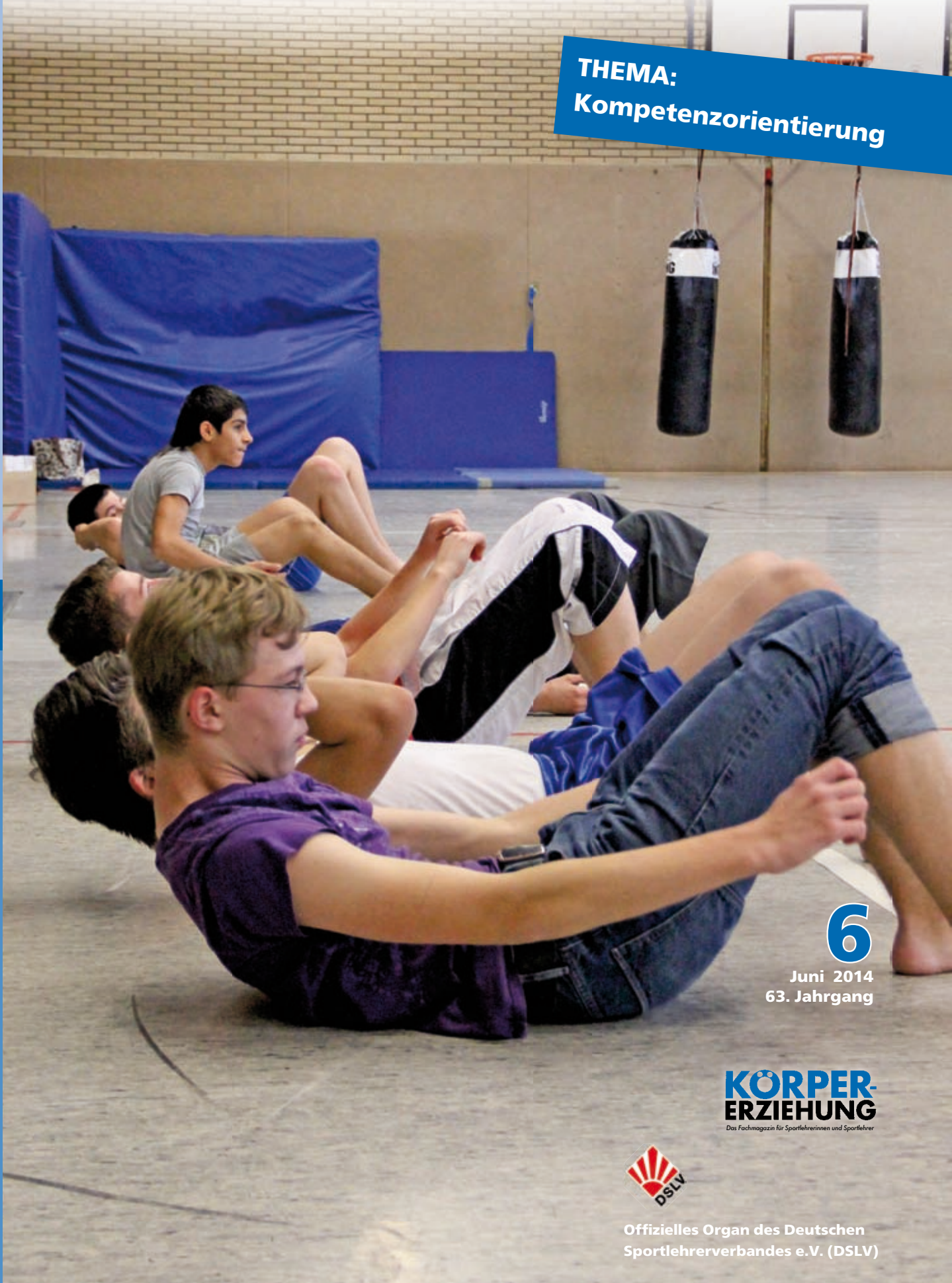


sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

THEMA:
Kompetenzorientierung



6

Juni 2014
63. Jahrgang

**KÖRPER-
ERZIEHUNG**
Das Fachmagazin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer



Offizielles Organ des Deutschen
Sportlehrerverbandes e.V. (DSL) (DSL)

sportunterricht



herausgegeben vom
Deutschen Sportlehrer-
verband e. V. (DSLVL)

vereinigt mit

KÖRPERERZIEHUNG

Herausgegeben vom Hofmann-Verlag

Schriftleiter: Dr. Norbert Schulz

Redaktionskollegium:

Prof. Dr. H. P. Brandl-Bredenbeck

Dr. Barbara Haupt

Martin Holzweg (Vertreter des DSLVL)

Prof. Dr. Albrecht Hummel

Prof. Dr. Stefan König

Prof. Dr. Michael Krüger

Heinz Lang

Prof. Dr. Günter Stibbe

Prof. Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich

Prof. Dr. Annette Worth

Manuskripte für den Hauptteil an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

E-Mail: n.schulz@dshs-koeln.de

Manuskripte für die „Lehrhilfen“ an:

Heinz Lang

Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein

E-Mail: H-W.Lang@t-online.de

Besprechungen und

Besprechungsexemplare an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

Informationen, Termine an:

Thomas Borchert, Universität Potsdam,

Humanwissenschaftliche Fakultät

Karl-Liebknecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam

thomas.borchert@uni-potsdam.de

Erscheinungsweise: Monatlich

(jeweils in der 2. Hälfte des Monats)

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement (12 Ausgaben) € 61.20

Sonderpreis für Studierende € 51.00

Sonderpreis für Mitglieder des DSLVL € 50.40

Einzelheft € 6.– (jeweils zuzüglich Versandkosten).

Mitglieder des DSLVL Nordrhein-Westfalen, Hessen und Berlin erhalten sportunterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft kostenfrei.

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahlbar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlossen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart.

Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen 3 Monate vor dem 31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vorliegen eines Nachsendeantrags nicht nach!

Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift.

Vertrieb: siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-124

E-Mail: sportunterricht@hofmann-verlag.de

Anzeigen: siehe Verlag

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

Druck:

Druckerei Djuric, Eisenbahnstraße 16

73630 Remshalden-Grunbach

ISSN 0342-2402

© by Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlags mit Quellenangabe. Unverlangte Manuskripte werden nur dann zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

Verlag:

Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 1360, D-73603 Schorndorf

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

E-Mail: info@hofmann-verlag.de

Inhalt

Jg. 63 (2014) 6

Brennpunkt 161

Zu diesem Heft 162

Beiträge

André Gogoll:
Kompetenzmodellierung
in den Fachdidaktiken 163

Sebastian Ruin & Günter Stibbe:
Zum Bildungs- und Erziehungsverständnis
in kompetenzorientierten Lehrplänen 168

Peter Neumann:
Aufgabenentwicklung im kompetenz-
orientierten Sportunterricht der
Grundschule 174

Josephine Kühn und Daniel Panitz:
Kompetenzorientierter Sportunterricht –
eine Sammelbesprechung 181

Nachrichten und Informationen 185

**Nachrichten und Berichte aus dem
Deutschen Sportlehrerverband** 186

Lehrhilfen

Henner Hatesaul:
Gedanken zum ‚Aufwärmen im Sport-
unterricht als Verletzungsprophylaxe‘ 1

Thomas Leffler:
Zweikämpfen im Stationenbetrieb –
mit 10 Stationskarten (3.-7. Klasse) 4

Ina Mertzen:
„Bandgymnastik“ einmal anders 11

Titelbild: *Katja Schulz*

Beilagenhinweis:

Der Gesamtauflage dieser Ausgabe liegt eine Beilage der Firma Sportartikel Hendrik Bergen, 28279 Bremen, bei.

Brennpunkt

Was wissen wir eigentlich über den Schulsport? – oder: Ein Plädoyer für eine feldorientierte Sportunterrichtsforschung

Aufmerksamen Leserinnen und Lesern des *Sportunterrichts* ist wahrscheinlich sofort aufgefallen, dass der erste Teil der gewählten Überschrift ein Plagiat ist. Kein Geringerer als das frühere Redaktionsmitglied dieser Zeitschrift, Wolf-Dietrich Brettschneider, hat diese Frage schon vor 20 Jahren gestellt (vgl. *Brennpunkt* 11/1994) und deshalb aus der Feststellung heraus, dass wir letztendlich relativ wenig wissen, die Forderung abgeleitet, angenommene Wirkungen des Schulsports, wie z. B. eine sozialerzieherische Komponente, auf ein solides empirisches Fundament zu stellen.

Dass diese Forderung nach wie vor aktuell ist, zeigen auch das Memorandum zum Schulsport von 2009 sowie die in der Folge organisierten Expertenhearings in Frankfurt und Münster. Nach wie vor sind es insbesondere die folgenden zwei Punkte, die sich gebetsmühlenartig durch alle Papiere und Dokumente ziehen:

- (1) Eine intensivere Theorie-Praxis-Verknüpfung der Ausbildung verbunden mit einer Vernetzung von erster, zweiter und dritter Phase sowie
- (2) eine Intensivierung der Schulsportforschung mit einem Fokus auf Sportlehrerausbildungsforschung werden gefordert.

Betrachtet man diese beiden Themen im Jahr 2014 einmal näher, dann sind sie sicherlich nach wie vor aktuell; andererseits würde sich die universitäre Sportpädagogik in Deutschland, die ja letztendlich federführend hinter diesen Papieren steht, gut daran tun, einmal aus den Fenstern des eigenen Elfenbeinturms hinauszuschauen und nicht den Eindruck zu vermitteln, das „Rad müsste neu erfunden werden“.

- Blickt man auf das große Thema *Sportlehrerausbildung*, dann ist die Forderung nach einer gründlicheren Erforschung derselben eigentlich obsolet. Bereits seit mehr als 20 Jahren kennt die instructional theory – das US-amerikanische Gegenstück zur Sportpädagogik – die RTE, eine Research on Teacher Education; dieser Forschungszweig gilt als hochproduktiv, da er eine Vielzahl an Erkenntnissen vorgelegt hat, wenn auch nicht auf der Basis eines Erziehenden Sportunterrichts. Vergleichbares findet man in der Erziehungswissenschaft, die sich auch mit einer Theorie-Praxis-Verzahnung der Ausbildung befasst und diesbezüglich mehrere Modelle einer kritischen Überprüfung unterzogen hat. Eine Rezeption der Ergebnisse aus beiden Bereichen hätte dann die Kon-

sequenz, dass eine relativ gute Startposition für spezifische Forschungsarbeiten vorhanden wäre und bereits existierende Modelle (z. B. in BW und NRW) weiter voranbringen könnte.

- Rückt man in einem zweiten Schritt die *Sportunterrichtsforschung* im Allgemeinen in den Fokus, dann ist es Fakt, dass in der Zwischenzeit eine Vielzahl an empirischen Untersuchungen mit vorzugsweise kleiner Reichweite existiert; eine ganze Reihe an Überblicksarbeiten belegen dies eindeutig. Was fehlt, sind hingegen Untersuchungen, die auf ein oder gar mehrere Jahre angelegt oder als „verzahnte“ Feldforschung konzipiert sind, um das von Brettschneider monierte Defizit ernsthaft anzugehen. Aus völlig unterschiedlichen Untersuchungen weiß man, dass die Effekte von Unterrichtsprogrammen oft nur sehr klein und in vielen Feldern auch wenig stabil sind; insofern ist vermutlich eine der spannendsten Fragen, ob Langfristigkeit eben dieses Defizit ausgleicht und die Wirkungen von Sportunterricht vielleicht doch erst nach Jahren die sind, die man erwartet – im Übrigen ist das in anderen Fächern ja durchaus auch so.

Welche Botschaft steckt hinter meinen Überlegungen? Ich glaube, es täte der Sportpädagogik gut, das vorhandene empirische Wissen zu systematisieren und hinsichtlich seines Mehrwertes zu prüfen. Auch kann eine konzertierte Aktion in Richtung von Längsschnittstudien nur empfohlen werden. Dass hierbei ein echter Mehrwert für die Unterrichtspraxis zu erwarten ist, sei abschließend noch erwähnt.

Herzlichst
Ihr



Stefan König

Literatur

- Brettschneider, W. D. (1994). Im *Brennpunkt. Sportunterricht* 43 (11), S. 449.
- DVS, DSLV & DOSB (2009). (Hrsg.). *Memorandum zum Schulsport*. http://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/Memorandum_Schulsport_Druck.pdf, Zugriff am 4. April 2014.

Kompetenzorientierung – Einführung in das Themaheft

Günter Stibbe

Seit den ernüchternden Ergebnissen internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wurde eine neue Form der Bildungssteuerung etabliert, die durch eine Umorientierung von der klassischen input- zur outputorientierten Steuerung gekennzeichnet ist. In diesem Zusammenhang stellen Bildungsstandards, Kompetenzerwartungen und Testaufgaben Kernelemente einer bildungspolitischen Reformstrategie dar, „die das Bildungswesen stärker kontrollieren und die Lehrkräfte vermehrt zur Rechenschaft ziehen will“ (Herzog, 2013, S. 7). Ziel ist es, durch einheitliche, ergebnisorientierte Standards maßgeblich zur Qualitätsverbesserung von Unterricht und Schule beizutragen. Standards geben an, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe verfügen sollen. Die Leistungen sollen regelmäßig mit standardbezogenen Testaufgaben überprüft werden und damit eine Rückmeldung über den Erfolg unterrichtlicher Prozesse geben (vgl. Klieme et al., 2003, S. 81).

Im Zuge dieser Entwicklung wurde der Begriff der „Kompetenzorientierung“ als neue didaktisch-curriculare Leitidee bildungspolitisch verordnet. Kompetenzorientierter Unterricht ist damit zum Hoffnungsträger standardbezogener Reformanstrengungen geworden. Noch bevor überhaupt eine grundlegende (sport-)pädagogische Diskussion über Chancen und Probleme der Kompetenzorientierung in Gang gekommen ist, mussten Lehrplankonstrukteure Fachcurricula kompetenzbasiert gestalten. Dabei wird nicht nur für den Sportunterricht deutlich, dass der Kompetenzbegriff inzwischen geradezu inflationär verwendet wird und Kompetenzaufstellungen in Lehrplänen ein überbordendes Ausmaß angenommen haben (vgl. Herzog, 2013, S. 37; Stibbe, 2011, S. 305).

Bei aller Kritik kommt man jedoch am kompetenzorientierten Sportunterricht nicht mehr vorbei. Im Themaheft sollen daher ausgewählte Fragen und Probleme

der Kompetenzorientierung aus unterschiedlichen Perspektiven in kritisch-konstruktiver Absicht diskutiert werden. Dies scheint auch deshalb sinnvoll zu sein, weil die Literaturdokumentation von Kühn & Panitz in diesem Heft zeigt, dass bislang nur eine überschaubare Zahl an Überlegungen und Hilfen zum kompetenzorientierten Sportunterricht vorliegt.

Angesichts der Forderung nach wissenschaftlicher Fundierung haben sich inzwischen viele Fachdidaktiken auf den Weg gemacht, die jeweils einschlägigen fachlichen Kompetenzen in einer Vielzahl an Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu bestimmen und zu modellieren. In diesem Kontext werden im Beitrag von André Gogoll Grundannahmen der standard- und kompetenzbasierten Bildungsreform dargelegt und Forschungs- bzw. Entwicklungspotenziale für die Sportdidaktik aufgezeigt. Sebastian Ruin & Günter Stibbe untersuchen das Bildungs- und Erziehungsverständnis kompetenzorientierter Fachlehrpläne für die gymnasiale Sekundarstufe I. Konkret gehen sie der Frage nach, ob mit der „Verschmelzung“ von erziehendem Sportunterricht und Kompetenzorientierung in der aktuellen Lehrplangeneration eine Reduktion der pädagogischen Ansprüche einhergeht. Schließlich beschäftigt sich Peter Neumann mit der Verwirklichung kompetenzorientierter Lehrplanansprüche in der Grundschule. Dazu erläutert er die Bedeutung der kompetenzbezogenen Aufgabenentwicklung und gibt Beispiele und Hinweise für die unterrichtliche Konkretisierung.

Literatur

- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF.
- Stibbe, G. (2011). Kompetenzorientierung – Vom Nutzen einer neuen Leitidee. *sportunterricht*, 60 (11), 305.

Kompetenzmodellierung in den Fachdidaktiken

André Gogoll

Mit den inzwischen seit 10 Jahren andauernden standardorientierten Reformbemühungen von Schule und Unterricht haben sich viele Fachdidaktiken auf den Weg gemacht, die zentralen Kompetenzen ihrer Bezugsfächer zu bestimmen und zu modellieren. Die jeweils fachbezogenen Kompetenzmodelle bilden ein wissenschaftliches Fundament, auf dem etwa Bildungsstandards festgelegt und Aufgaben zur Diagnose und Förderung der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden können. Im vorliegenden Beitrag werden Grundannahmen der laufenden Bildungsreform skizziert und dargestellt, welche Forschungs- und Entwicklungspotenziale sich dabei für eine an Kompetenzen orientierte Sportdidaktik eröffnen.

Shaping Competence Within Instructional Theories: Basic Assumptions and Their Potential for Sport Instruction

It has been ten years now that concomitant with the effort to reform schools and lessons oriented toward standards, many subject specific instructional theories have started to determine and shape central types of competence in their related subjects. The respective subject related models of competency form a scientific basis on which educational standards can be determined and objectives for diagnosing and facilitating the students' development of competence can be compiled. The author sketches basic assumptions about the current educational reform and describes the resulting potential possibilities for the research and development of sport instructional theory oriented toward competence.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Wer sich bei Schulbesuchen oder in Gesprächen mit engagierten Sportlehrpersonen als an Kompetenzen forschender Fachdidaktiker outet, kann sich erfahrungsgemäß entweder auf scharfen Gegenwind oder auf heiße Diskussionen gefasst machen. Ganz gleich, in welcher Form sich der gesprächsbezogene Klimawandel im Schulhaus konkret äußert: er zeugt von einer hohen Energie im Schulsystem und von einer abnehmenden Akzeptanz gegenüber einer Bildungsreform, die doch eigentlich Gutes im Sinn hatte – nämlich die nach PISA 2000 massiv in Zweifel gezogene Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern. Es wird nachfolgenden Generationen von Lehrpersonen und Fachdidaktikern überlassen bleiben, darüber zu urteilen, was an dieser Bildungsreform an welcher Stelle schiefgelaufen ist oder welche Alternativen zur standardbasierten Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht erfolgreicher gewesen wären (vgl. Herzog, 2013). Was man dagegen heute schon tun kann, das ist, die Rollen zu klären, die die jeweiligen in die Bildungsreform einbezogenen Grup-

pen spielen: eine Klärung, die zum einen darauf abzielt, Zuständigkeiten und Grenzen im Hinblick auf das laufende Reformvorhaben deutlich zu machen; die zum anderen aber auch bestrebt ist, zu einem besseren Verständnis und Austausch aller Reformbeteiligten in gemäßigteren Klimazonen beizutragen.

Die Gruppe, über deren Rolle ich mit meinem Beitrag weiter aufklären möchte, ist die kleine Gruppe von Sportdidaktikern, die ihre fachdidaktischen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten auf dem Kompetenzkonstrukt fundieren (vgl. auch Gissel, 2010; Neumann, 2013; Roth, Balz, Frohn & Neumann, 2012). Im Einklang mit den anderen Fachdidaktiken lassen sich auch für die Sportdidaktik zwei Aufgaben formulieren, die sich ihr im Zusammenhang mit der laufenden Bildungsreform stellen: erstens die Erforschung wissenschaftlicher Grundlagen für die Festlegung von Bildungsstandards und zweitens die Entwicklung von Konzepten für einen an Kompetenzen orientierten Unterricht (vgl. Bayrhuber, 2007). Auf beide Aufgaben möchte ich im Folgenden detailliert eingehen und an eigenen Arbeiten zeigen, wie sie von einer kompetenzbezogenen Sportdidaktik bearbeitet werden können.



Dr. André Gogoll

Professor und Leiter Ressort
Sport und Erziehung
Verantwortlicher F+E EHSM

Eidgenössisches Departement für Verteidigung,
Bevölkerungsschutz und Sport VBS
Bundesamt für Sport BASPO
Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen
(EHSM)

Hauptstrasse 247-253
CH-2532 Magglingen
E-Mail: andre.gogoll@baspo.admin.ch

Zuvor möchte ich jedoch auf zwei allgemeinere Probleme hinweisen, mit denen sich die Forschungs- und Entwicklungsbemühungen in allen Fachdidaktiken herumschlagen müssen: nämlich erstens damit, dass der zentrale Arbeitsbegriff für diese Bemühungen, der Kompetenzbegriff, inzwischen selbst in wissenschaftlichen Kontexten dermaßen arglos und inflationär verwendet wird, dass damit kaum noch zum Ausdruck gebracht werden kann, was mit ihm im Kontext fachdidaktischer Forschung und Entwicklung verstanden wird. Zweitens stehen die Bemühungen vor dem Problem, dass an die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse der kompetenzbezogenen Fachdidaktik inzwischen derart überzogene Erwartungen an die Lösung uralter Probleme von Schule und Unterricht geknüpft werden, dass kaum noch vermittelbar ist, wie bescheiden ihre bisher erreichten Forschungs- und Entwicklungsleistungen doch eigentlich noch sind. Auch im Hinblick auf diese allgemeineren Probleme möchte der vorliegende Beitrag zur Aufklärung beitragen.

Kompetenzmodellierung und die Definition von Bildungsstandards

Neue Steuerung im Bildungswesen und der Anspruch an die Fachdidaktik

Bessere Schulen und besserer Unterricht führen zu einem besseren Lernen der Schülerinnen und Schüler und letztlich auch zu besseren Schülerleistungen – so die eine, meist unwidersprochene Grundannahme der nach dem PISA-Schock in Gang gesetzten Bildungsreform. Aber wodurch werden denn die Schulen und vor allem der in ihnen erteilte Unterricht besser? Welche Faktoren bestimmen also die andere Seite der reformbezogenen Wirkungskette?

Bleibt man bei der Beantwortung dieser Fragen in der Sprache der dazu bemühten Bildungsökonomie, so finden sich zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsleistungen zwei grundsätzliche Möglichkeiten: erstens kann man den Schulen mehr Ressourcen bereitstellen, z. B. mehr Lehrpersonen (und damit kleinere Schulklassen), mehr Weiterbildungen für die Lehrpersonen, mehr Sportinfrastruktur und Sportmaterialien, usw.; zweitens kann man dafür sorgen, dass die vorhandenen Ressourcen effektiver und effizienter eingesetzt werden. Gegenwärtig und aus naheliegenden Gründen liegt der Schwerpunkt der Reformbemühungen eindeutig auf der zweiten Optimierungsvariante: bessere Schulen und besserer Unterricht, so die Grundannahme für diesen Teil der Wirkungskette, sind bei gleich bleibenden Ressourcen vor allem durch eine bessere, eine „Neue Steuerung im Bildungswesen“ zu erreichen (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010).

Bis anhin wurden Schule und Unterricht über rechtlich-administrative Vorgaben gesteuert, die regelten, was etwa für die Schulorganisation, im Unterricht oder bei

Prüfungen zu tun ist, sowie über die Bereitstellung der zur Umsetzung dieser Vorgaben nötigen personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen. Das neue Steuerungsmodell fügt dem noch etwas hinzu: demnach regeln die rechtlich-administrativen Vorgaben nicht mehr nur, was Schulverantwortliche bei der Schulorganisation und Lehrpersonen im Unterricht *tun* sollen; sie geben nun vielmehr zusätzlich vor, was die Leistungserbringer auf Seiten ihrer Schülerinnen und Schüler mit ihrem Tun in Schule und Unterricht *bewirken* sollen. Wenn klar ist, was am Ende der Schul- und Unterrichtsarbeit als *output* auf Schülerseite herauskommen soll, so die Steuerungsannahme, können Informationen zu den tatsächlich erreichten Ergebnissen genutzt werden, um die Effektivität und Effizienz der eingesetzten Ressourcen und Regelungen zu verbessern.

Die wesentliche Voraussetzung, damit diese neue Art von Steuerung funktionieren kann, ist demnach das Vorhandensein von *output*-Kriterien; sprich: es muss definiert sein, welcher *output* auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in welchem Ausmaß im Fachunterricht erarbeitet werden soll, damit fachbezogene Lernziele in gewünschter Qualität als erreicht gelten (vgl. Klieme et al., 2003). Erst wenn solche Bildungsstandards definiert sind, kann die eigentliche Optimierungsarbeit beginnen: zunächst, indem mittels Tests und Lernstandserhebungen überprüft wird, ob die bereitgestellten Ressourcen (z. B. die Lehrpersonen) und die durchgeführten Prozesse (z. B. der Fachunterricht) effektiv und effizient zum Erreichen der Standards beitragen; und dann, sollte dies nicht im erwünschten Maße der Fall sein, indem Maßnahmen zur Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung in Gang gesetzt werden, die darauf abzielen, die zur Standarderreichung eingesetzten Ressourcen und Prozesse zu optimieren.

Soweit die Wirkungsannahmen, die der laufenden standardbasierten Bildungsreform von Schule und Unterricht zu Grunde liegen. Sie sind inzwischen vielfach als illusionär und als für pädagogische Arbeit unangemessen kritisiert worden (z. B. Herzog, 2013; Thiele, 2012) und auch die Erfahrungen, die in den angelsächsischen Ländern seit den 1980er-Jahren mit standardbasierten Schulreformen gemacht wurden, stimmen eher pessimistisch (vgl. Ravitch, 2010). Dennoch ist es heute nur schwer vorstellbar, dass das öffentliche Bildungswesen nicht auch in Zukunft wird zeigen müssen, dass es erfolgreich zu gesellschaftlich relevanten Schülerleistungen beiträgt und dabei effektiv und effizient mit den bereitgestellten Ressourcen umgeht. Schon daher wird es weiterhin Aufgabe der Fachdidaktiken sein und bleiben, solche Grundlagen zu erarbeiten, die eine wissenschaftlich begründbare Definition von *output*-Kriterien und Bildungsstandards ermöglichen.

Kompetenz und Kompetenzmodelle

Im Unterschied zu den älteren standardbasierten Reformbewegungen im angelsächsischen Raum, verfolgt

die Reformbewegung im deutschsprachigen Raum einen Ansatz, der wissenschaftliche Forschung eigentlich zwingend erforderlich macht: die von den Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Bildungsstandards sollen nämlich nicht nur in Form eines zur Standarderreichung zu zeigenden Leistungsverhaltens beschrieben werden. Das in Bildungsstandards als *can-do-statements* beschriebene Leistungsverhalten soll vielmehr rückführbar sein auf die diesem Verhalten zu Grunde liegenden Leistungsdispositionen (vgl. Klieme et al., 2003). Kompetenzen sind solche Leistungsdispositionen. Sie bestimmen, ob und auf welchem Niveau Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Leistungsverhalten realisieren können. Die starke Gewichtung von Kompetenzen im Rahmen der deutschsprachigen standardbasierten Reformbemühungen erklärt sich dabei daraus, dass Kompetenzen kognitionspsychologisch als notwendige Bedingung für flexibles und adaptives Handeln in komplexen Anforderungssituationen angesehen werden (vgl. Schneider & Stern, 2010). Sie liegen damit genau demjenigen Leistungsverhalten zu Grunde, das für die moderne Gesellschaft als wesentlich angesehen wird und das die deutschen Schülerinnen und Schüler in den ersten internationalen Schulleistungsstudien, wie der PISA 2000 Studie, nicht abrufen konnten.

Wie alle Dispositionen, so sind auch Kompetenzen nicht direkt sinnlich wahrnehmbar; sie sind theoretische Größen, die im Rahmen einer Theorie begründet und mittels psychometrischer oder motorischer Testverfahren empirisch erschlossen werden müssen. Eine Kompetenz lässt sich in diesem Sinne als ein wissensbasiertes Können verstehen, d. h. als eine Fertigkeit, der eine gut organisierte und auf verschiedene Verwendungszusammenhänge beziehbare Wissensstruktur aus fachspezifischen Fakten-, Begriffs- und Konzeptwissen, aus Handlungswissen und aus metakognitivem Wissen zu Grunde liegt. Kompetenzen entwickeln sich im Hinblick auf konkrete Anforderungen, so etwa solchen, die sich Schülerinnen und Schülern in einem jeweiligen Schulfach stellen, und realisieren sich in einem auf diese Anforderungen bezogenen bewältigungsorientierten Verhalten; so etwa als motorische Ausführung eines Spielzugs im Fußballspiel (vgl. Hartig & Klieme, 2006). Je nach Anforderungssituation müssen Schülerinnen und Schüler dabei auf zusätzliche Leistungsdispositionen zurückgreifen können, so etwa auf bestimmte motivational-volitionale Orientierungen, um die Bewältigung der Anforderung zu initiieren und aufrecht zu erhalten, oder auf motorische Möglichkeiten, um körperliche Tätigkeiten, die im Zusammenhang mit der Anforderungsbewältigung stehen, auch praktisch durchführen zu können.

Für das Fach Sport habe ich vorgeschlagen, die im Sportunterricht auszubildenden Kompetenzen auf solche Anforderungen zu beziehen, die Schülerinnen und Schüler bewältigen müssen, wenn sie ihren Sport selbstbestimmt und verantwortlich ausüben können sollen (vgl. Gogoll, 2013). Dazu gehört die Anforderung,

sportbezogenes Handlungswissen zu gewinnen, zu verarbeiten und zur Steuerung und Regulation des eigenen sportlichen Bewegungshandelns zu nutzen. Die Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler daraufhin aufbauen und anwenden können sollen, habe ich sport- und bewegungskulturelle Kompetenz genannt (vgl. Gogoll, 2011). Sport- und bewegungskulturell kompetent ist demnach, wer die körperlichen, sozialen, dinglich-materiellen und intentionalen Bezüge sportbezogenen Handelns erkunden, erschließen, ordnen und beurteilen kann sowie in der Lage ist, das daraus gewonnene Handlungswissen unter dem Einsatz weiterer, auch körperlicher und motorischer Leistungsdispositionen zu nutzen, um im Bereich Sport und Bewegung selbstbestimmt und verantwortlich zu handeln.

