

Brennpunkt

Übungsleiter auf Augenhöhe mit Sportlehrkräften

Partnerschaften auf Augenhöhe gelten gemeinhin als die stabilsten. Das ist auch im Sport nicht anders. Im Zuge der Arbeit am Memorandum für den Schulsport und an dessen inhaltlicher Ausgestaltung ist dieser Effekt unter den Beteiligten DOSB, dvs und DSLV spürbar. Vor diesem Hintergrund ist es legitim zu fragen, ob sich auch an den Schulen Lehrkräfte und Übungsleiter bzw. Trainer auf Augenhöhe begegnen sollten. Der Deutsche Sportlehrerverband bezieht zu dieser und zu weiteren Fragen in einem Positionspapier zum **Einsatz von Übungsleitern und Trainern im Ganztagsbetrieb der Schulen** (vgl. www.dslv.de) Stellung:

Als Interessensvertreter der Sportlehrerinnen und Sportlehrer in Deutschland sowie der von ihnen unterrichteten Kinder und Jugendlichen richtet sich der DSLV an alle bildungs- und sportpolitisch Verantwortlichen in unserem Land. Mit dem zunehmenden Ausbau der Ganztagschulen in fast allen Bundesländern verändert sich Schule und damit auch der Schulsport rasant. Besonders häufig geht es in den zahlreichen Diskussionen um die Qualität des Betreuungsangebotes im Ganztagsbetrieb der Schulen. Der DSLV ist deshalb nach intensiver Beratung zu der Überzeugung gelangt, dass der Einsatz von Übungsleitern und Trainern im Ganztagsbetrieb der Schulen unter folgenden Maßgaben wünschenswert ist:

Der in der Stundentafel verankerte, möglichst dreistündige Sportunterricht kann durch außerunterrichtliche Angebote nicht ersetzt oder kompensiert werden. Ebenso müssen Inhalt und Qualität im Sinne ganzheitlicher Bildung und Erziehung unbeeinflusst bleiben.

Es dürfen keine Deputatstunden ausgebildeter Sportlehrkräfte wegfallen oder in andere Fächer verschoben werden.

Der Einsatz von Übungsleitern muss sich primär an den pädagogischen Zielen der Schule orientieren. Andere Zielsetzungen wie Talentsichtung und Talentförderung sowie Mitgliederwerbung bleiben nachgeordnet und können mit Zustimmung der Schule und der Eltern erfolgen.

Die Landessportbünde gewährleisten durch eine entsprechende Zusatzausbildung die Qualifizierung der Übungsleiter für die spezifischen Anforderungen im Ganztagsbetrieb.

Die Qualifikation der Übungsleiter und die Qualität der Betreuungsarbeit werden von der Schulleitung auf der Basis gemeinsamer pädagogischer Zielsetzungen und Verantwortung überprüft. Dies geschieht im Besonderen durch folgende Handlungen:

- An den Schulen wird eine Sportlehrkraft damit beauftragt, die Zusammenarbeit mit den Übungsleitern unter der strukturellen Aufsicht der Schulleitung zu koordinieren, sowie diese in Regelungen der Schule bei Abwesenheit und Krankheit von Schülern bzw. bei Notfällen einzuweisen.
- Hierzu werden Entlastungsressourcen bezüglich der Organisation und zur Absicherung der Qualität der Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt.
- Die Übungsleiter weisen ihre fachliche und pädagogische Qualifikation durch Vorlage ihrer Übungsleiterlizenz einschließlich der Zusatzqualifikation nach. An den Schulen können ausschließlich volljährige Übungsleiter nach Vorlage eines polizeilichen Führungszeugnisses und eines Gesundheitszeugnisses eingesetzt werden.
- Übungsleiter nehmen im Bedarfsfall an Konferenzen teil und können bei Ausfall nur durch gleich qualifizierte andere Übungsleiter vertreten werden.

Nicht für jeden lesen sich diese Positionen nach einer Begegnung auf Augenhöhe. Wir bewegen uns hier jedoch im spezifischen System eines der am Memorandum beteiligten Partner – konkret in der Schule. Das heißt, dass sämtliche durch Schulgesetze geregelten Aktivitäten an Schulen in der Verantwortung der Schulleitung bzw. der von ihr beauftragten Lehrkräfte stehen und stehen müssen. Die Frage muss deshalb zunächst lauten: Verhindert die strukturell vorgegebene Hierarchie im Schulbetrieb eine konstruktive, gemeinsame Arbeit unter Schulaufsicht? Der DSLV denkt: Nein! Meint der Wunsch nach einer Begegnung auf Augenhöhe zuerst eine partnerschaftliche Zusammenarbeit ohne kategorische Imperative? Hierzu sagt der DSLV eindeutig: Ja!



Helge Streubel
DSL-Vizepräsident Schulsport



Helge Streubel

Arbeitszeitmodelle im Lehrerberuf – Und wie stehen Sportlehrkräfte dazu?

Valerie Kastrup & Esther Mylius

Ungerechte Arbeitsbelastung im Lehrerberuf? Absicht der Arbeitszeitmodelle ist es, die Arbeitsbelastung von Lehrkräften verschiedener Fächer, die vor allem von den Lehrkräften der Korrekturfächer als extrem ungerecht empfunden wird, zu verändern, d. h. neu zu verteilen. Die Konsequenzen der Arbeitszeitmodelle für Sportlehrkräfte sowie die Meinung von Sportlehrkräften zu solchen Modellen sind Thema des vorliegenden Beitrags.

Der Weg der Arbeitszeitmodelle in die Schule

Seit der Etablierung des Schulsystems wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte durch das Pflichtstundenmodell gemessen. Dadurch wird die Arbeitszeit eines Lehrers allein durch die Unterrichtsstunden, die er pro Woche erteilen muss, geregelt (vgl. z. B. Dorsemagen et al., 2007, S. 227). Nicht öffentlich gemacht werden auf diese Weise andere Aufgaben des Lehrerberufs, wie z. B. die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Elterngespräche und vielfältige Verwaltungsaufgaben, die nicht in das Wochenstunden-Deputatsmodell einfließen, die aber zum Aufgabenspektrum des Lehrerberufs gehören (vgl. ebd.). Nicht zuletzt entstand durch dieses Modell der Mythos, dass Lehrkräfte nachmittags frei hätten. Erwähnenswert ist, dass neben Deutschland nur noch die europäischen Länder Irland, Luxemburg und Belgien dieses Pflichtstundenmodell zur Errechnung der Lehrerarbeitszeit einsetzen. Dies bietet Anlass zur Diskussion alternativer Modelle.

So beauftragte die nordrhein-westfälische Landesregierung im Jahr 1997 die Unternehmensberatungsfirma Mummert + Partner damit, die Lehrerarbeitszeit in NRW zu ermitteln, zu bemessen und zu bewerten. In den Jahren 1997 bis 1999 führten Mummert + Partner eine Erhebung der Arbeitszeit von Lehrkräften an 185 Schulen mit 6500 Lehrern durch (vgl. Mummert + Partner, 1999a).

In dieser Untersuchung wurde einerseits die Unterrichtszeit der Lehrer, andererseits die Arbeitszeit für regelmäßige Aufgaben (Vor- und Nachbereitung des Unterrichts) und sporadisch anfallende Aufgaben (Elterngespräche, Klassenkonferenzen) ermittelt (ebd., S. 2). Die Unternehmensberatung fand heraus, dass die durchschnittlichen Jahresarbeitszeiten sowohl zwischen

den verschiedenen Schulformen als auch innerhalb einer Schulform erheblich variieren (ebd., S. 3). Als weiteres, zentrales Ergebnis ist zu nennen, dass der Zeitaufwand für gleiche Aufgaben unterschiedlich hoch ausfiel. Dies hat zum einen individuelle Gründe, zum anderen sind Unterschiede zwischen den Fächern zu erkennen.

Aufgrund dieser Ungleichheit setzen Mummert + Partner für bestimmte Aufgabenbereiche sogenannte „Normaufwände“ für die Arbeitszeitberechnung ein, die sich aus den durchschnittlichen Werten der Arbeitsaufwände aller befragten Lehrkräfte ergeben (1). Diese genormten Arbeitszeiten werden u. a. in Bereichen der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung, Korrekturen von Klausuren, Klassenfahrten sowie Fort- und Weiterbildungen angewendet (ebd., S. 6).

Schließlich empfiehlt die Unternehmensberatung für die Zeitberechnung ein sogenanntes Jahresarbeitszeitmodell, welches nach Schulform und Schulstufe unterscheidet und nach Fächern differenziert, so dass im Ergebnis eine unterschiedliche Normierung für einzelne Fächer existiert (ebd., S. 7). Die genormte Vor- und Nachbereitungszeit einer Stunde setzt sich aus den durchschnittlich erfassten zeitlichen Aufwänden der Fachlehrkräfte zusammen. Diese fächerspezifische Normierung führt dazu, dass die Fächer in Bezug auf den jeweiligen zeitlichen Aufwand unterschiedlich gewichtet und mit entsprechenden Faktoren versehen werden. So erhält z. B. das Fach Sport den Faktor 1,25, Deutsch 1,6 oder Mathematik 1,45 (für die Jahrgangsstufe 5 an Gymnasien, Gesamtschulen und Kollegs), wie am Beispiel Hamburg zu erkennen ist (vgl. Tab. 1 und 2 auf der folgenden Seite) (2). Das heißt, dass für eine Unterrichtsstunde im Fach Sport weniger Vor- und Nachbereitungszeit vorgesehen ist als für die anderen Fächer.

Eine zweite Neuerung dieses Modells ist die Tatsache, dass die jährliche Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte

festgelegt wird und *alle* Tätigkeiten, wie z. B. Klassenlehrerfunktion, Fort- und Weiterbildungen oder Konferenzen berücksichtigt werden. Bei der Berechnung der Arbeitsaufwände werden die oben genannten Normierungen zum Einsatz gebracht. Nach dieser Berechnung würde eine Lehrkraft, die nur Deutsch unterrichtet, eine Pflichtstundenzahl von 19,3 Unterrichtsstunden pro Woche absolvieren, eine Lehrkraft, die nur Sport unterrichtet, hingegen 27,7 Stunden (Mummert + Partner, 1999b, S. 111 ff.).

Arbeitszeitmodelle für den Lehrerberuf

Hamburger Arbeitszeitmodell

Hamburg führte 2003 als erstes und bislang einziges Bundesland flächendeckend und verpflichtend ein Arbeitszeitmodell ein, das die Lehrerarbeitszeit in Anlehnung an den Vorschlag von Mummert + Partner (1999b) nach Fächern, Schulform und Jahrgangsstufe differenziert berechnet.

Auffällig ist, dass der Normierungsfaktor für das Fach Sport mit 1,25 der niedrigste Faktor unter allen Schulfächern ist, und zwar gleichbleibend über alle Jahrgangsstufen hinweg. Andere Fächer hingegen haben grundsätzlich einen höheren Faktor, der entweder bereits ab der Jahrgangsstufe 7 oder spätestens ab der Oberstufe auch noch erhöht wird.

Pflichtstundenbandbreite

Dem Gedanken der Schulautonomie folgend, gibt es in NRW keine Auflage seitens der Landesregierung, vielmehr ist die Einführung eines Arbeitszeitmodells frei-

willig (vgl. Krause & Dormagen, 2010, S. 111). Bei dem Modell der *Pflichtstundenbandbreite* kann die Anzahl an Pflichtstunden für Lehrkräfte flexibel um bis zu drei Stunden erhöht oder reduziert werden (vgl. MSJK NRW, o. J., S. 2, S. 8).

Stundenentlastungen werden in diesem Modell nicht nur auf fächerspezifische bzw. rein zeitliche Arbeitsbelastungen aufgrund von Korrekturen bezogen, sondern eine Vielzahl andersartiger Belastungen kann als Grund für eine Entlastung einzelner Lehrkräfte herangezogen werden.

Letztendlich haben von der Pflichtstundenbandbreite bisher allerdings nur wenige Schulen Gebrauch gemacht.

Mindener Modell – Jahresarbeitszeitmodell NRW

Auf der Grundlage des Hamburger Arbeitszeitmodells wurde in NRW das *Mindener Modell* entwickelt, das seit dem Schuljahr 2006/2007 am Freiherr-von-Stein-Berufs-

Tabelle 1 (unten): Normierungsfaktoren der unterschiedlichen Fächer an Gymnasien, Gesamtschulen und Kollegs für die Jahrgangsstufen 5-10 (nach BBS Hamburg, 2003, S. 4f.)

Tabelle 2 (oben): Normierungsfaktoren der unterschiedlichen Fächer an Gymnasien, Gesamtschulen und Kollegs für die gymnasiale Oberstufe (nach BBS Hamburg, 2003, S. 4f.)

	Einführungsstufe Jg. 11 bzw. Jg. 10 (G8)	Qualifizierungsphase Jg. 12/13 bzw. Jg. 11/12 (G8)
Fach	Faktor	Faktor
Sport	1,25	1,25
Bildende Kunst	1,50	1,50
Neu aufgenommene Fremdsprache	1,50	1,60
Deutsch	1,70	1,80
übrige Kurse mind. dreistündig	1,60	1,80
übrige Kurse zweistündig	1,70	1,90

	Jahrgangsstufe 5	Jahrgangsstufe 6	Jahrgangsstufe 7	Jahrgangsstufe 8	Jahrgangsstufe 9	Jahrgangsstufe 10
Fach	Faktor	Faktor	Faktor	Faktor	Faktor	Faktor
Deutsch	1,60	1,60	1,70	1,70	1,70	1,70
Mathematik	1,45	1,45	1,50	1,50	1,60	1,60
1. Fremdsprache	1,45	1,45	1,50	1,60	1,60	1,60
2. Fremdsprache		1,40	1,40	1,50	1,50	1,60
Chemie					1,50	1,50
Biologie			1,45	1,50		1,50
Physik			1,45	1,50	1,50	1,50
Geographie	1,40			1,50	1,50	
Geschichte		1,40	1,40	1,50	1,50	1,50
Politik/Gesellschaft/Wirtschaft				1,50	1,50	1,50
Religion/ Ethik	1,30	1,30			1,50	1,50
Bildende Kunst	1,30	1,30	1,40	1,40		
Musik	1,40	1,40	1,40	1,40		
Sport	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25



Valerie Kastrup

ist Juniorprofessorin für Sportpädagogik und -soziologie am Institut für Sportwissenschaft der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

kolleg in Minden erprobt wurde und das als richtungsweisend für die mögliche flächendeckende Einführung eines Arbeitszeitmodells in NRW bezeichnet wurde (vgl. Mindener Jahresarbeitszeitmodell, o.J., S. 2f.). Nach positiven Rückmeldungen auch anderer Schulen, die dieses Modell erprobt hatten, entwickelte die Landesregierung dieses Modell weiter zum „Jahresarbeitszeitmodell NRW“. In beiden Modellen wird in Unterrichtszeit (75-85%) und Systemzeit (15-25%) unterschieden (vgl. MSW NRW, 2009, S. 8f.; Mindener Jahresarbeitszeitmodell, o.J., S. 1). Dabei fallen unter die Aufgaben der Unterrichtszeit die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Korrekturen, Klassenkonferenzen, Teilnahme an Fachkonferenzen, fachbezogene Beratung von Schülerinnen und Schülern, Klausurenkonferenzen, Evaluationsmaßnahmen zum Unterricht und weitere, für den Unterricht unabwiesbare, notwendige Tätigkeiten. Die Systemzeit umfasst alle weiteren schulischen Aufgaben, wie z. B. die Stundenplanerstellung oder die Klassenlehrertätigkeit. Den Schulen wird nahegelegt, jeweils eine für die Schule individuelle Liste aus Aufgaben aufzustellen, die an der Schule neben den Aufgaben der Unterrichtszeit anfallen (vgl. Mindener Jahresarbeitszeitmodell, o.J., S. 2). Hier könnten z. B. sportlehrerspezifische Aufgaben im außerunterrichtlichen Schulsport berücksichtigt werden. Die Anrechnung dieser Tätigkeiten ist allerdings eher zu bezweifeln, weil andere Aufgaben sicherlich Vorrang haben. Aus diesem Grund den Anteil der Systemzeit zu erhöhen, wäre deshalb nicht machbar, weil mit einer Erhöhung der Systemzeit eine gleichzeitige Verringerung der Unterrichtszeit einherginge und somit letztendlich der Unterricht nicht komplett abgedeckt werden könnte.

Die Grundlage zur Bemessung der Unterrichtszeit stellen die wöchentlichen Pflichtstunden einer Lehrkraft dar. Die über die Unterrichtszeit hinausgehenden Aufgaben, wie z. B. Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung, werden durch festgelegte Faktoren bestimmt, die in Zeitstunden ausdrücken, wie viel Zeit eine Lehrkraft für die Unterrichtszeit hat. Dabei werden Fach, Jahrgangsstufe und Klassengröße berücksichtigt (vgl. MSW NRW, 2009, S. 7f.; Mindener Jahresarbeitszeitmodell, o.J., S. 2). Jede einzelne Schule kann diese Faktoren um 0,1 erhöhen, um besondere Verhältnisse zu berücksichtigen, z. B., wenn „in Nichtkorrekturfächern (...) Tests, Referate, Vorträge usw. als zu erbringende Leistungsüberprüfungen verbindlich beschlossen (werden)“ (vgl. MSW NRW, 2009, S. 8).

Nach dieser Modellvariante müssen Sportlehrkräfte deutlich mehr Wochenstunden unterrichten. Könnten Sportlehrkräfte aufgrund besonderer Belastungen ihren Faktor um 0,1 erhöhen, so würde der auf 1,35 erhöhte Faktor immerhin dazu führen, dass Sportlehrkräfte lediglich 26 statt 28 Stunden pro Woche unterrichten müssten. Im Übrigen würde dieser Faktor dann für das Fach Sport in den Jahrgangsstufen 5 und 6 über den Faktoren der Fächer Religion und Bildende Kunst liegen, allerdings befände sich das Fach Sport schon ab Jahrgangsstufe 7 wieder am unteren Ende der Skala (vgl. Tab. 1).



Esther Mylius

ist Studentin der Fächer Sport, Biologie und Mathematik an der Universität Bielefeld.

Wie beurteilen die Sportlehrkräfte als jene Fachlehrergruppe, die den niedrigsten Normierungsfaktor zugewiesen bekommt, die Modelle? Und welche Konsequenzen erwachsen aus solchen Arbeitszeitmodellen aus der Sicht der Sportlehrkräfte? Um diese Fragen zu beantworten, wurden im Jahr 2006/2007 39 Sportlehrkräfte von Gymnasien und Gesamtschulen aus NRW in problemzentrierten Interviews auf ihre Einschätzung hin befragt. Diese Interviews wurden anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1993) ausgewertet.

Zum Zeitpunkt der Interviews hatten die Schulen der befragten Sportlehrkräfte von der Pflichtstundenbandbreite Gebrauch gemacht. Arbeitszeitmodelle mit fächerdifferenzierten Normierungsfaktoren hatte keine der Schulen erprobt, allerdings wurden die Lehrkräfte allesamt von der Schulleitung über diese Maßnahme informiert.

Die Beurteilung der Arbeitszeitmodelle mit normierten Fächerdifferenzierungen aus der Perspektive der Sportlehrkräfte

Zur Diskussion in den Lehrerkollegien über Arbeitszeitmodelle

Die Interviews zeigen, dass die Lehrerkollegien in Konferenzen zwar über Arbeitszeitmodelle informiert wurden, dass aber lange Diskussionen bzgl. der Einführung solcher Modelle bewusst vermieden wurden. Viele Kollegien (inklusive Schulleitung) lehnten die Diskussion über das Für und Wider der Einführung von Arbeitszeitmodellen von vornherein ab, solange das Thema von der Regierung nicht oktroyiert wurde. Denn sie befürchteten, dass dieses „schwierige Thema“ nur „Ärger und Konflikte bringt“ (Herr QO) und zu „Kleinkriegen innerhalb des Kollegiums führt“ (Herr EQ), weil man ihrer Ansicht nach durch die fächerdifferenzierte Faktorisierung „Fächer gegeneinander ausspielt“ (Herr TX) und sich „gegenseitig in die Pfanne haut, indem man das höher und das niedriger bewertet“ (Frau QW). Zu diesen „erbitterten Diskussionen“ (Herr GI) und zu „innerkollegialem Stress“ (Frau JT) kam es dann auch tatsächlich an den vier (von insgesamt 14 in die Untersuchung einbezogenen) Schulen, deren Schulleitungen das Hamburger Arbeitszeitmodell in Konferenzen explizit zur Diskussion gestellt hatten. Ein Sportlehrer berichtet, dass die Sportfachschaft aufgrund der Diskussionen im Lehrerkollegium Rat beim deutschen Sportlehrerverband und bei einem Juristen gesucht habe, um ihre Position gegen solche Arbeitszeitmodelle im Kollegium optimal vertreten zu können.

