien um die Kinder aktiv und spielerisch an die Themen Bewegung und Ernährung heranzuführen. Am 18. September wird die Jury entscheiden, welche Grundschulklasse die fitteste in Deutschland ist.

Weitere Informationen zur Veranstaltung finden sich unter www.lidlfitnesscup.de.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Hessen

Bericht des Vorstandes für die JHV 2013

Hessen hat seit Januar 2013 gemäß dem zum 01. 08. 2011 in Kraft getretenen neuen Schulgesetz ein Landesschulamt. In der Folge wurde das Kultusministerium umstrukturiert und verkleinert. Der Schulsport ist jetzt im Referat I.4 (Besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Schulpsychologie, Prävention, Schulsport) untergebracht. Aus DSLV-Sicht ist das keine Stärkung des einzigen Bewegungsfaches in der Schule. Die gute Zusammenarbeit aller „Sportkräfte“ in Hessen wird für den zukünftigen Erhalt und Ausbau der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Schulsport gemeinsam intensiviert werden müssen.

Für die Bereiche „Inklusion“ und „Selbständige Schule“ sieht der DSLV viel Arbeit auf die Sportlehrerschaft zukommen. Inklusion erfordert eine erneute Diskussion über Ziele, Inhalte und Organisation des Schulsportunterrichts. *Und die selbständigere Schule – sollte sie denn jemals weiterkommen als dass die Schulen jetzt noch mehr Verwaltungsarbeit erhalten* – birgt neben den Chancen auch Gefahren. Gemeint ist hier vor allem die Professionalität der Sportlehrkräfte.

Mit großer Sorge beobachtet der DSLV – LV Hessen die Entwicklung um die Ganztagsschulangebote, in denen der Sport einen großen Stellenwert hat. Hier tummeln sich in großer Zahl mehr oder weniger qualifizierte (auch selbsternannte) Anbieter aus dem kommerziellen, privaten und Vereins-Bereich. Ebenso gefährlich ist die Tatsache, dass an vielen hessischen Schulen bereits wie selbstverständlich Sportstudierende ohne jegliche Zwischenprüfungen und Abschlüsse als Vertretungslehrer im Sportunterricht eingesetzt werden (auch wenn es eigentlich nicht erlaubt ist). Beachtet man die Entwicklungen auch in Europa, ist es bei der

Bedrohung des Berufsstandes akademisch ausgebildeter Sportlehrkräfte durch den schulpolitisch gewollten Einsatz von Übungsleitern im Schulsport bereits mehr als „5 vor 12“. Deshalb hat der DSLV-Bundesverband (auch mit engagierter Zuarbeit unseres Landesverbandes) ein Positionspapier „Übungsleiter – Einsatz im Ganztagsbetrieb der Schulen“ erarbeitet und veröffentlicht, das die Unterschiede zwischen Sportunterricht, Training und Betreuung deutlich macht. Interessanterweise tut sich auch der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) damit schwer.

Da der wachsende Bedarf an gut ausgebildeten Sportlehrkräften, Übungsleitern und Trainern für die Arbeit im Ganztagsbereich kurzfristig nicht zu decken ist, wird der Ruf nach niederschweligen Einstellungsmöglichkeiten auch in Hessen immer lauter. Erste Versuche, die gute Idee der Schülermentoren-Ausbildung hierzu zu missbrauchen, sind bereits feststellbar.

Als engagierter Anwalt des Schulsports beteiligt sich der DSLV weiterhin in allen entsprechenden Gremien auf Landesebene. Wir benennen Missstände und arbeiten konstruktiv an Entwicklungen und Lösungen mit. Dies geschieht besonders in:

- Landessportkonferenz
- Landessportbund (Verbände mit besonderer Aufgabenstellung – VmbA –)
- Landessportbund (Landesausschuss Schule, Bildung und Personalentwicklung)
- Bildungsakademie (ehemals Bildungswerk) des lsb h
- Verein zur Förderung sportlicher Talente in den hessischen Schulen
- Lehrerverbände/Gewerkschaft
- Landeselternbeirat
- Politische Parteien

Die Zusammenarbeit mit den 5 erstgenannten Institutionen erfolgt regelmäßig mehrmals pro Jahr. Dagegen besteht seit Jahren mit den 3 letztgenannten Gremi-

en aus Personal- und Zeitmangel nur noch sehr selten Kontakt.