Fachdidaktische Kompetenzmodelle konkretisieren die Facetten, Ausprägungsniveaus und Entwicklungsverläufe fachlicher Kompetenz und stellen diese in einen systematischen Zusammenhang mit den zu unterrichtenden Fachinhalten (vgl. Bernholt, Parchmann & Commons, 2009). Sie bilden die – idealerweise: bildungstheoretisch begründete und empirisch getestete – Grundlage, auf der entwicklungs- und niveaustufengerechte Leistungserwartungen, also Bildungsstandards, eigentlich erst wissenschaftlich fundiert festgelegt werden können (vgl. Klieme et al., 2003). Für das Fach Sport habe ich ein Modell vorgeschlagen, das zumindest die Facetten und Ausprägungsniveaus sport- und bewegungskultureller Kompetenz theoretisch modelliert und bildungstheoretisch begründet (vgl. Gogoll, 2013). Es bildet weder Entwicklungsverläufe ab, noch ist es bislang empirisch getestet worden. Das Modell eignet sich daher auch noch nicht, um auf seiner Grundlage wissenschaftlich begründete Empfehlungen zur Definition von *output*-Kriterien und Bildungsstandards für das Fach Sport abzugeben. Es eignet sich aber schon dafür, daran ansetzende fachdidaktische Entwicklungsarbeiten aufzunehmen, so etwa die Entwicklung von Lernaufgaben für einen kompetenzorientierten Sportunterricht (vgl. Gogoll, 2014).

Kompetenzmodellierung und die Entwicklung von Lernaufgaben

Kompetenzorientierter Unterricht und der Anspruch an die Fachdidaktik

Bereits die Ergebnisse der ersten internationalen Schulleistungsstudien TIMSS und danach PISA, an denen sich Deutschland beteiligt hatte, haben gezeigt, dass deutsche Schülerinnen und Schüler zwar Routine- und Reproduktionsaufgaben gut lösen können, sie aber unterdurchschnittliche Leistungen zeigen bei solchen Aufgaben, bei denen sie das Gelernte anwenden oder auf neue Anforderungen übertragen sollten. Zudem wiesen insbesondere die TIMSS 1995 und Videostudien

zum Mathematikunterricht (vgl. Pauli & Reusser, 2006) darauf hin, dass der Schulunterricht u. a. in Deutschland vergleichsweise stark auf die Vermittlung von fachlichen Inhalten abhebt und Schülerinnen und Schülern offenbar lediglich ein „totes“ oder „träges“ Sachwissen vermittelt; ein Wissen also, das sie nicht für weitergehende Verarbeitungsprozesse oder gar für einen Transfer ausserhalb des Erwerbskontexts nutzen können. In Folge dieser Befunde wurde der Übergang von einer stoff- zu einer kompetenzorientierten Sichtweise von Unterricht zum Herzstück der bildungspolitischen Reformbestrebungen.

Unterrichtsplanung und -gestaltung sollten sich demnach nicht länger ausschließlich an inhaltlichen Zielsetzungen und an der Vermittlungsperspektive der Lehrpersonen orientieren („Was soll ich heute durchnehmen?“). Planerische und gestalterische Entscheidungen von Lehrpersonen sollen sich vielmehr daran ausrichten, welche Kompetenzen Lernende anhand der im Unterricht zu behandelnden Inhalte aufbauen und weiterentwickeln können („Was sollen meine Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtseinheit können?“). Die Forderung, kompetenzorientiert zu unterrichten, verschiebt demnach die didaktische Aufmerksamkeit weg von den Inhalten hin zu den Kompetenzen, die sich an den Inhalten erwerben und kumulativ aufbauen lassen. Seitdem liegt der Entwicklungsschwerpunkt der Fachdidaktiken auf der Gestaltung von Lernaufgaben, an deren bewältigungsbezogener Auseinandersetzung Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen oder einzelne Kompetenzfacetten aufbauen und weiterentwickeln können (vgl. Leuders, 2010).

Lernaufgaben zur Förderung sport- und bewegungskultureller Kompetenz

Das Modell sport- und bewegungskultureller Kompetenz differenziert drei Kompetenzfacetten – Erschließungskompetenz, Orientierungskompetenz und Partizipationskompetenz. Sie alle lassen sich durch je spezifische Lernaufgaben fördern:

Erschließungskompetenz bezieht sich auf die Aufnahme von Informationen über die körperlichen, dinglich-materiellen, sozialen und intentionalen Bezüge des sportlichen Handelns und den dabei auftretenden Begleit- und Folgeerscheinungen. Schülerinnen und Schüler, die über sport- und bewegungskulturelle Erschließungskompetenz verfügen, richten ihre Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung von handlungsbegleitenden Reizen ihres Körpers oder auf Reize ihrer sozialen und dinglich-materiellen Umwelt. Sie fragen zudem nach den Handlungsgründen und -absichten, in denen ihr sportliches Handeln stattfindet, und erschließen sich auf diese Weise Informationen über die intentionalen Erscheinungen, Folgen und Nebenfolgen ihres Handelns im Bereich Sport und Bewegung.

Lernaufgaben zur Förderung dieser ersten Facette sport- und bewegungskultureller Kompetenz zielen auf

das selbstständige Erkunden und Erschließen des eigenen sportlichen Bewegungshandelns, so etwa auf die Körperreaktionen, die beim Durchlaufen eines wagnisbezogenen Geräteparcours auftreten können:

Durchlaufe den aufgebauten Geräteparcours, so dass du möglichst viele Stationen auf verschiedene Weisen bewältigst. Achte dabei auf die Reaktionen deines Körpers.

Sammele und beschreibe möglichst viele Signale, die dein Körper aussendet! Gibt es unterschiedliche Reaktionen? Sortiere die Signale in Gruppen! Wie stark – auf einer Skala von 0 bis 10 – schätzt du deine stärkste Körperreaktion ein? Wann treten diese Signale besonders auf? Stelle möglichst viele Vermutungen auf! Vergleiche deine Körperreaktionen und die Bedingungen ihres Auftretens mit einem Mitschüler. Wo habt ihr Gemeinsamkeiten? Wo Unterschiede?

Orientierungskompetenz bezieht sich auf die aktiven mentalen Konstruktionsprozesse, mit denen Schülerinnen und Schüler die neu erschlossenen Informationen mit bereits vorhandenen sport- und bewegungsbezogenen Kenntnissen oder Verfahren verknüpfen. Dazu gehört zunächst das (Ein-)Ordnen von Informationen in vorhandene Wissensstrukturen; dazu gehört aber zugleich auch das Deuten des Neuen vor dem Hintergrund des bereits Bekannten und Gekonnten. Schülerinnen und Schüler mit sport- und bewegungskultureller Orientierungskompetenz ordnen die Vielfalt der neu erschlossenen Informationen über ihren Körper, über den sozialen und dinglich-materiellen Handlungskontext ihres sportlichen Handelns und über den moderierenden Einfluss ihrer Handlungsintentionen in ihr bereits vorhandenes Fakten-, Begriffs-, Konzept- und Handlungswissen ein und deuten es nach sachlichen und sinnbezogenen Kriterien. Dazu gehören z. B. Bewertungen der sachlichen Angemessenheit der zum eigenen Sporttreiben ausgebildeten Verfahren und Routinen („Ist das richtig so, wie ich das mache?“, „Sollte ich das anders probieren?“), Bewertungen der selbstbezogenen Gültigkeit und sozialen Verantwortlichkeit des eigenen sportlichen Handelns („Ist das, was ich da tue, auch richtig für mich?“, „Wäre es nicht viel besser für mich und für andere, wenn ich das ganz anders mache?“) oder Bewertungen, die die sportbezogene Identitätsfindung und das gesammelte Selbstwissen als Sportlerin bzw. Sportler berühren („Wie sehe ich mich als Sportler?“, „Welche Bedeutung räume ich Sport und Bewegung in meinem Leben ein?“) Eine mögliche Lernaufgabe, die das Ordnen und Deuten neu erschlossener Informationen fördern sollte, könnte so lauten:

Bei welchen anderen Situationen hast du schon einmal ähnliche Körperreaktionen erlebt? Sammele die charakteristischen Merkmale dieser Situationen und stelle sie systematisch in Form einer Mind-Map dar! Wodurch unterscheiden sich diese Situationen von

dem Durchlaufen des Geräteparcours? Wo hat es Gemeinsamkeiten?

Partizipationskompetenz ist darauf ausgerichtet, dass Schülerinnen und Schüler neu konstruiertes Wissen und die getroffenen Sach- und Werturteile sach- und sinngerecht für das eigene Handeln im Bereich Sport und Bewegung nutzen können. Dazu gehören etwa planerische Aktivitäten, die im Zusammenhang mit der Lösung von sportlichen Handlungsproblemen stehen; dazu gehören aber auch solche Aktivitäten, die auf eine wohlbedachte und begründete Entscheidung angesichts von sport- und bewegungsbezogenen Entscheidungssituationen abzielen. Während Aufgaben zum Ordnen und Deuten das Verstehen der neu erkundeten und erschlossenen Wissensselemente über Merkmale sportlicher Wagnisse fördern sollen, dienen Aufgaben zum Planen und Entscheiden dazu, das Gelernte selbstständig in sport- und bewegungsbezogene Planungs- und Entscheidungssituationen einzubringen und die sich dabei entwickelnden Verfahren, Techniken, Routinen, etc. einzuüben und zu festigen. Die folgende Aufgabe lädt dabei aber nicht nur zum praktischen Einüben, sondern auch zum weitergehenden Entdecken und Reflektieren ein:

Der aufgebaute Geräteparcours enthält Stationen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und mit unterschiedlich schwierigen Durchlaufvarianten. Durchlaufe den Parcours so, wie du es dir zutraust. Bevor du losläufst: Für welche Stationen und Varianten entscheidest du dich und warum? An welcher Station glaubst du, kannst du dein Können weiter verbessern?

Fazit

An den zwei Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, die sich aus fachdidaktischer Perspektive mit der laufenden standardbasierten Bildungsreform verbinden, habe ich aufgezeigt, welche Rolle eine an Schülerkompetenzen orientierte Sportdidaktik dabei einnehmen kann. Es sollte deutlich geworden sein, dass die Forschungsarbeiten zur Kompetenzmodellierung für eine wissenschaftlich begründbare Festlegung von Bildungsstandards, ebenso wie die sich daran anschließenden Entwicklungsarbeiten zu den Lernaufgaben für einen kompetenzorientierten Sportunterricht, noch in den Kinderschuhen stecken. Dennoch konnte ich vielleicht auch deutlich machen, welches Potenzial sich mit einer an Kompetenzen orientierten sportdidaktischen Forschung und Entwicklung verbindet. Es wäre schade, wenn dieses Potenzial

in der Hitze des in den Schulen ablaufenden Reformgefechts verglühen würde.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bayrhuber, H. (2007). Beitrag der Fachdidaktiken zur Qualitätsverbesserung im Bildungssystem. In H. Bayrhuber (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Assessment* (S. 9-15). Innsbruck: Studien-Verl.
- Bernholt, S., Parchmann, I. & Commons, M. L. (2009). Kompetenzmodellierung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 217 - 243.
- Gissel, N. (2010). Leitidee „sportive Bewegungskompetenz“. Vorschlag zur Modellierung von kompetenzorientiertem Sportunterricht. *sportunterricht*, 59 (5), 141-148.
- Gogoll, A. (2011). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. *sportpädagogik*, 35 (5), 46-51.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5-24.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabekultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgaben im Sportunterricht - Konzepte und Forschungsbefunde zum kompetenzorientierten Sportunterricht*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127-143). Berlin: Springer.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF.
- Leuders, T. (2010). Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen* (S. 81-95). Berlin: Cornelsen.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774-798.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Roth, A.-C., Balz, E., Frohn, J. & Neumann, P. (2012). *Kompetenzorientiert Sport unterrichten*. Aachen: Shaker.
- Schneider, M., & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (Ed.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 69-90). Paris: OECD.
- Thiele, J. (2012). Skeptische Anmerkungen zur Kompetenzorientierung. In A. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen - Befunde - Beispiele* (S. 13-24). Aachen: Shaker.

Zum Bildungs- und Erziehungsverständnis in kompetenzorientierten Lehrplänen

Sebastian Ruin & Günter Stibbe

Während sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts der erziehende Sportunterricht in der Lehrplanentwicklung durchgesetzt zu haben schien, wurden in der letzten Dekade mehrheitlich kompetenzorientierte Lehrpläne entwickelt. Das Konzept des erziehenden Sportunterrichts wurde zwar als Leitidee beibehalten, doch stellt sich die Frage, inwieweit es gelingt, diese mit den in den kompetenzorientierten Lehrplänen formulierten verbindlichen Kompetenzerwartungen in Einklang zu bringen. Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag kompetenzorientierte Lehrpläne für die gymnasiale Sekundarstufe I im Blick auf das zugrunde gelegte Bildungs- und Erziehungsverständnis untersucht.

The Educational and Rearing Aspects of Curricula Oriented Toward Competence

In contrast to the rearing aspects of physical education which seemingly dominated the beginning of the twenty-first century, competence oriented curricula have been developed over the last decade. The concept of rearing aspects in physical education was kept as a main idea, but the question is to what extent this idea can be united with the binding competence expectancies of curricula oriented toward competence. Based on this background the authors investigate competence oriented toward junior high school curricula with respect to their underlying educational and rearing aspects.

Im Rahmen der fachlichen Orientierungs- und Legitimationsdiskussionen der 1990er-Jahre hat der erziehende Sportunterricht einen spürbaren Aufschwung erfahren (vgl. Neumann, 2004, S. 12-18). Folgt man der Analyse von Prohl und Krick (2006), die im Zuge der *SPRINT*-Studie alle gültigen Lehrpläne der Primarstufe, Sekundarstufe I und II in Deutschland bis August 2003 untersucht haben, schien sich dieses in der fachdidaktischen Diskussion verbreitete Konzept auch in der Lehrplanentwicklung zu Beginn des 21. Jahrhunderts durchgesetzt zu haben. Dabei wurden die nordrhein-westfälischen Curricula (MSWF, 2001) als „Prototyp einer neuen Lehrplangeneration“ angesehen (Prohl & Krick, 2006, S. 21).

Unabhängig davon taucht jedoch als Reaktion auf die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien in der letzten Dekade eine neue didaktische Leitidee im Kontext der outputorientierten Steuerung auf: „Kompetenzorientierung“. Die Kompetenzmodellierung soll – so die Hoffnung empirischer Lehr-Lern-Forscher – dazu führen, das abstrakte Konstrukt der Bildung mit dem Kompetenzbegriff überprüfbar zu machen, um „Bildung“ und „Qualifikation“ miteinander zu versöhnen

(vgl. Gogoll, 2011). In dem Kontext werden seit etwa 2003 – als bildungspolitische Vorgabe für alle Fächer – standard- und kompetenzorientierte Sportlehrpläne entworfen, die auch das Fach Sport in ein mehr oder weniger einheitliches Korsett eines Kompetenzstrukturmodells drängen.

In diesem Zusammenhang ist es an der Zeit, die fachextern oktroyierte „Verschmelzung“ von erziehendem Sportunterricht und Kompetenzorientierung in der aktuellen Lehrplangeneration näher in den Blick zu nehmen. (1) Geht mit dem in Lehrplänen verordneten kompetenzorientierten Sportunterricht etwa „das Ende der Bildung“ einher, weil pädagogische Ansprüche kaum noch eingelöst werden können (Gogoll & Kurz, 2013)? Trifft die Behauptung zu, Lehrpläne kämen inzwischen „ohne fachdidaktisches Leitkonzept“ aus (Aschebrock, 2013, S. 69)? Oder kann die Entwicklung kompetenzorientierter Curricula nicht im Gegenteil zur Verabschiedung „konzeptioneller Vielfalt“ (Schierz, 2010, S. 196) führen, die endlich Klarheit in die föderale Lehrplanlandschaft bringt?

Im Beitrag soll exemplarisch der Frage nachgegangen werden, welche Bildungs- und Erziehungsvorstellungen

gen sich in kompetenzorientierten Fachlehrplänen der gymnasialen Sekundarstufe I ausmachen lassen, von denen elf im August 2013 gültig waren (vgl. Abb. 1). Vor diesem Hintergrund werden zunächst allgemeine Merkmale der untersuchten Lehrpläne dargestellt. In einem weiteren Zugang geht es um Bildungs- und Erziehungsansprüche, die auf der Ziel-, Gestaltungs- und Inhaltsebene in den ausgewählten Curricula formuliert werden. Abschließend werden wesentliche Ergebnisse zusammenfassend eingeordnet.

Allgemeine Merkmale der untersuchten Lehrpläne

Die untersuchten Lehrpläne variieren bezüglich ihres Umfangs beträchtlich. Abzüglich Deckblatt und Inhaltsverzeichnis umfasst der kürzeste Lehrplan lediglich sechs Seiten (Baden-Württemberg), der umfangreichste (Hessen) ist 69 Seiten lang. Insofern muss bei der Betrachtung der Lehrpläne bedacht werden, dass in einigen Dokumenten deutlich mehr Raum als in anderen gegeben ist, um das Bildungs- und Erziehungsverständnis zu entfalten. Auffällig ist jedoch, dass in nahezu allen Dokumenten (Hamburg bildet hier die einzige Ausnahme) der jeweils größte Teil des Lehrplans aus den Kompetenzerwartungen (und damit auch Inhalten) besteht. Die Zielebene und die übrigen Teile (z.B. Leistungsbewertung, außerunterrichtlicher Sport oder allgemeine Hinweise zum Unterricht) nehmen jeweils deutlich weniger Raum ein (vgl. Abb. 1).

Bildung und Erziehung in kompetenzorientierten Lehrplänen

Grundlage für die folgenden Ausführungen ist eine Analyse der elf gültigen, kompetenzorientierten Lehrpläne. Hierbei gilt es, das Bildungs- und Erziehungsverständnis auf den unterschiedlichen Lehrplanebenen zu betrachten. Dabei ist es nicht Anspruch, eine erschöpfende Analyse aller untersuchten Lehrpläne zu liefern – was im Rahmen dieses Beitrags ohnehin nicht zu leisten wäre –, sondern es sollen vielmehr systematisch erkennbare Tendenzen sowie markante Beispiele aufgezeigt und kritisch diskutiert werden.

Aufgaben und Ziele

Bei der Durchsicht kompetenzorientierter Fachlehrpläne der gymnasialen Sekundarstufe I fällt auf, dass der Begriff „Bildung“ nur selten verwendet wird. Er wird inzwischen fast vollständig verdrängt durch Bezeichnungen wie „Kompetenz“, „Kompetenzorientierung“, „Kompetenzerwerb“, „Kompetenzentwicklung“ und entsprechenden Variationen wie „Bewegungs-

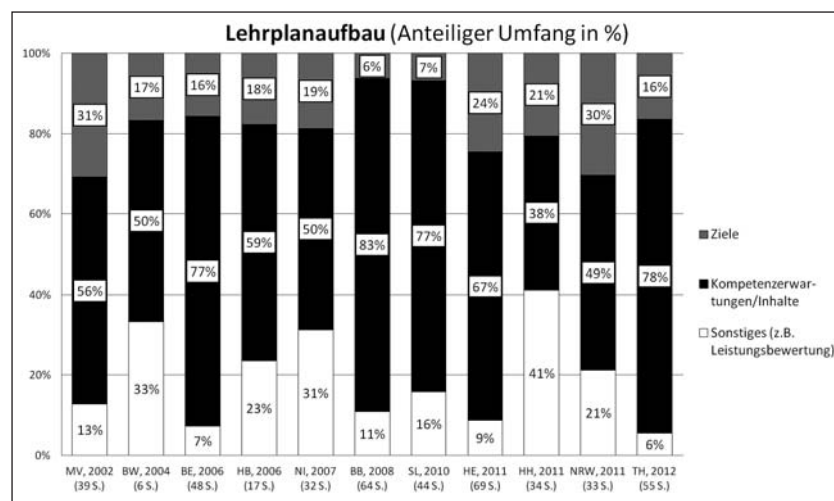
kompetenz“ – und dies selbst in Curricula, die sich bewusst als „Bildungspläne“ verstehen (vgl. MKJS, 2004; SBW, 2006). Selbst in einem Kapitel mit der Überschrift „Kompetenzorientierung und Beitrag des Faches zur Bildung“ (HK, 2011, S. 11) erfährt der Leser wenig darüber, in welchem Verhältnis Kompetenzen und Bildung zueinander stehen, geschweige denn, welche Vorteile ein kompetenzorientierter Sportunterricht bietet. Insgesamt bleiben die Ausführungen zu Bildungsmöglichkeiten des Faches überwiegend kurz, allgemein und plakativ. Sie zielen meist auf den nicht austauschbaren „Beitrag zur Einlösung des ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages“ in einer bewegungsarmen Lebensumwelt (HK, 2011, S. 11; vgl. MBS, 2010, S. 1; NKM, 2007, S. 7). Es soll zu gemeinsamer Sportaktivität motiviert, das Verständnis für eine gesunde Lebensführung gefördert und Schlüsselqualifikationen wie Fairness, Toleranz, Teamgeist, Anstrengungsbereitschaft, Leistungswille und Konfliktfähigkeit angebahnt werden (vgl. z. B. HK, 2011, S. 11; NKM, 2007, S. 7; SBJS, 2006, S. 9). Zudem gilt es, im Sportunterricht die Persönlichkeit durch „Selbstwirksamkeitserfahrung“ und Stärkung des „Selbstbildes“ zu fördern (TMBWK, 2012, S. 5).

Dies erinnert gleich in zweifacher Hinsicht an bildungstheoretisch orientierte Lehrpläne der 1960er-Jahre in Westdeutschland: Das ist zum einen ein idealisierter Tugendkatalog von Erziehungszielen (vgl. Geßmann, 2013, S. 142-143), zum anderen die Hoffnung, dass die sportliche Praxis, der schlichte „Vollzug von Leibesübungen“ als bildungswirksam anzusehen ist, wenn die „primären Bildungspotenziale [...] im Prozess der körperlichen Bewegung“ liegen (HK, 2011, S. 12). (3) Dass weitergehende Bildungsansprüche – zumindest in den Lehrplänen von Berlin und Brandenburg – suspekt erscheinen, zeigt folgende Aussage: „Trotz des weit gefassten Bildungsauftrages des Faches muss gewährleistet sein, dass das praktische sportliche Handeln auch weiterhin stets im Mittelpunkt des Unterrichts steht [...]“ (SBJS, 2006, S. 10; MBS, 2008, S. 12). Bildung wird hier als etwas Additives, Zusätzliches



Sebastian Ruin
Deutsche Sporthochschule
Köln
Inst. für Schulsport und
Schulentwicklung
Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln
S.Ruin@dshs-koeln.de

Abb. 1: Aufbau der gültigen kompetenzorientierten Lehrpläne in Flächenanteilen (Prozentanteile gerundet) (2)



betrachtet, das dem fachkulturellen Selbstverständnis als „Bewegungsfach“ zu widersprechen scheint.

Ungeachtet dessen werden in allen untersuchten Lehrplänen auf der übergreifenden Zielebene Bildungs- und Erziehungsansprüche im Sinne des „Doppelauftrags“ dargestellt. Sie werden umschrieben als „Erziehung zum und durch Sport“ (HK, 2011, S. 13; MKJS, 2004, S. 300; MBS, 2010, S. 2) oder als „ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und Erschließung der Bewegungs- und Sportkultur“ (SBW, 2006, S. 5; vgl. ähnlich MBWK, 2002, S. 13). In diesem Kontext erfährt der Terminus „Handlungsfähigkeit“ eine Renaissance als „Handlungsfähigkeit im und durch Sport“ (SBW, 2006, S. 5; TMBWK, 2012, S. 5) oder „Handlungskompetenz durch Sport und im Sport“ (vgl. SBJs, 2006, S. 11; MBJS, 2008).

Bei näherer Betrachtung zeigen sich aber unterschiedliche Deutungen des „Doppelauftrags“. So werden im Rahmen der „Erziehung durch Sport“ in Baden-Württemberg (MKJS, 2004, S. 300) besonders die Gesundheits- und Fitnessförderung sowie die Verbesserung der individuellen Leistungsfähigkeit herausgestellt. Es folgt zwar eine Auflistung von weiteren Zielen, die Aspekte der bekannten pädagogischen Perspektiven aufnehmen, doch zeigen die „stufenspezifischen Hinweise“, was im Vordergrund des Sportunterrichts stehen soll: Die Förderung konditionell-kordinativer Fähigkeiten und die Entwicklung sportartspezifischer Fertigkeiten (ebd., S. 301-302).

Auch im Thüringer Lehrplan besteht der Bildungsauftrag des Sportunterrichts in der Vermittlung des Sports als statisches Kulturgut (vgl. TMBWK, 2012). Umschreibungen wie „Handlungskompetenz“, „Handlungsfähigkeit im und durch Sport“ oder „pädagogische Perspektiven“ können kaum darüber hinwegtäuschen, dass es sich um die Wiederbelebung des Alten handelt: Die Hinwendung zu einer materialen Bildungsvorstellung (vgl. ebd., S. 5-6). Unumwunden wird darauf verwiesen, dass bei den „pädagogischen Perspektiven [...] das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen im Fokus“ steht (ebd., S. 9). Ähnlich scheinen auch in Hessen die zuvor beschriebenen Überlegungen zur Mehrperspektivität nicht ernst gemeint zu sein, wenn es heißt: „In den meisten sportlichen Situationen ist das Leisten die zentrale Leitidee“ (HK, 2011, S. 15).

Mit zwei unterschiedlichen Lehrplandokumenten versucht Nordrhein-Westfalen das Problem der Zusammenführung von erziehendem Sportunterricht und Kompetenzorientierung zu lösen: Bildungs- und Erziehungsansprüche werden in eigenständigen „Rahmenvorgaben für den Schulsport“ (MSW, 2014) beschrieben, um „die Vieldimensionalität und Reichweite“ des Faches zu verdeutlichen, während sich der „Kernlehrplan Sport [...] ausschließlich auf fachliche Anforderungen und Lernergebnisse [konzentriert], die beobachtbar und weitgehend überprüfbar sind“ (MSW, 2011, S. 10). Es ist der Versuch, das Konzept des erziehenden Sportunterrichts in einer eigenwilligen Kompetenzmodellierung abzubilden (vgl. MSW, 2011,

S. 14; vgl. ähnlich HK, 2011, S. 12), „die sich weder aus der fachübergreifenden Diskussion um Kompetenzmodelle begründen noch an die neuere Fachdidaktik anschließen lässt“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 92). Die pädagogische Grundlegung des erziehenden Sportunterrichts in den Rahmenvorgaben passt nicht zur Reduktion des Unterrichtsauftrags im kompetenzorientierten Kernlehrplan.

Im Unterschied dazu zeigt der Hamburger Bildungsplan, wie mit Standards und Kompetenzen umgegangen werden kann, ohne umfassendere Bildungs- und Erziehungsansprüche aus den Augen zu verlieren. Ziel des Sportunterrichts ist die „Erweiterung der individuellen Bewegungskompetenz, die die Fähigkeit einschließt, sich in bestimmter Absicht mit anderen gemeinsam zu bewegen“ (BSB, 2011, S. 11). Dazu sollen Schülerinnen und Schüler eine „Handlungsfähigkeit“ erwerben, „die für eine aktive und selbstverantwortete Teilnahme an der aktuellen Bewegungskultur und dem gesellschaftlichen Sport“ erforderlich ist (ebd.). Problematische Erscheinungsformen des Sports sollen „in ihren Ambivalenzen“ reflektiert werden (ebd.).

Auf dieser Basis werden bei der Beschreibung der „fachlichen Kompetenzen“ vier gleichberechtigte Kompetenzbereiche genannt: „Leisten und Üben“, „Gestalten und Darstellen“, „Erkunden und Wagen“ sowie „Wettkämpfen und Kooperieren“ (ebd., S. 13-15). Die konkretisierenden Zielsetzungen in den Kompetenzbereichen (Kompetenzerwartungen) sind weit gefasst und versuchen, die pädagogischen Ansprüche – ausgehend vom sich bewegenden Subjekt – ausgewogen zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

Unterrichtsgestaltung und -prinzipien

Wenn man davon ausgeht, dass sich Bildungs- und Erziehungsprozesse nicht automatisch ereignen, bedarf es intentionaler Vermittlungsweisen. Insofern ist es erstaunlich, dass die Mehrzahl kompetenzorientierter Kernlehrpläne – wohl aufgrund ihrer Fokussierung auf ergebnisorientierte Qualifikationen – auf gesonderte Kapitel zur Unterrichtsgestaltung verzichtet. Ausführungen zur Inszenierung des Sportunterrichts (wie auch methodische Anregungen) sind insgesamt rar und kommen nur sporadisch im Zusammenhang mit Formulierungen auf der Ziel- und Inhaltsebene vor.

Ein Kapitel zur Unterrichtsgestaltung findet sich lediglich in den kompetenzorientierten Lehrplänen von Hamburg (BSB, 2011, S. 16-17), Niedersachsen (NKM, 2007, S. 9-11) und Mecklenburg-Vorpommern (MBWK, 2002, S. 15-16). Immerhin wird der unterrichtlichen Inszenierung in Niedersachsen eine besondere Bedeutung bescheinigt: „Die Unterrichtsgestaltung fällt im Kontext von Bildung, Erziehung und Bewegung eine entscheidende Rolle zu, um die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und nachhaltig zu sichern“ (NKM, 2007, S. 9). Für den kompetenzorientierten

Sportunterricht werden dabei die Prinzipien der „Reflexion“, „Selbsttätigkeit“ und „Differenzierung“ als konstitutiv betrachtet (ebd.).

