

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

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



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

8

August 2007
56. Jahrgang

hofmann.



vereinigt mit

KÖRPERERZIEHUNG

Herausgegeben vom Hofmann-Verlag

Schriftleiter: Dr. Norbert Schulz

Redaktionskollegium:

Prof. Dr. W.-D. Brettschneider

Prof. Dr. Klaus Cachay

Dr. Elke Creutzburg

Prof. Dr. Ulrich Göhner

Prof. Dr. Albrecht Hummel

Prof. Dr. Michael Krüger

Herbert Stündl

Prof. Dr. Ulrike Ungerer-Röhrich

Dr. Bettina Wurzel

Helmut Zimmermann (Vertreter des DSLV)

Schriftleiter der „Lehrhilfen“:

Heinz Lang

Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein

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

Manuskripte für den Hauptteil an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

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

Besprechungen und

Besprechungsexemplare an:

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

Informationen, Termine an:

Herbert Stündl

Im Senser 5, 35463 Fernwald

Erscheinungsweise: Monatlich

(jeweils in der 2. Hälfte des Monats)

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement (12 Ausgaben) € 51.60

Sonderpreis für Studierende € 44.40

Sonderpreis für Mitglieder des DSLV € 44.40

Einzelheft € 5.- (jeweils zuzüglich Versandkosten). Mitglieder des DSLV Nordrhein-Westfalen, Hessen und Berlin erhalten sportunterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft kostenfrei.

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahlbar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlossen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen 3 Monate vor dem 31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vorliegen eines Nachsendeantrags nicht nach! Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift.

Vertrieb: siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-127

Anzeigen: siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-138

Telefax (0 71 81) 402-130

Druck:

Druckerei Hofmann

Steinwasenstraße 6–8, 73614 Schorndorf

ISSN 0342-2402

© by Hofmann GmbH & Co. KG

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

Verlag:

Hofmann 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. 56 (2007) 8

Brennpunkt	225
Informationen	226

Beiträge	Maike Tietjens, Ulrike Ungerer-Röhrich, Bernd Strauß: Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (6).....	227
	André Herz, Arno Zeuner: Dauerlauf – wie lange kann ich (ununterbrochen) laufen?.....	234
	Nils Neuber, Dirk Schlüter, Helmut Digel:	
	Diskussion zu „10 Fragen an die Sportdidaktik“	239
	Helmut Zimmermann: Ein Blick zu Nachbarn	244

Literatur-Dokumentationen	247
Berichte	248
Nachrichten aus den Ministerien	250
Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband	251
Zusammenfassungen	255

Lehrhilfen	Sylvia Herpens, Annette R. Hofmann: Aquafitness, ein kindgerechtes Bewegungsfeld?	1
	Peter Neumann: Sportliche Handlungsformen erleben und verstehen am Beispiel Frisbee®	7
	K. Trösch: Schüler als Notengebungsinstanz.....	14

Beilagenhinweis: Der Gesamtauflage dieser Ausgabe liegen Prospekte der Firma Klühspies GmbH, 58553 Halver sowie der DLRG Bundesgeschäftsstelle, 31542 Bad Nenndorf, bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.

Titelbild Katja Schulz.

Brennpunkt

Doping und Sportpädagogik

Am Thema Doping wird deutlich, dass der Leistungs- und Spitzensport in einer Vertrauens- und Glaubwürdigkeitskrise steckt. Sie lässt sich darin erkennen, dass immer weniger Eltern, und zwar besonders die, die Wert auf eine „gute“ Erziehung ihrer Kinder legen, bereit sind, ihre Kinder einem Sport zu „opfern“, der ihre Gesundheit ruiniert und sie zu Betrügern erzieht. Diese Vertrauenskrise des olympischen Sports zu überwinden, ist deshalb die größte Herausforderung des organisierten Sports, wie IOC-Präsident Jacques Rogge in seiner Weltethos-Rede in Tübingen im vergangenen Jahr hervorhob.

Er wies ebenfalls darauf hin, dass diese Krise nicht nur durch Strafen und Sanktionen zu lösen sei, sondern in erster Linie durch Bildung und Erziehung. Das Dopingproblem ist so gesehen eine Herausforderung für die Sportpädagogik und für Bildung und Erziehung in Kultur und Gesellschaft generell; denn



Michael Krüger

man kann nicht erwarten, dass der Sport eine Oase des Friedens und der Fairness in einer Welt bleiben kann, in der Betrug, Manipulation, Heuchelei, Alkohol, Drogen und Medikamentenmissbrauch gang und gäbe sind. Das war zwar schon immer so, aber die Dopingenthüllungen der vergangenen Wochen und Monate haben den Verdacht genährt, dass der Sport in diesem Prozess der partiellen Enthumanisierung der Gesellschaft eher eine Vorreiterrolle spielt, als dass es ihm gelänge, als leuchtendes Vorbild für Fairness und Humanität in Kultur und Gesellschaft wahrgenommen zu werden. So war es beispielsweise in der Süddeutschen Zeitung zu lesen und so wird es auch in bildungsbürgerlichen Kreisen kommuniziert, die jedoch im Übrigen nichts dabei finden, im gleichen Atemzug gedopte Radsportler zu geißeln und bekiffte Künstler zu rühmen.

Patentlösungen gibt es keine, schon gar nicht solche, die allein auf den Staat und die Polizei setzen, die es bekanntlich auch nicht schaffen, ähnlichen Problemen wie Kriminalität oder Drogen- bzw. Alkoholmissbrauch Herr zu werden. Zunächst müssen die Verantwortlichen im Sport selbst handeln. Die Sportpädagogik, auch die Schulsportpädagogik, kann und darf dabei nicht im Abseits stehen, sondern muss in kritischer Solidarität ihren Teil zur Lösung des Problems beitragen.

Wenn man sich an Hartmut von Hentigs Wort hält, nach dem es in der Pädagogik darum gehe, Sachen zu klären und Menschen zu stärken, könnte man zwei Strategien vorschlagen: Erstens müssen wir versuchen, die Ursachen und Hintergründe der Dopingproblematik

besser zu verstehen. Natürlich gehört auch dazu, Doping, Betrug und Unfairness zu sanktionieren. Aber das reicht nicht aus. Aus sportpädagogischer Sicht besteht die zweite, noch wichtigere Aufgabe darin, die Athletinnen und Athleten in ihrer persönlichen und charakterlichen Entwicklung zu stärken. Dieser Prozess beginnt lange vor möglichen sportlichen Siegen und Triumphen. Eltern, Schule sowie Vereine und Verbände bzw. die Menschen, die dort handeln und pädagogische Verantwortung tragen, spielen dabei die wichtigsten Rollen. Sie können jedoch nur dann ihren pädagogischen Auftrag erfüllen, wenn die Bedingungen dies zulassen. Dies scheint jedoch schon lange nicht mehr gegeben zu sein. Wenn beispielsweise junge Athletinnen und Athleten im modernen, hoch professionalisierten und kommerzialisierten Top-Sport praktisch gezwungen werden, alles auf die eine Karte „Sport“ zu setzen, ist dies eine Überforderung, der sie nicht gewachsen sind.

Sportlich-olympische Erziehung mit dem Ziel eines fairen und humanen Sports muss deshalb für eine Zivilisierung des modernen Sports eintreten, und dies bedeutet auch seine Ent-Professionalisierung und Ent-Kommerzialisierung. Der Prozess der „Totalisierung“ des Sports, von dem der finnische Sportsoziologe Heinilä schon vor dreißig Jahren sprach, muss umgekehrt werden; sonst hat eine humane und humanistische Sporterziehung auf längere Sicht keine Chance.

M. Krüger

Informationen

Zusammengestellt von Herbert Stündl, Im Senser 5, 35463 Fernwald

Judo

Vom 14. bis 16. 9. 2007 finden in Magdeburg im Rahmen der Tagung der Schulsportreferenten des DJB ein Schulsportseminar und der 4. Judo-Hochschulworkshop statt.

Informationen und Anmeldung:

Heike Schröder

Otto-von-Guericke-Universität

Magdeburg

Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

Lehrstuhl Medienforschung/

Erwachsenenbildung

Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

Tel. 03 91 / 67-1 65 80

Fax 03 91 / 67-1 65 81

E-Mail: heike.schroeder@ovgu.de

www.uni-magdeburg.de/mpeb

Schüler-Fitnesscup

Jedes fünfte Kind in Deutschland ist übergewichtig. Tendenz steigend. Die Hauptgründe dafür sind ungesunde Ernährung und Bewegungsmangel. Der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) unterstützt den Schüler-Fitnesscup des Handelsunternehmens Lidl, durch den zur gesundheitlichen Aufklärung an Grundschulen beigetragen werden soll. Zur Teilnahme sind alle rund 17 000 Grundschulen in Deutschland aufgerufen. Gesucht werden die fittesten Klassen Deutschlands. Attraktive Preise im Gesamtwert von über 40 000 € warten auf die Kinder - unter anderem eine Sportstunde mit Fußballnationalspieler Torsten Frings und Spiel- und Sportgeräte.

In Zusammenarbeit mit Grundschulpädagogen, Ernährungs- und Bewegungsexperten haben DOSB und der aid infodienst Verbraucherschutz, Ernährung, Landwirtschaft e. V. (aid) umfangreiche Lehrmaterialien entwickelt, die den Teilnehmern kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Die Materialien geben Lehrerinnen und

Lehrern Anregungen für die Gestaltung einer Projektwoche. Dabei erleben die Kinder auf spielerische Weise das richtige Maß an Bewegung und gesunder Ernährung im Alltag.

Bis zum 31. Oktober können sich dritte und vierte Grundschulklassen zum Lidl-Schüler-Fitnesscup anmelden.

Weitere Informationen gibt es unter www.lidlfitnesscup.de oder über die Hotline 030-6 50 00-555.

Doping-Erklärung

Der Vorstand der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) hat unter Federführung des zuständigen Vizepräsidenten für Leistungssport, Prof. Dr. Martin Lames, einen Entwurf für eine Erklärung zum Thema Doping erarbeitet und seinen Mitgliedern zur Stellungnahme vorgelegt. In der Erklärung werden auch Hinweise auf Ursachen und die Verbreitung von Doping gegeben. Die Kernaussage der vierteiligen Resolution lautet: „Die dvs verurteilt Doping!“ - denn: „Doping ist ein Verstoß gegen die für Sport konstitutiven Prinzipien der formalen Gleichheit, des offenen Wettkampfausgangs und der Fairness. Die Regeln im Sport untersagen deshalb Doping aus guten Gründen.“

Die Erklärung schließt mit einem Komplex von konkreten Forderungen. Dazu gehören auch „in Zukunft eine hohe Kontrolldichte und wirksame Sanktionen“ und ein Appell an die eigenen Mitglieder, „sich ihrer besonderen Verantwortung im Zusammenhang der Dopingproblematik bewusst zu werden“. Der Vorstand verpflichtet sich, Fälle, in denen die Beteiligung eines dvs-Mitgliedes an einem Dopingfall bekannt wird, vor den Ethikrat der dvs zu bringen. Die neue Erklärung der dvs zum Doping, die speziell aus der Perspektive einer Wissenschaftsorganisation auf das Thema Doping im Leistungssport eingeht, soll die „Oldenburger Erklärung“

der dvs aus dem Jahre 1991 ablösen und nach Einarbeitung der Stellungnahmen aus dem Kreis der Verbandsmitglieder am 27. September 2007 bei der Hauptversammlung in Hamburg zur Beschlussfassung vorgelegt werden. Der Wortlaut der Entwurfsfassung kann im Internet nachgelesen werden unter: www.sportwissenschaft.de

Tanz – Theater – Kultur

Das Off-Theater nrw bietet im Tanz- und Theaterbereich zwei Fortbildungen an.

Die dritte interdisziplinäre Rhythmik-Fortbildung mit dem Titel „Groove and Move“ beginnt am 1. 12. 2007 in Neuss. Diese umfasst 10 Wochenenden und dauert ein Jahr. Ebenfalls am 1. 12. 2007 startet eine 1-jährige Qualifizierung „Kulturmanagement“. Auch diese findet berufsbegleitend statt, umfasst insgesamt 11 Wochenenden und schließt nach einer Prüfung mit einem ausführlichen Zertifikat ab.

Information und Anmeldung:

Off-Theater nrw e. V.

Akademie für Theater, Tanz und

Kultur, Salzstr. 55, 41460 Neuss,

Tel. 0 21 31 / 8 33 19, Fax 0 21 31 / 8 33 91

E-Mail: info@off-theater.de

Internet: www.off-theater.de

Demographische Entwicklung

Der demographische Wandel hat den organisierten Sport bereits erreicht und wird ihn in großem Maße beeinflussen.

Eine übergreifende Projektgruppe des DOSB hat sich mit diesem Thema in zweijähriger Arbeit beschäftigt und einen Projektbericht „Demographische Entwicklung in Deutschland: Herausforderung für die Sportentwicklung“ erstellt.

Der Projektbericht kann kostenfrei angefordert werden unter latzel@dosb.de oder telefonisch unter 069 / 67 00-364.

Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (6)

Sportpsychologie

Maike Tietjens, Ulrike Ungerer-Röhrich, Bernd Strauß

Einführung

Die Sportpsychologie beschäftigt sich mit dem Erleben und Verhalten des Menschen im Sport. Ihre Entwicklung als Wissenschaftsdisziplin ist gekennzeichnet durch die Orientierung an drei Säulen, nämlich a) der Sportwissenschaft und ihren Teildisziplinen, b) der wissenschaftlichen Psychologie und ihren methodischen Grundlagen und c) den verschiedenen Anwendungsfeldern im Sport wie z. B. dem Leistungssport, dem Gesundheitssport und dem Freizeitsport. Mittlerweile finden Konzepte wie das mentale Training auch außerhalb des Sports z. B. im Wirtschafts- und Medizinbereich Anwendung.

An bundesdeutschen Universitäten gibt es heute über 25 Professuren für Sportpsychologie mit der alleinigen Denomination sowie auch in Kombination mit anderen Teildisziplinen. Es ist zu beobachten, dass sich die Anzahl der Sportpsychologieprofessuren in den letzten Jahren erhöht hat und damit ein Ausbau der Sportpsychologie an den Universitäten stattfindet. Mehrere Gründe dürften hierfür ausschlaggebend sein. Zum einen gehört dazu die empirische Ausrichtung der Sportpsychologie, die auf dem anerkannten methodischen Fundament der Psychologie beruht und die auch in anderen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen nachgefragt wird. Zum anderen sind aber auch die Drittmittelfähigkeit, die internationalen Vernetzungsmöglichkeiten und besonders auch die inhaltliche Anschlussfähigkeit der Sportpsychologie an spezifische Teildisziplinen der Sportwissenschaft (wie z. B. Bewegungswissen-

schaft, Sportpädagogik, Sportsoziologie) zu nennen.

Positive Entwicklungen zeigen sich im Anwendungsfeld Leistungssport. Psychologische Unterstützung wird nicht mehr vorrangig als „Feuerwehr“ bei Schwierigkeiten einzelner Sportler/innen zu Rate gezogen. Vielmehr hat man erkannt, dass man längerfristig zusammenarbeiten muss, um Erfolge sicherzustellen. Erfolgreiche Mannschaften arbeiten heute mit Sportpsycholog(inn)en zusammen und das Beispiel der Fußballnationalmannschaft bei der letzten Weltmeisterschaft hat für eine große Akzeptanz der sportpsychologischen Begleitung sowohl durch die Beteiligten als auch durch die Öffentlichkeit gesorgt.

Themen der Sportpsychologie

Ein erster Schwerpunkt der nationalen und internationalen sportpsy-

chologischen Forschung beschäftigt sich mit Fragen der psychischen und physischen Gesundheit, der Motivation zur Teilnahme an Gesundheitsprogrammen, der Ursachen und Folgen von Sportunfällen sowie der Entwicklung von Bewegungsprogrammen zur Entwicklungsförderung. Ein zweiter Schwerpunkt der wissenschaftlichen Sportpsychologie ist die Expertiseforschung, bei der es um die kognitiven Bedingungen und Ursachen von herausragender menschlicher Performanz sowie deren Förderung geht. Im Sport betrifft dies motorische Leistungen von Leistungssportler/innen, Aspekte der motorischen Kontrolle und des Lernens oder auch der Motivation. Dieser Ansatz der Expertise kann aber durchaus auch auf andere Berufsgruppen wie Sportlehrer/innen, Therapeut/innen etc. übertragen werden.

Ein dritter Schwerpunkt betrifft sozialpsychologische Aspekte wie Führungstheorien, Gruppenklima in Trainingsgruppen, aber auch in Schulklassen, Selbstkonzept von

Embodiment – der Körper in der Psychologie

Aktuell entdeckt die Psychologie den Körper unter dem Thema „Embodiment“ wieder. Darunter versteht man ganz allgemein die Wechselwirkung zwischen Körper und Psyche. Eingeleitet wurde diese „Wende“ durch die Kognitionswissenschaft. Neurobiologische Erklärungen untermauern, dass der Körper die Bühne der Gefühle und des Verstandes und damit Mitgestalter psychischer Prozesse ist.

Nach einer langen Zeit, in der die Kognitionen im Vordergrund standen, konnte zunächst die Bedeutung der Emotionen in der Forschung Fuß fassen, und jetzt erkennt man, dass interne Prozesse immer auch Entsprechungen im Körper haben. Psychische Zustände finden sich in der Körperhaltung wieder und bestimmte immer wieder eingenommene Körperhaltungen können auf Kognitionen und Emotionen zurückwirken (vgl. Storch et al., 2006).

Im Sportunterricht sollte das Thema „Körpererfahrung“ aufgewertet werden. Denn hier haben junge Menschen die Gelegenheit, ihren Körper gut kennen zu lernen. Das geschieht aber nicht automatisch, sondern muss intentional angesteuert werden.

Sportler/innen, und Urteile in Entscheidungssituationen, z. B. von Schiedsrichtern. In diesen Bereich fallen auch Fragen von Aggression und Gewalt sowohl bei Zuschauern als auch bei Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten.

Unsere Auswahl an Themen in diesem Beitrag ist einerseits auf den Sportunterricht und unsere Einschätzung, was dort wünschenswerte Veränderungen bewirken können, andererseits aber auch auf Themen, die wir neu und spannend fanden, ausgerichtet. Dabei handelt es sich insbesondere um Ansätze, bei denen es um die Fähigkeiten und Ressourcen sowie um eine Stärkung aller Kinder, Jugendlicher und auch der Lehrenden geht. Im Folgenden werden wir uns daher zunächst mit Fokus auf die Schüler/-innen mit der Entwicklungsförderung durch Bewegungsprogramme, mit Sport und Gesundheit und dort mit den Ressourcen Körperkonzept, Fähigkeitsselbstkonzepte und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der Unfallforschung und schließlich mit der Expertise von Sportlehrer/innen befassen.

Entwicklungsförderung durch Bewegungsprogramme

In der psycho-motorischen Entwicklungsförderung sind Körper, Bewegung und Spiel zentrale Medien. Dabei wird der enge Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben und Handeln betont. Wichtiger Bestandteil ist darüber hinaus die Interaktion in der Gruppe, damit neben den personalen auch soziale Kompetenzen gefördert und gestärkt werden. Die Entwicklung von Bewegungsprogrammen für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter ist ein wichtiges Feld sportpsychologischer Forschung. Damit will man nicht nur spezifischen motorischen Ungeschicklichkeiten entgegenwirken, sondern auch eine breite psycho-motorische Entwicklungsförderung anregen. Solche Bewegungsprogramme können in produktorientierte und prozessorientierte Zugänge unterschieden werden (z. B. Schott & Roncesvalles, 2004). Produktorientierte Zugänge zeichnen sich durch das spezifische Training von bestimmten Fertigkeiten und Strategien zur Problembewältigung aus, etwa durch aufgabenspezifische Interventionen, wie sie etwa Physiotherapeuten verwenden.

In prozessorientierten Zugängen, wie sie psychomotorische Ansätze in großer Breite formulieren (vgl. Fischer, 2001), sollen individuelle Schwierigkeiten von Kindern durch vielfältige positive Erfahrungen in einer wertschätzenden dialogischen Arbeitsweise bearbeitet werden und so zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und zur Stärkung von Ressourcen beitragen.

Diese Ansätze zeichnen sich durch ein breites Spektrum an Übungen und Lerngelegenheiten wie beispielsweise in Bewegungslandschaften aus, die dann zumeist unspezifische Wirkungen entfalten sollen. Es gibt mittlerweile viele Veröffentlichungen mit zahlreichen Übungsbeispielen, die sich auch hervorragend im Sportunterricht einsetzen lassen (z. B. Stachelhaus, 2005; Zimmer, 2004). Außerdem zeigen Stachelhaus und Strauß (2005) in einer kontrollierten Längsschnittstudie mit Erstklässlern, dass prozessorientierte Übungsprogramme zu einer verbesserten Genauigkeit bei graphomotorischen Leistungen führen und damit den Schreiblernprozess unterstützen können. Da insgesamt die Zahl aussagekräftiger empirisch kontrollierter Längsschnitt-

studien aber leider noch sehr gering ist (vgl. Eggert, 2000), bedarf es weiterer Untersuchungen, um die Effekte solcher Übungsprogramme in verschiedenen Persönlichkeitsfeldern zu zeigen und um damit evidenzbasierte Argumente für die dauerhafte Implementation solcher Bewegungsprogramme im Sportunterricht gegenüber Politik und Schulträgern zu liefern.

Sport und Gesundheit

Viele Ansätze aus der Gesundheitspsychologie haben die Sportwissenschaft positiv beeinflusst (vgl. Bös & Brehm, 2006). Gesundheit und Bewegung sind elementare Bestandteile von Lebensqualität und Leistungsfähigkeit. Sie sind nicht nur wichtig für das Wohlbefinden, sondern darüber hinaus von zentraler Bedeutung für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und für die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen leistungsfähigen Persönlichkeit im Erwachsenenalter. Gut ausgebildete Ressourcen versetzen Kinder und Jugendliche in die Lage, auf Anforderungen mit einer hohen Leistungs- und Widerstandsfähigkeit zu reagieren und das Befinden positiv zu regulieren. Lange richtete sich der Blick bei Maßnahmen zur Prävention vor allem auf Risikofaktoren und damit auf die Identifikation von Gefährdungen und Beeinträchtigungen der Gesundheit. Heute dagegen treten salutogenetische oder Anforderungs-Ressourcen-Mo-



delle in den Vordergrund, die das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren sowie die Frage nach den Ursachen von Gesundheit thematisieren.

- Wichtig ist, dass Sportlehrer/-innen die Schutzfaktoren bzw. die Ressourcen von Kindern und Jugendlichen fördern, denn Unterstützung ist nötig, um diese Ressourcen zu entdecken, zu aktivieren und zu entwickeln. Sportlehrer/-innen sollten den Blick vermehrt auf Stärken jedes einzelnen Kindes richten! Kinder und Jugendliche werden damit bekräftigt, mit dem Wissen um ihr eigenes Können, neue Herausforderungen in Angriff zu nehmen (Ungerer-Röhrich et al., 2007).

Im Folgenden werden einzelne physische und psychosoziale Ressourcen thematisiert, soweit empirische Studien vorliegen.

Körperkonzept

Im Jugendalter hat die sportliche Aktivität eine große Bedeutung, körperliche Leistungsfähigkeit und Attraktivität scheinen wesentlich für das Selbstwertgefühl zu sein. Durch sie können Jugendliche ihren Körper erfahren, ausdrücken und sich in der sportlichen Aktivität selbst darstellen. Im Sport erhalten die Jugendlichen selbstbezogene Informationen über ihren Körper. Es wird davon ausgegangen, dass im sportlichen Tun eine Sicherheit im Umgang mit dem eigenen Körper erlernt wird.

In Anlehnung an Alfermann, Stiller und Würth (2003) wird das Körperkonzept (oder auch physische Selbstkonzept) als Teil des generalisierten Selbstkonzepts definiert, das alle Kognitionen, Bewertungen und Handlungspläne beinhaltet, die den eigenen Körper betreffen. Hierzu zählen die subjektiven Wahrnehmungen, die Einschätzung der eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit oder auch des körperlichen Aussehens.