Der Vorstand versucht seit einigen Jahren, die strukturelle Verfassung und die Organisationsformen so weiterzuentwickeln, dass unser Landesverband die zukünftigen Aufgaben gut bewältigen kann. Vor allem auf personellem Gebiet gibt es jetzt junge Kollegen an den Universitäten Frankfurt und Gießen, die zu einer verbindlichen Mitarbeit bereit sind. Die seit 3 Jahren laufende Pensionierungswelle im hessischen Schuldienst macht sich auch beim DSLV bemerkbar. Die 45 Kündigungen im Jahr 2012 konnten noch nicht ausgeglichen werden.

Über die Fortbildungsarbeit wird auf der JHV berichtet. Durch den Rücktritt von Herrn Franke zu Beginn des Jahres 2012 von den Ämtern des stellv. Vorsitzenden und des Lehrgangsreferenten kam die gesamte Fortbildungsarbeit fast zum Stillstand. Nur unserer Geschäftsführerin Lis Stündl ist es zu verdanken, dass einzelne Lehrgänge organisiert und durchgeführt werden konnten. Dabei hat sich die sehr gute Zusammenarbeit mit Herrn Alexander Jordan, dem Leiter der Zentralen Fortbildungseinrichtung für Sportlehrkräfte (ZFS), sehr bewährt. Es ist aber eine vordringliche Aufgabe, diese seit 2 Jahren verwaiste Stelle umgehend wieder zu besetzen.

Der 14. Sportlehrertag am 14.08.2013 hatte mit Martin Weinmann einen neuen jungen Organisator. Der in den letzten Jahren eingetretene Rückgang der Teilnehmerzahlen konnte gestoppt und umgekehrt werden. Obwohl die Zahl von 500 Teilnehmern knapp verfehlt wurde, war der Fortbildungstag thematisch und stimmungsmäßig ein voller Erfolg.

Die Haushaltsführung, die unser Schatzmeister Hans Nickel seit 36 Jahren verantwortet, war wie in all diesen Jahren korrekt und sparsam. Die Kasse stimmt. Allerdings mussten in den letzten Jahren immer wieder Rücklagen dafür genutzt werden. Deshalb werden auf der JHV am 28.09.2013 auch die Struktur und die

Höhe der Mitgliedsbeiträge diskutiert. Die letzte Beitragserhöhung wurde vor 23 Jahren vorgenommen!

Das Projekt „Ratgeber“ ist inhaltlich auf aktuellem Stand, konnte bisher aber aus technischen Gründen noch nicht realisiert werden. Der aktuelle Stand wird auf der JHV vorgestellt.

Der Bundesverband des Sportlehrerverbandes wird seine 1. Hauptvorstandssitzung im Frühjahr 2014 in Hessen durchführen. Gewünscht ist der Raum Kassel als Tagungsort.

Ich rufe alle Mitglieder auf, sich aktiv in der Verbandsarbeit zu engagieren und hoffe auf ein zahlreiches Wiedersehen auf der JHV am 28. 09. 2013 in Gießen.

*Herbert Stündl
(1. Vorsitzender)*

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Aus aktuellem Anlass findet eine außerordentliche Mitgliederversammlung am 09.11.2013 statt, da die Satzung unter § 3 „Gemeinnützigkeit“ geändert werden muss. Alle Informationen finden unsere Mitglieder auf unserer Homepage: www.dslv-nrw.de unter Login Mitglieder.

Herbstfachtagung am 09. und 10. November 2013 in OBERWERRIES

Zur Herbstfachtagung 2013 laden wir alle Kolleginnen und Kollegen ganz herzlich in die Landesturnschule Oberwerries, Zum Schloss Oberwerries, 59073 Hamm, ein.