Das Urteil der Sportlehrkräfte zu den Arbeitszeitmodellen

Lediglich eine der 39 befragten Sportlehrkräfte, die Sport und Englisch unterrichtet, befürwortet die Ein-

führung eines Arbeitszeitmodells wie das in Hamburg aufgrund des Korrekturaufwands ohne Einschränkung. Die eindeutige Mehrheit der Interviewpartner stimmt gegen die Einführung eines Arbeitszeitmodells, wobei acht Sportlehrkräfte – ebenfalls mit dem Bezug auf die Korrekturbelastung – den Arbeitszeitmodellen auch Positives abgewinnen können, denn *„wer zwei Korrekturfächer hat, der hat einfach viel mehr Arbeit. Punkt. Die kann man nicht wegdiskutieren“* (Frau LX – 48 Jahre, Gymnasium, Sport/Englisch).

Die befragten Sportlehrkräfte – darunter auch Sportlehrkräfte, die als zweites Fach kein Korrekturfach unterrichten – sind sich einig, dass der Aufwand für Korrekturen in manchen Fächern *„nicht von der Hand zu weisen“* (Frau AH) und daher die Forderung von Entlastung für Korrekturfachlehrkräfte berechtigt sei. Sie wehren sich allerdings gleichzeitig dagegen, dass die Vor- und Nachbereitungszeit für das Fach Sport derart niedrig sei, wie der Normierungsfaktor es nahe legt. Die Sportlehrkräfte erklären sich diese Einschätzung mit Vorurteilen über Sportlehrkräfte: So werde von einzelnen Sportlehrkräften, *„die tatsächlich nur einen Ball rein werfen und die Schüler spielen lassen“* (Herr ST), auf alle geschlossen. Doch nachlässige Vorbereitungstätigkeit gebe es *„unabhängig von Fächern bei allen Lehrkräften“* (Herr QO).

Insofern könne die aufgewendete Zeit für die Unterrichtsplanung nicht pauschalisiert werden. Strebe man eine hohe Unterrichtsqualität an und greife innovative Ideen auf, so sei die Vorbereitung für eine Stunde Sport keinesfalls geringer als für andere Fächer. Vielmehr *„schlägt man sich für einen guten Sportunterricht die Nächte um die Ohren“* (Herr SN), wenn man *„die Schüler etwas entwickeln lassen (möchte) über bestimmte Bereiche, so dass das Material vorbereitet werden muss mit Arbeitszetteln und Aufgabenblöcken. Das muss ja zu Hause vorbereitet werden“* (Herr KC).

Im Vergleich zu dem zeitlichen Arbeitsaufwand, den manche Lehrkräfte durch Korrekturen haben, führen die Befragten für die Gruppe der Sportlehrkräfte Tätigkeiten im außerunterrichtlichen Bereich des Schulsports ins Feld. So müssen Sportlehrkräfte *„häufig noch Wettkampfmannschaften und andere Gruppen betreuen, die auch einen zusätzlichen Aufwand erfordern“* (Frau AH). Und *„das ist dann die zeitliche Belastung, die andere bei Korrekturen zu Hause haben“* (Herr JF).

Als (ge)wichtigstes Argument gegen die Arbeitszeitmodelle erachten 15 der 39 Sportlehrkräfte die fachspezifischen Belastungen des Sports, die aufgrund ihrer Andersartigkeit nicht mit den rein zeitlichen Belastungen zu vergleichen sind:

„Ich behaupte, dass die Durchführung des Unterrichts in Korrekturfächern wesentlich stressfreier verläuft als das im Bereich Sport der Fall ist. Man ist im Sport auf eine andere Art und Weise belastet. Und diese psychischen Belastungen, die das Fach mit sich bringt, die

lassen sich nicht so einfach immer quantifizieren, aber die zehren an der Lehrperson, die das macht“ (Herr GG – 55 Jahre, Gymnasium, Sport/Deutsch).

Zu diesen fachspezifischen, belastenden Aspekten zählen physische Belastungen (durch Auf- und Abbau von Geräten), zeitliche Belastungen (durch Verschleßen und Wegräumen von Geräten, ständiges Umziehen, fehlende Pausen aufgrund von Wechsel in verschiedene Gebäude) und psychische Belastungen (durch Einhalten von Sicherheitsaspekten, Lärm, hoher Organisationsaufwand, erhöhtes Konfliktaufkommen bzw. Disziplinschwierigkeiten bei Schülern). In diesen Faktoren, die das Unterrichten im Fach Sport anstrengend machen, sehen die Befragten den maßgeblichen Grund dafür, *„warum kaum noch Sportkollegen über 50 das Fach Sport unterrichten“* (Herr QO). Daher könnte man *„das dann nicht vertreten, dass die Sportlehrer dann noch (betont) mehr Stunden geben müssen“* (Frau FR).

„Die Belastung, die die Sportkollegen haben durch Lärm, also durch dieses ganze Umfeld, was da entsteht, das können wir einfach nicht aufrechnen in Punkten. Das geht einfach nicht. Denn psychische Belastung kann man ja nicht anfassen. Also ich kann da drei Stapel Korrekturen hinlegen und sagen: ‚Oh, ist der Kollege aber belastet.‘ Aber ich kann nicht die Belastung sichtbar machen, die ein Sportlehrer hat. Die Belastung ist einfach eine andere, die verschiebt sich“ (Frau ZG – 40 Jahre, Gymnasium, Sport/Spanisch).

Einige der Befragten sind aufgrund der eben genannten fächerspezifischen Aspekte an ihrer *„Belastungsgrenze mehr als angekommen“* (Frau AT). Eine Erhöhung der Anzahl der Sportstunden – so ein weiterer Sportlehrer – *„ist gesundheitlich nicht zu verkraften. Das kann man nicht durchstehen“* (Herr EN).

„Ich mache lieber eine Stunde Matheunterricht als eine Sportstunde, was die Belastung angeht. Das hängt damit zusammen, dass die da sitzen, du kannst dann deine Sachen abspulen. Im Sport hast du das eben nicht. Nach fünf Stunden Sport bist du platter als nach fünf Stunden Mathe“ (Herr AT – 55 Jahre, Gymnasium, Sport/Mathe).

Daher bezeichnen viele Sportlehrkräfte die Modelle als *„Schwachsinn“* oder *„Totgeburt“* (Herr DL).

Insgesamt wird deutlich, dass zwar einige Sportlehrkräfte die *„Überlegungen der Arbeitszeitmodelle als solche als korrekt“* (Herr GI) beurteilen, um Korrekturfachlehrer zu entlasten. Andererseits kann sich aufgrund der charakteristischen Belastungen des Sportunterrichts keiner der Befragten vorstellen, noch mehr Stunden in diesem Fach zu unterrichten. Sie halten die rein zeitliche Berechnungsgrundlage für den zentralen, gravierenden Makel der Modelle.

Konsequenzen und Folgen der Arbeitszeitmodelle aus Sportlehrerperspektive

Neun der 39 befragten Sportlehrkräfte würden im Falle der Einführung eines Arbeitszeitmodells an ihrer Schule bei der Schulleitung Deputatsreduktion im Fach Sport fordern.

Einzelne Interviewpartner geben sogar an, sich mit Hilfe eines Attests ganz vom Sportunterricht befreien lassen zu wollen. Zum einen begründen sie dies mit ihrer hohen Belastung. Zum anderen aber sind diese rigorosen Schlussfolgerungen in Teilen auch als Protestverhalten zu deuten. Denn die Sportlehrkräfte fühlen sich durch die ganze Debatte herabgewürdigt, sie vermischen die Anerkennung und sehen ihre Tätigkeit und den Schulsport als Ganzes durch die für das Fach Sport niedrig angesetzten Normierungsfaktoren abgewertet. Sie sind der Ansicht, dass solche Arbeitszeitmodelle Vorurteile verstärken, dass Sport ein unwichtiges, ja unnützes Fach sei, das nicht vorbereitet werden müsse. Da sie dies keinesfalls hinnehmen wollen, lehnen sie die Arbeitszeitmodelle letztlich ab, obwohl sie einige grundsätzliche Überlegungen darin befürworten.

Die meisten Interviewpartner befürchten, dass aufgrund des gemutmaßten Rückzugs einiger Kollegen und Kolleginnen aus dem Fach Sport ein Mangel an Sportlehrkräften erwachse. Würde dem Rückzug allerdings aus organisatorischen Gründen nicht stattgegeben werden können, so könne in der Folge eintreten, dass manche Sportlehrkräfte die Unterrichtsvorbereitung minimieren bzw. Sportstunden nur noch wenig motiviert abhalten: *„Dann machen wir den Sportunterricht nur noch so: Tür auf, Ball rein, Tür zu“* (Herr AT). Und mit dem verringerten Engagement *„kann die Qualität vom Unterricht sehr den Bach runter gehen“* (Frau DT).

Darüber hinaus sind einige Sportlehrkräfte davon überzeugt, dass auch das außerunterrichtliche Engagement leiden könnte:

„Das würde sicherlich dazu führen, dass ich diese Arbeit mit AGs und Wettkämpfen und so von heute auf morgen auch niederlegen würde. Denn den Schuh zieh ich mir nicht an. Wenn meine Sportstunde weniger wert wäre als etwas anderes, dann würde ich diese Tätigkeit, die ich freiwillig mache, auch sofort niederlegen. Das wäre meine kleine Rache“ (Herr ST – 52 Jahre, Gymnasium, Sport/Erdkunde).

Die Befürchtungen sind insofern nicht von der Hand zu weisen, weil Sport-AGs in den Modellen nicht prinzipiell in der Systemzeit berechnet werden.

Die Äußerungen der Sportlehrkräfte erinnern an die Protestaktion der Hamburger Sportlehrerschaft, durch die im Schuljahr 2003/2004 der außerunterrichtliche Schulsport – z. B. Jugend trainiert für Olympia, Hamburger Meisterschaften, Schulsportjahr – vollständig lahm gelegt wurde (vgl. Deutscher Sportlehrerverband, 2003, S. 2).

Gerechte Arbeitszeitregelung im Lehrerberuf – ein unlösbares Problem?

Die Sportlehrkräfte – und zwar sowohl jene mit einem Korrekturfach als Zweitfach als auch andere – können den Modellen durchaus positive Überlegungen abgewinnen und wollen der Entlastung von Korrekturfachlehrkräften grundsätzlich beipflichten. Allerdings sei die Schlussfolgerung, dass Sportlehrkräfte aufgrund fehlender Korrekturen mehr (Sport-)Stunden erteilen sollen, nicht gerechtfertigt. Denn zum einen lehnen sie das Argument der geringeren Vor- und Nachbereitungszeit ab und begründen dies u. a. mit fehlenden Unterrichtsmaterialien wie z. B. Schulbüchern, die in den meisten anderen Fächern existieren. Insbesondere für Abiturkurse in der Qualifizierungsphase sei die Vorbereitung ohne Schulbücher extrem aufwändig und dauere sogar länger als in anderen Fächern. Insofern zeigt sich unter den Befragten nur eine geringe Akzeptanz bzgl. des niedrigen Normierungsfaktors für das Fach Sport.

Zum anderen lehnen die befragten Sportlehrkräfte eine Erhöhung der Anzahl der Sportstunden auch deshalb ab, weil dies gleichzeitig eine Erhöhung physischer und psychischer Belastungen, die der Sportunterricht mit seinen spezifischen Strukturen erzeugt, mit sich brächte.

Will man eine Lehrerarbeitszeitregelung schaffen, die die tatsächliche Belastungsstruktur abbildet, so müssen bei der zukünftigen Weiterentwicklung von Arbeitszeitmodellen diese Aspekte im Rahmen einer *ganzheitlichen* Analyse unbedingt berücksichtigt werden. Ein Modell, das nur auf einer rein zeitlichen Arbeitszeiterfassung basiert, beurteilen Sportlehrkräfte weder als gerecht noch als belastungsreduzierend. Insbesondere die Beobachtung, dass Sportlehrkräfte aufgrund fachspezifischer Belastungen aus dem Fach Sport aussteigen (vgl. Kastrup, Dornseifer & Kleindienst-Cachay, 2008), sollte als Warnung verstanden werden, Sportlehrkräften durch Arbeitszeitmodelle ein höheres Deputat aufzuerlegen. Die Schwierigkeit, diese Belastungen zu messen, darf unseres Erachtens kein Grund dafür sein, diese zu ignorieren.

Da aber zeitaufwändige Korrekturen ebenfalls belastend sind und der rein zeitliche Aufwand für Nachbereitungen für Korrekturfachlehrkräfte nachgewiesenermaßen höher ist als für Lehrkräfte anderer Fächer, versteht sich von selbst, dass nicht einfach alles beim Alten gelassen werden kann, nur weil man zeitliche und psychisch-physische Belastungsfaktoren nicht vergleichen kann. Stellt die Aufstockung von Sportstunden keine ernst zu nehmende Möglichkeit dar, so müssen alternative Lösungen gefunden werden. Z. B. könnten Stunden, die durch eine Reduktion des Deputats der Korrekturfachlehrer ausfallen, durch die Einstellung weiterer Lehrkräfte aufgefangen werden.

Nicht zu vergessen ist, dass für Sportlehrkräfte Aufgaben im außerunterrichtlichen Sport anfallen, die ein Äquivalent zur zeitlichen Belastung anderer Lehrkräfte durch Korrekturen darstellen und die bei der Arbeitszeitregelung berücksichtigt werden müssen, weil sie einen offiziellen Teil des Schulsports und einen wichtigen Teil des Schullebens ausmachen (3). Wird dies im Rahmen der zeitlichen Arbeitserfassung honoriert, so kann das individuelle Engagement einzelner (Sport-)Lehrkräfte gegenüber anderen, in diesem Bereich inaktiven Kolleginnen und Kollegen gewürdigt werden. Auf diese Weise könnte man die pauschalisierte Benachteiligung der gesamten Sportlehrerschaft nicht einfach als das „schwere Los“ der engagierten (Sport-)Lehrkräfte bezeichnen, die die niedrigen Faktorisierungen der Sportstunden ertragen müssen, zu denen einige Sportlehrkräfte eben im Rahmen der empirischen Untersuchung der Arbeitszeiterfassung beigetragen haben – so zumindest die Aussage der Firma Mummert Consulting AG (2005, S. 73).

Was durch die mittels der Arbeitszeitmodelle neu geregelte Stundenverteilung nicht gesichert werden kann, ist allerdings die Qualität des Unterrichts. D. h. über die Anzahl der Stunden, die eine Lehrkraft erteilen muss, kann keine Qualitätssicherung von Unterricht erfolgen. Dies ist zwar auch nicht die Absicht der Arbeitszeitmodelle, aber vor dem Hintergrund der Outputsicherung ein wichtiger Aspekt der Schulentwicklung, der nur über Supervision oder andere geeignete Maßnahmen zu erreichen ist.

Anmerkungen

- (1) Diese Normierungen bezeichnen Mummert + Partner (1999a, S. 8) als „Planungsrichtlinien“, die als Orientierungshilfe dienen und von den einzelnen Schulen flexibel gehandhabt werden können. Dementsprechend kann z. B. die Normierung im Fach Sport an einer Schule heraufgesetzt werden, wenn ein besonderer Schwerpunkt auf dieses Fach gelegt wird, bspw. durch die Ausrichtung von und die Teilnahme an vielen Sportwettkämpfen.
- (2) Die Diskussion um alternative Modelle bezieht sich auf Gymnasien, Gesamt-, Real- und Hauptschulen sowie Berufsbildende Schulen. Grundschulen werden aufgrund des Klassenlehrerprinzips nicht einbezogen.
- (3) Dieses außerunterrichtliche Engagement wird z. B. in dem neueren Modell des Mindener Herder-Gymnasiums berücksichtigt.

Literatur

- BBS Hamburg [Behörde für Bildung und Sport der freien und Hansestadt Hamburg] (2003). *Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen*. (Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung – LehrArbzVO –). O. A.
- Deutscher Sportlehrerverband. (2003). *Stellungnahme des deutschen Sportlehrerverbandes (DSL) zur „Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen“ des Bundeslandes Hamburg vom 01. Juli 2003*. O. A.
- Dorsemag, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2007). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland, *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 227-247). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kastrup, V. Dornseifer, A. & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. Eine empirische Studie zur Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften in Abhängigkeit von Schulform, erteilter Sportstundenzahl, Alter und Geschlecht. *sportunterricht*, 57 (10), 307-313.
- Krause, A & Dorsemag, C. (2010). Neue Arbeitszeitmodelle für den Lehrerberuf. Ein Überblick über die Grundzüge alternativer Modelle. *Friedrich Jahresheft*, 28. 110-112.
- LBV NRW [Landesamt für Besoldung und Versorgung NRW] (2004). *Regelmäßige Arbeitszeit nach der AZVO NRW*. Zugriff am 10. September 2010 unter <http://www.beamtenversorgung.nrw.de/doku/pflichtstunden.htm>
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mindener Jahresarbeitszeitmodell*. Zugriff am 4. August 2010 unter http://www.do.nw.schule.de/ge-schamhorst/download/Info_Minden_011.pdf
- MSJK NRW [Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW] (o.J.). *Pflichtstunden-Bandbreite. Hintergründe und Best-Practice-Beispiele*. Zugriff am 5. August 2010 unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Dienstrecht/Pflichtstunden_Bandbreite/Broschuere.pdf
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW] (2009). *Jahresarbeitszeitmodell Nordrhein-Westfalen. Für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen*. Zugriff am 22. Juli 2010 unter http://www.nwnews.de/owl/3380603_Neues_Modell_zur_Lehrerarbeitszeit_in_NRW.html
- Mummert Consulting AG (2005). *Das Lehrerarbeitszeitmodell in Hamburg. Bericht zur Evaluation*. Zugriff am 15. August 2010 unter <http://www.hamburg.de/contentblob/70400/data/laz-bericht.pdf>
- Mummert + Partner (1999a). *Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Zusammenfassung*. Zugriff am 10. September 2010 unter http://www.ggg-nrw.de/PDF_alt/MuP.Lehrerarbeitszeit.pdf
- Mummert + Partner (1999b). *Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Band I. Bericht*. Hamburg: O. A.

Physische Wirkungen gezielter Kraftschulung im Sportunterricht – Probleme und Positionen

Arno Zeuner



Nahezu alle Untersuchungen zu physischen Effekten einer gezielter Kraftschulung bei Kindern und Jugendlichen erbrachten relativ hohe, vielfach signifikante Leistungsgewinne (1). Diese konnten trotz Unterschieden hinsichtlich der einbezogenen Schüler, der geplanten Zeit, der verwendeten Methoden, der geübten Muskelgruppen, der verwendeten Kraftübungen und der eingesetzten Tests ermittelt werden.

Wenngleich die Zahl solcher Untersuchungen unter konsequenter Berücksichtigung der Bedingungen des Sportunterrichts noch begrenzt ist, so kann man oben genannten Sachverhalt als generell bestätigt annehmen. Daraus ergibt sich die eigentlich zwingende Konsequenz, auf die zuletzt auch von Behringer et al. (2011) aufmerksam gemacht wurde, die nachgewiesenen Möglichkeiten für Schüler im Sportunterricht zu nutzen, wobei ausgehend von den verbesserten Kraftleistungen auch weitere gesundheitlich bedeutsame Wirkungen angenommen werden. In einem auffälligen Kontrast zu diesen Ergebnissen und Folgerungen steht die vielfach anzutreffende Skepsis bis Ablehnung durch Sportpädagogik bzw. Schulsportdidaktik – allerdings bezogen auf physische Wirkungen. Zunehmend mehr Zustimmung dagegen besteht hinsichtlich der konditionellen Schulung im Rahmen der Themen Fitness und Gesundheit mit erzieherischen Schwerpunkten: Erfahrungen im Umgang mit (vereinfachten) Trainingsprozessen sowie der Veränderbarkeit des individuellen Fitnesszustandes, individuell angemessene Gestaltung von Belastung, Aneignung von Wert- und Verfahrenskennnissen, Reflexionen über Reaktionen des Körpers und des Befindens während und nach entsprechenden Belastungen, das Problem unerlaubter leistungsfördernder Mittel (Doping).

