

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

Offizielles Organ



Schulsport bewegt alle

7

Juli 2016
65. Jahrgang



sportunterricht



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

vereinigt mit

**KÖRPER-
ERZIEHUNG**

Das Fachmagazin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Herausgegeben vom Hofmann-Verlag

Schriftleiter: Dr. Norbert Schulz

Redaktionskollegium:

Prof. Dr. H. P. Brandl-Bredenbeck

Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Dr. Barbara Haupt

Martin Holzweg (Vertreter des DSLV)

Prof. Dr. Albrecht Hummel

Prof. Dr. Michael Krüger

Heinz Lang

Prof. Dr. Günter Stibbe

Prof. Dr. Annette Worth

Manuskripte für den Hauptteil an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

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

Manuskripte für die „Lehrhilfen“ an:

Heinz Lang

Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein

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

Besprechungen und

Besprechungsexemplare an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

Informationen, Termine an:

Jun.-Prof. Dr. Thomas Borchert, Universität

Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät,

Professur für Empirische Bildungsforschung

im Sport, Jahnallee 59/T 112, 04109 Leipzig

E-Mail: thomas.borchert@uni-leipzig.de

Erscheinungsweise: Monatlich

(jeweils in der 1. Hälfte des Monats)

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement (12 Ausgaben) € 62,40

Sonderpreis für Studierende € 52,20

Sonderpreis für Mitglieder des DSLV € 51,60

Einzelheft € 7,- (jeweils zuzüglich Versandkosten).

Mitglieder des DSLV Nordrhein-

Westfalen, Hessen und Berlin erhalten sport-

unterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft

kostenfrei.

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahl-

bar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-

Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlos-

sen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart.

Abbestellungen sind nur zum Jahresende

möglich und müssen 3 Monate vor dem

31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vor-

liegen eines Nachsendeantrags nicht nach!

Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den

Verlag mit alter und neuer Anschrift.

Vertrieb: siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-124

E-Mail: sportunterricht@hofmann-verlag.de

Anzeigen: siehe Verlag

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

Druck:

Druckerei Raisch GmbH + Co.KG

Auchterstraße 14, 72770 Reutlingen

ISSN 0342-2402

© by Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit

ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion

und des Verlags mit Quellenangabe. Unver-

langte 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. 65 (2016) 7

Brennpunkt		193
Beiträge	<i>Matthias Weigelt, Heiko Lex, Astrid Kämpfe & Katrin Klingsieck</i>	
	Schul-tauglich? Individuelle arbeitsbezo- gene Verhaltens- und Erlebensmuster von Sportreferendarinnen und -referendaren	194
	<i>Peter Neumann</i>	
	„Ich muss das da halt jetzt mal machen“ – Erwartungen und Erfahrungen von Sport- lehrkräften im Kontext gemeinsamen Sportunterrichts	201
	<i>Tim Heemsoth</i>	
	Lernen durch Lehren im Sportunterricht Entwicklung und Evaluation einer Unter- richtskonzeption zum Stabspringen	206
Bericht	<i>André Poweleit</i>	
	Bildungsforschung im Sport Tagungsbericht zur 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik (26.–28. Mai 2016) in Frankfurt/Main	213
Buchbesprechung		214
Literatur-Dokumentationen		216
Nachrichten und Informationen		217
Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband		218
Lehrhilfen	<i>Bettina Frommann</i>	
	Turnier- und Wettkampfformen	1
	<i>Johannes Wohlers</i>	
	Herausforderung Triathlon Ein vielfältiges Projekt in der Schule	7
	<i>Peter Wastl & Rainer Wollny</i>	
	Schleuderballwerfen	14
Titelbild	<i>Tina Schulz</i>	

Brennpunkt

Olympia ante portas oder das Prinzip Hoffnung

Die Feier der XXXI. Olympiade in Rio de Janeiro steht vor der Tür. Angst braucht man davor nicht zu haben, aber Befürchtungen schon. Die Begeisterung über dieses weltweit größte Sportfest hält sich in Grenzen. Brasilien steckt in einer tiefen Krise; die Wirtschaft erlebt einen dramatischen Einbruch; die Staatspräsidentin steht vor der Amtsenthebung; Politik, Verwaltung und Sport sind schweren Korruptionsvorwürfen ausgesetzt; ein Radweg, der extra für die Spiele erbaut wurde, ist eingestürzt: Das Unglück forderte zwei Menschenleben; die olympischen Sportstätten sind noch nicht wirklich fertiggestellt; Probewettkämpfe verliefen eher holprig; Angst vor Terroranschlägen begleitet die Vorbereitungen; Athleten und Besucher fürchten Infektionskrankheiten wie das Zika-Virus; der internationale Spitzensport leidet nach wie vor schwer am Doping; den russischen Athleten droht der Ausschluss von den Spielen, weil systematisch gedopt und betrogen wurde ...

Wer freut sich da noch auf Olympia in Rio?

Das Internationale Olympische Komitee (IOC), das die Spiele besitzt und vergibt, muss sich darauf freuen. Das IOC sorge sich nicht um Olympia, hieß es vom Sitz des IOC in Lausanne, den man einerseits als Konzernzentrale, andererseits aber auch als eine Art Vatikan des Weltsports sehen kann. Das Olympische Feuer wurde am 21. April in Olympia/Griechenland entzündet und auf die Reise nach Rio geschickt. IOC-Präsident Thomas Bach garantierte bei dieser Gelegenheit „großartige Spiele“: „Diese Olympischen Spiele werden eine Botschaft der Hoffnung in schwierigen Zeiten sein“.

Die Olympische Bewegung und Olympischen Spiele leben bis heute von der Hoffnung – auf friedlichen Sport statt Krieg und Gewalt, auf Fair Play statt Foul Play, auf ehrliche und spannende Wettkämpfe statt Betrug, Korruption und Doping, auf Respekt und Toleranz statt Fremdenhass und Rassismus, auf vorbildliche Athleten und sympathische junge Menschen, auf phantastische Leistungen, reibungslose Organisation, Spaß und Unterhaltung, schöne Bilder und viele andere positive Dinge, nach denen sich die Menschen angesichts einer Wirklichkeit, die nur sehr bedingt diesen Idealen gerecht werden kann, sehnen.

Der deutsche IOC-Präsident hat mit seiner Äußerung von den Olympischen Spielen als einer „Botschaft der Hoffnung in schwierigen Zeiten“ die alte These von

den Olympischen Spielen der Neuzeit als einer modernen Ersatzreligion erneuert. Von der „religio athletae“ sprach schon Bachs erster Vorgänger, der Gründer der internationalen Olympischen Bewegung und „Religionsstifter“ Pierre de Coubertin: „Das erste und wesentliche Merkmal des alten wie des modernen Olympismus ist: eine Religion zu sein.“

Der Philosoph Peter Sloterdijk bezeichnete Coubertin deshalb als Stifter einer neuen Religion des Sports (Peter Sloterdijk (2009). Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt: Suhrkamp). Der Olympismus als Asketismus, so Sloterdijk, sei der einzige „Ismus“, der noch übrig geblieben sei, während alle anderen modernen Ersatzreligionen wie der Nationalismus, der Sozialismus oder der Kommunismus untergegangen seien.

Wie bei anderen Religionen ist es die Aufgabe der olympischen religio athletae, den Menschen Hoffnung zu geben – im Unterschied zu vielen echten Religionen allerdings nicht auf ein besseres Leben nach dem Tod, sondern auf ein besseres Leben im Hier und Jetzt. Hoffnung durch olympischen Sport, durch Anstrengung, Disziplin und Askese wie die Athleten im Stadion, und durch Spaß und Unterhaltung wie die Zuschauer auf den Rängen und vor den Bildschirmen. Askese und Spaß, Disziplin und Unterhaltung sind im olympischen Sport keine Gegensätze, sondern Seiten derselben Medaille einer Utopie der Moderne, einer „Lebensphilosophie“, wie es in der aktuellen Olympischen Charta heißt, die ein besseres Leben in einer besseren Welt verspricht.

„Auch die sportliche Übung bleibt eine wünschende, hoffende“, schrieb der Philosoph der Hoffnung, der Leipziger Marxist Ernst Bloch (Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt: Suhrkamp 1970, Bd. 2, S. 525). „Sie (die sportliche Übung) will auch mit dem Körper mehr machen, mehr sein können, als ihm an der Wiege gesungen wurde.“ Bloch sieht diese Utopie des Sports enttäuscht durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Macht der Umstände. „Erst in einem ungeduckten Volk“, so Bloch, kann die Hoffnung zur Wirklichkeit werden. Sport braucht Freiheit.



Michael Krüger



Michael Krüger

Schul tauglich? Individuelle arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Sportreferendarinnen und -referendaren

Matthias Weigelt, Heiko Lex, Astrid Kämpfe & Katrin Klingsieck

Der Beitrag stellt den Fragebogen zur differentiellen Diagnostik arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2008) detailliert vor und erläutert die grundlegenden Gesundheits- und Risikomuster. Anschließend werden die unterschiedlichen Muster von Sportreferendarinnen und -referendaren anhand von Fallbeispielen besprochen und Möglichkeiten zur Intervention aufgezeigt.

Ready to Teach? Student Teachers' Work-Related Behavior and Experience

The authors present the detail of the questionnaire on the differential diagnosis of work-related behavioral and experience patterns (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2008) and elaborate on the fundamental patterns of health and risks. Then they discuss the varying patterns of student teachers through case studies and specify possibilities for intervention.

Einleitung

Eine aktuelle Studie untersuchte die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2008) von Referendarinnen und Referendaren mit dem Schulfach Sport in einer online-Befragung (Weigelt, Lohbreier, Wunsch, Kämpfe & Klingsieck, 2014). Nach den Ergebnissen weisen bereits 38% der Befragten am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn eines der beiden gesundheitsrelevanten Risikomuster auf, d. h. entweder das Risikomuster A (hohe Anstrengung) oder das Risikomuster B (Burnout; vgl. Schaarschmidt, 2006). Dies deutet auf ein Missverhältnis zwischen den beruflichen Anforderungen in der Schule auf der einen Seite und den zur Verfügung stehenden persönlichen Ressourcen und Bewältigungsstrategien angehender Sportlehrerinnen und -lehrer auf der anderen Seite hin. Gleichzeitig ergibt sich aus diesen Ergebnissen ein Handlungsbedarf für die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen in der ersten und zweiten Ausbildungsphase, um einem ungünstigen gesundheitlichen Entwicklungsverlauf frühzeitig, d. h. bereits am Anfang der Karriere, zu begegnen. Denn wie wir weiterhin zeigen konnten, wirken sich (gesundheits-)psychologische Ausbildungsinhalte im Studium positiv auf die Verhaltens- und Erlebensmuster im Referendariat aus (Weigelt, Lex, Wunsch, Kämpfe & Klingsieck, 2016).

Der vorliegende Beitrag thematisiert aufbauend auf den o. g. Untersuchungen zu gruppenspezifischen Unterschieden (Frauen vs. Männer, unterschiedliche Schulformen etc.) die individualdiagnostische Dimension der AVEM, welche Schaarschmidt und Kieschke als „wichtigste Indikatoren psychischer Gesundheit“ (2007, S. 18) bezeichnen, und beschreibt exemplarisch Fallbeispiele von Referendarinnen und Referendaren mit dem Unterrichtsfach Sport für jedes der vier AVEM: Muster G (Gesundheit), Muster S (Schonung), Risikomuster A (hohe Anstrengung) und Risikomuster B (Burnout). In einem ersten Schritt wird dafür das Messinstrument, der AVEM-44-Fragebogen, detailliert vorgestellt. Es folgt eine Beschreibung der allgemeinen Musterausprägungen im zweiten Schritt. Abschließend werden im dritten Schritt die Fallbeispiele besprochen und fallspezifische Möglichkeiten zur Prävention und Intervention aufgezeigt.

Der AVEM-44-Fragebogen

Der AVEM-44 geht grundsätzlich von einem positiven Gesundheitsverständnis in Anlehnung an das Salutogenese Konzept von Antonovsky (1980) aus. Es wird insbesondere darauf verzichtet, nach den Symptomen körperlicher und psychischer Beeinträchtigungen zu fragen. Vielmehr zielt der Fragebogen auf die Erfas-

sung der persönlichen und sozialen Ressourcen im Umgang mit den beruflichen Anforderungen und Belastungen (Schaarschmidt, 2006). Im Zentrum steht die individuelle Diagnostik der arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster, wodurch ein unmittelbarer Interventionsbezug gegeben ist. Durch diesen ressourcenorientierten Ansatz grenzt sich der AVEM-44 klar von reinen Belastungsfragebögen ab und kann u. a. zur frühzeitigen Abklärung gesundheitlicher Risiken eingesetzt werden.

Bei dem AVEM-44 handelt es sich um ein mehrdimensionales, persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren. Es beinhaltet insgesamt 44 Fragen (Items), welche die Befragten auf einer 5-stufigen Skala (von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) für sich selbst einschätzen. Die 44 Fragen gruppieren sich zu elf Dimensionen (Skalen), die sich wiederum drei Bereichen zuordnen lassen: dem *persönlichen Arbeitsengagement*, der *psychischen Widerstandskraft* und den *berufsbegleitenden Emotionen* (siehe Tab. 1). Aus dem Antwortmuster auf diese 44 Fragen ergibt sich das persönliche AVEM, welches im Rahmen der Auswertung des Fragebogens generiert wird.

Zur Auswertung des Fragebogens wurden die Rohdaten der durchgeführten online-Befragung (vgl. Weigelt et al., 2014, 2015) mit dem AVEM-Auswertungsprogramm des Testmanuals (Schaarschmidt & Fischer, 2008) am PC eingelesen und entsprechend der Testanleitung weiter bearbeitet. Dies beinhaltete v. a. die Quantifizierung der individuellen Musterausprägungen. Dabei wird der Grad der Passung zwischen den

Individualprofilen und den vier allgemeinen Referenzprofilen der Gesamtreferenzstichprobe (N ~ 20 000 Probanden; ebd.) bestimmt. Eine *volle Ausprägung* liegt dann vor, wenn die Übereinstimmung des individuellen Musters mit einem der vier Referenzmuster aus dem Testmanual einem Wert von >95% entspricht. Ergibt sich nur eine geringfügige Abweichung von einem Referenzmuster mit einer Übereinstimmung von >80% bis ≤95%, dann spricht man von einer *akzentuierten Ausprägung*. Eine *tendenzielle Ausprägung* entspricht einer Übereinstimmung zwischen >50% und ≤80%, wobei kein zweites Muster >30% vorliegen darf. Dementsprechend wird es dem Referenzprofil mit der größeren Musterübereinstimmung zugeordnet. Treten Merkmale von zwei Mustern auf, die in der Addition >80% Übereinstimmung zeigen (mit dem schwächeren Muster <30%), dann liegt eine (Muster-)Kombination vor. Ist keine bevorzugte Ausprägung eines Musters nach diesen Kriterien ausweisbar, dann ist das Ergebnis *nicht zuordenbar*. Im Folgenden werden die vier Grundmuster anhand des Lehrberufs vorgestellt.

Die Grundmuster psychischen Erlebens und Verhaltens nach Schaarschmidt und Fischer (2008)

Das **Muster G (Gesundheit)** ist charakterisiert durch ein positives Verhältnis gegenüber den beruflichen Anforderungen und Belastungen und den individuellen und sozialen Ressourcen, die für die gesundheitsförderliche Bewältigung zur Verfügung stehen. Kenn-



Dr. Matthias Weigelt

Prof. an der Universität Paderborn
Department Sport & Gesundheit
Sportpsychologie

Warburger Str. 100
33098 Paderborn

matthias.weigelt@uni-paderborn.de

Tab. 1: Inhaltsbereiche und Dimensionen (Skalen) des Fragebogens AVEM-44 mit jeweils einem Beispielitem (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Inhaltsbereich	Dimension/Skala	Beispielitem
Persönliches Arbeitsengagement	Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.
	Beruflicher Ehrgeiz	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir noch viel vorgenommen.
	Verausgabungsbereitschaft	Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.
	Perfektionsstreben	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.
Persönliches Arbeitsengagement + Psychische Widerstandskraft	Distanzierungsfähigkeit	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.
Psychische Widerstandskraft	Resignationstendenz bei Misserfolg	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.
	Offensive Problembewältigung	Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.
Berufsbegleitende Emotionen	Erfolgs erleben im Beruf	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.
	Lebenszufriedenheit	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.
	Erleben sozialer Unterstützung	Mein Partner/meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.

**Dr. Heiko Lex**

Universität Rostock
Institut für Sportwissen-
schaft Lehrgebiet
Sportpädagogik & -didaktik

Ulmenstraße 69, Haus 2
18057 Rostock

zeichnend sind ein maßvolles (nicht jedoch exzessives) berufliches Engagement, einhergehend mit einer wirk- samen Distanzierungsfähigkeit, eine hohe Widerstands- fähigkeit gegenüber den Arbeitsbelastungen und da- mit verbundene positive berufsbegleitende Emotionen. Lehrkräfte mit diesem Muster erleben ihren Beruf als Bereicherung und verfügen über die persönlichen Res- sourcen, um die eigenen (pädagogischen) Kompeten- zen erfolgreich für die Bewältigung der Unterrichtspra- xis und anderer Aufgaben in der Schule einzubringen. Es handelt sich hier also um das günstigste Muster im Umgang mit den beruflichen Anforderungen und Belas- tungen.

Das **Muster S (Schonung)** ist geprägt von einem geringen beruflichen Engagement (Schonhaltung), einher- gehend mit einer größeren Distanzierung der Lehrkraft von den Aufgaben des Schulalltags. Dies ist jedoch nicht Ausdruck von Resignation oder einer niedrigen Widerstandsfähigkeit. Stattdessen wird dem berufli- chen Erfolg generell weniger Wert beigemessen. Die persönlichen Interessen liegen in anderen Lebensberei- chen. Es herrscht ein positives Lebensgefühl vor. Inso- fern birgt das Muster S kein gesundheitliches Risiko. Es kann einerseits als Anzeichen für Unterforderung und/ oder andererseits für die (beginnende) Unzufrieden- heit im Beruf interpretiert werden. Aus institutioneller Sicht ist diese – u. a. dem persönlichen Schutz die- nende – Schonhaltung problematisch, denn Schule ist u. a. auf motivierte, engagierte und in Eigeninitiative handelnde Kollegien angewiesen (vgl. auch Schaar- schmidt & Fischer, 2013), um die anfallenden Aufga- ben und Funktionen auf möglichst viele Personen zu verteilen und damit die Anforderungen und Arbeitsbe- lastungen für jede einzelne Lehrkraft zu reduzieren (Konzept der *verteilten Führung*, Rolff, 2009).

**Dr. Astrid Kämpfe**

Universität Paderborn
Department Sport
& Gesundheit
Sportpädagogik

Warburger Str. 100
33098 Paderborn

astrid.kaempfe@
uni-paderborn.de

Das **Risikomuster A (hohe Anstrengung)** ist gekenn- zeichnet durch ein überhöhtes Arbeitsengagement bei gleichzeitig geringer Distanzierungsfähigkeit und einge- schränkter Widerstandskraft gegenüber den berufli- chen Belastungen. Den Lehrkräften dieses Musters fällt es schwer, die Probleme und Anforderungen im Schul- alltag zu bewältigen. Hinzu kommen das als gering empfundene Erleben von sozialer Unterstützung und eine insgesamt niedrige Lebenszufriedenheit. Der Berufsalltag wird von negativen Emotionen begleitet. Nicht selten durchlebt die betroffene Lehrkraft durch das übersteigerte berufliche Engagement bei ausblei- bender sozialer Anerkennung eine sogenannte „Gratifi- kationskrise“ (Siegrist, 1991), was stärkere pathogene Wirkungen zur Folge haben kann (z. B. Herz-Kreislauf- Erkrankungen). Ohne entsprechende Interventions- maßnahmen, die darauf abzielen, den Prozess der andauernden Selbstüberforderung zu stoppen und bei- spielsweise durch offensive Strategien der Problembe- wältigung zu ersetzen, nimmt das gesundheitliche Risiko immer stärker zu und die beruflichen Anforderun- gen können nur noch eingeschränkt bewältigt werden.

Das **Risikomuster B (Burnout)** stellt das aus gesund- heitspsychologischer Sicht problematischste Muster dar. Durch die beruflichen Belastungen dauerhaft erlebter Überforderung, welche nicht mehr durch naive Bewältigungsstrategien kompensiert werden kann, überwiegen Gefühle der allgemeinen Erschöp- fung bis hin zur völligen Resignation. Das persönliche Arbeitsengagement ist nur noch sehr gering ausge- prägt und ähnelt darin dem Muster S. Im Gegensatz zum Muster S können sich Lehrkräfte mit dem Risiko- muster B allerdings nicht von den Problemen des Schul- alltags distanzieren. In der Folge schwindet die eigene Widerstandsfähigkeit zunehmend. Das Ausbleiben beruflichen Erfolgs, das Erleben fehlender sozialer Anerkennung und berufsbegleitende negative Emo- tionen führen generell zu einer großen Lebensunzu- friedenheit. Insgesamt entspricht dieses Bild in gewis- ser Weise dem Kern des Burnout-Syndroms (Maslach, 1982). Die betroffenen Lehrkräfte ziehen sich immer stärker zurück und sind auch im Alltag immer weniger in der Lage, selbst einfache Aufgaben zu erledigen.

Ausgewählte Fallbeispiele und Ansätze zur Intervention

Anknüpfend an die o. g. Untersuchungen (vgl. Weigelt et al., 2014, 2016) werden wir nun prototypische Fall- beispiele aus diesen Studien besprechen, mit dem Ziel, Möglichkeiten für den Wechsel in ein günstigeres Mus- ter aufzuzeigen. Diese Besprechung orientiert sich kon- sequent an den Ausführungen und Handlungsanwei- sungen der Arbeitsgruppe um Schaarschmidt (Schaar- schmidt, 2006; Schaarschmidt & Fischer, 2008, 2013; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Dabei gehen wir insbesondere auf Maßnahmen ein, die sich unmittel- bar aus der individuellen Diagnostik der AVEM erge- ben. Maßnahmen, die sich aus der gruppenspezifi- schen Betrachtung ableiten ließen und v. a. auf der institutionellen Ebene der Universitäten, Seminare und Schulen umgesetzt werden sollten, haben wir bereits an anderer Stelle diskutiert (vgl. Weigelt et al., 2014, 2016).

Als **erstes Fallbeispiel** dient das AVEM-Muster einer 30-jährigen Referendarin für das Lehramt an Gymna- sien mit den Fächern Sport und Mathematik (Abbil- dung 1, volle Linie). Die individuelle Skalenausprägung entspricht dem Referenzprofil des **Musters G** zu 97,0%. Sie zeichnet sich durch ein mittleres bis *hohes berufliches Engagement* aus, wobei die Skalen „beruf- licher Ehrgeiz“ und „Perfektionsstreben“ die höchsten Ausprägungen vorweisen. Trotz des hohen Engage- ments zeichnet sie sich durch Distanzierungsfähigkeit aus. Den Belastungen des Schulalltags begegnet sie mit einer *gut ausgeprägten Widerstandskraft*, welche durch eine innere Ruhe und Ausgeglichenheit, eine besonders hohe Tendenz zur offensiven Problembe-

wältigung und eine geringe Resignationstendenz bei Misserfolg gekennzeichnet ist. Sie wird sich demnach auch von Rückschlägen nicht leicht entmutigen lassen. Insgesamt wird die Arbeit als Referendarin von durchweg *positiven Emotionen* begleitet. Auch wenn sich diese (bisher noch) nicht in einem positiven Lebensgefühl widerspiegeln (relativ geringer Wert auf der Skala „Lebenszufriedenheit“), erlebt sie soziale Unterstützung und (erste) Erfolge im Berufsalltag.

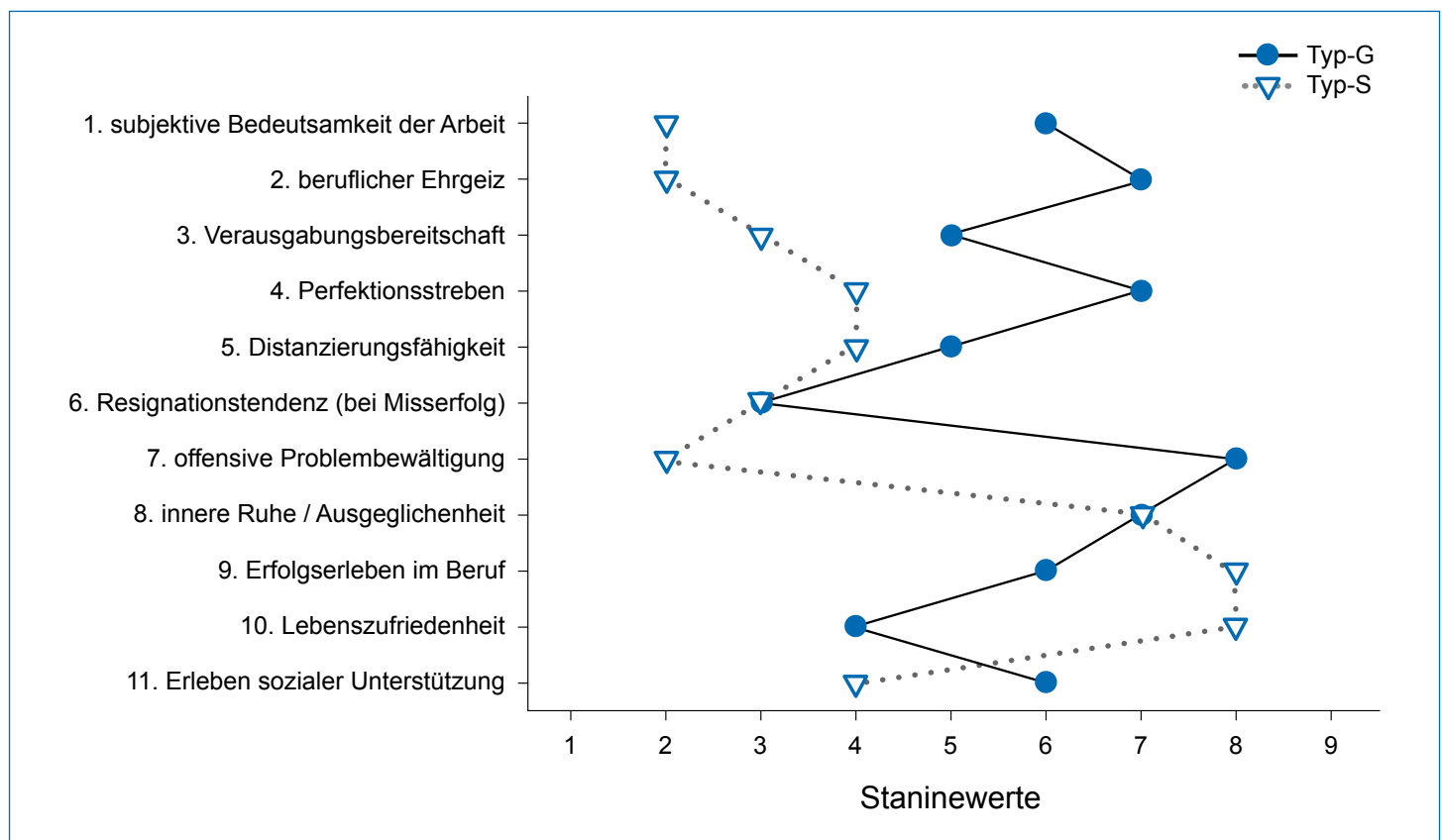
Aus dem vorliegenden Gesundheitsmuster ergibt sich für die Referendarin kein unmittelbarer Bedarf zur Intervention. Lediglich die Lebenszufriedenheit könnte durch eine Klärung des professionellen Selbstverständnisses verbessert werden. Dabei sollten die etwas überhöhten berufsrelevanten Ansprüche (Skala „Perfektionsstreben“) und die Zielvorstellungen (Skala „beruflicher Ehrgeiz“) in einem Gespräch thematisiert werden.

Das **zweite Fallbeispiel** berücksichtigt das AVEM-Muster eines 27-jährigen Referendars einer Realschule mit den Fächern Sport und Mathematik (Abbildung 1, gestrichelte Linie). Aus den Skalenwerten ergibt sich das **Muster S**, welches zu 95,9% mit dem Referenzmuster übereinstimmt. Der Referendar zeigt ein insgesamt auf Schonung (oder auch Schutz) gegenüber den beruflichen Anforderungen ausgelegtes Verhaltens- und Erlebensmuster. Er zeigt bereits zu Beginn der Schullaufbahn *wenig berufliches Engagement*, wobei ihm die Arbeit an der Schule sehr wenig bedeu-

tet, sein beruflicher Ehrgeiz niedrig ist und er darüber hinaus nicht bereit ist, sich besonders zu verausgaben. Gleichzeitig ist er in der Lage, seine Arbeit zu seiner eigenen Zufriedenheit zu erledigen (ein noch mittlerer Wert auf der Skala „Perfektionsstreben“) und sich angemessen von den beruflichen Belastungen zu distanzieren. Er verfügt weiterhin über eine überdurchschnittlich große, innere Ruhe und Ausgeglichenheit und neigt bei Misserfolg nicht zur Resignation. Letzteres deutet darauf hin, dass das geringe Arbeitsengagement nicht das Ergebnis einer resignativen Einstellung ist. Vielmehr scheint er auftretende Probleme zunächst „auszusitzen“ bzw. abzuwarten, ob sich vielleicht jemand anderes einer bestimmten Herausforderung annimmt (sehr niedriger Wert für „offensive Problembewältigung“). Diese Strategie scheint für den Referendar durchaus erfolgreich zu sein, denn sein Berufsalltag wird von *sehr positiven Emotionen* begleitet, mit den höchsten Werten für die Skalen „Erfolgserleben im Beruf“ und „Lebenszufriedenheit“, auch wenn das Erleben sozialer Unterstützung (nur) im mittleren Bereich liegt.

Auch für dieses Muster ergibt sich aus einer gesundheitspsychologischen Perspektive zunächst kein zwingender Handlungsbedarf. Jedoch könnte eine Intervention aufgrund der mangelnden Motivation und der geringen Verausgabebereitschaft sowie der geringen sozialen Unterstützung angezeigt sein. Dabei liegen die Ursachen für die spezifische Musterausprä-

Abb. 1: Die durchgezogene Linie repräsentiert die Skalenausprägungen bezüglich der Stanine-Werte von 1–9 für das Muster G („Gesundheit“, Fallbeispiel 1) und die gestrichelte Linie das Muster S („Schonung“, Fallbeispiel 2).