Auch im Hamburger Bildungsplan werden didaktische Prinzipien vergleichsweise ausführlich erläutert, mit denen der „Kompetenzerwerb im Fach Sport“ angebahnt werden soll (BSB, 2011, S. 16-17). Dabei wird die Notwendigkeit einer reflektierten Praxis gleich mit zwei Grundsätzen umschrieben: „Praxis-Theorie-Bezug“ und „individuelles und gesellschaftliches Sportverständnis entwickeln“ (ebd., S. 16). Aber auch hier fühlen sich die Lehrplankonstrukteure aufgerufen zu betonen, dass „die sportliche Bewegung [...] im Mittelpunkt des Sportunterrichts“ stehe. Jedoch könne „sportliche Handlungskompetenz“ nur in einer „problemorientiert engen Verbindung von sportpraktischen und sporttheoretischen Elementen“ entwickelt werden (ebd.).

In Mecklenburg-Vorpommern erscheint es den Lehrplanmachern wichtig, besonders an Grundsätze wie „Verknüpfung von sportlicher Aktivität mit kognitivem Handeln“, Berücksichtigung „von Freudbetontheit und Leistungsorientierung“ oder „Einsicht in die Notwendigkeit des Trainierens“ hinzuweisen (MBWK, 2002, S. 15).

Auffällig ist, dass in den oben beschriebenen Lehrplänen der Grundsatz der Mehrperspektivität nicht explizit in den jeweils eigenständigen Kapiteln zum Unterrichtsarrangement erwähnt wird. Lediglich in Hamburg heißt es, dass Kinder und Jugendliche „im Sportunterricht unterschiedliche Formen und Intentionen des Sporttreibens“ kennenlernen und sich mit diesen begründet auseinandersetzen sollen (BSB, 2011, S. 16). Zwar taucht die Idee der Mehrperspektivität in allen untersuchten Lehrplänen in der einen oder anderen Form auf der Zielebene auf, doch bleiben weiterführende Ausführungen zur konkreten Umsetzung dieses Prinzips ein Desiderat (vgl. Balz & Neumann, 2013, S. 161-166).

Betrachtet man insgesamt die wenigen Hinweise zur Unterrichtsgestaltung, lassen sich in dieser Frage weder ein Lehrplankonzeptioneller Konsens noch eine systematische Klarheit feststellen. Dies ist bedauerlich, weil sich der kompetenzorientierte Sportunterricht noch nicht auf vorliegende Erfahrungen von Sportlehrkräften stützen kann.

Inhalte und Kompetenzerwartungen

Die Inhalte des Sportunterrichts (4) erschließen sich in den Lehrplänen größtenteils über die inhaltsbezogen formulierten Kompetenzerwartungen. (5) Standardisierte Leistungserwartungen machen also – vielfach ohne didaktische Hinweise – deutlich, welche Inhalte Sportunterricht haben soll. Diese Veränderung hat in der Fachdidaktik eine rege Diskussion über die kompetenzorientierten Lehrpläne ausgelöst. So bleibe hier unklar, in welcher Weise die Kompetenzbereiche und zentralen Inhalte auf die pädagogische Idee des erzie-

henden Sportunterrichts zu beziehen seien (vgl. Aschebrock, 2013, S. 69-72), wodurch „Mehrperspektivität [...] den Status eines durchgreifenden, didaktischen Steuerungs- oder Lenkungs Instruments für die Gestaltung des Sportunterrichts“ verliere (Balz & Neumann, 2013, S. 166).

Um diesen Vorwürfen nachzuspüren, soll im Folgenden geprüft werden, inwiefern die konkreten Kompetenzerwartungen in den untersuchten Lehrplänen dem durchweg formulierten Anspruch eines erziehenden (mehrperspektivischen) Sportunterrichts überhaupt gerecht werden. Exemplarisch wird für dieses Anliegen ein Bewegungsfeld, nämlich „Laufen, Springen, Werfen“ (bzw. „Leichtathletik“) in den Blick genommen. Dieses Bewegungsfeld bietet sich für eine vergleichende Analyse an, weil es in allen untersuchten Lehrplänen zu den verbindlichen Inhalten zählt.

Im Mittelpunkt der Kompetenzerwartungen stehen in diesem Bewegungsfeld durchweg disziplinspezifische motorische Fertigkeiten und Ausdauertraining mit dem Ziel der Leistungsoptimierung. So wird beispielsweise konkret eine „Leistungsverbesserung im leichtathletischen Dreikampf“ (HK, 2011, S. 60; vgl. z.B. auch BSB, 2011, S. 25) eingefordert oder das Ausführen „grundlegender technisch-koordinativer Fertigkeiten in den leichtathletischen Disziplinen“ in der fünften und sechsten Klasse zum obligatorischen Ziel (MSW, 2011, S. 23). Ebenso liest man wiederholt von zu erbringenden Ausdauerleistungen (z.B. z.B. MKJS, 2004, S. 304; MBWK, 2002, S. 33) sowie vom Einschätzen und Verbessern der eigenen Leistungsfähigkeit (vgl. z.B. SBW, 2006, S. 18; TMBWK, 2012, S. 30; BSB, 2011, S. 26). Hierzu wird nicht zuletzt auch Wissen über funktionale Bewegungszusammenhänge eingefordert, das von den Schülerinnen und Schülern zur Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit eingesetzt werden soll (vgl. z.B. SBW, 2006, S. 15; MBWK, 2002, 32; SBJs, 2006, S. 16).

Bezüglich der Fokussierung auf Fertigkeitsvermittlung und Leistungssteigerung in den leichtathletischen Disziplinen unterscheiden sich die untersuchten Lehrpläne kaum – sie haben vielmehr alle gemein, dass dies die zentralen Aspekte des Bewegungsfeldes „Laufen, Springen, Werfen“ zu sein scheinen. Im Vordergrund stehen demnach pädagogische Perspektiven wie „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ (MSW, 2011, S. 9) und „Bewegungserfahrungen erweitern“ (ebd.), wobei die zweite Perspektive tendenziell im Sinne einer rein fertigkeitsorientierten Bewegungserfahrung (vgl. ausführlicher Ruin, 2013) enggeführt wird. Ebenfalls von einiger Bedeutung im untersuchten Bewegungsfeld ist der Aspekt des Wettkämpfens. Hierbei geht es sowohl um die Durchführung kompetitiver Wettkampfsituationen (vgl. z.B. HK, 2011, S. 60; MSW, 2011, S. 31) als auch um das Einhalten von Wettkampfregelein (vgl. z.B. MBS, 2010, S. 25; SBJs, 2006, S. 16). Eine pädagogische Perspektive wie „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ (MSW, 2011, S.



Dr. Günter Stibbe

Professor an der
Deutschen
Sporthochschule Köln
Inst. für Schulsport und
Schulentwicklung
Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

E-Mail:
g.stibbe@dshs-koeln.de

9) findet zwar Anwendung, doch auch hier eher in instrumenteller Reduktion auf die institutionalisierte Wettkampfleichtathletik.

Deutlich seltener gerät die pädagogische Perspektive „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ (ebd.) im Bewegungsfeld „Laufen, Springen, Werfen“ in den Blick. Gesundheit wird zwar häufig in einleitenden Worten bezüglich der Kompetenzerwartungen aufgeführt (vgl. z.B. MBS, 2010, S. 18; BSB, 2011, S. 20), findet in den konkreten Kompetenzerwartungen aber vielfach keine Erwähnung mehr. Geschieht dies doch, dann soll meist eine gesundheitsorientierte Dauerleistung erbracht (vgl. z.B. MSW, 2011, S. 23; HK, 2011, S. 68) oder „Gesundheitspotenziale des ausdauernden Laufens“ genannt werden (vgl. z.B. TMBWK, 2012, S. 33; HK, 2011, S. 68). Es hat den Anschein, als ergebe sich Gesundheit und Gesundheitsbewusstsein automatisch mit dem Vollzug leichtathletischer Aktivitäten. Eine explizite und differenzierte Auseinandersetzung mit Gesundheit ist kaum zu finden. Insgesamt scheint das Bewegungsfeld „Laufen, Springen, Werfen“ in kompetenzorientierten Lehrplänen stark eingengt zu sein auf die Vermittlung von Fertigkeiten und Ausdauer mit dem Ziel der wettkampfspezifischen Leistungssteigerung.

Es ließe sich nun der Verdacht äußern, diese Verengung der Mehrperspektivität fände sich in besonderer Weise in dem untersuchten Bewegungsfeld. Um diesem Einwand nachzugehen, wurde der saarländische Lehrplan (MBS, 2010), der für alle Inhaltsfelder in allen Jahrgangsstufen die relevanten pädagogischen Perspektiven konkret ausweist, insgesamt in den Blick genommen. Hier fällt auf, dass die drei, in der oberen Analyse als dominant erachteten Perspektiven („Wahrnehmungsförderung“, „Leistung“, „Kooperation“) über alle Bewegungsfelder und Jahrgangsstufen hinweg insgesamt 28-mal bei den verbindlichen Inhalten genannt werden; die anderen drei pädagogischen Perspektiven („Ausdruck“, „Gesundheit“, „Wagnis“) werden lediglich sechsmal erwähnt. Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch in den Lehrplänen von Hessen, Berlin und ansatzweise Hamburg. Es lässt sich demnach vermuten, dass sich die ausgemachte Verengung der Mehrperspektivität im Bewegungsfeld „Laufen, Springen, Werfen“ mehrheitlich auch in anderen Bewegungsfeldern findet.

Kompetenzorientierte Lehrpläne – das Ende der Bildung?

Wenngleich es wohl übertrieben wäre, nach Durchsicht der Lehrpläne das „Ende der Bildung“ (Gogoll & Kurz, 2013) festzustellen, fällt doch auf, dass in den Lehrplänen eine gewisse Zurückhaltung herrscht, den Begriff „Bildung“ zu verwenden. Zudem ist in den ohnehin kurzen Dokumenten die Zielebene von deutlich geringerem Umfang als die anderen Lehrplanteile.

Folglich können die Bildungsziele bereits aus Platzgründen kaum entfaltet werden. Die Ausführungen zu den Bildungsmöglichkeiten des Faches bleiben überwiegend plakativ.

Auf ein fachdidaktisches Leitkonzept wird in den Lehrplänen zwar nicht gänzlich verzichtet – auf der Zielebene werden in allen Dokumenten Bildungs- und Erziehungsansprüche im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts dargestellt; doch auf der Ebene der Kompetenzerwartungen wird dieses Konzept nicht weiter eingelöst. Es bleibt unklar, wie Mehrperspektivität und Kompetenzorientierung aufeinander zu beziehen sind. Tendenziell zielen die Kompetenzerwartungen vorrangig auf eine Verbesserung der sportiven Leistungsfähigkeit ab. Hinzu kommt, dass meist konkrete Hinweise zur Unterrichtsgestaltung fehlen, womit eine wichtige Verlebendigungsebene des gewünschten Sportunterrichts außer Acht gelassen wird.

Auch kann nicht attestiert werden, die Entwicklung kompetenzorientierter Curricula bringe endlich Klarheit in die föderale Lehrplanlandschaft. Zum einen bergen die Lehrpläne durch eine eklatante Differenz zwischen den Ansprüchen auf der Ziel- und der Inhaltsebene bereits in sich eine gewisse konzeptionelle Vielfalt. Zum anderen zeigen sich länderspezifisch sehr unterschiedliche Auslegungen bezüglich „Mehrperspektivität“ oder „Doppelauftrag“ – nicht zuletzt als Ausdruck regional unterschiedlicher Fachtraditionen.

Anmerkungen

- (1) Vgl. hierzu auch jüngere Lehrplananalysen von Balz & Neumann (2013), Geßmann (2013) und Stibbe (2013).
- (2) BB (Brandenburg); BE (Berlin); BW (Baden-Württemberg); HB (Bremen); HE (Hessen); HH (Hamburg); MV (Mecklenburg-Vorpommern); NI (Niedersachsen); NRW (Nordrhein-Westfalen); SL (Saarland); TH (Thüringen).
- (3) In gewissem Widerspruch dazu wird aber später im Zusammenhang mit den Inhaltsfeldern auf das „Bewegungswissen“ als dem „bildungsrelevante[n] Kern des Sportunterrichts“ hingewiesen (HK, 2011, 16).
- (4) Die Inhalte sind in der überwiegenden Mehrheit der untersuchten Lehrpläne nach Bewegungsfeldern gegliedert. Nur drei Lehrpläne – Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen – lassen sich als eher sportartenorientiert bezeichnen.
- (5) In manchen Lehrplänen werden zudem inhaltsübergreifende Kompetenzerwartungen – u. a. auf der Zielebene – beschrieben.

Literatur

- Aschebrock, H. (2013). Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung – zum Wandel curricularer Leitideen. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 53-78). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 148-177). Aachen: Meyer & Meyer.
- BSB [Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg] (Hrsg.). (2011). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Sport*. Zugriff am 14.07.2013 unter www.hamburg.de/bildungsplaene.
- Geßmann, R. (2013). Pragmatische Sportdidaktik und aktuelle Lehrpläne. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 134-145). Berlin: Cornelsen.

- Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich „Bewegung, Spiel und Sport“. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (S. 18-30). Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung?. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 79-97). Aachen: Meyer & Meyer.
- HK [Hessisches Kultusministerium] (Hrsg.). (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Sport*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- MBJS [Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg] (Hrsg.). (2008). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufen 7-10. Sport*. O. O.: Hans Gieselmann Druck- und Medienhaus.
- MBS [Ministerium für Bildung Saarland] (Hrsg.). (2010). *Lehrplan Sport Gymnasium. Für die Klassenstufe 5-9. Entwurf*. Zugriff am 30.11.2010 unter www.saarland.de (Lehrpläne).
- MBWK [Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern] (Hrsg.). (2002). *Rahmenplan Sport. Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10*. Erprobungsfassung. Rostock: adiant Druck Roggentin.
- MKJS [Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg] (Hrsg.). (2004). *Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform. Bildungsstandards für Sport* (S. 299-307). Lehrplanhefte Reihe G, Nr. 15. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Entwurf – Verbändebeteiligung*. www.standardsicherung.nrw.de/Rahmenvorgaben_Schulsport (letzter Zugriff 23.04.2014).
- MSWF [Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- NKM [Niedersächsisches Kultusministerium] (Hrsg.). (2007). *Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I. Schuljahrgänge 5-10. Sport*. Hannover: Unidruck.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Ruin, S. (2013). Das Körperbild in kompetenzorientierten Lehrplänen. In G. Stibbe & N. Schulz (Hrsg.), *Lehrpläne – Grundlagen, Entwicklungen, Analysen. Brennpunkte der Sportwissenschaft, Bd. 35* (S. 133-145). Sankt Augustin: Academia.
- SBJS [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin] (Hrsg.). (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Sport*. Berlin: Oktoberdruck.
- SBW [Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen] (Hrsg.). (2006). *Sport. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5-10*. Zugriff am 30.11.2010 unter www.lis.bremen.de (Lehrpläne).
- Schierz, M. (2010). Unterrichtskonzeptionen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 192-198). Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2013). Inhalte des Sportunterrichts – Über Verlust und Wiedergewinnung eines fachlichen Identitätskerns. *sportunterricht*, 62 (11), 322-329.
- TMBWK [Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur] (2012). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Erprobungsfassung. Sport*. Zugriff am 10.06.2013 unter www.schulportal-thueringen.de (Lehrpläne).

Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule

Peter Neumann

Die fast flächendeckende Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne in der Grundschule in Deutschland fordert Lehrkräfte auf, ihren Sportunterricht kompetenzorientiert zu gestalten. Wie erste empirische Untersuchungen zur Verwirklichung kompetenzorientierter Lehrplanansprüche in Nordrhein-Westfalen (Roth, 2012) und in Baden-Württemberg (Neumann, 2013) allerdings zeigen, fällt dies den befragten und beobachteten Lehrkräften zum Teil noch spürbar schwer: Die notwendig zu leistende Transformation der Kompetenzforderungen der Lehrpläne in konkrete Stundenbilder und Unterrichtsreihen wird von vielen Fragen, Unsicherheiten und auch Widerständen begleitet. Intention des folgenden Beitrags ist es, konkretisierende Hinweise zur kompetenzbezogenen Aufgabenentwicklung im Grundschulsportunterricht zu formulieren.

Developing Tasks for Competence Oriented Physical Education in Elementary Schools

The extensive implementation of competence oriented curricula in German elementary schools urges teachers to organize their physical education classes oriented toward competence. However, initial empirical studies about the realization of competence oriented curricular demands in North Rhine-Westphalia (Roth, 2012) show that these demands are obviously partially difficult to fulfill for the interviewed and observed teachers. The necessary transformation of the curricula's competence demands into lesson plans and unit plans is accompanied by many questions, uncertainties and denial. The author's intention is to offer concrete advice about the competence oriented development of tasks in elementary school physical education classes.

Aufgaben bilden das Grundgerüst des Unterrichts, deshalb ist Sportunterricht in der Grundschule ohne einen Aufgabenkontext auch nicht vorstellbar. Angesichts der intendierten Veränderung der Unterrichtsgestaltung im Zuge der Kompetenzorientierung erscheint es aktuell notwendig und wichtig, über eine Aufgabenentwicklung im Grundschulsportunterricht nachzudenken: Müssen im Grundschulsport nun neue Aufgaben entwickelt werden? (1)

Einblicke in 20 Minuten Bewegungsunterricht

Im Sport- und Bewegungsunterricht der Grundschule, an der ich derzeit ein Bewegungsförderprojekt leite, werden die Kinder der Klasse 2b in der heutigen Sportstunde nach einer kurzen freien Bewegungszeit zunächst in den sicheren Transport ausgewählter Großgeräte eingeführt (Turnmatte, kleiner Turnkasten, Langbank, Weichboden). Dazu lernen sie die Namen der Geräte, Transportregeln und u. a. mit Hilfe eines Posters die „richtigen“ Handgriffe, die es braucht, um

das entsprechende Gerät sicher transportieren zu können. Dann wenden sie das Erklärte und Gezeigte exemplarisch an und lernen anschließend, Stationsaufbauarten zu lesen und zu verstehen.

Folgend sollen sie in vorher gebildeten Kleingruppen den von der Sportlehrerin vorgefertigten Stationsaufbauplan mit fünf Stationen zum Balancieren und Klettern nachbauen. Bei der gemeinsamen Besichtigung und der Abnahme der Stationen durch die Lehrerin (Sicherheitscheck) werden sie auf potenzielle Gefahrenquellen aufmerksam gemacht. Zudem wird ihnen gezeigt, wo die Wartenden jeweils anstehen und wie sie sich dabei verhalten sollen. Nachdem auch

noch der Wechselmodus geklärt worden ist (akustisches Signal und der Nummerierung folgend), ist es ihre Aufgabe, sich in den Kleingruppen an der von ihnen aufgebauten Station einzufinden und zunächst zu versuchen, ob sie mit oder ohne Hilfe einer/s Partnerin/s die jeweilige Balancier- oder Kletterstation bewältigen können (...).

Im Laufe dieser und der folgenden Stunde begegnen den Kindern weitere Aufgabenstellungen. Doch was haben die oben beschriebenen Aufgaben mit kompetenzorientiertem Sportunterricht zu tun?

Folgerungen aus der Kompetenzorientierung

Mit der Einführung von Kompetenzen und den dazu gehörenden Standards im schulischen Bildungssystem liegt ein recht junges und zumindest für den Schulsport empirisch noch nicht in seinen Wirkungen bestätigtes Instrument zur Steuerung und Optimierung des Unterrichts vor. Die von der Bildungspolitik erhofften Wirkungen beziehen sich dabei in erster Linie auf eine Verbesserung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Gemeint sind damit hauptsächlich kognitive Lernleistungen, wenn man dem vielzitierten und maßgeblichen Kompetenzverständnis von Weinert folgt.

Nach Weinert sind dabei vor allem jene Aufgaben lernförderlich, die im Schwierigkeitsgrad geringfügig oberhalb des kindlichen Entwicklungsstandes liegen. Solche Aufgaben bieten als Herausforderung für den Lernenden die Chance, unter dem Einsatz verfügbaren Wissens und Könnens und variabler Anstrengung gelöst zu werden, sodass die damit möglicherweise einhergehenden Erfolgserlebnisse weitere Lernaktivitäten stimulieren können (zitiert nach Kiper, 2010, S. 49). Darüber hinaus gibt es die Empfehlung, die für den Kompetenzerwerb notwendigen motivationalen, sozialen und volitionalen Voraussetzungen eher mit einem problemorientierten denn mit einem instruktionsorientierten Unterricht anzubahnen.

An dieser Stelle möchte ich betonen, dass es sich bei den obigen Empfehlungen um eine idealisierende Betrachtung schulischen Lehrens und Lernens handelt, deren Grenzen und Begrenzungen offenkundig in der Vernachlässigung der in heterogenen Lerngruppen anzutreffenden unterschiedlichen Lernstrategien und Lernleistungsfähigkeiten liegen. Frontalunterricht sollte bei der Vermittlung deklarativen Wissens (Reproduktionswissen) deshalb keineswegs als ein unterrichtstechnologisches Auslaufmodell gelten (vgl. Feindt & Meyer, 2010; Meyer, 2008, S. 82).

Naheliegender und lohnender als über die Bevorzugung oder Vernachlässigung bestimmter Unterrichtsformen als Konsequenz aus der Kompetenzorientierung zu spekulieren, ist es meines Erachtens, Verbindungslinien zwischen einer Kompetenzorientierung

und der Aufgabenkonzeption in den Blick zu nehmen. Dazu werden vier Verbindungen aufgezeigt.

Kompetenzorientierung und Aufgabenentwicklung

In der von mir verfolgten Lesart gehen Aufgaben mit bestimmten Aufforderungen und Anforderungen an die Kinder einher, zu handeln und im Prozess des Handelns und Entscheidens etwas zu lernen. Demzufolge hängen Aufgaben und Kompetenzerwerb **erstens** insofern zusammen, als die Bearbeitung der Aufgaben von den Lernenden im Unterricht bestimmte Lernleistungen er- und einfordern. Solche Anforderungen lassen sich nach Maßgabe kognitiver oder motorischer Aktivierung sowie der dazu notwendigen (meta)kognitiven wie motorischen Prozesse genauer bestimmen. Lernende benötigen folglich in ihrem (Sport)Unterricht differenzierte oder gestufte Aufgaben, um entsprechend ihres Lernniveaus an Kompetenz gewinnen zu können (vgl. Leisen, 2010, S. 63-64).

Aufgabenentwicklung im Grundschulsportunterricht bedeutet somit, geeignete **Kompetenzerwerbsaufgaben** zu konstruieren. Solche Aufgaben haben die Funktion, den Erwerb curricular eingeforderter Kompetenzen im Sportunterricht zu ermöglichen. Eine solche Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben stellt nach Klieme (2007, S. 78) die aktuelle Herausforderung für die Bildungswissenschaften dar.

Aufgaben und Kompetenzerwerb hängen **zweitens** insofern zusammen, als der Prozess der Bearbeitung der Aufgaben immer auch etwas über den Leistungsstand und die Leistungsfähigkeit der Lernenden verrät: „Eine Kompetenz kann man in unterschiedlichem Grad besitzen und in welchem Grad man sie besitzt, zeigt sich (im Sinne der Bildungsstandards) an der Schwierigkeit der Aufgaben, die jemand zu lösen in der Lage ist“ (Linneweber-Lammerskitten & Wälti, 2007, S. 62).

Aufgabenentwicklung im Grundschulsportunterricht bedeutet somit, geeignete **Kompetenztestaufgaben** zu entwickeln. Solche Aufgaben haben die Funktion, das in und durch Sportunterricht angebaute Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler abschließend anzuzeigen oder gar „messen“ zu können. Insofern das Fach Sport in der Grundschule aber weder im Fokus von Schulleistungsvergleichsstudien steht noch auf ein etabliertes wissenschaftliches Kompetenzmodell zurückgreifen kann, empfiehlt es sich meines Erachtens, die hohen Ansprüche an Kompetenztestaufgaben zu reduzieren. Im Rückgriff auf die pragmatischen Überlegungen von Ziener (2008) sollte in diesem Sinne eher von unterrichtsnahen **Anwendungsaufgaben** gesprochen werden. Die grundlegende Frage der Aufgabenentwicklung lautet dann: Anhand welcher Anwendungssituation kann ich als Lehrkraft erkennen, ob und wann die Kinder über die curricular eingefordernten Kompetenzen in einem ausreichenden (Minimal-



Dr. Peter Neumann

Professor an der
Pädagogischen Hochschule
Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 720
69120 Heidelberg

peter.neumann@
ph-heidelberg.de

standard), in einem befriedigenden bis guten (Regelstandard) oder in einem sehr guten Maße (Maximalstandard) verfügen? (2)

Aufgaben und Kompetenzerwerb hängen *drittens* insofern zusammen, als Kompetenzorientierung im Sinne einer neuen Leitidee modernen Unterrichts verstärkt auf die Bedeutung diagnostischer Verfahren im Unterricht zur Effektivierung und Steuerung individuellen Lernens hinweist. Nach Feindt und Meyer (2010) lässt sich das Novum der Kompetenzorientierung im Unterschied zu einer herkömmlichen Unterrichtsgestaltung genau darin zusammenfassen: „die genaue an Kompetenzstufen orientierte Analyse der individuellen Lernstände und Lösungsstrategien sowie die gezielte Nutzung der gewonnenen Einsichten für die Gestaltung von Anwendungssituationen“ (S. 32).

Aufgabenentwicklung im Grundschulsportunterricht bedeutet somit, dienliche **Aufgaben mit diagnostischer Funktion** zu konzipieren, um den Stand des individuellen Vorwissens und Vorkönnens zu ermitteln. Mit Blick auf den angestrebten Kompetenzerwerb erscheint es hilfreich, den Lern- und Leistungsstand der Kinder unterrichtsnah zu erfassen, um auf dieser Basis lernförderliche Aufgaben zu formulieren. Im Idealfall können aus solchen Diagnosen Anhaltspunkte für individuell passgenaue Aufgaben und ein differenziertes, gestuftes Aufgabenangebot gewonnen werden. (3)

Aufgaben und Kompetenzerwerb hängen *viertens* auch insofern zusammen, als ein längerfristig angelegter fremd- wie selbstgesteuerter Kompetenzerwerbsprozess verstärkt auf Feedback (vgl. Klieme, 2009) und Kontrolle (vgl. Oelkers, 2012) angewiesen ist; Lernende müssen begleitet und darüber informiert werden, ob und inwieweit ihre Lernbemühungen erfolgreich sind oder nicht. Darüber hinaus sollten (insbesondere miss-erfolgsängstliche) Kinder beispielsweise bei gestuften Aufgaben ermutigt oder auch ermahnt werden, nicht nur einfache Aufgaben, sondern auch anspruchsvolle Aufgaben zu bearbeiten, um zu verhindern, dass sie auf der niedrigsten Kompetenzstufe stehen bleiben (vgl. Bohl, Batzel & Richey, 2012, S. 45). (4)

Aufgabenentwicklung im Grundschulsportunterricht bedeutet somit auch, den Schülerinnen und Schülern bei der Aufgabenbearbeitung Möglichkeiten anzubieten, den eigenen Lernweg oder Lernzuwachs zu erkennen. Solche Aufgaben haben die Funktion, Schülerinnen und Schüler zu motivieren und anzuleiten, ihr eigenes Lernen zu reflektieren: Wann, wie und mit wem lerne ich beispielsweise am besten? Ein gutes und in der Praxis des Grundschulsports bewährtes Instrument sind Lernreflexionen mit Hilfe von Ich-kann-Aufgabenchecks. Diese können potenzielle Lern(fort)schritte sichtbar und erfahrbar machen und zudem werden damit volitionale Aspekte des Kompetenzerwerbs berührt (vgl. z. B. Hoffmann, 2007).

Kurz zusammengefasst: Eine Kompetenzorientierung im Grundschulsportunterricht legt idealtypisch die Beachtung und Entwicklung verschiedener Funktionen von Aufgaben nahe: Diagnoseaufgaben, Kompetenz-

erwerbsaufgaben, Lernreflexionsaufgaben und Anwendungsaufgaben. Mit Hilfe dieser funktionalen Aufgaben soll der Kompetenzerwerb initiiert, angebahnt, reflektiert und geprüft werden.

Bevor es im Folgenden darum geht, diese abstrakten und zudem hohen Ansprüche an die individuelle Unterrichtsentwicklung und -gestaltung zu konkretisieren, ist der Hinweis wichtig, dass die oben genannte Reihenfolge der Aufgaben nicht der Chronologie der Unterrichtsplanung entspricht. Denn bei der Planung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts sollte vom Ende her gedacht werden, um von dort aus lernförderliche Schwerpunkte zu setzen (vgl. Neumann & Neuberger, 2012).

Hinweise zum Aufgabenverständnis

Im Mittelpunkt der (fach)didaktischen Debatte zur „Aufgabenkultur“ steht die Suche nach und die Entwicklung von guten „Lernaufgaben“, die den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler anleiten und strukturieren sollen (vgl. Kleinknecht, 2010). Nach Oelkers und Reusser (2008) „[materialisieren] gute fachliche Lernaufgaben jene Wissens- und Könnenskomponenten, lösen jene Denk- und Arbeitsprozesse aus und aktivieren jene analytischen und synthetischen Figuren des Problemlösens, Betrachtens und Deutens, um die es in einem bestimmten Fach im Kern geht und die dessen intellektuelle Kultur ausmachen“ (S. 408).