Wenn also aus dieser Sicht Fitness und Gesundheit im Sportunterricht, im Wesentlichen alle Unterrichtskonzepte betreffend, thematisiert werden soll, so bleibt auch aus fachdidaktischer Sicht (immer noch) zu fragen, ob denn die in diesem Rahmen möglichen physischen Wirkungen tatsächlich gänzlich in Abrede zu stellen bzw. zu vernachlässigen sind (vgl. auch Frey, 2009). Es ist eigentlich schwer vorstellbar, dass wir Möglichkeiten eines (wenn auch geringen) Beitrags zu gesundheitsbedeutsamen Aspekten nicht konsequent

nachgehen, zumal erzieherische Aufgaben mit konditioneller Schulung bzw. Fitnessorientierung sinnvoll verbunden werden können (Hummel, 2009, 110 ff.). Aus dieser Sicht wird das Anliegen des vorliegenden Beitrages wie folgt gekennzeichnet: Forschungsmethodische Probleme, die die Skepsis der Sportpädagogen erklären, werden zum Ausgangspunkt genommen, um nachfolgend Untersuchungsergebnisse unter besonderer Berücksichtigung realistischer Zeitanteile und mehrfacher Testzeitpunkte zu diskutieren. Davon ausgehend werden Positionen zu möglichen physischen Wirkungen gezielter Kraftschulung im Sportunterricht bezogen.

Zur (berechtigten) Skepsis von Sportpädagogik und Schulsportdidaktik

Aus der Sicht der Fachdidaktik wie auch einer (noch wenig entwickelten) „speziellen Trainingslehre des Schulsports“, die sich Fragen der Minimalbedingungen zur körperlichen Förderung im Sportunterricht stellen muss (Frey, 2002, 302), sind folgende Gesichtspunkte bisher zu wenig beachtet worden, wodurch sich Defizite im Sinne von Grundlagenerkenntnissen ergeben:

Realistische Zeitanteile

Zeitanteile für die Kraftschulung, die andere Ziele und Inhalte des Sportunterrichts nicht begrenzen, sind wesentlich geringer anzusetzen, als bei nahezu allen bisher durchgeführten Untersuchungen – bei drei Wochenstunden mit wöchentlich 10 bis maximal 15 Minuten (unter Einbeziehung organisatorischer Aspekte) oder bei Unterrichtsvorhaben zu den Themen Fitness und Gesundheit mit 5 bis maximal 7 Stunden im Verlauf von mindestens 12 Monaten.

Dr. habil. Arno Zeuner
ehemals Uni Leipzig

Anschrift: Arno Zeuner,
Marienthaler Höhe 4,
08060 Zwickau
E-Mail:
agzeuner@ewt-net.de

Mehrfache Testzeitpunkte

Tests in kurzen Zeiträumen sind unverzichtbar, wenn mögliche Effekte einer notwendig zeitlich begrenzten Kraftschulung ermittelt werden sollen. Es gibt nur ganz wenige Studien, die über Prä- und Posttests hinausgehen und Kraftverläufe wenige Wochen nach Übungsbeginn sowie in unterschiedlichen Zeiträumen nach Übungsabbruch und damit die Nachhaltigkeit ermittelter Leistungssteigerungen erfassen (vgl. die bemerkenswerte Auflistung von Reuter, 2003, S. 79 ff.).

Präzise Messungen

Da Effekte einer gezielter Kraftschulung im Vergleich zu nicht speziell Übenden sich *längerfristig* wahrscheinlich nur gering unterscheiden, sind möglichst präzise Messungen notwendig. Offensichtlich eignen sich Maximalkraftmessungen mit digitaler Anzeige am besten, auch wenn im Unterricht Kraftausdauer geschult wird. Kraftausdauer tests haben den Nachteil, dass Einstellungs- und Willensaspekte eingehen, was aber nicht heißt, dass Kraftausdauer tests abzulehnen sind, zumal gewisse Differenzen zwischen Entwicklungsverläufen der Maximalkraft und der Kraftausdauer näher zu untersuchen wären.

Präziser Messungen bedarf es auch, die „hinter“ den Leistungssteigerungen befindlichen, wahrscheinlich nur geringen physiologischen Anpassungen zu ermitteln und damit Tendenzen hinsichtlich gesundheitlicher Wirkungen genauer auszuloten. Hierfür sind moderne sportmedizinische Instrumentarien und Untersuchungsmethoden, die von Behringer et al. (2011) angedeutet wurden, unverzichtbar.

Nachteile von Aspektuntersuchungen

Kaum zu umgehende Aspektuntersuchungen, die sich allein auf den Unterrichtsteil Kraftschulung konzentrieren und andere Ziele des Sportunterrichts nicht verfolgen, weisen begünstigende Bedingungen auf: Die zeitliche Planung wird konsequent eingehalten oder sogar überzogen, Untersuchungsleiter verfügen über spezielles Fachwissen, Lehrer und Schüler sind besonders motiviert. Untersuchungsergebnisse liegen damit an einer oberen Grenze des Möglichen.

Nachfolgend werden vor allem die beiden ersten forschungsmethodischen Probleme an drei zeitlichen Abschnitten des Leistungsverlaufs bei Schülern diskutiert – der Anfangsphase (die ersten 3–6 Wochen), nach fortgesetzter Kraftschulung (nach 6–12 Wochen) sowie nach Übungsabbruch.

Bedeutung kurzzeitig durchgeführter Tests zu Übungsbeginn: Leistungsentwicklung in den ersten 3–6 Wochen

Zu *Beginn* gezielter Kraftschulung tritt ein bemerkenswerter, nahezu explosiver Leistungsgewinn auf (bisher ermittelt durch Maximalkraftmessungen). Untersuchungen nur mit Prä- und Posttest, die meist über 8–12 Wo-

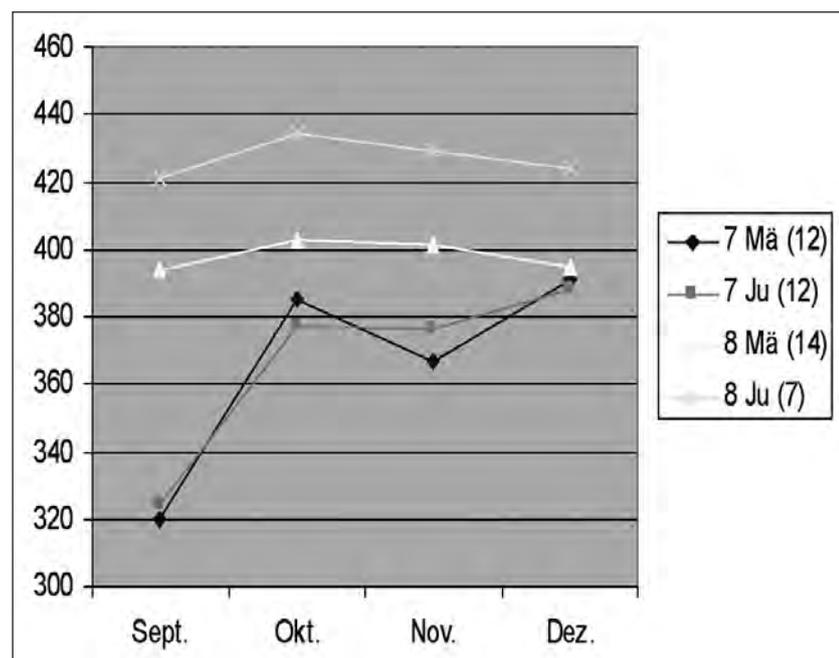
chen mit 2–3 Übungseinheiten wöchentlich liefen (vgl. Übersicht von Reuter, 2003, S. 79 ff.), bringen solche Leistungssteigerungen im Posttest zum Ausdruck, geben aber keine Auskunft über den Entwicklungsverlauf von Kraftfähigkeiten in diesem Zeitraum und verleiten evtl. zu der Annahme eines mehr oder weniger kontinuierlichen Leistungsanstiegs. Die für den Sportunterricht bedeutsame Vermutung, dass Leistungsgewinne nach 12 Wochen sich evtl. nur wenig von denen nach 4–6 Wochen unterscheiden, kommt kaum in das Blickfeld.

Die auffallenden Kraftgewinne in den ersten Wochen gezielter Kraftschulung haben wir „Anfangseffekte“ genannt (Begründung siehe nachfolgend). Sie sind seit Wassiljew 1953/54 (bei Simkin, 1960, S. 40) inzwischen bei allen Altersgruppen, vom Grundschulalter bis zu Hochaltrigen, durch Kurzzeitexperimente vielfach nachgewiesen. Für den Schulsport wurde von Kirsten (bei Hollmann & Hettinger, 1980, S. 600), Reuter (2003, S. 198 f.) sowie von Zeuner et al. (2008) darauf aufmerksam gemacht. Schnelle Leistungssteigerungen treten nicht auf, wenn schon vorher ähnliche Anforderungen gestellt wurden. Die in Abb. 1 im Gegensatz zu Klasse 7 erkennbare Leistungsstagnation der Jungen und Mädchen aus Klasse 8 ist auf eine spezifische Kraftschulung („Übung des Monats“) im Juni des vergangenen Schuljahres zurückzuführen.

Anfangseffekte fallen etwas geringer aus bzw. benötigen etwas längere Zeiträume, wenn eine vielseitige, also keine gezielte spezifische Kraftschulung großer Muskelgruppen stattfand. Diese Aussage gilt vermutlich auch für Kraftausdauerleistungen.

Weil das Phänomen einer schnellen Leistungssteigerung in den ersten Übungswochen für den Schulsport zusammenfassend bisher wenig diskutiert wurde, soll das nachfolgend, auch als Orientierung auf ein „bescheidenes“ Ziel des Sportunterrichts hinsichtlich physi-

Abb.1: Entwicklungsverlauf der Rumpfbeugemuskulatur (Maximalkraft): „Anfangseffekte“ in Klasse 7 und ihr Ausbleiben in Klasse 8 (in Klammern Anzahl der Probanden) (Biering, Röse & Zeuner, 1987, S. 164)



scher Wirkungen, das wir am Ende dieses Beitrags diskutieren, versucht werden.

Unterbelastungen; niedrige Reizschwelle

Angesichts einer häufig bewegungsarmen Lebensweise, inzwischen vielfach von Kindheit an, wird die Muskulatur ungenügend, d.h. meist unterschwellig belastet. Die Muskulatur weist Anpassungsdefizite auf, die im Sinne einer Verkümmerng interpretiert werden können. Das betrifft tendenziell Minderungen, wie sie nach 4 Wochen Eingipsung gebrochener Extremitäten beschrieben werden: Abnahme des Faserquerschnitts, der Elastizität, des Tonus, der Kontraktionsgeschwindigkeit, der Kapillarisation, der Ausrüstung der Zellen mit Mitochondrien, Enzymen und Substraten sowie Störung der Feinkoordination (motorische Ansteuerung) (Pahlke, 1986, S. 40). Damit verbunden ist eine Verringerung der Leistungsfähigkeit.

Nicht geforderte Funktionspotenzen verfügen über eine sehr niedrige Reizschwelle. Sie werden bereits durch geringe Belastungen aktiviert und führen in kurzer Zeit, besonders auffallend bei gezieltem, muskelgruppenspezifischem Krafttraining, zu sprunghaften Leistungssteigerungen.

Inwieweit diese mit nachweisbaren physiologischen Effekten verbunden sind, kann nur durch präzise Messungen mittels sportmedizinischer Instrumentarien erkundet werden.

Intra- und intermuskuläre Koordination

Übungsspezifisch kommt es zu einer verbesserten intra- und intermuskulären Koordination.

Intramuskuläre Regulationsmechanismen sind: „Abstufung der Entladungsfrequenzen des zur motorischen Einheit (mE) gehörenden Motoneurons, Rekrutierung weiterer mE, Synchronisation der mE eines Muskels“. Intermuskuläre Koordinationsmechanismen sind: „Aktivierung der Hauptmuskeln, optimales Aktivierungsverhältnis zwischen Agonisten und Antagonisten, explosive Aktivitätsentwicklung, optimales Verhältnis von Aktivitäts- und Erholungsphasen“ (Koinzer, 1997, 4).

Diese koordinative Komponente wird bei Untersuchungen dann besonders gut erfasst, wenn Kraftübungen und Krafttests ähnliche oder identische muskelgruppenspezifische Anforderungen stellen (was der Fall war bei Reuter, 2003; Zeuner et al., 2008; z.T. evtl. bei Wydra & Leweck, 2007; auch bei Thienes & Austermann, 2006).

Die schnelle Kompensation von Unterbelastungen sowie intra- und intermuskuläre Koordination werden als wesentliche Ursachen für die zu Übungsbeginn auffallenden Leistungssteigerungen angesehen.

Bedeutung unterschiedlich verwendeter Zeitanteile: Leistungsentwicklung nach 6–12 Wochen

Leistungsentwicklungen bei fortgesetzter Kraftschulung unterscheiden sich wahrscheinlich vor allem bezüglich

verwendeter Belastungsumfänge bzw. Zeitanteile sowie spezifischer oder allgemeiner Kraftschulung.

Geringe, konstant gehaltene Zeitanteile: Stagnation

Gezielte, spezifische Kraftschulung bei geringen und weitgehend konstant gehaltenen Belastungsumfängen (10 bis maximal 15 Min. pro Woche für alle großen Muskelgruppen) führt im Wesentlichen zu Stagnation der Leistungsfähigkeit bzw. zu einem Leistungsplateau. Einerseits bleibt der in der Anfangsphase erzielte Kraftgewinn weitgehend erhalten, andererseits bewirken Kraftübungen ohne Erhöhung der Belastung kaum noch Leistungsgewinne. Kirsten ermittelte allerdings in der 11.–15. Woche (nach einer Übungspause in der 8.–11. Woche) noch nennenswerte Kraftgewinne (bei Hollmann & Hettinger 1980, 600).

Größere Zeitanteile: Begrenzter Leistungsgewinn

Bei spezifischer Kraftschulung mit größeren Umfängen bzw. Zeitanteilen - z.B. bei Reuter (2003) mit wöchentlich zwei einstündigen Trainingseinheiten über 9 Wochen hinweg, bei Thienes und Austermann (2006) mit 9 x 45 Min. ebenfalls über einen Zeitraum von 9 Wochen, auch Hettinger, (1978, 219) mit bis zu 6 Einheiten von 10 Min. pro Woche – wobei eine zeitweise, individuell regulierte Belastungserhöhung möglich ist, sind weiterführende Anpassungen, in der Pubertät evtl. auch mit Übergängen zur Hypertrophie, anzunehmen. Allerdings überschreiten die gewählten Zeitanteile die Möglichkeiten des Sportunterrichts auch bei den oben genannten Autoren. Ein weiterführender, geringer Leistungsgewinn ist möglich im Rahmen einer allgemeinen, vielseitigen Kraftschulung (Zeuner et al., 2008, S. 223).

Bedeutung von Tests nach Übungsabbruch

Weil Unterbrechungen einer gezielten Kraftschulung als typisch für den Sportunterricht anzusehen sind, bietet eine Analyse des Entwicklungsverlaufs nach Übungsabbruch – im Gegensatz zu allein durch Posttests beendeten Untersuchungen – in besonderer Weise Rückschlüsse auf Möglichkeiten und Grenzen gezielter Kraftschulung im Rahmen des Sportunterrichts.

Stagnation – nach Kraftschulung mit geringen Umfängen bzw. Zeitanteilen

Die erreichten Kraftgewinne befinden sich auf einem relativ geringen Niveau und sind vermutlich deshalb längerfristig speicherbar. Kirsten ermittelte bei 4 Testzeitpunkten bis 17 Wochen nach Übungsabbruch einen Erhalt der erworbenen Leistungsfähigkeit, allerdings unterschieden sich bei 3 von 6 Schülergruppen die Versuchsschüler kaum von den Kontrollschülern (bei Hollmann & Hettinger, 1980, S. 600). Zeuner et al. (2008, S. 224) ermittelten weitgehende Stagnation über 14 und sogar 40 Wochen nach Übungsabbruch, wobei sich nach 40 Wochen die Leistungen der Versuchs- und Kontrollschüler annäherten.

Es ist zu bedenken, dass im Schulalter, vor allem bei längerfristigen Übungspausen, mögliche Leistungsverluste durch die fortschreitende biologische Entwicklung verdeckt werden können (vgl. Abb. 2). Das ist forschungsmethodisch gut erkennbar dann der Fall, wenn bei erneutem Übungsbeginn mit geringen Umfängen/Zeitanteilen wiederum relativ schnelle Kraftanstiege auftreten.

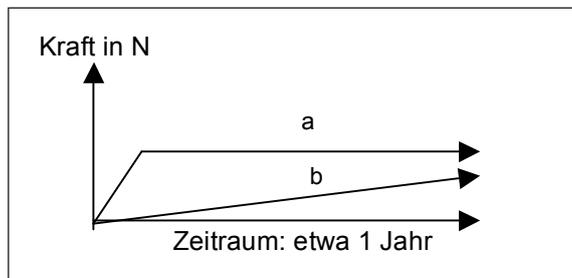


Abb. 2: Annäherung von Leistungssteigerungen (generalisiert) durch (a) Kraftschulung mit nachfolgender längerfristiger Übungsunterbrechung und (b) ohne Kraftschulung, durch fortschreitende biologische Entwicklung.

Regression – nach Kraftschulung mit größeren Zeiteanteilen

Die erreichten Kraftgewinne, evtl. mit Übergängen zur Hypertrophie, befinden sich durch eine zeitweise ansteigende und insgesamt größere Belastung auf einem höheren Niveau, das längerfristig nur teilweise speicherbar ist. Reuter (2003, S. 221 ff.) ermittelte nach 3 Monaten Unterbrechung Leistungsverluste in der Maximalkraft von etwa 50% im Vergleich zum Posttest, die auch durch die fortschreitende biologische Entwicklung nicht kompensiert werden können. Wydra & Leweck (2007, S. 197) kamen ebenfalls 3 Monate nach Übungsabbruch zu ähnlichen Ergebnissen, allerdings im Ergebnis von Kraftausdauerests.

Es gibt Anzeichen für die Annahme, dass nach etwa 3 Monaten und vor allem in der nachfolgenden Zeit die physischen Wirkungen einer Kraftschulung mit geringen (weitgehend Stagnation) und größeren Zeiteanteilen (Regression) sich angleichen bzw. nicht mehr wesentlich unterscheiden (vgl. Abb. 3).

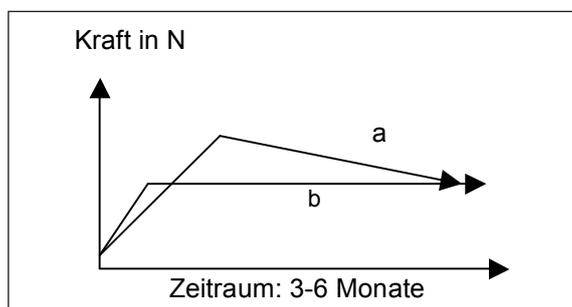


Abb. 3: Annäherung von Kraftverläufen (generalisiert) nach Kraftschulung mit größeren (a) und geringeren (b) Zeiteanteilen (Anstieg) und nach längerfristigem Übungsabbruch – Regression (a) bzw. Stagnation (b).

Ein „bescheidenes“ Ziel

Wie in diesem Beitrag zu begründen versucht wurde, verlangen weitere Forschungen geringe Zeiteinsätze, mehrfache Testzeitpunkte, auch nach Übungsabbruch, und mit dieser Forschungsanlage verbunden möglichst präzise Messungen der (verbesserten) Schülerleistun-

gen und der damit verbundenen gesundheitsbedeutenden Anpassungen mit sportmedizinischen Instrumentarien und Methoden. Allerdings lassen bisherige Untersuchungsergebnisse folgende Zielvorstellung zu physischen Effekten als begründet erscheinen:

Steigerung der Kraftleistungen durch Kompensation von Unterbelastungen sowie verbesserte intra- und intermuskuläre Koordination. (Unklar ist der Anteil der beiden Bedingungen/Ursachen bzw. ihrer einzelnen Aspekte am Kraftgewinn.)