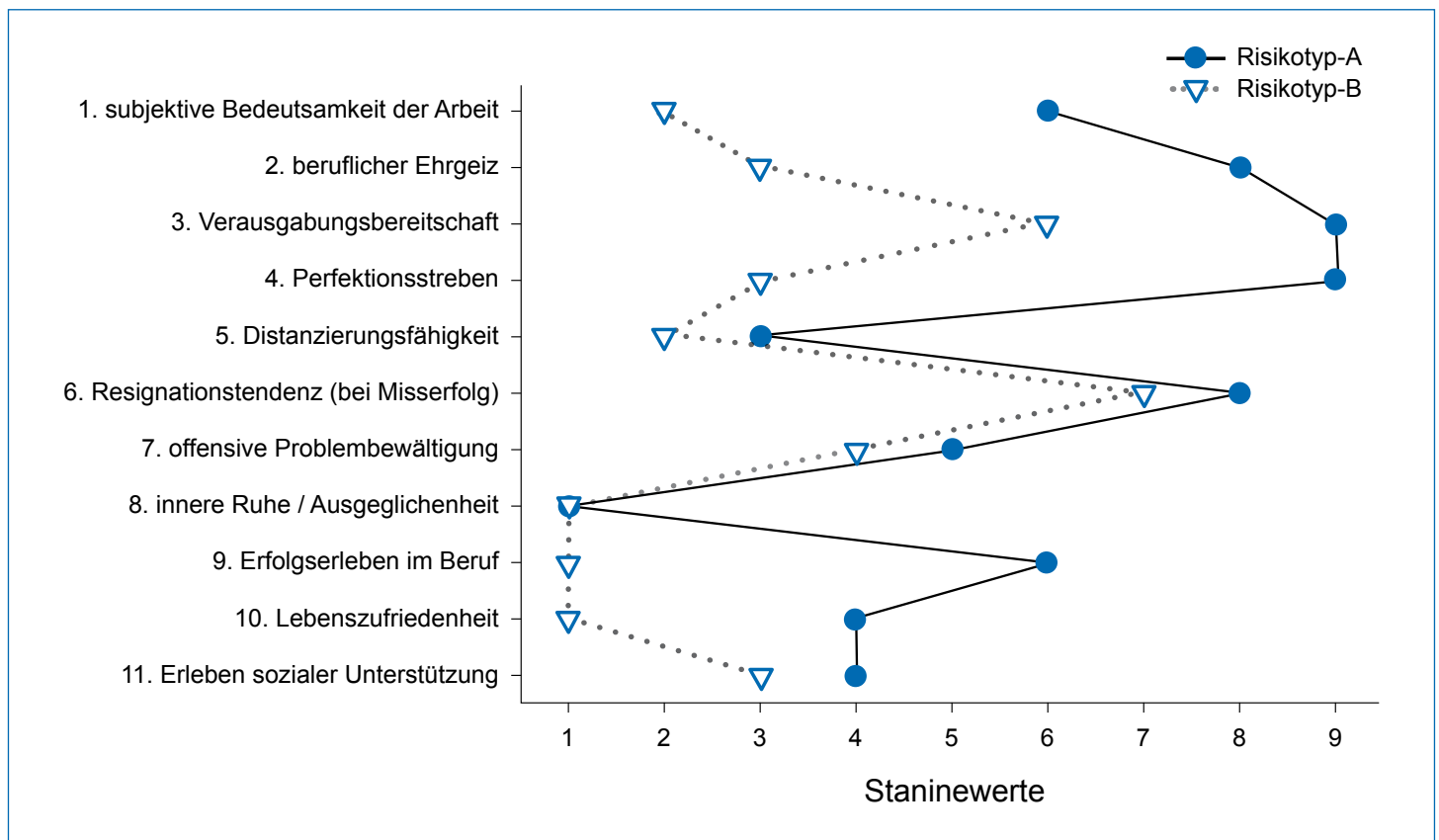


Abb. 2: Die durchgezogene Linie repräsentiert die Skalen- ausprägungen bezüglich der Stanine-Werte von 1–9 für das Muster A („Anstrengung“, Fallbeispiel 3) und die gestrichelte Linie das Muster B („Burnout“, Fallbeispiel 4).

gung nicht allein beim Referendar. Stattdessen sollte die Attraktivität der beruflichen Anforderungen erhöht werden, indem er im Referendariat beispielsweise frühzeitig komplexere Aufgaben übertragen bekommt und Projekte eigenständig verantworten kann. Dies sollte den beruflichen Ehrgeiz „wecken“ sowie die Verausgabungsbereitschaft und die subjektive Bedeutung der Arbeit erhöhen. Damit er Probleme im Arbeitsalltag zukünftig schneller angeht, sollte ein offensives Problemlöseverhalten (z. B. innerhalb von Trainings, Supervision oder einer Mentorenschaft) gefördert werden. Das Erleben sozialer Unterstützung lässt sich durch eine verbesserte Kommunikation an der Schule steigern (z. B. durch kollegiale Beratung).

Im **dritten Fallbeispiel** wird das AVEM-Muster einer 27-jährigen angehenden Gymnasiallehrerin mit den Fächern Sport und Sozialwissenschaften betrachtet (Abbildung 2, volle Linie). Die Übereinstimmung mit dem Referenzprofil für das **Risikomuster A** beträgt 96,0%. Das *sehr hohe berufliche Engagement* der Referendarin kann man direkt aus dem Profil ablesen. Dabei weisen die Skalen „Verausgabungsbereitschaft“ und „Perfektionsstreben“ extrem hohe Ausprägungen aus. Auch der berufliche Ehrgeiz ist überdurchschnittlich hoch. Gleichzeitig mangelt es der Referendarin an einer gesunden Distanzierung von den beruflichen Belastungen. In diesem Bereich weist das individuelle Muster klar auf eine exzessive Verausgabungsbereitschaft und die einseitige Betonung der Arbeit hin. Die-

ses ungünstige Belastungsmuster geht mit einer *geringen Widerstandskraft* einher. Die Referendarin neigt dazu, nach Misserfolg schnell aufzugeben, auch wenn Probleme zu diesem Zeitpunkt noch offensiv angegangen werden. Ihr Verhalten ist von großer innerer Unruhe und fehlender Ausgeglichenheit gekennzeichnet. Der Schulalltag wird eher von negativen Emotionen begleitet, was aus der relativ geringen Ausprägung auf den Skalen „Lebenszufriedenheit“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ geschlossen werden kann. Etwas untypisch erscheint, dass die Referendarin ihre Arbeit als erfolgreich wahrnimmt. Vermutlich hat diese Erfolgswahrnehmung bezüglich des Berufs den Übergang in das Risikomuster B bisher verhindert.

Für die Referendarin ergibt sich aus einer gesundheitspsychologischen Perspektive ein unmittelbarer Handlungsbedarf, um mittel- bzw. langfristig in ein gesundes Erlebens- und Verhaltensmuster zu wechseln. Dabei gilt es in der Intervention, der Selbstüberforderung durch das übersteigerte berufliche Engagement zu begegnen. Hier empfehlen sich zunächst ein Entspannungstraining (z. B. Progressive Muskel Relaxation, Yoga, Tai Chi usw.) und die Förderung aktiver und vor allem leistungsfreier Kompensationen im Freizeitbereich (Spaziergehen, Gartenarbeit, Tanzen usw.), um die Fähigkeit zur (emotionalen) Distanzierung von den Belastungen des Arbeitsalltags zu verbessern. Weiterhin sollte die Referendarin, zum Beispiel im Rahmen eines Coaching, ihr professionelles Selbstverständnis

überprüfen. Dies beinhaltet die Korrektur überhöhter Ansprüche an die eigene Arbeit und die Veränderung unrealistischer Erwartungen an sich selbst und andere Personen. Gleichzeitig sollte die Referendarin dazu angeregt werden, ihre privaten Kontakte zur sozialen Unterstützung außerhalb der Schule zu stärken, nicht zuletzt, um das Missverhältnis zwischen dem Stellenwert der Arbeit und anderen Lebensbereichen zu verändern. Zusätzlich sollte die Referendarin an ihrer Aufgabenorganisation und am Zeitmanagement arbeiten. Dazu gehören das Setzen von Prioritäten, „Nein“ sagen zu können, sich vom Perfektionszwang zu lösen, Aufgaben direkt zu erledigen und nicht aufzuschieben, einen Zeitplan zu erstellen sowie ein effektives Ordnungssystem für z. B. Unterrichtsentwürfe, Klausuren und andere Dokumente einzuführen. Die Schulleitung kann ihrerseits Angebote zur Entwicklung der Teamfähigkeit im Kollegium und für ein verbessertes Arbeitsklima in der Schule, u. a. durch Möglichkeiten zur vertraulichen Aussprache, Kommunikationstraining und die Optimierung von Arbeitsprozessen in nachvollziehbaren Organisationsstrukturen, schaffen.

Das **vierte Fallbeispiel** betrachtet das AVEM-Muster eines 34-jährigen Referendars für die Fächer Sport und evangelische Religion am Gymnasium (Abbildung 2, gestrichelte Linie). Die Skalenausprägung entspricht dem Referenzprofil des **Musters B** zu 99,8%. Das individuelle Muster des Referendars deutet zunächst auf ein *niedriges berufliches Engagement* hin. Im Moment bedeutet ihm die Arbeit nicht (mehr) viel, er zeigt wenig Ehrgeiz und es ist ihm nicht wichtig, die Aufgaben mit einer gewissen Sorgfalt zu erledigen. Darin ähneln sich die Einstellungen dem Muster S. Jedoch sind hier die einzelnen Skalen in den Bereichen Widerstandskraft und emotionales Erleben ungünstig ausgeprägt. Der Referendar tendiert bei Misserfolg schnell zur Resignation und ist innerlich sehr unausgeglichen. Seine Gedanken und Stimmungen im Schulalltag sind sehr wahrscheinlich von negativen Gefühlen geprägt. Diese Unzufriedenheit wirkt sich auf andere Bereiche des Lebens aus, was aus der sehr geringen Ausprägung der Skalen „Lebenszufriedenheit“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ abgeleitet werden kann. Kurzum, hier handelt es sich um das aus einer gesundheitspsychologischen Perspektive ungünstigste Erlebens- und Verhaltensmuster. Es besteht der dringende Bedarf für eine Intervention.

Einige Maßnahmen, die wir bereits für das Muster A aufgeführt haben, sollten auch beim Muster B ergriffen werden. Dazu gehören für den Referendar das Entspannungstraining und die Implementierung freudvoller Freizeitaktivitäten, um die Distanzierungsfähigkeit gegenüber den Arbeitsbelastungen zu verbessern, die Klärung des professionellen Selbstverständnisses, um (in diesem Fall) das berufliche Engagement zu erhöhen, sowie die Stärkung kollegialer Unterstützungssysteme in der Schule, um die Aufgaben besser über das

Kollegium zu verteilen und dem sozialen Rückzug zu begegnen. Weiterhin kann er im Rahmen eines psychologischen Coachings an seinem Kommunikations- und Problemlöseverhalten arbeiten. Die Schulleitung bzw. die Fachleitung im Studienseminar sollten die Beanspruchung für den Referendar senken, indem das Aufgabenspektrum reduziert wird, und die Motivation steigern, indem sie dem Referendar für erste berufliche Erfolge die entsprechende Wertschätzung entgegenbringen. Ist das vorliegende Muster bereits gefestigt, dann muss unbedingt professionelle Hilfe beim Arzt oder Psychotherapeuten in Anspruch genommen werden. In letzter Konsequenz sollte der Referendar die Entscheidung für den Lehrberuf überdenken und gegebenenfalls einen anderen Karriereweg mit neuer Zielsetzung und neuem Lebenssinn einschlagen.

Warnsignale frühzeitig erkennen

Anstelle einer Zusammenfassung wollen wir den Artikel mit Hinweisen abschließen, wie Kollegien und Schulleitungen im Schulalltag die beiden Risikomuster (nicht nur bei Referendarinnen und Referendaren) frühzeitig erkennen können. Dazu benennen Schaar Schmidt und Fischer (2013, S. 164) folgende Warnsignale für das **Muster A**: *„eine Kollegin/ein Kollege gehört regelmäßig zu den Letzten, die die Schule am Unterrichtstag verlassen; gönnt sich kaum einen arbeitsfreien Feierabend; ist stets zur Stelle, wenn es um zusätzliche Aufgaben geht; scheint immer unter Dampf zu stehen, macht sich und anderen Druck; hebt sich das Kranksein für die Ferien auf“*. Und für das **Muster B**: *„Eine Kollegin/ein Kollege gehört meist zu denen, die zuletzt kommen und zuerst gehen, hat offenkundig Probleme mit der Disziplin und der Lernbereitschaft der Schüler; zeigt wenig Interesse und Beteiligung an den schulischen Belangen; zieht sich mehr und mehr zurück; lässt zunehmend Anzeichen von Lustlosigkeit, Erschöpfung und Resignation erkennen“*. Werden diese Warnsignale bei Referendarinnen und Referendaren mit Unterrichtsfach Sport erkannt, dann sollte schnell ein klärendes Gespräch mit der betroffenen Person geführt werden. Die Möglichkeit des Wechsels von einem Muster in das andere sollte gerade erfahrene Lehrkräfte ermutigen, die noch unerfahrenen Kolleginnen und Kollegen bei der Entwicklung eines gesunden AVEM zu unterstützen.

Literatur

- Antonovsky, A. (1980). *Health, stress, and coping* (1. ed., 2. print ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W.S. Paine (Ed.), *Job, Stress, and Burnout*. Beverly Hills: Sage.
- Rolff, H.-G. (2009). Einleitung: Schulleitung im Wandel – neue Konzepte von Führung, Management und Steuerung. In B. Harzard, M. Gieske & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanage-*



Dr. Katrin B. Klingsieck

Jun.-Prof. an der
Universität Paderborn
Fachbereich Psychologie
Pädagogisch-psychologische
Diagnostik
und Förderung

Warburger Straße 100,
Raum: H4.141
33098 Paderborn

katrin.klingsieck@
uni-paderborn.de

ment in der Schule. *Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*, S. 1–12. Köln: Linkluchterhand.

- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation. BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59–82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Einführung und Überblick. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag – Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Frankfurt am Main: Pearson.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim: Beltz.

Siegrist, J. (1991). Contributions of sociology to the prediction of heart disease and their implications for public health. *European Journal of Public Health*, 1, 10–21.

Weigelt, M., Lex, H., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klingsieck, K. (2016). Positiver Einfluss universitärer Ausbildungsinhalte auf die psychische Gesundheit von Sportreferendarinnen und -referendaren. *sportunterricht*, 65 (1), 10–14.

Weigelt, M., Lohbreier, M., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klingsieck, K. (2014). „An die Schule, fertig, los!“ Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport den Anfang ihrer Schullaufbahn? *sportunterricht*, 64 (8), 239–245.



2012. DIN A5, 192 Seiten
ISBN 978-3-7780-2551-2

Bestell-Nr. 2551 € 19.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 15.90

Peter Wastl / Rainer Wollny

Leichtathletik in Schule und Verein

Ein Praxishandbuch für Lehrer und Trainer

In diesem Band werden natürliche Bewegungsabläufe des Laufens, Springens und Werfens erläutert, aus denen die Disziplinen der Leichtathletik entstanden sind. Der inhaltliche Schwerpunkt ist auf die Anfänger- bzw. Schüler-Leichtathletik (10–14 Jahre) fokussiert. Es erfolgt aber auch ein „Rückblick“ auf die Kinderleichtathletik (6–9 Jahre) und ein „Ausblick“ auf die Jugendleichtathletik (15–18 Jahre).

Das Buch wendet sich an Sportlehrer, Trainer und Übungsleiter, die eine vielseitige leichtathletische Grundausbildung umsetzen wollen. Auch Sportstudierende und Referendare in der Sportlehrer-ausbildung können grundlegendes Wissen erfahren.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/2551

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

„Ich muss das da halt jetzt mal machen“

Erwartungen und Erfahrungen von Sportlehrkräften im Kontext gemeinsamen Sportunterrichts

Peter Neumann (1)

Angesichts der vielerorts gerade anlaufenden Umsetzungsversuche von Inklusion im schulischen Bildungssystem ist es sicherlich verfrüht und auch verfehlt, über ein Gelingen oder Misslingen dieses politisch gewollten Reformprojektes zu spekulieren. Wem es nicht nur um die Inklusionsquote als Gradmesser erfolgreicher Inklusion geht (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2014), muss jedoch genauer hinsehen oder nachfragen. Vor diesem Hintergrund werden Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Sportlehrkräften vorgestellt ($n = 14$), die Erfahrungen im Umgang mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern haben.

“So I Have to Do That Now” – Physical Education Teachers’ Expectations and Experiences with Mainstreamed Physical Education

In view of the implementing attempts of mainstreaming in the educational school system of many places, it is certainly too early and misleading to speculate about the success or failure of this politically desired reform project. For those who are not satisfied with the percentage of those mainstreamed as a measurement of successful inclusion (see Bertelsmann Stiftung, 2014), they have to look closer or inquire further. Based on this background the author presents the data of a qualitative interview study on physical educators ($n = 14$) who dealt with students with special needs.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Die politischen Vorgaben zur schulischen Inklusion stellen nach den Umbauprozessen von Halbtags- zu Ganztagschulen und von einer Input- zu einer Outputorientierung einen weiteren arbeitsaufwändigen Reformanspruch dar. Trotz absehbarer Verwirklichungsschwierigkeiten wird von politischer Seite jedoch erwartet, dass sich Schulen und Lehrkräfte als inklusionswillig und als inklusionsfähig erweisen, was sie notwendigerweise aber (noch) nicht sind.

Um die Leserinnen und Leser für pädagogisch und didaktisch bedenkenswerte Aspekte gemeinsamen Sportunterrichts zu sensibilisieren, folgen zwei Unterrichtsbeispiele aus der beobachteten Praxis gemeinsamen Sportunterrichts:

Dreierteam statt Partnerarbeit

Sportunterricht in einer dritten Klasse. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit verschiede-

nen Ballaufgaben, indem sie ihren Ball prellen, hochwerfen und fangen etc. Dann sollen sich die Schülerinnen und Schüler einen Lernpartner oder eine Lernpartnerin suchen, um das Werfen und Fangen eines Balles aus verschiedenen Entfernungen zu üben. Schnell bilden sich entsprechende Paare und eine Dreiergruppe, denn das behinderte Kind (geistige Entwicklung) steht allein und bleibt somit „übrig“. Die Sportlehrerin sagt die verschiedenen Bewegungsaufgaben an, belässt das Dreierteam und wirft ein paar Mal einen Ball zum behinderten Kind, das diesen aber nicht fangen kann. Dann geht sie von Schülerpaar zu Schülerpaar und kommentiert deren Wurf- und Fangversuche. Dem behinderten Kind wird der Ball nicht mehr zugeworfen.

„Für den Jonas ist das jetzt natürlich nichts“

Sportunterricht in einer sechsten Klasse in einer Realschule. Der Sportlehrer kündigt nach einem offenen Stundenbeginn das heutige Fußballspielen an. Lauter Jubel macht sich breit und bevor Mann-



Dr. Peter Neumann

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

peter.neumann@
ph-heidelberg.de

schaften eingeteilt werden, sagt der Sportlehrer in Richtung Jonas, der eine leichte Gehbehinderung hat: „für den Jonas ist das jetzt natürlich nichts (...)“ Jonas will beim Fußballspiel nicht mitmachen und sitzt am Spielfeldrand.

Beide Szenen stammen aus dem Sportunterricht in Baden-Württemberg. Sie verweisen auf eine Praxis, die man sicherlich nicht als inklusiv bezeichnen kann. Vielmehr werden problemträchtige Handlungen und Entscheidungen deutlich. Damit ist kein Vorwurf an die verantwortlichen Sportlehrkräfte verbunden, denn diese haben bislang keine thematischen Fortbildungen in Anspruch nehmen können. Es gilt jedoch aufzuzeigen, dass gemeinsamer Sportunterricht durchaus ungewisse Folgen für alle Beteiligten hat und dass eine inklusionspädagogisch idealisierte Vielfalt nicht notwendigerweise als bereichernd erfahren wird.

Kurze Begründung zur Wortwahl „gemeinsamer Sportunterricht“

Auch wenn derzeit vermehrt von „Inklusion“ die Rede ist, verwende ich die Bezeichnung „gemeinsamer Sportunterricht“: Erstens wird der Inklusionsbegriff zum Teil von sehr hohen inklusionspädagogischen Ansprüchen und Utopien begleitet, die auf eine barrierefreie und partizipationsgerechte Gesellschaft abzielen. Hinz (2013) spricht deshalb beispielsweise nicht von Inklusion, sondern von einer De-Separation im schulischen Bildungsbereich. Zweitens existieren unterschiedlichste Formen schulischer Inklusion in Deutschland, deren jeweiliges Inklusionsverständnis mal eng (z. B. Inklusion behinderter Schülerinnen und Schüler) und mal weit (z. B. Integration von Vielfalt) ausgelegt wird.

Auch innerhalb eines Schulamtsbezirks und sogar innerhalb einer Einzelschule werden unterschiedliche Inklusionsverständnisse sichtbar: Beispielsweise werden Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der einen Schule in den Kernfächern und im Sportunterricht separiert und von Sonderschullehrkräften unterrichtet, während in der Nachbarschule weitestgehend auf eine innerschulische Exklusion verzichtet wird. Außerdem werden in einer Schule die Förderstunden durch Sonderpädagogen von einer Lehrkraft dazu genutzt, um die förderbedürftigen Kinder getrennt zu unterrichten, während eine andere Lehrkraft das Teamteaching bevorzugt und auf eine Exklusion verzichtet.

Hinweise zur Studie

Die derzeitige Reformierung des schulischen Bildungswesens berührt substanzielle Fragen der Legitimität

schulischer Funktionen. Funktionsveränderungen (z. B. Selektion) überfordern das individuelle Handeln und müssen durch Handlungen von Organisationen stabilisiert werden. Um Logik und Steuerung dieser Reform angemessen in den Blick zu nehmen, müssten eigentlich Handlungsebenen von Organisationen analysiert werden. Allerdings ist zu konstatieren, dass Sportlehrkräfte im Rahmen einer an Schulen existierenden Praxis gemeinsamen Sportunterrichts schon tätig sind. Insofern scheint es aus pragmatischer Sicht dienlich, sich der individuellen Handlungsperspektive von Sportlehrkräften anzunähern.

Die Untersuchung von Leineweber, Meier und Ruin (2015) zeigt, dass sich zwischen den subjektiven Überzeugungen von Sportlehrkräften und der reformbedingten Notwendigkeit, gewohnte Unterrichtsstrukturen im gemeinsamen Sportunterricht zu verändern, Spannungen erkennen lassen. Resultierend sind beispielsweise Hinweise ernst zu nehmen, dass die mit der Umsetzung des politischen Inklusionsanspruches einhergehenden Lasten Sportlehrkräfte auch überfordern können (vgl. Schaller, 2015). Vor diesem Hintergrund sollen subjektive Ansichten und Argumente von Sport unterrichtenden Lehrkräften eingefangen werden, ob und inwieweit diese den bildungspolitisch motivierten Inklusionsanspruch akzeptieren und was sie an der bisherigen Umsetzung möglicherweise kritisieren (2).

Um subjektive Deutungen und werthaltige Erfahrungen der Sportlehrkräfte einfangen zu können, wurde mit dem Leitfadenterview ein qualitatives Vorgehen gewählt. Weil eine spezifische Fragestellung verfolgt werden sollte, gibt der Leitfaden den Interviews eine orientierende Struktur vor und sorgt dafür, dass bestimmte thematische Bereiche verbindlich in das Gespräch eingebunden werden (vgl. Kruse, 2015, S. 224 f.). Trotzdem war es den Befragten möglich, weitere subjektiv bedeutsame Aspekte gemeinsamen Sportunterrichts anzusprechen. Da qualitative Interviews „aufwändig und teuer“ (Helfferich, 2011, S. 175) sind, war die Anzahl der Befragten begrenzt (n = 14).

Vor dem Hintergrund bislang vorliegender Einblicke in die Praxis sowie in Probleme und Herausforderungen gemeinsamen Sportunterrichts (vgl. z. B. Giese & Weigelt, 2013; Tiemann, 2012; Weichert, 2008; Wurzel, 2003) konzentriert sich die Studie vorrangig auf pädagogisch-didaktische Aspekte. Ethische Aspekte sowie eine vertiefte Organisationsanalyse blieben ausgespart, wurden aber im Laufe des Interviews beispielsweise im Rahmen persönlicher Erfahrungen mit personellen, politischen und materiellen Rahmenbedingungen angesprochen.

In Anlehnung an das von Helfferich (2011, S. 182 f.) konzipierte SPSS-Verfahren zur Leitfadenerstellung wurden zunächst Fragen an die Sportlehrkräfte gesammelt (S) und dann hinsichtlich ihres thematischen Ertra-

ges geprüft (P). Im Weiteren wurden diese Fragen sortiert (S) und thematisch gebündelt (S). Neben der kurzen Beschreibung der jeweiligen Inklusionserfahrung und des subjektiven Inklusionsverständnisses geht es um die Bereiche „Chancen und Probleme gemeinsamen Sportunterrichts“, „Einschätzung der Vorbereitung auf gemeinsamen Sportunterricht“, „Inklusion als Kommunikationsthema in schulischen Gremien“ sowie um eine mögliche Kritik an der derzeitigen Umsetzung im jeweiligen Bundesland (3).

Die Interviews dauerten zwischen 15–25 Minuten, wurden an den jeweiligen Schulen, aber auch telefonisch von ausgewiesenen Studierenden eines Hauptseminars geführt, anschließend nach einfachen Regeln transkribiert und von uns entlang der Fragen des Leitfadens deduktiv ausgewertet (vgl. Schmidt, 2010). Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Probanden nach Alter, Dienstjahren, Geschlecht, Sportstunden und Schulform.

Ausgewählte empirische Ergebnisse

Für Akzeptanz und Umsetzung des weitreichenden Reformprozesses dürfte es von grundlegender Bedeutung sein, welche spezifischen Chancen Sportlehrkräfte für die behinderten und die nichtbehinderten Kinder und Jugendlichen anführen, aber auch welche besonderen Probleme zu beachten sind.

Nach Meinung der befragten Sportlehrkräfte bietet der Sportunterricht Vorteile und fachspezifische Besonderheiten, die ein gemeinsames Unterrichten deutlich erleichtern können im Unterschied zu anderen Fächern. Vor allem sei es kognitiv beeinträchtigten und weniger leistungsfähigen Kindern in besonderem Maße möglich, im Sportunterricht Leistungen und Erfolge zu erleben, was ihnen im alltäglichen Unterricht so nicht möglich sei. Zudem heben die Sportlehrkräfte die verschiedenen Interaktionsanlässe hervor, die ihrer Meinung nach den Sportunterricht als besonders chancenreich für die angestrebte Integration von behinderten Schülerinnen und Schülern charakterisieren. Darüber hinaus gebe es im Sportunterricht keinen „Notendruck“ und eher seien das Miteinander und das Gemeinsame bedeutsam. So könnten die Kinder auch einfach mal „rumtoben“ und ihre Nischen finden in einem ansonsten auch misserfolgreichen Schulalltag.

Auch wenn drei Lehrkräfte keine besonderen Vorteile mit dem Sportunterricht verbinden, betont die Mehrzahl, dass es „im Fach Sport bedeutend einfacher [ist], Inklusion mit Leben zu füllen“, da Spielbereitschaft und Bewegungsmotivation zumindest bei jungen Kindern vorhanden seien (XII_72–74). Spielen und ein gemeinsames Bewegen im Sportunterricht biete Kindern die Möglichkeit, sich besser kennen zu lernen

(VIII_109). Kinder könnten auch anders aus sich „herauskommen“ (IX_33), weil sprachliche und kognitive Anforderungen unterrichtlich weniger im Vordergrund stehen (IV_61). Auffallend ist, dass diese positiven Zuschreibungen zum Teil einhergehen mit der Reduktion fachlicher Bildungsziele: Spaß an Bewegung ermöglichen – das geht doch bei jedem (XI_50–53)!

Neben den Chancen haben auch Schwierigkeiten oder Probleme interessiert, denen sich Sportlehrkräfte gegenübersehen. Vergleichbar mit der angeführten Untersuchung von Leineweber, Meier und Ruin (2015) sprechen die Lehrkräfte über notwendige Veränderungen ihres Unterrichtskonzeptes und resultierende Schwierigkeiten, wie den Umgang mit Wettkämpfen, Konsequenzen eines zieldifferenzierten Unterrichtens und den hohen Ansprüchen einer Differenzierung im Unterricht. Darüber hinaus berichten sie über als problematisch wahrgenommene räumliche Barrieren, unzureichende personelle Rahmenbedingungen sowie über Unsicherheit und Unwissenheit im Umgang mit Formen von Behinderungen.

Tab. 1: Übersicht über Probanden (4)

Alter	20+ (3)	30+ (3)	40+ (4)	50+ (4)	
Dienstjahre	0–5 (4)	6–10 (3)	11–20 (4)	20+ (3)	
Geschlecht	w (9)	m (5)			
Sportstunden	0–5 (8)	6–10 (2)	11–20 (3)	20+ (1)	
Schulform (5)	GS (5)	WRS (2)	RS (5)	G (1)	S (1)
Bundesland	BW (12)	HS (1)	RLP (1)		

Offen sprechen die Sportlehrkräfte auch ihre Bedenken hinsichtlich der Art, der Schwere und der Kombination möglicher Behinderungen an: Als schwierig gelten beispielsweise die Integration von körperlich behinderten sowie von körperlich und geistig behinderten Kindern und Jugendlichen (V_56 f., VI_59–60, XIV_72 f.). Als problematisch wird zudem erachtet, den „richtigen Umgang“ mit den verschiedenen Arten der Behinderung zu finden und zu entscheiden, „welche Stationen“ (VIII_143–146) aufgebaut werden können und inwieweit sich sprachlich und verhaltensauffällige Kinder an die Regeln halten, so dass Geräturnen oder Sportspiele nicht zu gefährlich werden (V_57–60).

Als besondere Schwierigkeit wird von vielen Lehrkräften die Veränderung des eigenen Unterrichtskonzeptes erlebt und berichtet. Mit Blick auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler können sie es nicht einfach beim Gewohnten belassen. Was ist beispielsweise zu tun, wenn ich es als Lehrkraft vermeiden will, dass meine Kinder mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung bei Ballspielen nicht „im wahrsten Sinne des Wortes besonders getroffen werden“ (XIV_78)?

Weitere Schwierigkeiten ergeben sich mit der sogenannten Zieldifferenzierung im Sportunterricht: Probleme entstehen, wenn Sportlehrkräfte ein klares Leistungsziel für alle haben: „Wenn ich das Ziel habe, dass jeder ein Rad können muss, dann werde ich an der Inklusion scheitern“ (XI_79–80). In einem gemeinsamen Sportunterricht wird es dann schwierig, wenn die motorischen Leistungsanforderungen hoch sind und wenn es gilt, „bestimmte Ziele zu erreichen, bestimmte Zeiten zu erreichen“ (III_109–111). Um einem behinderten Kind gerecht zu werden, muss ihm die Möglichkeit gegeben werden, „nach seinen Fähigkeiten Aufgaben zu bewältigen“ (XI_80–82). Um behinderte Kinder am Sportunterricht partizipieren zu lassen, müssen „Arrangements“ im Unterricht ein „bisschen“ umgedacht werden (XIII_47). Doch ist der zeitliche Aufwand differenzierter Unterrichtsvorbereitung überhaupt zu leisten?