Thema der Herbstfachtagung: Trampolin & mehr – „Erlebe das schöne Gefühl des Fliegens – sicher!“

Trampolinturnen ist eine Sportart, die Klein und Groß gleichermaßen begeistert. Das befreiende Gefühl des Fliegens, das in der Luft-Schweben, hat einen gewissen Reiz, dem wir nur allzu gern nachgehen möchten. Durch den großen Auf-

forderungscharakter des Mediums Trampolin lassen sich Schüler/innen sehr schnell dazu motivieren. Allerdings gilt es hier auch gewisse Punkte zu beachten, damit aus der anfänglichen Motivation keine Ängste bzw. kein Desinteresse entstehen. Zum Einen ist der ordnungsgerechte Auf- und Abbau des Turngeräts von wesentlicher Bedeutung für die Sicherheit der Kinder und Jugendlichen, die darauf turnen möchten. Damit einer Verletzungsgefahr vorgebeugt werden kann, sind zum Anderen auch gewisse Regeln beim Trampolinturnen zu berücksichtigen. Darüber hinaus werden adäquate Übungen gebraucht, die methodisch-didaktisch miteinander verzahnt werden und zu Erfolgserlebnissen seitens der Turner/innen führen.

Solche Aspekte und mehr möchten wir an diesem Wochenende thematisieren. Der Schwerpunkt liegt darin, den Teilnehmer/innen einen Einblick in die faszinierende Welt des Trampolins zu bieten. Dabei soll natürlich der Spaßfaktor keinesfalls zu kurz kommen.

Für diesen interessanten Lehrgang steht uns die fachlich hochwertige Kompetenz des ehemaligen Bundestrainers im Trampolinturnen zur Verfügung, der mehrere Jahre lang in der Aus- und Fortbildung gewinnbringende Erfahrungen sammeln konnte.

Referent: Roland Berger. *Teilnahmevoraussetzungen:* Sportkleidung für die Halle.

Geplantes Programm der Tagung

Samstag, 09. November 2013

- 13.30 Uhr Anmeldung und Zimmerverteilung
- 14.30 Uhr Theorie- und Praxiseinheit I: Trampolin
Senioren: Große Spiele, seniorengerecht abgewandelt, wechseln mit gymnastischen Übungen.
- 16.30 Uhr Pause
- 17.00 Uhr Verleihung des Förderpreises im Fach Sport
- 18.00 Uhr Außerordentliche Mitgliederversammlung
Tagesordnungspunkt: Ergänzung der Satzung § 3 Gemeinnützigkeit
- 18.30 Uhr Abendessen
- 19.15 Uhr Materialaustausch möglich (alle die digitales Unterrichtsmaterial im Fach Sport austauschen möch-

ten, können Laptop und USB Stick mitbringen)

ab 20.00 Uhr Gemeinsames Sporttreiben (Mehrzweckhalle)

ab 21.00 Uhr Gemütliches Beisammensein u.a. im Kaminzimmer mit Musik

Sonntag, 10. November 2013

8.00 Uhr Frühstück

9.00 Uhr Theorie- und Praxiseinheit II: Fortsetzung Trampolin
Senioren: Große Spiele seniorenrecht abgewandelt wechseln mit gymnastischen Übungen.

12.30 Uhr Mittagessen und Abreise

Die Praxiszeiten: Samstag 14.30 – 16.30 Uhr, Sonntag 9.00 – 12.00 Uhr.

Wichtige Informationen:

1. Schriftliche Anmeldung zur Jahrestagung bitte bis zum 20. Oktober 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

Deutscher Fitnesslehrerverband

Die dflv-Fortbildungen finden in der **Deutschen Fitness Akademie in Baunatal** statt. Unterrichtszeiten sind von 10:00 bis 18:30 Uhr. Die Seminargebühr beträgt für DSLV- Mitglieder 85,00 €.