Die Adaption einer so verstandenen „Lernaufgabe“ stößt im Kontext des Sportunterrichts allerdings auf gewisse Schwierigkeiten. Zwar beinhaltet das Bewegungshandeln in Sport und Spiel zweifelsohne kognitive Anforderungen, grundlegender scheinen jedoch die motorischen Anforderungen zu sein, denen ein Hauptaugenmerk im Unterricht geschenkt wird. In der Sportdidaktik wird der „einheimische“ Begriff der Bewegungsaufgabe aus methodischer Perspektive bevorzugt (vgl. Laging, 2006), auch wenn dieser Begriff nicht alle substanziellen Merkmale abdeckt, die für Lernaufgaben aus lerntheoretischer Perspektive gelten (vgl. Pfitzner, 2012, S. 60). (5)

In der Sportdidaktik liegt bislang noch keine plausibel begründete Aufgabensystematik vor, die sowohl der didaktischen als auch der inhaltlichen Vielfalt potenzieller Aufgabenstellungen im Sportunterricht gerecht wird. Auf einem Kontinuum offener und geschlossener Gestaltungsaufgaben unterscheidet Neuber (2002) nachvollziehbar die Bewegungsanweisung von der Bewegungsanregung:

- Eine **Bewegungsanweisung** verlangt von den Lernenden in der Regel das motorische Nachvollziehen einer bestimmten, vorgegebenen Bewegungsform.
- Eine **Bewegungsanregung** verlangt von den Lernenden ein auf Exploration hin ausgelegtes motorisches Handeln, das in der Regel auf einem gemeinsamen Nachdenken und Entscheiden beruht.

Auf einem sich an der Selbstständigkeit des Lernenden orientierenden Kontinuum lassen sich dann ein angeleitetes Lernen auf der einen Seite und ein entdeckendes Lernen auf der anderen Seite im Rahmen von Bewegungsaufgaben unterscheiden:

- Eine Bewegungsaufgabe zum angeleiteten Lernen verlangt von den Lernenden die motorische Bewältigung eines vorgegebenen oder auch selbst aufgeworfenen Bewegungsproblems. Für die Lösung solcher Bewegungsprobleme gibt es prinzipiell verschiedene Lösungsmöglichkeiten, die von der Lehrkraft vorstrukturiert, vorgemacht oder vorgedacht werden.
- Eine Bewegungsaufgabe zum entdeckenden Lernen verlangt von den Lernenden die motorische Bewältigung eines vorgegebenen oder auch selbst aufgeworfenen Bewegungsproblems. Für die Lösung solcher Bewegungsprobleme gibt es prinzipiell verschiedene Lösungsmöglichkeiten, die von den Lernenden entdeckt und – je nach Aufgabenstellung – bestimmten Kriterien folgend, bedacht und beurteilt werden können.

Auch auf die Gefahr hin, dem bildungstheoretischen Begründungszusammenhang von Bewegungsaufgaben damit nicht vollends gerecht zu werden und die Aufgabenanalyse möglicherweise zu simplifizieren (vgl. Pfitzner & Aschebrock, 2013, S. 4), plädiere ich mit Blick auf die schulische Praxis für diese – grobe – Unterscheidung, die für die Lernenden jeweils unterschiedliche Lernmöglichkeiten darstellt. (6)

Exemplarische Aufgaben im kompetenzorientierten Sportunterricht in Klasse 2 zum Balancieren

Balancieren wird in allen vorliegenden kompetenzorientierten Lehrplänen Sport für die Grundschule berücksichtigt und darin verstanden als eine elementare (turnerische) Bewegungsform im Bewegungsfeld „Bewegen an und mit Geräten“. Gefordert wird in den Lehrplänen das Bereitstellen vielfältiger Balanciergelegenheiten zum „Sammeln von Bewegungserfahrungen“.

Je nach Bundesland werden kompetenzbezogene Formulierungen für die Klassen 1 und 2 sowie die Klassen 3 und 4 getroffen, wobei sich eine Unterrichtsreihe keineswegs auf spezifische Kompetenzerwartungen zum Balancieren beschränken sollte oder muss. Spezifische fertigkeitbezogene Standards zum Balancieren finden sich in den Lehrplänen kaum. Lediglich in Baden-Württemberg (2004) werden Niveauekonkretisierungen zum Balancieren ausgewiesen; darin wird unterschieden zwischen dem Balancieren über verschiedene Geräte mit Hilfe des Partners (A), ohne Hilfe eines Partners (B) sowie mit motorischen Zusatzaufgaben (C). In Sachsen-Anhalt (2007) liegen so genannte „niveaubestimmende Aufgaben“ vor, die sich beispielsweise für die Klasse 2 zum einen auf dezidiert vorgegebene Elemente einer Balancierkür auf der Schwebekante einer Turnbank beziehen und zum anderen auf die freie Bewältigung einer Bewegungslandschaft. (7)

Darüber hinaus erscheint es sachangemessen, im Rahmen einer solchen Unterrichtsreihe themennahe Kompetenzforderungen der Lehrpläne einzubeziehen, wie den sicheren Geräteauf- und -abbau, das gegenseitige Helfen beim Balancieren sowie den Bau, die Erprobung und Veränderung von Bewegungslandschaften. Verallgemeinernd kann man somit festhalten, dass Kinder am Ende der Klasse 2

• einigermaßen sicher und geschickt balancieren,
 • sich beim Balancieren gegenseitig helfen (z. B. Handfassung),
 • Geräte zum Balancieren benennen und zunehmend sicher transportieren,
 • Aufbausketzen verstehen sowie Sicherheitsregeln kennen und beachten,
 • Bewegungslandschaften zum Balancieren aufbauen und nutzen können. (8)

- einigermäßen sicher und geschickt balancieren,
- sich beim Balancieren gegenseitig helfen (z. B. Handfassung),
- Geräte zum Balancieren benennen und zunehmend sicher transportieren,
- Aufbausketzen verstehen sowie Sicherheitsregeln kennen und beachten,
- Bewegungslandschaften zum Balancieren aufbauen und nutzen können. (8)

Mögliche Diagnoseaufgaben am Beginn der Unterrichtsreihe

„Ich weiß gar nicht, ob und wie gut ihr schon balancieren könnt. Deshalb habe ich für heute vier Stationen ausgewählt. An Station 1 und 2 balanciert ihr vorwärts und an den Stationen 3 und 4 rückwärts. Wie besprochen, kann jedes Kind von einem anderen Kind aus der Gruppe Hilfe anfordern, wenn es noch unsicher ist!“

Abb. 1: Beispiel einer Diagnoseaufgabe zum Rückwärtsbalancieren

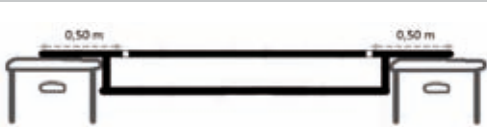
(Station 3) Balancieren rückwärts /Lehrerbogen			
Organisation	Aufbau der Balancierstrecke, markieren der 0,50 m-Zonen		
Material	1 Langbank 2 kleine Kästen Klebeband zum Markieren der Zone, Metermaß		
Aufbau	 <p>Die Langbank wird zwischen zwei kleine Kästen gehängt. Auf beiden Seiten werden mit Klebeband 0,50 m breite Zonen markiert.</p>		
Durchführung	Die Kinder steigen auf den Kästen bzw. die Bank und drehen sich in der markierten Zone um 180°. Sie balancieren rückwärts über die breite Seite der Langbank. Dabei muss immer ein Fuß deutlich hinter den anderen gesetzt werden. Aus Sicherheitsaspekten sollte die Lehrkraft neben dem balancierenden Kind laufen.		
Bewertung	<table border="0"> <tr> <td> Bestanden <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Kind balanciert über die Langbank, ohne dabei abzustiegen. ▪ Das Kind dreht sich innerhalb der gekennzeichneten Zone um 180°. </td> <td> Nicht bestanden <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Kind steigt von der Bank ab oder bleibt stehen. ▪ Das Kind dreht sich nicht innerhalb der gekennzeichneten Zone. ▪ Das Kind benötigt Hilfe. </td> </tr> </table>	Bestanden <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Kind balanciert über die Langbank, ohne dabei abzustiegen. ▪ Das Kind dreht sich innerhalb der gekennzeichneten Zone um 180°. 	Nicht bestanden <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Kind steigt von der Bank ab oder bleibt stehen. ▪ Das Kind dreht sich nicht innerhalb der gekennzeichneten Zone. ▪ Das Kind benötigt Hilfe.
Bestanden <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Kind balanciert über die Langbank, ohne dabei abzustiegen. ▪ Das Kind dreht sich innerhalb der gekennzeichneten Zone um 180°. 	Nicht bestanden <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Kind steigt von der Bank ab oder bleibt stehen. ▪ Das Kind dreht sich nicht innerhalb der gekennzeichneten Zone. ▪ Das Kind benötigt Hilfe. 		



Abb. 2: Beispiel einer Kompetenzerwerbsaufgabe zum Balancieren

Mögliche Kompetenzerwerbsaufgaben in der Unterrichtsreihe

„Ihr baut gleich in den eingeteilten Gruppen eure Station selbst auf. Achtet dabei auf die Aufbauregeln, die wir dazu besprochen haben. Sechs Kinder tragen zum Beispiel eine Turnbank. Heute könnt ihr dann, wenn Euch die Balancierstationen zu leicht erscheinen, versuchen, das Balancieren für Euch schwerer zu machen. Dazu gibt es an jeder Station einen Eimer mit Seilchen, Gymnastikball, Hacky Sack und Tennisring!“

Mögliche Lernreflexionsaufgaben in der Unterrichtsreihe

„Mir ist aufgefallen, dass viele Kinder beim Balancieren vorwärts ihre Füße noch nebeneinander stellen. Wir haben in der letzten Stunde aber gesehen, dass, wenn die Balancierstrecke schmaler wird, diese „Technik“ nicht mehr hilft. Kontrolliert heute deshalb selbst, welche Stationen ihr schon mit der richtigen Technik schafft und an welchen Stationen ihr noch mehr üben müsst. Dazu bekommt jedes Kind einen Bogen; ein Stift liegt jeweils an der Station!“ (9)

Mir-gelingt-Checkliste

- Mir gelingt es ...
- Mir gelingt es immer besser ...
- Mir gelingt es noch nicht ...

Mögliche Anwendungsaufgabe in der Unterrichtsreihe

Gerätetransport	+	0	-
Geräteaufbau	+	0	-
Vorwärtsbalancieren	m. H	o. H.	m. Z.
Rückwärtsbalancieren	m. H	o. H.	m. Z.

„Heute bauen wir fünf verschiedene Balancierstationen auf, die ihr in den letzten Stunden alle schon kennen gelernt habt. Ich achte darauf, ob Ihr den Aufbau nach unseren Regeln gestaltet. Beim Balancieren denkt Ihr an die richtige Technik und entscheidet selbst, ob Ihr die Balancieraufgaben mit Hilfe (m. H.), ohne Hilfe (o. H.) und mit einer Zusatzaufgabe (m. Z.) lösen wollt!“

Ausblick

Die Übersetzung der abstrakten und oftmals auch unsharpen Kompetenzformulierungen in praxistaugliche und – wenn möglich – differenzierte Unterrichtsreihen ist eine große Entwicklungsaufgabe, die Lehrkräfte vermutlich überfordert. Deshalb ist es notwendig, Lehrkräften konkrete Anregungen und Vorschläge zu unterbreiten, wie ein auf Kompetenzzuwachs abzielender Sportunterricht mit Hilfe von lernförderlichen Aufgabenstellungen in der Praxis verwirklicht werden kann. Vor diesem Hintergrund können die obigen Überlegungen und Aufgaben vielleicht ein dienlicher Impuls sein, sich auf diese langfristige Entwicklungsarbeit einzulassen, ohne den Kindern schematisch Aufgaben zu stellen.

Anmerkungen

- (1) Das bildungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Interesse an der Aufgabenentwicklung lässt sich nicht genau datieren, die TIMMS-Videostudie in den 1990er-Jahren stellt für Deutschland jedoch ein wichtiges Datum für die naturwissenschaftlichen Fächer dar. Ein weiteres wichtiges Datum liefern die PISA-Studien, in denen nach Maßgabe der Employability festgestellt werden soll(te), wie gut oder schlecht die Bildungssysteme ihre Schülerinnen und Schüler auf Anforderungen des beruflichen wie gesellschaftlichen Lebens vorbereiten. Dieses Literacy-Konzept ist zum einen domänenspezifisch ausgerichtet (personal, public, occupational educational domain) und basiert zum anderen auf anwendungsorientierten Aufgaben mit metakognitiven Anforderungen; und eben solche Anforderungen konnten von vielen deutschen Schülerinnen und Schülern nicht zufriedenstellend bewältigt werden, weil sie – so eine späte Einsicht – im Unterricht eher mit einfachen Standardaufgaben, die vornehmlich Reproduktionsanforderungen enthalten, konfrontiert waren und vermutlich auch heute noch vielfach sind (vgl. Linneweber-Lammerskitten, 2012).
- (2) Kompetenztheoretisch und auch empirisch ist die Konstruktion solcher „Testaufgaben“ ein heikles und zudem schwieriges Unterfangen. Zum einen muss dazu ein theoretisch abgesichertes Kompetenzmodell zur Verfügung stehen und zum anderen muss grundsätzlich bedacht werden, dass Kompetenzen hypothetische Konstrukte sind und bleiben, d. h. beobachtbares Handeln und Verhalten haben performativen Charakter und lassen nur indirekt Schlüsse über eine zu Grunde liegende Kompetenz zu (vgl. Küster, 2006, S. 19).
- (3) An dieser Stelle ist mir der Hinweis wichtig, dass es sich dabei um eine sehr idealisierende Perspektive auf die Bedingungen und Möglichkeiten schulischen Lehren und Lernens handelt, die angesichts der damit verbundenen hohen Ansprüche an das Lehrerhandeln unbedingt zu relativieren ist: Da wir im Unterricht keine 1 : 1 Situation von Kind und Lehrkraft ha-

ben, sondern eher von einer 1 : 28 Konstellation ausgehen, sind Maßnahmen einer geschlossenen Binnendifferenzierung, die von der Lehrkraft ein für jedes Kind separat geplantes und organisiertes Aufgabentool verlangen, im schulischen Alltag nicht machbar. Vielmehr raten Heymann (2010) und mit Blick auf den Schulsport Pfitzner & Neuber (2012) eher zu Maßnahmen der offenen Binnendifferenzierung: Kinder sollen zunehmend selbstständig und selbstgesteuert die für sie passenden Aufgaben oder Instruktionen aus einem offenen Pool bearbeiten.

- (4) Auf diese Ambivalenz differenzierter Aufgabenstellungen weisen auch Wischer & Trautmann (2012) hin: „Wer immer wieder Arbeitsblätter auf niedrigerem – da ja differenziert angepasstem – Niveau erhält oder selbst auswählt, wer mit weniger anspruchsvollen Aufgaben, mit mehr Zeit und verringerten Zielen bearbeitet, bleibt womöglich gerade durch die guten pädagogischen Intentionen in seinem Niveau be- und gefangen; die bestehenden Unterschiede würden in einem solchen Unterricht eher noch verstärkt, die SchülerInnen sich der Fähigkeitseinteilung durch die Lehrperson eher noch stärker als zuvor bewusst“ (S. 34).
- (5) Pfitzner (2012) favorisiert die Bezeichnung „Lernaufgabe“ und folgt dabei hauptsächlich der Auffassung von Leisen (2010), nach dem eine Lernaufgabe nicht durch eine einzige Aufgabe repräsentiert wird, sondern durch ein umfangreiches, komplexes Aufgabenset. Im Übrigen gibt es – wie so oft – in der Aufgabendebatte unterschiedliche Verständnisse von der begrifflichen Bedeutung einer Lernaufgabe (vgl. z. B. Kiper, Meints, Peters, Schlump & Schmit, 2010).
- (6) Darüber hinaus ist es wichtig im Sportunterricht, Aufgaben dahingehend zu unterscheiden, ob sie zum Lernen (s. o.) oder zur Leistungsbeurteilung eingesetzt werden. Denn beim Bearbeiten von lernbezogenen Aufgaben sind „Fehler“ wichtig und erwünscht; dies gilt jedoch nicht im selben Maße für Aufgaben im Zusammenhang mit der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, weil man dabei „Fehler“ vermeiden sollte.
- (7) Ich greife an dieser Stelle bewusst nicht die „Lernaufgabe“ zum Balancieren auf, die als Aufgabenbeispiel kompetenzorientierten Sportunterrichts in der Grundschule in einer Handreichung in Nordrhein-Westfalen (2008) zu finden ist. Denn diese Reihe zum „Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balancierstationen“ wirkt auf mich aufgrund der Nutzung außerschulischer Lernorte sehr aufwändig und anspruchsvoll, pädagogisch überladen und deshalb kaum beispielgebend, da Kinder im Rahmen dieser Reihe lernen sollen, einen balancieranregungsarmen Kinderspielplatz mit Hilfe von zum Teil selbst gestalteten Balancierstationen in der Turnhalle vielfältiger zu nutzen.
- (8) Für Kinder am Ende von Klasse 4 gilt Selbiges, allerdings sollten die Balancieranforderungen dann höher sein und der Grad der Selbstständigkeit zunehmen, mit dem entsprechende Balancierstationen aufgebaut, abgesichert, genutzt und verändert werden. Die Lehrpläne sind sichtlich darum bemüht, eine solche Progression zu berücksichtigen, wie ein Beispiel aus dem Bildungsplan (2004) in Baden-Württemberg andeuten soll: „Die Schülerinnen und Schüler kennen die Geräte und können immer mehr Verantwortung beim Auf-, Um- und Abbau übernehmen“ (Klasse 2). „Die Schülerinnen und Schüler können die Geräte benennen, sie aufbauen, absichern und abbauen“ (Klasse 4).
- (9) Um Schülerinnen und Schüler anzuspornen, werden – nicht nur in der Praxis des Grundschulsportunterrichts – oftmals so genannte „Wer-kann-Aufgaben“ eingesetzt; z. B. „Wer kann über die Reckstange balancieren?“ oder „Wer kann über die Wippe balancieren und dabei noch einen Ball um die Hüfte kreisen lassen?“ Solche Aufgaben sind situativ sicherlich hilfreich, um Kinder zu motivieren, aber sie richten sich vordring-

lich an leistungsstärkere Kinder. Leistungsschwächeren Kindern bleibt nur die ehrliche Antwort: „Ich nicht!“ Deshalb empfiehlt es sich, „Wie-Aufgaben“ zu formulieren: „Wie gelingt es Dir, über die Reckstange zu balancieren?“

Literatur

- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 40-71). Immenhausen: Prolog.
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, (237), 29-33.
- Heymann, H.-W. (2010). Binnendifferenzierung – eine Utopie? *Pädagogik*, (11), 6-11.
- Hoffmann, K-W. (2007). Kompetenzorientiertes Lernen mit Mindeststandards in den Naturwissenschaften. *Praxis Schule 5-10*, (3), 18-20.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen*. Hohengehren: Schneider.
- Klieme, E. (2009). Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. *Pädagogik*, 5, 44-47.
- Klieme, E. (2007). Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S. 75-84). Bern: hep.
- Kiper, H. (2010). Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 44-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Küster, L. (2006). Auf dem Verordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 81, 18-21.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht - Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Velber: Klett.
- Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60-67). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lehrplan Baden-Württemberg (2004). MKS [Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg]. *Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für das Gymnasium*. Zugriff am 12.04.2012 unter www.bildung-staerkt-menschen.de.
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung des Landes Sachsen Anhalt (2007)(Hrsg.). *Niveaubestimmende Aufgaben für die Grundschule. Sport*. (www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplane/nifgssport.pdf).
- Linneweber-Lammerskitten, H. (2012). Bildungsstandards und Aufgaben. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 22-33). Seelze: Kallmeyer.
- Linneweber-Lammerskitten, H. & Wälti, B. (2007). Wie Mindeststandards gemacht werden. Informationen und Erfahrungen aus der Schweiz. *Lernchancen*, 55, 59-63.
- Meyer, H. (2008). Disput über aktuelle Probleme und Aufgaben der Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*, S. 77-86.
- MSWF NRW [Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2008). *Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Materialien. Handreichung*. Schule in NRW Nr. 9043. Frechen: Ritterbach.

- Neuber, N. (2002). Die Furcht vor der Aufgabe. Anmerkungen zur Unterrichtssteuerung in der Bewegungserziehung. *sportpädagogik*, 26 (5), 41-43.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht der Grundschule*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Neumann, P. & Neuberger, M. (2012). Kompetenzorientierten Unterricht planen. *sportpädagogik*, 36 (3+4), 68-73.
- Oelkers, J. (2012). Aufgabenkultur und selbstreguliertes Lernen. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 81-99). Seelze: Kallmeyer.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Kurzfassung*. (Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Berlin.
- Pfützner, M. (2012). Aufgabenkultur im Sportunterricht – von etablierten Methoden des Sportunterrichts und Lernaufgaben. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen - Befunde - Beispiele* (S. 53-66). Aachen: Shaker.
- Pfützner, M. & Aschebrock, H. (2013). Aufgabenkultur. Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. *sportpädagogik*, 37 (5), 2-6.
- Pfützner, M. & Neuber, N. (2012). Individuelle Förderung. Fachdidaktische Konzepte, Bedingungen und didaktische Empfehlungen. *sportpädagogik* 37, (5), 2-8.
- Roth, A. (2012). *Studien zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht nordrhein-westfälischer Grundschulen*. Wuppertal: Unveröffentlichte Dissertation.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2012). Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In T. Bohl, M. Bönsch, Trautmann, M. & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 24-39). Immenhausen: Prolog.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.

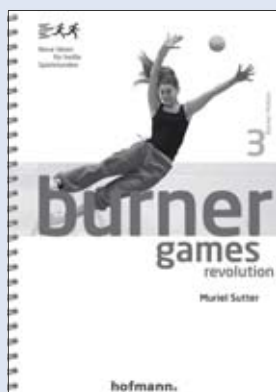


Neue Ideen
für heiße
Spielstunden

Neu!
Band 3

Muriel Sutter

burner games revolution



Burner Games sind attraktive kleine Spiele, die viel Spaß und Spannung in den Sportunterricht bringen. Inspiriert von emotionalen Momenten aus Filmen, Computerspielen, Fernsehshows, Volksfesten und großen Wettkämpfen begeistern die Games auch Bewegungsmuffel. Die Spiele sind sehr einfach zu organisieren und zu leiten, stärkere und schwächere Spielende sind stets gut eingebunden. Im Zentrum stehen immer Spaß an der Bewegung und Spannung im Spiel.

► Spiralbindung
► Extra starkes Papier
► Schutzfolien

DIN A5, 64 Seiten
ISBN 978-3-7780-2931-2
Bestell-Nr. 2931 € 14.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 11.90



Steinwasenstraße 6-8 • 73614 Schorndorf • Telefon (071 81) 402-125 • Fax (071 81) 402-111
Internet: www.hofmann-verlag.de • E-Mail: bestellung@hofmann-verlag.de

Kompetenzorientierter Sportunterricht – eine Sammelbesprechung

Zusammengestellt von Josephine Kühn und Daniel Panitz

Die Zusammenstellung gibt einen Überblick über aktuelle Bücher, Textsammlungen, Themenhefte, Arbeitshilfen und Dokumentationen, die sich aus unterschiedlichen Sichtweisen mit Fragen und Problemen der Kompetenzorientierung, insbesondere mit der Umsetzung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts, befassen.

Bücher/Textsammlungen

Neumann, P. (2013).

Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Aachen: Meyer & Meyer Verlag
ISBN: 978-3-89899-771-3

Peter Neumann befasst sich eingehend mit der neuen Generation kompetenzorientierter Lehrpläne für den Sportunterricht an Grundschulen. Zunächst wird die bundesweite Entwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne für den Sportunterricht an Grundschulen bilanziert. Danach werden die Ergebnisse einer explorativen Studie vorgestellt, die sich auf die curricularen Vorgaben für den Fächerverbund „Bewegung, Spiel und Sport“ aus dem Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg (2004) bezieht. Der Fokus der Studie richtet sich auf Schwierigkeiten, die sich zwischen den curricularen Ansprüchen der Kompetenzorientierung und deren Verwirklichung im Sportunterricht ausmachen lassen. Aus der bundesweiten Bestandsaufnahme und den im Verlauf der Studie gewonnenen Erkenntnissen werden schließlich allgemeine Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen formuliert.

Roth, A-C., Balz, E., Frohn, J. & Neumann, P. (2012).

Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele.

Aachen: Shaker Verlag
ISBN: 978-3-8440-1038-1

Die Beiträge in dieser Textsammlung werden unter drei Schwerpunkten zusammengefasst. Die Autoren befassen sich in Teil I („Grundlagen“) mit theoretischen Annahmen, Fragen und Einwänden sowie Modellierungen, lernrelevanten Konsequenzen und der curricularen Verankerung einer Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Die Beiträge in Teil II („Befunde“) beziehen sich auf Untersuchungsergebnisse eines länderübergreifenden Forschungsprojekts an nordrhein-westfälischen und baden-württembergischen Grundschulen, Ergebnisse einer Luxemburger Lehrplanevaluation und einer Kölner Lehrerkompetenzstudie. Die Beiträge in Teil III („Beispiele“) geben praxisorientierte Anregungen für einen kompetenzorientierten Sportunterricht, verdeutlichen exemplarische Themen und Vorhaben, verweisen auf einschlägige Materialien der Lehrerfortbildung und der Lehrerausbildung.

Stibbe, G. & Schulz, N. (Hrsg.) (2013).

Lehrpläne – Grundlagen, Entwicklungen, Analysen. (Brennpunkte der Sportwissenschaft, Bd. 25)

Sankt Augustin: Academia Verlag
ISBN: 978-3-89665616-2

Die Beiträge des Sammelbandes können drei Themenschwerpunkten zugeordnet werden: „Grundlagen“ (I), „Entwicklungen (II) und „Analysen“ (III). Speziell Teil III der Textsammlung umfasst Beiträge, in denen kompetenzorientierte Lehrpläne unterschiedlicher Länder vorgestellt bzw. analysiert werden. In Deutschland liegen derzeit in 12 Bundesländern kompetenzorientierte Grundschullehrpläne für das Fach Sport vor, die Neumann hinsichtlich ihrer Aussagen zu kompetenzorientierten Anforderungen auswertet. Macher-Meyenburg und Stadler stellen am Beispiel des neuen Lehrplans für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport in der österreichischen Grundschule dar, wie die Umorientierung zum kompetenzorientierten Lehren und Lernen gestaltet werden soll. Ziel des Beitrags von Gogoll und Conz ist es, den bisherigen Entwicklungsstand und die konzeptionelle Grundlegung des kompetenzorientierten „Lehrplans 21“ für die obligatorische Schule in der Schweiz darzustellen. Baumann stellt Grundlagen und

Aufbau des Hamburger Lehrplans für die Stadtteilschule vor. Im Beitrag von Ruin wird schließlich das Körperbild in ausgewählten kompetenzorientierten Sportlehrplänen untersucht.

Stibbe, G. (Hrsg.) (2011).

Standards, Kompetenzen und Lehrpläne im Fach Sport.

Schorndorf: Hofmann.

ISBN: 978-3-7780-3226-8

Die Textsammlung gibt einen Einblick in die aktuelle sportpädagogische Diskussion um die Qualitätsarbeit – insbesondere mithilfe von Standards, Kompetenzen und Lehrplänen. Teil A „Standards und Kompetenzen für den Sportunterricht – Grundlagen und Positionen“ versammelt grundsätzliche Beiträge zu einem fachspezifischen Kompetenzmodell (Gogoll) und zu Qualitätsstandards (Aschebrock), zur kompetenzorientierten Planung des Sportunterrichts (Heidelberger Sportpädagogen), zur Reichweite sportmotorischer Tests (Worth, Horn, Wagner & Bös) und zum Qualitätsmanagement im Schulsport (Fessler, Knoll, Müller & Hohmann). Teil B der Textsammlung „Standardorientierte Lehrpläne – Beispiele und Analysen“ beschäftigt sich mit Beispielen, Analysen und Evaluationsergebnissen im Blick auf standardorientierte Lehrpläne im Fach Sport. Dazu gibt Wagner einen Überblick über den Status quo kompetenzorientierter Fachlehrpläne für die gymnasiale Sekundarstufe I, Schumacher skizziert wesentliche Merkmale des Lehrplans für die Sekundarstufe in Luxemburg und darauf abgestimmte Implementationsmaßnahmen. Abschließend präsentieren Stibbe und Ingelmann Ergebnisse der Evaluation des Luxemburger Lehrplans für die Sekundarstufe aus Lehrersicht.

Themenhefte

Themaheft „Standards“. *sportpädagogik*, 2008 (3)

Das Themaheft der Zeitschrift „sportpädagogik“ beschäftigt sich im Basisartikel mit der Entwicklung und dem Zusammenhang von Standards, Kerncurricula und schuleigenen Lehrplänen. Darin zeigen Aschebrock und Stibbe Probleme bisheriger standardorientierter Lehrpläne auf und plädieren für die Orientierung an Qualitätsstandards. In der Rubrik „Praxis im Blickpunkt“ wirft zunächst Balz die Frage auf, an welchen Kriterien sich pädagogisch verantwortbare Standards für den Schulsport orientieren sollten. Danach beschreiben Beckmann und Baschta ihre Unterrichtsidee zum Thema Kompetenzentwicklung am Beispiel des Turnens. Krick gibt ein Beispiel dafür, wie Bildungsstandards im Bereich „Bewegen an Geräten“ für die Sekundarstufe II pädagogisch sinnvoll gestaltet werden können. Danach zeichnen Scheuer und Schumacher wesentliche Merkmale des standard- und kompetenzorientierten Lehrplans für die Sekundarstufe in Luxemburg nach. Schließlich befasst sich Hildebrandt-Stramann mit Qualitätskriterien einer Bewegten Schule.

tenzorientierten Lehrplans für die Sekundarstufe in Luxemburg nach. Schließlich befasst sich Hildebrandt-Stramann mit Qualitätskriterien einer Bewegten Schule.