Gemeinsamer Sportunterricht – Herausforderung oder Überforderung?

Auch wenn es Wunsch mancher Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ist, dass Sportlehrkräfte Heterogenität als Chance in ihrem Sportunterricht sehen sollen, können sich die meisten der befragten Sportlehrkräfte dieser Position nicht voraussetzungslos anschließen. Als Herausforderung wird gemeinsamer Sportunterricht erlebt, wenn die Lehrkraft „total offen“ (I) ist, schon immer „für Inklusion war“ (XII) oder diese für selbstverständlich hält (III). Alle weiteren Lehrkräfte schränken ihre Akzeptanz dahingehend ein, dass dies nur bei Kindern ohne Deutschkenntnisse der Fall sei (V) oder nur bei stimmenden Rahmenbedingungen und Einstellungen der Kolleginnen und Kollegen (XII). Eine Sportlehrerin ergänzt, dass sie den gemeinsamen Sportunterricht nur deshalb als Herausforderung erlebe, weil die gegebenen schulischen Rahmenbedingungen (räumliche und personelle Ausstattung) gut seien, weil Kinder nicht „ausrasten“, weil Schulleitung und Kollegen unterstützend wirken und weil es ihre eigene und freiwillige Entscheidung war (XIV).

Gemeinsamen Sportunterricht nehmen die Sportlehrkräfte ansonsten als Überforderung wahr, wenn es sich dabei um zieldifferenten Unterricht (IV) handelt oder wenn andere Beeinträchtigungen als fehlende Deutschkenntnisse vorliegen (V). Als schwierig gilt auch, wenn mehr als nur ein I-Kind den Unterricht besucht (VII) oder wenn eine bestimmte Beeinträchtigung bzw. Kombination von Behinderungen vorliegt, z. B. Kinder mit Down-Syndrom (VIII). Entscheidend sind dabei aus Sportlehrersicht insbesondere Art und Grad der Beeinträchtigung (VI).

Als „machbar“ wird gemeinsamer Sportunterricht angesehen, wenn strukturelle Rahmenbedingungen die

Arbeit in Schule und Unterricht unterstützen. Vor allem eine kompetente und entlastende pädagogische Kraft (Stichwort Doppelbesetzung) wird mit einer unterstützenden Rahmenbedingung assoziiert (vgl. auch forsa, 2014, S. S. 7).

Ausblick

Aus den Aussagen der befragten Lehrkräfte lässt sich kein einheitliches Statement formulieren; dazu sind die Ansichten und Erfahrungen zu unterschiedlich. Geht und gelingt gemeinsamer Unterricht im Sportunterricht nach Meinung einer Lehrkraft z. B. „ganz locker“ (VIII), sagt eine andere Lehrkraft, dass Inklusion im normalen Unterricht leichter umzusetzen sei als in der Sporthalle (IV–72–73).

Im Gegensatz zur plakativen Verlautbarung, dass Inklusion im „Kopf“ beginne und dass Vielfalt das Lernen bereichere (vgl. Zimmer, 2015), machen die befragten Sportlehrkräfte deutlich, dass sie eine einseitige Delegation von Verantwortung an ihre Adresse kritisch sehen. Zwar werden die eigene Einstellung und Motivation als wichtig erachtet, um gemeinsamen Sportunterricht umzusetzen (XII_110), aber neben der eigenen (idealistischen) Bereitschaft sei es auch entscheidend, „mit welcher Motivation dein Kollege an der Förderschule mitkommt, damit das funktioniert“ (X_109 f.).

Zudem weisen die befragten Sportlehrkräfte darauf hin, dass gemeinsamer Sportunterricht nicht zum „Nulltarif“ zu haben sei. Als förderliche Bedingungen werden genannt: kleinere Klassen, Teamteaching, Anrechnungstunden, Beratungstunden, Freiwilligkeit und entsprechende Fortbildungen. Vor allem die vielen (zusätzlichen) Gespräche z. B. mit Eltern und den jeweiligen Begleitungen, die nur eingeschränkt anwesend sind, und die Absprachen im Team werden als zeitlich überfordernd erlebt (VIII_181). Anstelle also einseitig darauf zu insistieren, dass Inklusion vor allem „Kopfsache“ sei (vgl. Krone, 2015), sollte die Fachdidaktik auch unterstützende Rahmenbedingungen fordern. Ansonsten läuft der gerade begonnene Reformprozess in den Augen von Sportlehrkräften Gefahr, „Utopie“ zu bleiben (X_56 f., XII_124 f.).

Insgesamt lässt sich eine für den beruflichen Alltag eher unbefriedigende Problemverlagerung von der Systemebene auf die Ebene des Sportunterrichts erkennen. Angesichts der berichteten suboptimalen Rahmenbedingungen sowie der knapp kalkulierten personalen und zeitlichen Ressourcenunterstützungen sind verkürzte Auslegungen des sportunterrichtlichen Auftrages sowie Ausblendungen idealisierter Empfehlungen zur Umsetzung des Inklusionsanspruches verständlich und wahrscheinlich. Solange „Inklusion“ nicht auf der organisatorischen Ebene der Schulen

bearbeitet wird, helfen Appelle an die Einstellung sowie einfache Lösungen auf der Ebene des Unterrichts nicht!

Meines Erachtens müssten weitere Einsichten gewonnen werden, wie es um das Gemeinsame in einem gemeinsamen Sportunterricht bestellt ist: Wie lernen und bewegen sich behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler zusammen im Sportunterricht? Ein zu inkludierendes Kind kann im Sportunterricht durchaus allein bleiben, auch wenn andere Kinder mit ihm in der Sporthalle sind, aber keines dieser Kinder Anstalten macht, freiwillig mit ihm zu spielen (vgl. Weichert, 2008). Über solche Folgen und Nebenfolgen gemeinsamen Sportunterrichts wird momentan (zu) wenig berichtet und geforscht (eine Ausnahme aus Kindersicht: Welsche & Ritter, 2013). Notwendig sind in meinen Augen fallbezogene Analysen, die authentische Beispiele für den schwierigen und störanfälligen Versuch der Annäherung liefern können und die auch ein (partiell) Scheitern nicht verheimlichen (vgl. Neumann, 2015).

Anmerkungen

- (1) Mein besonderer Dank gilt meiner studentischen Hilfskraft, Herrn Benjamin Bohn, der die qualitative Auswertung der Interviews unterstützt und eine kommunikative Validierung ermöglicht hat.
- (2) Eine vom VBE in Auftrag gegebene repräsentative Lehrerbefragung hat Lehrkräfte (n = 1003) in Deutschland u. a. zu Chancen und Problemen schulischer Inklusion befragt: Chancen werden von den Befragten assoziiert mit einer Förderung von Toleranz und Verständnis für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, mit einem „Voneinanderlernen“ und einer verbesserten Integration von Menschen mit Behinderung. Probleme werden verbunden mit der Art und Schwere der Behinderung, ungenügenden Ressourcen der Schule sowie der mangelhaften thematischen Ausbildung der Lehrkräfte. Darüber hinaus weisen die Befragten darauf hin, dass eine individuelle Förderung der beiden Gruppen im Unterricht nicht möglich sei und dass es in Folge zu einer Überforderung von Kindern mit Behinderung und einer Benachteiligung von Kindern ohne Behinderung kommen könne (vgl. 2015, S. 4–5). Wenn die finanzielle und personelle Ausstattung an Schulen jedoch sichergestellt sei, halten 57% der Befragten Inklusion an Regelschulen für sinnvoll (vgl. S. 2). Bei Lehrkräften mit Inklusionserfahrung fällt die Zustimmung noch etwas höher aus, wenngleich $\frac{1}{3}$ der Lehrkräfte mit Inklusionserfahrung Inklusion im Regelschulsystem erfahrungsbasiert nicht für sinnvoll erachtet (S. 2).
- (3) Die zum Teil mehrjährigen, aber auch nur mehrmonatigen Erfahrungen der befragten Lehrkräfte mit inklusiven Lerngruppen beziehen sich auf unterschiedliche Arten von Behinderungen (Autismus, Lernbehinderung, geistige Behinderung, Hörschädigung, Teilleistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, körperliche Behinderung, Glasknochenkrankheit, Sprachstörungen etc.) und resultieren aus unterschiedlichen schulischen Umsetzungsformen (Außenklasse, inklusives Einzelkind, inklusive Lerngruppe, Kooperation mit Sonderschule).
- (4) GS = Grundschule, HS = Hauptschule, WRS = Werkrealschule, RS = Realschule, G = Gymnasium, S = Sonderschule.
- (5) Laut der forsa-Studie (2015) haben Lehrkräfte am Gymnasium die mit Abstand wenigsten Erfahrungen mit inklusiven Lerngruppen im Gegensatz zu Grundschullehrkräften oder Lehrkräften, die an Haupt-, Real- und Gesamtschulen arbeiten (vgl. S. 15 f.).

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. (www.bertelsmannstiftung.de; Zugriff am 10.06.2015).
- forsa (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung* (www.bildungsklick.de/datei-archiv/md/305/inklusion-ergebnisse-bund.pdf; Zugriff am 14.07.2015).
- Giese, M. & Weigelt, L. (2013). Sportunterricht auf dem Weg zur Inklusion. *sportpädagogik*, 37 (6), 2–7.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hinz, A. (2013). *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland* (www.inklusion-online.net; Zugriff am 08.12.2014).
- Krone, L. (2015). Sport für alle, mit allen. *Betrifft Sport*, (2), 8–11.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Leineweber, H., Meier, S. & Ruin, S. (2015). Alles inklusive? Subjektive Theorien von Sportlehrkräften zu Inklusion. *sportunterricht*, 64 (1), 9–14.
- Neumann, P. (2015). Inkludierende und exkludierende Prozesse beim Balancieren und Klettern in der Grundschule. Ein erfahrungsgeleitetes Fallbeispiel. In M. Giese & Y. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 175–190). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schaller, B. (2015). Kann Inklusion zur Exklusion führen? *sportunterricht*, 64 (5), 152–153.
- Schmidt, C. (2010). Analyse von Leitfadenterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Auflage) (S. 447–456). Reinbek: Rowohlt.
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderung und Bereicherung. *sportunterricht*, 61 (6), 168–172.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 55–96). Hohengehren: Schneider.
- Welsche, M. & Ritter, J. (2013). Wie erleben motorisch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche inklusiven Sportunterricht? *sportpädagogik*, 37 (6), 44–46.
- Wurzel, B. (2003). Was über „erstbeste Lösungen“ hinausgeht. *sportpädagogik*, 27 (4), 40–43.
- Zimmer, R. (2015). Vielfalt als Chance für Lernprozesse. *Grundschule Sport*, (5), 30–31.

Lernen durch Lehren im Sportunterricht

Entwicklung und Evaluation einer Unterrichtskonzeption zum Stabspringen

Tim Heemsoth

Wenn Lernende anderen etwas vermitteln, werden inhaltliche, kommunikative und soziale Kompetenzen angesprochen. Dem Lernen durch Lehren wird daher großes Lernpotenzial zugesprochen. Der Beitrag stellt eine Unterrichtskonzeption vor, in der Oberstufenschülerinnen und -schüler darin angeleitet werden, Lehrkompetenzen im Stabhochsprung zu entwickeln und diese anzuwenden, indem sie das Gelernte Jüngeren vermitteln. Die Unterrichtskonzeption wird abschließend evaluiert.

Learning by Teaching in Physical Education:

The Development and Evaluation of a Teaching Concept on Pole Vaulting

When learners instruct others, abilities concerning the content, communication and social competence are addressed. Learning by teaching offers an immense learning potential. The author presents a teaching concept in which senior high students are instructed to develop teaching competence for pole vaulting and then apply this competence by teaching the subject matter to younger students. Finally the author evaluates this teaching concept.

Zielsetzung und Fragestellung

Ein wesentliches Element des erziehenden Sportunterrichtes ist das selbstständige Arbeiten der Lernenden (Achtergard, 2007), welches etwa dadurch gefördert wird, dass Lernende selbst Unterricht anleiten. Der schülereigenen Lehrtätigkeit wird besonderes Lernpotenzial zugesprochen: Schülerinnen und Schüler, die einen Inhalt erfolgreich vermitteln wollen, müssen inhaltlich Experte sein, gleichzeitig müssen sie aber auch kommunikative und methodische Kompetenzen aufweisen (Renkl, 2013). Dieser Ansatz lässt sich auf die von Jean Paul Martin begründete konstruktivistische Unterrichtsmethode „Lernen durch Lehren“ zurückführen (Martin, 1995). Klassische Inhalte im Sportunterricht, bei denen das Lernen durch Lehren zum Tragen kommt, finden sich etwa beim Erfinden und Anleiten von (Ball-)Spielen oder beim gegenseitigen Vermitteln von Tanzsequenzen. Inwieweit auch leichtathletische Bewegungen das Potenzial für Lernen durch Lehren bieten, erscheint hingegen weniger geklärt (vgl. sportpädagogik, 6, 2005). Im vorliegenden Beitrag wird eben diese Frage im Hinblick auf das *Stab(hoch)springen* gestellt und evaluiert. Hauptintention des Beitrags ist es aufzuzeigen, wie Oberstufen-

schülerinnen und -schüler in einer für sie eher unbekannt Disziplin Lehrkompetenz aufbauen und diese anwenden, indem sie jüngeren Schülerinnen und Schülern (im folgenden: Novizen) das Stabspringen vermitteln. Neben einer bewegungsspezifischen Lehrkompetenz, wozu eine eigene motorische Kompetenz gehört, zielt die Einheit im Sinne des „Lernens durch Lehren“ auch darauf ab, eine *allgemeine* Lehrkompetenz zu fördern. Im Folgenden wird geklärt, welche motorischen und welche Lehrkompetenzen Schülerinnen und Schüler für eine erfolgreiche Vermittlung des Stabspringens erwerben sollten. Dies wird schließlich in eine Unterrichtskonzeption überführt. Das hierfür entwickelte Material M1 bis M8 findet sich im Downloadbereich der Zeitschrift. Im Sinne reflektierter Praxis wurde die vorgestellte Konzeption erprobt. Die hierauf bezogene Evaluation orientiert sich an folgenden Fragen:

- Inwieweit entwickeln die Lernenden *motorische* Kompetenz im Stabspringen?
- Inwieweit gelingt ihnen die *spezifische* Vermittlung des Stabspringens?
- Inwieweit entwickeln sie eine *allgemeine* Lehrkompetenz?

Entwicklung von Expertise im Stabspringen

Entwicklung motorischer Fertigkeiten

Beim Stabhochspringen sind insbesondere das Abspringen aus hoher Anlaufgeschwindigkeit und mit hoher Griffhöhe sowie das Aufrollen in L- und I-Position (Güllich et al., 2008, S. 113) für den Schulsport ungeeignet, da dafür motorische Fähigkeiten auf hohem Niveau und viel Sprungerfahrung erforderlich sind. Gleichwohl kann das Stabhochspringen im Sportunterricht hinreichend didaktisch reduziert werden. Im Folgenden werden Bewegungsmerkmale benannt, die in der Literatur zu finden (vgl. ebd., S. 113 f.; Wastl & Wollny, 2012, S. 123 ff.) und auch aus persönlicher Erfahrung des Autors für Anfänger realisierbar erscheinen. Demnach erreichen Schülerinnen und Schüler eine Grobform im Stabhochsprung bzw. beim Springen mit dem Stab (im Folgenden daher *Stabspringen*), wenn sie ...

- eine richtige (und sichere) Griffhaltung einnehmen,
- aus einem mittleren Anlauftempo die C-Position beim Absprung erreichen,
- sich vom Stab in die Weite (und etwas in die Höhe) tragen lassen,
- die Füße nach vorne oben anziehen und
- eine halbe Drehung durchführen und sicher landen.

Lehrkompetenz im Stabspringen

Im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik ermöglicht das schülereigene Unterrichten Lernenden, selbstorganisiert und konstruktiv zu handeln und dabei mit anderen Lernenden zu kommunizieren bzw. zu interagieren (Reich, 2005). Obschon das eigene Unterrichten von Novizen demnach durch so wenig Vorgaben wie möglich eingeschränkt werden sollte, unterliegt der Gestaltungsraum einem gewissen Rahmen. Lehrende Schülerinnen und Schüler sind dazu aufgefordert, a) die Auswahl von Aufgaben begründen zu können, b) Aufbauten jederzeit zweckmäßig und sicher zu gestalten, c) auf eine hohe Bewegungszeit der Novizen zu achten, d) Materialeinsatz und Übungen zu demonstrieren und zu erklären sowie dem Leistungsstand der Novi-

zen entsprechend zu differenzieren und e) zu wissen, wann Hilfestellungen angebracht sind und diese anzuwenden.

Vorgehen in der Unterrichtseinheit

Aufbau von Lehrkompetenz

Ein zentrales methodisches Werkzeug während der gesamten Unterrichtseinheit sind Reflexionsbögen, die die Lernenden anregen, Stundeninhalte auf kognitiver Ebene zu verarbeiten, zu dokumentieren, und damit auch für das eigene Unterrichten nutzbar zu machen (M1) (1). Zur Orientierung erhalten die Schülerinnen und Schüler dafür am Ende einer jeden Stunde *Impulsfragen*, die sich auf Fragen der Instruktion, der Sicherheit, der Differenzierung und der Funktionalität von Teilbewegungen beziehen (s. Beispiele in Tab. 1).

Vor der ersten Stunde erstellt jeder Lernende als Hausaufgabe ein Aufwärmenspiel, das Schwingen an Tauen beinhaltet (M2). In Kleingruppen einigen sich die Schülerinnen und Schüler in der ersten Stunde mündlich über besonders gelungene Spielideen, die schließlich erprobt werden, wodurch die Lernenden auch das Anleiten anderer üben. Die Spiele werden über die gesamte Unterrichtseinheit für Erwärmungen genutzt. Gleichzeitig können allgemeine Kriterien eines gelungenen Aufwärmens reflektiert werden (z. B. verständliche Aufgabenstellung, sicherer Aufbau, zügige Gruppeneinteilung, motivierend und funktional bezüglich des Stundeninhalts).

Zu Beginn der zweiten Stunde betrachten die Schülerinnen und Schüler ein Video eines Stabhochspringers. Sie erhalten die Aufgabe, in arbeitsteiliger Gruppenarbeit am Reck, Tau oder an den Ringen drei vorgegebene Bewegungsaufgaben zu erproben (s. Beispiel M3, weitere Aufgaben finden sich bei Walther, 2012). Sie erfinden daraufhin an dem ihnen zugeordneten Turngerät weitere Bewegungsaufgaben zum Stabspringen und ordnen diese hinsichtlich der Schwierigkeit. Nach einer Gruppenpräsentation der erfundenen Bewegungsaufgaben besprechen die Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten der gewählten Schwie-



Dr. Tim Heemsoth

Universität Hamburg
Didaktik der sprachlichen
und ästhetischen Fächer
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

tim.heemsoth@
uni-hamburg.de

Typ	Wortlaut der Impulsfragen (Beispiele)
Instruktion	Worauf kommt es bei einem gelungenen Aufwärmen an? Begründe!
Sicherheit	Wodurch lässt sich vermeiden, dass der Stab „wegrutscht“? Erkläre!
Differenzierung	Wie reagierst Du, wenn ein Springer vom Stab „zurückgeworfen“ wird? Beschreibe!
Funktionalität	Welche Funktion hat der Anlauf für das Stabspringen? Begründe!

Tab. 1:
Beispielhafte Impulsfragen

rigkeitseinstufungen. Dieser Einstieg verdeutlicht zum einen die Nähe von Fähigkeiten, die sich auf das Stabspringen beziehen, sowie turnerischen Fähigkeiten und ermöglicht zum anderen eine erste Auseinandersetzung mit Differenzierungsmöglichkeiten, die auch bei Übungen mit dem Stab zum Tragen kommen. Bei der Erprobung der Unterrichtskonzeption war es für die Lernenden an den Turngeräten einfacher, zunächst „durchzuschwingen“, dann „auf Weite zu springen“, „auf Höhe zu springen“ und schließlich „eine halbe Drehung“ durchzuführen.

In der anschließenden Stunde findet eine lehrer geleitete Einführung zum Gerät Stab, und wie man diesen greift, im Plenum statt. Daraufhin versuchen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit, die vorgegebene C-Position bei Sprüngen über kleine Turnmatten einzunehmen (M4). Indem Bewegungsmerkmale von den Paaren formuliert, auf dem Arbeitsblatt notiert und schließlich im Unterrichtsgespräch diskutiert werden, wird ein schülerorientierter Vermittlungsansatz realisiert. Das gegenseitige Beobachten und Korrigieren fördert darüber hinaus das sportmotorische Lernen wie auch die Lehrkompetenz. Leistungsstärkere fordern sich mit Hilfe der zuvor an den Turngeräten erarbeiteten Differenzierungsmöglichkeiten heraus.

In der folgenden Doppelstunde werden im Gruppenpuzzle an Stationen an Tauen, am Reck oder mit dem Stab v. a. Sprungkästen eingesetzt, um eine längere Flugphase zu ermöglichen, ohne höher greifen oder schneller anlaufen zu müssen (vgl. Fuchser, 2005). Dafür nutzen die Lernenden Stationskarten, auf denen sie Aufgaben mit je drei Schwierigkeitslevel finden (M5). Nach der Erarbeitung vermitteln sich die Experten gegenseitig ihre jeweilige Station.

Schließlich führen Schülerpaare in einer weiteren Doppelstunde „ganze Sprünge“ auf bis zu vier Stabanlagen durch. Fehlende Einstichkästen können über einen Turn- und Weichbodenmattenaufbau ersetzt werden (vgl. Hillebrecht, 1996). Wesentliche Bewegungsmerkmale (s. oben) werden den Lernenden auf einer Checkliste präsentiert (M6). Eine Differenzierung der Sprünge wird erreicht, indem die Schülerinnen und

Schüler selbst entscheiden, ob sie Sprünge über eine Zauberschnur oder ohne Hindernis durchführen möchten. Durch das gegenseitige Demonstrieren, Erklären und gegenseitige Beobachten in diesen beiden Doppelstunden entwickeln die Lernenden eine noch bewusster Ausführung und kognitive Repräsentation der Bewegung, wodurch schließlich ihre Lehrkompetenz weiter gestärkt wird.

Anwendung von Lehrkompetenz

Um das Gelernte anzuwenden, planen die Schülerinnen und Schüler in einer Theoriestunde eine 90-minütige *Erlebnisstunde Stabspringen* für Novizen. Die Umsetzung ist von räumlich-materiellen Bedingungen abhängig, gleichwohl sind einige unterrichtspraktische Überlegungen empfehlenswert:

- Im Plenum einigen sich zunächst alle Schülerinnen und Schüler darauf, welche Stationen/Aufgabenstellungen, die sie im Verlauf der Unterrichtseinheit kennengelernt haben, sie umsetzen wollen.
- Teams von 3–4 Schülerinnen und Schülern planen für Kleingruppen von 4–6 Novizen unterschiedliche Erlebnisstunden, die zeitgleich in der Halle umgesetzt werden.
- Mit Hilfe eines Planungsbogens erstellen die Teams einen Ablaufplan ihrer Erlebnisstunde, einigen sich auf eine Erwärmung, eine (begründete) Reihenfolge ausgewählter Stationen sowie verschiedene Aufgabenstellungen und Verantwortlichkeiten (M7). In einem Organisationsplan (M8) werden die Stationen in den verschiedenen Zeitfenstern durch die Gruppen „gebucht“. Dieses Vorgehen ermöglicht es allen Gruppen, individuelle Erlebnisstunden zu planen und zeitgleich durchzuführen. Dabei ist ihnen weder eine Reihenfolge, noch eine Anzahl von Stationen vorgeschrieben. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler eines jeden Teams ist dafür verantwortlich, den Novizen an mindestens einer Station die Aufgabenstellung zu erklären und zu demonstrieren. Während der Erarbeitung an den Stationen coachen alle Schülerinnen

Stunde	Inhalt der Stunde
1.	Die SuS leiten Aufwärmspiele an und entwickeln Kriterien eines gelungenen Aufwärmens.
2.	Die SuS entwickeln und erproben an Turngeräten stabhochsprungnahe Bewegungen.
3.	Die SuS erlernen in Partnerarbeit den Stabgriff und die Grobform des Absprungs.
4.+5.	Die SuS erlernen an Stationen im Gruppenpuzzle die Grobform der Flugphase beim Stabhochsprung.
6.+7.	Die SuS üben ganze Sprünge und beobachten sich mit Hilfe einer Checkliste.
8.	Die SuS planen die Erlebnisstunde.
9.+10.	Die SuS führen die Erlebnisstunde durch.

Tab. 2: Verlauf der Unterrichtseinheit



Bild 1+2: Oberstufenschülerinnen und -schüler leiten die Novizen im Stabspringen an

und Schüler die Novizen, wodurch eine intensive (nahezu 1:1-) Betreuung realisiert wird.

- Die Schülerinnen und Schüler proben die Erlebnisstunde in den Teams. Sie üben ihre Demonstrationen und Erklärungen und geben sich Feedback, um insgesamt Sicherheit zu gewinnen. Schließlich führen sie die Erlebnisstunde durch.

Evaluation der Unterrichtskonzeption

Stichprobe

Die Unterrichtskonzeption wurde mit einer 11. Klasse (18 Mädchen, 1 Junge) eines G8-Gymnasiums erprobt.

Die Novizen stammten aus einer 6. Klasse (13 Mädchen, 12 Jungen).

Tauspringen

Um motorische Lernzuwächse nachzeichnen zu können, wurde vor und nach der Einheit ein standardisierter Leistungstest eingesetzt, bei dem am Tau eine Zauberschnur übersprungen werden musste. Auf den Einsatz des Stabes wird aus Sicherheitsgründen verzichtet, seine Handhabung wurde schließlich erst im Verlauf der Einheit thematisiert. Die Bewegung am Tau ist der Bewegung des Stabspringens jedoch sehr ähnlich (Wastl & Wollny, 2012, S. 135) und kann daher als ein valider Indikator für die motorische Kompetenz angesehen werden.

Tab. 3: Beispiele der parallelen Skalen und Items des Fragebogens

Skala	Beispielitem 11. Klasse	Paralleles Item 6. Klasse
	In der Erlebnisstunde	In der Erlebnisstunde
Inhaltliche Klarheit	... konnte ich den 6.-Klässlern die Aufgaben gut erklären.	... haben die 11.- Klässler die Aufgaben gut erklärt.
Sicherheit	... wusste ich, worauf ich achten muss, damit es sicher ist.	... habe ich mich bei allen Übungen sicher gefühlt.
Gruppenführung	... haben die 6.-Klässler unsere Anweisungen befolgt.	... haben wir die Anweisungen der 11.-Klässler befolgt.
Gruppenklima	... war in unserem Team eine gute Stimmung.	... war in unserer Gruppe eine gute Stimmung.
Zeitnutzung	... standen wir häufig herum und machten gar nichts.	... standen wir häufig herum und machten gar nichts.

Fragebögen

Um die Qualität des Vermittelns in der Erlebnisstunde zu evaluieren, beantworteten alle Schülerinnen und Schüler parallele Items (s. Tab. 3). Die Skalen orientieren sich an Merkmalen guten Sportunterrichts (Gebken, 2004; Heemsoth & Miethling, 2012) und greifen insbesondere die für die Erlebnisstunde formulierten Kriterien auf. Es werden immer mindestens drei Items zu einer Skala zusammengefasst. Um zu ergründen, inwieweit das Gelingen des Unterrichtens auf die Unterrichtseinheit zurückzuführen ist, wurden die Elftklässler außerdem zum Einfluss verschiedener Faktoren befragt. Hierzu zählen unterrichtsbezogene Faktoren, z. B. das gegenseitige Anleiten, oder aber eigene oder fremde Voraussetzungen, z. B. das sportliche Talent (s. Abb. 3). Allen Items liegt eine vierstufige Skala zugrunde (0 = trifft nicht zu, 1 = trifft eher nicht zu, 2 = trifft eher zu und 3 = trifft zu).

Um den Zuwachs einer allgemeinen Lehrkompetenz sichtbar zu machen, füllten die Elftklässler vor und nach der Einheit eine speziell entwickelte Zielscheibe aus. Im Sinne Weinerts (2001) wurden kognitive, motivationale und soziale Komponenten einer (Lehr-)Kompetenz berücksichtigt (s. Abb. 3). Je weiter die Antworten in der Mitte liegen, desto stärker ist die Zustimmung. Die einzelnen Sektoren wurden mit 1 (außen) bis 4 (Mitte) codiert.

Beobachtung

Ergänzende *prozessbezogene* Beobachtungen werden zu einer vollständigeren Interpretation der Ergebnisse herangezogen. Diese orientieren sich an folgenden Kriterien:

- K1** *Qualität der Vorbereitung der Erlebnisstunde*, d. h. es wird beobachtet, inwieweit eine engagierte, verständliche und begründete Planung der Erlebnisstunde vorliegt.
- K2** *Qualität des Vermittelns in der Erlebnisstunde*, d. h. es wird beobachtet, inwieweit die Schüle-

rinnen und Schüler kompetent gegenüber den Novizen auftreten, Aufbauten zweckmäßig und sicher gestalten, eine hohe Aktivierung der Sechstklässler erreichen, Übungen erklären, demonstrieren und differenzieren und Hilfestellungen anbieten.

Während der Beobachtungsgegenstand für K2 die Erlebnisstunde selbst ist, konzentrieren sich die Beobachtungen für K1 auf die Theorie- und Erprobungsstunde sowie die Arbeitsblätter, die zur Vorbereitung bearbeitet wurden. Besondere Aufmerksamkeit erhalten die Begründungen für das gewählte Vorgehen (M7).