Interessanterweise wurden schon früh von Hildenbrandt (1980) und Kurz (1978) Überlegungen aus diesem Blickwinkel in die Diskussion gebracht. Die weite Auslegung des Trainingsbegriffs sowie ein bemerkenswert scharfer Blick auf reale Abläufe im Sportunterricht führten zu folgender Formulierung von Zielsetzungen körperlichen Trainings für den Schulsport, die durchaus aktuell erscheinen (evtl. noch treffender durch die Betonung eines zu leistenden Beitrags):

- „Prävention als Maßnahme zur Verhinderung von Bewegungsmangelercheinungen.
- Rehabilitation als Maßnahme zur Kompensation bereits indizierter Bewegungsmangelercheinungen.
- Optimierung des Leistungsniveaus zur Erschließung eines gesteigerten Könnens bei Bewegungshandlungen“ (Hildenbrandt 1980, 351).

Im Ergebnis von Unterrichtsexperimenten, die 1982-86 stattfanden (2), gelangte ein Kollektiv der PH Zwickau, übrigens in Unkenntnis der Aussagen von Hildenbrandt und Kurz, zu der empirisch begründeten Feststellung, dass eine Kompensation von Unterbelastungen im Rahmen des Sportunterrichts möglich ist, weiterführende Trainingswirkungen aber nur durch eine Verbindung mit dem außerunterrichtlichen und -schulischen Sport erreichbar seien (Seifert & Zeuner 1990, S. 42). Außerdem dürfen Kraftgewinne durch intra- und intermuskuläre Koordination nicht unterschätzt werden.

Mit den beschriebenen und weiterhin zu erforschenden Möglichkeiten im Rahmen des Sportunterrichts kann ein lohnenswertes und unterrichtsgemäßes Ziel hinsichtlich physischer Wirkungen einer gezielter Kraftschulung im Sportunterricht zur Diskussion gestellt werden, das vermutlich an Bedeutung gewinnen wird. Damit verbunden wäre dann die Hoffnung, Extreme zu vermeiden, die theoretisch wie praktisch der Bedeutung einer auch mit Unterbrechungen verbundenen Kraftschulung im Sportunterricht nicht gerecht werden – Überbewertung physischer Wirkungen einerseits, ihre gänzliche Ablehnung andererseits.

Anmerkungen

- (1) In den letzten Jahren wurden auch in dieser Zeitschrift wieder Forschungsergebnisse mitgeteilt: Reuter & Buskies, 2003 (basierend auf Reuter, 2003); Thienes & Austermann, 2006; Wydra & Leweck, 2007; Zeuner, Biering & Karg, 2008 und Frey, 2009.
- (2) Diese Untersuchungen wiesen folgende Vorteile in der forschungsmethodischen Anlage auf: Parallele Durchführung

relativ komplexer, mehrjähriger Längsschnitt-Untersuchungen (mehrere Ziele des Sportunterrichts wurden berücksichtigt) und einjähriger Aspektuntersuchungen; realistische Zeiteinheiten (15 Min. pro Woche bei 3 Wochenstunden); Maximalkrafttests nach dem Dehnmessstreifen-Prinzip mit digitaler Anzeige; Tests (Versuchsschüler) bei den Aspektuntersuchungen im Übungszeitraum (Oktober bis Dezember) im Abstand von 4 Wochen, nach Übungsabbruch von Januar bis September weitere vier Mal (vgl. Zeuner et al. 2008).

Literatur:

Behringer, M., vom Heede, A., Jedlicka, D. & Mester, J. (2011). Medizinische und trainingswissenschaftliche Aspekte eines Krafttrainings im Kindes- und Jugendalter. *sportunterricht* 60 (4), 108-112.

Biering, H. & Röse, S. (1986). *Zur Vervollkommnung von Muskelkraft im Sportunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR*. Diss. Zwickau.

Biering, H., Röse, S. & Zeuner, A. (1987). Zu Möglichkeiten und Grenzen der Vervollkommnung von Kraft im Sportunterricht. *Körpererziehung* 37 (4). 163-167.

Frey, G. (2009). Körperliche Belastung aus didaktischer und trainingswissenschaftlicher Sicht. *sportunterricht* 58 (12), 356-362.

Frey, G. (2002). Möglichkeiten und Grenzen des Beitrags der Trainingswissenschaft für den Schulsport. *sportunterricht* 51 (10), 299-304.

Hettinger, T. (1978). Training und Schulsport. *Sportwissenschaft* 8 (2/3), 205-221.

Hildenbrandt, E. (1980). Grundlagen einer schulsportorientierten Trainingslehre. In: Grupe, O. (Hrsg.), *Einführung in die*

Theorie der Leibeserziehung und des Sports (S. 348 – 373). Schorndorf: Hofmann.

Hollmann, W. & Hettinger, T. (1980). *Sportmedizin – Arbeits- und Trainingsgrundlagen*. Stuttgart, New York: Schattauer.

Hummel, A. (2009). Fitness als Lernbereich („Domäne“) im Schulsport. In: Horn, A. (Hrsg.), *Körperkultur. Band 2* (S. 109-128). Schorndorf: Hofmann.

Koinzer, K. (1997). *Gesundheitssport mit Kindern und Jugendlichen*. Heidelberg, Leipzig: Johann Ambrosius Barth.

Kurz, D. (1978). Zur Bedeutung der Trainingswissenschaft für den Sport in der Schule. *Sportwissenschaft* 8 (2/3), 125-141.

Pahlke, U. (1987). Muskulatur. In: Badtke, G. (Hrsg.), *Sportmedizinische Grundlagen der Körpererziehung und des sportlichen Trainings*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth, 28-57.

Reuter, K. (2003). *Sanftes Krafttraining bei Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Mensch & Buch Verlag.

Reuter, K. & Buskies, W. (2003). Sanftes Krafttraining im Schulsport. *sportunterricht* 52 (12), 372-376.

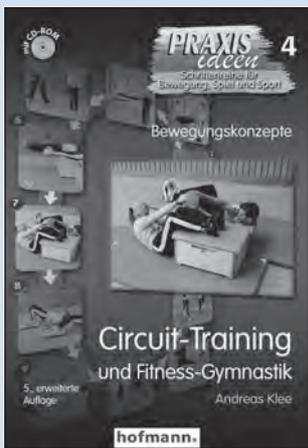
Seifert, G. & Zeuner, A. (1990). Grundlegende Methoden zur konditionellen Vervollkommnung. *Theorie und Praxis der Körperkultur* 39 (1), 38-43.

Simkin, N. W. (1960). *Physiologische Charakteristik von Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer*. Berlin: Sportverlag.

Thienes, G. & Austermann, L. (2006). Krafttraining in der Sekundarstufe I: Sanftes Einsatztraining als methodische Alternative? *sportunterricht* 55 (11), 324-328.

Wydra, G. & Leweck, P. (2007). Zur kurzfristigen Trainierbarkeit der Fitness im Schulsport. *sportunterricht* 56 (7), 195-200.

Zeuner, A., Biering, H. & Karg, C. (2008). Wirkungen gezielter Kraftschulung im Sportunterricht. *sportunterricht* 57 (7), 222-227.



PD Dr. Andreas Klee

Circuit-Training und Fitness-Gymnastik



5., erweiterte Auflage

Das Circuit-Training wird in Schule, Verein und in Freizeitsportgruppen eingesetzt, denn es ist eine Organisationsform, mit der kleine und große Gruppen mit unterschiedlichen Zielsetzungen differenziert trainieren können. **Mit der CD-ROM können Sie eigene Circuits erstellen, abspeichern und ausdrucken sowie eigene mit der Digitalkamera aufgenommene Bilder als Circuit-Stationen hinzufügen.** Die vorliegende Neuauflage wurde durch das Kapitel Circuit-Training im Krafraum erweitert. Darin wird beschrieben, wie man einen Krafraum mit hydraulischen Krafttrainingsgeräten ausstatten kann oder mit festen Stationen des traditionellen CTs, die man aufwändiger gestalten kann und nicht mehr abbauen muss.

DIN A5, 128 Seiten + CD-ROM, ISBN 978-3-7780-0045-8, **Bestell-Nr. 0045 € 18,-**

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/0045

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

Langsam länger laufen – ein Trainings- und Testsystem zur Entwicklung der aeroben Langzeitausdauer im Schulsport (AERO-S)

Franz J. Schneider

Einleitung

Sowohl aus trainingswissenschaftlicher und präventivmedizinischer als auch aus neurowissenschaftlicher Perspektive ist es wichtig, dass Schüler an ein gesundheitswirksames Ausdauertraining herangeführt werden (s. Schneider, 2008). Da die im Schulsport üblichen Trainings- und Teststrecken im Bereich zwischen 800 und 3000 m (inkl. Cooper-Test und Tempodauerläufe nach Peters et al. 1980) größtenteils jedoch zu hohe Laktatbeanspruchungen für ein gesundheitswirksames und sportliche Grundlagen bildendes Training provozieren (s. u.), wäre es angezeigt, Tests zu validieren und zu normieren, die u. a. dem Kriterium der Gesundheitswirksamkeit genügen. Das erkenntnisleitende Forschungsinteresse ist dabei in erster Linie sportpädagogischer Natur: Evidenzbasierung gesundheitswirksamer Ausdauerbelastungen als Basis für eine sach- und schülergerechtere Leistungsmessung und -bewertung im Bereich der aeroben Ausdauerleistungsfähigkeit. Dass die Ergebnisse ebenfalls für den Breitensport relevant sind, ergibt sich aus der Tatsache, dass z. B. der Cooper-Test auch im gesundheitsorientierten Freizeitsport häufig zur Messung und Bewertung der aeroben Ausdauerleistungsfähigkeit herangezogen wird.

Die in der schulischen Praxis häufig präferierten Mittelstreckenläufe (s. o.) können aus sportmedizinischer Sicht kritisch betrachtet werden: Zwar liegt z. B. beim Cooper-Test der prozentuale Anteil aerober Energiegewinnung bei ca. 75-80 % und der anaerobe Anteil bei ca. 20-25 %, es entstehen dennoch Laktatkonzentrationen im Bereich von (8)10-14 mmol/l Blut bei Erwachsenen (Neumann & Hottenrott, 2002, S. 121; Zintl & Eisenhut, 2004, S. 40). Schneider, Töpfer und Minnder (2009) untersuchten das Laktatverhalten bei Gymnasialschülern der Jahrgangsstufen 6, 8, 10 und 12 infolge unterschiedlicher Ausdauerbelastungen mit der Feststellung, dass die Laktatspiegel z. B. eine Minute nach Beendigung eines 12-minütigen Tempodauerlauf-Tests in Abhängigkeit des Alters der Probanden ansteigende Werte erreichten, und zwar durchschnittlich von 5,3

(12 Jahre) bis 10,9 mmol/l Laktat (18 Jahre), d. h. je älter, um so höher fällt die Laktatkonzentration bei gegebener Belastung aus.

Zweifellos sind längere Trainings- und Testbelastungen aus der sportmedizinischen Perspektive sinnvoller, weil gesundheitlich relevanter, als kurze Langzeitausdauerbelastungen, aber in der schulischen Praxis nicht unproblematischer. Einerseits ist hierbei zwischen der trainingspraktischen Ausdauerschulung und testpraktischen Messung der Ausdauerleistungsfähigkeit zu unterscheiden. Ein extensives Ausdauertraining (nach Intervall- und/oder Dauerperiode) schließt eine anschließende Testung z. B. mittels Cooper-Test nicht aus. Andererseits geht ein 20- oder 30-minütiger Tempodauerlauf-Test ebenfalls mit hohen physischen und auch volitiven Beanspruchungen einher (Schneider et al., 2009).

Vor dem Hintergrund von Vor- und Nachteilen dieser oder jener Ausdauerbelastung soll im Folgenden ein schüler- und sachorientierter Vorschlag in Form eines trainings- und testmethodischen Konzepts unterbreitet werden.

Dauerläufe in den Lehrplänen einzelner Bundesländer

Die in (einigen) Lehrplänen als Dauerläufe bezeichneten Ausdauererprobungen basieren auf einer Vorgabe der Laufdauer unabhängig von der Laufintensität (sprich: Laufgeschwindigkeit) oder vom Belastungsumfang (sprich: Laufstrecke) (s. z. B. TKM, 1999, S. 19). Für eine gegebene Note erhöht sich die Laufdauer in Abhängigkeit vom Alter, meistens aber nicht vom Geschlecht (Ausnahme: Sachsen-Anhalt). Von den 16 Bundesländern geben lediglich sechs Länder Richtwerte zur Leistungsbewertung hinsichtlich Ausdauererprobungen in Form von Dauerläufen an, und zwar Bayern, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen (s. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Dies



Franz J. Schneider

Gymnasiallehrer am
Franken-Gymnasium
Zülrich, Privatdozent am
Institut für Sport und
Sportwissenschaft des
Karlsruher Instituts für
Technologie (KIT).

Priv.-Doz. Dr. Dr.
Franz J. Schneider,
Marienhof,
53501 Grafschaft

E-Mail: franzjschneider
@t-online.de

verwundert vor dem Hintergrund der allgemeinen und spezifischen gesundheitlichen Bedeutung der aeroben Ausdauerleistungsfähigkeit im schulischen Kontext (s. u.).

Recherchen in den aktuellen Lehrplänen der sechs Bundesländer ergaben, dass die Schüler in einzelnen Ländern äußerst unterschiedliche Laufleistungen für eine gegebene Note im Rahmen einer Lernerfolgskontrolle erbringen müssen. Wie in Tabelle 1 dargestellt, muß z. B. ein Schüler der 6. Klasse in Thüringen 12 Minuten für die Note „sehr gut“ laufen (THILLM, 2007, S. 35), während in Bayern für dieselbe Note eine doppelt so lange Laufaktivität, nämlich 24 Minuten, erforderlich ist.

Dass solche Diskrepanzen in den Leistungsanforderungen nicht nur ungerecht sind, sondern auch unsystematisch und deswegen nach einer schülerorientierten Vereinheitlichung verlangen, liegt auf der Hand. Dieser

Empfehlung zur Vereinheitlichung von Leistungsanforderungen soll im folgenden Teil entsprochen werden.

AERO-S: Konzept, Trainingspraxis, Leistungsbewertung

Entwicklung des Konzepts

Das im Folgenden präsentierte Konzept zur systematischen Schulung der aeroben (Lauf-)Ausdauer und Bewertung der Ausdauerleistungsfähigkeit im Schulsport (AERO-S) befindet sich seit 2005 in der Entwicklung und hat sich bislang in vielen Lerngruppen in allen Jahrgangsstufen der beiden Sekundarstufen bewährt. Es entstand als „Kontrastprogramm“ zu den üblichen, stärker anaeroben Belastungen in Unterrichtsvorhaben zum Sportbereich Leichtathletik. Als Ausgangspunkt für die Aufstellung der Tabellenwerte (s. Tab. 2) (4) diente die sportmedizinische Empfehlung eines 30- bis 40-minütigen Ausdauertrainings mit gesundheitssportlicher Zielsetzung für Erwachsene (u. a. Hollmann & Strüder, 2009). Die aus gesundheitssportlicher Sicht anzustrebende optimale Belastungsdauer von 30 bis 40 Minuten wird gemäß Tabelle mit dem Ende der Schulpflicht (10. Schuljahr) erreicht und mit Abschluß der gymnasialen Oberstufe bzw. des Berufsschulkollegs leicht übertroffen. In der Praxis zeigte sich, dass die Vorgaben für die Jahrgangsstufen 5 und 6 eher als leicht zu erfüllen einzustufen sind, was pädagogisch jedoch durchaus sinnvoll erscheint, da auf diese Weise

Tab. 1: Zeitvorgaben [min] für den Dauerlauf in Abhängigkeit der Klassenstufe gemäß Lehrpläne und Handreichungen von sechs Bundesländern; die angegebenen Werte entsprechen der Note „sehr gut“.

Tab. 2: Bewertungstabelle für den sog. extensiven Dauerlauf (AERO-S) auf der Basis progressiver Intervalle (Erklärungen im Text) (Werte in Minuten) – Kinder- und Jugendlichtentabelle

Bundesland (1)	Klassenstufen					
	5	6	7	8	9	10
Bayern	20	24	27	30	33	35
Hamburg	-	10	-	20	-	20
Hessen	10-15	15-20	25-30	35-40	-	-
Rheinland-Pfalz (2)	<15	<15	>20	>20	>20	>20
Sachsen-Anhalt (3)	12	15	18	20	22	25
Thüringen	10-12		15-18		20-25	

Bewertung		Jahrgangs- und Altersstufen							
Note	Punkte	5 (11 J.)	6 (12 J.)	7 (13 J.)	8 (14 J.)	9 (15 J.)	10 (16 J.)	11 (17 J.)	12 (18 J.)
1+	15	≥ 10:16	≥ 15:31	≥ 20:41	≥ 25:51	≥ 31:01	≥ 36:11	≥ 41:21	≥ 46:31
1	14	10	15	20	25	30	35	40	45
1-	13	9:01-9:45	13:31-14:30	18:01-19:20	22:31-24:10	27:01-29:00	31:31-33:50	36:01-38:40	40:31-43:30
2+	12	8:16-9:00	12:31-13:30	16:41-18:00	20:51-22:30	25:01-27:00	29:11-31:30	33:21-36:00	37:31-40:30
2	11	8	12	16	20	24	28	32	36
2-	10	7:01-7:45	10:31-11:30	14:01-15:20	17:31-19:10	21:01-23:00	24:31-26:50	28:01-30:40	31:31-34:30
3+	9	6:16-7:00	9:31-10:30	12:41-14:00	15:51-17:30	19:01-21:00	22:11-24:30	25:21-28:00	28:31-31:30
3	8	6	9	12	15	18	21	24	27
3-	7	5:01-5:45	7:31-8:30	10:01-11:20	12:31-14:10	15:01-17:00	17:31-19:50	20:01-22:40	22:31-25:30
4+	6	4:16-5:00	6:31-7:30	8:41-10:00	10:51-12:30	13:01-15:00	15:11-17:30	17:21-20:00	19:31-22:30
4	5	4	6	8	10	12	14	16	18
4-	4	3:01-3:45	4:31-5:30	6:01-7:20	7:31-9:10	9:01-11:00	10:31-12:50	12:01-14:40	13:31-16:30
5+	3	2:16-3:00	3:31-4:30	4:41-6:00	5:51-7:30	7:01-9:00	8:11-10:30	9:21-12:00	10:31-13:30
5	2	2	3	4	5	6	7	8	9
5-	1	1:01-1:45	1:31-2:30	2:01-3:20	2:31-4:10	3:01-5:00	3:31-5:50	4:01-6:40	4:31-7:30
6	0	≤ 1:00	≤ 1:30	≤ 2:00	≤ 2:30	≤ 3:00	≤ 3:30	≤ 4:00	≤ 4:30
Intervall:		30/45 s	60 s	80 s	100 s	120 s	140 s	160 s	180 s

die emotionale und motivationale Basis für ein (fast) müheloses Ausdauertraining gelegt werden kann. Es ist anzustreben, dass möglichst viele Schüler an ein Training der aeroben Ausdauer herangeführt und für die Zielsetzung eines gesundheitswirksamen Ausdauertrainings gewonnen werden.

Die sportmedizinisch empfohlene Häufigkeit zur Gestaltung eines gesundheitssportlich bedeutsamen Ausdauertrainings von zwei- bis dreimal pro Woche kann aus schulorganisatorischen Gründen i. d. R. nur durch ein außerunterrichtliches Training erreicht werden, und zwar im Sinne einer „häuslichen“ Bewegungsaufgabe.

Dauerlauf gemäß Dauermethode

Dem aeroben Trainings- und Testsystem für den Schulsport (AERO-S) liegt ein kontinuierlicher Dauerlauf gemäß der sog. Dauermethode zur „Verbesserung der Grundlagenausdauer bzw. aeroben Kapazität und der Langzeitausdauer durch Trainingsbelastungen von mehr als 10 Minuten Dauer ohne Pausen“ zugrunde (Röthig et al., 2003, S. 107). Die Belastungsintensität sollte dabei im extensiven Bereich der Dauermethode liegen, d. h., auf die Laktatkonzentration bezogen, (theoretisch) bei ca. 0,8 bis etwa 2,5 mmol/l (Hottenrott & Neumann, 2008; Zintl & Eisenhut 2004). Eine sportmedizinische Überprüfung in der Praxis des Schulsports ist wünschenswert und wird derzeit im Rahmen einer Feldstudie angestrebt.

