



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**„Bewegungsangebote im System Schule: Ein
Diskurs von Qualität und Quantität am Beispiel der
allgemeinbildenden höheren Schule“**

verfasst von

Nina Stumvoll

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, Dezember 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und UF
Psychologie und Philosophie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Abstract

Bewegungsangebote im System Schule können umfassend verstanden werden. Diese Arbeit beschäftigt sich mit Bewegungsangeboten, die inner- und außerhalb des Bewegungs- und Sportunterrichts erlebt werden.

Dazu zählen einerseits Inhalte und Aufgaben, welche im Lehrplan für Bewegung und Sport festgeschrieben sind und daher auch im Bewegungs- und Sportunterricht verwirklicht werden. Andererseits werden aber auch Bewegungsprojekte und –initiativen vorgestellt, welche mehr Bewegung in den Klassenraum und die ganze Schule bringen.

Eine wesentliche Rolle spielen die Begriffe Qualität und Quantität. Diese werden im Kontext Schule und Unterricht geklärt und diskutiert. Wie ist die motorische Leistungsfähigkeit von Schüler/innen derzeit einzuschätzen? Wie viel bewegen sich Schüler/innen heute an einem Schultag? Wie kann den drohenden Folgen durch zu wenig Bewegung entgegengewirkt werden? All diese Fragen werden im Zuge der Arbeit behandelt. Die Qualität und Quantität von Bewegungsangeboten für Schüler/innen an allgemeinbildenden höheren Schulen steht somit im Fokus des zu führenden Diskurses.

Die Bearbeitung des Themas ist hermeneutisch. Die hermeneutische Literaturarbeit für dieses Thema ist im Sinne von Textvergleichen, Zusammenfassungen und Erklärungen zu verstehen.

Abstract

Exercise and movement offers can vary in Physical Education among (Austrian) secondary schools. This thesis deals with different exercise offers which are part of the Physical Education program/curriculum as well as extra-curricular activities. On the one hand, contents and functions of the Physical Education Curriculum will be addressed. On the other hand, activity and movement projects and initiatives will be introduced which could help to improve the amount of physical activity in school lessons.

Additionally, the terms quality and quantity are considerably important regarding their much debated role in school and teaching. Questions such as “How can the students’ physical capability be estimated and judged?”, “How much do students really move or how active are they during a lesson?” or “How can the threatening consequences of too little physical activity be prevented?” are highly discussed among scholars nowadays. Thus, this thesis will cover all these aspects and will put emphasis on the discourse of quality and quantity of exercise and movement offers in Physical Education in schools.

The topic will be addressed hermeneutically by comparing contemporary literature, texts, summaries and explanations.

Vorwort

Ich möchte an dieser Stelle, die Gelegenheit nutzen, mich bei all jenen zu bedanken, die mich auf dem Weg durch mein Studium begleitet und tatkräftig unterstützt haben.

Ein großer Dank gebührt meiner Familie. Allen voran meinen Eltern, welche mich vom ersten Moment an, sowohl bei meiner sportlichen Karriere als auch bei meinem Studium bedingungslos unterstützt haben. Da ich fast mein ganzes Studium lang als Leistungssportlerin (Handball) aktiv tätig war, fiel es mir nicht immer leicht Sport und Studium unter einen Hut zu bringen. Viele Trainingslager und Wettkämpfe im Ausland standen Prüfungen und Anwesenheitspflichten in Seminaren gegenüber. Mit Fortdauer des Studiums verschoben sich meine Prioritäten in Richtung der universitären Ausbildung. Meine Eltern standen während der gesamten Zeit immer hinter mir. Ohne ihre finanzielle und moralische Unterstützung hätte ich mein Studium nicht so schnell abschließen können.

Weiters möchte ich mich bei meinen Großeltern und meiner Schwester Sabrina bedanken. Auch sie haben mich im Laufe meines Studiums immer gestärkt und bekräftigt.

Ein großes Dankeschön auch an Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner, welcher mir zunächst bei der Konkretisierung des Themas meiner Diplomarbeit wertvolle Anhaltspunkte geliefert und mich danach stets begleitend unterstützt hat. Danke für die unkomplizierte und fachliche Betreuung im Arbeitsprozess!