Ergebnisse

Motorische Lernzuwächse

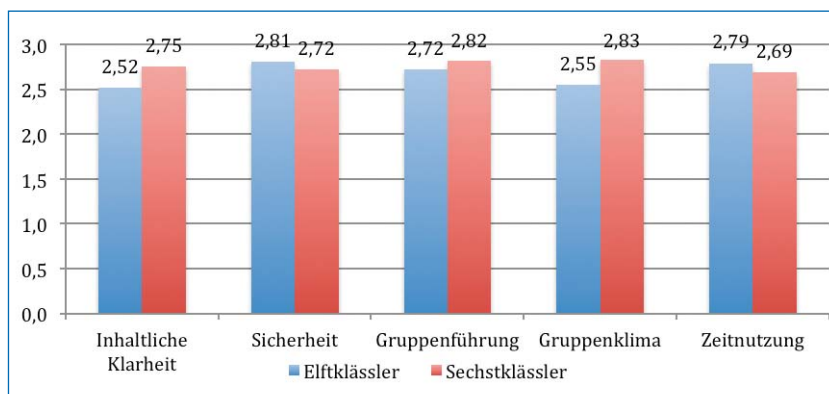
Nach der Unterrichtseinheit verbesserte sich die Sprungleistung beim Tauspringen signifikant im Vergleich zum Vortest ($MW (SD) = 121,05 (18,23) \text{ cm}$ vs. $MW (SD) = 131,58 (14,43) \text{ cm}$, $t(18) = 3,53$, $p < .05$, $d = 0,66$). Qualitative Beobachtungen während der Unterrichtseinheit auf Basis der Checkliste untermauern einen positiven Lernzuwachs. Vereinzelt lagen Probleme in einem falschen Sprungbein, einem zu frühen Abbrechen des „Sich-Tragen“-lassens und einer fehlenden Drehung am Ende der Bewegung. Das Aufrollen gelang den meisten erwartungsgemäß nur andeutungsweise.

Vermittlung des Stabspringens

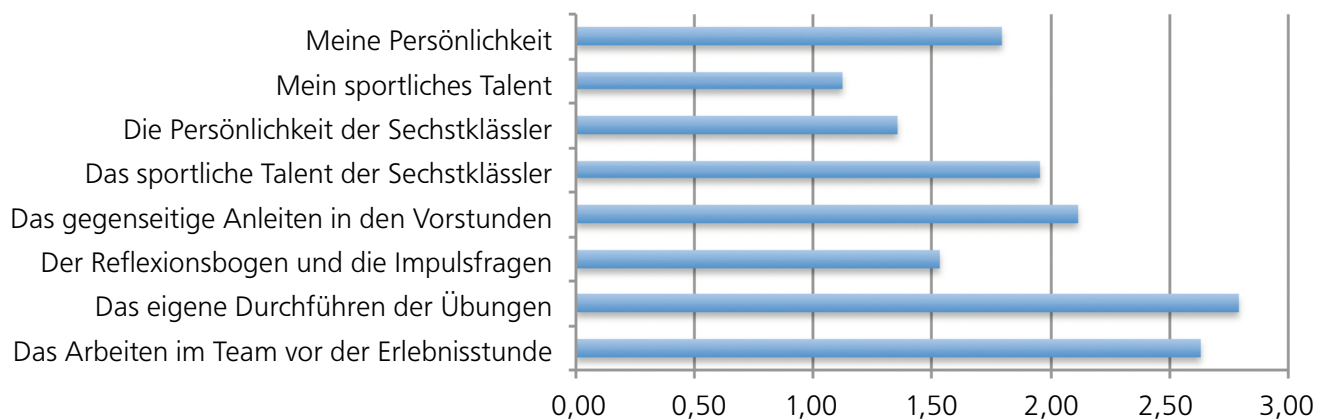
Eine Gegenüberstellung der Schülerantworten deutet darauf hin, dass die Erlebnisstunde hinsichtlich der verschiedenen erfassten Merkmale beiderseits sehr positiv wahrgenommen wurde (s. Abb. 1). Statistisch signifikante Unterschiede liegen vereinzelt vor: So nehmen die Sechstklässler eine höhere *inhaltliche Klarheit* wahr als die Elftklässler ($MW (SD) = 2,75 (0,27)$ vs. $MW (SD) = 2,52 (0,31)$, $t(42) = 2,73$, $p < .05$, $d = 0,82$). Auf Itemebene lässt sich dieser Unterschied v. a. darauf zurückführen, dass sich vier Elftklässler eher nicht in der Lage fühlten, die Sechstklässler „herauszufordern, wenn eine Aufgabe zu leicht für sie war“. Weitere bedeutsame Unterschiede finden sich beim *Gruppenklima*: Die Sechstklässler nehmen eine noch bessere Stimmung in ihrer Gruppe wahr als die Elftklässler ($MW (SD) = 2,83 (0,32)$ vs. $MW (SD) = 2,55 (0,47)$, $t(42) = 2,34$, $p < .05$, $d = 0,73$). Hinsichtlich der *Sicherheit*, der *Gruppenführung* sowie der *Zeitnutzung* finden sich hingegen keine bedeutsamen Unterschiede.

Aus der Beobachterperspektive lässt sich feststellen, dass bei allen Teams eine verständliche und sinnvolle Stundenplanung vorlag (K1). Bei der Begründung des Vorgehens zeigten sich qualitative Unterschiede: Einige wenige waren lediglich in der Lage, ihr Vorgehen zu

Abb. 1: Gegenüberstellung der Schülerantworten zur Erlebnisstunde



Worauf führst du zurück, dass dir das Unterrichten in der Erlebnisstunde gelungen ist?



beschreiben (z. B. „nachdem wir die Station 2 geübt haben, gehen wir zur Station 3“). Bei den meisten Begründungen lassen sich tiefergehende Argumentationen feststellen, mehrheitlich argumentieren die Lernenden vor allem auf der Ebene von funktionalen Teilbewegungen (z. B. „Wir beginnen mit dieser Station, weil man hier die Handhabung des Stabes gut erklären und auch den Absprung gut üben kann.“). Bei einigen sind darüber hinaus Begründungen erkennbar, die eine überdurchschnittliche Lernerorientierung erkennen lassen (z. B. „Danach sollen sie uns erklären/beschreiben, wie es ist, wenn wir ihnen Schwung mitgeben“). Alle Teams wählten ein methodisch sinnvolles Vorgehen, insbesondere wurden Sprünge mit einer Drehung bzw. aus einem Anlauf erst spät im Stundenverlauf realisiert. Hingegen liegen Unterschiede vor, ob zunächst

mit Übungen an Turngeräten oder mit Sprüngen über kleine Matten begonnen wurde – aus didaktisch-methodischer Sicht gleichermaßen sinnvoll. Hinsichtlich der Qualität des Vermitteln in der Erlebnisstunde (K2) lassen sich folgende Aspekte zusammenfassen: Stets war eine Erklärung der Übungen zu erkennen, Demonstrationen wurden durchgeführt, teilweise aber an Teammitglieder abgegeben, die für die entsprechende Station (eigentlich) nicht verantwortlich waren. Positiv auffällig war, dass Aufgaben den Fähigkeiten der Novizen entsprechend differenziert wurden (z. B. durch höhere Hindernisse) und die Lernenden in der Lage waren, situativ zu handeln, indem sie etwa die Höhe der Reckstange anpassten oder die Landezonen mit weiteren Matten vergrößerten. Hilfestellungen konnten zahlreich beobachtet werden, v. a. an den Sta-

Abb. 2: Schülererklärungen für ein erfolgreiches Vermitteln des Stabhochspringens

Im Sportunterricht....

... kann ich Gruppen anleiten.

... merke ich, wenn sich jemand bei einer Übung unwohl fühlt.

... achte ich darauf, dass mir alle zuhören, wenn ich etwas erkläre.

... macht es mir Spaß, anderen Übungen zu erklären.



— Vor der Einheit

— Nach der Einheit

... kann ich sportliche Übungen erklären.

... achte ich auf Sicherheit.

... weiß ich, wie man die Schwierigkeit von sportlichen Übungen variieren kann.

... kann ich andere für sportliche Übungen motivieren.

... freue ich mich, wenn andere etwas durch meine Hilfe erlernen.

Abb. 3: Empfundene Lehrerkompetenz (kognitive, motivationale und soziale Kompetenz)

tionen, bei denen die Sechstklässler mit einem Stab von Kästen sprangen, wurde Schubunterstützung gegeben.

Um zu ergründen, welche Faktoren dazu beigetragen haben, dass den Elftklässlern die Vermittlung des Stabspringens gelungen ist, werden abschließend die Schülererklärungen zu Rate gezogen. Demnach sind v. a. das *eigene Durchführen der Übungen*, das *Arbeiten im Team vor der Erlebnisstunde* und das *gegenseitige Anleiten in den Vorstunden* ausschlaggebend für das Gelingen der Erlebnisstunde. Weiterhin auffällig ist, dass dem *Reflexionsbogen* und den *Impulsfragen* weniger Bedeutung beigemessen wird. Der Faktor, der als insgesamt am wenigsten bedeutsam eingestuft wird, ist das *eigene sportliche Talent* (s. Abb. 2).

Entwicklung einer allgemeinen Lehrkompetenz

Die wahrgenommene motivationale Lehrkompetenz, als Mittelwert aller motivationale Items, veränderte sich geringfügig (nicht signifikant) (s. Abb. 3). Leichte Veränderungen lassen sich darauf zurückführen, dass die Elftklässler nach der Einheit mehr Spaß daran haben, „anderen Übungen zu erklären“. Auch bei der wahrgenommenen sozialen Lehrkompetenz lassen sich nur geringfügige (nicht signifikante) Veränderungen darauf zurückführen, dass sich die Lernenden am Ende der Einheit stärker in der Lage fühlen, „Gruppen anzuleiten“. Signifikante Verbesserungen liegen hingegen bei der kognitiven Komponente vor (vorher: $MW (SD) = 2,70 (0,27)$; nachher: $MW (SD) = 3,40 (0,59)$, $t(18) = 4,22$, $p < .05$, $d = 1,57$). Demnach geben die Elftklässler nach der Einheit verstärkt an, Übungen erklären zu können und zu wissen, wie sie die Schwierigkeit von sportlichen Übungen variieren können. Der größte statistisch signifikante Zuwachs ist bei der Beachtung der Sicherheit festzustellen (vorher: $MW (SD) = 2,30 (0,75)$; nachher: $MW (SD) = 3,58 (0,75)$, $t(18) = 1,81$, $p < .05$, $d = 1,75$). Insgesamt, d. h. über alle Items gemittelt, steigt die wahrgenommene Lehrkompetenz signifikant (vorher: $MW (SD) = 2,76 (0,23)$; nachher: $MW (SD) = 3,20 (0,50)$, $t(18) = 2,99$, $p < .05$, $d = 1,16$).

Diskussion

Der Spieleleichtathletik wird gegenwärtig ein hohes Potenzial zugesprochen, um der vielfach beobachtbaren Abneigung von Schülerinnen und Schülern gegenüber der Leichtathletik entgegenzuwirken (Söll, 2011). Die vorliegende Unterrichtseinheit bietet einen alternativen,

gleichsam motivierenden und mehrperspektivischen didaktisch-methodischen Zugang zur Leichtathletik, der das „Lernen durch Lehren“ als Kernidee aufgreift. Dieser Zugang eignet sich insbesondere für ältere Schülerinnen und Schüler, die der Spieleleichtathletik u. U. weniger abgewinnen können. Auch die Auswahl einer unbekannteren Disziplin, wie der Stab(hoch)sprung, stellt sich dabei als motivierend heraus. Die vorliegende Unterrichtskonzeption zeigt, dass eine Realisierung des Stabspringens auch unter eingeschränkten materiellen Bedingungen möglich ist und die Disziplin somit aus ihrem „Schattendasein“ (Turbanski, 2004, S. 10) geholt werden kann. Die Feststellung, dass die Schülerinnen und Schüler über den spezifischen Bewegungskontext hinaus im Sinne des „Lernens durch Lehren“ Lehrkompetenzen erworben haben, motiviert, diese Kompetenzen auch im zukünftigen Sportunterricht zu nutzen und das „Lernen durch Lehren“ noch stärker als Unterrichtsprinzip zu integrieren.

Anmerkungen

- (1) Alle im Beitrag erwähnten zusätzlichen Materialien (M1 – M8) können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial heruntergeladen werden.

Literatur

- Achtergarde, F. (2007). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gebken, U. (2004). Guter Sportunterricht für alle! In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 234 – 239). Hamburg: Czwalina.
- Fuchser, I. (2005). *Einführen ins Stabspringen*. Bern: Berner Leichtathletik-Verband.
- Güllich, A., Heß, W.-D., Jakobs, K., Lehmann, F., Mäde, U., Müller, F., Oltmanns, K. & Schön, R. (2008) *Schülerleichtathletik*. Münster: Phillipka-Verlag.
- Heemsoth, T., Miethling, W.-D. (2012). Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas. *Sportwissenschaft*, 42, 228–239.
- Hillebrecht, M. (1996). Methodik des Stabhochsprungs. *Beriff Sport* 6, 29–38.
- Martin, J. P. (1995). *Lernen durch Lehren – Ein Paradigmenwechsel*. Eichstätt.
- Renkl (2013). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. *Schulmagazin 5–10* (Nr. 3), 5–8.
- Söll, W. (2011). *Sportunterricht. Sport unterrichten* (8. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Walther, C. (2012). Vom Turnen zum Stabspringen. *sportpädagogik*, 3+4, 40–46.
- Wastl, P. & Wollny, R. (2012). *Leichtathletik in Schule und Verein. Ein Praxishandbuch für Lehrer und Trainer*. Hofmann: Schorndorf.
- Turbanski, S. (2004). In zehn Schritten mit Kindern zum Stab(hoch)springen. *Sportpraxis*, 1, 10–11.

Bildungsforschung im Sport

Tagungsbericht zur 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik (26.–28. Mai 2016) in Frankfurt/Main

André Poweleit

Die diesjährige Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik fand an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main unter dem Titel „Bildungsforschung im Sport“ statt. Die hohe Anzahl an eingereichten Beiträgen verdeutlicht, dass Bildungsforschung ein bedeutendes und zentrales Thema der Sportpädagogik ist. Den Ausrichtern Prof. Dr. Christopher Heim, Prof. Dr. Robert Prohl und Holger Kaboth ist es gelungen, ein Tagungsprogramm zu entwerfen, bei dem an drei Tagen der Begriff der „Bildungsforschung“ geklärt und dessen Mehrwert für die Sportpädagogik diskutiert werden sollte.

Als erster Hauptreferent ging Prof. Dr. Ivo Züchner (Marburg) aus erziehungswissenschaftlicher Sicht in seinem Vortrag „Bildungsforschung in Deutschland – Versuch einer Bilanzierung und Fragen an die Sportpädagogik“ der Frage nach, welche Schnittstellen sich zwischen Bildungsforschung und Sport identifizieren lassen, um diese im Blick auf die Sportpädagogik zu diskutieren. Dazu wurden zunächst die historische Entwicklung der Bildungsforschung in Deutschland und ihre Strukturbildung beschrieben; zudem galt es ihre Weite in aktuellen methodischen und theoretischen Zugängen zu explizieren. Unter dem Titel „Lässt sich Bildung erforschen? Chancen und Grenzen einer reflexiven empirischen Bildungsforschung in der Sportpädagogik“ setzte sich die zweite Hauptreferentin Prof. Dr. Elke Grimminger (Dortmund) mit dem inflationären Gebrauch des Begriffes „Bildung“ auseinander. In Anbetracht dieser Problematik wurde erörtert, wie der „klassische Bildungsbegriff“ in eine neue Konzeption von Bildung – sowohl mit quantitativen als auch qualitativen forschungsmethodischen Ansätzen – adaptiert werden kann. Einordnend und abschließend sollte der Mehrwert einer „reflexiven empirischen Bildungsforschung“ im Bereich der Sportpädagogik kritisch hinterfragt werden.

Im letzten Hauptvortrag „Bildungsforschung im Sport – welche gibt es und welche wird benötigt?“ richtete Prof. Dr. Erin Gerlach (Potsdam) seinen Blick auf die noch junge empirische Bildungsforschung in der Sportpädagogik. Anhand konkreter Beispiele wurde der aktuelle empirische Forschungsstand betrachtet, um

derzeitige Forschungslücken zu identifizieren und Perspektiven zur Weiterentwicklung herzuleiten.

Anliegen der Tagung war es schließlich, in den verschiedenen Arbeitskreisen den Bildungsbegriff in der Sportpädagogik zu klären und ausgewählte Erkenntnisse der sportpädagogischen Bildungsforschung zu diskutieren. So boten Arbeitskreise und Posterbeiträge unterschiedliche quantitative und qualitative Analyseansätze, um spezifische sportpädagogische Fragestellungen (kritisch) zu untersuchen. Das thematische Spektrum reichte von außerschulischen, wettkampfbezogenen (olympischen) Bildungsprozessen über verschiedenartige Beiträge zum Schulsport und Sportunterricht (z. B. „Reflexions- und Bildungsanlässe im Sportunterricht“; „Aufgaben im Sportunterricht – Modelle, Konzepte und Befunde zur Konstruktion von Lernaufgaben“; „Was ist Sportunterricht? Ziele und Inhalte von Sportunterricht auf unterschiedlichen Akteursebenen“; „Individuelle Voraussetzungen zur Nutzung von Lerngelegenheiten und Dimensionen professioneller Kompetenz“) bis hin zum weit diskutierten Bereich der Inklusion.

Insgesamt ist dem Veranstaltungsteam für ein abwechslungsreiches und anregendes Tagungsprogramm zu danken, das durch eine ausgezeichnete Organisation ausreichend Zeit für einen persönlichen Austausch zuließ. Nicht nur der Tagungsablauf lässt sich positiv hervorheben, sondern auch die Tagungsräume im Casinogebäude am Campus Westend der Universität Frankfurt, die bei sonnigem Wetter ein besonders schönes Ambiente boten. Alles in allem überzeugte die Tagung mit einer sehr angenehmen Atmosphäre; sicherlich hatten sowohl die leckeren Verköstigungen als auch der Besuch im Frankfurter „Römer“ – mit der Verleihung des Ommo-Grube-Preises – einen großen Anteil daran. Der erste Preis ging an Dr. Benjamin Zander (Dortmund) mit dem Dissertationsthema „Lebensweltlicher Schulsport – sozialisationstheoretische Grundlagen und didaktische Prinzipien“. Den zweiten Preis erhielt Dr. Christian Ernst (Kiel) für seine Arbeit „Professionalisierung – Bildung – Fachkultur. Rekonstruktion zur berufsbiografischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern“.



André Poweleit

Wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Institut für
Schulsport und Schulent-
wicklung

Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

a.poweleit@dshs-koeln.de

Buchbesprechung mit Anschlussgedanken zum Schulbuch Sport

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim



Dirk Frenzel & Frank Bächle (2015).
Theorie im Schulsport. Basiswissen für die Klassen 8–10, Band 1.
Schorndorf: Hofmann-Verlag. 256 S., € 24,90.
Als E-Book auf sportfachbuch.de, € 19,90.

Dirk Frenzel & Frank Bächle (2015).
Theorie im Schulsport. Basiswissen für die Klassen 8–10, Band 2.
Schorndorf: Hofmann-Verlag. 256 S., € 24,90.
Als E-Book auf sportfachbuch.de, € 19,90.



Das zweibändige Schülerbuch Theorie im Schulsport der Autoren Frank Bächle und Dirk Frenzel widmet sich der „Vermittlung der Theorie im Schulsport in der Mittelstufe“ und stellt hierzu „Basiswissen für die Klassen 8–10“ (Vorwort, S. 11) bereit. Auch wenn die Bände mit Blick auf das Hauptfach Sport in den Klassen 8–10 (mit 2 Std. Sporttheorie) in Baden-Württemberg entwickelt worden sind, so wird ausdrücklich betont, dass sie in diesen Klassenstufen „im Sportunterricht aller Schulgattungen begleitend eingesetzt werden“ können (Umschlagtext).

Die Autoren haben ein Werk vorgelegt, das einen mutigen und sehr willkommenen Beitrag im Rahmen des gegenwärtigen Schülerbuchangebots im Fach Sport darstellt: mutig, weil bisherige Schulbuchversuche für die Mittelstufe eher selten geblieben sind und wenig erfolgreich waren; willkommen, weil angesichts der neu gesehenen Wichtigkeit von Kenntnis- und Theorievermittlung im Schulsport solche Materialien für die Hand der Schülerinnen und Schüler hohe Dringlichkeit haben.

„Das Buch, das du gerade in Händen hältst, bietet dir einen Einblick in die vielfältige Welt der Sporttheorie. Es soll dir helfen, einen Überblick zu bekommen und es soll dich für Hintergründe im Fach Sport begeistern. Es stellt eine Einführung in die verschiedenen Themenfelder des Sports dar. Manche komplexe Theorien werden verkürzt in einer verständlichen Sprache erklärt, sodass du leichter zu einem besseren Verständnis der Sporttheorie gelangen kannst. Dazu enthält das Buch viele Beispiele und Aufgaben“ (S. 14).

Schon diese Vorbemerkung an die Schülerinnen und Schüler verdeutlicht den Zuschnitt des zugrunde liegenden Schulbuchkonzepts. Den Autoren geht es um eine streng adressatenbezogene Aufbereitung (Sprache, didaktische Reduktion, Anwendungsorientierung) dessen, was Sport als zu erlernende / zu trainierende Sache wie auch in seiner gesellschaftlichen Verfloch-

tenheit und Bedeutung allgemein ausmacht. So soll einer Theoriekompetenz zugearbeitet werden, die die Welt des Sports in altersadäquater Form instrumentell wie kritisch erschließen hilft.

Band 1 enthält die Hauptkapitel „Was ist Sport?“ (Definitionen und Beweggründe zum Sporttreiben), „Der menschliche Körper und sportliche Aktivität“ (Bewegungsapparat, Verletzungen, der menschliche Körper und sportliche Belastungen und Umwelteinflüsse, Ernährung) sowie „Trainingslehre“ (vor allem trainingsbiologische Grundlagen und Hinweise zum Aufbau einer Trainingsstunde). Band 2 bietet Kapitel zu „Bewegungslehre“, „Sport anleiten“ (Schülermentor, Organisation und rechtliche Aspekte von Sportveranstaltungen), „Sport im sozialen Umfeld“ (Olympische Spiele, Sportvereine, Sportorganisationen, Sport und Politik / Medien / Wirtschaft) sowie „Sportpsychologie“. Jeder Band wird eingeleitet mit einem Kapitel 0 („Startschuss“), das den jungen Leserinnen und Lesern die formale Anlage und Handhabung des Buches erläutert. Beendet wird jeder Band mit einem Anhang („Zieleinlauf“), der verschiedene Zusatzmaterialien in Form von Auflistungen, Übersichten, Glossaren u. ä. bietet. Auch wenn für die getroffene Abfolge der einzelnen Kapitel durch die beiden Bände hindurch sachlogisch einiges spricht, so stellen die Autoren fest, dass die Kapitel „fast vollständig für sich“ (S. 14) stehen und nicht in der vorgegebenen Reihenfolge rezipiert werden müssen.

Zwei Gestaltungsmerkmale fallen besonders ins Auge. Da ist zum einen die Binnengliederung der einzelnen Kapitel, die durchgängig mit auftaktigen Fragen arbeitet (z. B.: „Wovon hängt die Kraftentfaltung des Muskels ab?“, Bd. 1, S. 75; „Welche Rolle spielt das Selbstvertrauen für die sportliche Leistung?“, Bd. 2, S. 201), womit Problemorientierung erzeugt werden soll. Zum andern fallen die zahlreichen „Aufgaben“ auf, die den einzelnen Kapitelteilen folgen. Um die unterschiedlichen didaktischen Absichten dieser Aufgabenstellungen deutlich zu machen, bedient sich das Buchkonzept neun Operatoren, die ausführlich erläutert werden (S. 16 f.), z. B.: „Nenne“, „Beschreibe“, „Begründe“, „Finde Unterschiede“, „Diskutiere“. Auf diese Weise soll nicht nur das Verständnis der Sache gesichert, sondern auch zu kritischer Urteilsbildung und weiterer Handhabung des Gelernten angeregt werden. Die oftmaligen Hinweise, zur Lösung von Aufgaben auch in Partnerschaften oder Gruppen zu arbeiten, machen zudem deutlich, dass es diesem Schulsportbuch sehr darum geht, Schüler sich auch selbstständig die allge-

meinen theoretischen Grundlagen des Faches erschließen zu lassen. Damit arbeitet dieses Schulbuch dem fachdidaktisch vorherrschenden Konzept des Erziehenden Sportunterrichts zu, das auf Schülerinnen und Schüler abzielt, die im Umgang mit Sport selbstständig, erfahren, kenntnisreich und entscheidungskompetent handeln können.

Ist somit das gewünschte Bild des Schülers recht klar zu bestimmen, so lässt sich dies bezüglich des gewünschten Sportunterrichts weniger eindeutig herauslesen. Aufschlussreich erscheint hierzu allerdings das Unterkapitel „Der Aufbau einer Trainingsstunde“ (Bd. 1, S. 213–224), womit offenbar auch eine Schulsportstunde gemeint ist. „Eine *Trainings- oder Übungsstunde* wird auch *Trainingseinheit* genannt [...]. Die *Trainingsstunde* ist eine zusammenhängende Trainingseinheit, die in der Schule in der Regel 45 oder 90 Minuten, im Verein auch entsprechend länger sein kann“ (S. 214, Herv. i. O.). Es werden hierzu die traditionellen Planungsüberlegungen einer trainingsorientierten Übungsstunde instruktiv beschrieben und schließlich durch zwei ausgeführte Stundenbeispiele (zu Leichtathletik und Volleyball) illustriert. Eine abschließende Aufgabe hierzu lautet: „Diskutiere mit deinem Lehrer die Beispiele aus der Praxis. Sind die Beispiele sinnvoll aufgebaut? Sind die Inhalte sinnvoll gewählt?“ (S. 224). Möglicherweise ist der Zuschnitt dieses Kapitels der Ausbildung der Schülermentoren geschuldet, die u. a. Sportgruppen anleiten, Schulkmannschaften betreuen, aber auch „ähnlich wie ein Trainer Teile einer Sportstunde gestalten“ können sollen (Bd. 2, S. 54). Doch ist dies der einzige Buchteil, in dem der praktische Ablauf einer Sportstunde näher in den Blick kommt. Dieser Auffassung von schulischem Sportunterricht soll ihre Berechtigung nicht abgesprochen werden, doch erscheint sie als alleinige Unterrichtsillustration angesichts der fachdidaktischen Diskussion doch zu eng.

Trotz dieser Einschränkung ist das Werk von Bächle & Frenzel sehr zu empfehlen. Es stellt inhaltlich gut zugeschnitten, didaktisch geschickt erschlossen und reich illustriert einen schülerorientierten Aufriss sporttheoretischer Grundlagen dar, von denen m. E. auch die Oberstufe noch angemessen profitieren kann. Es versteht sich als begleitendes Arbeitsbuch zum Unterricht, das je nach Bedarf für die Fundierung im Theoretischen herangezogen werden kann. Die Arbeit mit den beiden Bänden wird unterstützt durch Lösungsbeispiele zu den formulierten Aufgaben, die die Autoren über das Internet zugänglich gemacht haben.

Das vorgestellte neue Schülersportbuch widmet sich den allgemeintheoretischen Grundlagen des Sportlernens und Sporttreibens wie des informierten Umgangs mit dem gesellschaftlichen Sport. Es ist in diesem Zugriff vergleichbar mit den anderen aktuellen Schulbuchkonzepten in unserem Fach. Sie sind alle der allgemeinen Sporttheorie verpflichtet und sind weitgehend an den jeweiligen sportwissenschaftlichen Disziplinen orientiert. Das gilt für die Schülersportbücher der

Sekundarstufe II im Besonderen (was durchaus auch problematisch ist); für das hier besprochene Schulbuch für die Sekundarstufe I gilt dies in erfreulich ‚heruntergebrochenem‘ Maße (1). Den gegenwärtigen Schulbuchkonzepten ist gemeinsam, dass es ihnen nicht um die praktisch-motorische Basis des Sportunterrichts geht, insofern sie bestimmte Sport- und Bewegungsaktivitäten als solche ausführlicher vorstellten, also auch hierzu „Theorie“ aufbereiten. Fachwissen zu einzelnen Sportaktivitäten (Sinn, Technik, Taktik, körperliche Voraussetzungen, Lernwege, Varianten etc.) wird über Schülerbücher nicht mehr transportiert. Am ehesten wird es noch bei den Sachkomplexen Fitness und Kondition „praktisch“.

Zwar legen die Bücher Theorien und methodische Schritte etc. des Lernens, Übens, Trainierens dar, verbleiben damit aber in den allgemeinen Grundlagen der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. So können sich die Schülerinnen und Schüler über Ernährungsfragen oder über den Sport in den Medien informieren, aber über den Ablauf der Brustschwimmtechnik zwecks ökonomischer Vertriebsgewinnung wird ihnen kein Lernmaterial geboten.

Kann ein Schulbuch für das Fach Sport heute noch die praktisch-motorische Seite des Sportunterrichts darstellen und (mit-)bedienen, wofür es früher Beispiele gab? (2). Aus drei Gründen ist dieses gegenwärtig wohl obsolet. Erstens hat sich das Spektrum der möglichen Bewegungsaktivitäten im Schulsport immens erweitert, so dass es keinen Sportartenkanon mehr gibt, an dem sich ein Schulbuchautor mit größerer Passgenauigkeit orientieren könnte. Zweitens erscheint das Sportartenlernen im engeren, traditionellen Sinne fachdidaktisch so problematisch, dass solche Schulbuchteile schnell als unzeitgemäß verurteilt würden. Und drittens verlangt das Instrument der Unterrichtsvorhaben, das den gegenwärtigen Sportunterricht prägen soll, dass die unterrichtliche Thematik situativ in Abstimmung mit Lehrern und Schülern vor Ort entwickelt und mit größtmöglicher Selbstständigkeit der Lernenden erarbeitet wird, ein Zugang, der motorischen (streng genommen auch theoretischen) Pflichtteilen, die man noch im Schulbuch ausbreiten könnte, entgegen steht. Wäre es da nicht konsequenter, statt eines (traditionellen) Schulbuches z. B. Arbeitshefte mit Vorhaben-Themen an die Hand zu geben, die helfen, einen Vorhaben-Unterricht immer besser zu meistern, weil sie ausgeführte Beispiele zwecks Orientierung vorstellen? In ausgeführten Vorhaben-Themen käme dann auch die jeweilige motorische Praxis detaillierter zu Wort. So stehen wir vor der Tatsache, dass in Schülerbüchern zum Fach Sport nur noch das beiläufig berücksichtigt wird, was den Sportunterricht im Kern ausmachen soll, die motorische Lernebene.

Dass Schulbuchkonzepte auch im Fach Sport den Unterricht beeinflussen dürften, hat N. Schulz (3) schon vor 20 Jahren herausgestellt, und das gilt auch heute noch, denn ein solcher Zusammenhang liegt in der Natur der Sache. Wie wird der Sportunterricht von

seinen gegenwärtigen Schulbüchern vorgeprägt? Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf der oberhalb der motorischen Praxis angesiedelten kognitiven Kompetenz, womit über Wichtiges und weniger Wichtiges vorentschieden ist. Es wäre lohnend, über Notwendigkeit, Stellenwert und Zuschnitt von Schülerbüchern für das Fach Sport wieder einmal grundsätzlicher nachzudenken.