Die Mehrheit der Studien weist Zusammenhänge zwischen sportlicher Aktivität und Komponenten des Körperkonzepts nach. Burrmann (2004) kommt in ihrer längsschnittlich angelegten Studie zu dem Be-

fund, dass sich sportlich hoch aktive Jugendliche nach vier Jahren als sportlich fitter und kompetenter erleben und über weniger Figurprobleme berichten. Sportler weisen im Vergleich zu Nichtsportlern ein positiveres Körperkonzept auf, was primär auf die höhere Einschätzung der Leistungsfähigkeit zurückzuführen ist. Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich sowohl qualitativ als auch quantitativ beschreiben. Sie zeigen sich in der niedrigeren Einschätzung der körperlichen Leistungsfähigkeit z. B. in der Kraftkomponente und der körperlichen Attraktivität bei den Mädchen. Gleichzeitig zeigen Mädchen im Umgang mit dem Körper eher eine „ästhetische Orientierung“, wohingegen Jungen eine größere „sport- und fitneßorientierte Aktivitätsbereitschaft“ angeben (Mrazek, 1987). Die Differenzierung zeigt sich bereits vor dem 12. Lebensjahr und ist im weiteren Verlauf kaum Veränderungen unterworfen. Geschlechterunterschiede nivellieren sich jedoch, wenn spezifische Gruppen, z. B. Leistungssportlerinnen und Leistungssportler, betrachtet werden (z. B. Alfermann et al., 2003). Hauptschülerinnen weisen in bisherigen Studien ein schlechter ausgeprägteres Körperkonzept auf, was sich zum einen mit schichtspezifischen Werten und zum anderen mit dem sich hieraus abgeleiteten geringeren Sportengagement erklären lässt (z. B. Endrikat, 2001).

- Die Befunde sprechen dafür, dass der Sportunterricht mit seiner Körperakzentuierung einen besonderen Stellenwert in der Schule einnimmt. Dies meint u. a. die Chancen einer ganzheitlichen Thematisierung des Körperselbst und einer Reflektion über geschlechtstypische Interessenslagen, Teilnahmemotivationen und Interaktionsstile im Sport. Zusammengefasst verweist dies auf einen geschlechtssensiblen Sportunterricht, der vielfältige Motive des Sporttreibens gleichberechtigt anspricht.

Fähigkeitsselbstkonzepte im Sport

Das Fähigkeitsselbstkonzept (im Sport) beschreibt die Selbstwahrnehmung der eigenen Leistungen



und Fähigkeiten und wird als ein Teilbereich des (physischen) Selbstkonzepts definiert. Es umfasst Bewertungen und Gefühle gegenüber der eigenen Leistungsfähigkeit in der jeweiligen Domäne beispielsweise im Sport, wobei sich deklarative, evaluative und behaviorale Komponenten unterscheiden lassen, z. B. „Ich laufe in 13 Sekunden 100 Meter“, „Ich bin ein guter Läufer“, „Ich würde auch bei schlechtem Wetter täglich laufen gehen“.

Aus einem pädagogisch-psychologischen Blickwinkel ist die Beschäftigung mit Fähigkeitsselbstkonzepten von besonderem Interesse, weil sie sich vielfältig auf das Erleben und Verhalten auswirken. Fähigkeitsselbstkonzepte werden u. a. aufgrund von Kompetenzerfahrungen und Vergleichsprozessen im Schul-, Freizeit-, aber auch Leistungssport erworben, so die Annahme. Aktuell in der Sportwissenschaft werden in diesem Zusammenhang der „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“, BFLPE (Gerlach, 2006; Marsh, 2005) und das „Internal/External Frame of Reference-Modell“, I/E-Modell, (Marsh, 1986; Tietjens, Möller & Pohlmann, 2005) diskutiert.

Urteile darüber, ob man beispielsweise ein fähiger Turner oder eine fähige Fußballspielerin ist, werden in der Regel auf der Grundlage von sozialen (auch interindividuellen) Vergleichen gefällt. Im sozialen Vergleich mit signifikanten Anderen

wird die relative Qualität der eigenen Leistung in Bezug zur Leistung anderer Menschen gesetzt, die die gleiche Tätigkeit ausführen. Bei nur sehr geringer Übereinstimmung der Handlungsergebnisse schließt man dementsprechend auf sehr hohe bzw. niedrige eigene Fähigkeiten. Beispielsweise beinhaltet die Note im Sportunterricht auch immer einen sozialen Vergleichsmaßstab.

Der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* geht auf soziale Vergleichsprozesse zurück. Schüler/innen nutzen den Vergleich mit anderen Schüler/innen in ihrer Klasse als Baseline für die Selbstevaluation. Eine leistungsstarke Sportklasse kann danach einen negativen Einfluss auf die eigene Selbsteinschätzung haben. Oder anders ausgedrückt: zwei objektiv gleich gute Schüler/innen schätzen sich unterschiedlich gut ein, wenn sie sich in Klassen verschiedener motorischer und kognitiver Leistungsstärke befinden. Gleichwohl kann dieser negative Einfluss durch eine soziale Identifikation mit einer Gruppe, die ein durch ihre Leistungsstärke hohes Ansehen genießt, ausgeglichen werden (Margas, Fontayne & Brunel, 2006).

Daneben existieren auch intraindividuelle Vergleichsprozesse. Hier wird 1) der Vergleich zu früheren Leistungen (temporal), oder 2) der Vergleich zu den eigenen Leistungen in einer anderen Dimension (dimensional) gezogen. Personen vergleichen beispielsweise ihre Leistungen im Turnen mit den Leistungen im Fußball, um ihr Fähigkeitsselbstkonzept im Turnen einzuschätzen. Bei besseren Leistungen im Fußball würde die Person ihre Leistungen im Turnen schlechter einschätzen und ihr Fähigkeitsselbstkonzept im Turnen nach unten regulieren. Gleichzeitig würde sie ihr Fähigkeitsselbstkonzept im Fußball höher einschätzen.

Im *Internal/External Frame of Reference-Modell* wird nun der gemeinsame Einfluss von sozialen und dimensional Vergleichsprozessen auf Fähigkeitsselbstkonzept thematisiert. So kann eine im sozialen Vergleich gute Leistung durch den dimensional Vergleich als weniger gut durch die Schülerin eingestuft

werden und umgekehrt. Die Zwei im Turnen ist dann plötzlich schlecht, da die Schülerin sonst immer eine Eins erhält.

Solch dimensionale Vergleichsprozesse könnten insbesondere zwischen Fächern wie Deutsch und Mathematik nachgewiesen werden, das Unterrichtsfach Sport scheint kein Vergleichsfach für die naturwissenschaftlichen bzw. sprachlichen Fächer zu sein. Es deutet eher einiges darauf hin, dass im Sport soziale Vergleichsprozesse im Jugendalter eine höhere Bedeutung haben als dimensionale. Ein möglicher Erklärungsansatz für den größeren Effekt sozialer Rückmeldungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept im Sport könnte im System „Sport“ selbst begründet liegen, in dem jedes Handeln auch durch den Wettkampfgedanken zugleich soziales Handeln darstellt.



Sygyusch (in Druck) hat zur Stärkung sozialer Kompetenzen im Sport einen neuen Weg beschritten. Er geht „bottom up“ von der Basis, von den Sportarten aus und fragt, welche sozialen Anforderungen in ihnen stecken. Damit kann er nahe an den Anforderungen, die sich aus den konkreten Sportaktivitäten ergeben, konkrete psychosoziale Ziele (Verbesserung der Kommunikation, der sozialen Unterstützung usw.) beschreiben. In einem Förderkonzept wird anschließend dargelegt, wie

diese Ziele erreicht werden können. In Kooperation mit Sportverbänden und Sportlehrer(inne)n konnten sowohl in der Vereinsarbeit als auch im Sportunterricht erste Erfahrungen in der Umsetzung gesammelt werden.

● Zusammenfassend kann empfohlen werden, dass die Lehrkraft die individuelle Bezugsnorm in den Vordergrund stellt. Hierzu bieten sich beispielsweise eine individuelle kurz-, mittel- und langfristige Zielsetzung an, Trainingstagebücher, Wochenpläne, in denen der Schüler selbstständig Ziele setzt und diese auch eigenständig verfolgt. Diese können sowohl motorische, kognitive als auch soziale Kompetenzen betreffen. Ein Schüler kann eine differenzierte Selbstsicht über seine Stärken und seine Schwächen nur in einem Sportunterricht erlangen, in dem dies anhand verschiedener Inhalte thematisiert wird.

Selbstwirksamkeitserwartungen

Unter Selbstwirksamkeit wird der Glaube an sich selbst verstanden: „Ich kann“ (Bandura, 2003). Motivationale, kognitive als auch affektive Prozesse werden durch die subjektive Überzeugung der eigenen Kompetenz gesteuert. Schüler/innen, die sich als selbstwirksam erleben, sehen neue oder schwierige Aufgaben als Herausforderung an und können Probleme besser meistern. Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich in der Folge positiv auf die Leistung, das Wohlbefinden, die Zufriedenheit usw. aus (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Nach Bandura (2003) entstehen Selbstwirksamkeitserwartungen durch

1. die eigenen Erfahrungen und Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse,
2. stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von signifikanten Modellen, Personen also, die als sozial vergleichbar eingeschätzt werden,
3. Überzeugungsversuche durch andere,
4. die Wahrnehmung des eigenen somatischen und emotionalen Zustandes (Pulsschlag, Muskelspannung u. Ä.).

Eine Vielzahl von Studien hat sich mit der Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext des Leistungs-, Freizeit- und des Gesundheitssports beschäftigt. Sport-spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen regulieren die Aufnahme, die Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität als auch die Leistung. Bislang liegen nur wenige Studien vor, die sich speziell damit beschäftigen, welche Bedeutung Selbstwirksamkeitserwartungen für den Schulsport haben, wie im Schulsport sportbezogene, aber auch allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen gefördert werden können (z. B. Biemann, 2003; Ziemainz, Wagner & Rütten, 2001). Eine Ausnahme bildet die Projektstudie von Biemann (2003) an Grundschüler/-innen. Unterrichtsbeobachtungen ergaben, dass in Klassen, in denen methodisch als auch inhaltlich selbstwirksamkeitsförderlich gearbeitet wurde, die Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflusst wurde. Allerdings zeigten die meisten Lehrkräfte dieses Verhalten nur gelegentlich.

Eine sehr interessante Möglichkeit zur Förderung der Selbstwirksamkeit (sowie des physischen und psychischen Wohlbefindens und des Selbstkonzeptes) ergibt sich aus dem Masteryklima-Ansatz (Satow, 1999). Dieser Ansatz postuliert, dass eine individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehung, eine unterstützende Schüler-Schüler-Beziehung und ein durch Autonomie und Mitbestimmung gekennzeichneten Unterricht sich förderlich auswirken. Die deutschsprachige Sportunterrichtsforschung hat sich bislang kaum mit der Bedeutung des Klassenklimas auf Lernprozesse, Motivation, Leistung, Sportpartizipation, Aggression usw. beschäftigt.

Dennoch erscheint dies als ein sehr ergiebiges Forschungsgebiet, da sich hieraus praktische Maßnahmen vor allem für die Lehrkraft im Sportunterricht ableiten lassen. Dazu gehört, dass die Lehrkraft zu den Schüler/-innen eine individualisierte Beziehung aufbaut, ihn/sie als eine eigenständige Person mit ihren Schwächen, aber auch mit ihren Stärken wahrnimmt und adäquat fördert. Der Fokus ist dabei auf die

individuelle Leistungsverbesserung, Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung und damit auch auf die individuelle Leistungsanforderung gelenkt.

● Wichtig ist zudem ein hoher Grad an Beteiligung der Schüler/-innen beispielsweise bei der Verankerung von Regeln, bei der Festlegung von Stundeninhalten, der Vergabe von Aufgaben oder auch der Klärung von Konflikten. Schwerpunktmäßig sollte es hier um die Verbesserung der Interaktion zwischen den Schüler/-innen gehen, dies kann durch Gruppendiskussionen, gemeinsame Verhaltensübungen, Kommunikations- und Vertrauensspiele usw. geschehen. Der Sportunterricht bietet hier besonders günstige Chancen, da er sowohl motorische, kognitive und affektive Erfahrungen bietet, einen reflektierten Umgang erlaubt als auch die organisatorisch-räumlichen Rahmenbedingungen bereit hält.

Psychologisch orientierte Unfallforschung im Sportunterricht

Sportunterricht bedeutet Gesundheitsförderung durch Bewegung und gleichzeitig Unfallrisiko durch Aktivität (Jerusalem, 2005). Die schulische Unfallforschung kann mittlerweile auf eine Vielzahl von Studien zurückblicken. Zentrale Befunde beziehen sich dabei hauptsächlich auf die Umweltfaktoren des Unfallgeschehens. Insbesondere die Wuppertaler Arbeitsgruppe um Hübner (Hübner & Pfitzner, 2001) hat hier wertvolle Erkenntnisse geliefert: Hauptschüler/-innen und Schüler/-innen der 7. und 8. Klasse sind demnach am häufigsten von Unfällen im Sportunterricht betroffen und das vor allem in Spielsituationen, in denen Erlerntes umgesetzt werden soll. Die Ballsportarten (nach Unfallhäufigkeit in der Reihenfolge: Fußball, Basketball, Volleyball, Handball bei Jungen und Basketball, Volleyball, Fußball und Handball bei Mädchen) weisen das höchste Gefahrenpotenzial auf. Als Personenfaktoren sind kognitive, motivationale und emotionale Voraussetzungen, aber auch motorische Kompetenzen denkbar. Letzterem konnte mit den bisherigen Stu-

dien kein Einfluss auf das Unfallgeschehen in der Schule nachgewiesen werden. Dies lässt sich vor allem damit begründen, dass motorisch schwache Kinder sich im Unterrichtsgeschehen eher zurückhalten, während motorisch starke Kinder sich stärker engagieren. Die Prävalenzzeiten der Kinder im Sportunterricht sind methodisch jedoch nur schwer zu ermitteln, sodass bislang keine eindeutigen Aussagen zu treffen sind.

Eine Betrachtung der psychologischen Voraussetzungen ist bislang weitestgehend ausgeblieben. Aktuell sind zwei psychologisch orientierte Studien zu nennen, die sich mit Unfällen im Schulsportunterricht (Tietjens, Halberschmidt, Strauß & Dieterich, 2007) bzw. mit Unfällen in der Schule im Allgemeinen (Jerusalem, 2005) beschäftigen. Die längsschnittliche Studie von Tietjens et al. (2007) kommt zu dem Schluss, dass weniger die spezifischen individuellen Faktoren (sondern eher klassenbezogene Faktoren) eine Rolle zur Vorhersage von Unfällen spielen, und die individuellen Faktoren vielmehr relevant sind für die Fehleinschätzung des Gefahrenpotenzials für sich und andere. Bei der Studie von Jerusalem (2005) handelt es sich um eine Interventionsstudie zur Selbstwirksamkeit, die insbesondere die Mitschüler/-innen berücksichtigt. Danach sind Stresserleben, soziale Konflikte, mangelnde Aggressionskontrolle und mangelndes Sozialklima der Klassen Indikatoren für Unfälle im Schulsport. Eine vertiefte Analyse spezifischer Bedingungen des Sportunterrichts steht noch aus.

Aktuelle Gesundheitsförderungsprogramme setzen bei einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen an (z. B. Projekt Bewegte Schule; Tägliche Sportstunde). Einerseits zielen die Programme auf die Förderung der motorischen Kompetenzen durch individuelle Könnenserfahrungen ab. Damit einher geht das Erkennen/Erleben der eigenen Fähigkeiten und eine realistische Fähigkeitseinschätzung. Andererseits sollen soziale Kompetenzen gestärkt werden (gegenseitig Helfen, Rücksicht nehmen).

● In der praktischen Umsetzung lassen sich neben einer vielfältigen Schulung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten Ansätze aus der Wagniserziehung, z. B. erlebnispädagogische Aktivitäten, Bewegungslandschaften, Kletterlandschaften nennen. Letztere ermöglichen die Reflektion über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, fördern die Selbstwirksamkeit der Schüler/innen und schulen darüber hinaus soziale Kompetenzen z. B. durch Hilfestellungen.

Expertise von Sportlehrer/innen

Die Expertise-Forschung im Leistungssport hat gezeigt, dass Experten nicht als solche geboren werden, sondern dass sie zu diesen gemacht werden (vgl. Hagemann, Tietjens & Strauß, 2007). Danach braucht es circa 10 Jahre intensiven und zielgerichteten Trainings, um eine Expertin/ein Experte zu werden. Wie gut dies gelingt, hängt zu einem gewissen Teil von der Anstrengungsbereitschaft, der Motivation und dem Willen ab. Was bedeutet dies bezogen auf den Lehrerberuf? Bislang gibt es nur sehr wenige empirische Studien dazu. Schempp (2003) beschreibt Expert(inn)en unter Sportlehrkräften wie folgt: 1. Experten wissen um die Bedeutung des eigenen fundierten Wissens und verbringen viel Zeit, um umfangreiches Wissen aufzubauen und es fortwährend zu erweitern; 2. Experten bilden aufgrund von umfangreicher Lehrererfahrung eine Intuition für das Richtige aus, dies ermöglicht ihnen,

flexibler und damit schülerzentrierter und situationsangepasster zu agieren; 3. Experten entwickeln Routinen für verschiedene Situationen (Bewertung von Schüler/innen, Start und Ende der Stunde usw.), diese geben ihnen mehr Zeit für das eigentliche Unterrichten; 4. Experten investieren mehr Zeit, um Probleme zu identifizieren, definieren und analysieren, bevor sie nach der Lösung suchen und 5. Experten versuchen ihre Kompetenzen ständig zu erweitern, sie reflektieren sich und ihren Unterricht, um einen noch besseren Weg des Unterrichtens zu finden.

Lehrkräfte streben sicherlich zu einem hohen Prozentsatz an, Experten zu werden. Belastungen jedoch, mit denen sich Lehrkräfte im Berufsalltag konfrontiert sehen, können diese Entwicklungsprozesse erschweren. Dazu zählen Belastungen durch den natürlichen Leistungsabbau, den erhöhten körperlichen Verschleiß, die Veränderungen des traditionellen Sports, die vermehrt heterogene Schülerschaft und den zunehmenden Druck durch Gesellschaft, Politik und Eltern.

In einer umfangreichen Studie konnte Schaarschmidt (2005) Verhaltensmuster identifizieren, wie Lehrer/innen mit dem Unterrichtsalltag umgehen: Er ermittelte ein gesundes, ein auf Schonung ausgeichtetes und zwei risikobehaftete Muster. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen mit hohem sozialem Anforderungsprofil (z. B. Erzieher, Polizist) weisen die Lehrer/-innen das negativste Muster auf. Bereits der Einstieg in das Berufsleben zeigt eine negative Konstellation, die sich mit zunehmendem Alter verstärkt. Mit einer Ausnahme

ist dies unabhängig von der Schulform und vom Unterrichtsfach. Sportlehrerinnen an Gymnasien sind mit hohem Anteil im Risikomuster und Sportlehrer mit hohem Anteil im Schonungsmuster vertreten. Ein Grund hierfür könnte die häufige Ablehnung des Faches Sport am Gymnasium sein. Während Lehrerinnen mit emotionaler Labilität reagieren, ziehen Männer sich eher zurück. Sportlehrer/innen besitzen zudem eine geringere Resignationstendenz bei Misserfolg und schreiben ihrer Arbeit gleichzeitig eine geringere Bedeutung zu. Programme zur Förderung der Berufsidentifikation und Berufsmotivation, zum Sinnerleben und zur Realisierung von Zielen könnten dem entgegenwirken.

Bereits in der Sportlehrerausbildung sollte das spezifische Anforderungsprofil stärkere Berücksichtigung finden: Widerstandskraft, sozial-kommunikative Kompetenz, Selbstvertrauen, effektives Selbstmanagement sind einige Kompetenzen, die Lehrkräften helfen, ihren Berufsalltag besser zu managen. Ebenfalls benötigen bereits Lehramtsanwärter hierfür mehr situationsnahes, also zielgerichtetes Lernen und Üben, um auf ihren Berufsalltag vorbereitet zu werden und um eine Expertise für das Unterrichten zu entwickeln. Die Bemühungen der Lehrer/innen zur Kompetenzentwicklung, Gesundheitserhaltung und Selbstreflexion sollten gefördert und auch eingefordert werden. Bezogen auf den Kompetenzerwerb ist dies nicht selbstverständlich. Studien legen offen, dass 20% der Lehrer/innen auch ohne die Fakultas für Sport unterrichten (Brettschneider et al., 2005). An Grund-, Haupt- und Sonderschulen



Maïke Tietjens



Ulrike Ungerer-Röhrich



Bernd Strauß

Anschriften: Maïke Tietjens, Bernd Strauß: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft, Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster, Tel. +49 251/833 92 82, Fax. +49 251/833 21 58, E-Mail: tietjens@uni-muenster.de
Ulrike Ungerer-Röhrich: Universität Bayreuth, Institut für Sportwissenschaft, Arbeitsbereich III, 95440 Bayreuth

ist dieser Anteil mit 50% noch größer (Brettschneider et al., 2005). Teilweise besitzen die fachfremden Lehrkräfte keine weiteren Qualifikationen und besuchen seltener Fortbildungen. In der SPRINT-Studie geben 2/3 der Fachlehrkräfte an, im Erhebungsjahr Fortbildungen besucht zu haben, bei fachfremden Sportlehrkräften tut dies lediglich die Hälfte, ein ähnliches Muster zeigt sich auch für die Nutzung von Fachliteratur.

Für die Gesunderhaltung der Lehrerschaft und auch zur Expertiseentwicklung scheint dabei das soziale Schulklima (Supervision, soziale Unterstützung durch das Kollegium, kooperativ-unterstützender Leitungsstil) ein weiterer entscheidender Faktor zu sein.

● Auf dem Weg zum Experten gilt es Lehrer/innen zukünftig mehr fachlich und sozial zu unterstützen, Rahmenbedingungen zu verbessern, ihre Kompetenzen zu stärken und Konzepte für ein intensives, zielgerichtetes Lehrertraining zu entwickeln. Gleichzeitig sollten Lehrkräfte die Offenheit für Neues, das Streben nach Expertise, die Bereitschaft sich fortzubilden einbringen, damit sie und die Schüler/innen einen „guten“ Sportunterricht genießen können.

Ausblick

Auch wenn wir hier einige Untersuchungen aus sportpsychologischer Perspektive zum Schulsport darstellen konnten, muss man deutlich sagen, dass die Schulsportforschung immer noch ein Stiefkind der Sportpsychologie ist. Zu wenige sportpsychologische Untersuchungen werden in Schulen durchgeführt. Und wenn man insbesondere kontrollierte sportpsychologische Untersuchungen mit hoher Evidenzbasierung im Schulsport fordert, fällt die Bewertung der sportpsychologisch orientierten Schulsportforschung noch schlechter aus. Die Gründe dafür sind sicherlich vielfältig: So sind zentrale Anwendungsfelder der deutschsprachigen Sportpsychologie der Leistungssport bzw. die Expertiseforschung sowie der Gesundheitsbereich. Insgesamt ist

es notwendig, dass die Sportpsychologie sich verstärkt dem Schulsport als zusätzliches Anwendungsfeld zuwendet und Sportlehrer/-innen Kenntnisse für weitere Verbesserungen des Sportunterrichts bereitstellen kann, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler nachhaltige positive Erfahrungen mit Sport und Bewegung in der Schule machen können.

Literatur

- Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003). Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von sportlicher Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 135–143.
- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Biemann, A. (2003). „Starke“ Kinder?! Wie Sportlehrerinnen und -lehrer Selbstwirksamkeitserwartungen fördern können. *sportunterricht*, 52, 362–366.
- Bös, K. & Brehm, W. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Gesundheitssport*. Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. et al. (2005). Sportunterricht in Deutschland (SPRINT-Studie). *sportunterricht*, 54, 227–230.
- Burrmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11, 71–82.
- Eggert, D. (2000). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Dortmund: borgmann.
- Endrikat, K. (2001). *Jugend, Identität und sportliches Engagement*. Lengerich: Pabst.
- Fischer, K. (2001). *Einführung in die Psychomotorik*. Weinheim: Beltz.
- Gerlach, E. (2006). Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte. Entwicklung selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Einheit. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13, 104–114.
- Hagemann, N., Tietjens, M. & Strauß, B. (Hrsg.). (2007). *Psychologie der sportlichen Höchstleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hübner, H. & Pfitzner, M. (2001). *Schulsportunfälle in Nordrhein-Westfalen*. Selm: Lonnemann.
- Jerusalem, M. (2005). *Ergebnisbericht zum Kooperationsprojekt „SIGIS“ – sicher und gesund in der Schule*. Humboldt-Universität zu Berlin. Unveröffentlicht.
- Margas, N., Fontayne, P. & Brunel, P. C. (2006). Influences of classmates' ability level on physical self-evaluations. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 235–247.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and maths self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119–127.
- Mrazek, J. (1987). Struktur und Entwicklung des Körperkonzepts im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19, 1–13.
- Satow, L. (1999). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung*. Zugriff am 15. 2. 2007 www.diss.fu-berlin.de/2000/9/satow.pdf.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastung im Lehrerberuf. Und wie sieht es für Sportlehrkräfte aus? *sportunterricht*, 45, 132–140.
- Schempp, P. (2003). *Teaching sport and physical activity: insights on the road to excellence*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schott, N. & Roncesvalles, N. (2004). Motorische Ungeschicklichkeit: Diagnose und Therapie. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11, 147–162.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.
- Stachelhaus, A. (2005). *ÜPS. Übungsprogramm für den psychomotorisch-orientierten Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Stachelhaus, A. & Strauß, B. (2005). Die Förderung graphomotorischer Fertigkeiten von Erstklässlern durch psychomotorische Übungen im Sportunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 194–204.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschachner, W. (2006). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern: Huber.
- Syngusch, R. (in Druck). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Tietjens, M., Halberschmidt, B., Strauss, B. & Dieterich, S. (2007). Psychische Bedingungen des Unfallgeschehens im Sportunterricht. *sportunterricht*, 3, 72–77.
- Tietjens, M., Möller, J. & Pohlmann, B. (2005). Zum Zusammenhang von Leistungen und Selbstkonzepten in verschiedenen Sportarten. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 4, 135–143.
- Ungerer-Röhrich, U., Eisenbarth, I., Thieme, I., Quante, S., Popp, V. & Biemann, A. (2007). Schatzsuche im Kindergarten – ein ressourcenorientierter Ansatz zur Förderung von Gesundheit und Bewegung. *Motorik*, 30, 27–34.
- Ziemainz, H., Wagner, P. & Rütten, A. (2001). Sportunterricht und (sportbezogene) Selbstwirksamkeit. Erste empirische Befunde einer explorativen Feldstudie. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 42, 133–145.
- Zimmer, R. (2004). *Kursbuch Bewegungsförderung: So werden Kinder fit und beweglich*. München: Don Bosco.