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

Funktionelle Gymnastik, Stretching, Entspannung

Gezielte funktionelle gymnastische Bewegungsprogramme bilden die Grundlagen zur verbesserten Gelenk- und Muskelpflege, sind ein Geheimrezept bei allgemeinem Bewegungsmangel bis hin zur Optimierung des sportartspezifischen Trainings. Bei der Vielzahl an Publikation zu diesem Thema, fällt eine Orientierung relativ schwer. Vieles, was Jahrzehnte lang als selbstverständlich galt, wird heute kontrovers diskutiert. Wissenschaftliche Untersuchungen und eigene subjektive Sinneswahrnehmungen stimmen oft nicht überein. Unter Berücksichtigung der praktischen Erfahrungen, des Körpergefühls und des fachlichen Wissens werden im Unterricht die verschiedenen Sichtweisen betrachtet. Im Mittelpunkt stehen differenzierte und korrekte Bewegungsführungen, damit der größtmögliche Nutzen im Sport erzielt werden kann.

Inhalte:

Theorie/Praxis:

- Übergeordnete Ziele für einen gesundheitsorientierten Lebensstil
- Anatomische Grundlagen bezüglich Haltung und Bewegung
- Wirkungen des regelmäßigen Dehnens
- Darstellung der verschiedenen Dehnungsmethoden
- Kraft- und Beweglichkeitstests
- Funktionelle Trainingsprogramme für Hobby- und Spitzensportler
- Funktionelle/Unfunktionelle Übungsbeispiele im Vergleich
- Körperwahrnehmungsschulung

- Gezielte Entspannungstechniken als erholungsfördernde Maßnahmen

Termin: 19.10.2013

Tomahawk BASIC Indoor Cycling Ausbildung

Die Tomahawk BASIC Indoor Cycling Ausbildung ist ein absolutes MUSS, um den Einstieg in eine erfolgreiche Indoor Cycling Ausbildung zu erhalten.

Inhalte:

- Motivierende Vermittlung von leistungsgerechten Einsteigerkursen
- Marketinggerechte Integration des Indoor Cyclings in den Kursplan
- Intensive Schulung im Umgang mit Einsteigern und Personen, die „nicht so fit“ sind (ca. 95 % der Fitnessclub-Mitglieder)
- Indoor Cycling Sicherheitsregeln
- Aufbau von Kursen mit unterschiedlicher Leistungsintensität in Theorie und Praxis
- Intensives Techniktraining
- Methodik/Didaktik/Vermittlung von Kursen/Lehrproben
- Die Faszination der Musik im Indoor Cycling
- Krankheitsbilder/Erste Hilfe im Indoor Cycling
- „Sensitive Cycling“

Termin: 19.10. – 20.10.2013

Achtung zweitägig!!

Seminargebühr: 259,00 €.

Shiatsu „Sanfte Fingerdruckmassage“

Shiatsu ist eine in Japan entwickelte Form der Körpertherapie, die aus der traditionellen chinesischen Massage hervorgegangen ist. Wörtlich übersetzt bedeutet Shiatsu „Fingerdruck“. Die Behandlungstechnik des Shiatsu umfasst jedoch viel mehr als „Drücken mit dem Finger“. Eingesetzt werden Hände, Daumen, Ellbogen, Knie. Dabei wird in der Behandlung nicht gedrückt im Sinne von Kraft ausüben, sondern mit dem ganzen Körper gearbeitet. Darüber hinaus geht es im Shiatsu nicht um eine rein mechanische Behandlung durch Ausüben von Druck, sondern auch um die Herstellung einer energetischen Beziehung zwischen Gebendem und Nehmendem. Von beiden ist daher Achtsamkeit, Sensibilität und Offenheit erforderlich, um eine optimale Shiatsu-Behandlung zu ermöglichen.

Inhalte:

- Grundlagen des Shiatsu (Griffe, Druck, Achtsamkeit, Historie)
- Behandlungsprogramm „Rücken“ mit Praxisumsetzung
- Grundlagen der universellen Energielehre
- Energie-Fluss-Übung mit Praxisumsetzung
- Wahrnehmungs- und Achtsamkeitssensibilisierung

Termin: 26.10.2013



Udo Weigl

Gleichgewichtsparcours

Übungen zur Stabilisierung der Gleichgewichtsfähigkeit

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

16,5 x 24 cm, 164 Seiten, ISBN 978-3-7780-3692-1, **Bestell-Nr. 3692**

€ 19.80

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/3692

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