Rolf Geßmann

Anmerkungen

- (1) In ihrem inhaltlichen und formalen Grundansatz sind die Bände vergleichbar mit dem sehr erfolgreichen Schulbuch Sport von Klaus Bruckmann & Heinz-Dieter Recktenwald (8. Aufl. Aachen: Meyer & Meyer 2015), das allerdings auch die Sekundarstufe II einbezieht.
- (2) Zuletzt das Schulbuch von Hans-Alexander Thorhauer & Karlheinz Wohlgefahr (Hrsg.): Sport. Theorie für die Sekundarstufe 1 (2. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag Eins 2005).
- (3) Norbert Schulz (1994), „Schülersportbücher – Überlegungen zu mediendidaktischen Problemen“. sportunterricht, 43 (2), 51–60.

Literatur-Dokumentation

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Neumann, Peter; Kittsteiner, Jürgen & Laßleben, Alexander (2014).

Faszination Frisbee.

Übungen, Spiele und Wettkämpfe.

(PRAXISideen 60).

Schorndorf: Hofmann, 144 S., € 18,00.

Mit dem vorliegenden Buch wollen die Autoren die Verbreitung des Frisbee-Sports unterstützen und die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten im Schul- und Vereinssport aufzeigen. Dazu gehen sie über die in Deutschland hauptsächlich verbreitete offizielle Wettspielsdisziplin „Ultimate“ hinaus und zeigen *vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes von Frisbee-Scheiben* auf, z. B. im Rahmen des Aufwärmens, der Konditionsschulung oder zur Verbesserung der grundlegenden Fertigkeiten des Werfens und Fangens. Lehrende müssen nicht zwingend über vertiefende Erfahrungen im Frisbee-Sport verfügen, um die in diesem Buch beschriebenen Übungs-, Spiel- und Wettkampfformen umzusetzen. Sie können sich aber auch anhand dieses Buches in kurzer Zeit die grundlegenden Fang- und Wurftechniken selbst aneignen (vgl. S. 8–10).

Kurze pädagogische Vorüberlegungen, eine umfassende Materialkunde (einschl. Alltagsmaterial, Selbstbau- und Ultimate-Scheiben) und eine ausführliche Beschreibung der grundlegenden *Wurf- und Fangtechniken* bestimmen von daher den Theorieteil des Buches. Neben dem Rückhandwurf als „Basiswurf schlechthin“ werden der Vorhandwurf, der Daumenwurf und der „Upside-down“ (Oberseite der Scheibe nach unten) als die gebräuchlichsten Wurftechniken eingebracht. Zum Fangen der Scheibe werden der Sandwichcatch (zwischen beiden Händen) sowie das ein- und beidhändige

Fangen als Grundfangarten vorgestellt. Exkurse geben kurze Einblicke in Kurvenwürfe sowie in den Bereich der Trickwürfe und Trickfänge.

Der Praxisteil enthält 20 *Übungen*, v. a. zum Passen und Fangen, 20 *Wettkämpfe*, z. B. zwei oder mehr „Mannschaften“ gegeneinander nach klar formulierten Regeln, häufiger als Pendelstaffel, 50 *Kleine Spiele* mit dreifach gestuftem Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der technischen und taktischen Anforderungen, ferner 3 *Wettkampfdisziplinen* (Frisbee-Cross-Lauf, Frisbee-Golf und Ultimate-Frisbee) sowie 6 *Geländespiele*. Dabei hätte der Unterschied zwischen den 20 Wettkämpfen und den 50 (Wett-) Spielen durchaus deutlicher beschrieben werden können: Ist es (nur) die Komplexität der Regelstruktur? (vgl. S. 56 ff., 76 ff.). Außerdem gibt es Lehrende wie Lernende, die diejenigen Zielwurf-Spiele nicht mögen, bei denen die Spielenden selbst das Ziel sind, auch wenn dann „nur“ mit Softscheiben abgeworfen wird. Grundsätzlich dürften viele der hier eingebrachten Übungs- und Spielformen den Kindern und Jugendlichen durch das Spielen mit anderen Wurf- und Fanggeräten (Bällen und „Bällen“) bereits gut bekannt und von daher schnell und leicht auch mit der Frisbeescheibe umzusetzen sein.

Die Übungen, Spiele und Wettkämpfe (siehe Untertitel) in den einzelnen Gruppen werden alle nach einer grundsätzlich gleichen Gliederung ausführlich beschrieben sowie durch Fotos, Skizzen und Abbildungen umfassend und anschaulich dargestellt. Aufgelockert wird die Darstellung durch eine größere Anzahl recht amüsanter Comics (von Thomas Wittmann).

H.-J. Engler

Nachrichten und Informationen

Thomas Borchert

E-Mail: thomas.borchert@uni-leipzig.de

Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig?! – Monitor Lehrerbildung



Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung initiierten Bund und Länder 2013 ein bundesweites Programm, das Projekte der Lehrerbildung an insgesamt 59 Hochschulen fördert. Seit Januar 2016 laufen alle 49 Projekte, sechs davon sind Verbundprojekte mehrerer Hochschulen. Ziel der Initiative ist die ganzheitliche Verbesserung der deutschen Lehrerbildung, um diese strukturell und inhaltlich an aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wie die zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern oder die fortschreitende Digitalisierung des Bildungssystems anzupassen.

Die neue Publikation des Monitor Lehrerbildung „Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig?!“ gibt einen Überblick über die thematischen Schwerpunktsetzungen des Förderprogramms und der geförderten Projekte und beleuchtet die Chancen der Initiative, nachhaltige Effekte für die Lehrerbildung hervorzubringen.

Weitere Informationen finden Sie unter monitor-lehrerbildung.de

Stiftungen starten Kooperation für das Lehren und Lernen in der digitalisierten Welt



Wie lassen sich digitale Medien nutzen, um die Bildung in Deutschland zu verbessern? Initiativen und Angebote für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien gibt es viele. Eine gemeinsame Strategie für das Bildungssystem aber fehlt. Auf Initiative der Deutsche Telekom Stiftung hat diese mit der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung sowie der Siemens Stiftung und gefördert von der Stiftung Mercator das Projekt Forum Bildung Digitalisierung ins Leben gerufen. Die Initiative ist eine Plattform für alle maßgeblichen Akteure aus Bildungspraxis, Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft.

Ziel ist, gemeinsam zu einem besseren Verständnis der Chancen und Voraussetzungen sowie geeigneten Strategien für die digitale Bildung in Deutschland zu gelangen. Zum Start ist die Initiative bereits in Gespräche mit Vertretern von Bund, Ländern und ausgewählten Bildungsträgern getreten. Mit diesen und weiteren Partnern möchte sie die pädagogischen Herausforderungen in den Blick nehmen und beleuchten, wie digitale Medien dabei helfen können, diese zu meistern – etwa durch ihr Potenzial, Lernen zu personalisieren

und damit der Vielfalt der Lernenden zu begegnen. Der Fokus der Aktivitäten wird zunächst auf schulischer Bildung liegen; später sollen weitere Bildungsstufen hinzukommen. Eine Internetpräsenz wird die Aktivitäten und weiteres Orientierungswissen bündeln und der Öffentlichkeit zugänglich machen.

Weitere Informationen unter <http://bit.ly/28MwRow>

„Bildung in Deutschland 2016“ Die Herausforderungen wachsen, aber die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens steigert sich



Die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) haben am 16.06.2016 gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) den Bericht „Bildung in Deutschland 2016“ vorgestellt. Der nunmehr sechste Bildungsbericht beschreibt die Gesamtentwicklung des deutschen Bildungswesens und widmet sich in seinem Schwerpunkt-kapitel nach 10 Jahren erneut dem Thema „Bildung und Migration“.

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung Johanna Wanka sagte: „Der aktuelle Bildungsbericht zeigt das ungebrochene Interesse der Menschen an mehr, an besserer Bildung. Das ist künftig auch eine Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Arbeitsleben, ob in der Werkhalle oder im Büro. Zudem hat sich die Bildungsbeteiligung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund angenähert, besonders in der frühen Bildung und bei den jungen Erwachsenen. Auf diese Erfolge können Bund und Länder stolz sein.“

Den seit 2006 alle zwei Jahre erscheinenden Bildungsbericht hat eine unabhängige Wissenschaftlergruppe unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erarbeitet. Beteiligt sind das Deutsche Jugendinstitut (DJI), das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) sowie das Statistische Bundesamt und die Statistischen Ämter der Länder.

Die besondere Bedeutung des Bildungsberichts liegt darin, die verschiedenen Bildungsbereiche in ihrem Zusammenhang darzustellen und übergreifende Herausforderungen im deutschen Bildungssystem sichtbar zu machen.

Den Bericht sowie weiterführende Materialien und Informationen finden Sie im Internet unter www.bildungsbericht.de.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Bundesverband

Hansjörg Kofink – 80!

Am 1. Juli ist der ehemalige Präsident des DSLV Bundesverbands und langjährige Vorsitzende des DSLV Baden-Württemberg – inzwischen längst Ehrenvorsitzender – 80 Jahre alt geworden.

Hansjörg Kofink blickt auf weit über 50 Jahre ehrenamtliches Engagement in den verschiedensten Bereichen des Sports – insbesondere natürlich des Schulsports – zurück. Das muss ihm erst mal eine(r) nachmachen!

Von 1970–1972 war er Bundestrainer des DLV für Kugelstoßen Frauen. Unter dem Eindruck der gedopten osteuropäischen Sportlerinnen und dem Verhalten der damaligen deutschen Sportführung gab er diesen „Job“ kurz vor den Olympischen Spielen in München auf.

In dieser Zeit war er bereits Vorsitzender des DSLV Baden-Württemberg (damals z. T. noch BVDL) und leitete diesen bis 1990. Zusammen mit seinen Mitstreitern hat er den Landesverband zu einem der aktivsten im Bundesverband gemacht. Die Mitbegründung der DSLV-Info, das legendäre „Rosa Blättle“, Mitteilungsblatt des Landesverbands, erschien unter seiner Ägide zusammen mit dem unvergessenen Chefredakteur Hans Dassel seit 1970.

Von 1979 bis 1989 begleitete er das Amt des Vizepräsidenten Schulsport im DSLV Bundesverband, bevor er anschließend bis 1999 dessen Präsident wurde.

In seine Amtszeit fielen die Kontakte zu und die Zusammenschlüsse weltweiter und europäischer Sportlehrerverbände ICHPER Europe und EUPEA, die Auflösung des ADL, die Aufnahme der fünf neuen Landesverbände nach der Wiedervereinigung und die Begründung der DSLV Kongresse.

Als aktiver Schulsportlehrer und Fachleiter für Sport am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung war er prägend bei verschiedenen Lehrplanentwür-

fen insbesondere für die Sekundarstufe II und der Ausbildung der Studienreferendare tätig.

In seinen Lieblingssportarten Handball und Faustball errang er viele Meistertitel. Sein Herz schlug jedoch auch immer für die Leichtathletik.

Nach seiner Pensionierung verlagerte sich sein Schwerpunkt vom Schulsport-Bereich hin zur Dopingproblematik. Hier war und ist er unermüdlich tätig und tut seine Meinung in verschiedenen Medien kund. Dafür wurde er 2009 mit der Heidi Krieger Medaille für engagiertes und mutiges Auftreten gegen Doping geehrt.

Zuvor schon erhielt er die Goldene Ehrennadel des DSLV Landesverbands Baden-Württemberg, das Bundesverdienstkreuz (1990) und die Ehrennadel in Gold der DOG (2000).

Äußerst bemerkenswert ist sein bis heute lexikalisches Gedächtnis: ein Ereignis, eine Jahreszahl oder ein Name, auch wenn sie noch so weit zurückliegen, und aus Hansjörg Kofink sprudeln die Fakten und Zusammenhänge.

In allen genannten Bereichen fanden seine Sach- und Fachkompetenz große Anerkennung. Scharf analysierend, hart argumentierend, fair gestritten und gekämpft für die als richtig erkannte Sache und vor allem: nie resignierend sind seine hervorstechende Charaktereigenschaften.

Dies hilft ihm auch bei der Bewältigung des schwersten Schicksalsschlags, dem Tod seiner Frau Sigrun im Jahr 2015.

Freunde, Mitstreiter und diejenigen, die ihm als Widerpart begegnet sind, schätzen ihn als offensiven, fleißigen, ideenreichen, kompetenten, streitbaren, jederzeit fairen Partner.

Durch seinen bis heute währenden unermüdlichen Einsatz hat er deutliche Spuren in der sportpolitischen Szene auf nationaler und internationaler Ebene hinterlassen. Wir sind dankbar für das Geleistete und wünschen für die kommenden Jahre alles Gute!

Für den Bundesvorstand
Wolfgang Sigloch

Landesverband Hessen

Schneesport – Qualifikationen und Fortbildungen ZFS und DSLV Hessen, Winter 2016–2017

Liebe Mitglieder des LV Hessen, in Zusammenarbeit mit der ZFS wurden jetzt die Schneesportlehrgänge für den kommenden Winter veröffentlicht.

Qualifikationsveranstaltungen zum Unterrichten

- 1. Ski – Skiunterricht in der Schule**
Stefansdorf, 12.11.+12.12.–21.12.2016
Qualifikation ZFS
- 2. Ski+SB – Ski- oder Snowboardunterricht in der Schule**
Stefansdorf, 11.02.+23.03.–01.04.2017
Qualifikation ZFS

Fortbildungsveranstaltungen

- Ski – Neues vom Skifahren**
Fulpmes, 08.–11.12.2016
Fortbildung ZFS
- Ski – Fortbildung**
Fulpmes, 14.–18.12.2016
Fortbildung HSV
- SB – Neues vom Snowboardfahren**
Stefansdorf, 17.–21.12.2016
Fortbildung ZFS
- SB – Einführungskurs ins Snowboardfahren**
Wasserkuppe, 10.02.2017
Fortbildung ZFS
- Ski – Vorbereitung auf die Qualifikation**
Fulpmes, 18.–22.02.2017
Fortbildung ZFS
- Ski – Neues vom Skifahren**
Fulpmes, 18.–22.02.2017,
Fortbildung ZFS
- Ski – Erlebnis Skifahren – Neues reflektieren, Können optimieren, Gemeinsam lernen**
Stefansdorf, 01.–08.04.2017
Fortbildung DSLV

Qualifikationsveranstaltung zum Leiten

Ski+SB – Leitung von Schulsportkursen
Alsfeld, 19.–21.09.2016
Qualifikation ZFS

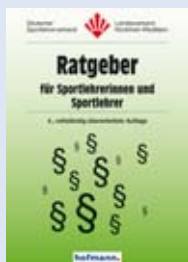
**Ski+SB – Neues für Leitung von
Schneesportkursen,**
Wetzlar, 1 Tag, Herbst 2016
Fortbildung ZFS

Weitere Informationen auch auf unserer Homepage www.dslv-hessen.de

Hans Nickel

Landesverband Nordrhein-Westfalen

**Der „neue Ratgeber“ ist da –
und für Mitglieder kostenlos!**



Lange wurde er erwartet und steht nun den Mitgliedern des Landesverbandes zur Verfügung: der „Ratgeber für Sportlehrerinnen und Sportlehrer“ des DSLV NRW, der seit 1996 in drei jeweils aktualisierten Auflagen erschienen ist (die letzte stammt aus dem Jahre 2007), hat eine vollständige Neubearbeitung erfahren. Die Autoren Günter Kloos (Mülheim), Rudolf Köster (Soest) und Claus Thomann (Mettmann) – alle drei langjährig tätige (und nunmehr pensionierte) Sportlehrer mit einschlägigen Erfahrungen in Unterricht, Lehrerausbildung und Schulverwaltung – haben sich die Aufgabe gestellt, all die schulrechtlichen Veränderungen, die sich in den vergangenen neun Jahren für das Berufsfeld Schulsport ergeben haben, auf aktuellem Stand zu sichten und daraus ein Handbuch zu machen, das allen Sportlehrerinnen und Sportlehrern praktischen Rat in nahezu allen schulrechtlichen Problemsituationen geben kann, denen sie sich in ihrer beruflichen Praxis ausgesetzt sehen können.

Brauchen Sportlehrer eine Berufshaftpflichtversicherung? Ist es erlaubt, im Kursunterricht YouTube-Videoclips einzusetzen? Hat eine Schülerin muslimischen Glaubens einen Anspruch auf Befreiung vom Schwimmunterricht? Haftet ein Sportlehrer bei Verlust von Schulschlüsseln? Muss

für die Teilnahme an einer Fortbildung am Wochenende ein Sonderurlaubsantrag gestellt werden, damit Dienstunfallschutz besteht? Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem neuen Sicherheitserlass? Und welche Klassenbildungswerte gelten eigentlich im Zusammenhang mit der Inklusion?

Das sind nur einige wenige Fragestellungen, auf die der Ratgeber kompetente Antwort gibt. In den insgesamt neun Kapiteln des ersten Teils („Der Sportlehrer in Unterricht und Schulleben“) geht es neben den Möglichkeiten, die sich aus der Arbeit in Mitwirkungsgremien für den Schulsport ergeben, auch um die Aufsichts- und Sorgfaltspflicht, um Haftungsfragen und Probleme der Leistungsbewertung und der Freistellung vom Unterricht sowie um Rechtsfragen beim Einsatz von Medien im Unterricht und schließlich um den außerunterrichtlichen Schulsport und die neuen Grundlagen der Lehrerausbildung in Schule und Seminar.

Der zweite Teil befasst sich mit dem „Sportlehrer als Angehöriger des öffentlichen Dienstes“ und gibt dabei fundierte Auskunft zu Dienstunfallschutz und Sachschadenersatz, zu Fragen und Problemstellungen von Fortbildung, Sonderurlaub und Nebentätigkeit. Außerdem gibt es Hinweise zum Verhalten bei Bedenken gegen dienstliche Anordnungen sowie hilfreiche Anmerkungen zu Fragen des Steuerrechts.

Das alles wird dargestellt anhand von konkreten, praxisnahen Fallbeispielen, an denen die jeweiligen rechtlichen Bestimmungen entfaltet und kommentiert werden.

Die einschlägigen Gesetzestexte, Erlasse und Bestimmungen sind zur schnellen Orientierung im Original als Anlagen beigelegt. Außerdem gibt es als Anhang eine Übersicht mit kommentierten Hinweisen und Empfehlungen zu den wesentlichen Sportverlagen, Fachzeitschriften und zur fachdidaktischen Literatur.

Alle Mitglieder des DSLV NRW erhalten den Ratgeber auf Anforderung bei der Geschäftsstelle kostenlos zugeschickt. Nichtmitglieder können ihn zum Preis von 12,90 € (ebenfalls über die Geschäftsstelle) erhalten.

Mit dem Ratgeber im häuslichen Bücherregal sind Sportlehrerinnen und Sportlehrer über alle rechtlichen Eventualitäten ihres beruflichen Alltags bestens informiert!

Forschendes Lernen im Praxissemester Sport – 4. Expertengespräch in Bielefeld

Am 29. April 2016 fand im Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) der Universität Bielefeld bereits das vierte Expertengespräch Praxissemester Sport statt, wie gewohnt gemeinsam vorbereitet vom DSLV-NRW, der Bezirksregierung Münster und dem Ausrichter, in diesem Jahr der Arbeitsbereich Sport und Erziehung der Universität Bielefeld und die BiSEd (Bielefelder School of Education).

Die Tagung mit dem Titel „Anspruch und Wirklichkeit des Forschenden Lernens – Akteure des Praxissemesters im Dialog über Studienprojekte“ wurde durch Grußworte von Prof. Bernd Groeben, Abteilung Sportwissenschaft, Michael Fahlenbock, Präsident des DSLV-NRW, Frau Prof. Andrea Peter-Koop, stellvertretende Direktorin der BiSEd, Rüdiger Klupsch-Sahlmann, Bezirksregierung Münster, und Dr. Gerrit Schnabel, Unfallkasse NRW, eröffnet.

Um auf der Tagung einen Austausch über Studienprojekte zu ermöglichen, sind die daran beteiligten Akteure – Studierende, Lehrende der Universität, Fachleitungen Sport und schulische Mentoren – eingeladen worden und auch etwa gleichstark unter den über 60 Teilnehmerinnen und Teilnehmern vertreten.

Für den Hauptvortrag konnte Prof. Nils Neuber, WWU Münster, ein ausgewiesener Experte zum Thema Praxisphasen im Lehramtsstudium, gewonnen werden. Er referierte unter dem Titel „Forschendes Lernen im Praxissemester – eine Chance für die professionsorientierte Selbsterkundung im Unterrichtsfach Sport?“ über den Mythos Praxis in der Lehrer(aus)bildung und die wahrscheinlichen Gelingenbedingungen von Studienprojekten, wie z. B. das Vorhandensein von methodischen Kenntnissen bei den Studierenden, das Einbeziehen von Theorien zur Erklärung von pädagogischen Fragestellungen, aber auch Offenheit von Schule bezüglich des neuen Formats „Studienprojekt“.

Außerordentlich informativ war die nun folgende Darstellung von bereits durchgeführten Studienprojekten aus Bielefeld, Köln und Münster. Mit kurzen Präsentationen stellten die Studierenden ihre Projekte vor. Anschließend standen sie mit den universitären Betreuerinnen den



Tagungsteilnehmern für Rückfragen zur Verfügung.

In der sich anschließenden Workshopphase wurden die Eindrücke der präsentierten Studienprojekte und die eigenen Erfahrungen in standortübergreifenden, aber lernorthomogenen Gruppen (Hochschule, Schule, Studierende) unter der Leitfrage „Was macht Studienprojekte zu gelingenden Beispielen Forschenden Lernens“ ausgetauscht und abgeglichen.

Die Studierenden einigten sich u. a. darauf, dass das Eigeninteresse an der Fragestellung des Studienprojektes, die Vermittlung geeigneter Forschungsmethoden in den Vorbereitungsseminaren und Unterstützung durch die Schule von großer Bedeutung sind.

Die Lehrenden der Universitäten stellten fest, dass das Studienprojekt bzw. die Thematik für die eigene Lehrerpersönlichkeit und auch für die Institution Schule wichtig sein sollen. Voraussetzung für das Gelingen sind natürlich geeignete Fragestellungen und Kenntnisse der passenden Methoden.

Die Tagungsteilnehmerinnen und Tagungsteilnehmer aus der Schule und den ZfsL (Zentren für schulpraktische Lehrerbildung) waren sich einig, dass eine hohe Sinnhaftigkeit für die Studierenden eine unabdingbare Voraussetzung für ein gelungenes Studienprojekt darstellt, idealerweise eine Fragestellung zu eigenem oder beobachteten Unterricht.

Nach der Mittagspause referierte Frau Dr. Lilian Streblov von der Bielefelder School of Education „Strukturbedingungen des Praxissemesters am Standort Bielefeld sowie erste fachliche und überfachliche Evaluationsergebnisse“. Sie informierte

über das Bielefelder Verständnis von Forschendem Lernen, den Aufbau von Kooperationsstrukturen im und für das Praxissemester und die konkrete Umsetzung.

Zu diesem Modell sind Studierende, Lehrende, Fachleitungen und Lehrkräfte befragt worden. Ein sicher zu beachtendes Ergebnis der Untersuchung ist die Tatsache, dass Studienprojekte in ihrer Wertigkeit für den Professionalisierungsprozess von Studierenden und Universitätsvertretern deutlich höher bewertet werden als von Fachleitungen und den schulischen Mentorinnen/Mentoren.

Nach der zweiten Workshopphase, diesmal in lernortheterogenen Gruppen, trafen sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Plenum zur Ergebnispräsentation. Zur Beantwortung der Leitfrage der Tagung „Unter welchen Gelingensbedingungen können Studienprojekte als Anwendungsfeld Forschenden Lernens zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen?“ brachten insbesondere die Studierenden den Wunsch nach einer größeren formalen Einheitlichkeit der Studienprojekte ein (z. B. Umfang der schriftlichen Ausarbeitung). Das gilt für Absprachen der verschiedenen Unterrichtsfächer einer Hochschule und für eine größere Einheitlichkeit landesweit: Es sollten nicht mehr als zwei Studienprojekte verpflichtend sein. Auch die Sammlung in einer Datenbank wurde angeregt.

Alle Akteure des Praxissemesters waren sich einig, dass die Kommunikation zwischen Schule, Universität und ZfsL besser werden muss. Unklar bleibt, ob die schulischen Mentoren tatsächlich eine Beratungsfunktion für das in der Schule noch

nicht so bekannte Modell „Studienprojekt“ übernehmen sollen und können.

Die Lehrenden der Hochschulen betonten die Bedeutung von pädagogischen Theorien und das Nutzen von empirischen Ergebnissen für die Konzeption von Studienprojekten und dem Aufbau einer forschenden Grundhaltung als essentiellen Bestandteil der Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Zusammenfassend darf festgehalten werden, dass die Tagung keine Patentlösungen aufzeigen konnte, da u. a. die Rahmenbedingungen an den Hochschulen und Schulen zu unterschiedlich sind und insbesondere im System „Schule“ der Begriff „Studienprojekt“ noch nicht bekannt ist und einheitlich interpretiert werden kann.

Aber die zu beantwortenden Fragen sind sicherlich klarer geworden: Wie werden die Rahmenbedingungen für Studienprojekte vereinheitlicht? Sind Abstimmungsprozesse zum einheitlichen Verständnis des Forschenden Lernens notwendig? Wie wird die Kommunikation zwischen den Akteuren des Praxissemesters intensiviert? Wie wird in der Schule Offenheit und Akzeptanz für Studienprojekte erreicht? Wie können Studierende ohne Zeitdruck Studienprojekte als eine besondere Gelegenheit für Forschendes Lernen erleben? Der besondere Dank für die überzeugende Organisation des Tages in Bielefeld gilt Herrn Prof. B. Groeben und Dr. N. Ukley von der Universität Bielefeld.

Peter Meurel

„Mit Hand und Köpfchen“ – Handball spielerisch intelligent vermitteln

Datum: 10./11.09.2016

Maximale Teilnehmerzahl: 20

Ort: Sportschule Duisburg-Wedau

Themenschwerpunkt: Ziel der Veranstaltung ist die einfache Vermittlungsweise des Handballspiels. Es werden zunächst beim ersten Zielspiel 4 + 1, welches auch in einer kleinen Halle ohne Handballtore durchgeführt werden kann, Grundlagen erarbeitet, die zum eigentlichen Handballspiel 6 + 1 führen.

Inhaltliche Schwerpunkte

- Kleine Spiele zur Heranführung an das Handballspiel

- Mini-Handball 4 + 1
- Organisations- und Spielformen zum Passen und Fangen
- Torwurfsschulung
- Koordinationsschulung mit Bällen
- Kleine Regelkunde
- Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen

Teilnahmevoraussetzungen: Vorkenntnisse der Teilnehmer sind nicht erforderlich. Eine aktive Mitarbeit aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird vorausgesetzt.

Referent: Michael Cisik

Beginn: 14.00 Uhr (Sa.) *Ende:* 12.00 Uhr (So.), *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 39,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 65,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 49,00 €

Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen auf unserer Homepage!

Anmeldungen bis zum 26.08.2016 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

IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72

BIC: SPKEDE33

Qualifizierung zum „Lehrtrainer Trekking & Bergsport“ – Teil II: Ausbildungs- und Prüfungswoche

Datum: 09.10.–15.10.2016 (innerhalb der Ferienzeit)

Maximale Teilnehmerzahl: 8

Ort: Österreich / Hohe Tauern

Themenschwerpunkt: Die Qualifizierung zum „Trekking- und Bergsport Lehrtrainer“ richtet sich an Interessierte (Lehrkräfte von weiterführenden Schulen, ÜL/JL, Sozialpädagogen u. a.), die Gruppen und Schulklassen beim Trekking, Bergwandern und Bergsport betreuen und leiten (gem. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, Sicherheitsförderung im Schulsport). Neben der Vermittlung eines umfassenden Grundlagenwissens aus den Segmenten Risikomanage-

ment, Bergrettung, Versicherungs- und Haftpflichtfragen, Reiseleitung u. a. m. wird vor allem das Führungsverhalten in den Bereichen Trekking, Klettersteige, Hochtouren und im kombinierten Gelände geschult.

Die Ausbildung umfasst insgesamt 80 LE, bestehend aus Basismodul (20 LE) und Ausbildungs- und Prüfungswoche (60 LE). Um die Qualifizierung zu erhalten, müssen beide Teile besucht sein.

Aus den nachfolgend angegebenen Terminen können jedoch je nach individuellem Bedarf ein passender Termin für das Basismodul und ein passender Termin für die Ausbildungs- und Prüfungswoche ausgewählt werden.

Gebühr: 399,00 €

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen, ÜL/JL, Sozialpädagogen u. a. sowie generell am Trekking bzw. Bergsport interessierte Personen.

Teilnahmevoraussetzungen: erfolgreiche Teilnahme am „LehrTrainer Trekking + Bergsport Teil I Basisstufe“; Berg- bzw. Trekkingschuhe; Tourenrucksack.

Anmeldungen bis spätestens 1 Monat vor dem jeweiligen Veranstaltungstermin 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

IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72

BIC: SPKEDE33

Schneesport mit Schulklassen – Aus- und Fortbildung Ski Alpin, Snowboard, Telemark

Datum: 15.10. (15.00Uhr!) – 22.10.2016 (8 mögliche Skitage)

Teilnehmerzahl: max. 55

Ort: ***Medrazerhof, Medraz/Stubaital, Stubai Gletscher/Österreich

Thema: „Schneesport soll die Schüler in die Erfahrungs- und Erlebniswelt des Wintersports einführen, sie dafür begeistern

und das Bedürfnis wecken, auch in der Freizeit ein Leben lang Schneesport zu betreiben“.

Planung und Durchführung einer Schneesportwoche; Kompetenzerweiterung bezüglich der Gleitgeräte Carving- oder Telemarkski oder Snowboard.

Die Unfallkasse NRW, der Westdeutsche Skiverband e.V. (WSV), der Deutsche Sportlehrerverband e.V. (DSLVLV NRW), SPORTS e.V. und die schneesportausbildenden Universitäten und ZfsL haben sich auf freiwilliger Basis im „Netzwerk Schneesport an Schulen in NRW“ zusammen geschlossen, um im Sinne des Erlasses „Sicherheitsförderung im Schulsport“ einheitliche Mindeststandards für die Qualifizierung von Lehrkräften als fachliche Voraussetzung zu erreichen. Dem entsprechend bietet der DSLV e.V. (LV NRW) diesen Aus- und Fortbildungslehrgang für Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare und weitere Interessenten an.