Dauerlauf – wie lange kann ich (ununterbrochen) laufen?

André Herz, Arno Zeuner

Die Ausdauerleistungsfähigkeit der Schüler wird vielfach durch Ausdauer-Tempoläufe ermittelt. Das erscheint einseitig, weil Erfahrungen eines „Lange-Laufen-Könnens“ verdeckt bleiben, zumal im Rahmen des dominierenden Cooper-Tests bereits 12 Minuten schwerfallen und vielfach mit Gehpausen absolviert werden. Ohne diesen und andere Tests in Frage stellen zu wollen, bleibt ein Defizit im Sinne von Fitness- und Gesundheitstraining, das angesichts der starken Notenmotivation bei der Vorbereitung von Ausdauer-Tempoläufen wohl nicht kompensiert werden kann. Weil Abhandlungen dazu für den Sportunterricht rar sind, erscheint eine Kennzeichnung von Dauerläufen und deren Zensierungsmöglichkeit bedeutsam.

Die erfreuliche und wohl unverzichtbare Orientierung vieler neuer Lehrpläne auf gesundheitsorientierte Fitness (u. a. Günther & Baron, 2000) führt nicht nur zu „neuen“ Anregungen wie Rückenschule, asiatischen Konzepten, Entspannungstechniken, sondern auch zu Diskussionen über „alte“ Fragen einer angemessenen Schulung und Kontrolle konditioneller Fähigkeiten. Hierbei ist die aerobe bzw. Grundlagenausdauer bedeutsam, wenngleich traditionell für Lehrer und Schüler mit Problemen verbunden – ein „schwieriger Stoff“ (Herz & Zeuner, 2005). Hierfür kommen objektive (wenig Zeit) und subjektive Ursachen in Frage (Einförmigkeit in der Übungsgestaltung und Kontrolle). Nachfolgend diskutieren wir die Spezifik von Dauerläufen und eine Möglichkeit der Zensierung (insbesondere ab Klassenstufen 9/10).

Problemstellung

Dominanz von Ausdauer-Tempoläufen

Obwohl Praxisanalysen fehlen, kann man annehmen, dass zur Ermittlung der Leistungsfähigkeit Ausdauer-Tempoläufe dominieren.

Diese orientieren von Beginn an auf ein zügiges Tempo.

1. In einer vorgegebenen Zeit eine möglichst lange Strecke absolvieren

● 12-Min.-Lauf – Cooper-Test – der Klassiker zur Ermittlung der Ausdauerleistungsfähigkeit (vorrangig in den westlichen Bundesländern).

● 30-Min.-Lauf (Döser-Ortlieb, 2004) mit Bonus-Punkten für gleichmäßiges Tempo.

2. Vorgegebene Strecken möglichst schnell durchlaufen

● 2000-m-Lauf (Mädchen) und 3000-m-Lauf (Jungen), vor 1990 weitgehend in der DDR praktiziert (dem Cooper-Test ähnlich).

● (Außerunterrichtliche/-schulische) Wettbewerbe mit einer möglichst guten, individuell vorgenommenen Zeit oder Platzierung absolvieren, wie z. B. Volks-, Massenläufe, Duathlon, Triathlon, Inlineskating.

3. Ein vorgegebenes Tempo möglichst lange durchhalten

● Levellauf, multi stage shuttle run – (Lehrplan Sachsen; Naul et al., 2003) – langsam beginnender, zunehmend schneller werdender Pendel-Lauf über 20 m nach akustischen Orientierungen; mit maximal 1500 Metern und zunehmender anaero-

ber Inanspruchnahme – allerdings kaum mehr im Bereich von Grundlagenausdauer und demzufolge als ein Test dafür wohl wenig geeignet. Eine stärkere Profilierung im Sinne der Grundlagenausdauer erscheint möglich, zumal diese Version organisatorisch einfach und für die Halle gut geeignet ist.

Diese (nicht vollständige) Auflistung lässt erkennen:

- Es gibt mehrere Ausdauer-tests, mit denen die Schüler vertraut gemacht werden können.
- Wenngleich die bei vielen Tests hohen Tempoanforderungen die Differenzen eher gering halten, bieten sich für die Schüler unterschiedliche Einsichten hinsichtlich ihrer Ausdauerleistungsfähigkeit sowie Wahlmöglichkeiten für individuell günstige Leistungskontrollen.
- Ein Ausdauer-test, bei dem die Schüler erfahren, dass sie bei langsamem Tempo lange ununterbrochen laufen können, verdient durch seine größere Nähe zum Fitness- bzw. Gesundheitstraining mehr Beachtung (vgl. Dauerläufe bis 25/30 Min. in den Zensierungsempfehlungen einiger neuer Bundesländer).

Letzte Feststellung wird unterstrichen durch inzwischen relativ viele Erfahrungsberichte, wonach die Laufzeit bis 45 Min. und darüber hinaus ausgedehnt werden kann. Auf die guten aeroben Potenzen bereits in der Vorpubertät wurde schon seit langem aufmerksam gemacht. So erreichten in den 1950er Jahren 9/10-jährige Jungen in den USA sensationelle Marathonleistungen. Nadori (1974) berichtet von Ergebnissen mehrerer tausend ungarischer Schüler, die vermutlich ohne Vorbereitung getestet wurden. Die beste Leistung von 10/11-jährigen Jungen lag

bei 36 km, von gleichaltrigen Mädchen bei 18 km. Auch in letzter Zeit wird auf die Zumutbarkeit von Ausdaueranforderungen von 45 bis 60 Min. oder darüber hinaus verwiesen, wenn das Tempo gering gehalten wird (Günther, 2004, Walking bis 45 Min.; Bresch et al., 2006, Jogging und Walking bis 60 Min.; András, 2002, Teilnahme aller (!) Schüler einer Schule an einem einstündigen Lauf, Klasse 7–13 Triathlon mit 500 m Schwimmen, 5 km Laufen, 20 km Radfahren; Lötzerich & Schmidt, 2002, Radtouren über 50 km bei einer Durchschnittsgeschwindigkeit 20–25 km/h).

Dauerlauf – Begriff und Charakteristik

Beim Begriff „Dauerlauf“ folgen wir Schippert (1993, S. 135):

„Dauerlaufen heißt, eine möglichst lange Zeitdauer zu laufen, ohne dass es eine Rolle spielt, welche Strecke dabei zurückgelegt wird, oder eine möglichst lange Strecke zu laufen, ohne dass die dafür benötigte Zeit wichtig ist.“

Nachfolgend listen wir u. E. wichtige Spezifika des Dauerlaufs auf und kontrastieren ihn mit dem Co-

Art des Tests	Cooper-Test	„Wie lange kann ich laufen?“
Ziel	In 12 Minuten möglichst weit laufen (in Metern gemessen); „relativ lange und möglichst schnell“ (Gehpausen möglich).	Möglichst lange ununterbrochen laufen (in Minuten gemessen); „(sehr) lange und langsam“ (max. 60 Min.); Gehen beendet den Test.
Vor dem Lauf	Absprache zum angestrebten Ergebnis (Meter, Note) mit selbst gewähltem Partner; Vorsichtiges Warmlaufen, um den „toten Punkt“ nicht zuzulassen; Einstellen auf im Übungsprozess erkundetes zügiges, möglichst gleichmäßiges Tempo, das die angestrebte Strecke/Note ermöglicht; Absprachen zur Tempokontrolle; Einstellung auf die vor allem gegen Ende des Laufes einzusetzende Willenskraft.	Absprache zum angestrebten Ergebnis (Dauer, Note) mit selbst gewähltem Partner; Warmlaufen entfällt, aber einstellen darauf, dass nach 3–8 Min. Ermüdung (Ansätze des „toten Punktes“) auftreten kann, die sich nachfolgend verliert; Einstellen auf langsames, gleichmäßiges Tempo und eine Dauer, die die angestrebte Note ermöglicht; entfällt; Einstellung auf die erst nach 20–40 Min. einzusetzende Willenskraft.
Während des Laufs	Sofort zügiges Tempo aufnehmen (von 1. Sek. an „keinen Meter verschenken“); Lauf bald im oberen aeroben Bereich, an der anaeroben Schwelle; Laufen ohne Atemnot möglichst lange anstreben; Mitteilung von Runden- bzw. Zwischenzeiten wichtig; Bei sich relativ schnell einstellender, zunehmender Ermüdung Tempo möglichst beibehalten; Ermüdung (an der Grenze von Atemnot/Missbefinden) hinauschieben, ihr widerstehen, sich überwinden; Stärkere und schwächere Schüler unterscheiden sich, indem sie schneller oder langsamer, eine längere oder kürzere Strecke laufen; Letzte Minuten, Endspurt mit Atemnot und evtl. Missbefinden;	langsam beginnen, dabei erfolgt das Warmlaufen; Lauf im unteren, später mittleren aeroben Bereich, 2:3- bzw. 3:3-Atem-Schrittrhythmus; Ansage der gelaufenen Minuten für alle Schüler, evtl. alle 5 Minuten; Langsam einsetzende Ermüdung, sportliche Herausforderung beginnt erst nach 20, 30, 40 Min.; Ermüdung (schwere, schmerzende Beine) hinauschieben, ihr widerstehen, zuletzt sich überwinden; Stärkere und schwächere Schüler unterscheiden sich, unabhängig von Lauftempo oder gelaufener Strecke, durch längere oder kürzere Laufdauer; Kein Endspurt, bis zuletzt langsames Tempo, aerober Bereich wird nicht verlassen.
Nach dem Lauf (optimistischen Abschluss sichern)	Nicht gleich hinsetzen, zunächst weiterbewegen; Selbstständige Pulsmessungen unmittelbar nach dem Lauf, nach 3 und 5 Min.; Einschätzung von Körperreaktionen wie Schweiß, Haut, Atmung; Austausch mit Partner über Befinden, evtl. nach Borg, Tagesform, Ergebnis; Erreichen des selbst gestellten Ziels; Ausschöpfen der Leistungsfähigkeit; Individuelle Entscheidung, ob die erreichte Note gelten, dieser Test evtl. nochmals absolviert werden oder durch einen anderen Ausdauer-test ersetzt werden soll; Perspektiven für Üben und Tests im Unterricht, noch für das laufende oder schon für das nächste Schuljahr.	Gleich hinsetzen, Beine entlasten

Abb. 1: Vergleich Cooper-Test und Dauerlauf-Test

per-Test (der im Wesentlichen für alle anderen Ausdauer-Tempoläufe gelten kann) durch Aspekte vor, während und nach dem Lauf.

Bis auf die Aspekte „nach dem Lauf“ unterscheiden sich beide Anforderungen bemerkenswert. Damit wird auf Ergänzung und Bereicherung durch den Ausdauer-Test „Wie lange kann ich laufen?“ mit Nachdruck verwiesen.

Untersuchung zum Dauerlauf-Test

Bedeutung von Dauerläufen

Wissen bzw. Erfahrungen, wie lange man *ununterbrochen* laufen kann, diese Grenze austesten und evtl. hinausschieben – gehört das nicht (auch) zu einer körperlich-sportlichen Grundlagenbildung? Es gibt keine Tempoanforderungen, und da „das Tempo tötet, nicht die Strecke“ (van Aaken, 1974), handelt es sich um eine „sanfte“ Ausdaueranforderung, die dem „lang und langsam“ (Israel, 1975) in besonderer Weise folgt – kein Warmlaufen, keine Atemnot, kein Endspurt, immer im aeroben Bereich. Das erscheint sportlich zunächst relativ anspruchs-

los, wird aber jenseits von 25–40 Min. durchaus zu einer Herausforderung. Ermüdung zeigt sich anders als bei Ausdauer-Tempoläufen. Die Möglichkeit, die Belastung und Ermüdung längere Zeit gering zu halten, diese hinauszuschieben, dabei ganz auf sich selbst angewiesen zu sein und zu erfahren, dass man bei geringem Tempo doch sehr lange laufen kann und Missbefinden nicht prägend ist – dies kann ein interessanter Gegensatz zu Ausdauer-Tempoläufen wie überhaupt zum heutigen Alltag sein (Wolters, 2002, 10). Unter durchschnittlichen schulischen Bedingungen wären damit die längsten Ausdauerleistungen für Schüler verbunden. Der Bezug zu aeroben Fitness- und Gesundheitsformen, wie Jogging und Masselläufen, bei denen es um das Dabeisein und Durchhalten sowie das Erleben eines ungewöhnlichen Fluidums geht, ist bemerkenswert. Bedeutsam erscheint auch, dass man die erreichte Laufdauer besser im Gedächtnis behält als erbrachte Leistungen in den oben genannten Ausdauer-Tempoläufen. Diese kann Bedeutung erhalten für Fitnessorientierungen in den folgenden Jahrzehnten bis hinein in den Seniorenbereich. Der Unsicherheit oder gar Furcht vor Dauerläufen von 25–45 Min., weil durch den Cooper-Test bereits 12 Min. als schwer erfahren wurden, wäre dann begegnet. Im günstigen Fall befriedigt die Laufdauer als Nachweis individueller Ausdauerleistungsfähigkeit „an sich“ und positive Erfahrungen in früheren Klassenstufen reduzieren oder verhindern vielleicht eine prinzipielle Ablehnung von Ausdaueranforderungen.

Gleichzeitig sind Zensierungsempfehlungen wie bei anderen Kontrollformen wichtig. Sie konkretisieren das Ziel „lange laufen kön-

nen“ (Regner, 2004, 277) und begünstigen Zielorientierungen. Hinzu kommt, dass sich die Kontraste zu Ausdauer-Tempoläufen für Vergleiche und entsprechende Wahrnehmungsschwerpunkte eignen (Treutlein et al., 1990), eigene Stärken und Schwächen sowie die der anderen deutlich werden (Menze-Sonneck, 2005, 8) und sich damit Entscheidungen für wahrzunehmende Leistungskontrollen verbinden. Hierbei könnten leistungsstärkere Schüler mehrere Ausdauernoten erwerben, während leistungsschwächere Schüler *die* Möglichkeit zur Zensierung wahrnehmen könnten, die sich für sie als am günstigsten herausgestellt hat. Von Bedeutung sind Zensierungsorientierungen, die aus der sanften Ausdaueranforderung nicht etwa eine „weiche Welle“ machen. So erhält der wenig fordernde Beginn des Laufs seinen Sinn erst durch die Erfahrung, dass damit ein Durchhalten jenseits von 25–40 Min. möglich wird – ein langsamer Beginn ist die Voraussetzung für die nachfolgende sportliche Herausforderung.

Untersuchungsergebnisse

Ermittlungen zu geeigneten Notenstufen sind insofern nicht einfach, als ohne eine Vorgabe von hypothetisch angemessenen Notenbereichen Schüler häufig nicht zu motivieren sind, ihr Leistungsvermögen auszuschöpfen.

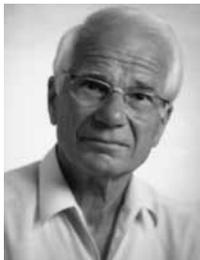
Nach Voruntersuchungen, bei denen wir feststellten, dass Laufzeiten von 25–30 Min. für gute bzw. sehr gute Noten zu gering bemessen sind, haben wir nachfolgende Notenbereiche vorgegeben. Die Untersuchungsergebnisse sind vor allem zur Einschätzung der Angemessenheit dieser Notenbereiche geeignet (1).

Dr. phil. André Herz ist Lehrer am Beruflichen Schulzentrum 4 der Stadt Leipzig.

Herr Zeuner ist Professor em. der Sportwissenschaft, zuletzt an der Uni Leipzig.



André Herz



Arno Zeuner

Anschriften:

André Herz

Zöbigerstr. 105, 04416 Markkleeberg

Arno Zeuner

Marienthaler Höhe 4, 08060 Zwickau

Note 1	45 Min.	289 Schüler = 78,5%
Note 2	40 Min.	1 Schüler = 0,3%
Note 3	35 Min.	9 Schüler = 2,5%
Note 4	25 Min.	30 Schüler = 8%
Note 5	15 Min.	35 Schüler = 9,5%
Note 6	<15 Min.	3 Schüler = 0,8%

Abb. 2:

Notenbereiche und Leistungen der Schüler (n = 367)

Zeitraum der Tests	Mai bis Juni 2006
Probanden	427 männliche Probanden im Alter zwischen 16 und 19 Jahren. Sie besuchen ein Berufsschulzentrum in Leipzig.
Vorbereitung	Es standen vier Unterrichtsstunden zur Verfügung. Einige Schüler hatten sich auf einen Kurzvortrag vorbereitet, in dem sie Möglichkeiten der Ausdauer-schulung und entsprechende Tests vorstellten. Als vorbereitende Tests wurden der Cooper-Test und der Minutenlauf (25 Min.) von Thüringen ohne Bewertung durchgeführt. Die Schüler hatten in ihrer bisherigen Schulzeit den Dauerlauf-Test noch nicht kennen gelernt.
Einstellung der Schüler zu Ausdaueranforderungen	Für Ausdaueranforderungen sind die Schüler schwer zu motivieren. Die Sinnhaftigkeit im Zusammenhang mit der Berufsausbildung (Kfz-Mechatroniker, Anlagenmechaniker, Zweiradmechaniker) wird häufig nicht nachvollzogen. Von insgesamt 427 Schülern verweigerten 60 die Teilnahme (Note 6). Diese sind in die nachfolgende Ergebnisdarstellung nicht einbezogen worden.

Abb. 3: Untersuchung zum Dauerlauf-Test

Auch wenn die Leistungsfähigkeit der „Verweigerer“ nicht eingeschätzt werden kann, so ist die Erkenntnis prägend, dass die Mehrzahl der Schüler 45 Min. ununterbrochen laufen kann und demzufolge die Anforderung von 45 Min. nicht zu hoch angesetzt ist. Allerdings bleiben 50–60 Min. für die Note 1 diskutabel. Das wird unterstrichen durch eine beachtliche Anzahl von Schülern, die in Vorversuchen ohne Notenorientierungen 50–60 Min. liefen.

Die Noten 2 und 3 (40 und 35 Min.) sind nahezu nicht vertreten. Das liegt offenbar daran, dass Schüler, die 35 Min. laufen können (und wollen), dann auch noch weitere 5 bzw. 10 Minuten schaffen. Wir stellen diese Notenbereiche deshalb nicht in Frage, weil wir annehmen, dass sie

für die in unserem Versuch schlecht eingestellten Schüler (Noten 5 und 6) bedeutsam sein können.

Die Noten 5 und 6 mit immerhin 11%, bei Berücksichtigung der „Verweigerer“ 35%, sind auf die oben schon genannten Einstellungsprobleme zurückzuführen. So kann für die meisten Schüler im Notenbereich 5–6 ausgeschlossen werden, dass sie ihr Leistungsvermögen ausgeschöpft haben. Auch wenn die Leistungsfähigkeit von leistungsschwachen, aber befriedigend eingestellten Schülern noch genauer zu erkunden wäre, so halten wir die Grenze für die Noten 5 und 6, in Korrektur der oben aufgeführten Notenbereiche, mit 20 Min. als besser gesetzt. Vielleicht kann auch eine dann näher liegende bessere

Note zum Weiterlaufen motivieren.

Ergebnisse von Türk (2006) liegen in diesem Ergebnisspektrum. Von 36 männlichen Schülern eines beruflichen Gymnasiums (Klasse 12) liefen 60% über 50 Minuten, 20% unter 30 Min.

Insgesamt kann eingeschätzt werden, dass die Schüler für diese Dauerläufe aufgeschlossener sind als Ausdauer-Tempoläufen gegenüber. Dauerläufe wurden, vor allem im Vergleich mit dem Cooper-Test, als „einfacher“ bezeichnet. Darin findet sich die Erwartung wieder, wonach die konsequente aerobe Ausrichtung als verträglicher angesehen wird. Hierfür sprechen die Leistungen von Schülern mit einem BMI über 25: Von 427 Schülern, die 60 „Verweigerer“ einbezogen, haben 77 (18%) einen BMI von über 25. Von diesen erreichten 45 (58%) die Note 1, mit der Note 6 waren lediglich 10 Schüler (13%) vertreten.

Mögliche Probleme bei Dauerläufen

- Das langsame Tempo kann zu Beginn zu „Kaspereien“ verleiten. Wenn allerdings bewusst ist, dass dieses Tempo die Voraussetzung für einen Lauf von möglichst mehr als 25–40 Minuten ist, dann dürfte

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

An der **Professur für Sportwissenschaft mit dem Schwerpunkt Sportdidaktik unter besonderer Berücksichtigung der Primarstufe (Prof. Dr. Georg Friedrich)**, Institut für Sportwissenschaft, Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft, ist zum nächst möglichen Zeitpunkt die **halbe Stelle** einer/eines

Wiss. Mitarbeiterin/Mitarbeiters BAT IIa

als Zeitangestellte/r gemäß §§ 2 WissZeitVG und § 77 HHG mit Gelegenheit zu eigener wissenschaftlicher Weiterbildung befristet zu besetzen.

Aufgaben: Eigene wissenschaftliche Weiterbildung (bei Promovierten: Habilitation); hochschuldidaktische Qualifizierung; wissenschaftliche Dienstleistungen zur Organisation, zur Vorbereitung und zur Durchführung von Forschung und Lehre gemäß § 77 Abs. 1 HHG, im Bereich der Didaktik des Sportunterrichts sowie Übernahme von Lehraufgaben gemäß der Lehrverpflichtungsverordnung des Landes Hessen.

Voraussetzungen: Abgeschlossenes wissenschaftliches Lehramtsstudium im Fach Sport. Fundierte Kenntnisse im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung (Schwerpunkt: Unterrichtliche Kommunikation). Abschluss des zweiten Staatsexamens erwünscht. Im Fall einer angestrebten Habilitation wird eine einschlägige Promotion vorausgesetzt.

Die Justus-Liebig-Universität Gießen strebt einen höheren Anteil von Frauen im Wissenschaftsbereich an; deshalb bitten wir qualifizierte Wissenschaftlerinnen nachdrücklich, sich zu bewerben. Aufgrund des Frauenförderplanes besteht eine Verpflichtung zur Erhöhung des Frauenanteils. - Ihre Bewerbung richten Sie bitte unter Angabe des **Aktenzeichens 6-436/07** mit den üblichen Unterlagen bis zum **8. September 2007** an den **Präsidenten der Justus-Liebig-Universität Gießen, Ludwigstraße 23, D35390 Gießen**. Bewerbungen Schwerbehinderter werden - bei gleicher Eignung - bevorzugt.

dieses Problem weniger in Frage kommen.

- Die Tempogestaltung – lang und langsam – ist für viele Schüler ein Problem. In der Vorbereitung sind wir auf das Thema durch „Laufen ohne zu Schnaufen“ eingegangen, d. h., dass Unterhaltung möglich sein kann, keine Atemnot auftritt und die Schüler sich im aeroben Bereich bewegen.

- Wenn alle Schüler einer Klasse diesen Test gleichzeitig absolvieren, dann kann es zu Misserfolgserlebnissen für die leistungsschwächeren Schüler kommen. Schüler die nach 25–30 Min. ihren Lauf beenden, müssen dann noch länger zuschauen, wie die leistungsstarken Schüler ihre Ergebnisse „deklassieren“ (Herz, 2003). Mit einer gleichzeitigen Durchführung unterschiedlicher Tests, wobei die leistungsstarken Schüler z. B. den 30-Min.-Lauf mit Streckenvorgaben und die leistungsschwächeren Schüler den Dauerlauf absolvieren, könnte dem entgegengewirkt werden.