Themaheft „Schulsportentwicklung“, *sportunterricht*, 2010 (2)

Im Themaheft werden zwei Schwerpunkte der Schulsportentwicklung besonders herausgegriffen: Standards und Evaluation. Im Blick auf die Standarddebatte geht zunächst Neumann der Frage nach, welche Kompetenzerwartungen in aktuellen Grundschullehrplänen im Fach Sport zugrunde gelegt werden und welche Umsetzungsprobleme sich daraus ergeben. Er gelangt zum Ergebnis, dass gegenwärtig vorliegende Lehrpläne noch einige Fragen – insbesondere hinsichtlich der konkreten Realisierung – offen lassen. Im zweiten Beitrag stellt Stibbe unterschiedliche Argumentationslinien zur Standarddiskussion im Sportunterricht vor, die er zu fünf fachlichen Positionen zusammenfasst. Es werden die Grundanliegen der skeptischen, bildungstheoretisch-konstruktiven, pragmatischen, curricularen und konservativen Position am Beispiel ausgewählter Vertreter beschrieben und kritisch gewürdigt.

Themaheft „Kompetenzorientierter Sportunterricht“. *Betrifft Sport*, 2012 (5/6)

Diese Ausgabe der Fachzeitschrift „Betrifft Sport“ befasst sich in zwei Artikeln mit dem Thema „Kompetenzorientierter Unterricht“, das am Beispiel des Lehrplans für die Sekundarstufe in Luxemburg dargelegt wird. Im Basisartikel erläutert Lindemann die Kompetenzlehrpläne und beschreibt den Kompetenzbereich 5 „Gestaltende und darstellende Bewegungshandlung“. Im zweiten Beitrag stellt Scheuer die Planung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts am Beispiel eines sechs Doppelstunden umfassenden Unterrichtsvorhabens zum Thema „Le Parkour“ vor.

Arbeitshilfen und Dokumentationen

Institut National des Sports Luxembourg-Cents (2011). **Ideen Brunch Sportunterricht – Praxisideen kompetenzorientierten Sportunterrichts im verbalen Doppelpass.** Zugriff am 17.03 2014. http://w3.restena.lu/apep/docs/GP/Atelier_D.pdf

Schwerpunkt dieser Praxishilfen ist die Förderung von sozial-integrativen und spielorientierten Bewegungshandlungen am Beispiel von Sportspielen in verschiedenen Jahrgangsstufen. Die vorgestellten Unterrichtsvorhaben setzen dabei auf das eigenständige (wenngleich angeleitete) Gestalten des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler. Die Arbeitshilfen schlagen vier Unterrichtseinheiten vor, in denen es um Neuerfindungen von Endzonen-, Torschuss- und Abwurfspielen

geht. Auf 33 Seiten wird eine detaillierte Unterrichtsreihe dargestellt, auf denen man Arbeitsblätter, Arbeitsaufträge und Evaluationshilfen findet.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008).

Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Handreichung.

Frechen: Ritterbach.

ISBN: 978-3-89314-968-1

In dieser Handreichung werden Grundlagen und Merkmale der kompetenzorientierten Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (2008) erläutert. Im Teil III erfolgen dazu auch Hinweise zur Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts mit Beispielen zu Lernaufgaben. In diesem Zusammenhang finden sich im Anhang Lernaufgaben für die Fächer der Grundschule, darunter auch eine Aufgabe zum Thema „Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balancierstationen“ für die Klassen 3/4. Dazu werden Lernvoraussetzungen, Kompetenzerwartungen, Anforderungsbereiche und praktische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung dargestellt.

Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2012).

Unterrichtsentwicklung. Kompetenzen im Sportunterricht entwickeln. Dokumentation und Materialien der 2. Fachtagung Berliner Schulsport am 4. Mai 2011.

Potsdam: Gieselmann Druck und Medienhaus GmbH & Co. KG

ISBN: 978-3-940987-72-3

Die Dokumentation versteht sich als eine Plattform für alle diejenigen, die an der Unterrichtsentwicklung im Fach Sport interessiert sind. Mit dem Impulsvortrag von Schuhmacher zur Kompetenzförderung werden Merkmale der aktuellen Lehrplanentwicklung aus fachdidaktischer Sicht skizziert und mit Blick auf die unterrichtliche Praxis kommentiert. Im zweiten Teil zeigt der Autor dann mögliche Leitlinien zur Umsetzung kompetenzorientierten Sportunterrichts auf. Anschließend werden an ausgewählten Inhalten die Möglichkeiten der Kompetenzförderung und ihre Bewertung thematisiert. Im Vordergrund steht das Thema „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“, das Sportlehrkräfte aller Schulformen fordert.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2012).

Fachlehrplan Sport

Zugriff am 11.03.2014.

http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_sport.pdf

Der neue Lehrplan für die Sekundarschule besteht aus einem Grundsatzband und 21 kompetenzorientierten

Fachlehrplänen. Dazu gehört auch der Fachlehrplan Sport. Zur Begleitung der Planung, Durchführung und Reflexion eines kompetenzorientierten Unterrichts werden umfangreiche Materialien und Planungsbeispiele angeboten. Mit den Planungsbeispielen sollen Anregungen gegeben werden, wie der neue kompetenzorientierte Lehrplan im Sportunterricht umgesetzt werden kann. Jedes Planungsbeispiel bezieht sich auf ein Bewegungsfeld bzw. einen Kompetenzschwerpunkt.

Landesakademie für Fortbildungen und Personalentwicklung an Schulen (Baden-Württemberg).

Kompetenzorientierter Sportunterricht Sekundarstufe I und Kursstufe.

Zugriff am 18.02.2014. <http://lehrerfortbildung-bw.de/>

Auf der Homepage der Landesakademie für Fortbildungen und Personalentwicklung an Schulen erhält der Nutzer interessante Informationen unter den Menüpunkten „kompetenzorientierter Sportunterricht“, „Downloadbereich“ sowie „Literaturhinweise und Links“. Der Menüpunkt „kompetenzorientierter Sportunterricht“ liefert zunächst einen kurzen Überblick über die Entstehung und Legitimation der Bildungsstandards in Baden-Württemberg und stellt im Anschluss ausführlich die geforderten Kompetenzen und Kompetenzbereiche dar. Zudem werden Kriterien sowie Chancen und Grenzen des kompetenzorientierten Sportunterrichts dargestellt. Im Downloadbereich stehen zahlreiche Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I und die Kursstufe zum Herunterladen bereit. Zuletzt findet sich eine kommentierte Auswahl an themenbezogener Literatur.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2010).

Kompetenzorientierung und Unterrichtsentwicklung im Fach Sport.

Zugriff am 11.03.2014. <http://www.schulsport-nrw.de/home.html>.

Die Jahrestagung der Beraterinnen und Berater im Schulsport NRW (2010) widmete sich der Kompetenzorientierung und Unterrichtsentwicklung im Fach Sport. Die Referenten zeigen Chancen und Grenzen von kompetenzorientiertem Unterricht auf und liefern konkrete Praxisbeispiele für den Sportunterricht. So wird im Vortrag von Balz die Kompetenzorientierung fachdidaktisch näher beleuchtet. Das geschieht zunächst vor dem Hintergrund der Outputsteuerung, curriculärer Kompetenzerwartungen und sportpädagogischer Diskussionsbeiträge, dann aber auch im konstruktiven Blick auf eine Verbesserung der Unterrichtsqualität im Fach Sport. Weitere Vorträge widmen sich den möglichen Veränderungen bei der Planung und Gestaltung von Sportunterricht durch gezielte Kompetenzorientierung und der schuleigenen Lehrplanarbeit im Fach Sport. Des Weiteren werden exemplarisch schuleigene Lehrpläne aus der Grundschule und der Sekundarstufe I sowie didaktische Jahresplanungen aus dem Berufs-

kolleg vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung vorgestellt.

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2010).

Schulinternes Fachpraktikum Sport (Band 7). Schwerpunkt Sekundarstufe I. Materialien und Anregung. Zugriff am 09.05.2014. www.faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?DownloadID=108

Mit dieser Broschüre sollen Anregungen für das schulinterne Fachcurriculum Sport mit dem Schwerpunkt

„Kompetenzorientierung“ gegeben werden. Ziel ist es, eine Arbeitsgrundlage bereit zu stellen, um kompetenzorientierten Sportunterricht zu planen und durchzuführen. Auf Grundlage des Lehrplans für die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein werden exemplarisch Inhalte und Schwerpunkte eines schulinternen Fachcurriculums, Kompetenzerwartungen mit Aufgabenbeispielen, methodische Verfahren, Checklisten und Hinweise zur Leistungsbewertung dargestellt. Der Hauptteil der Broschüre umfasst Übersichten über die neun Themenbereiche des Lehrplans Sport für die Sekundarstufe I mit exemplarischen Aufgabenbeispielen.



2014. DIN A5, 408 Seiten
ISBN 978-3-7780-8840-1
Bestell-Nr. 8840 € 26.-
E-Book auf sportfachbuch.de € 20.90

Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.)

Inklusion bewegt

Herausforderungen für die frühkindliche Bildung

Das Thema „Inklusion“ zählt zu den größten bildungspolitischen Herausforderungen. Auch der 8. Osnabrücker Kongress „Bewegte Kindheit“ im März 2013 befasste sich mit der Frage, wie Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen von Anfang an zusammen aufwachsen, wie sie von- und miteinander lernen können – und welchen Beitrag Bewegung, Spiel und Sport leisten können, damit sich ihre individuellen Potenziale entfalten und ihre Ressourcen entdeckt werden können. Der vorliegende Band beinhaltet einen großen Teil der Vorträge, Seminare und Workshops.

Neu!

Nachrichten und Informationen

**Dr. Thomas Borchert, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Karl-Liebnecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam**

Neue Bildungspartnerschaft – DSA kooperiert mit SPORTUNION-Akademie

Köln, 26. Mai 2014. Die SPORTUNION-Akademie (SPAK), Österreich, und die Deutsche Sportmanagement Akademie (DSA) gehen bei der Aus- und Weiterbildung von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern im Sport gemeinsame Wege. So bietet die SPAK in Kooperation mit der DSA ihren Mitgliedern die Möglichkeit zur professionellen Weiterbildung im Bereich der beiden DSA-Fernstudiengänge Sportbetriebswirt (DSA) und Geprüfter Sportfachwirt (IHK) speziell für SPORTUNION-Mitglieder an. Neben einer vergünstigten Lehrgangsg Gebühr profitieren die Mitglieder von den flexiblen und sehr gut planbaren Online- und Präsenzphasen, die Bestandteil der Weiterbildungen sind. „Die unbürokratische, direkte Anmeldung sowie die laufend angebotenen Startmöglichkeiten der DSA-Lehrgänge sind weitere Vorteile für Mitglieder“, so Herbert Anderl, Geschäftsführer der SPORTUNION Akademie.

Weitere Informationen finden Sie unter www.dsa-akademie.de



Lehrer setzen bei Umsetzung von Sportveranstaltungen auf „FileMaker Schulsportfeste“

Die Einfach-Organisieren-Software der Apple-Tochter wartet 2014 mit spannenden Neuerungen auf. Gestern noch Olympische Winterspiele in Sotschi, morgen die Fußball-Weltmeisterschaft in Brasilien – doch für viele Tausend Sportlehrer in Deutschland ist der sportliche Höhepunkt des Jahres ein ganz anderer: Die eigene schulische Sportveranstaltung wie beispielsweise Bundesjugendspiele. In diesem Jahr setzen bundesweit fast 3.000 Sportlehrer die Einfach-Organisieren-Software „Schulsportfeste“ von Apple-Tochter FileMaker dafür ein. Die Organisation, Durchführung und Auswertung von Schulsportfesten kosteten früher enorm viel Zeit. Heute erleichtert „FileMaker Schulsportfeste“ den Lehrkräften mit einem bundesweit erfolgreichen Komplettpaket zur Planung und Realisierung die Arbeit.

Weitere Informationen finden Sie unter www.schulsportfeste.de



Personal Training aus dem Kopfhörer – hoersport.de

In Zusammenarbeit mit der digic are GmbH entstand erstmals ein Web-basierter Personal Trainer für ein Fitness-Krafttraining, der den Sportlern komplette Trainings-



einheiten als Hördatei (Podcast) anbietet. Ein Expertensystem übernimmt die individuelle Trainingsplanung und -steuerung und passt u. a. durch das subjektive Belastungsempfinden jeden Podcast an die aktuellen Trainingsbedingungen (z. B. Ziel, verfügbare Zeit, Fitnessstand) an. Die Trainingsinhalte selbst sind, unabhängig von aufwendigen Geräten, nahezu überall durchführbar.

Weitere Informationen gibt's unter www.hoersport.de

FEEL-OK.CH – DAMIT DU DICH WOHL FÜHLST! FEEL-OK.CH IST ...

ein Internetportal für Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren zur Förderung ihrer Gesundheitskompetenz und Vorbeugung des Suchtmittelkonsums. Ihnen als Lehrperson, Jugendarbeitende/-r oder anderer Fachperson stehen zahlreiche didaktische Unterlagen zum kostenlosen Download zur Verfügung, um die Inhalte von feel-ok.ch mit Jugendlichen zu bearbeiten. In einem Handbuch werden Nutzen und Vorteile von feel-ok.ch dargestellt und erläutert wie Sie feel-ok.ch mit Ihrer Schulklasse/mit Jugendlichen anwenden können. Alle Inhalte wurden von renommierten Fachorganisationen verfasst.

Informationen finden Sie unter www.feel-ok.ch



Ein Tag gelebter Inklusion

In Sachsen gibt es jetzt 40 Prüferinnen und Prüfer für das Deutsche Sportabzeichen für Menschen mit Behinderung. Die Nachfrage ist groß, und der Sächsische Behinderten- und Rehabilitationssportverband (SBV) bemüht sich nach Kräften, das Angebot zu stärken. „Immer mehr Menschen mit Behinderung möchten das Deutsche Sportabzeichen ablegen. Im Sinne der Inklusion ist das eine gute Entwicklung“, sagt Christina Böhme, Koordinatorin Aus- und Fortbildung im SBV. Bereits zum zweiten Mal nach der Reform des Breitensportordens 2013 organisierte der SBV in Zusammenarbeit mit dem Landessportbund Sachsen einen Ausbildungslehrgang für Prüferinnen und Prüfer für das Deutsche Sportabzeichen für Menschen mit Behinderung. 19 Teilnehmer trafen sich am 21. März beim VfB Hellerau Dresden. „Die Hälfte der Lehrgangskandidaten hatte eine Behinderung“, berichtet Christina Böhme. „Das war ein gelebter Tag der Inklusion. Wir alle wollten etwas gemeinsam: Die Achtung vor dem, was Menschen mit Behinderung leisten können und den Abbau von Vorbehalten.“

Weitere Informationen unter www.behindertensport-sachsen.de



Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Berlin

Am 9. Februar 2014 hat er noch in großer Runde seinen 80. Geburtstag gefeiert. Nur wenige Wochen später, am 1. Mai 2014, verstarb unser langjähriges Mitglied

Manfred Freiherr von Richthofen

in seiner Heimatstadt Berlin. Wir trauern um einen großen Kämpfer für den Schulsport. In jungen Jahren selbst Sportlehrer am Canisius-Kolleg blieb er dem Schulsport über die vielen Jahre seines haupt- und ehrenamtlichen Wirkens im Berliner und Deutschen Sport immer verbunden. In seinen fast 50 Jahren Mitgliedschaft in unserem Landesverband mahnte er auch hier immer wieder mit kräftiger Stimme, stets ein wachsames Auge auf den Schulsport zu haben.

Wir danken Manfred von Richthofen für seinen unermüdlichen Einsatz für den Schulsport und werden sein Andenken in Ehren halten.

Für den Vorstand des DSLV, LV Berlin e.V.
Dr. Elke Wittkowski/Joachim Günther

Landesverband Baden-Württemberg

Baden-Württemberg darf nicht untergehen!

Um es gleich vorneweg zu sagen: Dieser Slogan ist, leicht verändert, aus der Werbekampagne einer Landespartei für die Europawahl stibitzt, aber er trifft präzise die Bemühungen, mit denen sich der DSLV, die DLRG, die Schwimmverbände sowie SCHWIMMFIX in unserem Bundes-

land für ein verbessertes Schulschwimmen einsetzen.

Was hat sich getan – was tut sich Neues? Nach der überaus öffentlichkeitswirksamen Pressekonferenz im Januar 2014 rollte eine wahre Woge an Aktivitäten und Initiativen nicht nur über unser Bundesland, nein, über die ganze Republik. Die o.g. Verbände und Institutionen, der Einfachheit halber „Runder Tisch Schwimmen“ genannt, befanden sich im Dauereinsatz, um ihren Forderungskatalog für einen erfolgreichen Schwimmunterricht zu verbreiten und zu erläutern.

Am 11. Februar besuchten die DSLV-Vertreter Sibylle Krämer und Heinz Frommel eine stark frequentierte Fortbildungsveranstaltung des Staatlichen Schulamts Heilbronn. Dort stellten die Herren Dr. Reischle und Schmid von SCHWIMMFIX ihr vielfach erprobtes Konzept vor, welches gleich im Anschluss in der Praxis umgesetzt wurde. Kommentar aus DSLV-Sicht: Absolut praktikabel und erfolgsversprechend.

Am 20. Februar traf sich der „Runde Tisch Schwimmen“ bei der DLRG in Stuttgart zu einer weiteren Gesprächsrunde. Hier wurden im Wesentlichen die Auswirkungen der Pressekonferenz sowie das weitere strategische Vorgehen besprochen. Erfreulich aus DSLV-Sicht ist die von allen Beteiligten signalisierte Bereitschaft zur weiteren, engen Zusammenarbeit und logistischen Unterstützung. Darauf lässt sich aufbauen.

Einen Tag danach hatte Dr. Manfred Lautenschläger von der gleichnamigen Stiftung nach Wiesloch eingeladen. Dort traf man sich mit dem SPD-Fraktionsvorsitzenden Claus Schmiedel, der sportpolitischen Sprecherin der SPD, Sabine Wölflle, dem Mitinitiator und Motor von SCHWIMMFIX Dr. Klaus Reischle, Prof. Klaus Roth vom ISSW Uni-Heidelberg und weiteren Beteiligten zu einem intensiven Meinungsaustausch, bei dem insbesondere das erfolgreiche SCHWIMMFIX-Modell als Grundlage für weitere Maßnahmen thematisiert wurde. Die Lautenschläger-Stiftung hat ihre Unterstützung

für die Fortbildung von Schwimmlehrkräften bestätigt, die politische Seite hat angekündigt das ihrige zur Verbesserung des Schulschwimmens beizutragen.

Am 6. März war die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), das Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISp) und der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) Ausrichter eines ganztägigen interdisziplinären Expertenworkshops zum Thema „Droht immer mehr öffentlichen Bädern das Aus?“. Zusammen mit Dr. Sabine Hafner von SCHWIMMFIX Heidelberg vertrat Heinz Frommel die Interessen des DSLV. Hier wurde u.a. noch einmal auf die Notwendigkeit einer qualifizierten Schwimmlehrer-Ausbildung hingewiesen. Diese Veranstaltung erzielte eine breite Öffentlichkeitswirkung in Print- und Bildmedien.

In ihrer Folge wurde in Hessen der Sicherheitsaspekt bei den Lehrenden (vorhandene Rettungsfähigkeit?) hinterfragt, was zur Streichung zahlreicher Schwimmstunden geführt hat. Im Saarland wird das Schulschwimmen unter der Federführung von Prof. Georg Wydra Thema eines umfangreichen Symposiums sein. Ganz offensichtlich zeigt die Initiative des „Runden Tisches Schwimmen“ über die Landesgrenzen hinaus Wirkung.

Die CDU-Abgeordnete Victoria Schmid hat für die Oppositionspartei am 14. April einen Antrag im BW-Landtag eingereicht und möchte wissen, ob die „Landesregierung beim Schwimmunterricht baden...“ geht. Dieser Antrag lehnt sich sehr stark an den 10-Punkte-Forderungskatalog des „Runden Tisches Schwimmen“ an. Inzwischen liegt auch die Antwort der Landesregierung vor. Inhaltlich wird im Wesentlichen auf die Ausführungen und Vorgaben des Bildungsplanes abgehoben, auf zwei Pilotprojekte sowie sehr allgemein auf Maßnahmen der Lehrerfortbildung hingewiesen und die Notwendigkeit des Schulschwimmens betont; konkrete Hinweise auf eine zeitnahe Verbesserung der Lage enthält diese Antwort (noch) nicht.



In Stuttgart hat sich eine Elterninitiative gebildet, die als Reaktion auf die Ausführungen der Stuttgarter Sportbürgermeisterin Eisenmann „In Stuttgart ist die Situation an den Schulen gut“ Mitstreiter sucht, um in einem Pilotprojekt an Brennpunktschulen (möglichst) alle Grundschüler zur Schwimmfähigkeit zu führen. In diesem Zusammenhang zeigt sich erneut die Problematik der Definition von Schwimmfähigkeit. Während man auf schulischer Seite das „Seepferdchen“ (25 m Schwimmen, Sprung vom Beckenrand, schulertief Tauchen) als Messgröße für ausreichend genug betrachtet, werden von Seiten des „Runden Tisches Schwimmen“ deutlich höhere Anforderungen erhoben: Schwimmfähigkeit ist erst dann gegeben, wenn sich ein Schwimmer sicher und selbstständig im Wasser bewegt, den Lagenwechsel beherrscht und über Kenntnisse der einfachen Selbst- und Fremddrettung verfügt.

Bedauerlicherweise ist diese Initiative ins Stocken geraten, da sie (hoffentlich nur im Augenblick) durch die ministeriellen Vorgaben zur Ganz- bzw. Halbtagesgrundschule ausgebremst wird. So ist festgelegt, dass Kindern in einer Halbtagesgrundschule keine gesonderte individuelle Förderung nach dem Unterricht zusteht und dass sie kein Anrecht auf die Teilnahme an den Angeboten der Ganztagesgrundschule haben. Dies ist mit Blick auf die Schwimmfähigkeit der Halbtagesgrundschüler äußerst fragwürdig und bedenklich. Der DSLV sieht hier vorrangigen Handlungsbedarf seitens der Schulbehörde.

Eine weitere Gesprächsrunde am 11. März beim Sportreferat des Kultusminis-

teriums mit Ministerialrat Karl Weinmann und Studiendirektor Hanspeter Haag brachte als Resultat, dass sich „das KuMi“ – analog zu einem bereits erfolgreich laufenden Konzept in Schwäbisch Gmünd – dafür einsetzen wird, mit den Städten Böblingen und Ludwigsburg einen weiteren Versuch zu starten, auch dort allen Grundschulkindern den durch die Bildungspläne vorgegebenen Schwimmunterricht zu ermöglichen. Dies erfordert eine detaillierte Absprache mit den Vertretern der jeweiligen Kommunen, den zuständigen Schulämtern und Schulleitungen. Interessanterweise hat sich sofort nach Bekanntwerden dieser Maßnahme die TSG Reutlingen mit dem Wunsch an das Ministerium gewandt, sich diesem Programm anschließen zu können. Über den aktuellen Stand dieser Maßnahmen liegen dem DSLV bisher keine weiteren Informationen vor.

Wie ernst es der Landesregierung damit ist, das Schulschwimmen vorwärts zu bringen, zeigt sich an der Tatsache, dass die SPD zu einem weiteren Gespräch geladen hat. Am 8. April trafen sich in Stuttgart Claus Schmiedel, Sabine Wölfle, der parlamentarische Geschäftsführer der SPD, Dr. Stefan Fulst-Blei, die parlamentarische Beraterin Nina Grötzinger sowie die Herren Peter Honc (SVW), Karl-Heinz Ledermann (DLRG) und Heinz Frommel (DSL). Als Quintessenz dieser Besprechung mag nachfolgende Aussage von Claus Schmiedel gesehen werden: „Politisches Ziel muss es sein, dass kein Kind die Grundschule verlässt ohne schwimmen zu können.“ Dafür soll als erster Schritt der Kultusminister selbst für die Förderung dieses Anliegens gewonnen wer-

den. Weiterführende Maßnahmen werden die Einbindung der Kommunen, die Ausbildung der Sportlehrkräfte für den Grundschulbereich, eine allseits akzeptierte Definition des Begriffes „Schwimmfähigkeit“, die weitere Ausarbeitung eines Lehrkonzepts seitens der Schwimmverbände sowie die Einbindung externer Kräfte in das Gesamtkonzept sein. Die Gesprächsrunde war sich darüber im Klaren, dass diese Großaufgabe nicht von heute auf morgen zu realisieren sein wird.

Mit Datum 7. Mai hat sich die Stuttgarter Zeitung in einem groß angelegten Artikel ein weiteres Mal des Schwimmens angenommen. Hier heißt es u.a., dass eine Umfrage des Staatlichen Schulamts Stuttgart zu dem traurigen Resultat geführt hat, dass an 13 Grundschulen KEIN Schwimmunterricht erteilt werde, dass die Zahl der Nichtschwimmer bei über 20% liege, im Vergleich zu 10% im Jahr 2000; dass bei Kooperationen mit Schwimmvereinen eine Erfolgsquote von annähernd 100% zu verzeichnen sei; dass Nichtschwimmer ein eigenständiges Lernprogramm durchlaufen sollen und dass die Eltern im Themenkomplex Schulschwimmen dringend gefordert sind. Die mit steter Regelmäßigkeit aufgeworfene Frage nach der Kostendeckung wird mit der treffenden Antwort unterstrichen: „Die Badehose ist eines der preiswertesten Sportgeräte.“ Dem ist wirklich nichts hinzuzufügen.

Aus Sicht des DSLV bleibt nur zu hoffen, dass all die bisherigen Anstrengungen von Erfolg gekrönt sind und nicht so enden, wie es in einem Theaterstück von William Shakespeare heißt: Much ado about nothing (Viel Lärm um Nichts).

DSLVBW

Didacta – oder nicht Didacta...???

...dies war die nicht ganz einfach zu beantwortende Frage bei einer Vorstandssitzung zu Beginn des Jahres. Zum einen standen die für unseren Verband nicht unerheblichen Kosten für die Standmiete zur Diskussion, zum anderen musste die Frage der personellen Besetzung während der Schulzeit geklärt werden; allerdings bot sich die seltene Chance, den DSLV Landesverband BW einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren. Nachdem



auch unser Geschäftspartner Kübler-Sport wärmstens zur Teilnahme geraten hatte, war die Entscheidung gefallen: Der DSLV schlägt neue Pfade ein und mietet einen Stand auf der Didacta in Stuttgart. Zuerst war man nicht so richtig glücklich mit der Zuteilung in Halle 4 (Verbände, Institutionen und Ministerien); im Nachhinein erwies sich diese Entscheidung jedoch als überaus gewinnbringend. So mussten sich unsere Ausstellungsteams nicht in der überfüllten, lauten und überhitzten Halle 1 (Verlage) den Hundertschaften von Schnäppchenjägern erwehren, sondern fanden bei angenehmem Klima Muße und Gelegenheit, sich in aller Ruhe mit den Interessenten an unserem Stand zu unterhalten. Und deren gab es genug:

Diverse Verbandsvertreter aus anderen Sportorganisationen machten uns ihre Aufwartung; aktive und potentielle DSLV-Mitglieder erkundigten sich über die Aktivitäten des Landesverbands, ehemalige Vorstandsmitglieder kamen zum Plausch; Eltern holten sich Auskunft über Studiengänge im Fach Sport; Referendare erkundigten sich über ihre Einstellungschancen; Fortbildner boten ihre Mitarbeit an; Verlage interessierten sich über Möglichkeiten der Werbung; selbst der Bischof von Rottenburg, Gebhard Fürst, nahm sich die Zeit für ein kurzes Gespräch. Und stets waren wir im Zentrum des Geschehens, wenn es um Vorträge zum BW-Schulwesen oder zur Bildungspolitik ging – schließlich lag der Stand des Kultusministeriums in Reichweite hinter dem unseren.

Als „Nebeneffekt“ konnten wir 10 neue Mitglieder akquirieren, so dass sich die Aktion auf jeden Fall gelohnt hat. Ein ganz besonderer Dank geht an das gesamte Ausstellungsteam (Tom Bader, Martin Buttmi, Heinz Frommel, Sibylle Krämer, Oliver Schipke, Simone Wehrstein), das diese gewiss nicht einfache Aufgabe mit Bravour und gutem Stehvermögen bewältigt hat – UND an das Kübler-Team, das für uns während der gesamten Woche ein willkommener Anlaufpunkt, Helfer in Notlagen und überdies auch noch verlässlicher Verwahrer für unser technisches Equipment war.

DSLVLandesvorstand

Ermittlung der Nutzung und Mitgliederzufriedenheit bezüglich Leistungen und Angeboten des DSLV

Den Vorschlägen unserer Kassenprüfer folgend, nämlich DSLV-Erträge gezielt in schulsportspezifische oder verbandsinterne Projekte und öffentlichkeitswirksame Maßnahmen zu investieren, unterstützte der DSLV-Landesverband im vergangenen Jahr einen Studierenden der PH Freiburg bei der Erstellung seiner wissenschaftlichen Hausarbeit. Die Erkenntnisse aus dieser Umfrage sollen an dieser Stelle verkürzt veröffentlicht werden; für detaillierte Informationen haben wir die komplette Statistik auf unserer Homepage eingestellt.