Thematischer Schwerpunkt: Vorbereitung und Durchführung von Klassen-(Schul-)fahrten im Winter mit den sportlichen Schwerpunkten Ski Alpin und/oder Snowboard. Rechtliche Bezüge (neben den im Bundesland NRW im Schulwesen geltenden allgemeinen rechtlich-gesetzlichen Vorschriften):

- Richtlinien für Schulwanderungen und Schulfahrten
- Rahmenvorgaben für den Schulsport, Kapitel 3: Bewegungsfelder und Sportbereiche: Gleiten, .../Wintersport (8)
- Sicherheitsförderung im Schulsport, Schule in NRW, Nr. 1033 hier speziell: Kapitel 6.9: Skilaufen, Snowboarden, Skilanglauf – Schneesport
- Anmerkung: Diese Fortbildung folgt in den einzelnen Modulen dem „Qualifizierungs- und Fortbildungskonzept des Netzwerks „Schneesport an Schulen in NRW“ (Stand: Februar 2016)

Zielgruppe: Für die Fortbildung zum Erwerb der „Fachlichen Voraussetzungen“ zum eigenverantwortlichen Einsatz in schulischen Schneesportveranstaltungen können sich Lehrkräfte und Referendare aller Schulformen und weitere Interessenten anmelden, die schulische Schneesportveranstaltungen verantwortlich leiten, bzw. dort als (externe) Lehrkraft oder „geeignete Hilfskraft“ (vgl.

Kap. 1.2, Erlass: „Sicherheitsförderung im Schulsport NRW“) eingesetzt werden wollen.

Leistungen: 7x Übernachtung im DZ mit Bad oder Dusche/WC, größtenteils mit Balkon, Halbpension mit reichhaltigem Frühstücksbuffet, 5-Gang-Wahlmenü mit Salatbuffet, Nutzung von Saunabereich mit Dampfbad, 5 Tage Ausbildung (45 UE), umfangreiche Lehrgangsunterlagen, Kurzski, Organisation, Sonderkonditionen bei der Materialausleihe vor Ort, Lehrgangsg Gebühr (Gletscherskipass sechs Tage ca. 208,00 € nicht enthalten!). Eine begrenzte Zahl an Einzelzimmern ist vorhanden!

Kosten: Mitglieder 519,00 € im DZ (Nichtmitglieder im DSLV zzgl. 30,00 €); EZ-Zuschlag: 11,50 €/Nacht; Gäste/Familienmitglieder/Freunde abzüglich 164,00 € (Kinderermäßigung bis zu 60%!).

Anreise: privat, die Bildung von Fahrergemeinschaften wird unterstützt.

Zulassungsvoraussetzungen

Ski Alpin: Sie müssen rote Pisten in sicherer Fahrweise bei mittlerem Tempo auch bei ungünstigen Sicht- und Schneeverhältnissen sicher, parallel kurvenfahrend befahren können. Technikkurs SkiAlpin (als Vorbereitung auf eine Qualifizierung): Sicheres Bewältigen roter Pisten (Keine Anfängerschulung!). *Snowboard:* Anfängerschulung (Erhalt einer Teilnahmebescheinigung); Fortgeschrittene Anfänger (Sicheres Befahren blauer Pisten); Fortgeschrittene (Sicheres Befahren roter Pisten). *Telemark:* Anfängerschulung (Qualifizierung bei entsprechender Leistung möglich!)

Ausbildungsschwerpunkte nach dem landeseinheitlichen Qualifizierungskonzept „Netzwerk Schneesport an Schulen in NRW“

Ski- bzw. Snowboardtechnik: Verbesserung der Grundtechniken Carven und Driften (Fahren von geschnittenen Kurven und gedrifteten), hochwertige Kurven in unterschiedlichen Schnee- und Geländesituationen, funktionale Anpassungen von Aktionen/Bewegungen sowie Aktions-/Bewegungsspielräumen an unterschiedliche Zielsetzungen in Abstimmung auf die Gelände-, Material- und Schneebedingungen.

Methodik: Moderne Vermittlungsstrategien im Anfängerunterricht (mindestens zwei), Binnendifferenzierung, Vielfalt in

der Lernprozessgestaltung, unterschiedliche Vorgehensweisen in Abstimmung auf die personalen und situativen Voraussetzungen, didaktisch-methodische (und organisatorische) Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, Kommunikation in der Lerngruppe

Theorie: Gesundheitsförderung durch Schneesport; Organisation und Aufsicht; formale Grundlagen für die Organisation und Durchführung von Schneesportunterricht; Sicherheitskompetenz im und durch Schneesport; FIS-Regeln; Grundbegriffe des Kurvenfahrens und Grundlagen der Ski- bzw. Snowboardtechnik; Schulung des Bewegungssehens (Bewegungsanalysen) und Videoschulung.

In den bereitgestellten Lehrgangsunterlagen sind alle relevanten Themen ausführlich aufbereitet!

Teilnahmebescheinigungen: Bei regelmäßiger, erfolgreicher Teilnahme in Theorie und Praxis wird eine Teilnahmebescheinigung (Zertifikat) ausgestellt, die der Schulleitung (Schulaufsichtsbehörde) als Qualifikationsnachweis zum eigenverantwortlichen Ski- bzw. Snowboardunterricht in schulischen (Schnee-)Wintersportwochen vorgelegt werden kann. Bei erfolgreicher Teilnahme zusätzlicher weitergehender Prüfungen (Theorie, Unterrichtsversuch) kann darüber hinaus die Qualifikation (Zertifikat) zur Leitung von schulischen Schneesportveranstaltungen erworben werden. (Anmerkung: Die Gesamtleitung einer schulischen Schneesportfahrt darf nur von – im öffentlichen Schuldienst beschäftigten – Lehrerinnen und Lehrern übernommen werden).

Erfolgreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer (mit Zertifikatserwerb) können sich beim Westdeutschen Skiverband e.V. direkt zum Schneelehrgang (G2) anmelden, weil das Zertifikat als Praxislehrgang (G1) vom WSV anerkannt und damit der Weg zum Erwerb der DSV-Grundstufenzulassung ermöglicht wird. Ebenso erkennt der Deutsche Skilehrerverband (DSL) diese Qualifikation als Ausbildungszeit auf dem Weg zum Skilehrer (Level 1) an!

Mitzubringen

Ausbildung Ski Alpin: Vollständige und funktionstüchtige Skiausrüstung inkl. Helm (Ausleihmöglichkeiten vor Ort), Schreibmaterial, offizieller DSV-Lehrplan „Ski Alpin“ (neueste Ausgabe, ISBN-Nr. 978-3-613-50713-5).

Ausbildung Snowboard: Vollständige und funktionstüchtige Snowboardausrüstung inkl. Helm (Ausleihmöglichkeiten vor Ort), Schreibmaterial, offizieller DSV-Lehrplan „Snowboard“ (neueste Ausgabe, ISBN-Nr. 978-3-613-50711-1).

Ausbildung Telemark: Vollständige und funktionstüchtige Skiausrüstung inkl. Helm (Ausleihmöglichkeiten vor Ort), Schreibmaterial, offizieller DSV-Lehrplan „Telemark“ (2010)

Die offiziellen DSV-Lehrpläne „Ski Alpin“, „Snowboard“, „Telemark“, „Freeride Alpin/Snowboard, Risikomanagement“ sowie das DSV-Theorielehrbuch können direkt über den Deutschen Skiverband (www.dsvaktiv-shop.de) bestellt werden. Das DSV-Ringbuch „Unterrichten leicht gemacht – Tipps und Aufgaben für den Skilehrer“ sowie „Kinderskiunterricht“ können vor Ort erworben werden. Das MSW NRW stellt unter www.schulsport-nrw.de allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Printversion des neuen Erlasses „Sicherheitsförderung im Schulsport“ und des Landeskonzeptes „Netzwerk Schneesport an Schulen“ zur Verfügung.

Weitere Informationen und Anmeldeformular anfordern bei:

Jörg Schwarz
(Dipl. Sportlehrer, Staatl. gepr. Skilehrer)
Kirchberg 10, 52531 Übach-Palenberg
Tel. (0 24 51) 4 86 66 10
blackie1@gmx.de

„Inklusiver Sportunterricht – Wie soll das denn bitte gehen?“ – Eine Einführung in den inklusiven Sportunterricht auf Basis kompetenzorientierter Lehrpläne

Datum: 05./06.11.2016

Maximale Teilnehmerzahl: 20

Ort: Sportschule Duisburg-Wedau

In dieser Veranstaltung werden Lernarrangements vorgestellt und erprobt, die Möglichkeiten zu einem gemeinsamen Lernen, einer individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler (mit und ohne Förderbedarf) sowie die Anbahnung einer Handlungskompetenz in Bewegung, Spiel und Sport eröffnet.

Es werden Empfehlungen zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Förderbedarfe, Orientierungs-

hilfen zur individuellen Förderung sowie Möglichkeiten der inneren Differenzierung aufgezeigt. Ziel ist es, den Einstieg in einen inklusiven Sportunterricht zu erleichtern.

Um einen Austausch der Unterrichtserfahrungen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu ermöglichen und auftretende Fragen und mögliche Probleme aus der Praxis aufgreifen zu können, ist diese Veranstaltung im Sinne einer reflektierten Praxis in zwei Einheiten aufgeteilt. Bitte Sportkleidung und Schreibmaterial mitbringen.

Referentin: K. Plener

(Fachleiterin Sport, tätig an der integrierten Gesamtschule Bonn Beuel)

Beginn: 14.00 Uhr (Sa.)

Ende: 12.00 Uhr (So.)

Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder: 39,00 €

Lehrgangsg Gebühr für

Nichtmitglieder: 65,00 €

Lehrgangsg Gebühr für Ref./LAA: 49,00 €

Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen auf unserer Homepage!

Anmeldungen bis zum 20.10.2016 an:

Geschäftsstelle DSLV-NRW

Johansenaue 3, 47809 Krefeld

Tel. (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22

dslv-nrw@gmx.de

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsg Gebühr auf das DSLV-NRW-Konto

Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld

BLZ: 320 500 00

IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72

BIC: SPKEDE33

Herbstfachtagung: „Ob auf Asphalt oder im Wald – überall!“ Mit Crossboccia die Welt zum Spielplatz machen

Datum: 19./20.11.2016

Maximale Teilnehmerzahl: 40

Ort: Sportschloß Oberwerries

Das Spiel: Crossboccia ist Trendsport und einfach cool. Das Spiel kann in jeder Altersgruppe gespielt werden, ist kreativ, integ-

rativ, dynamisch, lebensfroh und kennt nahezu keine Voraussetzungen. Basierend auf den Grundgedanken von Boule wurde die Spielweise verändert. Das Spiel kann drinnen, im Klassenraum, in der Sporthalle, auf dem Schulgelände und sogar im Schwimmbad gespielt werden.

Mit den WERTE Crossboccias, auf denen die Begriffe Fairplay, Leistung, Würde, Hilfe, Verantwortung und Respekt stehen, können zusätzlich vielfältige Themen reflektiert werden, denn „Bildung braucht Bewegung“ und Bewegung bildet, wenn Erlebnisse reflektiert werden.

Inhalte: Im Seminar wird die Spielidee vermittelt, es werden zahlreiche weitere Spielmöglichkeiten mit den Crossboccia-bällen gezeigt, eine Idee eines klassenübergreifenden Konzeptes erläutert und Reflexionsmöglichkeiten zu vertiefenden Fragen des Sportunterrichts vermittelt.

Weitere exemplarische Spielmöglichkeiten der Arbeitshilfe und App zu sport goes mobile, der App mit 1000 Ideen für spannende Sportstunden, werden ausprobiert.

Bildungsanliegen des Schulsports: Ganz eindeutig kann man hiermit dem im Schulsport spezifischen Bildungsanliegen schulstufen- und schulformübergreifend gerecht werden und es kann am Doppelauftrag „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ orientiert agiert werden.

Die Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW (2014) betonen, dass „der Sportunterricht [...] diese Entwicklungsfunktion durch entsprechende Gelegenheitsstrukturen (z. B. Lernaufgaben, Reflexionsanlässe) gezielt unterstützen. Das besondere Anforderungsprofil des Schulsports eröffnet den Heranwachsenden dabei Felder der persönlichen Entwicklung, die innerhalb der Schule sonst weniger angesprochen werden. Auch wenn die Potenziale solcher mehrdimensionalen, ganzheitlichen Prozesse für die individuelle Entwicklung weitgehend unbestritten sind, so bedürfen sie einer bewussten

pädagogisch-didaktischen Inszenierung und Begleitung. Das verbessert systematisch die Chancen einer angemessenen Realisierung der pädagogisch wünschenswerten Entwicklungsförderung.“

Gerade dieses WERTE Crossboccia bietet Anlässe und Möglichkeiten zu pädagogisch-didaktischen Inszenierungen.

Auch mit Bezug auf gemeinsames inklusives Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten bieten sich vielfältige Chancen, um auch hier den Rahmenvorgaben zu entsprechen: „Anzustreben ist die Ausgestaltung einer an den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten bemessenen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Diese versetzt sie in die Lage, im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe aus den lebensweltlich relevanten Angeboten der Sport- und Bewegungskultur auszuwählen, sie zu reflektieren, sie entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen zu gestalten bzw. zu verändern und sich an ihnen aktiv zu beteiligen.“

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen.

Teilnahmevoraussetzungen: keine.

Referent: Norbert Koch; seit 34 Jahren als Bildungsreferent im Sport tätig, hat die DVD und App „sport goes mobile“ entwickelt und sieht in den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Crossboccia, insbesondere dem WERTE Crossboccia eine tolle Chance für attraktive Sportstunden.

Während der Herbstfachtagung bieten wir für unsere Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Ruhestand wieder ein eigenes Sportangebot an.

Referentin: Christa Beseke.

Lehrgangsg Gebühr für Mitglieder: 39,00 €

Lehrgangsg Gebühr für

Nichtmitglieder: 65,00 €

Lehrgangsg Gebühr für Ref./LAA: 49,00 €.

Bitte nutzen Sie für Ihre Anmeldung den Anmeldebogen auf unserer Homepage!

www.sportfachbuch.de

Anmeldungen bis zum 27.10.2016 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
 IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72
 BIC: SPKEDE33

**Deutsche Fitnesslehrer
 Vereinigung e.V.**

Anmeldung unter
 Tel. (0 56 01) 80 55 oder
 Fax (0 56 01) 80 50
 info@dflv.de oder www.dflv.de

Funktionelles Taping

Der Lehrgang legt den Fokus auf praktische Verknüpfung funktioneller anatomischer Zusammenhänge mit dem taping zur Stabilisation von Muskelschwächen. Der Teilnehmer lernt anhand des kinesiologischen Muskeltests einen Muskel bezüglich seiner Funktion zu testen, um ihn im Falle einer Schwäche oder funktionellen Einschränkung durch das Anlegen eines tapes stabilisieren zu können. Der Lehrgang vermittelt somit Grundlagen und Wirkweisen von elastischen Baumwolltapes auf der Muskulatur. Weiterführend werden Gittertapes vorgestellt, die ihre Anwendung hinsichtlich lymphatischer Reflexpunkte, Trigger- oder Akupunkte finden. Abschließend möchte der Lehrgang den Transfer zum Training herstellen. Die Teilnehmer sollen dahingehend sensibilisiert werden, die zu trainierende Muskulatur

zu Beginn zu testen, um im Falle einer Funktionsstörung diese mit einem tape zu stabilisieren. Dies ermöglicht verbesserte Trainingsresultate und eine schnellere Regeneration.

Termin: 03.09.2016 in Baunatal

119,00 € für DSLV-Mitglieder.

Sling Fitness Trainer

Als ausgebildeter Sling Fitness Trainer sind Sie auf einen neuen vielseitigen Fitness-trend spezialisiert. Sie können das Sling Fitness Training anleiten, korrigieren und Trainingsstunden planen, um abwechslungsreiche und intensive Trainingsstunden durchzuführen. Sie lernen insbesondere unterschiedliche Zielgruppen, wie etwa Leistungssportler oder Rückenpatienten durch über 20 Übungen anzusprechen. Weiterhin erfahren Sie die Hintergründe, Entwicklung und die gesundheitliche Wirkung des Trainings. Zudem werden Indikationen und Kontraindikationen bei unterschiedlichen Zielgruppen dargestellt.

Inhalte

- Die Ziele des Trainings für den Trainer und den Trainee
- Biomechanische Wirkweise und gesundheitlicher Nutzen
- Trainingsort, Installation und Kontraindikationen
- Exemplarische Durchführung eines Stundenverlaufs
- Trainingsplanung für zwei Zielgruppen
- Durchführung einer Übungsstunde
- Korrekturen und häufige Fehler
- Durchführung einer Übungsstunde

- Technik und Belastungssteuerung bei unterschiedlichen Zielgruppen

Termin: 10.09.2016 in Baunatal

119,00 € für DSLV-Mitglieder.

Neuromuskuläres Training

Die Parkinsonsche Krankheit (Schüttellähmung) ist die häufigste neurologische Erkrankung im fortgeschrittenen Alter. Betroffene leiden meist unter Muskelstarre, Muskelzittern und verlangsamt Bewegungen, welche bis hin zur Bewegungslosigkeit und Haltungsinstabilität führen können. Allerdings müssen bei Patienten nicht alle Symptome gleich ausgeprägt sein. Parkinson ist eine langsam fortschreitende, unheilbare Erkrankung, deren Behandlung in den letzten Jahrzehnten enorme Fortschritte gemacht hat. Parkinson führt nicht mehr zum Tode, die Lebenserwartung ist nicht verkürzt und die Lebensqualität der Patienten kann durch eine sportliche Betätigung deutlich verbessert werden.

Inhalte

- Neurolog. Krankheitsbilder Morbus Parkinson, Multisystematropie, Multiple Sklerose, Schlaganfall
- Muskelfunktionstest und Halteanalyse, Aufbau eines Therapieplanes
- Gangschulung Theorie und Praxis
- Brain Training
- Praktisches Arbeiten mit Patienten

Termin: 10.09.2016 in Baunatal

99,00 € für DSLV-Mitglieder.



Daniel Memmert / Peter Breihofer

Doppelstunde Fußball

Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein

Ausgehend von einem aufgabenorientierten Ansatz wird in der Doppelstunde Fußball ein Weg aufgezeigt, wie Fußball ab Klasse 5, auch unter schwierigen Rahmenbedingungen, heute erfolgreich unterrichtet werden kann. Dabei werden Schritt für Schritt technische und einfache taktische Elemente eingebaut, um Schülern letztendlich die Spielfähigkeit für das Spiel 11-11 zu vermitteln.

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

Bestell-Nr. 0522 € 21.90





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

Bestell-Nr. 6397 € 18.–
E-Book auf sportfachbuch.de € 14.90

Bernhard Bruggmann (Red.)

766 Spiel- und Übungsformen für den Fußball-Torhüter

Wer die Aufgaben des Torhüters und seine Verantwortung während eines Spieles betrachtet, erkennt sofort, dass er eine Sonderstellung einnimmt. Gerade deshalb ist das Sondertraining mit ihm auch für den Trainer von großem Wert. Dieses Buch soll dem Trainer durch die vielen, meist bebilderten Übungen helfen, den Torhüter konditionell, technisch und taktisch zu schulen.

Bernhard Bruggmann (Red.)

1009 Spiel- und Übungsformen im Fußball

Das „Spielerische“ beim Fußballspielen wird oft durch reine Technikübungen verdrängt.

Dieses Buch will durch seine riesige Palette von Spiel- und Übungsformen Lehrern, Trainern und Übungsleitern bei der Aufgabe helfen, das „Spielen“ wieder in den Vordergrund zu stellen.



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

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



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

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

Bernhard Bruggmann (Red.)

1020 Spiel- und Übungsformen im Kinderfußball

Modernes, kindgerechtes Training mit Kindern und Jugendlichen ist nach der **GAG**-Methode aufgebaut: Umrahmt von Einstimmen und Ausklingen besteht eine Trainingslektion aus Spielen (**G**anzheitlich), Üben (**A**analytisch) und wieder Spielen (**G**anzheitlich).

Mit spielerischem, gezieltem Üben stellen sich schnell Fortschritte ein. Das Buch ist eine wahre Fundgrube für den Unterricht und das Training im Kinder- und Jugendfußball.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/Bestell-Nr.

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

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

Präsident:

Michael Fahlenbock, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 54 40 05, fahlenbock@dslvl.de

Bundesgeschäftsstelle:

Geschäftsstelle des DSLVL-Bundesverbands, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 51 22 23, info@dslvl.de

Vizepräsidentin Haushalt/Finanzen:

Kerstin Natter, Schillerstraße 7, 66287 Quierschied, Tel. (0 68 97) 60 01 74, natter@dslvl.de

Vizepräsident Schulsport:

Helge Streubel, Taubenbreite 5 b, 06484 Quedlinburg, Tel. (0 39 46) 70 30 15, streubel@dslvl.de

Vizepräsident Fachsport:

Thomas Niewöhner, Kieler Straße 24, 34225 Baunatal, Tel. (05 61) 80 55, niewoehner@dslvl.de

Vizepräsident Schule – Hochschule:

Martin Holzweg, Jansastraße 5, 12045 Berlin, Tel. (01 70) 5 81 82 83, holzweg@dslvl.de

Vizepräsident Öffentlichkeitsarbeit:

Dr. Daniel Möllenbeck, Ferdinand-Wallbrecht-Straße 45, 30163 Hannover, Tel. (01 79) 7 94 84 90, moellenbeck@dslvl.de



LANDESVERBÄNDE

Baden-Württemberg

Geschäftsstelle: Petra Hehle-Schipke
Bellinostraße 107, 72764 Reutlingen
Tel. (07121) 620349, Fax (07121) 621937
E-Mail: geschaeftsstelle@dslvlbw.de
www.dslvlbw.de

Vorsitzende: Martin Buttmi, Peter Reich,
Oliver Schipke

Bayern

Geschäftsstelle: DSLVL
Postfach 10 04 53, 80078 München
Tel. (089) 41 97 24 19, Fax (089) 41 97 24 20
E-Mail: info@dslvl-bayern.de
www.dslvl-bayern.de
Vorsitzende: Barbara Roth

Berlin

Geschäftsstelle: Dr. Elke Wittkowski
Straße 136, Nr. 7, 14089 Berlin
Tel. (030) 36 80 13 45, Fax (030) 36 80 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

Ab 01. Febr. 2015 (vorläufig):
Geschäftsstelle: DSLVL – Hans Nickel
Ziegelweg 1, 37276 Meinhard
Tel. (0 56 51) 75 43 38
E-Mail: info@dslvl-hessen.de
www.dslvl-hessen.de
Vorsitzender: Herbert Stündl

Mecklenburg-Vorpommern

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

Niedersachsen

Geschäftsstelle: Harald Volmer
Osterfeldstraße 27, 30900 Wedemark
Tel. (0 51 30) 6 09 60 61
Fax (0 51 30) 5 89 74
E-Mail: info@dslvl-niedersachsen.de
www.dslvl-niedersachsen.de
Präsident: Dr. Daniel Möllenbeck

Nordrhein-Westfalen

Geschäftsstelle: Walburga Malina
Johansenaue 3, 47809 Krefeld
Tel. (0 21 51) 54 40 05
Fax (0 21 51) 51 22 22
E-Mail: dslvl-NRW@gmx.de
www.dslvl-nrw.de
Präsident: Michael Fahlenbock

Rheinland-Pfalz

Geschäftsstelle: Peter Sikora
Institut für Sportwissenschaft
Universität Mainz
Albert-Schweitzer-Str. 22, 55128 Mainz
Tel. (01 60) 92 20 10 12
Fax (0 32 12) 1 14 90 41
E-Mail: kontakt@dslvl-rp.de
www.dslvl-rp.de
Vorsitzender: Rüdiger Baier

Saar

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

Sachsen

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

Sachsen-Anhalt

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

Schleswig-Holstein

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

Thüringen

Geschäftsstelle: DSLVL
Charles-Darwin-Str. 5,
99009 Windischholzhausen
Tel. (06 31) 4 22 28 81
E-Mail: geyer-erfurt@online.de
www.dslvl-thueringen.com
Vorsitzende: Cornelia Geyer

FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE

Akademie der Fechtkunst Deutschlands

Geschäftsstelle: ADFD
Schulstraße 12, 24867 Dannewerk
Tel. (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@dflv.de
www.dflv.de
Präsident: Claus Umbach

Deutscher Wellenreit Verband e. V.

Frickestraße 55, 20251 Hamburg
Tel. (01 76) 72 78 12 27
E-Mail: philipp.kuretzky@wellenreitverband.de
www.wellenreitverband.de
Präsident: Philipp Kuretzky

Verband Deutscher Tauchlehrer e. V.

Geschäftsstelle: VDTL
Witelsbacherweg 12, 87645 Schwangau
Tel. 0 171- 99 35 583, Fax (0 75 31) 3 62 20 28
E-Mail: info@vdtl.de
www.vdtl.de
Präsident: Nico Hüttmann

Verband Deutscher Wellenreitlehrer

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@vdlw.de
www.vdlw.de
Präsident: Reinhard Kuretzky

GGTF e. V.

German Golf Teachers Federation
Nördlinger Str. 52, 91550 Dinkelsbühl
Tel. (0 98 51) 58 20 484, Fax (0 98 51) 58 20 485
E-Mail: info@ggtf.de
www.ggtf.de
Präsident: Robert Koch

SPORTS

Geschäftsstelle: Wallstraße 36, 45770 Marl
Tel. (0 23 65) 20 20 72
E-Mail: sports-ski@gmx.de
www.sports-ski.de

Turnier- und Wettkampfformen

Bettina Frommann

Turniere und Wettkämpfe sind für viele Kinder und Jugendliche der Höhepunkt im Sportunterricht und Vereinsleben. Sieg und Niederlage bieten die Möglichkeit, das gesamte Spektrum von Hoch- und Tiefpunkten sportlichen Erlebens mit entsprechenden Emotionen zu durchleben und zu verarbeiten. Viele Sportlerinnen und Sportler berichten im Rückblick auf ihre Karrieren, dass die im Sport gemachten Erfahrungen mit all ihren Facetten sehr wertvoll und hilfreich waren und positive Auswirkungen auf das erfolgreiche Meistern des (Schul- und Berufs-)Alltags hatten.

Im Fokus der Betrachtung stehen nicht die bekannten Turnierformen aus dem Spitzensport, Weltmeisterschaften oder Olympia wie Jeder gegen Jeden, K.O.-System, Doppeltes K.O.-System oder Ranglistensysteme, sondern eher pädagogisch motivierte Ideen mit geringem Organisationsaufwand und dem Anspruch, dass niemand ausscheidet und gleiche Bewegungs- bzw. Spielanteile für alle vorhanden sind. Die Turnierideen und Wettkampfformen sind einsetzbar bei den Mannschaftssportarten oder bei den Rückschlagspielen, grundsätzlich aber immer dann, wenn es darum geht, quantifizierbare Ergebnisse festzuhalten. Dies können Punkte oder Treffer sein wie beim spielerischen Ringen und Raufen oder Siege wie bei Kampfsportarten.

- Neben der besten sportlichen Leistung, die im Rahmen eines Wettkampfs oder Turniers ermittelt wird, ist z. B. auch ein Preis oder eine Urkunde für faires Verhalten sinnvoll.
- Eine Siegerehrung mit Urkunden oder Preisen und einem Mannschaftsfoto erfreut alle Teilnehmer.
- Die zur Verfügung stehende Zeit ist ein entscheidender Faktor bei einer Turnierplanung. Die Formel für die Berechnung von Paarungen lautet: $n \times (n-1) : 2$, wobei n die Anzahl der Mannschaften bedeutet. Beispiel: 6 Mannschaften multipliziert mit $6-5$ geteilt durch 2 ergeben 15 Spielpaarungen. Bei vielen Mannschaften wird schnell klar, dass nicht jede gegen jede spielen kann, sondern Gruppen gebildet werden müssen, die untereinander ihre Spielpaarun-

Praktische Hinweise zur Durchführung

- Ungerade Mannschaften oder Paarungen kann man auffangen durch didaktische Maßnahmen: Schiedsrichter einsetzen, Aufgaben zur Beobachtung verteilen, ev. Schüler (1) doppelt einsetzen, Protokoll führen, als Lehrkraft mitmachen, etc.
- Mannschaftsnamen, Rituale, Schlachtrufe oder ähnliche Kleidung tragen zur Identifikation bei und betonen den sozialen Zusammenhalt in einem Team oder Paar.

AUS DEM INHALT

Bettina Frommann Turnier- und Wettkampfformen	1
Johannes Wohlers Herausforderung Triathlon Ein vielfältiges Projekt in der Schule	7
Peter Wastl & Rainer Wollny Schleuderballwerfen	14

Matte 1	Matte 2	Matte 3	Matte 4	Matte 5	Matte 6
Mädchen	Mädchen	Mädchen	Mädchen	Mädchen	Mädchen

Matte 1	Matte 2	Matte 3	Matte 4	Matte 5	Matte 6
Jungen	Jungen	Jungen	Jungen	Jungen	Jungen

Abb. 1: Organisationsstruktur des Kaiserturniers

gen austragen. Das kann auch die Trennung nach Geschlechtern sein.

- Ideal sind Turnier- und Wettkampfformen, bei denen möglichst viele Schüler möglichst lange aktiv sein können und Ausscheiden entweder nicht stattfindet oder durch Zusatzaufgaben kompensiert wird.

Kaiserturnier

Die Idee des Kaiserturniers dürfte aus dem Tischtennis und aus anderen Sportarten bekannt sein. Man kann es auch für Bewegungsaufgaben aus dem Bereich des Kräftemessens oder kleine Kampfspiele einsetzen. Mattenflächen werden wie kleine Inseln über die Längsseite einer Halle entsprechend der Anzahl der Paare verteilt. Jeweils ein Paar führt die Bewegungsaufgabe auf einer solchen Insel aus. Die Gewinner jeder Runde rücken nach rechts, die Verlierer einer Begegnung nach links. Wer ganz rechts angefangen hat, bleibt nach einem Sieg stehen, dies gilt ebenso für den Verlierer auf der linken Seite. Es bietet sich an, so viele Runden zu veranstalten wie Mattenflächen vorhanden sind. Nach anfänglich starken Unterschieden werden die Leistungen der Paare mit jeder Runde homogener und damit für die Schüler auch anspruchsvoller. Am Kaiserfeld rechts kann man dann

Tab. 1: Prinzip des Schachturniersystems bei einer Vierergruppe

	Schüler A	Schüler B	Schüler C	Schüler D	Punkte	Platz
Schüler A	XXXX	5:3 (+2)	5:2 (+3)	2:5 (-3)	1	1.
Schüler B	3:5 (-2)	XXXX	5:4 (+1)	0:5 (-5)	-7	4.
Schüler C	2:5 (-3)	4:5 (-1)	XXXX	5:4 (+1)	-2	2.
Schüler D	5:2 (+3)	0:5 (-5)	4:5 (-1)	XXXX	-3	3.

den Turniersieger ablesen. Schwächere sollten in der Mitte anfangen, Stärkere auf Matte oder Spielfeld 1, um sich „hochzuarbeiten“. Bei Bedarf können zwei Mattenreihen für getrennte Jungen- und Mädchenkämpfe aufgebaut werden (Abb. 1).

Bei Spielbegegnungen wie im Badminton markiert man mit Pylonen oder Langbänken mehrere Spielfelder statt Matten nebeneinander. Das Prinzip des Weiterrückens bleibt erhalten.