- Die in oberen Klassen häufig ungünstige Einstellung zu Ausdaueranforderungen kann auch zu Ablehnungen dieses Tests führen, zumal bei Dominanz des Cooper-Tests Läufe über 30–45 Min. evtl. noch schwieriger anmuten können. Allerdings zeigen unsere Erfahrungen, dass sich neben Skepsis auch Neugier anbahnt, eine selbst gering bemessene Vorbereitung Vorbehalte vielfach abbaut und sich nach dem Test auch Freude über das Geleistete einstellt. Zu den wesentlichsten Vorleistungen gehört zweifellos ein Heranführen an diese Ausdaueranforderung in der Grundschule, wobei über die häufig praktizierte Orientierung „Alter = Laufminuten“ deutlich hinaus zu gehen ist.

Zusammenfassung

Dauerläufe sind einfach zu organisieren, benötigen keine vermessenen Rundbahnen und können auch in größeren Sporthallen durchgeführt werden. Der Lehrer konzentriert sich auf Ermutigungen,

kontrolliert, dass keine Gehpausen eingelegt werden und registriert (oder lässt registrieren), wenn Schüler den Test beenden. Kein „Hetzen“, keine Atemnot, konsequentes Verbleiben im aeroben Bereich; Ermüdung ist „anders“ als bei Ausdauer-Tempoläufen: Ein Hinausschieben der Ermüdung kann besonders erfahren werden, ein Sich-Überwinden setzt gegen Ende des Laufes ein, bezieht sich aber vor allem auf ein Aushalten der „schweren Beine“; Körpererfahrungen, ein „In-Sich-Hineinhorchen“ finden eine bemerkenswerte Basis, wodurch Laufumfänge ermittelt werden können, die noch nicht „weh tun“ und den Blick für ein angemessenes Fitness- und Gesundheitstraining öffnen. Damit können ein richtiges Verständnis von Joggen sowie von „Ausdauernd-Sein“ auch für spätere Lebensphasen angebahnt werden (was allein durch die Vorbereitung von Ausdauer-Tempoläufen wohl nur sehr begrenzt möglich ist). Weil vor allem Dauerläufe diesen lebensbedeutsamen Aspekt aufweisen, dürften sie als eine Möglichkeit von Ausdauer-tests sowie entsprechenden Erfahrungen bedeutsamer sein als bisher angenommen und sind demzufolge keineswegs nur für leistungsschwächere Schüler zu berücksichtigen. Allerdings: Genauso wenig, wie es gut sein kann, dass Schüler nur Ausdauer-Testerfahrungen im Cooper-Test machen, so kann nicht befürwortet werden, wenn allein Dauerläufe stattfinden und zensiert werden. Vielmehr geht es darum, Erfahrungen in unterschiedlichen Ausdaueranforderungen zu sammeln, dabei Normative zu testen, evtl. individuell „spannende“ Differenzen wahrzunehmen, eigene Interessen zu erkennen und zu entwickeln. Schon eine gezielte Vorbereitung auf unterschiedliche Testmöglichkeiten kann die beklagte Monotonie mindern, wengleich damit natürlich keineswegs die vielen Übungs- und Spielformen eine Abwertung erfahren dürfen.

Anmerkung

(1) Für Mädchen fehlt uns eine ausreichende Anzahl von Probandinnen.

Erfahrungen lassen folgende Orientierungen als Diskussionsangebot zu:
Note 1: 40 Min.; Note 2: 35 Min.; Note 3: 25 Min.; Note 4: 20 Min.; Note 5: 15 Min.; Note 6: unter 15 Min.

Literatur

- V. Aaken, E. (1974). *Programmiert für 100 Lebensjahre*. Celle.
- András, F. (2002). Körperwahrnehmungsschulung mit Herzfrequenz-Messgeräten am Beispiel unterschiedlicher Ausdauerbeanspruchungen. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 51 (7), 7–10.
- Bresch, W., Eckstein, Chr. & Liskowsky, M. (2006). Power-Walking im Sportunterricht? *sportunterricht*, 55 (5), 135–138.
- Döser-Ortlieb, W. (2004). Wie motivieren wir die Schüler für Ausdauerleistungen? Eine Alternative zum Cooper-Test. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 53 (5), 1–6.
- Günther, A. (2004). „Sporttreiben mit Herz“ – Herzfrequenzorientiertes Ausdauertraining. *sportunterricht*, 53 (9), 271–276.
- Günther, A. & Baron, A. (2000). Gesundheitsorientierte Fitness in der Schule – notwendiges Übel oder sinnvolle Ergänzung? *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 49 (11), 1–5.
- Herz, A. (2003). *Konditionelle Schulung im Schulsport – dialektische Betrachtungen*. Dissertation, Leipzig.
- Herz, A. & Zeuner, A. (2005). Schulung der Grundlagenausdauer im Sportunterricht – ein „schwieriger Stoff“. *sportunterricht*, 54 (9), 263–267.
- Israel, S. (1975). Lang und langsam – ein wichtiges Prinzip im Sport der Werktätigen. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 24 (9), 819–825.
- Lötzerich, H. & Schmidt, A. (2002). Radsport in der Schule. *sportunterricht*, 51 (7), 210–215.
- Menze-Sonneck, A. (2005). Fitness in der Schule. *Sportpädagogik* 29 (4), 4–8.
- Nadori, L. (1974). Probleme der Ausdauerentwicklung bei Schülern. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, Beiheft 1, 66–68.
- Naul, R., Hoffmann, D., Nupponen, H. & Telama, R. (2003). PISA-Schock auch im Schulsport? Wie fit sind deutsche und finnische Jugendliche? *sportunterricht*, 52 (5), 137–141.
- Regner, J. (2004). Ein Plädoyer für einen „Pragmatischen Standard“. *sportunterricht*, 53 (9), 277–278.
- Schippert, D. (1993). Dauerlaufen in der Schule (Sekundarstufe I). *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 42 (9), 135–138.
- Treutlein, G., Funke, J. & Sperle, N. (1986). *Körpererfahrung in traditionellen Sportarten*. Celle.
- Türk, A. (2006). *Dauerlauf-Ergebnisse von männlichen Schülern (Kl. 12) eines beruflichen Gymnasiums*. Persönliche Mitteilung.
- Wolters, P. (2002). Laufen. *Sportpädagogik*, 26 (3), 4–10.

Diskussion zu „10 Fragen an die Sportdidaktik“

Im Juli-Heft von „sportunterricht“ (S. 204–208) hat Helmut Digel „10 Fragen an die Sportdidaktik“ gerichtet und zur Diskussion gestellt. Die Redaktion hat daraufhin mehrere ausgewiesene Autoren aus Schule und Hochschule um einen Diskussionsbeitrag gebeten. Zwei davon haben positiv reagiert. Ihre kritischen Kommentare sind im Folgenden nachzulesen. Sie haben allerdings den Kritisierten selbst keineswegs überzeugen können, wie Helmut Digel in einer kurzen, aber pointierten Erwiderung unzweideutig zum Ausdruck bringt.

Die Redaktion hofft nun, dass die gewünschte Diskussion mit den abgedruckten Beiträgen nicht schon beendet ist. Sie ist selbstverständlich an weiteren Stellungnahmen interessiert.

Der große Wurf findet nicht statt! –

Eine Entgegnung auf Helmut Digels Kritik an der Didaktik des Schulsports

Nils Neuber

Eine Entgegnung auf Helmut Digels sportdidaktischen Rundumschlag fällt nicht leicht. Da wird eine Wissenschaftsdisziplin als Ganzes kritisiert – ohne eine einzige Quellenangabe! Da wird ein Gegenmodell entworfen – ohne eine einzige Bezugsgröße! Der Rezensent weiß also weder, wo der Autor genau herkommt, noch wovon er sich konkret abgrenzt. Er ahnt indes, wo er hin will: Auf eine integrative Didaktik des Schulsports, die Sportlehrkräften einen Orientierungsrahmen bietet, „der unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten als gesichert gelten darf, der sich durch hohe Plausibilität und Konsensfähigkeit auszeichnet und bei dem sich vor allem die Lehrer und Lehrerinnen mit ihren praktischen Belangen ernst genommen fühlen“ – mithin auf eine „praxisnahe Didaktik“. Vor dem Hintergrund der nicht ganz zu Unrecht kritisierten Praxisferne sportdidaktischer Theorie und der ebenfalls nicht ganz zu Unrecht kritisierten Theorieabstinenz sportdidaktischer Praxis erscheint dieses Unterfangen zwar ambitioniert, gleichwohl aber lohnenswert. Womöglich gelingt Digel ja der große Wurf, von dem skeptische Sportdidaktiker kaum zu träumen wagen!

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Kritik an der „mehr als hundertjährige[n] Tradition“ der Didaktik der Leibesübungen bzw. des Schul-

sports, die kaum mehr als „tatsächlich oder angeblich konkurrierende Didaktiken“ hervorgebracht habe. Eine „umfassende Didaktik des Schulsports“ stehe nach wie vor aus. Sportlehrkräfte orientierten sich darum eher an Erfahrungen und Routinen als an reflektierter Theorie. Letztlich sei der Sportunterricht daher „meist auf kurze Epochen ausgerichtet, in denen das Üben ausgewählter Muster der bevorzugten Sportarten im Mittelpunkt steht und in denen versucht wird, eine Annäherung an die über Regeln festgelegten Wettkampfnormen zu erreichen“. Kurzum: Die sportdidaktische Diskussion zumindest der vergangenen 25 Jahre habe bestenfalls „alten Wein in neuen Schläuchen serviert“ – da sei es angebracht, „sich auf Gütemaßstäbe zu besinnen, die an eine Didaktik des Schulsports angelegt werden sollten“. – Welche Gütemaßstäbe sollen das sein? Digel nennt Klarheit, Verständlichkeit, Relevanz, Wahrhaftigkeit und Effizienz. Außerdem – so Digel weiter – müsse eine praxisnahe Sportdidaktik Antwort auf zehn zentrale Fragen geben, nämlich auf die Fragen nach Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Vermittlungszeitpunkt, Evaluation, Bewertung, Hausaufgaben, außerunterrichtlichen Angeboten sowie möglichen Kooperationen mit anderen Schulfächern.

Mögen „Gütemaßstäbe“ wie Klarheit, Verständlichkeit oder Effizienz noch

eine gewisse praxeologische Nachvollziehbarkeit haben – objektiv überprüfbar sind sie kaum. Noch diffuser ist die Auswahl der zehn Fragen. Wo sie herkommen und warum es genau diese sind, verrät Digel nämlich nicht. Spätestens hier aber wäre eine didaktische Verortung zwingend notwendig gewesen, weil der Autor sonst genau jene Beliebigkeit wiederholt, die er zuvor kritisiert. Warum fragt er zum Beispiel nach dem optimalen Zeitpunkt für die Vermittlung von Inhalten in einer „Lernkarriere“, nicht aber nach den Interessen der Schülerinnen und Schüler? Warum fragt er nach der Evaluation von Lernprozessen, nicht aber nach der Selbstvergewisserung von Lehrkräften? Warum fragt er nach der Struktur von Zielen des Schulsports, nicht aber nach ihrer pädagogischen Begründung? – Die Liste der Gegenfragen ließe sich problemlos fortsetzen, weil den Ausgangsfragen kein erkennbares Konzept zugrunde liegt. Das aber ist in meinen Augen die Grundvoraussetzung für einen umfassenden, integrativen Entwurf einer Didaktik des Schulsports.

Die fehlende theoretische Basis ist umso ärgerlicher, als die sportdidaktische Zunft – trotz aller Heterogenität – beileibe nicht so untätig war, wie Digel ihr pauschal vorhält. So haben sich beispielsweise Wolf Miethling und Claus Krieger (2004) mit der Per-

spektive der Schülerinnen und Schüler beschäftigt, Günter Köppe mit der Sichtweise der Sportlehrkräfte (2002), Karlheinz Scherler (2000) mit dem Sport in der Institution Schule, Horst Ehni (2000) mit den Zielen des Schulsports, Norbert Schulz (1999) mit der Frage nach den angemessenen Inhalten, Ralf Laging mit dem methodischen Handeln (2006), Stefan Größing (2001) mit der Planung, Ralf Erdmann (1992) mit der Durchführung und Eckart Balz (2003) mit der Auswertung des Sportunterrichts (1). Dabei sind noch nicht einmal die umfangreichen Arbeiten zum Schulsport, zu den pädagogischen Perspektiven oder zum erziehenden Sportunterricht berücksichtigt (z. B. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 2000). Und wo wir schon dabei sind – aktuelle Lehrplanwerke bemühen sich genau um das, was Digel so vehement einfordert: Sie reagieren auf die veränderten Lebensbedingungen und Entwicklungsvoraussetzungen von Heranwachsenden und verpflichten den Schulsport darauf, diese Bedingungen ernst zu nehmen (Küpfer, 2000).

Aber genau hier scheint mir das Grundproblem der Digel'schen Argumentation zu liegen. Die Rahmenbedingungen des Schulsports sind nämlich überhaupt nicht so eindeutig, wie Digel es voraussetzt. Wir haben weder „den“ Sport (so wie wir im Übrigen auch nicht „die“ Physik oder „das“ Englische haben), noch gibt es „die“ Schülerinnen und Schüler oder „die“ Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Im Gegenteil – unter den Bedingungen der reflexiven Moderne („soziologische Experten“) vergrößert sich nicht nur die Heterogenität der Zielgruppen („entwicklungspsychologische Experten“), sondern verschärfen sich auch die Antinomien pädagogischen Handelns („pädagogische Experten“, ohne Nennung). Grundspannungen des Lehrerhandelns, wie Autonomie vs. Zwang oder Einheit vs. Differenz, sind unter diesen Bedingungen letztlich überhaupt nicht einheitlich lösbar, sondern können bestenfalls im Diskurs verhandelt werden (Helsper, 2004). Und genau das tut die Sportdidaktik in all ihrer Widersprüchlichkeit, Unvollkommenheit und sicher auch manchmal Engstirnigkeit – zumindest in den vergangenen 25 Jahren.

Dabei hält sie sich durchaus an eigene Gütekriterien, wie zum Beispiel Nachvollziehbarkeit (Objektivität), Ge-

naugigkeit (Reliabilität) oder Offenheit (Gegenstandsnahe). Wünschenswert wären darüber hinaus aus meiner Sicht auch theoretische Modellierung, pädagogische Intervention und empirische Überprüfung von Wirkungsannahmen. Das ist sicher (noch) nicht immer der Fall, aber die sportpädagogischen und -didaktischen Tagungen der letzten Jahre zeigen, dass wir hier auf einem guten Weg sind. Wie aber steht es nun um die von Digel zu Recht eingeforderte Orientierungsfunktion der Sportdidaktik? Als „Dienstleister“ für die Praxis sind wir Sportdidaktikerinnen und Sportdidaktiker durchaus gefordert, Prinzipien abzuleiten, Zusammenhänge herzustellen und Beispiele zu geben. Dabei haben wir es sogar zu einigen Überblickswerken gebracht (z. B. Wolters et al., 2000; Bräutigam, 2003; Balz, 2004). Gleichwohl wird es die umfassende, alles einende Didaktik des Schulsports nicht geben – weil es sie nicht geben kann. In der Arbeit mit Menschen ist Eindeutigkeit nun einmal nicht herzustellen! Der große sportdidaktische Wurf wird daher nicht gelingen, aber die Vielzahl anspruchsvoller „kleiner“ Würfe kann uns sehr wohl zeigen, wie der Schulsport pädagogisch anspruchsvoll und befriedigend gestaltet werden kann. Die Vielfalt schützt uns zudem vor dem Entstehen von Dogmen. Und sie fordert uns auf, unser eigenes Selbstverständnis immer wieder zu überprüfen – lebenslanges Lernen auch im (Schul-)Sport!

Anmerkung

(1) Diese Aufzählung ist im Übrigen nicht beliebig, sondern folgt einem einfachen, unterrichtstheoretisch begründeten Modell (Neuber, 2000, S. 101–103).

Literatur

- Balz, E. (2003). Wie wird Sportunterricht ausgewertet? In Bielefelder Sportpädagogik (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (3. Aufl., S. 203–218). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (Hrsg.). (2004). *Schulsport verstehen und gestalten* (Edition Schulsport). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (Sportwissenschaft studieren, 3). Aachen: Meyer & Meyer.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports* (S. 9–35). Schorndorf: Hofmann.
- Erdmann, R. (1992). Theorie ohne Praxis ist leer – Praxis ohne Theorie ist blind.

Ein Plädoyer für die Unsicherheit in zehn Thesen. In R. Erdmann (Hrsg.), *Alte Fragen neu gestellt – Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik* (S. 69–80). Schorndorf: Hofmann.

Größing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik* (8. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 15–34). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Köppe, G. (2002). *Eine kleine (andere) Sportdidaktik aus Sportlehrersicht*. Hohengehren: Schneider.

Küpfer, D. (2000). Grundsulpädagogik und Schulsport auf gemeinsamem Weg. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 151–159). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht*. Seelze: Kallmeyer.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (2000). *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen*. Soest.

Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht – Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 140). Schorndorf: Hofmann.

Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung – Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, 45). St. Augustin: Academia.

Scherler, K. (2000). Sport als Schulfach. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports* (S. 36–60). Schorndorf: Hofmann.

Schulz, N. (1999). Kindgemäßer Schulsport – kritisch-konstruktive Anmerkungen zur sportbezogenen Grundschuldidaktik. In W. Kleine & N. Schulz (Hrsg.), *Modernisierte Kindheit – sportliche Kindheit?* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 20; S. 183–201). St. Augustin: Academia.

Wolters, P., Ehni, H., Kretschmer, J., Scherler, K. & Weichert, W. (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.

Prof. Dr. Nils Neuber ist Leiter des Arbeitsbereichs Sportdidaktik am Institut für Sportwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Alter Wein in neuen Schläuchen?

Stellungnahme aus schulischer Sicht zum Beitrag von Helmut Digel

Dirk Schlüter

Mit Verwunderung habe ich den Beitrag von Digel zur Didaktik des Schulsports gelesen. Folgendes Bild drängt sich mir auf: Da hastet jemand blind durch die didaktische Landschaft und holt zu einem Rundumschlag aus. Die fehlenden Literaturangaben zeigen, dass die Schläge ins Leere gehen. Wer mit den kritischen Anmerkungen gemeint ist, bleibt unklar, da Ross und Reiter nicht genannt werden. Dieses Vorgehen hält wissenschaftlichen Ansprüchen nicht stand.

Aus schulischer Sicht möchte ich zu einigen Anmerkungen von Digel Stellung nehmen:

An den Anfang seines Beitrags setzt Digel 10 Leitfragen für die Didaktik des Schulsports, ohne ihre Herleitung als Grundlage einer Didaktik zu begründen, um anschließend den aktuellen didaktischen Konzepten vorzuwerfen, dass sie diese 10 Fragen bisher nicht zusammenfassend beantwortet hätten. Damit wird begründet, dass die Praxis des Schulsports von den bisherigen didaktischen Diskussionen nur wenig profitieren konnte. Ein Blick in die Beiträge der einschlägigen Fachzeitschriften („sportunterricht“, „sportpädagogik“, „Sportpraxis“ usw.) beweist sehr wohl den Einfluss der didaktischen Diskussion auf die Schulsportpraxis der letzten Jahre. Hier melden sich oft Praktiker zu Wort, die Basisarbeit leisten, um neueren didaktischen Überlegungen gegen die Routine des Schulalltags den Weg zu ebnen. Beispielfhaft seien hier die Sonderhefte der Zeitschrift „Sportpädagogik“ zum Sportunterricht der Sek. I (Balz, o. J.) und der Sek. II (Kurz, o. J.) genannt. Digel weiß, dass die Praxis des Schulsports ein weites Feld ist, das nicht auf einen einfachen Nenner zu bringen ist, auch wenn mit Recht beklagt wird, dass es im Schulsport Resistenzen gegen didaktische Neuerungen gibt.

Dass die didaktischen Diskussionen der letzten Jahre einen erheblichen Einfluss auf den Schulsport genommen haben, spiegelt sich in der pädagogischen Leitidee des Doppelauftrags des Schulsports wider. Das ist kein alter Wein in neuen Schläuchen,

das ist ein wegweisender Paradigmenwechsel. Es geht nicht mehr nur um den Erwerb von Kulturgütern, sondern v. a. auch um den Erwerb von Kompetenzen. (s. auch Schmidt-Millard, 2007, S. 106). Dieser Doppelauftrag hat Auswirkungen auf allen didaktischen Ebenen. Im Zentrum steht nicht mehr der Sport, sondern das Sich-Bewegen als eine Möglichkeit des Subjekts, für sich eine Bewegungswelt zu konstruieren bzw. die traditionelle Bewegungskultur nachzugestalten. Eine derartige Bewegungserziehung intendiert eine erweiterte Handlungsfähigkeit, die nicht nur das Handeln in Sportarten meint, sondern eine Handlungsfähigkeit, „mit der die eigene Lebenswelt gestaltet werden kann“ (MSWWF NRW, 1999, S. XXX). Das sind nicht „lediglich schönere Worthülsen“, sondern das zielt auf eine Didaktik erweiterter Ansprüche.

Digel schreibt: „Eine Didaktik des Schulsports hat die Frage nach dem Exemplum zu beantworten.“ In einer Didaktik reduzierter Ansprüche mag es darum gehen, sich auf wenige Sportarten als Exemplum zu beschränken. Eine Didaktik erweiterter Ansprüche begreift das exemplarische Prinzip im Sinne von Wagenschein (Wagenschein 1991). Hier geht es um eine pädagogische Perspektivierung des Unterrichts. Es geht um die Frage: Welchen Beitrag leisten Bewegung, Spiel und Sport, um unterschiedliche Sinngewandungen den Jugendlichen zugänglich zu machen? Eine Reduktion auf Kernsportarten wird dem Doppelauftrag des Schulsports nicht gerecht, sondern es muss um eine mehrperspektivische Sicht sportlicher Inhalte gehen, die exemplarisch zu vermitteln ist. Digels Position entspricht dem Sportartenkonzept und übersieht die Lehrplanentwicklung von sportartorientierten zu bewegungsfeldorientierten Lehrplänen, die den Schülerinnen und Schülern mehr Möglichkeiten zu einer eigenständigen Gestaltung des Lernprozesses mit unterschiedlichen Sinngewandungen bieten.

Digel beklagt, dass bei der Zielinhalts-Diskussion die Frage nach der Methodik des Schulsports nur am Rande bearbeitet worden ist. Neuere Veröffentlichungen zur Didaktik des Schulsports beweisen das Gegenteil (s. z. B. Günzel & Laging, 2001, Wolters u. a., 2000). Schon 1989 orientierten sich die Bielefelder Sportpädagogen an einer didaktischen Position der Methodik (Bielefelder Sportpädagogen, 1989). Laging widmet in seinem 2006 erschienenen Buch „Methodisches Handeln im Sportunterricht“ der Dimension der Zielerreichung ein eigenes Kapitel. Hier geht er auf den wechselseitigen Zusammenhang von Inhalten und Methoden ein. Immer sei der jeweilige Lerngegenstand auf ein Ziel hin auszulegen, er werde perspektivisch zum Thema für die Schüler und Schülerinnen (Laging, 2006, S. 55). Laging setzt dem tradierten Methodenverständnis ein alternatives entgegen, in dem gerade die von Digel ange-mahnte Ziel-Inhalt-Methode-Relation berücksichtigt wird.

Wenn einem Autor kein weiteres Argument gegen eine Position mehr einfällt, wird vorschnell mit der „ideologischen Keule“ hantiert. Dieser Ideologievorwurf ohne einen fachlichen Begründungszusammenhang überschreitet die Grenze wissenschaftlicher Fairness. Hier zeigt sich beispielhaft die rudimentäre Argumentationsstruktur des Beitrags von Digel. Behauptungen werden aufgestellt, wie z. B.: „Betrachten wir die vorgelegten didaktischen Konzeptionen, so ist diesbezüglich nur sehr wenig Konkretes zu erkennen“ ... „Einzelne Methoden werden propagiert, ...“ Notwendige Veranschaulichungen fehlen aber, sodass der Leser keine Klarheit gewinnt, welche didaktischen Konzeptionen und welche Methoden eigentlich gemeint sind. Dann werden die nicht abgesicherten Behauptungen mit Werturteilen verbunden: „... weil bestimmte Ziele überhöht und anderen Zielen nicht die notwendige Toleranz entgegengebracht wird, ...“ Auch hier fehlen notwendige Konkretionen: Welche Ziele

werden überhöht, welchen wird nicht die notwendige Toleranz entgegengebracht? Didaktische Konzeptionen, die nicht Digels Vorstellungen entsprechen, werden pauschal abgewertet, ohne in eine sachliche Auseinandersetzung mit für eine Argumentationsstruktur notwendigen Argumenten, Belegen und Erläuterungen einzutreten.

Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen sind für die Praxis des Schulsports prioritäre Dimensionen. Die von Digel hierzu gemachten Anmerkungen sind für die Schulsportentwicklung kontraproduktiv, da sie Innovationen blockieren und im Schulalltag bestehende Resistenzen gegen eine Didaktik erweiterter Ansprüche bestärken. Das ist alter Wein in alten Schläuchen.

Zu einigen anderen kritischen Anmerkungen möchte ich kurz Stellung nehmen: Die von Digel angeregte Erprobung von Evaluationsverfahren ist zu begrüßen. Die Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule in NRW hat als eine wichtige Lehrerfunktion das „Evaluieren“ aufgenommen (Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 1. Juli 2004 – 423.6.05.07.03 Nr. 2984/04 –). Als Fachleiter beobachte ich, dass junge Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zunehmend ihren Unterricht erforschen und auswerten. Evaluationsverfahren finden ihren Niederschlag in vielen Examensarbeiten.

Digel behauptet, dass die Diskussion über die Notengebung nur „sehr selten weiterführend und damit auch in Bezug auf die sich veränderten Verhältnisse des Schulsports fortgeführt“ wurde. Dabei wird übersehen, dass es sehr wohl Bemühungen gegeben

hat, dem veränderten Leistungsbezug, der personale, soziale und sachbezogene Aspekte einbezieht, durch Erweiterung der Beurteilungskriterien gerecht zu werden (s. z. B. Kolb & Siegmon, 1997, S. 44; MSWWF NRW, 1999, S. 65–67). Ein weiterer wichtiger Diskussionspunkt ist die Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an der Notengebung (s. z. B. Scholl, 2000, S. 50–54). Auch wenn die Ergebnisse noch nicht zufriedenstellend sind, ist ein intensives Bemühen um eine gerechte Notengebung in der Schule beobachtbar.

Die Frage der Hausaufgaben im Schulsport wird in NRW differenziert diskutiert im Rahmen des Erprobungsvorhabens „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ (s. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe im Sportausschuss des Landtages NRW vom 24. Mai 2004). Hier wird untersucht, welche Rolle Hausaufgaben im Sportunterricht spielen. Hausaufgaben werden durchaus von Schülerinnen und Schülern akzeptiert, wenn ihnen der Sinn einsichtig gemacht wird. Schon in den 70er Jahren konnte ich in manchen Schulen beobachten, wie selbstverständlich Lehrer und Schüler mit Hausaufgaben im Sportunterricht umgingen. Neuere Beiträge zum Sportunterricht in der Oberstufe zeigen, dass die Bedeutung der Hausaufgaben erkannt wird und dass die Schulpraxis schon weiter ist, als manche Didaktiker vermuten (z. B. Dreiling & Dreiling, 2003, S. 62).

Auch die Beziehung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Sport wird in der aktuellen didaktischen Literatur intensiver diskutiert, als Digel annimmt. Laging bearbeitet dieses Thema im Rahmen der Terhartschen Dimension Rahmung. Hier geht er auf unterschiedliche Konzepte der schu-

lichen Organisation von Bewegung, Spiel und Sport ein (Laging, 2006, S. 83–129).

Bilanzierend kann festgestellt werden, dass ein undifferenzierter Rundumschlag weder der aktuellen didaktischen Diskussion gerecht wird noch hilfreich ist für die vielen Bemühungen, der Praxis des Schulsports neue Impulse zu geben.

Literatur

- Balz, E. (Hrsg.). (o.J.). Schulsport 5 – 10 – Bewegung, Spiel und Sport in der Sekundarstufe I – Sonderheft der Zeitschrift *sportpädagogik*.
- Bielefelder Sportpädagogen (1989). *Methoden im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Dreiling, N. & Dreiling, S. (2003). Sprungwettkämpfe relativ. *sportpädagogik*, 27 (5), 60–63.
- Günzel, W. & Laging, R. (2001). *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*, Bd. 1 und Bd. 2. Hohengehren: Schneider.
- Kolb, M. & Siegmon, H. (1997). Eine Beurteilungskriterienliste für den Sportunterricht. *sportpädagogik*, 21 (4), 43–45.
- Kurz, D. (Hrsg.). (o.J.). Praxis und Theorie verbinden – Schulsport 11–13 – Sonderheft der Zeitschrift *sportpädagogik*.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht*. Seelze-Velber: Klett.
- MSWWF NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule – Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Schmidt-Millard, T. (2007). Erziehender Sportunterricht oder Erziehung durch Sport-Unterricht?. *sportunterricht*, 56 (4), 105–109.
- Scholl, R. (2000). Methoden der Leistungsbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler. *sportpädagogik*, 24 (5), 50–54.
- Wagenschein, M. (1991). *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. Weinheim: Beltz.
- Wolters, P. u. a. (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.

Eine kurze Erwiderung

Helmut Digel

Mein Grundanliegen war es, einen multilateralen Dialog zwischen Wissenschaftlern, Lehrern, Eltern, Schülern und bedeutsamen sportpädagogischen Institutionen und Organisationen in Deutschland anzuregen, um

daraus ein gemeinsames Projekt für eine tragfähige Didaktik des Schulsports zu entwickeln. Jene, die davon ausgehen, dass es eine tragfähige Didaktik des Schulsports gibt, die es meines Erachtens noch nicht oder

nicht mehr gibt, müssen aus verständlichen Gründen von solch einer Anregung irritiert sein. Für sie ist es nahelegend, die Frage aufzuwerfen, ob nicht möglicherweise auch 12 Fragen an eine Didaktik des Schulsports an

Stelle der genannten 10 zu richten sind. Weniger naheliegend ist es, dass man sich mit den inhaltlichen Sachverhalten nur am Rande auseinandersetzt, hingegen die Annahme vertritt, dass eine essayistische Betrachtung zum Schulsport nur dann wissenschaftlichen Gütemaßstäben entspricht, wenn der aktuelle Forschungsstand – was immer das in der Didaktik heißt – zur angesprochenen Thematik angemessen wiedergegeben wird.

Ich gebe zu, ich bin „altmodisch“. Nach wie vor bin ich ein Vertreter der Grundidee der bildungstheoretischen Didaktik, die Didaktik als Lehre von den Zielen und Inhalten sowie von den Methoden und Verfahren versteht. Ich habe diese wichtigen Aspekte in meinem Text mit weiteren Punkten ergänzt. Dies geht vorrangig auf Gespräche mit Lehrern und Referendaren zurück – und ich bin nach wie vor überzeugt, dass deren Klage, die Didaktik erreiche ihre Praxis nicht, berechtigt ist. Dazu habe ich Fragen formuliert, über die man nachdenken möge, aber keine Personen treffen wollen. Wenn sich einige doch betroffen fühlen, kann das wohl nicht mein Problem sein. Besser wäre es, wenn meine Fragen eine Antwort gefunden hätten.

Ich bin auch insofern „altmodisch“, dass ich ein Anhänger des irreführender Weise so genannten Sportarten-Konzepts bin. Ich bin überzeugt, dass unser Sport mit seinen zahlreichen Sportarten, Sport- und Bewegungsspielen sowie Bewegungsaktivitäten vielfältig genug ist und inhaltlich genügend Stoff für jede Form des Unterrichts und der Unterrichtsgestaltung zu bieten hat. Im Grunde kann diese Fülle unterrichtlich – ohne eine konsequente Auswahl der Inhalte – auch nicht einmal im Entferntesten bewältigt und schon gar nicht ausgeschöpft werden. Leider ist es bislang so, dass selbst in den klassischen Schulsportarten ein mittleres Niveau

nicht erreicht werden kann; nicht einmal die Bewerber und Bewerberinnen um Studienplätze im Lehramt sind – wenn sie nicht in Vereinen gewesen sind – im Durchschnitt in der Lage, das zum Bestehen von Eingangsfeststellungen notwendige Niveau zu erreichen. In Kenntnis dessen erscheint mir der Ruf nach noch mehr Bewegungsaktivitäten und der kreativen Erschließung von neuen Bewegungsfeldern geradezu als zynisch. Es wird dabei von Bewegungsfeldern gesprochen, eine Bewegungserziehung gefordert und dabei mit dem Wort „Bewegung“ ein Begriff verwendet, der sich einer sinnvollen sportwissenschaftlichen Verwendung entzieht. An keiner Stelle wird gesagt, welche Bewegungen man denn überhaupt meint, z. B. Rasen mähen, Handarbeiten, tischlern, Nase bohren, tieftauchen, oder was sonst. Man muss sich schon die Frage stellen, ob beliebige und unspezifische Bewegungen überhaupt in der Lage sind, gesundheitlich wirksam zu sein, ob sie „kommunikativ“ geeignet sind, auch außerhalb der Schule Anschluss zu finden, z. B. beim Handball oder Fußball oder in der Leichtathletik oder beim Skifahren und ob sie sozial so gelagert sind, dass nicht die in der Schule ohnehin benachteiligten Schüler und Schülerinnen aus Migranten-Familien und aus ärmeren Sozial-schichten nicht noch weiter benachteiligt werden. Die vielfältigen Formen des Sports sind weltweit verbreitete und anerkannte historisch gewachsene Kulturtechniken, die zu lernen wichtig ist, die man können und in denen man kompetent sein sollte. Es ist geradezu widersinnig, plötzlich Kompetenz gegen Kultur auszuspielen. Entweder man hat den Kompetenzbegriff nicht verstanden oder kennt die neuere Kulturdiskussion nicht oder ist in beidem inkompetent.

Die Lücken, die die Sportdidaktik meines Erachtens hat, werden von

den Kritikern vermutlich aus gutem Grund nicht erwähnt. So gibt es bislang keine ausgearbeitete Didaktik der Sportarten, des Alters-, Behinderter-, Jugend-, Kinder- und Gefängnis-sports etc. Die Auffassung, dass die Schule die Verpflichtung hat, Kulturgüter zu vermitteln und zu pflegen und der Sport, so wie er in und außerhalb der Schule betrieben wird, wohl ebenso ein Kulturgut ist wie die Musik, die Sprachen, die Mathematik, die deutsche Literatur und die Geschichte, scheint für einige Fachdidaktiker wohl kaum mehr akzeptabel zu sein. Auch der Sport als Kulturgut muss gelernt werden und ist nicht ohne Anstrengung zu haben; auch die Kompetenzen, die im Sport zu erwerben sind, können gewiss nicht beliebig sein. Solche Sachverhalte scheinen jedoch immer bedeutungsloser zu werden.

Aber auch, wenn ich für „altmodisch“ gehalten werde und ich als jemand gesehen werde, der „alten Wein in neue Schläuche füllt“, oder der den „großen Wurf“ nicht schafft, bin ich didaktisch informiert genug zu wissen, dass es nach der Bildungstheorie und nach der Curriculumtheorie kein in sich konsistentes didaktisches Schulsportkonzept gegeben hat. Die Literatur, auf die sich die Verfasser berufen, um ihre gegenteilige Auffassung zu stützen, lässt ein solches in sich konsistentes Konzept nicht erkennen. Bei den meisten Titeln handelt es sich um kleinere Aufsätze zu partiellen Fragen, aber in keinem Fall um eine neue Didaktik. In beiden Kritiken werden im übrigen konsequent die Arbeiten eines so erfahrenen Schuldidaktikers wie Wolfgang Söll, die in der gesamten Lehrerschaft große Anerkennung finden, weil sie ihre Probleme aufnimmt, nicht erwähnt. Aber auch Söll war wohl zu sehr an einem traditionellen bildungstheoretischen Schulsportkonzept interessiert und für die beiden Autoren nicht „modernistisch“ genug.



ERHARD[®] SPORT

www.erhard-sport.de

Erhard Sport International GmbH & Co. KG • Oberer Kaiserweg 8 • 91541 Rothenburg o.d.T. • info@erhard-sport.de

Besuchen Sie unseren
NEUEN **Eshop**

Einkufen, 365 Tage im Jahr, rund um die Uhr!
www.erhard-sport.de

Gratis-Katalog unter: (09861) 406 92

Ein Blick zu Nachbarn

Schulsport-Schlaglichter aus den Niederlanden und aus Schweden

Helmut Zimmermann

Der regelmäßige Austausch des „Deutschen Sportlehrerverbandes“ (DSLVL) mit seinem Verbandsorgan „sportunterricht“ mit den Niederlanden und mit Schweden erfolgt inzwischen seit mehr als einem Jahrzehnt. In den Niederlanden ist der Partner die „Koninklijke Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding“ (KVLO), übersetzt: Königliche Vereinigung von Lehrern der Leibeserziehung. In Schweden heißt der Verband etwas kürzer „Svenska Idrottslärar Föreningen“, übersetzt: Schwedische Sportlehrervereinigung. Die Verbandszeitschrift der Niederländer heißt „Lichamelijke Opvoeding“ (LO), was übersetzt unserem alten „Leibeserziehung“ entspricht. Die schwedische Zeitschrift heißt seit einiger Zeit „idrott och hälsa“. Diese Bezeichnung ist identisch mit der Bezeichnung des Schulfaches und heißt übersetzt „Sport und Gesundheit“. Statt der „Gesundheit“ war in früheren Jahren die Gymnastik, die in Schweden eine große Tradition hat, Teil des Namens; es hieß also „Gymnastik und Sport“. Eine Akzentuierung der Gesundheit im Rahmen einer Sporterziehung war vor einigen Jahren auch bei uns schon von verschiedenen Seiten diskutiert worden. Aufgenommen wurde es in Nordrhein-Westfalen nur für die Berufskollegs. Mit den neuen „Richtlinien und Lehrplänen“ heißt das Fach dort „Sport und Gesundheitsförderung“.

Es entspräche nun nicht der Wahrheit zu behaupten, man würde die Zeitschrift der Nachbarn jedes Mal Wort für Wort lesen. Es genügt zumeist in der Vergangenheit, wenn beim Überfliegen das Auge

an Überschriften hängen blieb, die auf Probleme und Neuerungen im Schulsport des betreffenden Landes hinwiesen und für die man in Deutschland Parallelen zu erkennen glaubte.

Es war auch ein Anstoß dieser Art, der Veranlassung bot, Beiträge aus den Nummern von LO und „Sport und Gesundheit“ in Gänze zu übersetzen. Für den Beitrag aus den Niederlanden besorgte dies Dr. Theo Kelz, ein langjähriger freier Mitarbeiter des DSLVL – LV – NRW, für den Beitrag aus Schweden der Autor dieses Beitrags selbst. Die wörtlich wiedergegebenen Textteile sind im vorliegenden Text durch Anführungszeichen und durch Kursivdruck kenntlich gemacht.

Niederlande

„Allianz Schule und Sport – gemeinsamer stärker“

Gert van Driel ist Chef der KVLO, und in der Verbandszeitschrift ist ihm immer die 1. Seite vorbehalten. In der Ausgabe von LO 12/2006 beschreibt er eine Aktion, deren Träger es sich zum Ziel gesetzt haben, *„ein tägliches Angebot von Bewegungen und Sport für alle Schüler zu realisieren.“* Das klingt nach mehr Sport und Bewegung in der Schule, also eine Aktion, wie sie in Deutschland zur Zeit in der Trägerschaft von Staat, Sportorganisationen, Gesundheitskassen u. a. erfolgreich zu laufen scheint. Ein entscheidender Unterschied zu der Aktion in den Niederlanden besteht allerdings darin, dass dort der Sportunterricht gestärkt und vom Zeitdeputat her ver-

mehrt werden soll. Eine ganze Schule, wie in Deutschland unter Einbeziehung aller Fächer und des Schullebens im Ganzen, für und durch Bewegung zu aktivieren, ist in den Niederlanden nicht gemeint. Das ist auch aus einer Situationsanalyse ersichtlich, in der Gert van Driel den Ist-Stand und die Defizite des Schulsports in den Niederlanden zusammenfasst: *„Das größte Problem besteht an Schulen, wo kein Sportlehrer tätig ist“* und wo Schulverwaltung, Schulmanager und Direktoren vom Nutzen und der Notwendigkeit einer solchen Fachkraft erst überzeugt werden müssen. Erfolgreich im Fach Sport sind nur solche Schulen, wo ein begeistertes Management und eine begeisterte Sportabteilung (gemeint ist hier das, was wir in Deutschland Fachschaft Sport nennen) gut zusammenarbeiten.

Gert van Driel geht davon aus, dass in dieser Situation viele Schulen allein nicht die Kraft haben, Veränderungen zu bewirken, und dass sie Hilfe und Rat brauchen. Hilfe verspricht er sich bei diesem Problem durch eine Maßnahme, die er bildkräftig „Speerspitzen“ nennt. Es handelt sich dabei um 8 kompetente Kolleginnen und Kollegen, die als Festangestellte von Schule bzw. KVLO den Schulen mit Rat und Tat zur Seite stehen sollen. Soweit und kurz gefasst das Vorhaben von Gert van Driel und seinen Mitstreitern.

Kommentierung

Was kann man bezüglich Deutschland im Allgemeinen und Nordrhein-Westfalen im Besonderen da-

zu anmerken? Vor einigen Jahren wurde auch bei uns von Propheten der Schulentwicklung noch von autonomen Schulen als Lösung aller Schulprobleme gesprochen und dabei immer auf das Vorbild der Niederlande verwiesen. Die Verhältnisse dort liegen allerdings in vielem anders. Dort ist das Verhältnis von Privatschulen zu staatlichen Schulen 70% zu 30%, im Vergleich dazu haben wir etwa in Nordrhein-Westfalen bei einer größeren Bevölkerung ein Verhältnis von 5% zu 95%. Dieses Verhältnis ist mehr als eine totale Umkehrung der Prozentwerte in den Niederlanden. Es ist anzunehmen, dass sich der Anteil der Privatschulen in Zukunft aber auch bei uns sehr schnell vergrößern wird. Was folgt daraus? Kann es nicht so sein, dass Privatschulen, die Gelder von Sponsoren einwerben müssen, die ja nach Einzugsgebiet mal viel, mal weniger Geld zur Verfügung haben, die ihre Lehrkräfte selbst anheuern, auch autonom handeln und damit resistenter gegenüber staatlich angeordneten Innovationen sind als die Schulen in Deutschland!? Haben Privatschulen ein ganz anderes Kostenbewusstsein und verfügen sie über mehr Selbstständigkeit, sodass der Vollzugsgehorsam staatlicher Schulen bei ihnen nicht eingefordert werden kann? Wenn dem so ist, dann haben der KVLO und Gert van Driel ein Problem mit der Aktion. Ein weiteres Problem noch: Mit den 8 Speerspitzen könnte man in Nordrhein-Westfalen niemanden beeindrucken. Die Landesregierung hat an vielen Stellen bei den Lehrern Einsparungen vorgenommen, um das Ziel einer Unterrichtserteilung zu 100% zu erreichen. Trotz der Einsparungen von etwa $\frac{1}{3}$ der Lehrstellen bei den Beauftragten für den Schulsport gibt es immer noch ca. 170 Beauftragte, die den Schulen in Sachen Schulsport helfen können. Also eine erheblich größere Menge von „Speerspitzen“. Und was die Versorgung mit Sportlehrkräften anbelangt, müsste man zumindest in NRW bei statistisch 30000 Sportlehrerinnen und Sportlehrern davon ausgehen können, dass bei

rund 6400 Schulen jede Schule wenigstens einen Sportlehrer hat.

Für die Schulentwicklung könnte man aus der Situation in den Niederlanden, aber auch bei uns in jedem Fall das Fazit ziehen: Keine Schulentwicklung (sprich Aufgabenvermehrung) für Lehrer ohne Bereitstellung zusätzlicher Personalressourcen! Doch die kosten viel Geld, weil Bildung eben teuer ist.

Boxen in der Schule

Zweimal in letzter Zeit enthielt die Fachzeitschrift LO Beiträge, die sich mit dem Boxen beschäftigten. In dem einen Fall (LO Heft 10, S. 485/2003) ging es dabei um das selbstständige Aushandeln von Regeln durch die Schülerinnen und Schüler, also mehr um den Erwerb von sozialen Kompetenzen. Bei der zweiten Veröffentlichung ging es dann auch um Technik und Taktik (LO Heft 14, S. 29/2006).

Das Profiboxen erlebt in Deutschland gerade eine Renaissance im Fernsehen. Man mag nicht hinsehen, aber immerhin mal was anderes als die ständigen Leichen bei der abendlichen Überflutung durch die Kriminalserien. Nun kann man verstehen, dass die Kriegs- und Nachkriegsgeneration unter Hinweis auf den Sportunterricht im Dritten Reich sich keine Renaissance des Boxens wünscht. Obwohl der Schock nicht gar so groß gewesen sein kann, wenn an der Deutschen Sporthochschule in Köln neben Ringen und Fechten in den 50er und 60er Jahren auch Boxen angeboten wurde. Das „Fechten“ mit den Fäusten, so nannte es der Ausbilder damals. Feststellen muss man allerdings auch, dass man in der ehemaligen DDR in dieser Sache etwas weniger zimperlich war. Auch an anderen Hochschulen in der Bundesrepublik gab es Boxstafeln, die gegeneinander antraten.

Wie das heute in Köln und in anderen Sportlehrer-Ausbildungsinstituten der Bundesrepublik aussieht, entzieht sich meiner genauen Kenntnis. Nun gibt es zahlreiche Sportinteressierte, die das Kondi-

tionstraining und die Schulung von Reaktionsfähigkeit und Ausdauer, wie sie beim Boxen zu verzeichnen sind, lobend hervorheben. Man denke nur an das intensive Seilchenspringen. All dies ist aber kein schlagendes Argument für das Boxen. Oder tut sich da doch etwas? Niedersachsens Kultusminister jedenfalls hat ein Modellprojekt auf den Weg gebracht, um etwas gegen die Gewalt bei Jugendlichen zu tun. Die Polizei, der Boxverband und der Landessportbund sind mit im Boot. Mal schauen, was daraus wird. Sich im Notfall verteidigen zu können, auch auf dem Schulhof, ist eine gute Sache. Aber hätte es Judo nicht auch getan?!

Schweden

Zum Verhältnis von Schulsport und Vereinssport

Von Jan-Ola Högberg, verantwortlich für die Ausbildung von Trainern und Übungsleitern an der Hochschule von Dalarna (Mittelschweden), erschien in „idrott och hälsa“ (Jg. 133, 2006/2007, S. 128) ein ungewöhnlicher Beitrag zu dem oben in der Überschrift genannten Thema.

Högberg begrüßt die Unterstützung des Schulsports durch die Vereine und Verbände. Er deutet an, dass Sport, Spiel und Bewegung in der Schule durch die Beschäftigung mit Gesundheitsfragen etwas zu kurz kommen. Deshalb begrüßt er es, dass die Vereine für ein „Handgeld“ zusätzliche Angebote bieten und gleichzeitig einen Kontakt zwischen Schülern und Vereinen herstellen. Die Parole: „*Hinein mit dem Sport in die Schulen*“ wird von ihm also ohne Einschränkung bejaht. Aus seiner Position hält er aber auch das Umgekehrte für notwendig. Seine Parole lautet: „*Hinein mit der Schule in den Sport*.“ Wie begründet er diese ungewöhnliche Forderung? Als ehemaliger Lehrer an der Schule stellt er fest: „*Die pädagogische Forschung, die wir im Training betrieben haben, war marginal im Vergleich zu dem, was wir bei der Un-*

terweisung im Fach ‚Sport und Gesundheit‘ gemacht haben.“ So der Originaltext, der für unsere Ohren wohl etwas fremdartig klingt. Högberg zieht aus seinen Beobachtungen eine radikale Konsequenz: Wie in der Schule, so haben auch Kinder und Jugendliche im Verein den Anspruch, von Ausbildern unterwiesen und betreut zu werden, die in Pädagogik und Methodik geschult und sich mit Motivationspsychologie und Entwicklungslehre befasst haben. Dies sind Voraussetzungen für ein positives Lernklima und ein freudvolles Üben, so Högberg. Das steckt also hinter dem Vorschlag, die Aufforderung „Sport in die Schule“ um die Aufforderung „Schule in den Sport“ zu ergänzen. Högberg macht seine Forderung vor allem auch an dem Ziel des Schulsports und des Vereinssports fest, Kinder und Jugendliche für ein lebenslanges Sporttreiben zu motivieren. Das müsse ein gemeinsames Ziel von Schule und Verein sein, und das erfordert auch dieselben Kompetenzen und Qualifikationen bei Lehrern wie bei Trainern und Übungsleitern.