Struktur der Trainings- und Testwertvorgaben

Die in Tabelle 2 (vorherige Seite) vorgegebenen Intervalle sind sowohl in vertikaler (Punkte/Note) als auch in horizontaler Richtung (Jahrgangs-/Altersstufe) linear steigend, d. h. dass die Abstände zwischen den einzelnen Notenstufen mit zunehmendem Alter größer werden. Um auf der nächst höheren Altersstufe die gleiche Note bzw. Punktzahl zu erreichen wie auf der vorherigen, bedarf es folglich einer größeren Anstrengung.

In der Zeile „Intervall“ sind die Zeitspannen für die einzelnen Notentendenzen beziffert. Beispielsweise beträgt das Intervall für die 9. Jahrgangsstufe 120 Sekunden: Bei einem Ausgangswert von 3:00 Minuten für 0 Punkte reicht das Intervall für einen Punkt von 3:01 bis 5:00 Minuten; für zwei Punkte von 5:01 bis 7:00 Minuten usw. (5).

Die genau definierten Abstände zwischen den einzelnen Notenstufen und -tendenzen wurden lediglich im Sinne einer mathematischen Korrektheit angestrebt; wichtiger als diese ist jedoch der pragmatische Charakter der Tabelle. Bedeutsam ist deshalb, dass den vollen Noten in Abhängigkeit der jeweiligen Altersstufe eindeutige Laufzeiten zugeordnet sind. Die zentrale Inten-



tion dieses Verfahrens liegt in der Schulung der aeroben Langzeit-Ausdauer in einem individuellen, langsamen Lauftempo und mit altersgemäßer Belastungsdauer.

Mit einer zehnmütigen Laufzeit für die Note „sehr gut“ in der Altersstufe 11 beginnt die Langzeitausdauer I (LZA I). Für dieselbe Note müssen 18-Jährige einen 45-minütigen Dauerlauf absolvieren, womit man sich bereits im Bereich der Langzeitausdauer II (LZA II) bewegt (Neumann, 1984; Harre, 1979 u. 2003).

Zur Praxis der aeroben Ausdauerschulung

Zur Schulung der Ausdauerleistungsfähigkeit bieten sich zahlreiche methodische Ansätze an (s. u.). Auf der Basis des hier vorgestellten Konzepts können u. a. die Tabellenwerte für die jeweilige Altersstufe zwecks Steigerung des Trainingsumfangs herangezogen werden. Exemplarisch für die Jahrgangsstufe 9 (6-Minuten-Intervalle) heißt dies: Es kann mit einer Laufdauer von 6 Minuten begonnen werden, und mit jeder nächsten Trainingseinheit erfolgt eine Steigerung des Belastungsumfangs um weitere 6 Minuten. In Abhängigkeit des Leistungsstands der Lerngruppe, der Zielsetzung und der dafür veranschlagten Unterrichtszeit können die Intervalle natürlich auch verringert werden; ebenso kann über mehrere Trainingseinheiten auf einem Plateau gearbeitet werden. Eine individuelle Gestaltung des Belastungsumfangs ist gleichermaßen möglich und pädagogisch sinnvoll – auch in Abhängigkeit des aktuellen Wohlbefindens einzelner Schüler und Schülerinnen. Allerdings ist zur Berücksichtigung des Wohlbefin-

dens eine Reduzierung des Lauftempos vor einer Verringerung der Laufdauer zu empfehlen.

Leistungsüberprüfung

Das System des extensiven Dauerlaufs (AERO-S) eignet sich, wie gesagt, auch als altersabhängiges Verfahren zur Überprüfung der aeroben Ausdauerleistungsfähigkeit – auch in der Abiturprüfung (ggf. mit höheren Leistungsanforderungen als z. B. für 18-Jährige in der Qualifikationsphase, vielleicht 60 Minuten für die Note „sehr gut“). Das Merkmal „Geschlecht“ spielt in diesem Konzept keine Rolle, da das Tempo (= Belastungsintensität) individuell gewählt werden kann und die in der gegebenen Zeit gelaufene Strecke bei der Bewertung unberücksichtigt bleibt.

Erfahrungsgemäß kann eine Lerngruppe innerhalb von drei bis fünf Übungseinheiten zum Test geführt werden – besonders dann, wenn regelmäßige kürzere Laufübungen in den vorausgegangenen Unterrichtseinheiten (z. B. in der Aufwärmphase) praktiziert wurden, und dann erst recht, wenn auf eine Schulung in dem oder den Vorjahr(en) rekuriert werden kann.

Die Erfahrung lehrt ferner, dass es nur in seltenen Fällen nicht gelingt, Schüler einer gegebenen Altersstufe auf die vordersten Noten-/Punktränge zu führen. Selbst Schüler mit anfänglicher „Null-Bock-Haltung“ und demonstrativem Laufen im „Schneckentempo“ werden im Verlaufe weniger Trainingseinheiten von ihren Mitschülern „auf Trab gebracht“ – im schlechtesten Fall besteht überdies die Möglichkeit, diese Form der Leistung mit einer pädagogischen Noten zu „honorie-

ren“. Das Faktum, dass viele Schüler und Schülerinnen der bislang geschulten und getesteten Lerngruppen ein „sehr gut“ erzielten, wurde von den Kindern und Jugendlichen nicht als „weiche Benotung“ interpretiert, da sie sich alle entsprechend anstrengen mussten, um eine gute oder sehr gute Note zu erzielen, wenn auch jeder in seinem „Tempo“, mit seiner individuellen Laufintensität gelaufen war. Außerdem „puffert“ eine gute oder sehr gute Note in der aeroben (Lauf-)Ausdauer eine ggf. schlechtere Leistungsbewertung in der aerob-anaeroben Ausdauer auf den schulsportüblichen Mittelstrecken (800 bis 3000 m) oder im 6- bzw. 12-minütigen Tempodauerlauf-Test ab.

Richtlinien und Standardisierung

Richtlinien- und Lehrplanbezug

Im Zuge der Entwicklung eines neuen Typs von Lehrplänen, sog. Kernlehrpläne, sind z. B. in NRW folgende Richtwerte (sog. Kompetenzerwartungen bzw. Regelstandards) für Ausdauerleistungen vorgegeben (Kernlehrplan Sport Gymnasium Sekundarstufe I, MSW NRW, S. 23 u. 31):

- Jahrgangsstufe 6: Mittelzeitausdauerleistung bis 10 Minuten (MZA I).
- Jahrgangsstufe 9: Langzeitausdauerleistung bis 30 Minuten (LZA I).

Es ist unschwer zu erkennen, dass die ministeriellen Vorgaben den Tabellenwerten des extensiven Dauerlaufs weitgehend entsprechen: Zum Abschluß der Orientierungsstufe (Jgst. 6) sind die Regelstandards vielleicht ein wenig zu niedrig angesetzt, am Ende der Sekundarstufe I (Jgst. 9) sind die Vorgaben identisch.

Die Ausdauerleistung soll gesundheitsorientiert, d. h. ohne Unterbrechung, in gleichförmigem Tempo und unter Berücksichtigung der individuellen Leistungsfähigkeit erbracht werden (ebd.). Das hier präsentierte Konzept zur Schulung der aeroben Ausdauer im Schulsport (AERO-S) hat mehrdimensionalen Charakter: Es fördert die Wahrnehmungsfähigkeit, erweitert die Bewegungserfahrung, erfordert eine Auseinandersetzung mit der objektiv meßbaren Leistung, verlangt eine individuelle Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, fördert die Gesundheit und entwickelt ein Gesundheitsbewußtsein (ebd.) – insbesondere wenn das physische Training von einer altersadäquaten theoretischen Unterweisung begleitet wird.

Das präsentierte Verfahren zur systematischen Schulung und Testung der aeroben Ausdauer kann zur inhaltlichen Gestaltung und methodischen Realisierung der sog. pädagogischen Perspektive „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewußtsein entwickeln“ (z. B. MSW-WF NRW, 1999, S. 7) herangezogen werden, da die



Entwicklung der aeroben Ausdauer zweifelsohne „als Beitrag zu einer gesunden Lebensführung“ betrachtet werden darf und mit großer Wahrscheinlichkeit „einen langfristig wirksamen Aufbau von Kompetenzen für ein gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung“ zu garantieren vermag (ebd.).

Spiralcurriculare Schulung der aeroben Ausdauer (6)

Einen besonderen pädagogischen Anreiz bietet das Verfahren zur Schulung der aeroben Ausdauer (AERO-S) hinsichtlich einer kontinuierlichen Durchführung in der schulischen Laufbahn eines Schülers: Einer derartigen langfristigen und systematischen Ausdauererschulung über die gesamte Schullaufbahn darf sicherlich ein akut-periodischer Effekt im Verlaufe der beiden Sekundarstufen attestiert werden – ein nachhaltiger pädagogischer Erfolg im Sinne einer selbständigen Weiterführung dieser Trainingsform nach Beendigung der Schulzeit muß allerdings spekulativ bleiben. In der schulischen Praxis hat sich das Verfahren des extensiven Dauerlaufs in allen Jahrgangsstufen als sehr effizient und motivierend im Hinblick auf den individuellen Leistungswillen erwiesen.

Beitrag zur Standardisierung

Mit dem hier vorgestellten Bewertungsraster wird gleichzeitig – auch im Zuge der bildungspolitischen Standardisierungsdiskussion – der Versuch einer bundesweiten Vereinheitlichung bestehender Vorgaben einzelner Bundesländer unternommen (s. Tab. 1). Es wird überdies zur praktischen Überprüfung empfohlen und – natürlich – zur Diskussion gestellt.

Ausblick

„Einfalt“ und Vielfalt im Mix

Aus pädagogischer, psychologischer und physiologischer Sicht erscheint es überdies wichtig zu betonen, dass nicht allein der „Einfalt“ des langsamen Langlaufs das Wort geredet wird, sondern auch dafür plädiert wird, die Vielfalt läuferischer Varianten und Variationen (sprich: Trainingsmethoden und -mittel) aus der Perspektive des Stoffwechsels und der Muskelfasermuskelzusammensetzung auch im Schulsport auszuschöpfen – und die Grenzen der Belastbarkeit im Bereich der allgemeinen aeroben und anaeroben (alaktaziden und laktaziden) Ausdauer erfahrbar zu machen.

In der Praxis können (und sollten) die gängigen Methoden und ihre Varianten (intensiv/extensiv) zur Ausdauererschulung herangezogen werden (Intervall-, Fartlek-, Dauer- und Wettkampfmethode). Als spezifische Trai-

ningsmittel bieten sich nach Hottenrott und Neumann (2008, S. 105 f) die folgenden exemplarisch an: Flachlauf, leichter Bergablauf zur Entwicklung der Schrittlänge und der Grundlagenausdauer, Steigerungs-, Sprint-, Treppen- und Hügellauf zur Entwicklung der Schrittfrequenz sowie Cross-, Orientierungs- und Hindernislauf zur Förderung der Gesamtkoordination. Hottenrott und Gronwald (2009) bieten eine empfehlenswerte, weil strukturierte, umfang- und abwechslungsreiche Übungssammlung für ein anregendes und erfolgreiches Ausdauertraining im Schulsport an.

Laufen und Lernen

In neueren Studien am Menschen und Tiermodell wurde die neurobiologische Basis des gesundheitlichen Nutzens von Bewegung und Sport untersucht. Derzeit geht man davon aus, dass physische Aktivität sogar auf der molekularen Ebene der neuronalen Prozesse wirkt und nicht nur, wie man noch Anfang der 1990er Jahre annahm, in der Peripherie des menschlichen Organismus und infolgedessen indirekt positive Effekte auf die Gehirnleistung zeigt. Inzwischen liegen robuste Belege dafür vor, dass körperliche Aktivität den Spiegel von neuronalen Wachstumsfaktoren (BDNF [brain-derived neurotrophic factor], NGF [nerve growth factor] etc.) erhöht, die Neurogenese, Synaptogenese und Angiogenese stimuliert, die Resistenz gegenüber degenerativen Gehirnerkrankungen steigert sowie das Lernen und die mentale Leistung verbessert. Außerdem mobilisiert physische Aktivität Genexpressionsprofile, von denen man annimmt, dass sie verschiedenen Prozessen neuronaler Plastizität dienen (Schneider, 2008). Sport und Bewegung könnten somit als einfache (weil natürliche) Mittel zum Erhalt der Gehirnfunktion einen wesentlichen Beitrag leisten und die Gehirnplastizität fördern – im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Besonders positive neuronale Effekte zeigte dabei – zumindest im Tiermodell – eine optimal dosierte Ausdauerbeanspruchung.

Anmerkungen

- (1) Die angeführten Leistungsanforderungen der sechs Bundesländer wurden den im Literaturverzeichnis angegebenen Lehrplänen und Handreichungen entnommen.
- (2) Rheinland-Pfalz unterscheidet in den Klassenstufen 7-9/10 zwischen Anforderungsniveau I und II. Die hier angegebenen Werte stehen für (das anspruchsvollere) Niveau II. Die Anforderungen für Niveau I liegen bei maximal 20 Minuten.
- (3) Im Hinblick auf die Zeitvorgaben differenziert Sachsen-Anhalt zwischen Jungen (s. Tab. 1) und Mädchen, wobei letztere gemäß Lehrplan je nach Alter zwischen 1 und 5 Minuten weniger laufen müssen.
- (4) Eine hieran anschließende Tabelle für das Erwachsenenalter von 19 bis 75 wird an anderer Stelle präsentiert werden.
- (5) Das Intervall für die 5. Jahrgangsstufe hebt sich von allen anderen Intervallen ab, da es unregelmäßig ist und auch nicht 20 Sekunden kleiner ist als das jeweils vorherige.

(6) Unter spiralcurricularer Schulung ist die in jedem Schuljahr wiederkehrende Beschäftigung mit einem Lern- bzw. Trainingsgegenstand auf einem höheren Lern- bzw. Leistungsniveau zu verstehen.

Literatur

- Behörde für Bildung und Sport (BBS) Hamburg (Hrsg.) (2004). *Rahmenplan Sport. Bildungsplan, Achtstufiges Gymnasium, Sekundarstufe I*. Hamburg.
- Harre, D. (2003). Training der Ausdauer. In: Schnabel, G., Borde, D., Harre, A., *Trainingswissenschaft* (pp. 315-329). Berlin: Sportverlag.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (Hrsg.) (2005). *Lehrplan Sport. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 12G*. Zugriff am 17.07.2011.
- Hollmann, W., Strüder, H. K. (2009). *Sportmedizin*. Stuttgart u. a.: Schattauer.
- Hottenrott, K., Gronwald, T. (2009). *Ausdauertraining in Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Hottenrott, K., Neumann, G. (2008). *Methodik des Ausdauertrainings*. Schorndorf: Hofmann.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2003). *Rahmenrichtlinien Gymnasium. Sport. Schuljahrgänge 5-12*. Zugriff am 17.07.2011.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1998). *Lehrplan Sport. Sekundarstufe I*. Gründstadt: Sommer Druck und Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium. Sekundarstufe I*. Sport. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF) (Hrsg.) (1999). *Richtlinien und Lehrpläne Sport. Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Neumann, G. (1984). Sportmedizinische Grundlagen der Ausdauerentwicklung. *Medizin und Sport* 6, 174-178.
- Neumann, G., Hottenrott, K. (2002). *Das große Buch vom Laufen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ) (Hrsg.) (2001). *Sport. Handreichung zum Lehrplan Sport S I (Klasse 5-9/10)*. PZ-Information 6/2001. Bad Kreuznach.
- Peters, H., Pahlke, U., Israel, S., Vogt, M., Wurster, H., Landgraf, B., Köhler, H. (1980). *Ausdauerleistungsfähigkeit im Schulsport. Sportmedizinische und sportmethodische Begründung der physischen Ausdauerentwicklung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Röthig, P., Becker, H., Carl, K., Kayser, D., Prohl, R. (Hrsg.) (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Hofmann.
- Schneider, F. J. (2002). Revision des COOPER-Tests. Ein Normierungsversuch für das Gymnasium. *sportunterricht* 51 (5), 139-147.
- Schneider, F. J. (2006). Revision des COOPER-Tests. Ein Normierungsversuch für die Grundschule. *sportunterricht* 55 (3), 79-86.
- Schneider, F. J. (2008). *Gehirn, Gesundheit, Gymnasion. Zur zerebralen Leistungsförderung in Schule und Sport*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Schneider, F. J. (2011). Revision des COOPER-Tests. Ein Normierungsversuch für die Hauptschule. *sportunterricht* 60 (5), 141-147.
- Schneider, F. J., Töpfer, C., Minnder, M., Kiehntopf, M. (2009). Zur Eignung allgemeiner aerober Ausdauerests im Schulsport aus physiologisch-metabolischer Perspektive. In Krüger, Neuber, Brach & Reinhart (Hrsg.), *Bildungspotentiale im Sport* (185). 19. dvs-Hochschultag, Münster. Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Bd. 191. Hamburg: Czwalina.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hrsg.) (2005). *Empfehlungen zur Leistungsbewertung im Sport für Gymnasien in Bayern*. Zugriff am 17.07.2011.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (THILLM) (Hrsg.) (2007). *Bewertung von Schülerleistungen im Schulsport. Lehrpläne - Unterricht - Benotung*. Reihe „Impulse“, Bd. 44. Erfurt.
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg.) (1999). *Lehrplan für das Gymnasium. Sport*. Saalfeld: SATZ + DRUCK Centrum Saalfeld.
- Zintl, F., Eisenhut, A. (2004). *Ausdauertraining*. München: BLV.



Prof. Dr. Kuno Hottenrott / Thomas Gronwald

Ausdauertraining in Schule und Verein

In Schule und Verein bestehen bei der Vermittlung der Ausdauer viele Fragen: Ist eine Ausdauererschulung oder gar ein systematisches Ausdauertraining bereits für Kinder sinnvoll? Was ist zu beachten, um die Ausdauer bei Kindern und Jugendlichen optimal zu fördern, sie aber nicht zu überfordern? Wie können Kinder motiviert werden, sich ausdauernd zu beanspruchen und dabei trotzdem Spaß zu haben? Welche Übungsformen bieten sich besonders für den Schulsportunterricht und für den Vereinssport an? Diese und weitere Fragen werden in diesem Buch praxisnah mit vielen Beispielen thematisiert.

DIN A5, 176 Seiten, ISBN 978-3-7780-0381-7, **Bestell-Nr. 0381** € 16.90

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/0381

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

Leserbrief zu: Ulrike Ungerer-Röhrich, Memorandum zum Schulsport (sportunterricht 1/2012).

Memento „Memorandum zum Schulsport“

Karl-Dieter Zöller

Ungerer-Röhrich stellt sich die Frage, wie sich die Situation nach zwei Jahren der Veröffentlichung des Memorandums heute darstellt und beleuchtet „die vier Entwicklungsfelder Elementarbereich, Schulsportentwicklung und Lehrerbildung und Schulsportforschung“ und fordert, eine hauptamtliche Koordinationstelle zwischen DOSB, DSLV und dvs zu schaffen, um die Forderungen des Memorandums aus dem nur „ehrenamtlichen Engagement“ zu lösen. Das ist sicherlich eine wichtige Aufgabe, die aber wieder nur die oben genannten Verbände betrifft, die die so genannten „vier Entwicklungsfelder“ von außen beleuchten.

Aber was ist in dem Entwicklungsfeld Politik und, wie Ungerer-Röhrich sagt, dem der „Basis“ in dieser Zeit geschehen?

Wo ist die Reaktion der KMK, wo die Reaktion der Kultusministerien der Länder, wo die der Schulträger? Und wie sieht es mit der Reaktion der Lehrer und Schulverwaltungen vor Ort aus?

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sind da. Wer aber fordert die vierte Sportstunde in allen Schulbereichen?

Wer fordert den Sportlehrer im Kindergarten und die entsprechenden Übungsräume dort?