Eckenturnier

Die Ecken einer Halle werden mit 0, 1, 2, 3 bezeichnet. Je nach Art der Bewegungsaufgabe liegen über die Längsseite einer Halle Matteninseln aus oder sind Spielfelder markiert. Die ersten Paarungen oder Mannschaften werden zufällig bestimmt oder von den Schülern frei gewählt. Sieger aus der ersten Bewegungsaufgabe oder Spielbegegnung gehen in die Ecke 1, Verlierer in die Ecke 0. Der neue Partner bzw. das neue Team wird nur aus dieser Ecke gewählt. Mit zwei Siegen geht man in die Ecke 2, mit drei Siegen in die Ecke 3 usw. Auch hier nähern sich die Paare mit fortschreitender Turnierdauer in ihrer Stärke an.

Variante: Statt mit Ecken kann man mit Post-it-Zetteln arbeiten. Jeder Schüler schreibt seinen Namen auf einen Zettel und klebt ihn an die Wand. Der Lehrer gibt die ersten Paarungen bekannt und alle erfüllen die Bewegungsaufgabe oder spielen. Alle Sieger erhalten einen Punkt, der auf dem Zettel vermerkt wird. In der zweiten Runde kämpfen nur Sieger und nur Verlierer miteinander. In der dritten Runde kämpfen jeweils „Zwei-Punkte-Sieger“, „Ein-Punkte-Sieger“ und „0-Punkte-Verlierer“ untereinander. Die Leistungsstärke wird mit jedem Durchgang homogener.

Zahlenturnier

In mehreren Mannschaften werden die gleichen Zahlen an Schüler verteilt. Ähnlich wie beim bekannten

Zahlenfußball führen die von der Lehrkraft aufgerufenen Nummern miteinander die Wettkampf- oder Spielaufgabe aus über eine festgelegte Dauer. Je nach Aufgabe können auch mehrere Nummern zur gleichen Zeit als Kleingruppe agieren. Um allen gleiche Bewegungszeit oder Spielanteile zu sichern, erfolgt nach festgelegter Zeit der Aufruf neuer Zahlen.

Relatives Turnier

Gerade bei Bewegungsaufgaben aus dem Bereich des Kämpfens und Kräftemessens, aber auch in der Leichtathletik sind die körperlichen Voraussetzungen wie Gewicht und Größe oft leistungsbestimmend. Die Schüler werden nach Größe und Gewicht und eventuell nach Geschlechtern getrennt in mehrere Gruppen eingeteilt und ermitteln nach dem Prinzip „Jeder gegen Jeden“ ihren Gruppensieger. Der Sieger darf einen Sieger aus einer anderen Gruppe herausfordern, alle anderen schauen dem Finalkampf zu und feuern an.

Schachturniersystem

Bestimmte Kampfhandlungen oder Treffer innerhalb einer festgelegten Kampfdauer gelten als Punkte, bei Spielen werden die Spielstände festgehalten. Notiert wird nach jedem Kampf das genaue Punkteverhältnis einmal aus der Sicht des einen Spiel- oder Kampfpartners und noch einmal aus der Sicht des anderen. Am Ende werden die Plus- und Minuspunkte aus allen Kämpfen und Spielbegegnungen miteinander verrechnet und so eine Rangliste nach Punkten und daraus abgeleitet nach Plätzen erstellt. Dieses System ist motivierend für Schüler, weil nicht der Sieg an sich, sondern die Anzahl der Punkte zählt. Selbst mit knappen Niederlagen kann man dennoch am Ende gewinnen (Tab. 1).

Japanisches Turnier

Bei Bewegungsaufgaben aus dem Bereich Kämpfen und Kräftemessen ist diese Turnierform sinnvoll. Alle Teilnehmer werden mit ihrem Gewicht festgehalten und, nach Geschlecht getrennt, in eine Rangfolge gebracht. Der schwerste Schüler kämpft mit dem zweiten in der Liste, der dritte mit dem vierten usw. Der Gewinner der Paarung 1. gegen 2. kämpft gegen den Gewinner der Paarung 3. gegen 4., die Verlierer ebenfalls. Das System, dass Gewinner gegen Gewinner und Verlierer gegen Verlierer kämpfen, wird über weitere Runden fortgesetzt.

Handicap-Turnier

Leistungsstarke Schüler werden mit einem Handicap versehen. Denkbar wären folgende Ideen:

- Augen verbinden,
- einen Arm auf den Rücken nehmen,
- einen Gegenstand in einer Hand halten müssen,
- bei Rückschlagspielen bestimmte Schläge ausklammern,
- als Rechtshänder mit der linken Hand spielen,
- bestimmte Körperteile aus der Bewegungsaufgabe ausklammern,
- Spiel zwei gegen einen.

Wichtige pädagogische Aufgabe für die Lehrkraft ist es, dem leistungsstarken Schüler das Handicap als motivierende Herausforderung „zu verkaufen“ und nicht als Strafe!

Team-Cup

Diese Turnierform eignet sich gut für Rückschlagspiele. Jedes Team besteht aus den zwei Spielern 1 und 2. Zuerst spielen die Schüler mit der Nummer 1 gegeneinander, dann die Spieler mit der Nummer 2. Zuletzt wird ein Doppel gespielt. Pro Sieg gibt es zwei Punkte. Das Team mit den meisten Punkten gewinnt.

Variation: Je nach der zur Verfügung stehenden Zeit können auch Vierer- oder Sechser-Mannschaften durchnummeriert werden und die gleichen Zahlen gegeneinander spielen.

Blitz-Turnier

Diese Turnierform eignet sich sowohl für Mannschafts- und Rückschlagspiele als auch für zählbare andere Bewegungsaufgaben. Das Blitz-Turnier hat den Vorteil vieler unterschiedlicher Mannschaften oder Spielpartner. Jedes Spielergebnis bzw. jeder Satz einer Spielbegegnung im Einzel oder Doppel wird auf eine bestimmte Anzahl von Toren oder Gewinnpunkten begrenzt, z. B. 3 Tore oder 5 Punkte. Die Spielstände aus jeder Begegnung werden notiert und die eigenen Punkte aller Spiele am Ende zusammengezählt. Daraus wird die Rangliste erstellt.

Wechsel-Doppel

Diese Turnierform ist gut für Rückschlagspiele geeignet. In einer Mannschaft sind 4 Spieler, die ein Doppel gegen eine andere Vierermannschaft austragen.



Bettina Frommann
arbeitet (nach 14 Jahren
Schuldienst) in der
Abteilung Angewandte
Sportwissenschaft des IFS
der Christian-Albrechts-
Universität zu Kiel.

bfrommann@email.
uni-kiel.de

Solange ein Paar Punkte gewinnt, bleibt es im Feld. Verliert das Paar, geht das zweite Doppel aufs Feld.

Variation 1: Alle 5 Punkte wird gewechselt.

Variation 2: Es geht immer nur der Spieler raus, der den Fehler gemacht hat.

Beispiel 1: Schüler 1 hat gegen Schüler 4 gespielt und gewonnen. Beide Zettel bleiben so hängen.

Beispiel 2: Schüler 12 hat gegen Schüler 9 gewonnen. Beide Zettel tauschen die Plätze.

Sportarten-Cup

Der Sportarten-Cup ist eine Turnierform über einen längeren Zeitraum. Es können z. B. zwei Klassen gegeneinander spielen oder auch zwei Mannschaften innerhalb einer Klasse. Zur gleichen Zeit werden auf mehreren Spielflächen Wettbewerbe in verschiedenen Sportarten ausgetragen, z. B. Badminton, Tischtennis, Unihockey, Basketball. Pro Sieg gibt es drei Punkte, bei Unentschieden einen Punkt. Alle Punkte einer Klasse/Mannschaft werden über alle Sportarten zusammen gerechnet und so der Sieger ermittelt.

1
2 3 4
5 6 7 8 9
10 11 12 13 14 15 16
17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

Tannenbaum-Turnier

Bei Rückschlagspielen bekommen alle Einzelspieler oder Paare fortlaufend eine Nummer. Die Nummern werden in Form eines Tannenbaums mit Post-it-Zetteln notiert und an die Wand geheftet. Einzelspieler/Paare können andere Einzelspieler/Paare einer nächsthöheren Reihe zum Spiel auffordern. Nach dem Spiel werden die Post-it-Zettel entsprechend dem Spielergebnis ausgetauscht: der Einzelspieler/das Gewinnerpaar bleibt bei Sieg auf seinem Platz oder nimmt bei Niederlage den Platz der Verlierermannschaft auf der nächsten Ebene ein.

Schleifchen-Turnier

Das Schleifchen-Turnier wird als Doppel- oder Einzelturnier mit stets wechselnden Partnern gespielt. Zu Beginn werden alle Spielernamen auf einen Zettel geschrieben und auf zwei Lostöpfe verteilt, so dass in jedem Topf die gleiche Anzahl ist. Der Spielleiter zieht aus jedem Topf einen Namen, daraus ergibt sich die erste Doppelpaarung, anschließend wird die zweite Paarung ermittelt und ein Spiel ausgetragen. Entsprechend wird mit den anderen Namen verfahren. Die Sieger bekommen ein kleines Schleifchen aus Geschenkband an den Schlägerhals gebunden. Alle Namen wandern wieder in die Lostöpfe und neue Doppelpaarungen werden ermittelt. Wer hat nach 5 Runden die meisten Schleifchen erspielt?

Punkte mitnehmen

Es werden zwei Mannschaften gebildet und festgelegt, ob Einzel- oder Doppelbegegnungen z. B. in Rückschlagsportarten wie Badminton und Tischtennis ausgetragen werden je nach vorhandenen Spielfeldern und Zeit. Jede Mannschaft gibt sich einen Namen. Alle Spieler einer Mannschaft stehen auf einer Seite der Spielfelder, die andere Mannschaft entsprechend auf der anderen Seite. Es wird solange gespielt, bis ein Einzelspieler oder ein Spielerpaar eine bestimmte Punktzahl erreicht hat, z. B. 5 Punkte. Wer zuerst 5 Punkte erreicht hat, ruft laut „stopp“, alle beenden den Ballwechsel und merken sich ihre erzielten Punkte. Dann rücken alle Spieler nur der einen Mannschaft ein Spielfeld weiter, so dass sich neue Spielpaarungen ergeben. Der Spieler oder das Paar, welches 5 Punkte erreicht hatte, fängt wieder bei 0 Punkten an, alle anderen nehmen ihre Punkte mit in die nächste Spielbegegnung und wiederum sind alle Ballwechsel beendet, sobald auf einem Spielfeld 5 Punkte erreicht werden (Tab. 2).

Abb. 2: Skizze des Tannenbaumturniers bei 26 Schülern

Tab.2: Mögliche Spielstände des Turniersystems „Punkte mitnehmen“

Mannschaft „Schmetterhand“



Mannschaft „Dream-Team“

Spieler A	Spieler B	Spieler C	Spieler D	Spieler E	Spieler F	Spieler G	Spieler H	Spieler I
3	4	2	5	1	4	3	2	4
Spieler 1	Spieler 2	Spieler 3	Spieler 4	Spieler 5	Spieler 6	Spieler 7	Spieler 8	Spieler 9
4	2	3	2	3	4	4	2	3

Bücher und CDs von Bettina Frommann



Bettina Frommann

Wilde Spiele

Dieser Band stellt eine betont spielerische Einführung in den Sportartbereich „Rangeln, Raufen, miteinander Kämpfen“ dar. Über 125 Spiel- und Übungsideen werden anhand eines Rasters und eines Fotos mit zahlreichen Variationen übersichtlich dargestellt. Das Buch wendet sich vor allem an Lehrkräfte der verschiedenen Schularten, aber auch an Erzieher in Kindergärten, an Sozialpädagogen in außerunterrichtlichen pädagogischen Arbeitsfeldern oder an Übungsleiter in den Sportvereinen und Sportverbänden. Es ist zum unmittelbaren Einsatz in der Praxis geeignet.

2010. DIN A5, 176 Seiten
ISBN 978-3-7780-0252-0

Bestell-Nr. 0252 € 18.–
E-Book auf sportfachbuch.de € 14.90



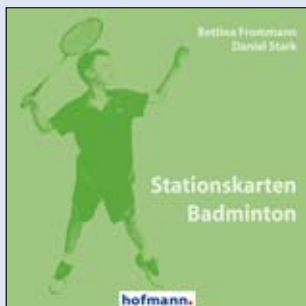
Bettina Frommann

Wilde Spiele im Wasser

Über 100 kleine Spiele aus den Kategorien Fang-, Tauch- und Raufspiele sowie kooperative und konditionell orientierte Spiele werden anhand eines Rasters, eines Fotos und der Spielidee mit zahlreichen Variationen vorgestellt. Eine Ideensammlung zum Thema Abenteuer, Risiko, Erlebnis in der Schwimmhalle rundet den Praxisteil ab. Das Buch wendet sich vor allem an Lehrkräfte der verschiedenen Schularten, an Übungsleiter in Vereinen und Verbänden sowie an Freizeit- und Sozialpädagogen in außerunterrichtlichen pädagogischen Arbeitsfeldern. Es ist zum unmittelbaren Einsatz in der Praxis geeignet.

2007. DIN A5, 172 Seiten
ISBN 978-3-7780-0321-3

Bestell-Nr. 0321 € 16.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 13.90



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

Bestell-Nr. 8950 € 14.90

Bettina Frommann / Daniel Stark

Stationskarten Badminton

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



2014. CD-ROM, 98 Stationen
ISBN 978-3-7780-8850-0

Bestell-Nr. 8850 € 14.90

Bettina Frommann

Stationskarten Kämpfen im Sportunterricht

Der Sportartbereich Ringen, Raufen, miteinander Kämpfen wird dem Anspruch von sozialer Erziehung, lustvollem Bewegungserleben und Schulung konditioneller sowie koordinativer Fähigkeiten zugleich, besonders gerecht. Die 98 Stationskarten konzentrieren sich ausschließlich auf Formen des Kämpfens mit spielerischem Charakter. Alle Bewegungsaufgaben erlauben Körpereinsatz ohne Kenntnis von Techniken oder Griffen, weisen aber immer eine klare Regelstruktur auf.



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

Beispiel: Spieler D der Mannschaft „Schmetterhand“ hat 5 Punkte und ruft laut „Stopp“. Alle Spieler der Mannschaft „Dream-Team“ rücken ein Feld weiter nach rechts. Der Spieler D spielt nun gegen Spieler 3, es steht 0:3, weil Spieler 3 seine Punkte mitnimmt. Spieler 9 wechselt zu Spieler A.

Herausforderungs-Turnier

Paare oder Mannschaften bleiben über einen längeren Zeitraum zusammen und führen in der gewählten Sportart ihre Wettbewerbe durch. Anhand der Spieler-

gebnisse wird eine Rangliste der Paare/Teams erstellt. Ein Team/Pair kann eine andere Mannschaft herausfordern, die maximal drei Rangplätze höher liegt. Nach jeder Runde ergibt sich eine neue Rangfolge. Welches Team steht nach einer fest gelegten Anzahl von Spielwochen ganz oben?

Anmerkung

(1) Die männliche Bezeichnung schließt grundsätzlich die weibliche mit ein.

Literatur

Frommann, B. & Stark, D. (2015). *Stationskarten Badminton*. Schorndorf: Hofmann.

Staffeln sollen gelingen

Grundlagen für ein gutes Gelingen sind einige wenige Überlegungen. Um Langeweile, Streit und Frust zu vermeiden lohnt es sich, zuvor einige grundsätzliche Überlegungen anzustellen. Diese beziehen sich auf ...

- ... **die Größe der Gruppen.** Für manche Staffelspiele braucht man große (z. B. „Tunnelball“) für andere kleine Gruppen (z. B. bei Wendestaffeln), um lange Wartezeiten und damit Frust und Langeweile zu vermeiden.
- ... **die Wartezeiten.** Sie sollten so lang sein, dass nach einer Aktivität eine kurze Erholung möglich ist und so kurz, dass keine Langeweile aufkommt.
- ... **die Art der Staffel.** Es gibt durchaus „kommunikative“ Staffeln, die nur dann gelingen, wenn alle zusammenarbeiten (z. B. „Seifenkistenrennen“) oder bei denen der Sieger nicht von vornherein feststeht, sondern der Willkür eines „Zufallsgenerators“ unterworfen ist, so dass sich niemand als „Schuldiger“ für die Niederlage sehen muss.
- ... **die Attraktivität der Staffel.** Die Ungewissheit des Ausgangs macht sie spannend.
- ... **die Zusammensetzung der Mannschaften.** Schon die Mannschaftszusammenstellung (sportliche und weniger sportliche Schüler) kann Konflikte in sich bergen, die ein freudvolles Spielen unmöglich machen.
- ... **die Art der Fortbewegung und Anzahl der Wiederholungen.** Eine Hallenlänge auf allen Vieren krabbeln zu müssen trägt nicht zur Motivation bei, dauert zu lange und frustriert Lehrer und Schüler.
- ... **die Eindeutigkeit der Ergebnissicherung.** Allen Beteiligten vergeht die Lust an weiterer Tätigkeit, wenn darum gestritten werden muss, wer denn nun wirklich Sieger geworden ist.
- ... **die Chancengleichheit.** Ohne jegliche Chance des Gewinnens in einen Wettbewerb zu starten ist nicht sehr freudvoll; zumindest sollte ein Gewinnen möglich erscheinen.
- ... **die „alternative“ Ermittlung der Gewinner.** „Eingebaute“ Unwägbarkeiten kompensieren körperliche Schwächen einzelner Gruppenmitglieder und lassen allen – auch den Gruppen, zu denen diese sportschwachen Schüler gehören – die Chance des Gewinnens.
- ... **das Anspruchsniveau.** Es gibt durchaus anspruchsvolle Staffeln, die taktisches Denken, Konzentration, Koordination und eine gute Portion Kondition erfordern.

Literatur

Lang, H. (2007). *Staffelspiele und Gruppenwettbewerbe*. Schorndorf: Hofmann.

Heinz Lang

LEHRHILFEN für den sportunterricht

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

Redaktion:

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

Erscheinungsweise:

Monatlich (jeweils in der 1. Hälfte des Monats).

Druck:

Druckerei Raisch GmbH + Co.KG
Aucherstraße 14, 72770 Reutlingen

International Standard Serial Number:
ISSN 0342-2461

Bezugspreis:

Im Jahresabonnement € 25,20 zuzüglich Versandkosten.
Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahlbar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlossen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen spätestens 3 Monate vor dem 31. Dezember beim Verlag eintreffen. Unregelmäßigkeiten in der Belieferung bitte umgehend dem Verlag anzeigen.
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlags mit Quellenangabe.

Unverlangte Manuskripte werden nur dann zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt.

Herausforderung Triathlon

Ein vielfältiges Projekt in der Schule

Johannes Wohlers

Mit einem Triathlon-Projekt eröffnen sich Chancen, Wettkampfsport mit facettenreichen Bewegungserfahrungen in den Feldern Schwimmen, Radfahren und Laufen zu verbinden. Die vorgestellte Version eines Triathlon-Projekts basiert auf den Bedingungen in der Stadtteilschule Winterhude in Hamburg. Eine hundertprozentige Kopie wird allein wegen der Trainingsorte kaum möglich sein, daher schildert dieser Beitrag auch Möglichkeiten zur Anpassung und Veränderung.

Projektidee

Das hier beschriebene Projekt findet in einem besonderen, schulischen Rahmen statt: Hintergrund ist die Idee von von Hentig (2007), die Schule für 8- bis 10-Klässler zu entschulen, da Jugendliche in diesem

Alter jenseits des Klassenzimmers passendere Lerngelegenheiten finden können. In diesem Sinn bewähren sich die Schüler (1) in dreiwöchigen Projekten. Diese für einen schulischen Kontext optimalen Möglichkeiten zur Durchführung einer Triathlon-Vorbereitung lassen sich jedoch auch reduzierter umsetzen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Varianten eines Triathlon-Projekts

Zeitbedarf bzw. Kapazitäten	Schwerpunkte/Ziele	Vor- und Nachteile
Dreiwöchig, täglich, ganztägig (14–20 Trainingstermine)	Vorbereitung auf individuell passende Triathlon-Wettkampfdistanzen mit Weiterentwicklung der eigenen Leistungsfähigkeit Fachübergreifende Erfahrungen bei der Verbesserung der sportlichen Leistungsfähigkeit	+ viel Zeit zum Trainieren ermöglicht fächerverbindendes Arbeiten in den Erholungsphasen + intensive Erlebnisse und Einsichten, konzentriertes Arbeiten realistisch – Problematisch in die Schulstruktur zu integrieren
Einwöchig, täglich, ganztägig (8–10 Trainingstermine)	Vorbereitung auf individuell passende Triathlon-Wettkampfdistanzen auf der Basis der vorhandenen Leistungsfähigkeit Fachübergreifende Erfahrungen bei der Verbesserung der sportlichen Leistungsfähigkeit	+ passt in konventionelle Projektwochen + besonders geeignet für bereits sportlich gut vorbereitete Schüler – Ausbau der Leistung fehlt – für sportlich wenig vorbereitete Schüler nur bedingt geeignet, ggf. Überforderung für leistungsschwache Schüler
Mehrwöchig (ca. 6 Wochen), nach Möglichkeit 2x Training wöchentlich (6–12 Trainingstermine), ggf. nachmittags ca. 2–3 Stunden	Vorbereitung auf individuell passende Triathlon-Wettkampfdistanzen mit Weiterentwicklung der eigenen Leistungsfähigkeit Fachverbindendes Lernen u. U. möglich (Unterricht) Selbstständiges Zusatztraining verschafft ergänzende Erfahrungen	+ vielfältig in die Schulstruktur zu integrieren – geringe Leistungsentwicklung, Alternative: Selbstständiges Training außerhalb des schulischen Angebots
Mehrwöchig (z. B. ein Schulhalbjahr, ca. 20 Trainingstermine), 1x wöchentlich, 2 Stunden	Vorbereitung auf individuell passende Triathlon-Wettkampfdistanzen auf der Basis der vorhandenen Leistungsfähigkeit Fachverbindendes Lernen gut möglich (Unterricht) Selbstständiges Zusatztraining verschafft ergänzende Erfahrungen	+ vielfältig in die Schulstruktur zu integrieren – geringe Häufigkeit verlangsamt Leistungsentwicklung, Alternative: Selbstständiges Training außerhalb des schulischen Angebots

Tab. 2: Anpassungsmöglichkeiten der Triathlon-Distanz

	Jedermann-Distanz	Reduktion 1	Reduktion 2	Reduktion 3	Reduktion 4
Schwimmen	500 m	400 m	300 m	200 m	100 m
Rad	20 km	16 km	12 km	8 km	4 km
Laufen	5 km	4 km	3 km	2 km	1 km

Das Projektziel besteht aus drei Stufen und lautet:

1. Einen Triathlon überhaupt bewältigen,
2. einen möglichst langen Triathlon bewältigen und
3. den Triathlon in einer möglichst guten Zeit bewältigen.

Jeder Schüler sollte diese Stufenziele kennen und für sich individuell entscheiden, welche Stufe angestrebt wird. Hierzu dient das Trainingstagebuch (siehe (2) und weiter unten). Die Berechnung ist an den Distanzen

Tab. 3: Gesamtübersicht zur Planung eines dreiwöchigen Projekts

Datum	Thema
1. Woche – Schwerpunkt Schwimmen	
Montag	Schwimmen: Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler feststellen, Gleiten, Gleiten beim Brustschwimmen Radfahren: Material-Check, Sicherheits-Check, Radfahren in der Kleingruppe als Sicherheitstraining Laufen: Fahrraderholungslauf
Dienstag	Schwimmen: Einführung Kraulschwimmen – Gleiten beim Kraulschwimmen, Antreiben mit den Beinen, Wasserlage in Bauch- und Rückenlage Laufen: Einführung Herzfrequenz-Messung, Einführung individuelle Tempogestaltung, damit verbunden: Dauerlauf
Mittwoch	Laufen: Dauerlauf, extensive Intervalle Radfahren: Wettkampfdistanz kennenlernen (4-km-Runden), Tempogefühl entwickeln
Donnerstag	Erholungstag mit reduzierter Belastung, z. B. Fahrraderholungslauf
Freitag	Trainingstag mit sehr intensiver Belastung Schwimmen: Kraulschwimmen – Antreiben mit den Armen, Koordination von Armzug und Atmung Laufen: Wettkampfdistanz als Intervalltraining (500-m-Strecken)
Samstag	Selbstständiges Training Laufen als extensives Intervalltraining und Radfahren als Dauerfahrt
Sonntag	Pausentag
2. Woche – Schwerpunkt Laufen	
Montag	Schwimmen: Individuelle Auswahl von Kraul- oder Brustschwimmen als Wettkampfstil, Ausdauertraining im Hinblick auf die Wettkampfdistanz, Vortrieb verbessern Laufen: Dauerlauf
Dienstag	Schwimmen: Kraulschwimmen – individuelles Potential einschätzen, Brustschwimmen – Vortrieb im Armzug, Koordination Armzug und Beinschlag – Gleitzugtechnik Radfahren: Wettkampfdistanz (4-km-Runden), Tempogefühl entwickeln
Mittwoch	Laufen: Wettkampfdistanz als Intervalltraining (500-m-Strecken) Radfahren: Dauerfahrt
Donnerstag	Erholungstag mit reduzierter Belastung, z. B. Training der Wechselzonen
Freitag	Trainingstag mit sehr intensiver Belastung Schwimmen: Frequenztraining, Wettkampfdistanz, ggf. Einführung in das Freiwasserschwimmen Radfahren: Wettkampfdistanz als Intervalltraining (4-km-Strecken) Laufen: Fahrraderholungslauf
Samstag	Selbstständiges Training Laufen als extensives Intervalltraining und Radfahren als Dauerfahrt, alternativ Teilnahme an einem lokalen Triathlon- oder Lauf-Wettkampf
Sonntag	Pausentag
3. Woche – Schwerpunkt Wettkampf	
Montag	Schwimmen: Verbesserung der Ökonomie von individuellen Bewegungslösungen im Kraul- und Brustschwimmen Radfahren: Wettkampfdistanz (4-km-Runden), Tempogefühl entwickeln
Dienstag	Schwimmen: Wettkampfdistanz, Taktik Radfahren und Laufen: Wechselzonentraining
Mittwoch	Regenerationstag
Donnerstag	Wettkampf und Siegerehrung
Freitag	Projektauswertung und ggf. Abschlussfest

des Jedermann-Triathlons orientiert: 500 m Schwimmen, 20 km Radfahren, 5 km Laufen. Schüler, die diese Distanzen nicht bewältigen können, reduzieren bei gleicher Relation die Strecken (vgl. Tab. 2).

Erfahrungsgemäß schaffen nur sehr wenig Schüler auf Anhieb die Jedermann-Distanz. Nach den drei Wochen Training bewältigen ca. 65% die Jedermann-Distanz, 25% wählen die reduzierte Anforderung (zumeist Reduktion Stufe 2) und 10% der Schüler können aus gesundheitlichen Gründen nicht am Wettkampf teilnehmen. Eine Beurteilung der Leistungen kann mit Blick auf das Erreichen der drei Ziele, auf die Umsetzung des Trainings und auf ein Trainingstagebuch, in dem neben Tages- und Trainingsprotokollen auch eine Reflektion der persönlichen Ziele in dem Projekt stattfindet (2), erfolgen.

Umsetzung des Projekts

Bei der Gestaltung des Trainings im Rahmen eines ganztägigen Projekts haben sich folgende Aspekte bewährt:

- Belastungs-Entlastungs-Rhythmus 3:1, d. h. drei Tage Training, ein Tag Erholung (siehe Tab. 3). Um den Rahmenbedingungen in der Schule gerecht zu werden, wird dieser Rhythmus auf sieben Tage umgewandelt. Damit ergibt sich der Rhythmus 3:1+2:1: drei Tage Belastung, ein Tag reduzierte Belastung, zwei Tage Belastung (davon ein Tag sehr intensiv), ein Tag Pause.
- 4–6 Stunden pro Tag, ab und zu 8 h. Der Beginn sollte nicht zu früh am Tag liegen, um die Verdauung des Frühstücks zu ermöglichen.
- Das Training ist wesentlich freudvoller und motivierender, wenn in der Gruppe trainiert wird (Kompensation von Stimmungsschwankungen und Unlust). In allen Disziplinen sollten leistungshomogene Gruppen von drei bis fünf Schülern gebildet werden.
- Für das selbstständige Trainieren am Wochenende sollten sich die Schüler in Kleingruppen verabreden.
- Praktisch sind Kombinationstrainingsorte für zwei Disziplinen. Dieses gilt vor allem bei der Auswahl von Schwimm-Möglichkeiten. Es ist möglicherweise effektiver, eine etwas längere Anfahrt in Kauf zu nehmen, wenn dann vor Ort zwei Disziplinen trainiert werden können, als zwischendurch einen Ortswechsel vornehmen zu müssen. Zu beachten ist jedoch, dass eine Anfahrt der Schüler mit dem Rad bereits eine Beanspruchung darstellt, die bei Ungeübten zu einer Überlastung führen könnte.
- Das Radtraining sollte auf verkehrsarmen Strecken durchgeführt werden. Jeweils eine Gruppe übernimmt die Funktion als Streckenposten und sichert unübersichtliche Abschnitte bzw. Kreuzungen.
- Erholung: Ausgleichstraining (z. B. Kanufahren) als aktive Erholung oder fächerverbindende Inhalte zu

zugehörigen Themen, Dokumentationsaufgaben im Trainingsbuch (s. u.), Filmanalyse zur Bewegungsverbesserung oder zur Außenperspektive als Ergänzung der Intensitätssteuerung, Vortrag zur Trainingslehre an einem Leistungssport-Stützpunkt oder einer Universität, Auswertung der Trainingsdokumentation, Dokumentation des Projekts auf der Schul-Homepage.

Aus diesen Punkten lässt sich die Gesamtübersicht in Tabelle 3 ableiten. Zu betonen ist, dass die Intensitäten und Umfänge individuell angepasst und die Trainingseinheiten je nach Witterung gestaltet werden müssen. Hierzu bieten die drei Disziplinen vielfältige Optionen und je nach örtlichen Möglichkeiten lassen sich besondere Trainingsorte hinzuziehen. In einem Naturbad eines Gewässers kann Freiwasserschwimmen bei schönem Wetter umgesetzt werden. Indoor-Anlagen bieten die Möglichkeit, bei Regenwetter auszuweichen. So lässt sich z. B. in einer Beachvolleyball-Halle auch gutes Lauf-Training durchführen.

Die Disziplinen

Triathlon erfreut sich vor allem aufgrund seiner Komplexität bei der Leistungsentwicklung aktuell besonderer Beliebtheit. Es wäre jedoch utopisch anzunehmen, dass diese Komplexität in schulischen Kontexten abgebildet werden kann. Hier gilt das exemplarische Prinzip (vgl. Tab. 4): Jede Disziplin steht stellvertretend für einen wesentlichen und wichtigen Aspekt eines Triathlons. Dadurch wird die Komplexität für Schüler erlebbar, ohne sie in den Disziplinen zu überfordern. Die Begründung für die Zuordnung der Fokussierungen in den Disziplinen wird im Folgenden dargelegt.