Kommentierung

Ob die Ausbildung der Lehrer in Deutschland an den Hochschulen, die der Übungsleiter in den Landessportbünden und die der Trainer in den Trainerakademien an den gleichen Stellen Defizite aufweist, wie Högberg sie für seinen Bereich feststellt, dies kann hier nicht geklärt werden. Wohl kann man auf die Zusammenarbeit von Schule und Verein im Zusammenhang mit der Lösung von Schulsportproblemen an dieser Stelle kommentierend und ergänzend eigene Erfahrungen einbringen.

Wir haben in den vergangenen Jahren und auch gerade erst vor kurzem drei „Hilfsversuche“ für den Schulsport gehabt, wobei zwei von diesen Hilfsversuchen offensichtlich wenig hilfreich waren.

1. Die Übertragung des Schulsports auf die Vereine, die mit dem Namen des Landesabgeordneten Kuckart aus NRW verbunden ist.

2. Die Auslagerung des Berufsschulsports in Hamburg, mit der Verteilung von Gutscheinen an die Schüler und einem Vertrag mit dem Landessportverband Hamburg.

3. Die Übertragung des gesamten Schulsports auf die Vereine durch die Gemeinde Nagold.

Alle drei Versuche hatten und haben die Zielsetzung, das Fach Sport aus der Schule räumlich und personell herauszulösen.

Vor einer kurzen Bewertung der drei Fälle sei ergänzend darauf hingewiesen, dass die Überführung einzelner Schüler in die Sportvereine, wie sie immer wieder als eine Aufgabe in der Verantwortung der Sportlehrer der Schule gefordert wird, in der Vergangenheit zumeist gescheitert ist. Sobald Schüler leistungsmäßig nicht in die entsprechende Gruppe eines Vereins passen, und zwar sofort passen, der Übungsleiter nicht identisch ist mit dem Sportlehrer der Schule, die Eltern keine Unterstützung gewähren und die neuen Sportkameraden von anderen Schulen und Schulformen kommen, wurde der Versuch einer Überführung in einen Verein zumeist schon nach kurzer Zeit abgebrochen.

Auch diese Erfahrungen muss man vor Augen haben, wenn man eine Zusammenarbeit von Schule und Verein ins Auge fasst. Doch zurück zu den drei Versuchen!

Zu 1. Der Vorschlag von Kuckart Anfang der 90er Jahre, den Schulsport auf die Vereine zu übertragen, war in keiner Weise durchdacht und abgesichert. Seine Zielvorstellung war: Die Schüler haben mehr Sport, weil keine Stunden mehr ausfallen. Die Kosten für das Land sind geringer, weil Übungsleiter weniger Geld kosten. Das Angebot für die Schüler ist hinsichtlich der Vielfalt der Sportangebote größer und daher motivierender.

Was heute den Auftrag des Faches Sport in der Schule bestimmt, nämlich dass er einen erzieherischen Unterricht zu verwirklichen hat und dass jeder Schüler nach seinem Können zu fordern und zu fördern

ist, das hat, so kann man feststellen, Kuckart überhaupt nicht in den Blick genommen. Außerdem würden Schüler in den Vereinen in der Regel kein größeres, sondern ein geringeres Sportangebot erhalten.

Zu 2. Den Berufsschulen der Stadt Hamburg ging es einmal darum, sich die Klagen der Arbeitgeberseite vom Hals zu schaffen, sodass sie die Stundendeputate Sport für andere Aufgaben vereinnahmen konnten. Dem Erziehungsauftrag bei manchen Schulen nachzukommen, war gewiss, vor allem wenn die Schüler einer bestimmten Berufsgruppe zugehörten, für die Lehrer keine leichte Aufgabe. Also wollte man sie loswerden. Das Modell ist kläglich gescheitert.

Zu 3. So weit man mit dem Vorgang in Nagold vertraut gemacht worden ist, sah der Oberbürgermeister der Stadt in der Übertragung des Sports auf die Vereine ein Allheilmittel. Die Schülerinnen und Schüler, die Vereine sowie Schulen wie Schulträger, alle sollten davon profitieren. Inzwischen ist das ganze Vorhaben, das Anfang 2006 gestartet wurde, im Sande verlaufen. Die Argumente waren mit denen Kuckarts identisch. Unter allen relevanten Aspekten durchgespielt hatte das zuvor niemand. Widerstand kam auch aus den Sportvereinen, die für sich eine Überforderung fürchteten.

Bei all diesen Versuchen wurden immer wesentliche Punkte übersehen, die zeigten, dass die Aufgaben und die Struktur der Schulen nicht verstanden worden sind. Sport erzieht und bildet im Kontext von vielen anderen Fächern. Schüler haben also die Möglichkeit, ihre Stärken und Schwächen in verschiedenen Fächern wirksam werden zu lassen und sich mit anderen Schülern zu vergleichen. Lehrer haben nicht nur die Aufgabe, bei der Verbesserung der Leistungsfähigkeit zu helfen, sie müssen auch jeden einzelnen Schüler individuell fördern, führen, betreuen und beurteilen, sicherlich keine leichte Aufgabe. Durch einfaches „Wegschicken“ dürfen Lehrer die Probleme nicht zu lösen versuchen. Die Frage ist immer, im Sport

und auch in jedem anderen Fach, mit welchen Voraussetzungen der Schüler gekommen ist und wie weit ihn der Lehrer durch sein Helfen gebracht hat.

Die Frage von Högberg, über welche pädagogischen und wissenschaftlichen Qualifikationen Trainer und Übungsleiter verfügen müssen, ist vor allem dann brisant, wenn sie mit Lehrern an der Schule zusammentreffen. Das kann neuerdings beispielsweise der Fall sein, wenn Übungsleiter aus den Vereinen am Nachmittag an Ganztagschulen arbeiten. Ist die formal höhere Qualifikation per se auch der Garant für

bessere Arbeit? Högberg würde diese Frage bejahen. Aber es ist ja auch nicht auszuschließen, dass es zu einem Vergleich kommt, wenn Lehrer und Übungsleiter gemeinsam in einer Gruppe arbeiten. Man wird den Vergleich nicht verhindern können, wenn der eine besser bezahlt wird und sich doch als schlechter qualifiziert erweist. Nach dem Abitur, 8 Semester Studium und zweijährige Ausbildung im Studienseminar und Schule dürfte das nicht der Fall sein – aber man weiß es ja nie. Ausnahmen gibt es immer.

Jedoch ist so oder so doch immerhin ein Fortschritt im Schulwesen

zu verzeichnen, wenn es um die Rekrutierung von Lehrern oder Hilfspersonal in der Schule geht. Nichts ist vergleichbar mit den Anfängen des allgemeinen Schulwesens in Deutschland und auch anderswo: Gastwirte, abgefallene Theologen und nicht mehr kriegstaugliche Soldaten sind nicht mehr „die Erzieher unserer Jugend“. Und dies ist gewiss ein Fortschritt.

*Anschrift des Verfassers:
Helmut Zimmermann
Oberstudiendirektor i.R.
Krüsemannstr. 8, 47803 Krefeld*

Literatur-Dokumentationen

Zusammengestellt von Dr. Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Prohl, R.: **Grundriss der Sportpädagogik**. 2. stark überarbeitete Auflage. Limpert: Wiebelsheim, 2006. 392 S., € 19,95.

Robert Prohl, Schüler und Nachfolger von Peter Röthig am Lehrstuhl für Sportpädagogik an der Uni Frankfurt a. M., hat seine erstmals 1999 edierte „Sportpädagogik“ – so genannt „stark“ – überarbeitet. Aus Schweizer Sicht vorab mit Schmunzeln angemerkt, war dieses Überarbeiten auch ‚notwendend‘: Denn endlich sind nun des Pädagogen Pestalozzi (1746–1827) Vornamen die richtigen (Johann Heinrich) genannt worden ...

Fast 400 Seiten zusammenfassen und auf den bildungs- und praxisrelevanten Punkt bringen zu wollen, sprengt gerade bei *diesem* grundlegenden Werk, mit dem sich Prohl definitiv (s)einen Platz in der Historiografie der Entwicklung der Sportwissenschaften erarbeitet hat, jeglichen (Rezensions-)Rahmen. Auf dieses Werk hingegen *würdigend* hinzuweisen, ist Pflicht, zumal mit der entspre-

chenden Überzeugung gekoppelt, dass es sich hier um abgewogene Ausführungen handelt, die sowohl der zu reflektierenden Praxis als auch dem künftigen pädagogischen Engagement (be)im erziehenden Unterrichten dienen.

Das Prohl'sche Lebenswerk gliedert sich in 18 Kapitel und fügt sich in drei Teile, die mit „50 Fragen zur Lernkontrolle“ abgerundet werden, was dokumentieren mag, wie sehr es sich hier um ein approbates Lern- und Lehrbuch für die heranwachsende Generation von Sportwissenschaftler/-innen handelt. Die Hauptteile skizzieren die drei Stoßrichtungen dieses Grundrisses: Nach einer prägnanten Einführung („Was bedeutet Sportpädagogik?“) folgt die *problemgeschichtliche* Perspektive der Sportpädagogik im Zeichen der „Wiederkehr im Wandel“; dann die *bildungstheoretische* Perspektive als „Orientierung im Pluralismus“ und schließlich die *erziehungswissenschaftliche* im Sinne einer „in Verantwortung“ zu gestalten den Handlungsfreiheit.

Um auch substanziell errahnen zu können, zu welchem richtungweisenden (humanistischen) Menschenbild sich der Verfasser verpflichtet fühlt und entsprechend seine Materie, soll hier das nachfolgende Zitat belegen (S. 262):

„Dabei ist zunächst festzuhalten, dass auch für die Beziehung zwischen Lehren und Lernen die Unterrichtsprinzipien eines ‚erziehenden Sportunterrichts‘ gelten. Das übergeordnete Prinzip der ‚absichtlichen Unabsichtlichkeit‘ lautete dort, dass Bildung durch Erziehung ebenso wenig ‚herstellbar‘ ist wie Lernen durch Lehren ‚gemacht‘ werden kann. Vielmehr stellt Lernen eine erwünschte Folge des Lehrens dar; d. h. Lehren soll Lernen ermöglichen und unterstützen. Dabei sind aus bildungstheoretischer Perspektive Weg und Ziel des Lehrens und Lernens gleichermaßen von Bedeutung.“

In wessen Bibliothek dieser „Grundriss der Sportpädagogik“ nicht steht, ist selber schuld.

Arturo Hotz

„Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde“

21. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7.–9. Juni 2007 in Augsburg

Mandy Erdtel, Miriam Kehne, Doreen Reymann

Der Auftakt zur 21. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik zum Thema „Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde“ in Augsburg war durch zwei Neuheiten gekennzeichnet. Zum ersten Mal bekam der wissenschaftliche Nachwuchs die Gelegenheit, bereits einen Tag vor der offiziellen Begrüßung durch Prof. Dr. Helmut Altenberger in den Tagungsräumen des Sportinstituts zusammenzukommen. Das Programm wurde von den Teilnehmer/innen ausgesprochen positiv bewertet, sodass von der Kommission „Wissenschaftlicher Nachwuchs“ angedacht ist, das Treffen künftig als festen Bestandteil in die jährliche Tagung zu integrieren. Eine zweite Innovation, die im Teilnehmerkreis ebenfalls große Resonanz fand, haben die Augsburger Gastgeber zum Einstieg in das Tagungsthema vorgenommen. Anstelle eines üblichen Hauptvortrags bekamen sieben Sportwissenschaftler/innen (Prof. Dr. Dietrich Kurz, Prof. Dr. Katja Schmitt, Dr. Harald Schmid, Erin Gerlach als Vertretung für Dr. Klaus Krieger, Prof. Dr. Michael Kolb, PD Dr. Ulrike Burrmann, Prof. Dr. Jürgen Baur) die Gelegenheit, in jeweils sieben Minuten („7 x 7“) das Tagungsthema zu umreißen, Impulse zu geben sowie Erwartungen an die Inhalte der Tagung zu formulieren. Das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Erwartungen, wissenschaftlichen Ansprüchen und empirischen Befunden wurde von den Rednern aus unterschiedlichen Perspektiven kritisch aufgegriffen. Die Statements betrafen den Schulsport, dessen Didaktik und den außerschulischen Sport ebenso wie den Umgang mit Forschungsergebnissen und -instrumenten. Diese Impulsreferate regten die Diskussionen in den Arbeitskreisen genauso an, wie die Forderung nach stärkerer Öffnung des Fachs für

interdisziplinäre und internationale Forschungsaktivitäten.

Themenbezogene Ansätze, aktuelle Forschungsvorhaben sowie vorliegende Ergebnisse wurden im Verlauf der Tagung in 15 Arbeitskreisen und drei Hauptvorträgen vorgestellt und diskutiert. Zudem wurde erstmals eine geführte und von einer Jury begutachtete Posterausstellung in das Programm eingebunden. Trotz der (traditionell) eher geringen Anzahl der Posterbeiträge ist es den Veranstaltern durch die geschickte Platzierung der geführten Ausstellung in diesem Jahr gelungen, die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auch auf diesen Programmpunkt zu lenken.

Im ersten Hauptvortrag mit dem Titel „Mozart macht schlau und Sport bessere Menschen. Transfereffekte musikalischer Betätigung und sportlicher Aktivität zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ fragte Prof. Dr. Wolf-Dietrich Brettschneider pointiert nach dem „state of the art“ hinsichtlich des Wirkungszusammenhangs zwischen sportlicher bzw. musikalischer Aktivität und der Entwicklung von Heranwachsenden, der in beiden Fächern häufig unterstellt und zur Legitimation herangezogen wird. Provokant erläuterte er zunächst die Gemeinsamkeiten zwischen Sport und Musik auf der Ebene der Wünsche und hob dann die Unterschiede im Bemühen um die empirische Überprüfung von Transferannahmen in beiden Fächern hervor. Fehlende empirische Befunde zum Wirkungszusammenhang zwischen aktiver musikalischer Betätigung und außermusikalischen Effekten sind in der Musik Anlass für Zurückhaltung gegenüber allzu optimistischen Transferannahmen. Im Sport wird anders verfahren; anstatt sich um die empirische Überprüfung von Transferannahmen zu bemühen, wird weiterhin spekulativ auf das Allheilmittel Sport gesetzt. Brettschneiders

Ausführungen riefen Nachdenklichkeit hervor.

Mit Dank für Brettschneiders „Vorlage“ griff PD Dr. Ralf Sygusch in seinem Vortrag „Stark im Team – Psychosoziale Ressourcen im Kinder- und Jugendsport“ das Thema „Mangelware“ auf. Er wies darauf hin, dass gemeinhin von einer Sozialisation im und durch Sport ausgegangen wird, bislang aber in Theorie und Praxis kaum sportartenorientierte Konzepte zur systematischen Förderung psychosozialer Ressourcen vorliegen. An dieser Problematik ansetzend, stellte Sygusch das Forschungsprojekt „Stark im Team“ vor. Neben Erläuterungen zum Rahmenkonzept präsentierte er ausgewählte Ergebnisse der Pilotstudien, in denen aktuell sportartenspezifisch adaptierte Konzepte umgesetzt werden.

Prof. Dr. C. Roger Rees stellte in seinem Vortrag „School sports as social values: Applying sport pedagogy research to interscholastic athletics and physical education“ eingangs die Frage: Bildet Sport den Charakter in amerikanischen Schulen? Er schilderte eine kritische Sichtweise auf den Schulsport in amerikanischen Highschools und beschrieb das Spannungsfeld zwischen positiven und negativen Auswirkungen des Sports auf die Charakterbildung, Werterziehung und das soziale Miteinander der Schüler. Er distanzierte sich von einer zu einseitigen und positiven Rollenzuschreibung des Sports und untermauerte seine Aussagen exemplarisch durch Beispiele aus dem amerikanischen Schulalltag. Er stellte in diesem Zusammenhang das SALT-Programm (Student Athlete Leadership Team) vor, welches das Ziel verfolgt, durch Aufklärung eine positive Entwicklung des Schulsports voranzutreiben.

Die Vielzahl der Arbeitskreise und der darin präsentierten Inhalte lässt eine umfassende Darstellung aller

Themen im Rahmen dieses Beitrags nicht zu. Insofern sei es uns gestattet, einige zentrale und während der Tagung selbst besuchte Arbeitskreise und Beiträge exemplarisch vorzustellen. Neben der Frage, was qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik leisten, wurde in den Arbeitskreisen des ersten Tages insbesondere die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen thematisiert. Der aktuellen bildungspolitischen Diskussion folgend, nahm die Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Dietrich Kurz das Thema „Mindeststandards für den Sportunterricht“ in das Zentrum ihrer Betrachtungen und traf damit den Nerv der Anwesenden. Ausgehend von der Annahme, dass der Erwerb motorischer Basiskompetenzen unabdingbar für die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ist, wurden am Beispiel der Kompetenz „Schwimmfähigkeit“ die Ergebnisse eines nordrhein-westfälischen Forschungsprojektes (MOBAQ) vorgestellt. Im Anschluss daran diskutierten die Teilnehmer/innen des Arbeitskreises, inwiefern sich motorische Basiskompetenzen als Instrument der Qualitätsentwicklung im Sportunterricht eignen.

Unter der Leitung von PD Dr. Ralf Sygusch wurden in einem weiteren Arbeitskreis die Ergebnisse des Teilprojektes „Sportunterricht“ des Kinder- und Jugendsurveys (KiGGS) vorgestellt. Auf die selbst gestellte Frage, ob Sportunterricht einen Beitrag hinsichtlich der Gesunderhaltung von Kindern leisten kann, wollte Sygusch nur mit einem (O-Ton) „vorsichtigen Ja“ antworten. Die Effekte des Sportunterrichts auf Gesundheitsparameter, wie den BMI oder das Wohlbefinden, seien aktuell nur gering oder gar nicht nachweisbar. Neben der Diskussion um die Konsequenzen der Studienergebnisse für (sport)pädagogische Fragestellungen, die insbesondere durch Prof. Dr. Jürgen Baur forciert wurde, sprach Prof. Dr. Dietrich Kurz die Problematik der immer noch fehlenden Grenzwerte an. Gerade auf die bildungspolitisch relevante Frage,

wie viele Stunden Sportunterricht für entwicklungsfördernde Effekte notwendig seien, müsse die Sportpädagogik in Zukunft empirisch belegbare Antworten geben können. Im Anschluss an die Arbeitskreise wurden, bei einem perfekt organisierten Stadtrundgang sowie einem gemeinsamen Abendessen im Augsburger Rathaus, die Diskussionen auf informeller Ebene weitergeführt.

Neben theoretischen sowie empirischen Ansätzen zur Schul(sport)entwicklung konnte man sich am zweiten Tag einer ganzen Reihe sportpädagogischer Interventionsansätze zur Bewegungsförderung widmen. Zudem wurden etablierte sportpädagogische Ansätze auf den Prüfstand gestellt. So unterzog Prof. Dr. Jürgen Kretschmer die häufig im Sportunterricht verwendeten Bewegungslandschaften einer kritischen Analyse. Im Rahmen seiner Untersuchungen konnte er zeigen, dass der Einsatz von Bewegungslandschaften, insbesondere bei über 10-Jährigen, eher zu motorischer Unterforderung und nur wenig intensiven, sozialen Bewegungsbeziehungen führt. Den zweiten Tag abschließend, lautete sein Plädoyer: Bewegungslandschaften im Vor- und Grundschulbereich sind attraktiv – effektiv werden sie jedoch erst bei gleichzeitiger Intensivierung des sozialen Lernprozesses durch bessere Planung und Betreuung. Der Abend wurde mit der Mitgliederversammlung und einem gemeinsamen Abendessen beschlossen. Feierlicher Höhepunkt war die erstmalige Verleihung eines Poster- und Nachwuchspreises. Der Preis für das beste Poster ging an Jeffrey Sallen (Universität Leipzig) zum Thema „Selbstmedikation und Konsum von Supplementen im Nachwuchsleistungssport – ein Problemfeld mit pädagogischer Relevanz“. Der Nachwuchspreis der Sektion Sportpädagogik (verbunden mit der kostenfreien Publikation in der Reihe „Sportforum“ im Meyer & Meyer Verlag) wurde Martin Giese (Universität Marburg) für seine Dissertation zum Thema „Erfahrung als Bildungskategorie unter besonderer

Berücksichtigung des Bewegungslernens bei Sehschädigung – Eine sportsemiotische Untersuchung“ verliehen. Geehrt wurden auf dem 2. Platz außerdem Tim Bindel (Universität Wuppertal), Erin Gerlach (Universität Paderborn/Bern) und Vera Reinartz (Universität Oldenburg/Bielefeld).

Am Abschlussstag nahm sich der von Dr. Andreas Hoffmann geleitete Arbeitskreis der Frage an, wie sich die deutsche Sportpädagogik im Lichte ihrer Publikationen und empirischen Forschungsansätze darstellt. Die Tübinger Arbeitsgruppe präsentierte die Ergebnisse einer umfassenden Quellenanalyse einschlägiger sportpädagogischer Publikationsorgane über die vergangenen zehn Jahre. Über viele Einzelbefunde hinweg wurde ein Trend deutlich – die Zunahme empirisch angelegter Beiträge. Die Ergebnisse der vorgestellten Studie sowie die anschließende Diskussion zeigten eindringlich, dass zukünftig die Publikation sportpädagogischer Forschungsansätze in sektionsübergreifenden, internationalen Organen mehr Beachtung finden sollte.

Abschließend ist besonders zu betonen, dass es dem Team um Prof. Dr. Helmut Altenberger außerordentlich gut gelungen ist, die Teilnehmer/innen zu jedem Zeitpunkt der Tagung auf angenehme Weise durch das vorgesehene Programm zu begleiten. Dazu haben nicht zuletzt ständig bereitstehende Snacks, jederzeit hilfsbereite Studierende und Mitarbeiter sowie die gut durchdachte Planung des Tagungs- und abwechslungsreichen Rahmenprogramms beigetragen. Der gelungenen Organisation kann außerdem zugesprochen werden, dass die Tagung bis zu den gemeinsamen Schlussworten von Prof. Dr. Nils Neuber und Florian Krick ausgesprochen gut besucht war. Die beiden Redner griffen die einleitend formulierten Statements der „7 x 7-Runde“ auf und verliehen der 21. Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik mit einem insgesamt positiven Resümee einen runden Abschluss.

Nachrichten aus den Ministerien

Redaktionelle Betreuung: Helmut Zimmermann, Krüsemannstraße 8, 47803 Krefeld.

**Bayerisches Staatsministerium
für Unterricht und Kultus**



Gesunde Verpflegung an Schulen wird ausgeweitet – Erstmals gemeinsame Empfehlungen

Vitaminstoß statt Kalorienbomben, frisches Obst statt abgepackter Fertigware, Saftschorle statt pappsüßer Limonade – das soll es nach dem Willen des Gesundheitsministers und des Kultusministers in den Pausen an Bayerns Schulen geben.

Erstmals ist es gelungen, dass sich alle Beteiligten – von Lehrkräften, Schülern und Eltern über die Hausmeister an den Schulen bis zu Kommunen, Landkreisen und die Ernährungswirtschaft – auf gemeinsame Empfehlungen für eine gesunde Schulverpflegung verständigt haben. „Übergewicht schon bei Kindern ist eine Hypothek für deren Gesundheit und unser Gesundheitssystem. Wir müssen alles daran setzen, dass unsere Kinder von Anfang an gesunden Lebensstil lernen. Deshalb ist eine gesunde Schulverpflegung ein Muss,“ forderte der Gesundheitsminister.

Der Kultusminister betonte: „Ohne richtiges Frühstück oder Pausenbrot sind die Kinder weniger leistungsfähig. Um allen die gleichen Chancen zu sichern, ist auch Ernährungs- und Bewegungserziehung in der Schule am richtigen Ort. Dazu gehört auch, dass gesunde Ernährung für Kinder in der Schule tagtäglich erlebbar wird.“ Er dankte den beteiligten Verbänden und unterstrich: „Die Schulen können das Elternhaus unterstützen, wenn sie ihre Kinder zur gesunden Ernährung und zu mehr Bewegung erziehen.“

Mit der gesunden Schulverpflegung setzt Bayern seinen Kurs zur Förderung eines gesundheitsbewussten Le-

bensstils von Kindern und Jugendlichen konsequent fort. Allein 1,1 Millionen Euro aus der Gesundheitsinitiative des Gesundheitsministeriums fließen 2007/2008 in Pilotprojekte zur Förderung von gesunder Ernährung und Bewegung. Projekte, wie Tiger Kids zur Ernährungs- und Bewegungserziehung in Kindergärten sind so erfolgreich, dass sie mittlerweile auf ganz Deutschland ausgeweitet werden.

**Sächsisches Staatsministerium
für Kultus**

Die in den vergangenen Wochen erfolgte Überprüfung des Beschäftigungsumfanges der Lehrkräfte an den sächsischen Mittelschulen und Gymnasien ist heute mit einer Übereinkunft zwischen dem Kultusministerium, der GEW und der dbb tarifunion zum Beschäftigungsniveau an den Mittelschulen und Gymnasien im kommenden Schuljahr abgeschlossen worden.