Der Landesvorstand hat im Rahmen einer Vorstandssitzung die Ergebnisse intensiv

analysiert und wird entsprechende Konsequenzen daraus ableiten. Nachfolgend werden aus Platzgründen nur die wichtigsten Fakten dargestellt. Wir bitten unsere Leserschaft um ihre eigene Interpretation.

Zunächst ist festzuhalten, dass uns trotz gewisser Terminüberschneidungen beim Versand und Rückmeldedatum 108 Antwortschreiben erreicht haben – eine erfreulich hohe Rückläuferquote. Dafür ein ganz besonderer Dank an die Absender. Bei den demographischen Erhebungen fiel auf, dass sich überdurchschnittlich viele Mitglieder im Alter zwischen 58 und 60 Jahren befinden, der Verband andererseits aber kaum Mitglieder unter 30 Jahren hat. Rund 80% der Befragten haben eine Ausbildung für das Lehramt an Gymnasium abgeschlossen und unterrichten überwiegend mit einem vollen Deputat. Insgesamt haben deutlich mehr jüngere Mitglieder an der Umfrage teilgenommen.

Serviceleistungen: Die Schriftenreihe „Praxisbeispiele“ hat zwar einen hohen Bekanntheitsgrad, ihre Nutzung hingegen hinkt dem weit hinterher, ist allerdings auch stark von der jeweiligen Thematik geprägt. Die Geschäftsstelle wird hauptsächlich bei Anfragen zum Schulsport kontaktiert, juristische Auskünfte stehen an zweiter Stelle. Insgesamt zeigte sich eine hohe Zufriedenheit bei der Klärung der jeweiligen Probleme, die Erreichbarkeit/Präsenz hat noch „Luft nach oben“. Auch die Arbeit des Landesvorstands erfuhr durchweg überdurchschnittliche Feedback-Ergebnisse, wobei – mit Ausnahme der Fortbildungsveranstaltungen – kein weiterer Aspekt zu betonen wäre. Es sind gerade die Fortbildungsmaßnahmen, deren Qualität verstärkt herausgehoben wird und die eine besondere Stärke unseres Verbands ausmachen. Der große Renner ist dabei der DSLV-Schulsportkongress; und so ist es durchaus verständlich, dass trotz all unserer Bemühungen eine weitere Intensivierung des Fortbildungsangebots gewünscht wird. Insgesamt besteht eine hohe Akzeptanz hinsichtlich des Preis-Leistungs-Verhältnisses sowohl bei den Kongressgebühren als auch beim Mitgliedsbeitrag. Unsere Informationsorgane DSLV-INFO und DSLV-Newsletter sind gern gesehene und genutzte Nachrichtenquellen, die Verbandszeitschrift „sportunterricht“ wird bezüglich ihrer Praxisnähe eher kritisch beäugt.



Vortragen des Zahlenwerkes auf Vorstandssitzungen und JHV ist es, was ich an Lothar Bernaisch weit über die Funktion des Kassenwartes schätzen gelernt habe. Im Besonderen war es seine ruhige, viele Nuancen umfassende Überlegungen oder Ideen zu aktuellen Sachverhalten, gepaart mit dem Blick auf Wesentliches und Machbares. Hinzu trat seine – für den Verband sehr häufig wichtige – Verbindung nach außen sowie sein klarer Blick auf das aktuelle schulsportliche Geschehen quer über die verschiedenen Schulformen und -stufen. So konnte er für die Verbandsarbeit Lösungen anbahnen oder Wege aufzeigen. Aber Lothar Bernaisch ist nicht nur ein Verbandsfunktionär, er ist vielmehr Pädagoge, Sportler, Mitmensch. Wer ihn einmal bei einer Runde Golf begleiten konnte, weiß, was ich meine – ruhig und konzentriert, zuvorkommend und aufmunternd spielt er sein Spiel stets auch mit Blick auf die Situation und die Mitspieler. Und genau deshalb war er im Vorstand all die Jahre der richtige Mann am richtigen Ort.

Lieber Lothar, wir wünschen dir für die Zukunft und für deine neue berufliche Aufgabe alles Gute. Und wir sind sicher, dass wir mit dir weiter rechnen dürfen, auch wenn du kein direktes Amt im Vorstand bekleidest. Alles Gute! Zugleich beglückwünschen wir Herrn Hans Jürgen Ulrich für seine Wahl als neuer Vizepräsident Finanzen und wünschen ihm allzeit eine positive Bilanz in seiner neuen Funktion.

*Eckart Roszinsky
f.d. Vorstand*

Resümee: Insgesamt wird die Arbeit des DSLV-Landesverbands recht positiv gewürdigt. Es bleibt bei den Befragten insbesondere der Wunsch nach noch stärkerer Präsenz sowie einer Intensivierung der Fortbildungsmaßnahmen.

Marius Stegmeier

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Abschied von Lothar Bernaisch als Vizepräsident Finanzen aus dem DSLV NRW-Vorstand nach 12 Jahren

Vorstand und Mitglieder sprachen Lothar Bernaisch hohen Respekt und Achtung aus für die langjährige, immer akurate und penible Führung der finanziellen An-

gelegenhkeiten des Landesverbandes. Es bedurfte hierzu schon einer in sich ruhenden und mit hohem Sachverstand ausgestatteten Persönlichkeit. Aber nicht nur das Erstellen der Ein- und Ausgaben, das



Lothar Bernaisch (2.v.l.) im Kreise seiner Vorstandskollegen

1. Bochumer Schulsporttag – Ein Erfolg auf ganzer Linie

7 Uhr – Die Sonne geht auf. Der Sportlercampus der Ruhr-Universität Bochum ist noch ruhig und unbelebt. Erste fleißige Helfer und Verleger treffen ein, um letzte Vorbereitungen zu treffen. Kisten werden geschleppt und Materialien herumgetragen, während Erwartung und Vorfreude wachsen. Die Premiere des 1. Bochumer Schulsporttages steht kurz bevor.

8 Uhr – Zunächst vereinzelt, dann in Grüppchen, schließlich in ganzen Schwär-

men erreichen die ersten Teilnehmer den Campus und treffen sich schließlich im Foyer an der Anmeldung. Einige werfen bereits einen Blick auf die Fachmesse, während andere sich schon einmal in die Sporthalle zur Begrüßungsveranstaltung begeben. In die Freude über die zahlreichen Besucher mischt sich leichte Unsicherheit, haben wir an alles gedacht?

9 Uhr – Die Sporthalle ist voll. Wie zu Schulzeiten, wird auf dem Boden gesessen oder an den Wänden gelehnt. Die LehrerInnen, ReferendarInnen und StudentInnen unterhalten sich angeregt, bis

die Veranstaltung offiziell eröffnet wird. Motivierende Worte werden von Frau Schlecht, Bezirksdezernentin Fachleitung Sport und Herrn Ferrauti, Dekan unsrer Fakultät, gegeben. Vor allem die Kritik von Herrn Ferrauti, dass der Sportunterricht von vielen Kolleginnen und Kollegen noch immer nicht die Anerkennung bekommt, die er verdient hat, findet mit einem tosenden Applaus Zuspruch. Nach letzten organisatorischen Hinweisen von unserer Seminarleiterin und Initiatorin des Schulsporttages, Clarissa Feth, fällt der Startschuss für die erste Workshopphase. Ein Fragenmeer von „Wo ist jetzt nochmal...?“ bis „Wie komme ich...?“ schwappt auf uns zu. Aber wir, die „grünen Helferlein“, wissen wo es langgeht! ... Naja, zumindest versuchen wir allen bestmöglich weiterzuhelfen.

9.30 Uhr – Die einen suchen auf dem Sportlercampus selbst noch den richtigen Platz, die anderen werden zum Schwimmbad, dem Kernader See oder zu den am Hauptcampus gelegenen Sportstätten begleitet. Die ersten Workshops starten bereits, aber irgendwie fehlt hier noch etwas Material, dort sind nicht genug Bälle und alles muss möglichst schnell und möglichst unauffällig vom einen Ort zum anderen transportiert werden. Vielleicht merkt ja keiner was ... aber so ist das halt manchmal beim ersten Versuch.

10.30 Uhr – Obwohl bei dem vielseitigen Workshopangebot an Trendsportarten bestimmt alle auf ihren Kosten kommen, hat man vor allem in den Außenworkshops das Glück, bei strahlendem Sonnenschein neue Erfahrungen und Praxisideen, beispielsweise beim Stand up Paddling oder auf der Slackline, sammeln zu können. Dennoch kann auch in den Hallen, zum Beispiel beim Zum- Dance, Indoorklettern oder Unihock, Spaß und Zufriedenheit beobachtet werden. Meine Helfer-Kollegen haben parallel dazu ihren ganz eigenen Workshop: Kooperatives Athletiktraining beim Festzeltgarnituren Aufbau, mehrmaliges Anschwitzen inklusive.

12 Uhr – Zur Mittagspause treffen sich alle Sportler wieder am Gesundheitscampus. Viele durchstöbern nach dem Essen die Fachmesse, tauschen sich über ihre Erfahrungen aus, testen ihre Fähigkeiten





auf dem Waveboard oder entspannen sich einfach auf den Wiesen in der Sonne. Auch der Eisvorrat unserer kleinen Cafeteria hat das schöne Wetter nicht überlebt – er ist nach kurzer Zeit ausverkauft. Sogar die fehlenden Tabletrückgabeständer sind dank Akkordarbeit in der Spülküche nicht aufgefallen. So legt sich nach dem Essen auch bei uns Helfern die Anspannung. Alles ist gut gegangen, auf zur nächsten Workshoprunde!

13.30 Uhr – Gesättigt und ausgeruht startet der zweite Durchlauf. Während die Lehrkräfte aller Schulformen und der verschiedensten Altersstufen ihre Workshops genießen, zeigt sich noch immer kein Wölkchen am Himmel. Frisbees und Footballs fliegen umher, Teilnehmer sammeln Erfahrungen im Stabweitsprung oder lernen „einmal andere“ Herangehensweisen an das Wasserspringen in der Schule kennen. Auch als Außenstehender macht es einfach Spaß dabei zuzusehen, wie die Techniken, Bewegungsabläufe und Spiele immer besser funktionieren, sich aus Spielzügen ein ganzer Spielfluss entwickelt und alles um einen herum in Bewegung ist. Man muss sich zurückhalten, nicht einfach mit die Hüften zu schwingen oder aufs Spielfeld zu laufen.

16 Uhr – Obwohl nicht mehr alle TeilnehmerInnen sich auf den Weg zur Verabschiedung gemacht haben, ist die Sporthalle an der Markstraße noch immer gut gefüllt. Mit abschließenden und vor allem zufriedenen Worten beendet der Nordrhein-westfälische DSLV-Präsident Michael Fahlenbock den 1. Bochumer Schulsport Tag. Kurz nachdem alle Anwesenden sich auf den Heimweg gemacht haben, fallen die ersten Regentropfen....

18 Uhr – Nach den letzten Aufräumarbeiten gestatten wir uns die 3. Halbzeit und blicken auf einen durchgehend positiven Tag zurück, an dem den Lehrkräften

neue Impulse und frische Ideen für die Unterrichtspraxis vermittelt werden konnten. Nicht nur die über 500 Anmeldungen, sondern auch das Feedback durch die Evaluation haben gezeigt, dass die Auswahl der Inhalte die aktuellen Bedürfnisse der Lehrkräfte sehr gut widerspiegeln. Somit bedanken wir uns bei allen Beteiligten, die den Tag zu einem solchen Erlebnis gemacht haben und hoffen, im nächsten Jahr mit dem „2. Bochumer Schulsporttag“ an diesen Erfolg anknüpfen zu können.

*Theresa Nahberger
Lehramtsstudentin Sport und Deutsch
der Ruhr-Universität Bochum und
Mitglied der Projektgruppe
„Bochumer Schulsporttag“.*

Kanufahren in den Sommerferien – leichtes Wildwasser

Datum: 04.–08.08.2014. *Teilnehmerzahl:* 12. *angemeldet:* 4. *Ort:* Oberstdorf/Allgäu. *Thema:* Kanufahren – Einführung und Vertiefung der Grundfertigkeiten in leichtem Wildwasser. *Ziele/Inhalte:* Für alle, die bislang das Kanuwandern auf vorwiegend ruhig fließenden oder stehenden Gewässern erprobt haben, besteht in diesem Kurs die Gelegenheit unter fachlich kompetenter Anleitung das Paddeln in leichtem Wildwasser zu erlernen und zu erfahren. Die vorhandenen Kenntnisse werden wiederholt, erweitert und gefestigt: Kanten, flache und steile Paddeltechnik, Ziehschläge, Traversieren, Kehrwasserfahren. Auf Wanderfahrten (Alpsee, Breitach, Iller, Ostrach je nach Wasserstand) stehen neben dem Naturerleben die Anwendung der Techniken, das Erkennen der optimalen Fahrlinie sowie das Befahren von Schwällen und Stufen – alles unter dem Aspekt der größtmöglichen Sicherheit – im Vordergrund.

Referenten: Christoph Körner (Detmold), Günter Schröter (Bundestrainer WW) und Lehrteam der WW- Schule Oberstdorf. *Zielgruppe:* Lehrer/innen aller Schulformen und Gäste. *Teilnahmevoraussetzung:* Schwimmfähigkeit, Erfahrungen im Kanuwandern. *Kosten:* Ermäßigte Lehrgangsg Gebühr: 210,00 €, (evtl. zzgl. komplette Wildwasser-Kajakusrüstung 75,00 €). Übernachtung und Verpflegung müssen vor Ort selbst bezahlt werden.

Anmeldung, Auskunft und Informationen mit ausführlichem Programm bei: Christoph Körner, Tulpenweg 3, 32758 Detmold, Tel.: (05232) 89726, E-Mail: koernerchristoph@web.de

„Hast du Angst vor Verletzungen? Brauchst du nicht!“ – Vom Boden- zum Geräteturnen unter Berücksichtigung der Kompetenz des Helfens und Sicherns

Datum: 30.-31.08.2014. *Maximale Teilnehmerzahl:* 20. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:* Turnen als Schulsportart ist für Lehrpersonen häufig ein kritisches Terrain, da mit ihm eine große Verantwortung aufkommt. Dabei kann eine gut durchdachte Planung des Aufbaus und der Hilfestellung sowohl den Lehrenden als auch den Schülern zugute kommen, um die Geräte nicht länger als Bedrohung, sondern als Möglichkeit zur Entfaltung eigener Fähigkeiten zu begreifen.

Unter dem Aspekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ kann man so die Eigenverantwortlichkeit der Kinder und Jugendlichen stärken und jeden unter Beachtung der individuellen Kompetenzen in den Ablauf mit einbinden. In diesem Lehrgang werden bekannte Elemente mit effizienten Hilfestellungen verbunden, um die Angst vor der Unberechenbarkeit der Situation zu nehmen. Zudem sollen Tipps und Tricks zum Umgang mit Geräten und ihrem Aufbau vermittelt und das Gefallen an der Sportart Turnen durch eine erfahrene Turnerin und Trainerin neu geweckt werden.

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referentin:* Anna Droszez. *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder:* 39,00 €. *Lehrgangsg Gebühr für Nichtmitglieder:* 65,00 €.

Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA: 49,00 €.

Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen!

Anmeldungen bis zum 15.08.2014 an:
Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (021 51) 54 40 05, Fax: 51 22 22., dslv-nrw@gmx.de

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

Einführung in den Kanuwander- u. Wildwassersport

Termin: 05.–07.09.2014. *Ort:* Bochum, Witten, Hattingen, Neuss (Ruhr, Erft). *Thema:* Vermittlung von Grundtechniken: Grund- und Bogenschläge, Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwasser- und Wellenfahren. Sicherheitsmaßnahmen im Kanusport; methodische und organisatorische Informationen. Umweltschutz und Kanusport. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referent:* Helmut Heemann. *Beginn:* 05.09.14 15.00 Uhr. *Ende:* Freitag: 21.00 Uhr 06.09.14 10.00 Uhr, Samstag: 19.00 Uhr 07.09.14: 10.00 Uhr, Sonntag: 17.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* min. 4/ max. 15. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 130,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 160,00 €. (Lehrgangsgebühr inkl. Kajakausrüstung, Kälteschutzanzug und Bootstransport). *Übernachtung:* Zelt oder feste Unterkunft, Kosten zuzüglich. *Versicherungsschutz:* Unterliegt grundsätzlich der Eigenverantwortung.

Anmeldungen bis 28.08.14 an:

Helmut Heemann, Bahnhofstr. 41, 58452 Witten, Tel.: (02302) 2753 16, Fax: (02302) 393896; helmut@kanusport-heemann.de siehe auch: www.kanusport-heemann.de. *Bankverbindung:* Helmut Heemann (DSLV) Sparkassen Bochum, IBAN: DE11 4305 0001 0008 4012 59, BIC: WELA DED1BOC

Golf - Schnupperkurs für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Die Golfschule Haus Leythe bietet auch in diesem Jahr die Möglichkeit, für die Mit-

glieder des DSLV NRW, im Rahmen eines Golfschnupperkurses erste Erfahrungen mit dem Golfsport zu machen und so einen Einstieg in die Welt des Golfsports zu bekommen.

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

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

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

Termin: Sonntag, 07. September 2014, 13.00 Uhr – 15.00 Uhr. *Ort:* Golfschule Haus Leythe in Gelsenkirchen, Middlicher Str. 72, 45891 Gelsenkirchen. *Teilnehmer:* 6 – 10 Personen. *Leistungen:* 2-stündiger Schnupperkurs, Bälle und Leihschläger inklusive. *Inhalt des Kurses:* Einweisung im langen Spiel (Abschläge), Einweisung im kurzen Spiel (Putting), Einführung in das kleine ABC des Golfsports, Informationen über die Platzreife. *Preis:* pro Person 20,00 €.

Anmeldungen bis zum 30.08.2014 an:

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

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

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

Zertifikatslehrgang zur Leitung von Schulschifahrten und Erteilung von Skiunterricht – sechs weitere Kolleginnen erfolgreich

Der 11.05.2014 gab Anlass zur Freude: mit Abschluss der zweitägigen Fortbildung Ski Alpin in der Jever Skihalle Neuss konnten sechs weitere Kolleginnen einen Qualifikationsnachweis zur Leitung von Skiunterricht erwerben. Von den etwa 40 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die bereits in den Herbst- und Weihnachtsferien im Rahmen der sechstägigen Fortbildung im Stubaital den Kompetenznachweis zur Erteilung von Skiunterricht auf Schulschifahrten erfolgreich erworben hatten, begrüßte Lehrgangleiter Jörg Schwarz sechs Diplom-sportlehrerinnen, die sich nun in Neuss der nächsten Herausforderung stellen wollten: gemäß dem aktuell gültigen Sicherheitserlass für Schifahrten galt es in den beiden folgenden Tagen, weitere Kompetenzen nachzuweisen. So waren unter anderem eine schriftliche Theorieprüfung sowie ein Unterrichtsversuch aus dem Bereich der Anfängermethodik zu absolvieren, welcher jeweils im Anschluss von allen Beteiligten konstruktiv diskutiert wurde. Im Weiteren standen insbesondere methodische Möglichkeiten für den Skikurs mit Fortgeschrittenen, sowie die Verbesserung der eigenen Fahrtechnik auf dem Programm. Ausbilder Dr. Martin Forst freute sich über die gezeigten Leistungen und verabschiedete die Kolleginnen in einen sonnigen Frühlingsschmied. Wir freuen uns auf ein Wiedersehen im Stubaital!

Jörg Schwarz



Auf die Plätze - fertig - Europameisterschaft



Walter Bucher (Schweizer)
Herausgeber der Erfolgsreihe
Spiel- und Übungsformen
und Redakteur der 11. Auf-
lage *1003 Spiel und Übungs-
formen in der Leichtathletik*

Für die bevorstehende Europameisterschaft in der **Leichtathletik**, welche vom **12.–17. August 2014 in der Schweiz** stattfindet, sind die Erwartungen auf Medaillen aus Schweizer Sicht bescheiden.

Aber dafür haben wir ein Lehrmittel, welches seit 30 Jahren eine beneidenswerte Ausdauer aufweist. Mehr noch, es kam mit der 11., komplett überarbeiteten Auflage zu einem Erfolg versprechenden „Comeback“!

Was ist neu?

- Die Inhaltsstruktur ist vereinfacht.
- Alle Spiel- und Übungsformen sind von 1 bis 1003 durchnummeriert.
- Jede Spiel- und Übungsform ist illustriert.
- Es sind über 900 zusätzliche Varianten eingebaut.
- Nebst den üblichen Zielen wird auf mögliche „Sinnrichtungen“ hingewiesen. Diese regen an, dass es nicht immer nur um „schneller“, „höher“ und „weiter“ gehen soll.
- Kleine didaktische Tipps zeigen, wie Freude und Begeisterung weitergegeben werden kann!

Beispielseite

3 Laufen			3.3 Lange laufen – Mittel- und Langstrecke	
Nr.	Name der Spielform Ziele /Akteure	Idee/Beschreibung	Hinweise/Organisation	
466	B/A	Gutes Timing Zeitgefühl Spaß Fairness	Lauf kreuz und quer durch den Wald, Rasenplatz usw. Wer findet sich am pünktlichsten auf eine vorgegebene Zeit (z. B. 2 min) bei der Uhr ein? • Anzahl der fehlergeschätzten Sekunden ergeben Strafpunkte. Wer hat nach 3 Durchgängen am wenigsten Strafpunkte?	
467	D/B	Achtung Radar! Zeit- und Tempogefühl Selbsteinschätzung	Wem gelingt es, auf einer bekannten Strecke, die von ihm selbst vorgegebene Zeit am genauesten einzuhalten? Beispiel: Meine Streckenbestzeit: 18.31 min. Heute will ich: 21.30 min.	
468	C/F	Zwischenspur Tempowechsel Spaß Reaktion	Die Gruppe läuft in einer Kolonne ein bestimmtes Tempo. Der hinterste Läufer spurtet jeweils an die Spitze und übernimmt Führungsarbeit bei mäßigem Tempo. • Auf der Überholspur darf der jeweilige Läufer plötzlich Richtungswechsel verlangen	
469	F/C	Immer wieder im Stau Dauerlauf mit Tempowechsel	Mehrere Gruppen sind auf einer Rundstrecke verteilt und marschieren (traben). Gruppe 1 läuft locker (möglichst zügig) zur Gruppe 2. Wird diese erreicht, läuft Gruppe 2 zur Gruppe 3 etc. • Das Trabertempo wird von der Lehrperson mit Pfiffen bestimmt: 1 Pfiff = langsam, 2 Pfiffe = Hopschrittschritt, 3 Pfiffe = zügig	
470	F/B	Memory-Lauf Selbstständigkeit Verantwortung	4er-Teams. Jeder darf 5 min Tempo und Routenwahl quer durch den Wald (Gelände) bestimmen. • Zweiter Durchgang: Jeder muss das Teilstück eines Partners vom ersten Durchgang voraus laufen. Die Teilstücke werden ausgelost oder untereinander aufgeteilt	



2014. DIN A5 quer, 228 Seiten
ISBN 978-3-7780-2311-2
Bestell-Nr. 2311 € 19.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 15.90

Kurt Murer (Red.)

1003 Spiel- und Übungsformen in der Leichtathletik

11., komplett überarbeitete Auflage 2014

Die Leichtathletik im Nachwuchsbereich, in Schule und Verein, hatte in den letzten drei Jahrzehnten einen nicht ganz einfachen Stand. Neue Sportarten und Disziplinen haben die Leichtathletik teilweise verdrängt. Für viele ist Leichtathletik gleichbedeutend mit monotonem und langweiligem Üben. Aber, sinnvolle und stufengemäß ausgewählte Spiel- und Übungsformen machen Spaß, bringen Abwechslung und ermöglichen Erfolgserlebnisse. Das motiviert!

Die Sportlehrer und Trainer haben dabei eine verantwortungsvolle, schwierige, aber befriedigende Aufgabe. Wann soll welche Übung, wie und wozu eingesetzt werden? Fachkompetenz, didaktisch – methodisches Wissen und Können sind gefragt.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/2311

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

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

Präsident:

Prof. Dr. Udo Hanke (Seniorprofessor), Institut für Sportwissenschaft, Humboldt Universität zu Berlin, Philippstr. 13, Haus 11, 10115 Berlin, Tel.: 0049(0)30-2093-46042, E-Mail: udo.hanke@hu-berlin.de

Bundesgeschäftsstelle:

Geschäftsstelle des DSLVL-Bundesverbands, Jochen Natter, Schillerstr. 7, 66287 Quierschied, Telefonnummer: Mobiltelefon der Geschäftsstelle (mit AB): (01 52) 2693 73 39, Fax: (0 6897) 952 21 37, www.dslvl.de, info@dslvl.de

Vizepräsidentin Haushalt/Finanzen:

Kerstin Natter, Schillerstraße 7, 66287 Quierschied, Tel. (0 6897) 60 01 74, E-Mail: natter@dslvl.de

Vizepräsident Schulsport:

Helge Streubel, Taubenbreite 5 b, 06484 Quedlinburg, Tel. (0 3946) 5 19 78 98, E-Mail: streubel@dslvl.de

Vizepräsident Fachsport:

Thomas Niewöhner, Kieler Str. 24 a, 34225 Baunatal, Tel. (0 5601) 80 55, Fax (0 5601) 80 50, E-Mail: niewoehner@dslvl.de

Vizepräsident Schule – Hochschule:

Michael Fahlenbock, Akad. Dir., BE Sportwissenschaft & Hochschulsport, Bergische Universität Wuppertal, Fuhlrottstr. 10, 42119 Wuppertal, Tel. (02 02) 4 39 20 08, E-Mail: fahbo@uni-wuppertal.de

Vizepräsident Öffentlichkeitsarbeit:

Martin Holzweg, Centre for Human Performance Sciences, Stellenbosch University, South Africa; in Deutschland: Jansastraße 5, 12045 Berlin, E-Mail: holzweg@dslvl.de



LANDESVERBÄNDE:

Baden-Württemberg:

Geschäftsstelle: DSLVL BW
Ringelbachstraße 96/1, 72762 Reutlingen
Tel. (01 72) 687 4006, Fax (0 71 21) 695 84 75
E-Mail: h.frommel@dslvlbw.de
www.dslvlbw.de
Vorsitzender: Heinz Frommel

Bayern:

Geschäftsstelle: DSLVL
Tölzer Straße 1, 82031 Grünwald
Tel. (089) 649 22 00,
Fax (089) 64 96 66 66
E-Mail: dslvl-Bayern@t-online.de
www.dslvl-bayern.de
Vorsitzende: Barbara Roth

Berlin:

Geschäftsstelle: Dr. Elke Wittkowski
Straße 136, Nr. 7, 14089 Berlin
Tel. (030) 3680 13 45
Fax (030) 3680 13 46
E-Mail: elke.wittkowski@t-online.de
www.dslvl-berlin.de
Vorsitzende: Dr. Elke Wittkowski

Brandenburg:

Geschäftsstelle: Holger Steinemann
Lessingstraße 4, 04910 Elsterwerda
Tel. (0 35 33) 16 00 35
E-Mail: holgersteinemann@t-online.de
www.dslvl-brandenburg.de
Präsident: Toralf Starke

Bremen:

Geschäftsstelle: DSLVL
Königsberger Straße 26, 28816 Stuhr
Tel. (04 21) 56 06 14, Fax (04 21) 56 45 93
E-Mail: HMonnerjahn@web.de
Vorsitzender: Hubert Monnerjahn

Hamburg:

Geschäftsstelle: DSLVL
Tegelweg 115, 22159 Hamburg
Tel. (040) 63 64 81 16, Fax (040) 63 64 81 17
E-Mail: DSLVL-HH@web.de
www.dslvl-hh.de
Vorsitzender: Oliver Marien

Hessen:

Geschäftsstelle: DSLVL
Im Sensor 5, 35463 Fernwald
Tel. (0 64 04) 46 26,
Fax (0 64 04) 66 51 06
E-Mail: stuendl.dslvl@t-online.de
www.dslvl-hessen.de
Vorsitzender: Herbert Stündl

Mecklenburg-Vorpommern:

Geschäftsstelle: DSLVL
Gutsweg 13, 17491 Greifswald
Tel. (0 38 34) 81 13 51, Fax (0 38 34) 88 33 49
E-Mail: vietzerschmidt@t-online.de

www.dslvl-mv.de
Vorsitzender: Dr. Roland Gröbe

Niedersachsen:

Geschäftsstelle: Harald Volmer
Osterfeldstraße 27, 30900 Wedemark
Tel. (051 30) 609 60 61, Fax (051 30) 589 74
E-Mail: info@dslvl-niedersachsen.de
www.dslvl-niedersachsen.de
Präsident: Mirko Trusculli

Nordrhein-Westfalen:

Geschäftsstelle: Walburga Malina
Johansenaue 3,
47809 Krefeld
Tel. (021 51) 544 00 5,
Fax (021 51) 51 22 22
E-Mail: dslvl-NRW@gmx.de
www.dslvl-nrw.de
Präsident: Michael Fahlenbock

Rheinland-Pfalz:

Geschäftsstelle: Peter Sikora
Institut für Sportwissenschaft
Universität Mainz
Albert-Schweitzer-Str. 22,
55128 Mainz
Tel. (01 60) 922 01 12, Fax (032 12) 1 149 041
E-Mail: kontakt@dslvl-rp.de
www.dslvl-rp.de
Vorsitzender: Rüdiger Baier

Saar:

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

Sachsen:

Geschäftsstelle: Detlef Stötzner
Springerstr. 17, 04105 Leipzig
Tel. (03 41) 975 01 48
E-Mail: geschäftsstelle@dslvl-sachsen.de
www.dslvl-sachsen.de
Präsident: Detlef Stötzner

Sachsen-Anhalt:

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

Schleswig-Holstein:

Geschäftsstelle: DSLVL
Rabenhorst 2 b, 23568 Lübeck
Tel. (04 51) 5 80 83 63
Fax (04 51) 5 80 83 64
E-Mail: wmielke@aol.com

www.dslvl-sh.de
Vorsitzender: Walter Mielke

Thüringen:

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

FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE:

Akademie der Fechtkunst Deutschlands:

Geschäftsstelle: ADFD
Schulstraße 12, 24867 Dannewerk
Tel. (046 21) 3 12 01, Fax (046 21) 3 15 84
E-Mail: adfd@fechtkunst.org
www.fechtkunst.org
Präsident: Mike Bunke

Deutsche Fitnesslehrer-Vereinigung e.V.:

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

Deutscher Wellenreit Verband e.V.:

Frickestraße 55, 20251 Hamburg
Tel. (01 51) 5 77 64 93
E-Mail: jens.hoeper@wellenreitverband.de
www.wellenreitverband.de
Präsidentin: Xenia Goffaux

Verband Deutscher Tauchlehrer e.V.:

Geschäftsstelle: VDTL
Flachsbachstraße 3, 37242 Bad Sooden-Allendorf
Tel. (075 31) 3 62 20 27, Fax (075 31) 3 62 20 28
E-Mail: info@vdtl.de
www.vdtl.de
Präsident: Nico Hüttmann

Verband Deutscher Wellenreitlehrer:

Geschäftsstelle: VDWL, c/o Reinhard Kuretzky,
Jungbluthgasse 5b, 50858 Köln
Tel. (02 21) 44 61 92, Fax (02 21) 4 84 74 44
E-Mail: office@vdwl.de
www.vdwl.de
Präsident: Reinhard Kuretzky

GGTF e. V.:

German Golf Teachers Federation
Gerh.-Hauptmann-Str. 12, 91781 Weißenburg
Tel. (091 41) 40 55 40, Fax (091 41) 14 83
E-Mail: info@ggtf.de
www.ggtf.de
Präsident: Dieter G. Lang

Gedanken zum ‚Aufwärmen im Sportunterricht als Verletzungsprophylaxe‘

Henner Hatesaul

Wenn man Schüler befragt, warum im Sportunterricht ein Aufwärmen stattfindet, lautet die häufigste Antwort: „Um Verletzungen vorzubeugen.“ Unterstützt wird diese Aussage in zahlreichen Büchern und Internetseiten. So findet man unter „Schulsport-NRW Tipps zum Aufwärmen“ und www.sportunterricht.de/aufwaermen¹ die Aussage: „Ein gezieltes Aufwärmen steigert die Leistungsfähigkeit und vermindert die Verletzungsgefahr. So gesehen ist es selbstverständlich, wenn auch jede Sportstunde mit einem gezielten Aufwärmen beginnt.“

Eine Begründung wird selten gegeben, ein experimenteller Nachweis nie; das gilt z.B. auch für das Sportwissenschaftliche Lexikon². Eine kritische Literaturanalyse habe ich bis jetzt nur aus dem Jahr 1995 gefunden³. Dort wird festgestellt, dass bis zu diesem Zeitpunkt eine präventive Wirkung noch nicht ausreichend bewiesen ist. Eine Studie aus der gleichen Zeit kommt zu folgendem Ergebnis: „Der Prozentsatz der Unfälle, die sich während des Erwärmens ereignet haben, entspricht in seiner Größenordnung etwa dem zeitlichen Anteil der Aufwärmphase am Sportunterricht. Dies bedeutet, daß das Risiko, sich bereits beim Aufwärmen zu verletzen, etwa ebenso hoch ist wie die Unfallgefahr im nachfolgenden Stundenverlauf.“⁴ Daraus kann man folgern, dass entweder die Aufwärmphase nicht richtig durchgeführt wurde und/oder die Unfälle insgesamt überwiegend nicht in der Anfälligkeit von Muskeln, Bändern, Gelenken usw. begründet sind.