Schwimmen

Im Schwimmen liegt für die Schüler das größte Steigerungspotential. Da keine Schwimmart vorgeschrieben ist, kann sowohl Brust- als auch Kraulschwimmen

	Spezifische Bewegungsfertigkeiten und Koordination	Konditionelle Kapazitäten	Optimierung des Materials	Taktik im Wettkampf	Allgemeines Kraft- und Beweglichkeitstraining
Schwimmen	X			X	(x) ¹
Radfahren			X	X	(x) ²
Laufen		X		X	(x) ²

¹ Nur in Verbindung mit Aufwärm- und Cool-Down-Sequenzen.

² Die Intention des Ausdauertrainings besteht darin, das Durchhaltevermögen zu erweitern. Hierzu bedarf es einer angemessenen aber nicht einer maximalen Intensität. Eine Wettkampfform oder die Intention eine vorgegebene Strecke zu bewältigen führt dazu, die angemessene Intensität überschritten wird, um das Ergebnis zu verbessern bzw. die Strecke möglichst rasch zurückzulegen.



Dr. Johannes Wohlers

Ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel Institut für Sportwissenschaft

johannes.wohlers@email.uni-kiel.de

Tab. 4: Fokussierungen im Training für einen Triathlon-Wettkampf

genutzt werden; Rückenschwimmen ist eher ungeeignet. Es ist wünschenswert, dass die Schüler neben dem Brustschwimmen auch auf das Kraulschwimmen zurückgreifen, weil es sich um die schnellere Schwimmart mit einer größeren Bewegungsökonomie handelt und das Potential des Schwimmens besser zu nutzen ist als durch das Brustschwimmen. Daher wird diese Schwimmart in der ersten Woche des Projekts eingeführt. Da nicht zu erwarten ist, dass die Schüler in einer Vorbereitung von nur drei Wochen so ökonomisch kraulen können, dass sie die komplette Wettkampfdistanz in dieser Schwimmart zurücklegen, wird auf einen Wechsel zwischen den Schwimmarten zurückgegriffen. In welchem Verhältnis beide Schwimmarten genutzt werden, wird individuell in der zweiten Woche geklärt (vgl. Kasten 1 am Ende des Beitrags).

Radfahren

Der Schwerpunkt beim Radfahren liegt auf dem fachgerechten Gebrauch des Materials und dem sicheren Fahren in der Gruppe. Für die Verbesserung der Leistung sind zunächst einige einfache, technische Maßnahmen sinnvoll:

- Die Reifen müssen einen angemessenen hohen Luftdruck haben (siehe Angaben auf dem Reifen).
- Sattel und Lenker müssen in der richtigen Höhe eingestellt und die Bremsen kontrolliert werden. Sattelhöhe: Wenn die Ferse auf dem Pedal steht, muss das Bein vollständig gestreckt werden können. Dann erreichen die Fußspitzen auf der gegenüberliegenden Seite den Boden. Lenker: Passend zur Sattelhöhe wird der Lenker justiert. Hier muss je nach Bauart des Rades eine entsprechende Höhe gefunden werden. Entscheidend ist, dass der Abstand zwischen Knien und Händen nicht zu gering ist.



- Der Helm muss so fest eingestellt sein, dass er ohne Gurt seine Position auf dem Kopf hält: Fest aber nicht eng. Ein richtig eingestellter Helm verrutscht bei schnellen Kopfbewegungen trotz offenem Kinnriemen nicht. Beim Fahren ist der Kinnriemen natürlich geschlossen.
- Die beweglichen Teile, vor allem Kette, Schaltung und Radlager, müssen gereinigt und geölt werden.

Das Training findet in möglichst leistungshomogenen Kleingruppen statt. Um in der Gruppe sicher Rad zu fahren gelten folgende Regeln:

- Nur links überholen.
- Vorausschauend fahren, d. h. diejenigen, die hinten fahren, müssen auch den Bereich vor der Führungsperson im Blick haben, um Gefahren frühzeitig zu erkennen.
- Tempo zugunsten der Sicherheit drosseln; es geht um das Durchhaltevermögen und eine Entwicklung zur Einschätzung des persönlichen Leistungsvermögens und im Training nicht um einen Wettkampf.
- Installation von Sicherungsposten an unübersichtlichen Abschnitten bzw. Kreuzungen.

Im Fokus des Trainings steht die Entwicklung eines Gefühls für das persönlich passende Tempo auf der Wettkampfstrecke. Nach Möglichkeit wird in Runden entsprechend der Jedermann-Distanz gefahren. Eine Runde hat dann eine Länge von 4 km (alternativ würden auch 2-km-Runden möglich sein).

Das Training in Runden kann in Pyramidenform oder als Treppe angelegt werden, um das Gefühl für das Tempo zu vermitteln. In Pyramidenform wird die erste und die letzte Runde in ruhiger, flotter Fahrt absolviert, die zweite und vierte mit gesteigertem Tempo und die dritte mit besonders hohem Tempo. In Treppenform wird jede Runde mit einer Steigerung gefahren. Bei den ersten Versuchen kann es dazu kommen, dass bereits in der dritten oder vierten Runde das Bestmögliche für einige Schüler erreicht ist.

Gekoppelt ist das subjektive Empfinden mit einem Tacho am Fahrrad, ansonsten über die Rundenzeiten.

Durch mehrmaliges Trainieren entwickeln die Schüler schnell ein Gefühl für das persönlich passende Tempo. Im Wettkampf werden sie die Distanzen individuell und nicht in der Gruppe absolvieren, daher wird mindestens die letzte Radeinheit als Einzeltraining durchgeführt.

Laufen

Beim Laufen steht die Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens im Fokus. Eng verknüpft ist damit die Kenntnis, wie die Intensität gesteuert werden kann, um im Wettkampf die vorhandenen Ressourcen bestmöglich auszunutzen. Zumeist geht den Schülern am Beginn des Trainings gerade beim Laufen die „Puste sehr schnell aus“, d. h. sie können nur geringe Umfänge realisieren. Wie sie diese Umfänge erhöhen können, ohne wochenlang zu trainieren, sollte daher vorerst vermittelt werden.

Die wichtigste Größe zur Intensitätssteuerung ist die **Herzfrequenz**. Mit ein bisschen Geschick lässt sie sich messen. Dazu braucht man keine aufwändigen Pulsuhren oder ähnliches. Mit zwei Fingern (nicht mit dem Daumen!) wird der Pulsschlag an Hals oder Handgelenk erfühlt und für die Dauer von 15 Sekunden gezählt. Das Ergebnis wird vervierfacht, um so die Herzschläge pro Minute zu ermitteln.



Die Herzfrequenz soll bei unterschiedlichen Intensitäten des Laufens ermittelt werden (siehe (2), Material zur Herzfrequenzbestimmung). Für den Test werden nach einem allgemeinen und speziellen Aufwärmprogramm

zunächst zwei Durchgänge zur Ermittlung der Herzfrequenz bei maximaler Intensität durchgeführt. Anschließend erfolgt der Dauerlauf-Test. Sollten sich keine leistungshomogenen Gruppen bilden lassen, sollte dieser Test individuell durchgeführt werden.

Die Ermittlung der Herzfrequenz vermittelt den Schülern bereits ein Gefühl für unterschiedliche Tempi des Laufens. Im weiteren Training steht die permanente Kontrolle nicht im Zentrum, die Bestimmung der eigenen Herzfrequenz dient als Anknüpfungspunkt für individuelle Verständigungen und Bezugspunkt für die Intensitätssteuerung über das eigene Gefühl.

Im weiteren Training wird der Dauerlauf entweder als kontinuierliche Dauermethode oder als extensives Intervalltraining durchgeführt. Letzteres kann wie auch das Radfahren gut in Runden organisiert werden, so dass auch hier das Tempogefühl neben der Ausdauer vermittelt wird. Die Umsetzung einer kontinuierlichen Dauermethode erfordert von den Schülern bereits ein gutes Tempogefühl, damit sie nicht zu schnell erschöpft sind, wodurch die Dauer der Trainingseinheit zu kurz gerät. Kurze Gehpausen sind immer gestattet, diese schmälern den Trainingseffekt kaum.

Eine Möglichkeit zur Verbindung von zwei Disziplinen ist der „**Fahrraderholungslauf**“. Hierbei teilen sich drei bis fünf Schüler ein Rad, auf dem abwechselnd zur „Erholung“ gefahren wird. Die übrigen Gruppenmitglieder absolvieren einen Ausdauerlauf (im Vorfeld die Wechselmodalitäten klären!). Mit dem Fahrraderholungslauf besteht eine Möglichkeit, kooperativ eine längere Dauer zu laufen als es allein möglich wäre. Die Dauer wird immer als Zeit angegeben, um das beim Laufen zentrale Tempogefühl zu schulen. Eine vorgegebene Distanz könnte den Ehrgeiz des möglichst schnellen Absolvierens wecken und damit die Intention des Ausdauertrainings (3) konterkarieren.

Möglichkeiten einer individuellen Förderung und Sichtbarkeit von Lernprozessen

Wenn Schüler die Möglichkeit haben, aus verschiedenen Projektangeboten zu wählen oder selbst Projekte zu gestalten, sind sie zumeist sehr leistungsbereit und hoch motiviert. Es geschieht nicht selten, dass Einzelne über ein verträgliches Maß hinaus die Beanspruchung übertreiben und entweder erschöpft aufgeben oder krank werden. Neben einer sachbezogenen Vermittlungsleistung wird auch eine individuelle Beratungsfunktion zu erfüllen sein.

Um die nötige Transparenz herzustellen und grundlegende Informationen zu sammeln, führen die Schüler ein Tagebuch (2). Hier wird nicht nur die Dokumenta-

tion des Trainings aufgenommen, es werden auch Materialien aus dem Projekt gesammelt und persönliche Parameter protokolliert (siehe Trainingsbuch Deckblatt, Triathlon-Ziele, Tagesprotokoll und Trainingsprotokoll). Somit erhalten die Schüler mit ihrem Tagebuch ein Portfolio ihres Projektes und führen sich anhand verschiedener Parameter vor Augen, wie ihr Lernprozess in der Vorbereitung auf den Triathlon-Wettkampf aussieht.

Hinsichtlich der Ziele ist es sinnvoll, disziplinspezifische Schwerpunkte zu formulieren. Hierzu bietet es sich an, auch als Lehrkraft entsprechende Einschätzungen und Empfehlungen vorzunehmen. Beispielhaft ist dieses im Kasten 1 für die Disziplin Schwimmen für einige Schüler aufgezeigt. Ziele können und sollen sich bei Bedarf ändern. Hierzu dokumentiert das Trainingsprotokoll den Trainingsprozess und bildet ab, inwieweit die angestrebten Ziele in erreichbare Nähe rücken.

Das Tagesprotokoll fängt die intensive Auseinandersetzung mit dem Sport auf und ergänzt das Trainingspro-

tokoll um wichtige, persönliche Perspektiven. Beide Dokumente gemeinsam vermitteln den Schülern die Reichweite ihrer Auseinandersetzung mit einem Triathlon, die sie am eigenen Leib durch das intensive Training in dem Projekt direkt erfahren.

Anmerkungen

- (1) Mit Schüler, Lehrer ... sind immer auch Schülerinnen und Lehrerinnen ... gemeint.
- (2) **Die Arbeitsmaterialien (Trainingstagebuch usw.) können unter www.hofmann-verlag.de im Bereich sportunterricht-Zusatzmaterial heruntergeladen werden.**
- (3) Die Intention des Ausdauertrainings besteht darin, das Durchhaltevermögen zu erweitern. Hierzu bedarf es einer angemessenen aber nicht einer maximalen Intensität. Eine Wettkampfform oder die Intention eine vorgegebene Strecke zu bewältigen führt dazu, die angemessene Intensität zu überschreiten, um das Ergebnis zu verbessern, bzw. die Strecke möglichst rasch zurückzulegen.

Literatur

Hentig, H. v. (2007) *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein*. Weinheim: Beltz

Kasten 1

So könnten individuelle Einschätzungen und Empfehlungen im Schwimmen aussehen

Lisa hat flüssige und zweckmäßige Bewegungslösungen im Kraulschwimmen gezeigt und diese im Training ausgebaut. Sie übertrifft mit dem Kraulschwimmen ihre Leistungen im Brustschwimmen deutlich. Sie kann im Training versuchen, die komplette Distanz im Kraulschwimmen zurückzulegen. Falls das nicht erreicht wird, sollten nur halbe oder einzelne Bahnen im Brustschwimmen als Erholung absolviert werden.

Jakob, Nils, Anna und Marcel gelingt Kraulschwimmen so gut, dass sie im Wettkampf darauf mindestens für die Hälfte der Strecke zurückgreifen können. Sie beherrschen die Gleitzugtechnik im Brustschwimmen ebenfalls gut und können damit die Erschöpfung durch das Kraulschwimmen kompensieren.

Lena und Carolin können im Brustschwimmen ausdauernd Strecken bewältigen. Mit dem Kraulschwimmen könnte Lena kürzere Strecken im Wettkampf zurücklegen, für Carolin fehlt hier noch die nötige Ausdauer.

Svenja hat lange an einer günstigen Wasserlage für das Gleiten im Brustschwimmen arbeiten müssen, weil sie Schwierigkeiten hatte, ins Wasser auszuatmen. Nachdem sich ihr Bewegungsablauf entsprechend verändert hat, gelingt ihr das rhythmische Absenken des Kopfes zum Ausatmen unter Wasser beim Gleiten so gut, dass sie die Strecke komplett in dieser Technik absolvieren kann. Kraulschwimmen ist im Wettkampf für Svenja wegen der Atmungsschwierigkeiten keine tragfähige Option.

Tom und Kevin zeigen einen impulsiven Zugang zu den Bewegungsaufgaben und in ihren Bewegungslösungen. Tom hat wenig gefestigte Vorstellungen seines Schwimmens und bewältigt längere Distanzen nur mit relativ hohem Kraftaufwand. Kevin hat zudem ein elementares Problem im Umgang mit Bewegung im Wasser. Es fällt ihm schwer ins Wasser auszuatmen, so dass er einen Schwimmstil entwickelt hat, bei dem sein Mund nicht ins Wasser gelangt. Dadurch gerät er in eine unfunktionale Wasserlage, die sich negativ auf den Vortrieb auswirkt. Auf die Veränderung seiner Bewegungslösungen kann er sich nur wenig konzentrieren. Für beide kommt das Kraulschwimmen eigentlich nicht in Frage, dennoch werden sie versuchen, im Wettkampf abschnittsweise darauf zurückzugreifen.

Maria hat durch Probleme mit den Ohren Hemmungen, den Kopf in das Wasser zu nehmen. Daher ist mit ihr vereinbart, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten nur das Brustschwimmen nutzt. Wenn sie an die wesentlichen Aspekte zur rhythmischen Umsetzung denkt, schwimmt sie ausdauernd und relativ schnell.

Magdalena hat viel Einzelunterricht erhalten, da ihre Fertigkeiten im Schwimmen keinen Anschluss an die Leistungen ihrer Mitschüler ermöglicht haben. Inzwischen ist ihre Bewegungsleistung so gut, dass sie einen reduzierten Umfang von 300 m bewältigen kann. Kraulschwimmen kommt für sie im Triathlon nicht infrage.

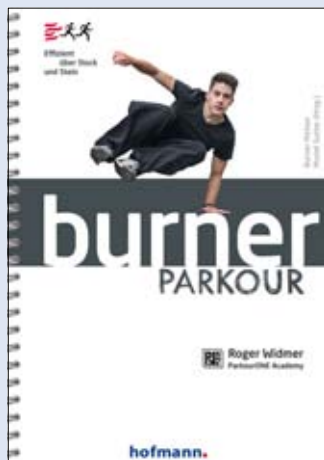


Effizient
über Stock
und Stein

Roger Widmer

burner PARKOUR

New!



2016. DIN A5. 64 Seiten
ISBN 978-3-7780-2961-9
Bestell-Nr. 2961 € 16.90
E-Book auf sportfachbuch.de € 13.90

Ein Buch für Lehrpersonen, Parkour-Coaches, Traceure und alle, die direkt mit Parkour starten möchten. Lernen Sie Parkour auf eine unkonventionelle und spielerische Art kennen. Mit diesem Lehrmittel ist es ein Leichtes eine Lektion zu planen, strukturieren und umzusetzen. Der Entwicklungsprozess der Teilnehmenden und das Erlebnis stehen dabei im Zentrum. Erfahrungen in Parkour-Techniken sind dabei nicht notwendig! Burner Parkour – Eine erlebnisorientierte Anleitung mit breitgefächerten Spielen und Inhalten.

► **Spiralbindung**
► **Extra starkes Papier**
► **Schutzfolien**

Beispielseiten



Parkour Fokus

Zwei Schritte nach vorn und einer zurück
Anzahl: beliebig

Die Teilnehmenden stellen sich längs auf eine Stange oder einen Randstein und versuchen jeweils 2 Schritte nach vorne und 1 wieder zurück zu balancieren. Jede Handlung hat eine Konsequenz und deshalb sollen die Teilnehmenden bei einem Fehler 10 Liegestützen ausführen.

Wozu
► Fördert die Koordination, Konzentration und das Konsequenz-Bewusstsein.

Variation
► Einsteiger unterstützen sich mit gegenseitiger Hilfestellung.
► Fortgeschrittene versuchen, die Übung blind zu meistern.
► Gleiche Übung rückwärts ausführen.

Körper: **III**
Psyche: **III**
Kreativität: **III**
Persönlichkeit: **III**

Es braucht
► 20 Minuten Zeit
► Möglichkeit zum Balancieren (Geländer, Randstein o. Ä.)

22



Parkour Fokus

Objekt umrunden
Anzahl: ab 2 Personen

Die Teilnehmenden stellen sich als Gruppe auf ein stabiles Objekt (z. B. Parkbank oder Tischtennis-Tisch aus Beton). Nun haben sie die Aufgabe, dieses Objekt einmal unterdurch zu umrunden, ohne den Boden zu berühren. Sie dürfen und sollen sich dabei gegenseitig helfen und unterstützen. Wenn ein Teilnehmer den Boden berührt, beginnen alle wieder von vorne.

Wozu
► Fördert Teamgeist, und lösungs-/ressourcenorientiertes Denken. Die Stärken und Schwächen im Team werden sichtbar und sinnvoll eingesetzt. Verschiedene Klettertechniken kommen zum Einsatz.

Variation
► Die Aufgabe kann auch stumm, also ohne verbale Kommunikation durchgeführt werden. Dies fördert zusätzlich den gegenseitigen Respekt und die Konzentrationsfähigkeit in der Gruppe.

Körper: **III**
Psyche: **III**
Kreativität: **III**
Persönlichkeit: **III**

Es braucht
► 15-30 Minuten Zeit (je nach Ausführungsart und Gruppengröße)
► Stabiles Objekt (z. B. Tisch, Tischtennis-Tisch aus Beton)

23

Schleuderballwerfen

Auszug aus dem Buch „Leichtathletik in Schule und Verein“
von Peter Wastl & Rainer Wollny

Zu den leichtathletischen Drehwürfen zählen das Schleuderballwerfen, das Diskuswerfen und das Hammerwerfen. Im Mittelpunkt des Kinder- und Jugendtrainings stehen das Diskuswerfen und das als attraktive Drehwurfmöglichkeit an Bedeutung verlierende Schleuderballwerfen. Für das Werfen aus der Drehung um die Körperlängsachse eignen sich unterschiedliche Wurfgeräte wie Fahrradreifen, Schleuderbälle oder selbst gebastelte Wurfmaterialien (Schleuderstrümpfe, Ball in der Plastiktüte).

Voraussetzungen schaffen

Aus der Drehung werfen stellt an Kinder und Jugendliche hohe koordinative Anforderungen. Das Andrehen vor dem Abwerfen ist durch die Aufrechterhaltung des Gleichgewichts und die Orientierung im Raum geprägt. Die Herausforderung, aus der Körperdrehung mit unterschiedlichen Wurfgeräten zu werfen, ist nicht nur attraktiv, sondern unter Sicherheitsaspekten auch weitgehend ungefährlich. Das Drehwerfen über Hindernisse, auf Ziele oder zum Partner erhöht die Attraktivität.

Die Grundlage für den Diskuswurf aus der $1\frac{1}{4}$ -Körperdrehung bildet das Werfen mit Fahrradreifen, Wurfringen und Schleuderbällen (Abb. 1).

Der Drehwurf aus der $1\frac{1}{4}$ -Körperdrehung gliedert sich in fünf Phasen.

• Auftakt und Anschwung

Die linke Körperseite zeigt in der schulterbreiten Seitgrätschstellung in die Wurfrichtung. Mit dem „Pendelschwingen“ werden der Wurfarm und das Wurfgerät zurückgeführt, so dass für die nachfolgende

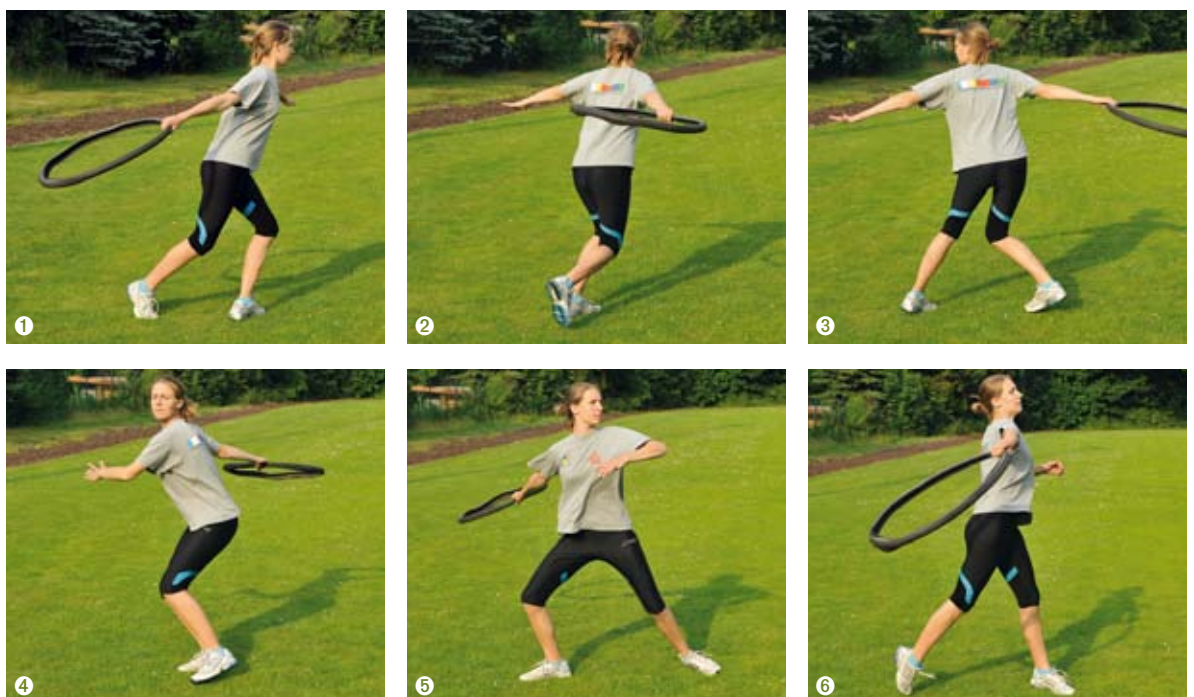


Abb. 1: Drehwurf mit dem Fahrradreifen

Drehung ein langer Beschleunigungsweg zur Verfügung steht.

• **Drehung**

Das Körpergewicht verlagert sich auf das vordere linke Bein, welches auf dem Fußballen in Würfrichtung dreht. Anschließend erfolgt ein Vorwärtsschritt nach rechts. Nach dem Abdruck vom linken Bein landet der Werfer nach ca. 1 m auf dem rechten Fußballen. Der folgende Rückwärtsschritt nach links begünstigt die Drehung auf dem rechten Fußballen und den schnellen linken Fußaufsatz vor der Abwurflinie.

• **Wurfauslage**

Die Wurfauslage ist dann erreicht, wenn sich das Körpergewicht über dem gebeugten rechten Kniegelenk des Druckbeins (Rechtswirler) befindet, der Oberkörper leicht vorgeneigt wird und der Rücken in Würfrichtung zeigt. Der im Ellbogengelenk gestreckte Wurfarm befindet sich hinter der rechten Hüftseite und der linke angewinkelte Arm vor der Brust (Oberkörper und Wurfarm zurückhalten!).

• **Abwurf**

Mit dem Aufsetzen des linken Fußes (Stemmbein) beginnt die Abwurfphase. Das im Kniegelenk gebeugte rechte Druckbein wird zusammen mit der rechten Körperseite schnell gedreht und die Hüfte nach vorne geführt. Der aktive Zug des Wurfarms verbunden mit der Gewichtsverlagerung zum linken, vorderen Stemmbein erfolgt dann, wenn der Oberkörper in Würfrichtung gedreht wurde.

• **Abfangen**

Der Beinwechsel wird durch den Umsprung oder den Rückzug des linken Beins ausgelöst.

Besonderheiten des Schleuderballwerfens

- Die Schlaufe des Schleuderballs muss mit zwei Fingern gefasst werden, um das Loslassen beim Abwurf zu gewährleisten (Abb. 2a; langes Pendel).
- Andrehen des Schleuderballs
Alternative 1: Den Schleuderball in der Hand des gestreckten rechten Arms schwingen. Der Oberkörper dreht leicht mit. Die Körperdrehung beginnt am Ende des Rückschwingens.
Alternative 2: Der Schleuderball kreist mit gespannter Schlaufe schräg über den Kopf. Die Körperdrehung beginnt dann, wenn der Schleuderball im Rückschwung etwa die Schulterhöhe erreicht hat.
- Zur Vereinfachung kann der Schleuderball mit der kurzen Schlaufe gefasst werden (Abb. 2b; kurzes Pendel).



Abb. 2b: Griffhaltung Schleuderball: kurzes Pendel

Abb. 2a: Griffhaltung Schleuderball: langes Pendel



Dr. Peter Wastl
 ist an der Bergischen Universität Wuppertal tätig



Dr. Rainer Wollny
 Professor für Sportmotorik und Sportbiomechanik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



Abb. 3: Standwurf mit kurzem Pendel aus der seitlichen Ausgangsposition (1) und der Wurfauslage (2)



Abb. 4: Andrehen über die 1¼-Drehung mit langem Pendel

Folgende Übungen schulen das Schleuderballwerfen

- **Standwürfe aus seitlicher Ausgangsposition**
Der Abwurf beginnt dann, wenn sich der Schleuderball mit der gespannten Schlaufe hinter dem Werfer befindet („Zugstellung“, Abb. 3).
- **Standwürfe aus der Wurfauslage**
Die Verwirrung des Becken- und Schultergürtels muss vorhanden sein (Abb. 3).
- **Würfe aus frontaler Ausgangsstellung und ganzer Körperdrehung**
Die anfängliche langsame Drehung erfolgt unter Einsatz von Markierungshilfen. Erreicht der Ball beim Rückschwung den Umkehrpunkt, beginnt der flache „Dreh sprung“ entlang einer geraden Linie.

- **Würfe aus 1¼-Drehung**

Der Wurf mit Ballkreisen erfolgt um die Horizontalachse oder in der schrägen Anschwungebene (ca. 45° zum Boden) und mit Vorausdrehung der Beine (Abb. 4). Auf die Dreh-Streck-Bewegung achten!

- **Würfe aus 1½-Drehung**

Die Drehung erfolgt spiralförmig von „hinten unten“ nach „vorne oben“ mit schnellem Aufsatz des linken Fußes und Temposteigerung bis zum Abwurf (Abb. 5).

Literatur

Wastl, P. & Wollny, R. (2012). *Leichtathletik in Schule und Verein*. (Praxisideen, Band 55). Schorndorf: Hofmann.

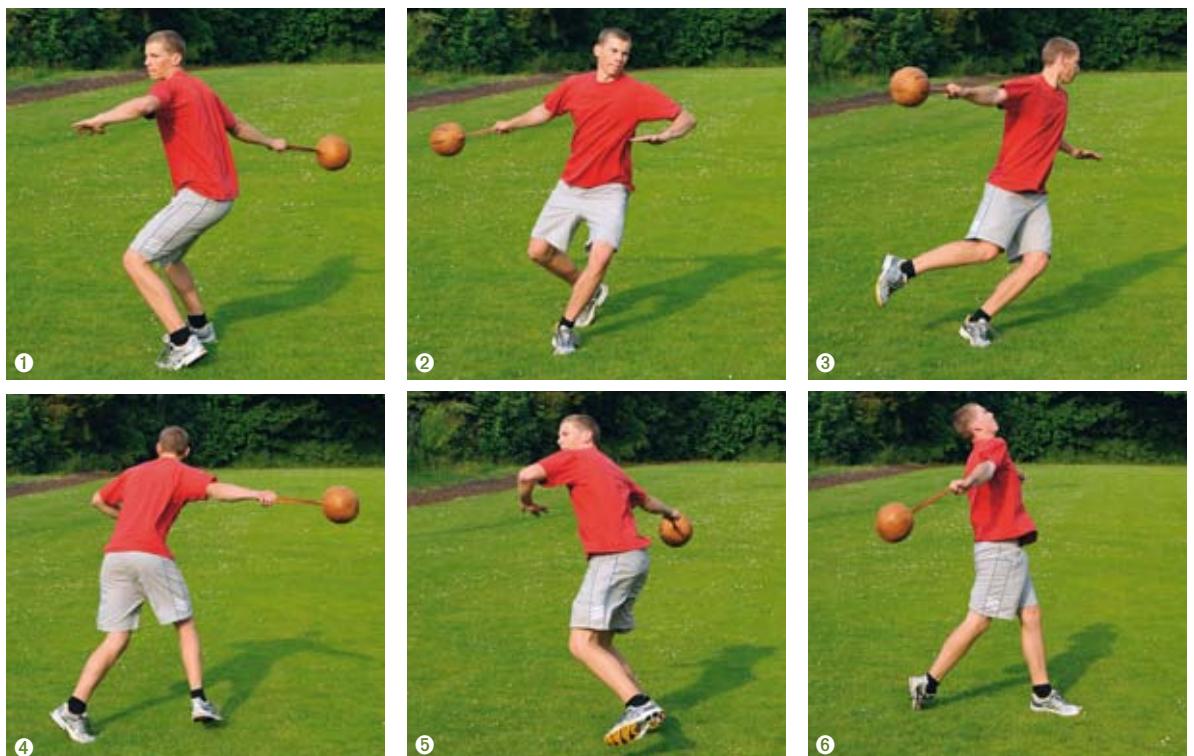


Abb. 5: Andrehen (1½-Drehung) mit langem Pendel