Danach werden alle Lehrkräfte an Mittelschulen und Gymnasien, die es wollen, im kommenden Schuljahr mindestens 21,5 Unterrichtsstunden arbeiten und auch bezahlt bekommen. Das per Tarifvertrag 2005 für das Schuljahr 2007/08 garantierte Beschäftigungsniveau von 20 Unterrichtsstunden (= 77%) wird damit noch um eine halbe Unterrichtsstunde gegenüber dem jetzigen Schuljahr erhöht. Ein begrenztes Stellenkontingent steht auch noch zum Ausgleich besonderer regionaler oder fächerspezifischer Bedarfsunterschiede zur Verfügung.

Dieses für die betroffenen Lehrkräfte positive Ergebnis konnte vor allem auch dadurch erreicht werden, dass erneut Lehrkräfte von Mittelschulen bereit sind, an ein Gymnasium zu

wechsellern, und mehr als 1500 Lehrerinnen und Lehrer auf eine Aufstockung ihres Beschäftigungsumfanges zugunsten eines unterrichtsfreien Wochentages verzichtet haben.

Für das kommende Schuljahr sind damit nicht nur die Unterrichtsversorgung und der Ergänzungsbereich sondern auch ein so genanntes pädagogisches Plus in den Schularten Mittelschule und Gymnasium gesichert. Diese Personalressourcen können zum Beispiel für die individuelle Förderung, zur Minderung des Unterrichtsausfalles oder zusätzliche pädagogische Angebote eingesetzt werden.

**Hessisches
Kultusministerium**



Kultusministerin gratuliert Goldmedaillengewinnern von Jugend trainiert für Olympia

„Ich beglückwünsche unsere drei Goldgewinner. Die hessischen Teilnehmer haben gezeigt, dass sie im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aus anderen Ländern erfolgreich bestehen können und das Leistungsniveau mitbestimmen. Dabei sind sportliche Aktivitäten für junge Menschen nicht nur im Hinblick auf Wettkämpfe ein idealer Ausgleich zum sonst eher bewegungsarmen Schulalltag, sondern steigern neben der körperlichen Fitness auch die Konzentrations- und Lernfähigkeit“, sagte die Kultusministerin.

21 hessische Schulteams traten beim Frühjahrsfinale des bundesweiten Schulwettbewerbs Jugend trainiert für Olympia vom 8. bis 12. Mai in Berlin gegen Mannschaften aus ganz Deutschland an. Insgesamt konnten sich die hessischen Schülerinnen und Schüler über drei Goldmedaillen freuen.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Bundesverband

Podiumsdiskussion – Ganztagsschulen in Sachsen- Anhalt – Herausforderungen für Sportlehrer/innen und Sportvereine

Zur Position des DSLV

Der DSLV sieht die GTS als Chance für ein vergrößertes Angebot von Spiel, Sport und Bewegung im Hinblick auf eine Kompensation der fehlenden 3. Sportstunde in Sachsen-Anhalt.

Eine Kooperation mit Partnern außerhalb der Schule ist dabei gewünscht. Jedoch nur, wenn die Verantwortlichkeit bei der Schule und den Sportlehrern bleibt und der reguläre Sportunterricht nur von ausgebildeten Sportlehrern erteilt wird! Die Sportlehrer koordinieren die Zusammenarbeit mit Trainern und Übungsleitern einerseits, aber auch Eltern und Schüler als Jugendbegleiter andererseits. Eigenverantwortlich arbeitende Partner benötigen eine hinreichende Qualifikation (z. B. Übungsleiter, A-, B-, C-Lizenz, Lehrbefähigung Sport).

Eine Kooperation von Schule und freiem Sport ist unumgänglich, schon weil die Kinder und Jugendlichen am Nachmittag länger in den Schulen bleiben und die Konkurrenz um sinkende Schülerzahlen zunehmen wird. Gründe für eine Ausweitung des Angebots an den Schulen gibt es viele: Imagegewinn für Schulen und Vereine, Mitgliederwerbung für die Vereine, Talentsichtung und -förderung, Optimierung von Wettkampfmannschaften z. B. für Jugend trainiert für Olympia, informelle Weiterbildung der Sportkollegen durch fachkompetente ÜL, Plattform für Trendsportarten, Hallenbelegung und -auslastung auch vereinseigener Anlagen, ...

In Folge der Zusammenarbeit können auch Sportlehrer verstärkt in die Arbeit der Vereine und Verbände einbezogen werden (Lehrer als ÜL). Es sind Projektwochen in Zusammenarbeit mit den Vereinen denkbar, jugendliche Leistungssportler könnten eine spezielle Betreuung durch die Schulen erfahren. Eine Intensivierung der Lehrerfortbildung (Randsportarten, erweiterte Fachschaftssitzung mit Praxisanteilen) ist genauso denkbar, wie der Ausbau eines schulinternen Wettbewerbssystems (Schul-, Klassenstufenmeisterschaften, Jahreswettbewerb – beste Klasse, Aktionswochen Schulsport, Elternwettbewerbe).

Als Beitrag der Vereine und anderer Partner wünschen sich die Sportlehrer: Gut qualifizierte und motivierte Leiter der zusätzlichen Angebote, die Mitwirkung bei Projekten, ein leistungs- und Breitensportliches Angebot nicht nur für den potentiellen Nachwuchs der Vereine, die Mitnutzung von Einrichtungen und Sportgeräten der Vereine, Hilfe bei der Schulum- und Hofgestaltung, eine organisatorische Unterstützung bei Sportfesten und Wettbewerben sowie Möglichkeiten zur Lehrerfortbildung durch die Vereine.

Ein gewisses Maß an Mehrarbeit der Sportkollegen ist hierbei unvermeidbar, die Einrichtung eines Vereinsbeauftragten mit Anrechnung von 1 bis 2 Stunden sollte mit Blick auf die veränderte Arbeitszeitregelung mit Beginn des neuen Schuljahres möglich sein!?

Zur Verwirklichung dieses großen Kanons sind die konzeptionellen Bedingungen an der GTS entscheidend. Unsere Prämisse ist, dass an jeder GTS eine herausgehobene Rolle des Sports unabhängig von der Profilierung zu verankern ist. Die Argumente hierfür sind zahlreich: Ergebnisse der Hirnforschung, Ziele der Gesundheits- und Gewaltprävention, die Förderung sozialer Kompetenzen, eine erleicht-

terte Integration und und und. Die GTS bietet hier Möglichkeiten die Schlüsselprobleme in Kindheit und Jugend anzugehen und dabei möglichst viele Schüler zu erreichen – möglichst alle Altersgruppen in verschiedenen Schulformen.

Gebundene Konzepte sind hier im Vorteil, werden doch bei Freiwilligkeit zuerst die eh schon Interessierten erreicht, soziale Randgruppen weniger oder im Sinne der „Aufbewahrung“ gerade.

Die unverzichtbare **Rhythmisierung** kann in offenen Konzepten nur zum Teil realisiert werden. Erst eine verbindliche Stundentafel bis in den Nachmittag hinein ermöglicht zusätzliche Sportangebote auch am Vormittag. Größer werdende Einzugsbereiche der Schulen haben zudem den Nachteil, dass Fahrschüler am Nachmittag häufig nicht mehr erreicht werden können. Ganztagsschule heißt aber nicht Regelschule plus Essensversorgung plus Hausaufgabenbetreuung.

Nicht vergessen werden darf, nicht jede Schule ist eine Ganztagsschule. Eine Frage drängt sich auf: Wie können andere Schulen vom GTS-Programm profitieren oder fallen die hinten runter?

Auf der Ebene ‚Sport in Schule und Verein‘ ist zwar einiges ähnlich realisierbar wie an den GTS, aber nicht alles. Überlegenswert ist, zumindest im Nachmittagsbereich, die Möglichkeit zur Teilnahme an zusätzlichen Angeboten der GTS für Schüler und Schülerinnen anderer Schulen, eventuell über die Vereine vermittelt, einzurichten.

Der DSLV schaut besonders auf Aktivitäten des LSB und des MK. Mit der neuen Förderrichtlinie Sport in Schule und Verein und dem neuen GTS-Erlass hat zumindest das MK hier bereits wichtige Wegsteine gelegt.

*Für den Vorstand
Helge Streubel*

Landesverband Berlin

Neue Geschäftsstellen-Anschrift

Nach über 50-jähriger Tätigkeit für den DSLV, LV Berlin e.V., hat sich unser Ehrenmitglied Willi Gerke nicht wieder zum Geschäftsführer wählen lassen.

Bis auf weiteres bitte alle Post an die 1. Vorsitzende, Frau Dr. Elke Wittkowski, Straße 136, Nr. 7, 14089 Berlin, Telefon (030) 36 80 13 45, Fax (030) 36 80 13 46, E-Mail: elke.wittkowski@t-online.de

Landesverband Hessen

Bericht des Vorstandes für die JHV 2007

Die Situation rund um den Schulsport ist in unserem Bundesland Hessen im vergangenen Schuljahr relativ ruhig verlaufen. Das lag nicht daran, dass alle Probleme behoben seien, sondern vor allem daran, dass andere Themen die öffentliche Diskussion dominiert haben. Allerdings berühren diese Themen wie „Unterrichtsgarantie Plus“ und „Bildungsstandards“ sehr wohl auch intensiv den Sportunterricht.

Wir bewegen uns weiter auf dem Weg hin zu der „eigenverantwortlichen Schule“. Die „Qualitätsagenturen“ in Gestalt des Amtes für Lehrerbildung, des Instituts für Qualitätsentwicklung und der Staatlichen Schulämter konkretisieren langsam aber stetig ihre Arbeitsfelder. Von den „Mitarbeiter-Gesprächen“, die fast nirgends stattfinden, hört man zwar nicht mehr viel, aber die ersten „Schul-Inspektionen“ haben begonnen. Meine Prognose ist die, dass keine der so vielen Reformen und Veränderungen der letzten Jahre die Schulen so nachhaltig verändern werden wie die Prüfberichte der Schulinspektoren.

Erfreulich: Der Wechsel im Schulsportreferat des Kultusministeriums ist problemlos, schnell und erfolgreich erfolgt. Wir haben in unseren Verbandsnachrichten aktuell informiert und sowohl Herrn Paul gedankt als auch seinem Nachfolger gratuliert und viel Erfolg gewünscht. Bereits die ersten 100 Tage haben gezeigt, dass sich Herr Thomas Hörold mit starkem

eigenem Profil sehr gut in den „großen Schuhen“, die Herr Paul ihm überlassen hat, bewegt.

Die Modularisierung in den Sportstudiengängen der hessischen Hochschulen kommt nicht richtig voran und die Modularisierung der Referendarausbildung lebt trotz großer Bemühungen der Studienseminare noch immer in starker Unsicherheit.

Die Mitgliederentwicklung verläuft trotz steigender Pensionszahlen noch positiv. Angesichts der Neueinstellungen der letzten Jahre ist sie aber noch steigerungsfähig.

Der 8. Sportlehrertag am 15. 8. 2007 findet wieder in den Sommerferien statt. Es gibt trotz einzelner Proteste und Austrittsandrohungen viele positive/zustimmende Rückmeldungen.

Das mit sieben weiteren Kooperationspartnern im „Europäischen Jahr der Erziehung durch Sport“ gegründete Projekt „Youth in Motion“ (YIM) wurde erfolgreich fortgeführt. Dieser persönliche Wettbewerb für Kindergärten und Schulen wird auch in 2007 und 2008 zusammen mit BW und RP durchgeführt.

Die Fortbildungsarbeit – seit über 50 Jahren das Markenzeichen unseres Verbandes – hat sich auch an die neuen gesetzlich verordneten Strukturen angepasst und verläuft weiter erfolgreich. Die detaillierte Statistik wird wieder im Dezember-Heft der Zeitschrift „sportunterricht“ veröffentlicht.

Die Haushaltsführung war bekannt korrekt und sparsam. Über das Ergebnis berichten Schatzmeister und Kassenprüfer während der JHV. Der Kasenserbericht 2006 und der Haushaltsvoranschlag 2008 werden auf der JHV vorgelegt.

*Herbert Stündl
(1. Vorsitzender)*

Doping

Das Robert Koch-Institut Berlin hat in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt eine Broschüre zum „Doping beim Freizeit- und Breitensport“ herausgegeben. Die Schrift, die von Carl Müller-Platz, Carsten Boos und R. Klaus Müller verfasst ist, will dazu beitragen, ein kritisches Bewusstsein gegenüber leistungssteigernden Mitteln in allen Bereichen des täglichen Lebens einschließlich des „Sportalltags“ im Freizeit- und Breitensport zu wecken.

Aus den vorliegenden europäischen Studien ist bekannt, dass ein Teil der Fitnessstudio-Kundinnen und Kunden verbotene Dopingsubstanzen

einnimmt. Die 40-seitige Broschüre referiert Ergebnisse aus verschiedenen Erhebungen zum Dopingkonsum einschließlich der auftretenden Nebenwirkungen, der Bezugsquellen der Substanzen sowie der Art und Reichweite von Präventionsmaßnahmen.

Das Heft ist als laufende Nr. 34 im Rahmen der Gesundheitsberichterstattung des (GBE) erschienen, die Daten und indikatorengestützte Beschreibungen und Analysen zu allen Bereichen des Gesundheitswesens bereitstellt (z. B. auch über Gesundheit im Alter, zu Übergewicht und Adipositas und zur körperlichen Aktivität). Die Broschüre kann kostenlos bezogen werden über das Robert Koch-Institut, Postfach 65 02 61, 13302 Berlin, Tel. 030/187 54-3400, per E-Mail: gbe@rki.de; weitere Informationen auch im Internet unter www.rki.de.

Herbert Stündl

Landesverband Niedersachsen

Bouldern 3-Tages-Intensivkurs

Termine: 5. 11., 12. 11., 19. 11. 2007, jeweils 18–20 Uhr (23 Uhr). *Ort:* Escaladrome, Am Mittelfelde 39, 30519 Hannover. www.escaladrome.de

Inhalte: Das **Sportklettern** hat sich mittlerweile, abseits von seinem ursprünglichem Image als Extremsportart, zum Breitensport entwickelt.

Bouldern stellt eine Spielform des Kletterns dar. Hier wird in Bodennähe auf Absprunghöhe ohne Seil geklettert. Indoor-Boulderanlagen bestehen aus Wandformationen, die mit Kunstharzgriffen bestückt und mit Weichbodenmatten unterlegt sind.

Diese Form des Klettersports ist besonders unkompliziert. Da keine sicherheitstechnischen Kenntnisse wie beim Seilklettern mit Gurt und Sicherungsgerät erforderlich sind, steht beim Bouldern das pure Klettern im Vordergrund.

Inhalte des Kurses:

- Grundlegende Klettertechniken
- Tritttechnik, z. B. „saubereres“ Treten
- Grifftechniken, z. B. Belastungsrichtung von Griffen
- Klettertaktik
- Paarweises Einüben der Hilfestellung (Spotten)
- Spielerische Übungseinheiten gestalten

- Boulder selber schrauben
- Boulderlymopics
- Übertragung auf eigene Lehrsituation.

Besondere Anliegen können von den Teilnehmern eingebracht werden und finden nach Möglichkeit Berücksichtigung. Die Inhalte werden an drei Tagen in jeweils 2 Zeitstunden behandelt.

Hinweis: Saubere Turnschuhe oder wenn vorhanden Kletterschuhe sind notwendig. Kletterschuhe können vor Ort für 2,50 € pro Tag ausgeliehen werden. Die Anlage kann nach Beendigung der Veranstaltungen bis 23 Uhr weitergenutzt werden. Für die Fortbildung muss Sonderurlaub bei der zuständigen Dienststelle beantragt werden. Die Genehmigung ihrer Dienststelle ist bei der Geschäftsstelle des DSLV zu bestätigen.

Schulform/Zielgruppe: Für Lehrer und Referendare aller Schulformen. Klettererfahrung ist von Vorteil, aber nicht zwingend erforderlich. **Referentin:** Susanne Lieberknecht. **Teilnehmerzahl** (min./max.): 10/15. **Veranstalter/Kooperationspartner:** DSLV / www.escaladrome.de. **Kosten:** für Mitglieder 80 €, für Nichtmitglieder 90 €.

Anmeldung: Informationen und Vordrucke erhalten Sie unter www.dslv-niedersachsen.de/fortbildung/anmeldung.htm. Das Anmeldeformular bitte ausfüllen und per Fax oder E-Mail an die Geschäftsstelle (s. u.) senden. Anmeldeverfahren beachten!

Anmeldeschluss: 23. Oktober 2006.

Meldeadresse:

Geschäftsstelle DSLV
Landesverband Niedersachsen e. V.
Burgel Anemüller
Gneisenastr. 5, 30175 Hannover
Tel. 05 11/81 35 66
E-Mail: anemueller.b@web.de

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Fortbildungsveranstaltungen an Wochenenden

„Ringern und Kämpfen“ nach Regeln – gemeinsam mit Jungen und Mädchen

Termin: 8./9. 9. 2007. **Ort:** Duisburg, Sportschule Wedau. **Themenschwerpunkte:** Die Teilnehmer/innen sollen Beispiele kennen lernen, wie in 6.-10. Klassen das Lernfeld „Ringern und

Kämpfen“ gemeinsam mit Jungen und Mädchen durch Judo und Bodenturnen gestaltet werden kann. Miteinander sollen Judotechniken verantwortungsbewusst und gefahrlos erprobt (Fall-, Wurf-, Halte- und Befreiungstechniken), Spiele, die das Erlernen des Judo unterstützen bzw. ergänzen und Probleme bei ihrer Vermittlung diskutiert werden. (Pädagogische Perspektiven können sein: A-E, insbesondere aber C „Etwas wagen und verantworten“). Darüber hinaus sollen den Teilnehmern Aspekte des Bodenturnens vermittelt werden, die gemeinsam mit dem Judo einen Beitrag zur Vermittlung der Thematik leisten. Außerdem wird erläutert, warum das pädagogische Konzept des Judobegründers Jigoro Kano (1860-1936) auch für Schüler von heute noch bedeutsam sein kann. **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte der Sekundarstufe I ohne und mit Vorkenntnissen. **Teilnahmevoraussetzung:** Jeder/Jede kann unbesorgt mitmachen. Benötigt wird ein (möglichst reißfester) Jogginganzug ohne Reißverschluss, an dem man sich verletzen könnte. Lange Ärmel und Hosenbeine sind nötig, damit man sich beim Bewegen auf den Matten keinen „Mattenbrand“ (Hautabschürfungen) holt. Geübt wird barfuß, daher sind *Badelatschen* für den Weg zur Matte gut. **Referent:** Ulrich Klocke, 7. Dan; Diplom-Sportlehrer, Diplom-Pädagoge; Autor der offiziellen Lehrbücher des Deutschen-Judo-Bundes „Judo lernen“ und „Judo anwenden“ sowie zahlreicher Artikel zu didaktisch-methodischen Fragen des Judounterrichts mit Kindern und Jugendlichen; Trainer im 1. Godesberger Judo-Club; trainierte verantwortlich Deutsche Meister in allen Altersklassen sowie Europameister und Medaillengewinner bei Weltmeisterschaften. **Beginn:** 14.30 Uhr (Sa.). **Ende:** 12.30 Uhr (So.). **Teilnehmerzahl:** 20. **Lehrgangsg Gebühr:** für Mitglieder 29 €, für Nichtmitglieder 54 €, für Ref./LAA 39 €.

Anmeldungen an:

Horst Gabriel, Krefelder Str. 11
52070 Aachen, Tel. 02 41 / 52 71 54
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Tanz in der Schule

Termin: 27./28. 10. 2007. **Ort:** Duisburg, Sportschule Wedau. **Themenschwerpunkte:** In der Schule gibt es genügend Anlässe, zu denen auch außerhalb des Sportunterrichts „Tanz“ gefragt ist. Unter Berücksichtigung

verschiedener Themenbereiche, werden einfache, sofort umsetzbare Choreographien vermittelt. Die Tanzgestaltungen sind so strukturiert, dass insbesondere auch diejenigen, die sich in diesem Metier nicht „ganz zu Hause“ fühlen, etwas für den Schulsport-Alltag mitnehmen. Der Einsatz leicht anzufertigender Requisiten wird ebenfalls Gegenstand der Veranstaltung sein. **Schulform/Zielgruppe:** Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzung:** keine (bitte schwarze Kleidung mitbringen, da auch Schwarzlicht eingesetzt wird). **Referentin:** Gabriele Fischer. **Beginn:** 14.30 Uhr (Sa.). **Ende:** 12.30 Uhr (So.). **Teilnehmerzahl:** 22. **Lehrgangsg Gebühr:** Für Mitglieder 32 €, für Nichtmitglieder 58 €, für Ref./LAA 42 €.

Anmeldungen an:

Gabriele Fischer
Ludwig-Isenbeck-Str. 56
59077 Hamm
Tel. 0 23 81 / 6 69 93
E-Mail: jogaluis@arcor.de

Fortbildungsveranstaltungen in den Kreis- u. Stadtverbänden

Tennis: Das Doppel entscheidet – Trainingsempfehlungen unter der Berücksichtigung technisch-taktischer Anforderungen

Termin: 25. 11. 2007 (Totensonntag). **Ort:** Geilenkirchen, Tennishalle „Loherhof“, Pater-Briers-Weg 85. **Thema:** Da Tennis ein komplexes Handlungsgefüge ist, müssen speziell für das Doppelspiel die Aufgaben und Spielformen vereinfacht dargestellt werden. Stufenweise werden die Anforderungen gesteigert und komplexe Spielhandlungen, Spielsituationen und Wettbewerbsformen aufgezeigt und erprobt. In spielnahen Situationen sollen die Grundlagen des Doppelspiels auf interessante Weise erarbeitet werden. Zu diesen Grundlagen und damit verbundenen Varianten zählen: Aufschlag und Return im Doppel, Doppeltaktik und Teamwork.

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. **Teilnahmevoraussetzung:** Grundschnelldress, Hallenschuhe erforderlich (Teppichboden). Bitte Schläger mitbringen! **Referent:** Karl-Heinz Biermann (Tennistrainer B-Lizenz). **Zeit:** 10-13 Uhr und 14-16 Uhr. **Teilnehmerzahl:** 18. **Lehrgangsg Gebühr:** für Mitglieder 25 €, für Nichtmitglieder 40 €, für Ref./LAA 35 €.

Anmeldungen an:
Horst Gabriel, Krefelder Str. 11
52070 Aachen, Tel. 02 41/52 71 54
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Eislaufen im Schulsport – Hilfen für den Unterricht (nicht nur) mit Anfängern

Termin: 26. 11. 2007. *Ort:* Eschweiler, Eissporthalle, August-Thyssen-Str. 52. *Themenschwerpunkte:* Schwerpunkt dieser Veranstaltung ist die Vermittlung von Übungsmöglichkeiten für das Eislaufen mit Schulklassen im Rahmen des Schulsportunterrichts. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten allgemeine Informationen, Anregungen, Tipps und Materialien zum Eislaufunterricht, einschließlich sicherheitsrelevanter und rechtlicher Hinweise. Im Vordergrund steht die Praxis auf dem Eis. Die Übungen können sowohl von fortgeschrittenen Anfängern als auch von fortgeschrittenen Eisläufern durchgeführt werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine (bitte Schlittschuhe mitbringen; Ausleihe = 4 €). *Referentin:* Carola Ponzelar-Reuters. *Beginn:* 14 Uhr. *Ende:* 18 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 16. *Lehrgangsg Gebühr:* für Mitglieder 10 €, für Nichtmitglieder 18 €, für LAA/Referendare 14 €.

Anmeldungen an:
Horst Gabriel, Krefelder Str. 11
52070 Aachen, Tel. 02 41/52 71 54
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Fortbildungsveranstaltungen in den Ferien

Kanu-Wildwassersport für Fortgeschrittene

Termin: 24. 9.–2. 10. 2007. *Ort:* Bovec, Soca/Slovenien. *Thema:* Verfeinerung der Wildwasser-Techniken: Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwasser-, Wellen- und Walzenfahren. Sichern und Bergen. Beurteilen von Wildflüssen. Gefahren beim Kanusport. Informationen zu Problemen des Umweltschutzes in Verbindung mit dem Kanusport. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Beherrschen der Einheiten I bis IV (alte RuL Sport). *Referent:* Helmut Heemann. *Beginn:* 10 Uhr (So.). *Ende:* 14 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 8–12. *Lehrgangsg Gebühr:* für Mitglieder 245 €, für Nichtmitglieder 265 € zzgl. Befahrungs- und Campingplatzgebühr

(Material kann gegen eine Gebühr von 75 € ausgeliehen werden!).