Statt den Sportunterricht an den Schulen auszuweiten, wird die verbale Reflexion immer stärker über die Lehrpläne in die Sportunterrichtszeit hineingebracht. Die heutige Hirnforschung weiß, dass insbesondere Bewegungsimpulse die Vernetzung aller Hirnregionen fördern. Man könnte sagen, es findet eine innere Reflexion statt, die damit auch die persönliche Intelligenz und Reflexionsfähigkeit fördert.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die einfache Forderung einer obligatorischen vierten Sportstunde und die Einführung von Sportunterricht im Kindergarten und die Bereitstellung von Übungsräumen dafür. Wenn eine solche einfach formulierte Forderung von den Verbänden gemeinsam an die KMK, die Kultusministerien und an die Schulträger öffentlich herangebracht wird, nimmt möglicherweise eine auch größere Öffentlichkeit von dem „Memorandum zum Schulsport“ Kenntnis.

Karl-Dieter Zöller

Kraftwerkstr. 24

Eddersheim,

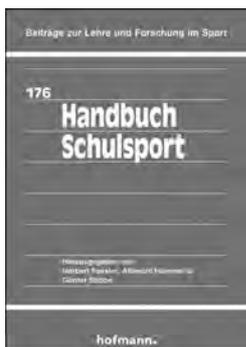
65795 Hattersheim

E-Mail:

k-d.zoeller@t-online.de

Bücher Probe lesen auf sportfachbuch.de

Buchbesprechungen



Fessler, N./Hummel, A./Stibbe, G. (Hrsg.) (2010)

Handbuch Schulsport.

(Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 176).
Schorndorf: Hofmann-Verlag, 580 S.; 34, 90 €.

In seiner inzwischen vielbändigen Reihe der *Handbücher* hat der Hofmann-Verlag nunmehr auch einen Titel zum Schulsport vorgelegt. Dieser folgt aus bewährten Gründen formal und intentional der Anlage der bisherigen Bände, die jeweils eine Teildisziplin oder einen Bezugsbereich der Sportwissenschaft wissenschaftlich fundiert und leserfreundlich gestaltet ausleuchten und dabei primär an einer aktuellen Bestandsaufnahme des vielfältigen und einschlägigen Themenspektrums interessiert sind.

Ein solcher Titel zum Sport in der Schule kann nur begrüßt werden, zumal, wie es im Vorwort heißt, „ein wissenschaftstheoretisch begründetes und systematisch strukturiertes Handbuch zum Schulsport bislang fehlt“ (S. 9). Es ist vor allem der Blick auf den Sport in der gesellschaftlichen Institution Schule, dem sich dieses Handbuch verpflichtet fühlt. Damit ist die Verortung und Gestaltgewinnung von Schulsport als Teil von Schule, Bildungswesen und Wissenschaft ein konzeptioneller Schwerpunkt dieses Werks. Vor diesem Zuschnitt werden „(w)ichtige Schulsportthemen (...) als verdichtete Überblicksdarstellungen“ (S. 10) geboten, wobei es auch darum geht, den „Schulsport als Forschungs- und Handlungsfeld in der sportwissenschaftlichen Diskussion zu profilieren“ (S. 11).

Das Buch versammelt 43 Beiträge von 55 Autorinnen und Autoren und fasst diese in 6 Kapiteln zusammen, und zwar: *A: Entwicklung und Wandel im Schulsport* (5 Beiträge); *B: Schulsport als Gegenstand disziplinärer Betrachtungen* (6 Beiträge); *C: Begründungen, Konzeptionen und Orientierungen des Schulsports* (9 Beiträge); *D: Sportunterricht in verschiedenen Schulstufen und Schulformen* (7 Beiträge); *E: Profilbildungen: Begründung, Konzeptionen und Orientierungen* (7 Beiträge); *F: Schulsportforschung* (9 Beiträge).

Es dient sicher der Lesefreundlichkeit, dass die 6 Kapitel mit überblickshaften Einleitungen beginnen, dass die einzelnen Beiträge vom Umfang her überschaubar gehalten und vielfältig untergliedert sind, dass sie zudem mit Kurzfassungen (auch in englisch) sowie der

Nennung von Schlüsselbegriffen eröffnet werden und dass ein Fazit oder eine Zusammenfassung den jeweiligen Beitrag beschließt. Ein Literaturverzeichnis am Ende jeden Einzelbeitrags lässt schnell die herangezogene Literatur nachverfolgen.

Zu diesem gelungenen Großunternehmen kann man die Herausgeber und Autorinnen und Autoren nur beglückwünschen. Jeder Beitrag bietet Einblicke in die zugrunde liegenden Fragen, Probleme und Entwicklungen, berichtet über die Forschungssituation. Aus Sicht des jeweiligen Schulsportthemas wird der gegenwärtige Diskussionsstand, auch mit kontroversen Positionen, herausgestellt. Wer das fachliche Nachdenken über den Sport in der Schule als notwendigen Bestandteil seiner Profession sieht und dabei über seine beruflich-wissenschaftliche Facette oder das tägliche Unterrichtsgeschäft systematischer hinaus denken und sich informieren will, wird dankbar zu dieser Veröffentlichung greifen und sicher jeden Artikel mit Gewinn lesen.

Eine Besprechung dieses Buches kann sich nicht den einzelnen Beiträgen widmen. Zu fragen ist stattdessen nach Anliegen, Ansätzen und Trendlinien, die sich zwecks Erforschung und Entwicklung des Schulsports immer wieder angesprochen finden.

Man spürt durchgehend, dass es diesem Handbuch um die Vernetzung des Schulsports mit seinen systemischen Bezugsbereichen geht, seien es die einzelnen Sportwissenschaften (z. B. Kap. B), die Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung (z. B. Kap. C u. D), sei es die Schulentwicklung, der außerschulische Sport oder die Bildungsforschung (z. B. Kap. D u. F.). Dabei wird häufiger zu Ebenenmodellen gegriffen, die das Grundproblem von einer ausgemachten Mikroebene zur Makroebene hin dimensionieren. Diesem Anliegen verdanken sich auch viele Bemühungen, den Schulsport überfachlich anzubinden. Auffallend ist weiterhin, dass sich in vielen Beiträgen Defizitdiagnosen finden, deren Befunde vor allem der Profilierung des Schulsports zu schaffen machen. So ist die Legitimationskrise des Faches immer wieder gegenwärtig, ist auch die Vielfalt der Fach- und Unterrichtskonzepte als schwer zu bewältigende Dauerfrage präsent (Identitätskern!). Die (fach-)wissenschaftliche Vertiefung des Schulsports erscheint noch nicht ausreichend entwickelt, der Schulsport bisher noch zu viel mit sich als isoliertem Fach beschäftigt. Auch der Stellenwert und die

Wirksamkeit von Lehrplänen werden von mehreren Beiträgen aufgegriffen. Ebenso findet der Komplex Standardisierung und Outputorientierung schulsportlichen Lernens wiederholt Beachtung, werden heute notwendige Kompetenzen der Lernenden wie der Lehrkräfte aus Sicht der Einzelbeiträge abgeleitet. Überhaupt durchzieht das Plädoyer für mehr empirische Forschung im Schulsport das Buch, um den alten wie neuen normativen Wirklichkeitsversprechungen mit harten Daten und Fakten zu begegnen. Evaluation ist das Zentralanliegen, um das Fach weiter zu bringen. Die vielen gelungenen forschungsstrategischen Beiträge und Abschnitte weisen hierzu den Weg, sprechen aber auch Grenzen an.

Als der Schulsportforschung verpflichtetes Handbuch geben die Einzelbeiträge den jeweiligen *state of the art* berichtend und strukturierend wieder, was einen nüchternen Sprachduktus verlangt. So ist es belebend, wenn bei vereinzelt Beiträgen (so sachlich angezeigt) die Positionierung der Autoren im Hin- und Her der Argumente einmal deutlicher heraus kommt. Wie sich etwa die Autoren Schierz und Kurz/Gogoll mit den Ansprüchen der neuen Kompetenzorientierung herumschlagen, hat die Lektüre richtig spannend gemacht. Es gehört zu wissenschaftlichen Resümées, dass *to-do*-Listen für die Forschung und Sollensformulierungen für die Abnehmer hergeleitet werden. Letztere sind im Fall von Schulsport vor allem die Sportlehrkräfte. An sie richten sich quer durch das Buch viele Wünsche nach

neuen und besseren Kompetenzen. Würde man sich noch intensiver auf die Alltagspraxis als Rahmenseite einlassen, könnten solche Forderungen noch fundierter wie auch relativierender herausgearbeitet werden. Ein abschließender Hinweis von Bräutigam/Blotzheim (S. 209) spricht an, dass sich hierzu auch die sportdidaktische Forschung zu verändern habe:

„Diese hat auf der Suche nach einem ‚neuen‘ Praxisbezug die empirisch fundierte Auseinandersetzung mit der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis zu intensivieren und die konkrete Berufstätigkeit des Sportlehrers und sein Alltagshandeln und -wissen zum Ausgangspunkt ihrer Theoriebildung zu machen.“

Nach dem *Handbuch Sportpädagogik* (Schorndorf 2001), das auch schon in einer Reihe von Kapiteln der Theoriebildung des Schulsports diente, und dem nun vorliegenden *Handbuch Schulsport* sollte gleichsam als weitere Konkretionsstufe ein *Handbuch Sportunterricht* in Angriff genommen werden. Dieses hätte dann das „Innenleben“ des Sportunterrichts zu betrachten und von ihm auszugehen. So könnte es auch stärker „am Puls“ der Sportlehrkräfte orientiert sein und gerade die Fachvertreter in der Schule als Leser gewinnen. Im vorliegenden Handbuch kommt der Sportunterricht „als solcher“, bewusst und begründet, eher mit Perspektiven „von außen“ in den Blick.

Rolf Gebmann

Fischer, K.:

Einführung in die Psychomotorik (3. überarb. und erw. Auflage 2009). München: E. Reinhardt, 348 S., € 29,90.

Der Psychomotorik wird heute mehr denn je sowohl in der Motorikforschung als auch in Pädagogik und Psychologie, insbesondere in der kognitiven Psychologie und der Entwicklungspsychologie, ein hoher Bedeutungsgrad zugemessen: Der enge Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln bestimmt nicht nur die Entwicklung im Kindesalter, sondern die gesamte Lebensspanne des Menschen und prägt jeden pädagogischen und therapeutischen Kontext. Die Neuauflage des Buches von Klaus Fischer wird dieser Bedeutung gerecht; die Inhalte der 2001 erschienenen Erstauflage werden überarbeitet und aktualisiert, aber auch umfangreich ergänzt.

Der Autor gibt zunächst einen Überblick über die Ursprünge der Psychomotorik in den 50/60er Jahren des

20. Jahrhunderts, Kiphards „Meisterlehre“, und die nachfolgende Entwicklung in Deutschland. 1976 wird mit der Gründung des Aktionskreises Psychomotorik (AKP) der Grundstein gelegt für die Etablierung der Psychomotorik als Wissenschaftsdisziplin (Motologie). Der AKP gilt als Forum fachwissenschaftlicher Diskussionen und hat die Entwicklung spezifischer Ausbildungs- und Studiengänge vorangetrieben. Aktuell ist die Gründung der Wissenschaftlichen Vereinigung Psychomotorik und Motologie (2006) hervorzuheben, ebenso wie die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Psychomotorik und Motologie (2007), die unter ihrem Dach zahlreiche eigenständige Verbände bündelt und vernetzt, die die Interessen von Psychomotorik, Motopädie und Motologie im Bildungs- und Gesundheitswesen verfolgen.

Die Entwicklung der Psychomotorik in verschiedenen Ländern Europas wird im Überblick dargestellt, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden herausgearbeitet. Dabei ist die Entwicklung in Frankreich von



besonderer Bedeutung, deren Wurzeln in verschiedenen Disziplinen verankert sind: Psychologie, Kinderpsychiatrie, Neurologie, Sportpädagogik. Die Konzepte von Ajuriaguerra, Picq und Vayer, Le Boulch sowie Aucouturier und Lapiere werden vorgestellt.

Als Schlüsselbegriffe für eine theoretische Fundierung der Psychomotorik werden grundlegende Phänomene mit ihren Bezugssystemen beschrieben, aber auch wieder in Beziehung zur psychomotorischen Praxis gesetzt:

- Bewegung und Wahrnehmung im Zusammenhang mit der Handlungskompetenz;
- emotionale Kompetenzen;
- das Selbstkonzept auf der Grundlage der Konzepte nach Epstein sowie nach Filipp und die Körpererfahrung als Teil des Selbstkonzepts;
- soziale Kompetenzen sowie
- die sozial-ökologische Bedeutung von Körper und Bewegung (Soziomotorik).

Da sich die Psychomotorik als „entwicklungstheoriegeleitete Handlungswissenschaft mit Ausrichtung auf die Erforschung der dynamischen Person-Umwelt-Interaktionen“ (S. 122) versteht, rücken entwicklungstheoretische Perspektiven in den Mittelpunkt einer Begründung des Konzepts. Die Theorien der kognitiven Entwicklung nach Piaget („Bewegung und Erfahrung“), der psycho-sozialen Entwicklung nach Erikson („Person und Bewegung“), auch unter Berücksichtigung der Bedeutung bindungstheoretischer Aspekte für die Identitätsentwicklung, und der ökologische Ansatz nach Bronfenbrenner („Person-Umwelt-Bezug“) werden übersichtlich dargestellt und in ihrer Bedeutung für die Psychomotorik gewertet. Als aktuelle Orientierungen werden die Entwicklung als lebenslanger Prozess und Entwicklung durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben herausgestellt. Entwicklungsaufgaben sind jeweils alterstypische Anforderungen, von deren Bewältigung (erfolgreich/nicht erfolgreich) der weitere individuelle Entwicklungsverlauf abhängt. Werden die Entwicklungsaufgaben von Havighurst aktualisiert und an spezifische individuelle und soziokulturelle Gegebenheiten angepasst, können sie als „übergeordnete Orientierungen für pädagogische und therapeutische Entscheidungen in der Psychomotorik“ (S. 179) verstanden werden. In der Konsequenz ergibt sich für die frühe und späte Kindheit, das Jugend- und Erwachsenenalter eine Vielzahl von Bewegungsthemen aus den Bereichen leiblicher, materialer und sozialer Erfahrung, die die psychomotorische Praxis bestimmen.

Schon im historischen Kontext werden Ziele und Inhalte von Motopädagogik und Mototherapie beschrieben

und kritisch gewertet, aber auch den aktuellen Diskussionen um ein fundiertes Konzept der Psychomotorik gegenübergestellt. Ausführlich werden vier „Psychomotorische Konzepte im Spannungsfeld von Therapie und Pädagogik“ unterschieden (Kap. 4): die funktionale Perspektive, die erkenntnisstrukturierende/kompetenztheoretische Perspektive, der Verstehende Ansatz in der Psychomotorik und die ökologisch-systemische Perspektive. Diesen Perspektiven werden eigenständige Konzepte und Ansätze zugeordnet, teils ausführlich beschrieben und kritisch gewertet. Eine zusammenfassende tabellarische Auflistung bietet hier eine übersichtliche Orientierungshilfe. Allen Konzepten ist die Zielsetzung einer Förderung der Gesamtpersönlichkeit, die Orientierung an einem ganzheitlichen Menschenbild gemein. Hinsichtlich der Person des Psychomotorikers rücken neue Schlüsselqualifikationen in den Vordergrund, die im wesentlichen mit dem Anspruch einer Entwicklungsbegleitung als Prinzip der Förderung, der Notwendigkeit einer Modellierung von Kontexten und der Gestaltung einer dialogischen Beziehung umschrieben werden können.

Psychomotorik befindet sich mit präventiven und rehabilitativen Aufgabenfeldern „im Schnittpunkt von Pädagogik und Therapie“ (S. 247). Der Begriff der Entwicklungsförderung als Zielsetzung der Psychomotorik scheint diese Orientierung am besten zu charakterisieren. Dieser Begriff dokumentiert die Nähe der Psychomotorik zur Sonderpädagogik, in der der jeweils individuelle Förderbedarf im Mittelpunkt steht. Aber auch in der Sportpädagogik rückt die Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport als Aufgabe des Schulsports in den Vordergrund. Schließlich sollte auch der Beitrag der Psychomotorik zur Gesundheitsförderung stärker in den Blick genommen werden: Die Stärkung des Kohärenzgefühls ist ein zentrales Anliegen in dem Konzept der Salutogenese (Antonovsky), die das Verständnis von Gesundheit, Krankheit und Gesundheitsförderung heute bestimmt. Dieses deckt sich weitgehend mit dem Konzept der psychomotorisch orientierten Entwicklungsförderung und wird bestärkt durch die Resilienzforschung, die als pädagogisch orientierte Komponente im Zusammenhang mit der Präventionsforschung zunehmend Beachtung findet.

Beispiele aus der psychomotorischen Praxis beziehen sich vorwiegend auf das Kindesalter: der bewegungsfreundliche Kindergarten, Bewegungsbaustellen und Bewegungslandschaften als Beispiele offener Bewegungsangebote, Frühförderung als kindzentrierte Förderung im ökologisch-systemischen Kontext, Einzelintegration eines behinderten Kindes im Regelkindergarten. Hinzu kommen Beispiele für das Grundschul-, Jugend- und Erwachsenenalter bis hin zum „vierten Lebensalter (Geragogik)“ (S. 288).

Als didaktische Orientierungen gelten für die Praxis der Psychomotorik die Prinzipien der Ganzheitlichkeit,

Handlungsorientiertheit und Offenheit; hier ist aber auch auf die Nähe zur konstruktivistischen Didaktik hinzuweisen: Vom Monolog zum Dialog; von den Rekonstruktionen zu Konstruktionen; vom Exerzitium zur Kreativität; vom Lehrkontrolleur zum Moderator (S. 298/9).

Schon im Zusammenhang mit der aktuellen Entwicklung der Psychomotorik (Kap. 1) wird auf die Notwendigkeit einer Qualitätssicherung durch Evaluation hingewiesen. Dieses wird in dem abschließenden Kapitel (Kap. 6) noch einmal aufgenommen, in dem die Zielsetzungen der Motodiagnostik kritisch beleuchtet und Ergebnisse von empirischen Studien zur Wirksamkeit psychomotorischer Förderung dargestellt werden. Als aktuelles Verfahren zur Evaluation und Qualitätssicherung psychomotorischer Förder- und Therapiemaßnahmen wird SPES (System psychomotorischer Effekte-Sicherung), auch im Zusammenhang mit ersten – ermutigenden – Ergebnissen, vorgestellt.

Insgesamt bietet dieses Buch weit mehr als eine erste Einführung. Es ist als aktuelle Darstellung des Fachge-

bietes psychomotorischer Entwicklungsförderung mit einer umfassenden Aufbereitung theoretischer Hintergründe und überzeugenden praktischen Bezügen jedem an diesem Gebiet Interessierten nur zu empfehlen.

Diese Empfehlung wird unterstrichen durch die sorgfältige Gestaltung des Buches: Die äußere Form erscheint sehr leserfreundlich mit einem größeren Format und höherem Schriftgrad gegenüber der Erstauflage. Eine breite Randspalte mit Marginalien erleichtert die inhaltliche Orientierung. Zusätzlich machen Piktogramme auf Literaturempfehlungen, kritische Anmerkungen und Fallbeispiele aufmerksam; Übungsaufgaben am Ende eines jeden Kapitels geben dem Leser die Chance, sein Wissen bzw. Verständnis des Textes zu überprüfen. Ein umfangreicher Anhang mit Adressen (nationale und internationale Psychomotorik-Vereinigungen, Vertretungen und Vereine; Hochschulen und Fachschulen, die eine Psychomotorik-Ausbildung anbieten; private Fort- und Weiterbildungsinstitute; Fachzeitschriften) bietet eine wertvolle Hilfe zur weiteren Orientierung in Theorie und Praxis.

Dr. Sigrid Dordel

SCHULSPORT



Prof. Dr. Norbert Fessler / Prof. Dr. Albrecht Hummel /
Prof. Dr. Günter Stibbe (Hrsg.)

Handbuch Schulsport

Sport, Spiel und Bewegung gehören wie selbstverständlich zur Institution Schule. Der Sportunterricht ist über alle Klassenstufen, Schulstufen und Schulformen hinweg fest im schulischen Alltag verankert. Dieses Handbuch will deshalb eine Zusammenschau grundsätzlicher Themenstellungen des Schulsports leisten.