Auch die Internetplattform www.sportunterricht.de bestätigt das Fehlen von Belegen. Trotzdem kann man sich dort nicht entscheiden, die Unfallprophylaxe als Begründung aufzugeben. Selbst bei ihrer Liste „10 Irrtümer bei der Gestaltung von Aufwärmphasen“ ist man nicht konsequent. Einerseits heißt es unter Irrtum 2: „Selbst wenn hohe Belastungen ohne spezielles Aufwärmen durchgeführt werden, ist (anders als beim

Wettkampfsport) nicht gleich eine Verletzungsgefahr gegeben. Dies entspricht auch der Erfahrung der Schüler mit freien Spielsituationen, in denen selten ein gezieltes Aufwärmen stattfindet.“; andererseits lautet Irrtum 4: „Steigerung der Leistungsfähigkeit und Vermeidung von Verletzungen wird meist als Grund für das Aufwärmen genannt. Dies ist sicherlich auch eine zentrale physiologische Wirkung.“

Unter „Aufwärmen und Verletzungsgefahr“ wird das Ergebnis einer Studie (siehe dazu auch: *British Medical Journal*, 2005) vorgestellt, die Odd-Egil Olsen und seine Kollegen vom Oslo Sports Trauma Research Center mit 1800 Handballspielern aus 123 Clubs der ersten Gruppe in Norwegen durchführten. Ihr etwa 20-minütiges Aufwärmprogramm hätte das Risiko für Knie- und Knöchelverletzungen praktisch halbiert: „Die Gesamtdauer betrug 15-20 Min, etwa 4-5 Min für jeden der vier Teile: 1. Das allgemeine Aufwärmen beinhaltete verschiedene Lauf- und Hüpfübungen.

AUS DEM INHALT:

Henner Hatesaul

Gedanken zum ‚Aufwärmen im Sportunterricht als Verletzungsprophylaxe‘

1

Thomas Leffler

Zweikämpfen im Stationenbetrieb – mit 10 Stationskarten (3.-7. Klasse)

4

Ina Mertzen

„Bandgymnastik“ einmal anders

11



Henner Hatesaul

Diplomsportlehrer,
Studiendirektor i.R.
Okt. 2008-Aug. 2013
Auftragslehrkraft
am Goethe-Gymnasium
Ibbenbüren
Fächerkombination:
Sport/Chemie

Ankestr. 4, 49809 Lingen
E-Mail: h.henner@web.de

2. Im Technikteil wurde das Augenmerk auf die Bewegungsausführung bei Sprungwurf landungen und Verteidigungstechnik gelegt, mit besonderen Augenmerk auf die <<knee over toe position>>, also der Ausrichtung der Knieposition direkt oberhalb des Fusses.
3. Die Gleichgewichtsübungen umfassten handball-spezifische Bewegungen z.T. mit dem Ball auf einer Balanciermatte bzw. einer Balancierhalbkugel.
4. Der Kräftigungsteil schliesslich beinhaltete jeweils eine Übung zur Kräftigung des M. quadriceps femoris und eine Übung zur Kräftigung der Hamstrings (<<Nordic hamstrings lowers>> mit Bild) mit 3 Serien à 10 Wiederholungen.“

Ist das jetzt endlich die Begründung für das Aufwärmen als Verletzungsprophylaxe im Sportunterricht? Meines Erachtens nicht:

1. Bei der Studie handelte es sich um Leistungssportler.
2. Es geht um Handball, einer Sportart mit hohem Verletzungsrisiko (zumindest als Vereinssport).
3. Die Gesamtdauer beträgt 15-20 min; die Einheiten waren über einen langen Zeitraum ziemlich identisch.
4. Im 2. Teil handelt es sich um ein Techniktraining (seit Jahrzehnten in vielen Sportarten bekannt). Der 3. Teil ist im Gesundheitssport seit langem verbreitet: propriozeptives Krafttraining. Der 4. Teil ist ein übliches Krafttraining (3 Serien à 10 Wiederholungen)

Einerseits ist somit die Unfallhäufigkeit durch gezieltes Technik- und Krafttraining gesenkt worden, andererseits ist eine direkte Übertragung auf die Anforderungen und Gegebenheiten des Schulsports nicht möglich, denn: In der Schule wird Handball mit wesentlich geringerer Geschwindigkeit, Sprung- (und Fall-)höhe und weniger Ehrgeiz und Risikobereitschaft gespielt als im Verband – Faktoren, die die Verletzungsgefahr stark beeinflussen. Außerdem hat man im Sportunterricht nicht so viel Zeit und kann auch nicht ständig das gleiche Programm fahren. Somit eignet sich diese Studie nicht als Begründung für das Aufwärmen als Verletzungsprophylaxe im Schulsport.

Das Aufwärmen im Sportunterricht ist zur Vermeidung von Überlastungsschäden im Muskel-, Gelenk- und Bandapparat überflüssig. Bei falscher Gestaltung provoziert es sogar Verletzungen (z.B. durch Zusammenstöße bei Spielen mit Wettkampfscharakter – sehr beliebt sind oft hochintensive Fangspiele als Stundenbeginn).

Wichtig sind vielmehr die pädagogischen, sozialen, lernpsychologischen und lernphysiologischen Aspekte, sie sollten im Mittelpunkt bei der Startphase in den Sportunterricht stehen.

An sich reicht die Beobachtung von Kindern und Jugendlichen im alltäglichen Leben. Hat man jemals gesehen, dass sie, bevor sie über die Wiese rennen, auf dem Bolzplatz anfangen zu kicken oder auf dem Spielplatz an ein Kletter- oder Turngerät gehen, innehalten, sich erwärmen (oder dehnen) und dann erst die jeweilige Tätigkeit beginnen?

Der ‚normale‘ menschliche Körper ist darauf eingerichtet, bei Gefahr ohne Verletzungsrisiko spontane körperliche Aktivitäten zu entwickeln. Allerdings hat uns die Evolution nicht auf alle Situationen vorbereitet:

- Leistungssport mit dem gezielten und explosiven Einsatz auftrainierter Muskeln,
- Sport im ‚höheren‘ Alter,
- Sport bei Vorschädigungen und bei
- extremen Spreizungen (Grätsche, Spagat usw.)

In diesen Situationen ist ein Aufwärmen als Prophylaxe unbedingt erforderlich.

Quellenangabe:

- 1: www.sportunterricht.de
- 2: Röthig, Peter; Prohl, Robert u.a. (Hrsg.): *Sportwissenschaftliches Lexikon*, 7. Auflage, Schorndorf, 2003, Seite 59
- 3: Schiffer, Heike: *Physiologische, psychologische und trainingsmethodische Aspekte des Auf- und Abwärmens (Eine kritische Literaturanalyse)*, Köln, 1995, Seite 8
- 4: Mirbach, Anke: *Schulsportunfälle an allgemeinbildenden Schulen in Westfalen-Lippe*, Münster, 1995, Seite 169

LEHRHILFEN für den sportunterricht

Verlag: Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 1360, D-73603 Schorndorf, Telefon (07181) 402-0, Telefax (07181) 402-111

Redaktion:

Heinz Lang
Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein
E-Mail: H-W.Lang@t-online.de

Erscheinungsweise:

Monatlich (jeweils in der 2. Hälfte des Monats).

Druck:

Druckerei Djurcic
Eisenbahnstraße 16, 73630 Remshalden-Grünbach

International Standard Serial Number:

ISSN 0342-2461

Bezugspreis:

Im Jahresabonnement € 24.00 zuzüglich Versandkosten.
Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahlbar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlossen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen spätestens 3 Monate vor dem 31. Dezember beim Verlag eintreffen. Unregelmäßigkeiten in der Belieferung bitte umgehend dem Verlag anzeigen.
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlags mit Quellenangabe.

Unverlangte Manuskripte werden nur dann zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

FUSSBALL-BÜCHER

vom Hofmann-Verlag



Daniel Memmert /
Peter Breihofer



Doppelstunde Fußball

**Unterrichtseinheiten und
Stundenbeispiele
für Schule und Verein**

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

Bestell-Nr. 0522 € 21.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90



Bernhard Bruggmann (Red.)

1009 Spiel- und Übungsformen im Fußball

2010. DIN A5 quer, 256 Seiten, ISBN 978-3-7780-6298-2

Bestell-Nr. 6298 € 19.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 15.90



Claudia Kugelmann /
Yvonne Weigelt-Schlesinger

Mädchen spielen Fußball

**Ein Lehrgang für Mädchen
in Schule und Verein**

2009. DIN A5, 144 Seiten
ISBN 978-3-7780-0391-6

Bestell-Nr. 0391 € 14.90



Bernhard Bruggmann (Red.)

1020 Spiel- und Übungsformen im Kinderfußball

2011. DIN A5 quer, 304 Seiten, ISBN 978-3-7780-2207-8

Bestell-Nr. 2207 € 23.-
E-Book auf sportfachbuch.de € 18.90



Prof. Dr. Werner Schmidt

Fußball

Spielen - Erleben - Verstehen

2004. DIN A5, 136 Seiten,
SBN 978-3-7780-0111-0

Bestell-Nr. 0111 € 14.90



Bernhard Bruggmann (Red.)

766 Spiel- und Übungsformen für den Fußball-Torhüter

2012. DIN A5 quer, 192 Seiten, ISBN 978-3-7780-6397-2

Bestell-Nr. 6397 € 18.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 14.90

Bücher Probelesen unter

www.sportfachbuch.de

Zweikämpfen im Stationenbetrieb – mit 10 Stationskarten (3.-7. Klasse)

Thomas Leffler



Zweikämpfen im Stationenbetrieb mit vielen unterschiedlichen Stationen bietet die Möglichkeit, sich auf vielfältige Weise mit dem Partner zu messen. Die Vielfalt soll dabei gewährleisten, dass nicht immer nur der vermeintlich Stärkere gewinnt, sondern es auch auf Gleichgewichtsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit und taktisches Geschick ankommt. Zudem gibt es Stationen, bei denen ein Rollenwechsel vom Angreifer zum Verteidiger stattfindet und häufig der defensive Akteur im Vorteil ist. Für den gemeinsamen Handlungsrahmen ist es wichtig, mit den Kindern und Jugendlichen zusammen notwendige Regeln und Rituale aufzustellen (vgl. Leffler, 2010) und zum Thema Kämpfen hinzuführen (vgl. Lange & Sinning, 2009). Findet der vorgestellte Stationenbetrieb zu Beginn einer Einheit zum Kämpfen statt, sollte zusätzliche Zeit für die Erarbeitung von Regeln und Ritualen eingeplant werden.

Der Stationenbetrieb ist auf drei einzelne Unterrichtsstunden mit drei Durchgängen ausgelegt.

- Die ersten beiden Durchgänge sind zeitlich so strukturiert, dass alle 10 Stationen (bei 20 Schülern, also 10 Paaren) durchlaufen werden. Dabei bleiben die gewählten Paarungen bestehen, damit gewährleistet ist, dass jeder einmal an jeder Station war. Bei mehr Schülern werden auch 3er Gruppen gebildet, bei denen sich die Schüler an den Stationen abwechseln. Der dritte Schüler übernimmt zusätzlich die Funktion eines Schiedsrichters.
- Der dritte Durchgang in der dritten Stunde dient dazu, gezielt den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und ihnen freie Paarungen an selbst gewählten Stationen zu ermöglichen.

In den ersten beiden Durchgängen handeln die Kinder und Jugendlichen noch intuitiv, verhalten sich richtig oder aber auch falsch. Aufgrund der Kürze der Zeit pro Station bleibt also nicht viel Übungszeit und wer den Dreh nicht raus hat, bleibt eventuell frustriert auf der Strecke. Der Lehrer kann hierbei kaum bis gar nicht den Lernprozess der Schüler unterstützen, da er für den organisatorischen Ablauf zu sorgen hat und nicht an allen Stationen gleichzeitig sein kann.

Deshalb ist in der dritten Stunde vor dem dritten Durchgang eine Phase eingeplant, in der exemplarisch an ausgewählten Stationen zielführende Verhaltensweisen besprochen werden:

- Was ist zu tun?
- Wie verhalte ich mich als Angreifer?
- Wie verhalte ich mich als Verteidiger?
- Wie verhalte ich mich entsprechend meiner Konstitution?

Hierbei können auch noch mal entsprechende Rituale zu Anfang oder Ende eines Kampfes, wie Abklatschen oder Runterzählen, demonstriert und in ihrer Bedeutung hervorgehoben werden.






Die Durchgänge 1 und 2 sind zeitlich so ausgelegt, dass bei 20 Schülern alle zehn Stationen durchlaufen werden. Dabei gibt der Lehrer akustische Signale (z. B. Pfeife), die den Schülern als Orientierung dienen. Der erste Pfiff signalisiert, dass nun 60 Sekunden zur Verfügung stehen, um sich anhand der Stationskarte mit der Aufgabenstellung vertraut zu machen. Je nach Station muss dabei abgesprochen werden, wer zuerst welche Rolle einnimmt. Der zweite Pfiff signalisiert den Beginn und dass nun bei Stationen mit Rollenwechsel die erste Phase begonnen hat und 60 Sekunden andauert. Der dritte Pfiff signalisiert, dass nun die Rollen getauscht werden und die zweite Phase mit wieder 60 Sekunden Dauer startet. Für Stationen ohne Rollenwechsel hat der dritte Pfiff keine Bedeutung, außer dass nun die Hälfte der Zeit rum ist. Der vierte Pfiff gibt an, dass die zweite Phase/Hälfte beendet ist, verschnauft werden kann und die Station im Uhrzeigersinn gewechselt wird, wofür 60 Sekunden zur Verfügung stehen. Ein Durchlauf an einer Station dauert also insgesamt 4 Minuten. Im dritten Durchgang wird alle 60 Sekunden gepfiffen, damit die Schüler eine Orientierung haben und sich selbst organisieren, wann ein Rollenwechsel stattfinden soll.

Die Stationen sind in ihrer Anordnung bewusst so gewählt, dass sich intensive Stationen mit Kampf in der Bodenlage immer wieder mit Stationen mit Kampf im Stehen abwechseln. (1)

Thomas Leffler

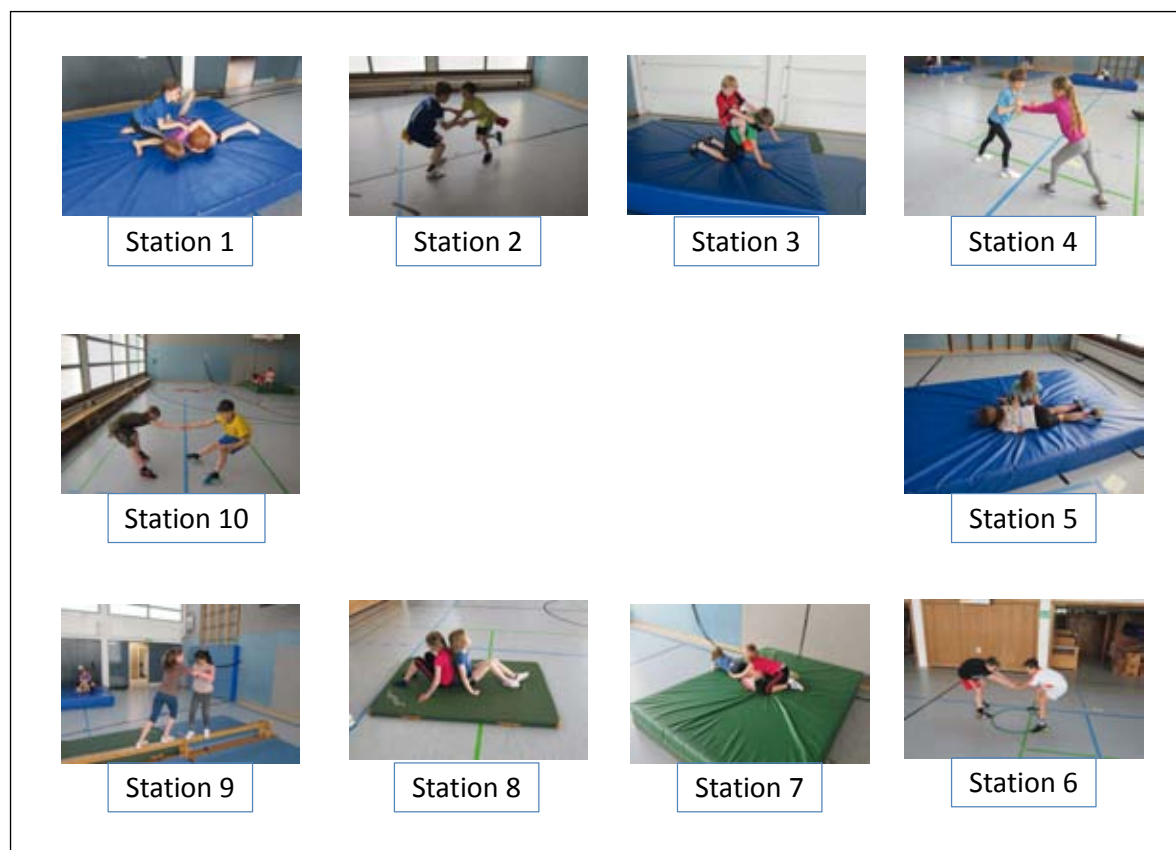
ist Lehrer an einer Haupt- und Realschule und befasst sich mit sportpädagogischen und didaktischen Fragen zum Bewegungsfeld „Kämpfen“.

E-Mail: dd-17@gmx.de

<p>Station 1: Schatz hüten (RW)</p> 	<p>Aufgabenstellung: Dein Partner soll versuchen, dir den Schatz (Medizinball) zu klauen. Dabei darf nicht aufgestanden werden.</p> <p>Ihr braucht: Weichboden, Medizinball</p>
<p>Station 2: Bänder klauen</p> 	<p>Aufgabenstellung: Steckt euch die Parteibänder hinten in die Hose und versucht nach dem Startsignal, euch gegenseitig die Bänder zu klauen.</p> <p>Ihr braucht: 3 gelbe und 3 rote Parteibänder</p>
<p>Station 3: Rodeo (RW)</p> 	<p>Aufgabenstellung: Dein Partner geht in den Vierfüßerstand und du setzt dich auf seinen Rücken. Wie ein wildes Pferd versucht er dich nun abzuschütteln. Dabei müssen immer mindestens zwei Gliedmaßen des Pferdes (Arme/Beine) den Boden berühren.</p> <p>Ihr braucht: Weichbodenmatte</p>
<p>Station 4: Drücken</p> 	<p>Aufgabenstellung: Stellt euch gegenüber an einer Linie auf, die Füße nebeneinander und die Hände vor dem Körper. Versucht nun, den anderen durch Drücken gegen die Handflächen aus dem Gleichgewicht zu bringen, bis jemand einen Fuß vom Boden anheben muss.</p> <p>Ihr braucht: Linie am Boden</p>
<p>Station 5: Auf den Rücken drehen</p> 	<p>Aufgabenstellung: Versucht im Kniestand den anderen auf den Rücken zu drehen und dort für 5 Sekunden zu halten.</p> <p>Ihr braucht: Weichbodenmatte</p>

<p>Station 6: In die Pfütze ziehen</p> 	<p>Aufgabenstellung: Haltet euch an den Händen und versucht euch in die „Pfütze“ zu ziehen.</p> <p>Ihr braucht: Einen Reifen</p>
<p>Station 7: Gefängnisflucht (RW)</p> 	<p>Aufgabenstellung: Versuche deinen Partner daran zu hindern aus dem Gefängnis auszubrechen. Er hat es geschafft, wenn er mit seinem ganzen Körper die Weichbodenmatte verlassen hat.</p> <p>Ihr braucht: Weichbodenmatte, Turnmatten</p>
<p>Station 8: Rückenschieben</p> 	<p>Aufgabenstellung: Setzt euch Rücken an Rücken auf die Turnmatte und versucht euch gegenseitig runter zu schieben, ohne aufzustehen.</p> <p>Ihr braucht: Eine Turnmatte</p>
<p>Station 9: Zweikampf auf der Bank</p> 	<p>Aufgabenstellung: Versucht euch gegenseitig nach dem Startsignal von der Bank zu stoßen.</p> <p>Ihr braucht: Umgedrehte Bank, Turnmatten</p>
<p>Station 10: Linienkampf</p> 	<p>Aufgabenstellung: Stellt euch gegenüber an eine Linie und haltet euch an den Händen oder Unterarmen fest. Nach dem Startsignal versucht ihr, den anderen auf eure Seite zu ziehen.</p> <p>Ihr braucht: Linie am Boden</p>

HALLENPLAN



Exemplarischer Zeitverlauf bei drei Einzelstunden (inkl. Auf-/Abbau) (2)

	Zeit	
1. Stunde	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Erwärmung und Einstimmung mit dem Spiel Partnermotorrad (s. nächste Seite)
	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler finden sich in Paaren zusammen; Lehrer legt Stationskarten in der Halle aus; Schüler verteilen sich auf Stationen und bauen sie auf, fertige Schüler helfen bei anderen Stationen
	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer erklärt den organisatorischen Ablauf (1. Pfiff, 2. Pfiff...), dann kann es auch schon losgehen mit Durchgang 1
	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Pause und Reflexion, ob sich auch alle Schüler immer an die geltenden Regeln und Rituale halten oder neue aufgestellt werden müssen (3)
	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamer Abbau
2. Stunde	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Erwärmung und Einstimmung mit dem Spiel Körperteile ticken (s. nächste Seite)
	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer legt die Stationskarten an die alten Plätze aus und die Schüler bauen in den alten Paarungen die Station auf, an der sie als letztes in Durchgang 1 waren. Fertige Schüler helfen bei anderen Stationen
	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer erinnert an den organisatorischen Ablauf (was bedeutet welcher Pfiff...) und dann kann es auch schon losgehen mit Durchgang 2
	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Entspannung mit dem Partner (mit Tennisbällen über den Körper rollen), anschließend kurze Reflexion
	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamer Abbau

	Zeit	
3. Stunde	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer legt die Stationskarten an die alten Plätze aus und die Schüler bauen die Station auf, an der sie in Durchgang 2 als letztes waren. Fertige Schüler helfen bei anderen Stationen • Lehrer geht mit den Schüler exemplarisch Stationen durch und bespricht mit ihnen, wie man sich an der entsprechenden Station am besten zu verhalten hat • Lehrer erklärt kurz den organisatorischen Ablauf von Durchgang 3 (alle 60 Sekunden erfolgt ein Pfiff), ab dann können die Schüler sich frei die Partner und Stationen aussuchen • Gemeinsamer Abbau
	10'	
	25'	
	5'	

Partnermotorrad

„Dein Partner ist ein Motorrad und du der Fahrer. Du stellst dich hinter deinen Partner und vereinbarst mit ihm, wie du ihn lenkst, Gas gibst und bremst. Am besten geht das über die Schultern, die du wie einen Lenker benutzt. Zum Gas geben kannst du mit den Fingern drücken, zum Bremsen mit den Daumen. Wenn dein Partner dir vertraut, dass du mit ihm keinen Unfall baust, schließt er seine Augen“.

Körperteile ticken

Auf Kommando gilt es, so viele Körperteile (erst nur Schultern, dann nur Knie, dann nur Knöchel) wie möglich bei den anderen zu ticken, ohne selber getickt zu werden.

Anmerkungen

(1) RW bedeutet, dass an dieser Station nach dem dritten Pfiff ein Rollenwechsel stattfindet.

Beispiel einer Stationskarte (von insgesamt 10):

Station 2: Bänder klauen

Ihr braucht: 3 gelbe und 3 rote Parteibänder

Was zu tun ist: Steckt euch die Parteibänder hinten in die Hose und versucht nach dem Startsignal, euch gegenseitig die Bänder zu klauen.



Alle zehn Stationskarten für die Schüler können im Format DIN A4 unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht unter > Zusatzmaterial abgerufen werden.

- (2) Der Zeitverlauf ist an die Bedingungen der eigenen Sportklasse anzupassen. Ggf. fallen Auf- und Abbau weg oder sind die Umziehzeiten länger wegen eines längeren Weges zur Halle.
- (3) Die Reflexion kann bei älteren Schülern auch in Form einer Hausaufgabe mit einem Selbstbeobachtungsbogen aufgegeben werden (vgl. Ruffer, 2012).

Literatur

Lange, H. & Sinning, S. (2009). *Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht*. Wiebelsheim: Limpert.

Leffler, T. (2010). Faires Kämpfen im Spiegel der koordinativen Funktionen. *SportPraxis, 51* (Sonderheft Koordinationslernen), 38-44.

Ruffer, M. (2012). Unser eigener Zweikampf. *sportpädagogik, 36* (1), 10-16.

Was bin ich für ein Partner beim Kämpfen?

Selbstbeobachtungsbogen von: _____

Nimm Dir ein paar Minuten Zeit und erinnere Dich an die Zweikampfsituationen im Sportunterricht. Kreuze ehrlich die folgenden Aussagen an, wenn sie auf Dich zutreffen. Wenn Dir weitere Aussagen einfallen, kannst du Sie hinschreiben.

- Ich habe mich an die vereinbarten Regeln gehalten.
- Ich habe ehrlich zugegeben, wenn ich mich nicht an die Regeln gehalten habe.
- Ich habe Rücksicht auf meinen Partner genommen. Seine Gesundheit war mir wichtiger als zu gewinnen.
- Ich habe schon gemerkt, dass ich manchmal wütend wurde, aber es gelingt mir gut, meine Gefühle zu kontrollieren.
- Ich habe mich mit meinem Partner abgesprochen.
- Ich habe absichtlich etwas schwächer gekämpft, wenn ich gemerkt habe, dass mein Partner sonst keine Chance hat.
- _____
- _____

Was kannst Du über Deinen Partner sagen? Wie hat er sich beim Kämpfen mit Dir verhalten? Was habt Ihr beide getan, damit das Kämpfen Spaß gebracht hat? Oder was hat dazu geführt, dass es keinen Spaß gebracht hat? Du kannst die Aussagen von oben als Hilfen benutzen.