Anmeldungen bis zum 10. 9. 2007 an:
Helmut Heemann
Bahnhofstr. 41, 58452 Witten
Tel. 023 02/27 53 16
Fax 023 02/39 38 96
E-Mail: ulla.heemann@goactiv.de

Schneesport mit Schulklassen

Termin: 30. 9.–7. 10. 2007. *Ort:* Medraz/Stubaital (Österreich). *Thema:* Planung und Durchführung einer Schneesportwoche; Kompetenzerweiterung bez. der Gleitgeräte Carving-ski und/oder Telemarkski und/oder Snowboard mit dem Ziel einer Qualifizierung zur Begleitung und Leitung einer Schulschifahrt. Auch als Auffrischkurs geeignet (spezielles Programm zur Verbesserung der individuellen Fahrtechnik!). *Inhalte:* *Ski alpin:* Neben der Vorstellung der klassischen Anfängermethodik wird auch eine alternative, besonders für die Zielgruppe „Schulklassen“ geeignete Lehrmethode praktisch „erfahren“ (mittels BigFoot/Snowblades). Den zweiten Schwerpunkt bildet die Verbesserung des persönlichen Fahrkönnens. (Keine Anfängerschulung!) *Snowboard:* Zur Horizonterweiterung für alle Skifahrer sehr empfehlenswert um zu verstehen, warum „Boarden“ so cool ist (= Anfänger)! Für bereits Fortgeschrittene stehen sportliche Fahrformen sowie eine Einführung ins Freestyle auf dem Programm. (Ausleihe über den örtl. Fachhandel.) *Telemark:* Der neue Spaß an der „alten“ Bewegung! Eine reizvolle Herausforderung für geübte Skifahrer/innen, die etwas Neues ausprobieren wollen. Wird als 3-tägiger Schnupperkurs (nur in Verbindung mit 2 Tagen Ski alpin) angeboten. Telemarkausrüstung kann im örtl. Fachhandel ausgeliehen werden. *Videofahrten* unterstützen in allen Gruppen das eigene Bewegungsgefühl sowie das Bewegungslernen. *Theorie:* Methodik, Wetter- und Lawinenkunde, schulrechtliche Fragen, Umwelt ... *Leistungen:* 7x Ü/HP/DZ im 3-Sterne-Hotel (Frühstücksbuffet, Sauna), Lehrg.-gebühren, Lehrg.-Unterlagen (6-Tage-Skipass ca. 136 €, im Preis nicht enthalten!). *Zielgruppe:* Lehrer/innen und Referendar/innen der Sekundarstufen I und II. *Teilnahmevoraussetzung:* Ski alpin: Paralleles sicheres Befahren markierter Pisten (Keine Anfängerschulung!); Telemark und Snowboard: Anfängerschulung! *Anreise:* privat (die Bildung

von Fahrgemeinschaften wird unterstützt). *Teilnehmerzahl:* min. 5/max. 9. *Lehrgangsg Gebühr:* für Mitglieder 439 €, pro Gruppe, für Nichtmitglieder 459 €. Bei der Anmeldung unbedingt Mitgl.-Nr. und die gewünschte Disziplin angeben!! Familienmitglieder und Freunde (ohne Skikurs!) sind willkommen (abzgl. 119 €).

Anfragen/Anmeldungen oder Anmeldeformular anfordern bei:
Jörg Schwarz (staatl. gepr. Skilehrer)
Hölderlinstr. 79, 50858 Köln
Tel./Fax: 022 34/488 24
E-Mail: blackie1@gmx.de

Schneesport mit Schulklassen

Termin: 27. 12. 2007 bis 5. 1. 2008. *Ort:* Medraz/Stubaital (Österreich). *Thema:* Planung und Durchführung einer Schneesportwoche; Kompetenzerweiterung bez. der Gleitgeräte Carving-ski und/oder Telemarkski und/oder Snowboard mit dem Ziel einer Quali-

Anmelde-Hinweise!

Grundsätzlich gilt für alle Fortbildungsveranstaltungen folgendes **Anmeldeverfahren:**

- Melden Sie sich bitte **schriftlich** an, und geben Sie dabei Ihre **vollständige Adresse** (mit **Telefonnummer**, **E-Mail-Adresse**), Ihre **Mitgliedsnummer** (falls vorhanden) und die Schulform an.

- **Sollte bei der Anmeldeadresse ein E-Mail-Kontakt angegeben worden sein, können Sie sich auch per E-Mail anmelden und die Lehrgangsg Gebühren auf das Konto überweisen, das Ihnen anschließend von der Lehrgangsleitung genannt wird!**

- Teilen Sie uns bei Wochenendveranstaltungen auch mit, ob eine **Teilnahme mit** oder **ohne Übernachtung** gewünscht wird.

- Geben Sie an, ob eine **Anfahrtsilfe** zum Lehrgangsort gewünscht wird.

- **Die Anmeldung ist nur gültig, wenn die Lehrgangs- bzw. Veranstaltungsgebühr als Verrechnungsscheck beiliegt oder auf das Ihnen evtl. mitgeteilte Konto überwiesen wurde!**

- Wenn keine **Absage** erfolgt (bzw. die Lehrgangsg Gebühr abgebucht wurde), gilt die Anmeldung als angenommen.

- Vergessen Sie bitte nicht, sich von ihrer Schulleitung formlos bescheinigen zu lassen, dass ihre Teilnahme an der Veranstaltung im dienstlichen Interesse liegt. Anderenfalls sind Dienstunfallschutz und ggf. steuerliche Anerkennung nicht gesichert.

- **Wir bitten um Verständnis dafür, dass die Lehrgangsg Gebühr bei Nichterscheinen zur Veranstaltung oder bei kurzfristiger Absage grundsätzlich nicht zurückgezahlt werden kann!**

fizierung zur Begleitung und Leitung einer Schulschifahrt. *Inhalte: Ski alpin:* Neben der Vorstellung der klassischen Anfängermethodik wird eine alternative, besonders für die Zielgruppe geeignete Lehrmethode „erfahren“ (mittels BigFoot/Snowblades). Den zweiten Schwerpunkt bildet die Verbesserung des persönlichen Fahrkönnens (keine Anfängerschulung!). *Telemark:* „Free the heel!“ Der neue Spaß an der „alten“ Bewegung! Eine reizvolle Herausforderung für geübte Skifahrer/innen, die etwas Neues ausprobieren wollen. Wird als 3-tägiger Schnupperkurs (nur in Verbindung mit 2 Tagen Ski alpin) angeboten. Telemarkausrüstung kann im örtl. Fachhandel zu Sonderkonditionen ausgeliehen werden. Bei der Anmeldung dann **unbedingt Schuh- und Körper-**

größe angeben! *Snowboard:* Von unseren Pisten nicht mehr wegzudenken! Zur Horizonterweiterung für alle Skifahrer sehr empfehlenswert um zu verstehen, warum „Boarden“ so cool ist (= Anfänger)! Für bereits Fortgeschrittene stehen sportliche Fahrformen sowie eine Einführung ins Freestyle auf dem Programm. (Ausleihe über den örtl. Fachhandel.) *Video-fahrten* unterstützen in allen Gruppen das eigene Bewegungsgefühl sowie das Bewegungskönnen. *Theorie:* Methodik, Wetter- und Lawinenkunde, schulrechtliche Fragen, Umwelt ... *Leistungen:* 9x Ü/HP/DZ im 3-Sterne-Hotel (Frühstücksbüfett, Silvester-Gala-Menü, Sauna), Lehrg.-gebühren, Lehrg.-Unterlagen (9-Tage-Skipass ca. 210 €, im Preis nicht enthalten!). *Zielgruppe:* Lehrer/innen und Referen-

dar/innen der Sekundarstufen I und II. *Teilnahmevoraussetzung:* Ski alpin: Paralleles Skifahren (keine Anfängerschulung!); Telemark und Snowboard: Anfängerschulung! *Anreise:* privat (die Bildung von Fahrgemeinschaften wird unterstützt). *Teilnehmerzahl:* min. 5/max. 9 pro Gruppe. *Lehrgangsgebühr:* Für Mitglieder 719 €, für Nichtmitglieder 739 €. Bei der Anmeldung unbedingt Mitgl.-Nr. und die gewünschte Disziplin angeben! Familienmitglieder und Freunde (ohne Skikurs!) sind willkommen (abzgl. 119 €). Anfragen/Anmeldungen oder Anmeldeformular anfordern bei: Jörg Schwarz (staatl. gepr. Skilehrer) Hölderlinstr. 79, 50858 Köln Tel./Fax 0 22 34/4 88 24 E-Mail: blackie1@gmx.de

Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

Maïke Tietjens, Ulrike Ungerer-Röhrich, Bernd Strauß:

**Sportwissenschaft und Schulsport:
Trends und Orientierungen (6):
Sportpsychologie**

Die Sportpsychologie hat sich bislang selten und eher unsystematisch mit dem Anwendungsfeld Schule und speziell mit dem Anwendungsfeld Sportunterricht beschäftigt. Nach einem kurzen Überblick über die Entwicklungen in der Psychologie und Sportpsychologie werden exemplarisch Forschungsfelder der Sportpsychologie vorgestellt, die bereits auf das Anwendungsfeld Sportunterricht übertragen wurden: Psychomotorik, psycho-soziale Ressourcen, Unfallforschung und Expertise und Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Ergänzt werden diese um aktuelle Themen der Psychologie: Spiegelneuronen und Embodiment, die bislang noch keinen Widerhall in der Sportpsychologie fanden, die aber wichtige Impulse für zukünftige Entwicklungen liefern. Es werden praktische Konsequenzen für den Sportunterricht diskutiert.

André Herz, Arno Zeuner:

Dauerlauf – wie lange kann ich (ununterbrochen) laufen?

Dauerläufe unterscheiden sich mit ihren Anforderungen deutlich von Ausdauer-Tempoläufen: Kein Hetzen, keine Atemnot, immer im aeroben Bereich – langes Laufen (40–45 Min.) als eine Orientierung für ein angemessenes Fitnesstraining. Ohne diese Erfahrung bleibt das Thema „Ausdauer“ in der Schule unvollständig. Aufgrund von Leistungserhebungen bei männlichen Berufsschülern wird ein Vorschlag zur Zensurierung von Dauerlaufleistungen ab Klassenstufen 9/10 unterbreitet.

*

Maïke Tietjens, Ulrike Ungerer-Röhrich, Bernd Strauß:

**Sport Science and Physical Education:
Trends and Orientations (6):
Sport Psychology**

Up to now sport psychology has hardly, and rather unsystematically, applied its knowledge to schools in general and specifically to physical edu-

cation. Following a concise overview of the developments in psychology and sport psychology the authors exemplarily present research areas of sport psychology which have already been transferred to physical education as a field of application: psychomotorics, psycho-social resources, research about accidents, and physical educators' expertise and stress. They supplement these areas with current psychological topics: mirror neurons and embodiment, which haven't found any reflection in sport psychology up to now, but offer important impulses for further developments. Finally the authors discuss the practical consequences for physical education.

André Herz, Arno Zeuner:

**Endurance Running :
How long can I run (without a Break)?**

Endurance running differs significantly in its demands from highly paced endurance runs: No hurrying, no heavy breathing, always within the aerobic steady state – endurance running (for 40–45 minutes) as an

■ **Psychomotorische
Übungsgeräte**

Holz-Hoerz macht's
Entwicklung und Herstellung
von original

Pedalo®-System,
Balanciergeräten,

Rollbretter,
Kinderfahrzeugen,
Lauftrad,

Bewegungsspielen,
Geräten

und Material 
für den Werkunterricht u. v. m.

72525 Münsingen

Tel. (0 73 81) 93 57-0

Fax (0 73 81) 93 57-40

E-Mail: info@pedalo.de

www.pedalo.de

Holz-Hoerz



Porplastic

KUNSTRASEN • SPORTBÖDEN • FALLSCHUTZ

Hohenneuffenstr. 14 • D-72622 Nürtingen

Tel. 0 70 22/90 52 15 • Fax 0 70 22/90 52 17

www.porplastic.de • info@porplastic.de

**Rollbretter
in verschiedenen Ausführungen**



schon ab
€ 16,50
frei Haus
inkl. MwSt.

Weitere Info unter: Gebr. Koch GmbH + Co.

Postf. 15 40, 32774 Lage

Tel. (0 52 32) 60 86-0, Fax (0 52 32) 60 86 60

ORIGINAL
BENZ®
SPORT

Grüniger Straße 1-3 · 71364 Winnenden
Tel. 07195/69 05-0 · Fax 07195/69 05 77

www.benz-sport.de
info@benz-sport.de

Anzeigenschluss

für Ausgabe
10/2007

ist am

21. September

orientation for adequate fitness training. Without this experience the topic "endurance" remains incomplete in schools. Based on performance data collected from male vocational school students the authors present a recommendation for evaluating endurance performance starting from grades nine and ten.

*

**Maike Tietjens, Ulrike Ungerer-Röhrich,
Bernd Strauß:**

**Science sportive et enseignement
d'ÉPS: des tendances et des
orientations (6):**

La psychologie sportive

La psychologie ne s'est occupée de l'enseignement d'ÉPS que assez rarement

et peu systématiquement. Après une brève esquisse des tendances actuelles de la psychologie et de la psychologie sportive, les auteurs présentent des travaux de recherche exemplaires de la psychologie sportive ayant un rapport avec le champ d'application „Enseignement sportif“: la psychomotricité, les ressources psycho-sociales, la recherche des accidents et les travaux sur les charges professionnelles des enseignants en ÉPS. Ils ajoutent des sujets actuels: neurones et embodiment que la psychologie sportive a négligés, mais qui prendront de l'importance dans l'avenir. En conclusion, les auteurs montrent les conséquences pratiques pour l'enseignement d'ÉPS.

André Herz, Arno Zeuner:

**Course d'endurance –
combien de temps peux-je courir
(sans interruption)**

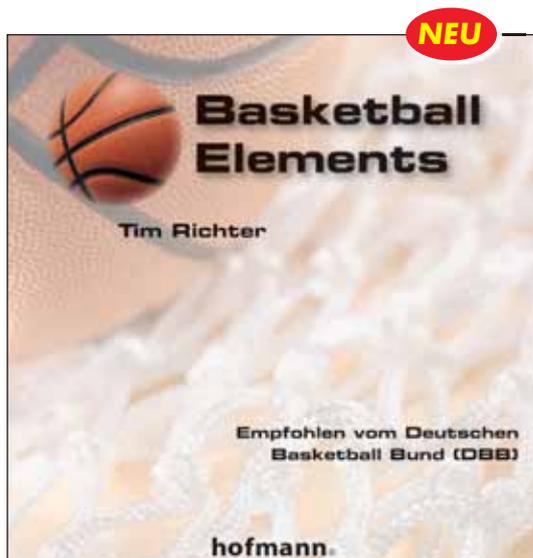
Les courses de fond se distinguent nettement des courses d'endurance par intervalles.

Les coureurs de fond ne connaissent ni vitesse ni manque d'oxygène, ils demeurent toujours au stade aérobie – des distances longues (40–45 minutes) comme base d'un entraînement approprié. Sans cette expérience, le thème «d'endurance» à l'école restera incomplet. Sur la base de résultats de courses saisis chez des élèves de lycées professionnels, les auteurs proposent un barème d'évaluation pour les classes 9 et 10 (sujets âgés de 14 à 16 ans).

sportfachbuch.de

Ihr Internet-Portal für Sportfachliteratur

Multimedia – 2 neue CDs



Tim Richter



Basketball Elements

Empfohlen vom Deutschen Basketball Bund (DBB)

Basketball Elements ist ein auf dem deutschen Markt bisher noch nicht existentes CBT (Computer Based Training) für den Basketballsport. Durch den **Einsatz von animierten Taktikboards und Videosequenzen** werden hier elementare Inhalte der Individualtechnik und Gruppentaktik im Basketball spielerisch vermittelt und eignet sich deshalb besonders gut als Schulungsmaterial für Lehrer und Trainer.

CD-ROM, ISBN 978-3-7780-6160-2
Bestell-Nr. 6160 € 12.90



Martin Rall



Stationsarbeit im Sportunterricht und Vereinstraining

Auf der CD-ROM befinden sich mehr als **115 Stationen aus 10 verschiedenen Sportarten** (Basketball, Fußball, Handball, Volleyball, Badminton, Leichtathletik, Geräteturnen, Krafttraining, Muskelfunktions-test, Winterolympiade), die es dem Sportlehrer oder Trainer erleichtern, ein Stationstraining durchzuführen. Jede Station ist separat auf einem Stationsblatt beschrieben, das ausgedruckt werden kann. Die Stationsblätter enthalten jeweils eine Aufbau-skizze, eine Beschreibung der Aufgabe, das benötigte Material sowie, falls sinnvoll, einen Bewertungs-vorschlag. Die Dokumente sind als Word- und als PDF-Dokumente abgelegt, wodurch es möglich ist, einzelne Stationen zu verändern.

CD-ROM, 133 Stationskarten,
Auswertungsbögen
ISBN 978-3-7780-6170-1
Bestell-Nr. 6170 € 12.90

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

Deutscher Sportlehrerverband e.V. (DSLVB) – www.dslvb.de



Präsident:

Prof. Dr. Udo Hanke, Fortstr. 7, 76829 Landau, Tel. (063 41) 280-245, Fax (063 41) 280-499, E-Mail: hanke@dslvb.de

Bundesgeschäftsstelle:

Mike Bunke, Schulstraße 12, 24867 Dannewerk, Tel. (046 21) 3 25 35, Fax (046 21) 3 15 84, E-Mail: info@dslvb.de

Vizepräsident Haushalt/Finanzen und Schule – Hochschule:

Gerd Oberschelp, Stadtweg 53, 49086 Osnabrück, Tel. (0541) 389390, E-Mail: oberschelp@dslvb.de

Vizepräsident Schulsport:

Helge Streubel, Taubenbreite 5 b, 06484 Quedlinburg, Tel. (03946) 703015, Fax (03946) 703015, E-Mail: streubel@dslvb.de

Vizepräsident Fachsport:

Thomas Niewöhner, Kieler Str. 24 a, 34225 Baunatal, Tel. (05601) 8055, Fax (05601) 8050, E-Mail: niewoehner@dslvb.de

Vizepräsidentin Öffentlichkeitsarbeit:

Dr. Ilka Seidel, FoSS – Universität Karlsruhe, Kaiserstr. 12, Geb. 40.40, 76131 Karlsruhe, Tel. (0721) 608-8514, Fax (0721) 608-4841, E-Mail: seidel@dslvb.de

LANDESVERBÄNDE:

Baden-Württemberg:

Geschäftsstelle: DSLVB
Geißhäuserstraße 54, 72116 Mössingen
Tel. (07473) 22988, Fax (07473) 22837
E-Mail: wolfgangsigloch@t-online.de
www.dslvbw.de
Vorsitzender: Dr. Wolfgang Sigloch

Bayern:

Geschäftsstelle: DSLVB
Tölzer Straße 1, 82031 Grünwald
Tel. (089) 6492200, Fax (089) 6496666
E-Mail: dslvb-bayern@t-online.de
www.dslvb.de/bayern/index.html
Vorsitzender: Karl Bauer

Berlin:

Geschäftsstelle: Dr. Elke Wittkowski
Straße 136, Nr. 7, 14089 Berlin
Tel. (030) 36801345
Fax (030) 36801346
E-Mail: elke.wittkowski@t-online.de
www.dslvb.de/berlin.htm
Vorsitzende: Dr. Elke Wittkowski

Brandenburg:

Geschäftsstelle: Holger Steinemann
Lessingstraße 4, 04910 Elsterwerda
Tel. (03533) 160035
E-Mail: holgersteinemann@t-online.de
www.dslvb-brandenburg.de
Präsident: Toralf Starke

Bremen:

Geschäftsstelle: DSLVB
Königsberger Straße 26, 28816 Stuhr
Tel. (0421) 560614, Fax (0421) 564593
E-Mail: HMonnerjahn@web.de
Vorsitzender: Hubert Monnerjahn

Hamburg:

Geschäftsstelle: DSLVB
Tegelweg 115, 22159 Hamburg
Tel. (040) 63648116, Fax (040) 63648117
E-Mail: o.marien@web.de
www.dslvb-hh.de
Vorsitzender: Oliver Marien

Hessen:

Geschäftsstelle: DSLVB
Im Senser 5, 35463 Fernwald
Tel. (06404) 4626, Fax (06404) 665106
E-Mail: stuendl.dslvb@t-online.de
www.dslvb-hessen.de
Vorsitzender: Herbert Stündl

Mecklenburg-Vorpommern:

Geschäftsstelle: DSLVB
Gutsweg 13, 17491 Greifswald
Tel. (03834) 811351, Fax (03834) 883349

E-Mail: vietzerschmidt@t-online.de
www.dslvb-mv.de

Vorsitzender: Dr. Roland Gröbe

Niedersachsen:

Geschäftsstelle: Burgel Anemüller
Gneisenastraße 5, 30175 Hannover
Tel./Fax (0511) 813566
E-Mail: anemuller.b@web.de
www.dslvb-niedersachsen.de
Präsident: Friedel Grube

Nordrhein-Westfalen:

Geschäftsstelle: Walburga Malina
Johansenaue 3, 47809 Krefeld
Tel. (02151) 544005, Fax (02151) 512222
E-Mail: dslvb-NRW@gmx.de
www.dslvb-nrw.de
Präsident: Helmut Zimmermann

Rheinland-Pfalz:

Geschäftsstelle: Peter Sikora
Universität Mainz, FB 26
Saarstraße 21, 55122 Mainz
Tel. (06131) 371929, Fax (06131) 5702639
E-Mail: info@dslvb-rp.de
www.dslvb-rp.de
Vorsitzender: Heinz Wolfgruber

Saar:

Geschäftsstelle: Prof. Dr. Georg Wydra
Universität des Saarlandes
Postfach 151150, 66041 Saarbrücken
Tel. (0681) 302-4909
E-Mail: g.wydra@mx.uni-saarland.de
www.dslvb-saar.de
Vorsitzender: Prof. Dr. Georg Wydra

Sachsen:

Geschäftsstelle: Ferdinand-Götz-Haus
Lützner Straße 11, 04177 Leipzig
Tel. (0341) 4785756, Fax (0341) 4785757
E-Mail: sslv@freenet.de
www.dslvb-sachsen.de
Präsident: Detlef Stötzner

Sachsen-Anhalt:

Geschäftsstelle: Rosemarie Hermann
Haferweg 27, 06116 Halle
Tel. (0345) 6859261, Fax (0345) 6859261
E-Mail: rosihermann@web.de
Vorsitzender: Dr. Wolf-Dieter Gemkow

Schleswig-Holstein:

Geschäftsstelle: DSLVB
Rabenhorst 2 b, 23568 Lübeck
Tel. (0451) 5808363
Fax (0451) 5808364
E-Mail: wmielke@aol.com
www.dslvb-sh.de
Vorsitzender: Walter Mielke

Thüringen:

Geschäftsstelle: DSLVB
Bardolf-Wilden-Weg 11, 99102 Rockhausen
Tel./Fax (0361) 7923686
E-Mail: Kellner-Erfurt@t-online.de
www.dslvb-thueringen.de
Vorsitzender: Uli Kellner

FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE:

Akademie der Fechtkunst

Deutschlands:

Geschäftsstelle: ADFD
Schulstraße 12, 24867 Dannewerk
Tel. (04621) 31201, Fax (04621) 31584
E-Mail: adfd@fechtkunst.org
www.fechtkunst.org
Präsident: Mike Bunke

Deutsche

Fitneblehrer-Vereinigung e.V.:

Geschäftsstelle: DFLV
Stettiner Str. 4, 34225 Baunatal
Tel. (05601) 8055, Fax (05601) 8050
E-Mail: clumbach@aol.com
www.dflv.de
Präsident: Claus Umbach

Berufsverband staatlich geprüfter

Gymnastiklehrer/innen:

Geschäftsstelle: DGymB
Wasserschieder Straße 1
55765 Birkenfeld/Nahe
Tel. (06782) 988692, Fax (06782) 988694
E-Mail: dgymbgs@t-online.de
www.dgymb.de
Vorsitzende: Cornelia M. Kopelsky

Deutscher Verband der Eislauflehrer

und -trainer e.V.:

Geschäftsstelle: DVET
Bodenseestraße 23 a, 82194 Gröbenzell
Tel. (08142) 7840, Fax (08142) 58692
Präsident: Franz Pieringer

Deutscher Wellenreit Verband e.V.:

Geschäftsstelle: DWV
Herrenstraße 22, 48167 Münster
Tel./Fax (02506) 6816
E-Mail: dwv-gs@t-online.de
www.surf-dwv.de
Präsident: Norbert Hoischen

Verband Deutscher Tauchlehrer e.V.:

Geschäftsstelle: VDTL
Gudensberger Str. 3, 34295 Edermünde
Tel. (05603) 917545, Fax (05603) 917546
E-Mail: info@vdtl.de
www.vdtl.de
Präsident: Hartwig Sachse