Es wendet sich an Fachkollegen, Multiplikatoren in der Schul- und Sport selbstverwaltung, Sportlehrkräfte sowie Trainer und Übungsleiter in den Sportorganisationen, die sich mit Schulsport befassen. Für alle Sportstudierenden kann dieses Handbuch als Studienbuch dienen, für Sportstudierende der Lehramtsstudiengänge ist es darüber hinaus auch als Grundlagenwerk für die Examensvorbereitung hilfreich.

DIN A5, 580 Seiten, ISBN 978-3-7780-4760-6, **Bestell-Nr. 4760** € 34.90

Inhaltsverzeichnis unter www.sportfachbuch.de/4760

Literatur- Dokumentation

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Graf, C./Dordel, S./Koch, B. (2009):
Übergewicht im Kindes- und Jugendalter. Ein ganzheitliches Betreuungskonzept. Dortmund: verlag modernes lernen, 200 S., DIN A4, im Ordner, mit CD-ROM, € 34,80.

Zwei Handbücher vergleichbarer Machart zum Thema hat das Autorenteam aus dem CHILT-Projekt (www.chilt.de) bereits 2008 vorgelegt. Beide richten sich vor allem an Lehrkräfte an Grundschulen und sollen dieser Zielgruppe Materialien zur Bewegungs- (CHILT-G) und Gesundheits-Förderung (CHILT-B) in der Schule an die Hand geben, die hier wohl mehr zur Prävention und weniger zur Therapie („Behandlung“) von Übergewicht und Adipositas im Kindes- (und Jugend-)Alter geeignet sein dürften. Der jetzt vorgelegte Ordner enthält Materialien anderer und ergänzender Art aus dem aktuellen CHILT III-Projekt der Autoren und spricht eine ganz andere Zielgruppe an: vor allem Mitarbeiter professioneller und interdisziplinär zusammengesetzter Therapeuten-Teams mit einem (Kinder- und Jugend-)Arzt bzw. einem Adipositas-Trainer als Leiter für ein einjähriges Schulungsprogramm mit eindeutig formulierten Therapiezielen (vgl. S. 9 f). Teilnehmer sollen speziell ausgewählte und (medizinisch) untersuchte adipöse Kinder und Jugendliche (8–16 Jahre) sowie begleitend auch deren Eltern sein.

Das Therapie-Programm ist modular aufgebaut mit den Themenkomplexen Medizin (Grundlagen), Ernährung, Verhalten (Psychosoziales) und Bewegung. Jedes Modul enthält knapp gehaltene Basisinformationen über jeweilige thematische „Hintergründe“ und Zielformulierungen für die Arbeit mit den Teilnehmern (Theorieteil), besonders aber eine große Anzahl von praxisbezogenen Einheiten zur Umsetzung des Therapiekonzepts. Die Inhalte der einzelnen Module bauen zwar aufeinander auf, können jedoch auch einzeln genutzt oder nach Bedarf zusammengestellt werden (vgl. S. 10). Alle vier Module sind thematisch recht breit aufgearbeitet, wobei jeweils ein großer Teil der Materialien (z. B. Arbeitsblätter, Ernährungs-Rezepte, Vorträge, Bewegungsprogramme) auf eine beiliegende CD-ROM „ausgelagert“

worden ist. Und das, obwohl der Ordner nur gut zur Hälfte gefüllt ist.

Der Themenkomplex zur Bewegung nimmt im Ordner (und auf der CD) den weitaus größten Raum ein. Das hier eingebrachte Bewegungsprogramm enthält zunächst ein „Basisprogramm“ zum Training von Ausdauer und Kraft sowie zur Förderung der Bewegungskoordination und der Körperwahrnehmung. Die einzelnen Themen umfassen in einer exemplarischen Auswahl ein gängiges Spektrum vom Bewegungsgrundformen, Bewegungsspielen, Wahrnehmungsformen, gymnastischen Übungs- und Trainingsformen sowie Aufgaben zur Haltungsschulung – und den DKT-Fitnesstest der Autoren Dordel und Koch. Die aufbauende „Stabilisierungsphase“ enthält in einer deutlich umfangreicheren Auswahl Inhalte aus eher sportartbezogenen Bewegungsfeldern: Ausdauerlaufen, Erlebnisturnen, Jonglage und Akrobatik, Ringen und Raufen, Rollen/Fahren und Inlineskaten, gängige sportliche Spiele und die alternativen Sportspiele Indiaca und Frisbee sowie das Bewegen im Wasser. Das besondere Merkmal der gesamten Materialsammlung, die sich trotz der spezifischen Ausrichtung dieses Fachbuchs (s. o.) auch für Bewegung, Spiel und Sport im Bereich Schule eignet, sind fertig ausgearbeitete Stundenbilder, die auch für im Fach Sport weniger versierte Lehrkräfte mit entsprechenden Ambitionen von Interesse sein können.

Aber auch die Module zur Ernährung und zum psychosozialen Verhalten (v. a. Ess- und Bewegungsverhalten) können Lehrkräften an Schulen immer dann fachliche Informationen und Lehr-/Lernmaterialien liefern, wenn sie z. B. im Fachunterricht, im fächerverbindenden Unterricht oder in Projekten gesundheitsbezogene Themen in einem breit angelegten und ganzheitlich ausgerichteten Gesundheitsverständnis behandeln wollen. Und Kinder wie Jugendliche mit Gewichts-, Ernährungs-, Bewegungs- und/oder weiteren „Teufelskreis“-Problemen gibt es nicht nur in speziell eingerichteten Therapiegruppen, sondern in zunehmender Anzahl auch an unseren Schulen.

H.-J. Engler

Informationen

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

Reiten als Schulsport – Sportunterricht der etwas anderen Art

Viele Schülerinnen und Schüler können davon nur träumen: Reiten als Schulsport. Aber: Bei über 1.800 Schulen und Kindergärten deutschlandweit steht dieses Fach bereits im Stundenplan – Tendenz steigend. Eine dieser Schulen ist in Leipzig. Auf den ersten Blick wirkt die Grundschule Liebertwolkwitz wie jede andere auch. Dennoch ist sie anders: Sie bietet den Schülerinnen und Schülern das Fach „Reiten“ an – und zwar als festen Bestandteil des Unterrichts, sagt die Leiterin Franziska Kugeler-Meyer. In der Schule findet montags, dienstags und mittwochs jeweils eineinhalb Stunden Reiten als regulärer Schulunterricht auf einem Reiterhof statt. Daneben gibt es noch eine Voltigiergruppe, die zweimal in der Woche trainiert. Die Gründe für den Reitunterricht als Schulfach sind vielfältig. Natürlich hat der Umgang mit Pferden für Schüler auch einen pädagogischen Wert, denn neben der Charakterbildung dient es dem Selbstbewusstsein. Die Kinder müssen ja hier mit einem Lebewesen arbeiten, das ist ja bekanntlich sowieso sehr von Vorteil. Außerdem bringt es unheimlich viel Abwechslung in den Schulsport und kann natürlich auch in den restlichen Unterricht mit integriert werden, berichtet die Schulleiterin.

Weitere Informationen unter www.sportgrundschule.de.

Aktion „schule bewegt“

Bewegung macht Spaß und ist wichtig – für die körperliche, kognitive und psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Seit 2005 unterstützt das Programm des Bundesamts für Sport (BASPO) Lehrpersonen in der Schweiz bei der einfachen und nachhaltigen Umsetzung der Bewegungsförderung in der Schule. Jährlich engagieren sich rund 3.000 Lehrpersonen im Rahmen von „schule bewegt“ und sind mit ihren 60.000 Schülerinnen und Schülern täglich in Bewegung. Den Klassen stehen acht Bewegungsmodule und das Zusatzmodul Ernährung zur Auswahl. Alle Module werden in Form von handlichen Kartensets geliefert und beinhalten einfach umsetzbare Übungen. Machen auch Sie mit!

Weitere Informationen zur Anmeldung unter www.schulebewegt.ch.

Sicher klettern mit dem DAV

Für mehr Sicherheit in Kletterhallen startete der DAV bereits 2005 die „Aktion Sicher Klettern“. Herzstück

sind die beiden Kletterscheine „Toprope“ und „Vorstieg“.

Sie bauen aufeinander auf und sind ein Nachweis für die erfolgreich absolvierte Ausbildung zum sicheren Klettern und verantwortungsvollen Sichern. Die Kletterscheine können im Anschluss an einen entsprechenden Kurs im Rahmen einer Prüfung erworben werden. Prüfungsinhalte sind richtiges Anseilen, Einlegen der Sicherung, Partnercheck und Selbstkontrolle, Ablassen, sowie Topropeklettern. Zu den Inhalten vom Kletterschein Toprope kommt Vorstiegsichern, Sicherungsverhalten, im Vorstieg Klettern und Verhalten an der Umlenkung.

Die Ausbildung und Prüfung zu den Kletterscheinen wird von den Sektionen, aber auch von Kletterhallen, Bergführern und beim Klettern an Schulen angeboten. Weitere Informationen unter www.alpenverein.de.

3. Pedalo-Sport Meisterschaft

Bereits 2009 wurden die ersten Baden-Württembergischen Pedalo-Sport-Meisterschaften der Grundschulen ausgetragen. Veranstaltet wird dieser Wettbewerb von der Firma Holz-Hoerz aus Münsingen und dem baden-württembergischen Kultusministerium. „Einerseits soll den Kindern in den Schulen der Spaß an der Bewegung vermittelt werden und andererseits sollen sie auch ihre motorische Leistungsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit verbessern, um so auch eine gewisse Lernfreude zu wecken“, beschreibt Geschäftsführer Martin Moser die Motivation und Zielsetzung, die zu dieser Veranstaltung führte.

Für die Bildungseinrichtungen selbst stellt die Pedalo-Sport-Meisterschaft ein ideales Instrument dar, um zum Beispiel die Pausen sinnvoll zu gestalten, den Teamgeist zu fördern oder einfach mal Abwechslung in den Alltag zu bekommen.

Die jeweils zwölf besten Schulen in den beiden Altersstufen hatten seit den Sommerferien die Chance, sich für das Finale in Stuttgart zu qualifizieren. Entsprechend hoch her ging es in dem Wettbewerb mit großem Engagement und viel Spannung, bis die Sieger und Platzierten nach einem gelungenen und unterhaltsamen Wettkampftag während der Spielmesse in Stuttgart am Nachmittag feststanden, um die wertvollen Pausenspielpakete mit Pedalo-Koordinationsgeräten in Empfang nehmen zu können.

Weitere Informationen zu den pedalo®-Koordinationsgeräten für Spiel, Sport und Therapie sowie Termine finden Sie unter www.pedalo.de.

Nachrichten aus den Ministerien

Redaktionelle Betreuung: Helmut Zimmermann, Krüsemannstraße 8, 47803 Krefeld

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen



Dreizehn neue Sportschulen in NRW ermöglichen die Vereinbarkeit von Leistungssport und Schule

Nordrhein-Westfalen soll 13 neue Sportschulen erhalten, in denen junge Spitzensportlerinnen und -sportler Leistungssport und Schule mit einander vereinbaren können. „Gute Leistungen im Spitzensport und in der Schule dürfen sich nicht widersprechen. Deshalb wollen wir optimale Rahmenbedingungen für solche dualen Karrieren schaffen. Wir müssen unseren Nachwuchstalenten ermöglichen, sowohl eine guten Schulabschluss als auch ein anspruchsvolles Trainingsprogramm absolvieren zu können“, erklärte die Sportministerin bei der Vorstellung des Konzeptes in Düsseldorf. Dafür werde das Land sein gut funktionierendes Verbundsystem von Schule und Leistungssport weiterentwickeln und neue Sportschulen aufbauen.

Zug um Zug sollen die hohen Standards der gegenwärtig fünf Sportschulen in Düsseldorf, Dortmund, Minden, Münster und Solingen auf weitere 13 Schulen übertragen werden. An den fünf Sportschulen wird die sportliche Ausbildung in besonderem Maß gefördert. Sie verbinden pädagogische, sportfachliche und sportwissenschaftliche Ziele miteinander. „Nur wenn die jungen Talente parallel zu ihrer sportlichen Entwicklung auch entsprechende Unterstützung bei der Bewältigung der im Schulalltag anstehenden Probleme erhalten, können sie zielstrebig Leistungssport betreiben“, sagte die Ministerin.

Ministerium für Bildung im Saarland



Der Vielfalt aller Kinder gerecht werden: Offizieller Startschuss für Pilotprojekt „Inklusive Schule“

Im August 2011 ist der offizielle Startschuss für das Pilotprojekt „Inklusive Schule“ gefallen. Im Rahmen einer großen Informationsveranstaltung im Ministerium für Bildung mit mehr als 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmern – darunter auch Vertreter der Schulträger,

Mitglieder des Beirates und der Lenkungsgruppe Inklusion sowie Vertreter der Lehreraus- und -fortbildung, haben die elf Pilotschulen ihre Förderkonzepte vorgestellt.

Nach der Präsentation der einzelnen Schulen erfolgte ein intensiver Meinungsaustausch mit Inklusionsexperten und Wissenschaftlern. Zu Beginn der Veranstaltung hob der Bildungsminister die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Projektes hervor. Auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention werden die saarländischen Regelschulen stärker für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung geöffnet.

Die Pilotschulen besitzen den Auftrag, Förderkonzepte eines individualisierten Unterrichts und einer inklusiven Förderung zu erarbeiten und zu erproben, wodurch ein schrittweiser Ausbau des inklusiven Bildungssystems im Saarland systematisch vorbereitet wird. An den elf Pilotschulen werden die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Behinderungen unterrichtet, so der Minister.

Das Pilotprojekt zielt auf eine frühzeitige, präventive Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen. Die Pilotschulen können eigenständig für jeden Einzelfall individuelle Förderkonzepte entwickeln und umsetzen.

Hessisches Kultusministerium



Grundlagen für Inklusion gelegt: Immer mehr Förderschulen in Hessen zu sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren ausgebaut

Mit dem am 1. August 2011 in Kraft getretenen Schulgesetz wurde in Hessen die rechtliche Grundlage für die Inklusion geschaffen. „Ziel der Hessischen Landesregierung ist es, mehr Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schulen zu fördern“, sagte die Kultusministerin. Inklusion lasse sich aber nicht von heute auf morgen umsetzen, sondern bedarf einer intensiven Vorbereitung, die nur gemeinsam mit den Schulen, den Schulträgern, dem Sozialministerium und den betroffenen Verbänden gelingen kann. Eine Expertengruppe arbeite derzeit an einem Konzept, das für das Schuljahr 2012/13 die Umsetzung der schulgesetzlichen Neuerungen schrittweise und behutsam angehe.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Hessen

Einladung zum Vortrag

von Klaus Paul, Leitender Ministerialrat a.D., Vorsitzender des VEREINS zur FÖRDERUNG sportlicher TALENTE in den hessischen SCHULEN e.V. „No sports“ versus „mens sana in corpore sano“ am 26. März 2012 um 19.00 Uhr in der Gesamtschule Edertal, 34549 Edertal-Gifflitz, Anraffer Str. 3. *Veranstalter:* Gesamtschule Edertal – Fachbereich Sport und DSLV-LV Hessen. *Teilnehmer:* Eltern, Lehrer, Schüler, Sportfachkräfte, Vereine, DSLV-Mitglieder, Interessierte.

Vortragsinhalte:

- Welche Chancen bieten Bewegung und Sport für erfolgreiche Lebensbewältigung?
- „Senioren“ und „Seniorinnen“ brauchen Bewegung zum Erhalt der Lebensqualität!
- Situationsbeschreibung: Bewegungsverhalten unserer Kinder.
- Unfallrisiko Mama und Papa.
- Wandel der kindlichen Lebenswelt: Verhäuslichung der Kindheit, Mediatisierung.
- Koordinationsstörungen von Schulanfängern.
- Die Leistungsfähigkeit von Jungen und Mädchen im Schulsport.
- Veränderungen von Körpergröße und Körpergewicht bei 10-jährigen Schülerinnen und Schülern.
- Executive Funktionen und Sport.
- Überfachliche Kompetenzen (Entwurf Bildungsstandards).
- Körperliche Aktivität und Konzentration.
- Kooperation Schule und Sportverein.
- Sportpensum von Kindern/Jugendlichen in Abhängigkeit von Elternsport... Was können Eltern tun?

Ansprechpartner: Thomas Brecht, Schulsportleiter Gesamtschule Edertal und Vorstandsmitglied im DSLV Hessen, Tel.: (05623) 40 21 (Integrierte Gesamtschule Edertal).
Thomas Brecht

Wir trauern um unsere verstorbenen Mitglieder

Frau Elfriede Laube
verstorben am 20. Sept. 2011

Herrn Helmut Weckesser
verstorben am 23. Jan. 2012

Wir werden Frau Laube und Herrn Weckesser als langjährige Mitglieder nicht vergessen und ihnen ein ehrendes Andenken bewahren.

Der Vorstand

Lehrerfortbildung: Golf in der Schule – Methodische Wege zum Schulgolf

Golf in der Schule hat sich über Abschlag Schule und JUGEND TRAINIERT FÜR OLYMPIA als fester Bestandteil des außerunterrichtlichen Sportangebots etabliert. Golf wird mittlerweile nicht nur auf dem Golfplatz, sondern auch in der Sporthalle und dem Sportplatz angeboten. Die Fortbildung gibt einen Einblick in die didaktischen und methodischen Rahmenbedingungen von Golf in der Schule. Die Teilnehmer erleben praktisch die Umsetzungsmöglichkeiten auf dem Sportplatz und auf dem Golfplatz. Neben der Vermittlung der Grundtechniken bilden Spiel- und Wettkampfformen einen wesentlichen Schwerpunkt der Fortbildung.

Termin: 19.–22.04.2012. *Beginn:* 19.04.2012 um 14 Uhr am Golfplatz Winnerod. *Referenten:* Peter Fügner (HGV) und Jörg Krebs. *Anzahl:* 16 Teilnehmer. *Unterbringung:* Villa Emilia Grünberg. *Voraussetzung:* keine. *Kosten:* 250,00 Euro (inkl. Übernachtung).

Anmeldung an:
peter.fuegener@hessischer-golfverband.de.

Lehrgang Wandern mit offenen Augen – für Schulpflichtige, Pensionäre und andere muntere Wanderfreunde

Wie seit vielen Jahren führt Klaus Baumann wieder einen Wanderlehrgang durch.

Termin: 25.06.–08.07.2012. *Ort:* Tirol (Wildschönau/Wilder Kaiser). Was wird verlangt? Es werden täglich etwa 6–10 Stunden mit dem Tagesgepäck zurückgelegt. Kondition wird verlangt. Auszeiten und alternative Wegstrecken können genommen werden. *Teilnehmer/innen:* Etwa 10–14 nette, muntere Menschen, die die Berge lieben, die die Gemeinschaft in einer Gruppe suchen. *Preis:* ca. 1.100,- €. Der Preis beinhaltet Übernachtung im Doppelzimmer (EZ mit Aufschlag pro Tag) in einem sehr guten Hotel, Halbpension, geführte Touren, Lift- und Buskosten vor Ort, kostenlose Benutzung des Wellness-Bereichs, Organisation. *Anmeldeschluss:* 15.04.2012.

Anmeldung bei:

Klaus Baumann, Jakob-Hart-Str. 7, 65594 Runkel/L., Tel. (06482) 41 04.
Nach Anmeldung erfolgen detaillierte Ausschreibungen.

Landesverband Niedersachsen

Auf dem Wasser: Einführung in das Wasserski- und Wakeboardfahren

Termin: Donnerstag, 24. Mai. 2012, 9:00–13:00 Uhr. *Zielgruppe/Schulform:* Lehrkräfte, die mit ihren Schülerinnen und Schülern Wassersportangebote im Lern- und Erfahrungsfeld „Auf dem Wasser“ und im speziellen Wasserski, bzw. Wakeboard planen. *Veranstaltungsort:* WakePark, Wakepark GmbH, Berliner Ring 1 38446 Wolfsburg. *Inhalte:* Einführung in das Wasserskilaufen und Wakeboarden:

- (Start und Kurvenfahren),

- Schülergemäße Lehr- und Lernwege,
- Möglichkeiten bei Schulveranstaltungen,
- Rechts- und Sicherheitsfragen.