Hast du nach dem Kämpfen etwas Neues über Dich gelernt? Möchtest zukünftig etwas anders machen?



Frank Bächle / Steffen Hecke



Doppelstunde Ringen und Raufen

**Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele
für Schule und Verein**

Auf der Basis eines zweikampfgemäßen Konzepts bietet die *Doppelstunde Ringen und Raufen* vielfältige und altersgemäße Unterrichtseinheiten zur Vermittlung des regelgerechten Ringen und Raufens in der Schule. Während in der Unterstufe vor allem die spielerische Vermittlung mit ersten einfachen Zweikampftechniken im Vordergrund steht, werden in der Mittelstufe schon vermehrt spezielle Techniken erlernt. Für die Oberstufe stehen darüber hinaus praxisnahe Theorieverknüpfungen mit Arbeitsblättern und Bildreihen zur Verfügung.

2010. 15 x 24 cm
176 Seiten + CD-ROM
ISBN 978-3-7780-0601-6
Bestell-Nr. 0601 € 21.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

Frank Bächle / Steffen Hecke

999 Spiel- und Übungs- formen im Ringen, Raufen und Kämpfen

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 Berührungängste abgebaut und zu einem fairem Zweikampfsport angeleitet werden kann.



2011. DIN A5 quer, 312 Seiten
ISBN 978-3-7780-2252-8

Bestell-Nr. 2252

E-Book auf sportfachbuch.de

€ 23.–

€ 18.90

„Bandgymnastik“ einmal anders

Ina Merten

Ein Unterrichtsvorhaben für Sek. II zur kooperativen Entwicklung einer tänzerischen Bewegungskomposition mit dem Thera-Band mit dem Ziel einer differenzierten Gestaltungs- und Präsentationsfähigkeit.

Die Gestaltung einer Bewegungskomposition, wie sie mit dem vorliegenden Unterrichtsvorhaben angestrebt wird, ist ein produktiv-präsentatives Element des Tanz- bzw. Sportunterrichts, in dem es „um die Gestaltung, das Herstellen eines Produktes und die sich daraus ergebende Präsentation des Entwickelten“ (Ellermann & Meyerholz, 2009) geht. Hinter der damit verbundenen Ausbildung einer differenzierten tänzerischen Gestaltungs- und Präsentationsfähigkeit verbergen sich in der fachmethodischen und -didaktischen Literatur gänzlich unterschiedliche Konzepte. Als Bezugspunkt dieses Vorhabens kann der nach wie vor relevante Definitionsansatz nach Fritsch (1983) dienen, der die tänzerische Gestaltungsfähigkeit als einen „Aneignungsprozess“ beschreibt, der mit dem Variieren von Bewegung beginnt und über das Improvisieren bis zur Aufführung einer Tanzgestaltung führt (vgl. Fritsch, 1983). In enger Anlehnung an jenen fachdidaktischen Ansatz wurde das Unterrichtsvorhaben konzipiert und strukturiert (vgl. Tabelle 1).

Zur Sinnhaftigkeit für Schülerinnen und Schüler (SuS)

Sinnstiftend ist die Entwicklung einer tänzerischen Gruppengestaltung aus folgenden Gründen:

- Gestalten als elementare Handlungsform grundlegender menschlicher Bewegungs- und Ausdrucksfähigkeiten ist laut Neuber ein in der heutigen Zeit vernachlässigter elementarer Lebensbereich, der im Verlauf der Entwicklung vom Kind bis hin zum Erwachsenen an Bedeutung verliert (vgl. Neuber, 2000).
- Der Mensch an sich ist prinzipiell gestaltungsbedürftig, nicht nur in künstlerischen Lebensbereichen, sondern gerade auch im Alltag im Hinblick auf die Gestaltung seines eigenen Lebens und seiner Umwelt.

- Der Sportunterricht hält ein besonderes Bildungspotenzial bereit, da er es sich zur Aufgabe macht, die vernachlässigte menschliche Handlungsform „Gestalten“ als Bestandteil ästhetischer Bewegungserziehung zu thematisieren und zu fördern.

Verbindung der Gegenstandsbereiche Tanz und Fitnessgymnastik

Die Entscheidung, eine Kleingruppenkomposition mit dem Thera-Band zu entwickeln, beruht auf der Idee, zwei Gegenstandsbereiche des profilbildenden Bewegungsfeldes Gymnastik/Tanz miteinander zu verbinden. So wird durch die Auswahl des ursprünglichen Fitnessgeräts als Objekt, das in das ästhetisch-gestalterische Bewegungshandeln integriert werden soll, vornehmlich der **Bereich Gymnastik** berührt, während die Entwicklung einer Gruppengestaltung zu Musik eher Aktionsmöglichkeiten aus dem **Bereich Tanz** beinhaltet und verlangt. Die Gestaltungskriterien für Tanz- und Bewegungsgestaltungen *Raum, Zeit, Dynamik* und *formaler Aufbau* werden dabei vertieft und um bislang unbekannte tänzerische Gestaltungsprinzipien erweitert, wodurch die SuS vor völlig neue Herausforderungen gestellt werden.

Material- und Musikauswahl

Das Thera-Band besitzt nicht nur einen Neuigkeitswert, sondern gleichzeitig einen hohen Aufforderungscharakter. Nur wenige SuS sind mit dem Gerät bereits vertraut, weshalb von ähnlich geringen Vorerfahrungen ausgegangen werden kann.

Empfohlen zur Umsetzung des Vorhabens wird das barocke Musikstück *Canon* von Johan Pachelbel, das



Ina Merten

unterrichtet Englisch und Sport in den Sekundarstufen I und II am Otto-Pankok-Gymnasium, Mülheim a. d. Ruhr

E-Mail: Ina.Merten@gmail.com

Gestaltungskriterien

Raum	Zeit
Formaler Aufbau	Dynamik

Gestaltungsprinzipien

<p>Bilderstellen/Pause</p> <ul style="list-style-type: none"> Verharren in einem Bild oder einer Pose Einfrieren einer Bewegungsaussage
<p>Kanon</p> <ul style="list-style-type: none"> Mehrstimmigkeit: eine Bewegungssequenz wird von mehreren Tänzern erst gemeinsam, dann nacheinander getanzt „Parallelität“ unterschiedlicher Bewegungen

Tab. 1: Gestaltungskriterien und ausgewählte Gestaltungsprinzipien

durch einen sehr langsamen und gleichmäßigen Beat gekennzeichnet ist, da es entsprechend langsame, kräftige und kontrollierte Bewegungen suggeriert, die sich in Kombination mit den Materialeigenschaften des Thera-Bandes geradezu anbieten. Die dadurch sehr bewusste Bewegungsausführung eignet sich hervorragend zur Einführung ausgewählter Gestaltungsprinzipien, die unter vermeintlich leichten Bedingungen, wie z. B. dem langsamen Beat des Musikstücks, erprobt werden können. Gewiss sind auch aktuelle Titel denkbar, die die zuvor genannten Eigenschaften aufweisen, um den musikalischen Interessen der SuS zu entsprechen.

Oberstufengemäßes Unterrichten

Mit der engen Kriterien- und Prinzipienorientierung wird ein angemessener, oberstufengemäßer Theoriebezug hergestellt. Das erworbene fachspezifische Theoriewissen über Gestaltungsanlässe, -kriterien und -prinzipien wird in einer Bewegungsgestaltung erprobt und angewendet. Im gesamten Vorhaben werden bewusst offene Bewegungsaufgaben gestellt, um nicht

Tab. 1: Tabellarische Übersicht über Themen und Zielperspektiven des Vorhabens

1.UE	Das neue „Handgerät“ – Einführung in das Unterrichtsvorhaben anhand verschiedener Imitations- und Improvisationsübungen zur Erprobung der Materialeigenschaften sowie vielfältiger Bewegungsmöglichkeiten mit dem Thera-Band
2.UE	Tanz durch Raum und Zeit – Entwicklung einer Kleingruppenkomposition mit dem Thera-Band zur Vertiefung der bekannten Gestaltungskriterien Raum, Dynamik, Zeit und Form
3.UE	Pause heißt nicht „Nichtstun“ – kriteriengeleitete Erweiterung der Kleingruppenkomposition um die Gestaltungsprinzipien Bilderstellen und Pause zur Verbesserung der Ausdrucksqualität
4.UE	Wir tanzen aus der Reihe – Förderung der Gestaltungsfähigkeit am Beispiel der zielgerichteten Komplexitätserhöhung einer bestehenden Kleingruppenkomposition um das Gestaltungsprinzip Kanon
5.UE	Ich sehe was, was du nicht siehst! – Optimierung der Gruppenkomposition mithilfe von Video-Feedback zur Verbesserung der Bewegungswahrnehmung und des -sehens
6.UE	Showtime! – Präsentation und punktuelle Bewertung der Gruppenkomposition sowie Reflexion des Unterrichtsvorhabens und des Gruppenarbeitsprozesses

nur die Erweiterung von bewegungs- sondern auch von kognitionsbezogenen Lernstrategien zu berücksichtigen. Je nach den Bedingungen der Lerngruppe sollte ein angemessener Spielraum für individuelle Entscheidungen zugelassen werden. Die Eigentätigkeit und die Selbststeuerung des Lernprozesses werden durch gestufte Aufgabenstellungen mit passendem Lernmaterial gefördert. Alle Vorgaben beziehen sich unmittelbar auf Gestaltungskriterien bzw. -prinzipien, um eine Kriterienorientierung und Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen herzustellen.

Das Unterrichtsvorhaben wurde in einem gymnasialen Profilkurs Gymnastik/Tanz erprobt, kann aber durchaus in jedem Kurs der Sekundarstufe 2 durchgeführt werden.

Zur Durchführung des Vorhabens

- In der **ersten Unterrichtseinheit** erarbeiten die SuS in Partnerarbeit verschiedene Bewegungsmöglichkeiten mit dem Thera-Band.

Thera-Band Gruppenchoreographie

Lernaufgabe:

- ✓ Eure Choreographie sollte aus mindestens zwei Blöcken (64 Beats (8x8)) bestehen.
- ✓ Achtet darauf, dass eure Choreographie den Anforderungen einer Tanzgestaltung hinsichtlich der Gestaltungskriterien gerecht wird. Achtet dabei besonders auf:
 - **RAUM:** verschiedene Bewegungsrichtungen und Hoch-/Tiefkontraste
 - **FORM:** Nutzung unterschiedlicher Aufstellungsformationen
 - **ZEIT:** Anpassung an das Musikstück
 - **DYNAMIK:** kraftvolle Bewegungsausführung, Spannung des Thera-Bandes

Beats	Schritte/Figuren	Aufstellungsformationen	Raumwege

- Diese werden in der **zweiten Unterrichtseinheit** unter Berücksichtigung der als bekannt vorausgesetzten Gestaltungskriterien *Raum, Dynamik, Zeit* und *formaler Aufbau* sowie zentraler Ausführungskriterien, wie z. B. *Synchronität*, zu einer ersten Kleingruppenchoreographie zusammengefügt. Unter der Vorgabe von mindestens 8 x 8 zu gestaltenden Beats entwickeln und üben sie eine Basischoreographie ein, die in der Folgestunde als Ausgangspunkt für

die Einführung zweier Gestaltungsprinzipien genutzt wird. Die in dieser Einheit gebildeten Kleingruppen aus drei bis sechs SuS bleiben bis zum Abschluss des Vorhabens bestehen und sollten daher nicht unüberlegt zusammengestellt werden.

Die folgenden Unterrichtseinheiten 3 und 4 befassen sich mit den Gestaltungsprinzipien „Pause“ und „Bilderstellen“ sowie dem tänzerischen „Kanon“ (s. Hervorhebungen in Tab. 1).

Unterrichtseinheit 3

In dieser Einheit lernen die SuS im Sinne eines progressiv angelegten Kompetenzzuwachses die Möglichkeit kennen, Bewegungskompositionen um zwei eng verknüpfte Prinzipien (Bilderstellen, Pause) zu erweitern. Sie erhalten die Aufgabe, mindestens zwei Bilder zu entwickeln und in ihre bestehende Choreographie zu integrieren. Die wichtigsten Merkmale, die es dabei zu beachten gilt, hält die Lehrkraft gut sichtbar auf einem Plakat sowie auf dem Arbeitsauftrag fest:

Erweiterung der Basischoreographie um die Gestaltungsprinzipien BILDERSTELLEN und PAUSE

Lernaufgabe:
Integriert in eurer Basischoreographie mindestens zwei Bilder ein, die die folgenden Merkmale der Prinzipien BILDERSTELLEN und PAUSE berücksichtigen:

Das Bild

- ✓ besitzt eine bestimmte Ausdrucksqualität/entspricht dem Stil der Choreographie
- ✓ ist deutlich als Bewegungsstopp erkennbar (nicht zu kurz!)

Die Pause

- ✓ wird „gelebt“. Eine Pause heißt nicht „Nichtstun“: durch bestimmte Körperhaltungen/-spannungen kann auch in einer Pause eine gewünschte Ausdrucksqualität erzeugt werden.

Bild 1:

Beats	Pose/Bild	ggf. Bewegungen unbeteiligter Tänzerinnen

Bild 2:

Beats	Pose/Bild	ggf. Bewegungen unbeteiligter Tänzerinnen

Tipp:
An einem Bild müssen nicht immer alle Tänzerinnen der Gruppe beteiligt sein. Durch das Einfrieren *bestimmter* Tänzerinnen in einem Bild kann es ebenfalls zu interessanten Kontrasten kommen.

Das Bild

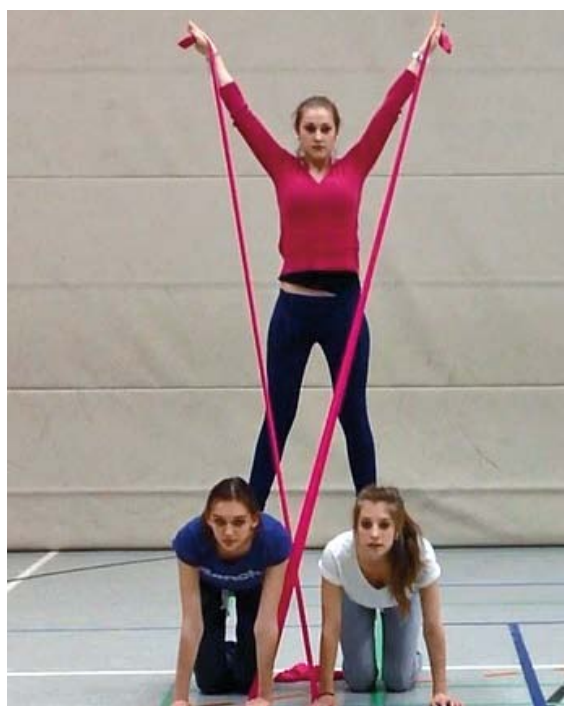
- besitzt eine bestimmte Ausdrucksqualität/entspricht dem Stil der Choreographie
- ist deutlich als Bewegungsstopp erkennbar (nicht zu kurz!)

Die Pause

- wird „gelebt“. Eine Pause heißt nicht „Nichtstun“: durch bestimmte Körperhaltungen/-spannungen

kann auch in einer Pause eine gewünschte Ausdrucksqualität erzeugt werden.

Binnendifferenzierung: Weniger einfallsreichen Gruppen können die nachfolgenden Bildkarten als Ideenstoß mitgegeben werden.



Nach einer angemessenen Erarbeitungszeit präsentieren die Gruppen ihre Stundenergebnisse. Die übrigen SuS erhalten einen Beobachtungsauftrag, dessen Ergebnis für ein konstruktives Feedback genutzt werden soll. Da es eine Vielzahl von Merkmalen zu beobachten gilt, erhält jede Beobachtergruppe einen Feedbackbogen. Die SuS einer Gruppe beobachten dann jeweils nur ein bis zwei Merkmale.

Beobachtungsauftrag für Präsentation Nr. _____

Bitte gebt der präsentierenden Gruppe unter Beachtung des folgenden Beobachtungsauftrags ein differenziertes Feedback.

Bild 1

Passung Bild-Choreographie?	Ausdrucksqualität	deutlicher Bewegungsstopp?	Gelebte Pause?
Symbol:	Symbol:	Symbol:	Symbol:
Warum?	Warum?	Warum?	Warum?

Bild 2

Passung Bild-Choreographie?	Ausdrucksqualität	deutlicher Bewegungsstopp?	Gelebte Pause?
Symbol:	Symbol:	Symbol:	Symbol:
Warum?	Warum?	Warum?	Warum?

Legende:

- ++ Merkmal findet hervorragende, stimmige, deutlich sichtbare Verwendung
- + Merkmal wird bereits gut umgesetzt
- 0 Merkmal tritt zu selten/nicht deutlich genug auf, muss verbessert werden
- Merkmal findet keine Verwendung, muss ggf. ergänzt werden

Unterrichteinheit 4

Hier sollen die SuS in Gruppenarbeit eine kanonisch auszuführende Bewegungsfolge entwickeln, die sie an einer geeigneten Stelle in ihre bisherige Gruppengestaltung integrieren. Folglich steht gemäß der geforderten Lernprogression im Hinblick auf die Gestaltungsfähigkeit in der heutigen Stunde das Prinzip *Kanon* (1) im Fokus, welches die Kenntnis und Beherrschung des Prinzips *Pause* voraussetzt. Die heutige Einheit, deren Ziel die Komplexitätserhöhung einer Choreographie mittels eines weiteren Gestaltungsprinzips ist, steht somit in direktem Zusammenhang mit dem Leitziel des Vorhabens. Die Kompetenz der zielgerichteten Komplexitätserhöhung stellt einen wichtigen Schritt in Richtung einer differenzierten Gestaltungsfähigkeit dar.

Binnendifferenzierung: Insbesondere für leistungsschwächere und/oder tanzunerfahrene SuS bietet sich in dieser Stunde eine Hilfekarte an, derer sich die Gruppen im Bedarfsfall bedienen können. Diese beinhaltet

Erweiterung der Basischoreographie um das Gestaltungsprinzip KANON

Schritt 1:

Erweitert eure Gruppenchoreographie um **eine Bewegungsfolge**, die die folgenden Merkmale des Prinzips Kanon aufweist:

- ✓ Die Bewegungsfolge **der einzelnen Tänzerin/des Tänzers** ist **mindestens 8 Beats** lang. Sie kann ggf. auch länger sein.
- ✓ Ein deutliches Nacheinander-Einsetzen der Tänzer/innen ist erkennbar.
- ✓ Das Prinzip *Pause* wird von den „wartenden“ Tänzern/-innen durch eine entsprechende Körperhaltung umgesetzt.

Schritt 2:

Rahmt eure entwickelte Bewegungsfolge folgendermaßen ein:

```

    graph LR
    A[ALLE tanzen die Bewegungsfolge zunächst gleichzeitig] --> B[Beginn der kanonischen Bewegung: Die Bewegungsfolge wird nacheinander von mehreren Tänzerinnen getanzt]
    B --> C[Findet ein gemeinsames Ende der Bewegungsfolge]
    
```

Diese kanonische Bewegungsfolge kann beliebig oft reproduziert werden („In Schleife“ getanzt werden), bevor sie zu einem gemeinsamen Ende kommt.

Schritt 3: Integriert die Bewegungsfolge in eure Gesamtkoreographie.

Beats	Beschreibung der Bewegungsfolge	Zeitpunkt des Einsatzes des nächsten Tänzers	Körperhaltung der „wartenden“ Tänzer

Schon fertig? ...

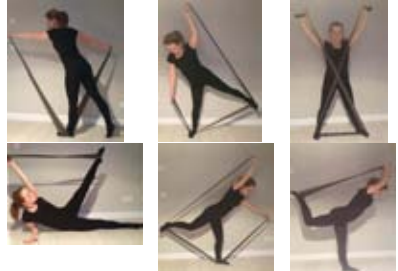
Dann festigt die neue Gesamtkomposition, verbessert eure Abstimmung und achtet auf eine möglichst akkurate Ausführung.

HILFEKARTE

1. An welcher Stelle eurer Gestaltung soll der Kanon einsetzen? Überlegt genau, in welcher Aufstellungsformation ihr gerade steht. Dies ist eure Ausgangsposition!
2. Nicht besonders anspruchsvolle Bewegungen, sondern auch sehr einfache, reduzierte Bewegungen (am Platz) haben eine große Wirkung.
3. Wann setzt die nächste Tänzerin/der nächste Tänzer ein? Orientiert euch zur Abstimmung am Beat der Musik. Probiert folgende Möglichkeiten aus:
 - a. Die Tänzer/innen beginnen auf Beat 1, 2, 3, 4, 5, ...
 - b. Die Tänzer/innen beginnen auf Beat 1, 3, 5, 7, 1 ...
 - c. Die Tänzer/innen beginnen auf Beat 1, 5, 1, 5, ...
 - d. Auch der Off-Beat kann genutzt werden.

Welche Möglichkeit sieht besonders gut aus? Achtet darauf, dass das Nacheinander-Einsetzen zwar deutlich geschieht, jedoch nicht zu lange auf sich warten lässt. Dies kann schnell langweilig wirken.

Mögliche Bewegungsideen:



Denkanstöße in Bezug auf die Umsetzung des Kanons sowie konkrete Bewegungsideen.

Ähnlich wie in der Vorstunde geben sich die SuS mithilfe eines Feedbackbogens kriteriengeleitet Rückmeldung zu den abschließend präsentierten Arbeitsergebnissen.

Beobachtungsauftrag für Präsentation Nr. _____

Bitte gebt der präsentierenden Gruppe unter Beachtung des folgenden Beobachtungsauftrags ein differenziertes Feedback.

Bewegungsfolge mind. 8 Beats	deutliches Nacheinander-Einsetzen ?	Nutzung der Pause?	Häufigkeit der Reproduktion angemessen?
Symbol:	Symbol:	Symbol:	Symbol:
Warum?	Warum?	Warum?	Warum?

Verbesserungsvorschläge:

Legende:
 ++ Merkmal wird hervorragend, stimmig, deutlich sichtbar umgesetzt
 + Merkmal wird bereits gut umgesetzt
 0 Merkmal tritt zu selten/ nicht deutlich genug auf, muss verbessert werden
 - Merkmal findet keine Verwendung, muss ggf. ergänzt werden

tung der Sonstigen Mitarbeit einbezogen werden. Dazu zählen hier insbesondere

- die sportmotorische Leistung,
- die Leistung in Gruppenarbeitsphasen und
- die Beteiligung in Gesprächsphasen in Abhängigkeit von Qualität und Quantität.

Punktuelle Leistungsüberprüfung

Eine punktuelle Leistungsüberprüfung, die alle SuS vor die gleiche Anforderung stellt, ist zum Ende des Vorhabens vorgesehen. Die Überprüfung der finalen Gruppenpräsentation lässt eine möglichst objektive Rückmeldung über den Lernerfolg zu, da das Handlungsergebnis erfasst wird, das alle SuS unter vergleichbaren Bedingungen erbringen. Als Maßstab gilt die individuelle sportmotorische Leistung sowie die Originalität und Vielfalt von Ideen. Besondere Bedeutung besitzt mit Blick auf den gewünschten Kompetenzzuwachs in Bezug auf die Gestaltungs- und Präsentationsfähigkeit die Umsetzung der Gestaltungskriterien und -prinzipien, die im Unterrichtsvorhaben erarbeitet wurden. Durch eine Videoaufzeichnung könnten die Präsentationen mehrmals unter verschiedenen Gesichtspunkten angeschaut werden.

Unterrichtseinheiten 5 und 6

In Einheit 5 findet eine Optimierung der Choreographie statt, die mithilfe von Video-Feedback umgesetzt wird, bevor in der Abschlussstunde eine punktuelle Leistungsüberprüfung anhand der Präsentation der Tanzgestaltung erfolgt. Darüber hinaus sollten sowohl das Unterrichtsvorhaben als Ganzes als auch der Gruppenarbeitsprozess evaluiert werden.

Vorschläge zur Leistungsmessung

Prozessbegleitende Dokumentation

Um den Lern- und Kompetenzzuwachs im Verlauf des Unterrichtsvorhabens überprüfen zu können, sollte eine unterrichts- und prozessbegleitende Dokumentation des Lernerfolgs stattfinden, indem zu nachfolgenden Kriterien systematisch Aufzeichnungen gemacht werden. Gemäß den Grundsätzen der Leistungsbewertung im Fach Sport sollten alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen in die Bewer-

Anmerkung

- (1) Auf eine detaillierte Beschreibung des Prinzips Kanon wird an dieser Stelle verzichtet, da sich dieses unmittelbar aus dem Arbeitsauftrag ergibt.

Literatur

- Artus, H.G. (Hrsg.) (1983). *Grundlagen zur Theorie und Praxis von Gymnastik- und Tanzunterricht* (Eine Aufsatzsammlung. Band 46). Hamburg: Czwalina.
- Bruckmann, K. & Recktenwald, H.-D. (2003). *Schulbuch Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Ellermann, U. & Meyerholz, U. (2009). *TuB – Tanz und Bewegungstheater*. Oberhofen: Zytglogge.
- Fritsch, U. (1983). Tanzen – auch im Sportunterricht. In H.G. Artus (Hrsg.), *Grundlagen zur Theorie und Praxis von Gymnastik- und Tanzunterricht* (Eine Aufsatzsammlung. Band 46). Hamburg: Czwalina.
- Neuber, N. (2000). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater*. Aachen: Meyer & Meyer.

Anmerkung

Die Arbeitsblätter können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial im DIN-A4-Format heruntergeladen werden.

Aufgeschnappt

„Erzähl mir nichts von Fußballgeheimnissen. Der Ball muss aus unserer Hälfte und in das andere Tor.“

Jacki Charlton 1993



Die neue Buchreihe im Hofmann-Verlag

Neu!

Praxisbücher für die Grundschule

SPORTSTUNDE GRUNDSCHULE



Als inhaltliche Grundlage dieses Buches dient das bekannte und langjährig erprobte Konzept der Ballschule. Im Zentrum steht die Schulung von 3 x 7 Basiskompetenzen aus den Bereichen Taktik, Koordination und Technik. Die Spiele und Übungsformen sind so ausgewählt, dass sie mit 25 bis 30 Schülerinnen und Schülern in kleinen Sporthallen durchgeführt werden können. **Der Praxisteil beinhaltet 25 Stundenentwürfe: jeweils zehn für die Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 und fünf für den Übergang zu den weiterführenden Schulformen.** Dem Buch liegt eine **CD-ROM** bei, auf der die Übungen in **Videoclips** dargestellt werden.

2014. 15 x 24 cm, 176 Seiten
ISBN 978-3-7780-2810-0

Bestell-Nr. 2810 € 21.90

E-Book auf sportfachbuch.de € 17.90

► **Spiralbindung**
► **CD-ROM mit Videos**

Beispieleiten



Doppelstunde 23 – Basketball 1

Material	Elementare basketballspezifische Taktik- und Technikbausteine
24 Basketballbälle, 4 Bänke, mehrere Hütchen und 4 Käten	Ballführen (Becken) Ball zuspelen (Passen – Hand) Korbwurf (Positionswort)
Kompetenzen	Körbe erzielen
Prozesskompetenz	Überfürlich: Motiviert zum leichten, Zurückweichen zum eigenen Handeln, angemessener Umgang mit Misserfolg Kooperieren und Verständigen, Wettkämpfen und -siegen
Stundenabschnitte und Unterrichtsbausteine	
Phase 1	
Ballwettbewerb	Organisatorische Hinweise
1. Rettungsregeln	
Beschreibung: Jedes Kind bekommt einen Ball und dribbelt mit diesem über das Spielfeld. Auf dem Feld werden kleine Käten als Rettungsregeln platziert. Jedes Kind hat einen Ball in der Hand. Wenn ein Kind einen Ball verliert, muss es diesen in einen Käten stecken. Ein Kind, das einen Ball in einen Käten stecken kann, darf einen Käten besetzen. So muss das Spielfeld mit Käten gefüllt werden. Jedes Kind darf nur einen Käten besetzen. Wenn ein Käten besetzt ist, darf kein Kind mehr auf das Spielfeld und darf nicht dribbeln. Tricks bis das Spiel von neuem beginnt. Der Fänger wird mehrfach gewechselt. Wechsler fangen nur ein Ball. Jedes Kind muss einen vorher festgelegten Prozess durchlaufen und, wenn sie diesen beenden (ohne den Ball zu verlieren), passiert haben, dürfen sie wieder in das Spielfeld zurück.	Organisatorische Hinweise
2. Ballverteilung	
Beschreibung: Mehrere Bänke werden (recht versetzt) längs in der Halle verteilt. Jedes Kind hat einen Ball und jeweils vier bis sechs Kinder sitzen auf einer Bank. Der Lehrer sitzt vor den Kindern auf einem kleinen Käten und verteilt den Ball auf die Bänke. • Den Ball dribbeln mit einer Hand, ohne ihn aufzugeben • Den Ball in den Händen dribbeln, auf Signal erfolgt ein Handwechsel • Den Ball auf Signal unter den Beinen durchdrücken. • Den Ball auf Signal fest an pressen und auf der anderen Seite der Beine • Ball ganz fest (hart) gegen Knie (Knie) dribbeln. • Ball ganz locker (weich) dribbeln. • Ball ganz schnell (schnell) dribbeln. • Ball ganz langsam (langsam) dribbeln. • Bis zum Ende der Bank, wenn am Ende der Bank angekommen ist, steht auf und dribbelt hinter der Bank zum anderen Ende und setzt sich dort wieder an. Wichtig: Bei jedem Lauf muss der Ball in die Hände genommen werden, um wieder in der richtigen Reihenfolge auf der Bank.	