Kosten: 20,00 € für DSLV-Mitglieder/ 25,00 € für Nichtmitglieder. *Hinweis:* Neopren, Wasserski/Wakeboard und Lehrvideo sind im Preis enthalten. *Teilnehmerzahl (min/max):* 10/30. *Veranstalter/Kooperationspartner:* Wakepark Wolfsburg, DSLV Landesverband Nieder-

sachsen e.V.. *Ltg./Ref.:* Michael Wolf, Michael Sieratzki. *Anmeldeschluss:* 01.04.2012. *Meldeadresse:* www.dslv-niedersachsen.de. Die Erklärung (Schulgenehmigung) senden Sie bitte per Post oder Fax an die Geschäftsstelle: DSLV Niedersachsen, Up de Linnen 71, 29614 Soltau, Tel: (05191) 998564, Fax: 978404, E-Mail: info@dslv-niedersachsen.de.

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Fußball in der Schule

Termin: 21./22.April 2012. *Ort:* Sport- schule Duisburg-Wedau. *Thema:* Fußball in der Schule mit heterogenen Klassen und auf engem Raum: animierende Übungs- und Spielideen. *Schwerpunkte:* Wahrnehmungs- und Bewegungskompe- tenzen ausprägen, aufgabenbezogen kooperieren und Leistungsentwicklung erfahren. Fußball ist gerade in Bezug auf sehr unterschiedliche Spielstärken ein he- rausfordernder Unterrichtsinhalt. Allen Sportlehrerinnen und -lehrern, auch je- nen ohne spezielle Affinität zum Fußball, wird hier die Möglichkeit geboten, am eigenen Leib zu erfahren, wie auch in he- terogenen Gruppen mit Spaß und Lern- fortschritt der Bereich „Fußball in der Schule“ erlebnisorientiert umgesetzt wer- den kann.

Ein inhaltlicher Schwerpunkt ist die für Anfänger geeignete sukzessive Heranfüh- rung an das Zielspiel mit der ganzen Klas- se. Dabei wird der unterrichtlichen Realit- tät Rechnung getragen, dass oft mit 25- 30 Jugendlichen in einem Hallendrittel Sportunterricht organisiert werden muss. Im Hinblick auf die neuen Kernlehrpläne soll hier auch die Methodenkompetenz älterer Schüler/innen angesprochen wer- den, differenzierte Spielformen im Sinne unterschiedlicher Voraussetzungen der Schüler/innen zu entwickeln. Dabei sol- len die erlernten Regeln bei Bedarf als veränderbar begriffen werden.

Alle Lehrgangsteilnehmer erhalten eine 48-seitige Lehrgangsbroschüre und einen Ball für die Schule! *Schul- form/Zielgruppe:* (Sport-)Lehrerinnen und (Sport-)Lehrer der Sek. I / Sek II. *Teilnah- mevoraussetzung:* Bitte geeignete Sport- kleidung für die Halle mitbringen. *Refer- ent:* Manuel Schulitz. *Beginn:* Samstag 14.00 Uhr. *Ende:* Sonntag nach dem Mit- tagessen, ca. 12.30 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 25. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 33,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmit- glieder:* 59,00 €. *LAA/Referendare (Nicht- mitglieder):* 43,00 €.

Anmeldungen bis zum 05.04.2012 an die Geschäftsstelle des DSLV-NRW, Johansen- aue 3, 47809 Krefeld, dslv-nrw@gmx.de.

Impressionen einer gelungenen Hallenhockeyfortbildung (06.02.2012 in Leer)



Abbildung 1: Die Teilnehmer mit Ausbilder Gerd Oberschelp (links im Bild)



Abbildung 3: Technikschiung



Abbildung 2: Anziehen der Torwartausrüstung!

Golf – Schnupperkurs für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Die Golfschule Haus Leythe bietet in diesem Jahr erstmals die Möglichkeit für die Mitglieder des DSLV NRW, im Rahmen eines Golfschnupperkurses erste Erfahrungen mit dem Golfsport zu machen und so einen Einstieg in die Welt des Golfsports zu bekommen.

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

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

Die Golfschule Haus Leythe bietet regelmäßige Kurse für Neuanfänger und Fortgeschrittene an. Individuelle Trainerstunden für Golferinnen und Golfer bieten vielfältige Gelegenheiten zur Verbesserung des Spiels. *Wir bieten Ihnen 2 Termine zur Auswahl an:*

Termin 1:

Samstag, 28. April 2012, 15.00 Uhr–17.00 Uhr

Termin 2:

Sonntag, 03. Juni 2012, 11.00 Uhr–13.00 Uhr

Ort: Golfschule Haus Leythe in Gelsenkirchen, Middelicher Str. 72, 45891 Gelsenkirchen. *Teilnehmer:* 6–10 Personen. *Leistungen:* 2-stündiger Schnupperkurs, Bälle und Leihschläger inklusive. *Inhalt des Kurses:*

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

Preis: pro Person 19,00 €. *Anmeldungen* bis zum 15.04.2012 bzw. 15.05.2012 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (021 51) 5440 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

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

Ansprechpartner: Horst Büttner und Andreas Kampkötter. Bei Fragen erreichen Sie uns unter (0209) 9458812 oder (0160) 4908317.

Unsere Klasseufahrt mit Klühspies war Super! Ein Partner, auf den ich mich verlassen kann!

Jetzt anmelden für Ihre nächste Winterfahrt 2011/2012!

**Ein Anruf genügt!
02351 / 97 86 415**

- ✓ Skifahrten
- ✓ Erlebniswochen
- ✓ Städtereisen

KLÜHSPIES.com
Klasse(u)fahrten mit Pfiff!

Spiel- und Drillformen für Basissituationen im Tennis

Termin: 05./06.05.2012. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau (Tennishalle der Sportschule). *Themenschwerpunkt:* Im Mittelpunkt der Fortbildung stehen die Basissituationen Spieleröffnung, Grundlinienspiel, Angriffs- und Netzspiel sowie das Verteidigungsspiel. Diese werden in ausgesuchten Spiel- und Drillformen geübt. Dabei werden Organisationsformen für unterschiedliche Gruppengrößen aufgezeigt. Im Einzel- und Doppelspiel werden

die trainierten Basissituationen zwischen den Übungsphasen immer wieder angewandt.

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Fortgeschrittene Anfänger und Fortgeschrittene (Hallentennisschuhe erforderlich!). *Referent:* Klaus Dreiholz. *Beginn:* Sa. 15.30 Uhr. *Ende:* So. 12.30 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 18. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 43,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 69,00 €. *Lehrgangsgebühr für LAA/Referend.:* 58,00 € (einschließlich Platzgebühr).

Anmeldungen an:

Georg Schrepper, 45359 Essen, Leggewiestr. 21, Tel. (02 01) 68 30 35; E-Mail: GeorgSchrepper@gmx.de.

Segeln mit Schülergruppen

Termin: ab 08.05.2012 (8x, jeweils dienstags). *Ort:* Dortmund Hengsteysee/Universitäts-Segelclub. *Thema:* Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen die Befähigung erlangen, die Leitung von Schülersportgemeinschaften „Segeln“ zu übernehmen bzw. Schullandheimaufenthalte mit dem Schwerpunkt „Segeln“ vorzubereiten und durchzuführen. An 8 Nachmittagen erlangen die Teilnehmer/innen theoretische und praktische Kenntnisse bzw. Fertigkeiten, die zur Vorbereitung und Durchführung von Schul-Segelveranstaltungen erforderlich sind. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine, außer: Nachweis der Rettungsfähigkeit. *Referenten:* Hajo Runge, Dortmund, und sein Team. *Beginn:* jeweils 15.00 Uhr. *Ende:* jeweils 17.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 20. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 90,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 100,00 € (beinhalten auch Material- und Leihkosten).

Anmeldungen bis zum 24.05.2012 an: Gertrud Naumann, Hamburger Str. 57, 44135 Dortmund, Tel./Fax: (02 31) 52 49 45.

Kanuwildwasser- u. –wandersport (Aufbau)

Termin: 11.05.–13.05.2012. *Ort:* Witten, Hattingen, Neuss (Ruhr, Erft). *Thema:* Verfeinerung der Grundtechniken: Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwasser- und Wellenfahren; Erarbeiten der hohen Stütze (Paddelhang); methodische und organisatorische Informationen zu den landesweiten Initiativen „Sicherheit und Gesundheit“; Umweltschutz und Kanusport. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Beherrschen der genannten Grund-

techniken in Grobform. *Referent:* Helmut Heemann.

Beginn: 11.05.12: 15.00 Uhr
12.05.12: 10.00 Uhr
13.05.12: 10.00 Uhr
Ende: 11.05.12: 21.00 Uhr
12.05.12: 19.00 Uhr
13.05.12: 17.00 Uhr

Teilnehmerzahl: 4-10. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 140,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 160,00 €. (Lehrgangsgebühr inkl. Kajakausrüstung, Kälteschutzanzug und Bootstransport).

Anmeldungen bis zum 2.5.2012 an: Helmut Heemann, Bahnhofstr. 41, 58452 Witten, Tel. (023 02) 27 53 16, Fax: (023 02) 39 38 96, helmut@kanusport-heemann.de, siehe auch: www.kanusport-heemann.de. *Bankverbindung:* Helmut Heemann (DSL) Sparkasse Bochum, BLZ 430 500 01, Kto 840 125 9.

Spielend und gemeinsam Bewegungserfahrungen erweitern – Das Waveboard als Herausforderung im Schulsport

Datum: Samstag 16.06.2012. *Maximale Teilnehmerzahl:* 20. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:* Das Waveboard ist ein neuartiges Sportgerät, welches eine Kombination aus Inlineskates und Skateboard darstellt. Das Faszinierende an dem Sportgerät ist, dass man sich, ohne den Fuß vom Board zu nehmen, wie beim Wellenreiten durch Verlagern des Gleichgewichtes fortbewegen kann.

Die Fortbildungsveranstaltung beinhaltet eine Einführung in die Grundlagen des Waveboardfahrens. Mit motivierenden Aufgabenstellungen, Einzel- und Partnerkorrekturen und kleinen Spielen erlernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die wichtigsten Grundlagen für das Waveboarden. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung eines kindgemäßen Ansatzes, Wahrnehmungs-, Gleichgewichtsfähigkeit und die Koordination zu schulen und zu erweitern. Wichtig ist die Lebenswelt der Kinder in die Schule „zu holen“, um sie zu freudvollem und lebenslangen Sporttreiben zu motivieren.

Nach der Veranstaltung kann dann gerne eine Lokalität für ein gemeinsames Essen gefunden werden, um in gemeinsamer Runde die erfolgreiche Veranstaltung zu besprechen. *Schulform/Zielgruppe:* Sportlehrerinnen und Sportlehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Bitte mitbringen:* flache, feste Sportschuhe, Sportsachen, wer möchte eigene Handgelenkschoner und Helm. *Referent:* Frank Riedel. *Beginn:* 10.00 – 14.00 Uhr. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 15,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 30,00 €. *Lehrgangsgebühr für Ref./LAA:* 20,00 €.

Anmeldungen bis zum 25.05.2012 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (021 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Klettern im Schulsport I

Termine: 24.10., 31.10. und 07.11.2012. *Ort:* Leichtathletikhalle Dortmund, Helmut-Köring-Halle, 44139 Dortmund, Strobelallee 40. *Thema:* Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten einen grundlegenden Schulungskurs im Hallenklettern und lernen die Grundlagen zur Betreuung von Gruppen an Kletterwänden und in Kletterhallen. *Inhalte:* Grundlegende Kletter- und Sicherungstechniken; Klettern im Schulsport; Ausrüstungs- und Materialkunde; Sicherheits- und Rechtsfragen; Betreuung und Sicherung (Top-rope) von Gruppen; ... (Ein Erweiterungskurs „Klettern im Schulsport II“, in dem vor allem Sicherungstechniken vermittelt werden, ist für den Februar 2013 geplant.). *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referent:* Michael Vorweg, Dipl. Sportl. *Beginn:* jeweils 18.00 Uhr. *Ende:* jeweils 21.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 20. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 85,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 95,00 €. *Lehrgangsgebühr für LAA/Referendare:* 90,00 €.

Anmeldungen bis zum 01.10.2012 an: Gertrud Naumann, Hamburger Str. 57, 44135 Dortmund, Tel./Fax: (02 31) 52 49 45.

Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

Valerie Kastrup & Esther Mylius

Arbeitszeitmodelle im Lehrerberuf – Und wie stehen Sportlehrkräfte dazu?

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit Lehrerarbeitszeitmodellen auseinander, die seit 2002 bzw. 2003 in Deutschland erprobt werden. Nach einer Analyse verschiedener Varianten von Arbeitszeitmodellen im Lehrerberuf werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Sportlehrkräften dargestellt. Im Rahmen einer Interviewstudie wurden Sportlehrkräfte zu ihrer Einstellung zu den Arbeitszeitmodellen sowie zu antizipierten Folgen für die Lehrerkollegien und die Sportlehrertätigkeit befragt. Die Studie zeigt, dass das Ziel von Arbeitszeitmodellen, Korrekturfachlehrkräfte zu entlasten, grundsätzlich von Sportlehrkräften geteilt wird. Allerdings vertreten sie gleichzeitig die Meinung, dass ein Vergleich der Arbeitsbelastungen nicht allein auf der Basis des Zeitaufwandes gezogen werden dürfe, sondern vielmehr umfangreiche Analysen durchgeführt werden müssen, die dann auch sportlehrerspezifische Belastungen stärker mit einbeziehen. Auf Basis der Ergebnisse wird schließlich der Nutzen des Einsatzes von Arbeitszeitmodellen diskutiert.

Arno Zeuner

Physische Wirkungen gezielter Kraftschulung im Sportunterricht – Probleme und Positionen

Die forschungsmethodische Anlage vieler Untersuchungen lässt aus der Sicht schulsportlicher Bedingungen Defizite erkennen, die sich vor allem auf zu hohe Zeitanteile sowie wenige Testzeitpunkte beziehen. Allerdings führen auch Untersuchungen, die diese Nachteile nur partiell oder nicht aufweisen, bei Versuchsschülern zu Leistungsgewinnen, die schon nach kurzer Zeit auffallend über denen von Kontrollschülern liegen. Dieser Effekt ist wesentlich zurückzuführen auf eine Kompensation von Unterbelastungen sowie intra- und intermuskuläre Koordination. Darin äußern sich Möglichkeiten des Sportunterrichts hinsichtlich physischer Wirkungen.

Franz J. Schneider

Langsam länger laufen – ein Trainings- und Test- system zur Entwicklung der aeroben Langzeitaus- dauer im Schulsport (AERO-S)

Die Bedeutung eines gesundheitswirksamen Ausdauertrainings im Allgemeinen und im schulischen Bereich kann nicht überschätzt werden. Es ist daher wichtig, Kinder und Jugendliche frühzeitig an ein Ausdauertraining mit gesundheitlicher Relevanz heranzuführen, zumal es gleichzeitig der sportlichen Grundlagenausbildung dient.

Die im Schulsport üblichen Trainings- und Teststrecken im Bereich zwischen 800 und 3000 m (inkl. Cooper-Test und Tempodauerläufe nach Peters et al., 1980) provozieren größtenteils jedoch zu hohe Laktazidbeanspruchungen, um gesundheitlich wirksame Reize zu setzen bzw. um die Grundlagenausdauer zu trainieren.

Mit dem hier präsentierten Konzept wird der Versuch unternommen, extensive Dauerläufe auf der Basis progressiver Intervalle nach Alter und Noten-/Punkteskala (länderübergreifend) zu systematisieren, um sie für die schulische Praxis anwendbar zu machen. Die zentrale Intention des im Beitrag beschriebenen Verfahrens liegt in der Schulung der aeroben Langzeit-Ausdauer (von 10 Minuten für 11-Jährige bis 45 Minuten für 18-Jährige) in einem individuellen, langsamen Lauftempo.

*

Valerie Kastrup & Esther Mylius

Work Budget Models for Teachers: How Are They Perceived by Physical Educators

The authors discuss work budget models which have been being tested in Germany since 2002 and 2003. Following an analysis of varying work budget models in the teaching profession the authors present an empirical study with physical educators. In the context of an interview study, physical educators were asked about their attitudes toward the work budget models as well as anticipated consequences for the staff and their jobs as physical educators. The study shows that physical educators share the goal of these models to relieve those teachers who have to correct papers. However they simultaneously argue that the comparison of work loads cannot solely be based on the time loads, but rather requires more comprehensive analyses also including stress specific to physical educators. Based on the results the authors finally discuss the benefits of the use of work budget models.

Arno Zeuner

The Physical Effects of Selective Strength Training in Physical Education: Problems and Standpoints

The methodological design of many studies show deficits from a perspective concerning conditions in physical education especially with respect to extended time periods and few test checks. However studies which do not, or only partially, show these deficiencies also lead to a gain in the performance of the tested students, who are significantly better than the control group even after a short practice period. The effect is mainly based on a compen-

sation of low loads as well as intra-muscular and inter-muscular coordination. This offers options within physical education for physical effects.

Franz J. Schneider

Slowly Running Longer: A System for Training and Testing the Development of Longterm Aerobic Endurance in Physical Education (AERO-S)

The significance of an effective and healthy general endurance training in the school context can hardly be overestimated. Therefore it is important to introduce children and adolescents early to health-oriented endurance training, especially because it also develops a general sportive fitness. However, the distances practiced and tested in physical education, namely those between 800 meters and 3000 meters (including the Cooper Test and speed endurance runs, Peters et al., 1980), produce too high lactic acid stress in order to stimulate health, respectively train the general endurance.

With the presented concept the author tries to systemize extensive endurance runs based on progressive intervals according to age and grading scales (for all states), in order to make them applicable in physical education. The main intention of the described concept is to teach long-term endurance running (from 10 minutes for eleven-year-olds to 45 minutes for eighteen-year-olds) at an individual, slow pace.

*

Valerie Kastrup & Esther Mylius

Modèles du temps de travail des enseignants – qu'en pensent les enseignants?

Les auteures présentent et analysent des modèles de temps de travail chez les enseignants que l'on a essayé de réaliser en Allemagne depuis 2002. Elles développent une étude empirique réalisée sur des enseignants d'EPS. Elles ont interviewé des enseignants d'EPS sur leurs opinions face aux modèles du temps de travail et sur leurs perspectives éventuelles et leur engagement professionnel. L'étude montre que les enseignants d'EPS acceptent les modèles de temps de travail réduisant les charges de travail des professeurs enseignant des matières avec des contrôles écrits. En même temps, les enseignants d'EPS sont convaincus que l'on ne doit pas comparer les charges de travail en se référant seulement au temps de

travail. Il faut également prendre en considération et analyser de plus près les charges spécifiques de la matière EPS. Vu sous cette approche, il est nécessaire d'évaluer également la valeur des modèles de temps de travail.

Arno Zeuner

Effets physiques de la musculation dans les cours d'EPS – problèmes et positions

Beaucoup de travaux sur les effets physiques de la musculation dans les cours d'EPS montrent que les déficits sont causés par le fait que l'on n'utilise pas suffisamment le temps disponible lors des cours d'EPS et que peu de contrôles sont réalisés concernant les effets acquis. On a remarqué que les groupes d'élèves où ces manques sont évités ont des résultats visiblement meilleurs. Cette réussite résulte d'une compensation d'une souscharge et de la coordination intra- et intermusculaire. On peut donc mieux organiser les cours d'EPS pour obtenir de meilleurs effets physiques.

Franz J. Schneider

Courir lentement mais plus longtemps – un système d'entraînement et de contrôle pour développer l'endurance

L'importance d'un entraînement favorable pour la santé en général et également pour les enfants d'âge scolaire est incontestée. Il est donc important d'habituer les enfants et les adolescents, à cet âge, à un entraînement d'endurance favorable pour la santé et qui constitue aussi un entraînement sportif de base.

Les distances entre 800 m et 3000 m (y compris le Test de Cooper et le courses d'endurance à vitesse selon Peters et al. 1980) que les élèves doivent courir en général lors des cours d'EPS provoquent pour la plupart des efforts lactiques trop élevés pour déterminer des stimuli positifs pour la santé ou pour entraîner l'endurance de base.

L'auteur propose un concept pour systématiser des courses d'endurance extensives sur la base d'intervalles progressifs selon un barème de points et notes (valables pour tous les Länders) et mettant en considération l'âge des élèves et praticable en milieu scolaire. L'intention centrale de cette méthode est d'exercer l'endurance entre 10 minutes pour des jeunes de 11 ans jusqu'à 45 minutes pour les jeunes de 18 ans dans une allure lente et individuelle.