Auch die zahlreichen Gespräche und Diskussionen mit meinen Lehrerkolleg/innen waren sehr hilfreich und haben besonders zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Erwähnen möchte ich auch Mag. Günther Apflauer vom Ministerium für Bildung und Frauen, welcher mir eine Auflistung der bundesweiten Fortbildungen für Lehrer/innen im Fach Bewegung und Sport zur Verfügung stellte und mir damit den Arbeitsprozess wesentlich erleichtert hat.

Inhaltsverzeichnis:

1. EINLEITUNG.....	9
1.1 PROBLEMAUFRISS.....	9
1.2 FRAGESTELLUNG	16
1.3 GLIEDERUNG DER ARBEIT	17
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN VON QUALITÄT UND QUANTITÄT IM SCHULSPORT .20	
2.1 DER BEGRIFF QUALITÄT	20
2.1.1 Qualitätsforschung im Schulsport.....	22
2.1.2 Qualitätssicherung im Schulsport.....	23
2.1.3 Qualität im Fach Bewegung und Sport.....	23
2.1.4 Die Chance des Bewegungs- und Sportunterrichts – eine Diskussion	24
2.2 DER BEGRIFF QUANTITÄT	26
2.2.1 Die Quantität der Unterrichtseinheiten im Fach Bewegung und Sport.....	26
2.2.2 Die Entwicklung von 2000 bis 2003 der Anzahl von Wochenstunden im Fach Bewegung und Sport	29
2.2.3 Ausblick und alternative Möglichkeiten zur Steigerung von Bewegungszeiten in der Schule	29
3. EVALUATION.....	35
3.1 BEGRIFFLICHKEITEN	35
3.2 MÖGLICHKEITEN VON UNTERRICHTSEVALUIERUNGEN	35
3.3 PROBLEMATIK VON UNTERRICHTSEVALUIERUNGEN.....	37
4. AHS-LEHRPLAN FÜR DAS UNTERRICHTSFACH BEWEGUNG UND SPORT	40
4.1 DIE ENTWICKLUNG VON DER „LEIBESERZIEHUNG“ ZU „BEWEGUNG UND SPORT“	40
4.2 ANFORDERUNGEN DES LEHRPLANS	41
4.3 QUALITÄT UND QUANTITÄT VON BEWEGUNGSINHALTEN IM UNTERRICHT	45
4.4 AUSBLICK – BILDUNGSSTANDARDS UND KOMPETENZMODELL	47
5. AKTUELLE BEWEGUNGSANGEBOTE INNERHALB UND AUßERHALB DES BEWEGUNGS- UND SPORTUNTERRICHTS	50
5.1 VITAL 4 BRAIN	51
5.2 SCHOOL CHALLENGE	53
5.3 GEWALTPRÄVENTION UND SELBSTVERTEIDIGUNG	54
5.4 DISKUSSION DER VORGESTELLTEN BEWEGUNGSANGEBOTE UND –PROJEKTE	57
6. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR MOTORISCHEN LEISTUNGSFÄHIGKEIT	60
6.1 DIE MOTORISCHE ENTWICKLUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER	60
6.1.1 Spätes Kindesalter.....	61
6.1.2 Frühes Jugendalter.....	62
6.1.3 Spätes Jugendalter.....	64
6.2 MOTORISCHE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN	66

6.2.1	<i>Differenzierung der motorischer Fähigkeiten</i>	66
6.2.2	<i>Motorische Hauptbeanspruchungsformen</i>	68
7.	AUSGEWÄHLTE SPORTMOTORISCHE TESTS ZUR ERFASSUNG DER LEISTUNGSFÄHIGKEIT	73
7.1	DEUTSCHER MOTORIK TEST	73
7.1.1	<i>Ausgangssituation</i>	73
7.1.2	<i>Ziele, Anwendungsbereich und Organisation</i>	73
7.1.3	<i>Testaufgaben</i>	76
7.1.4	<i>Auswertung und Interpretation</i>	78
7.2	KLUG & FIT	81
7.2.1	<i>Entstehungsgeschichte</i>	81
7.2.2	<i>Ziele</i>	82
7.2.3	<i>Gliederung der Testaufgaben</i>	82
7.2.4	<i>Sportmotorische Tests</i>	84
7.2.5	<i>Muskelfunktionsprüfungen (MFP)</i>	89
7.2.6	<i>Auswertung</i>	93
7.2.7	<i>Folgerungen zu den Untersuchungsergebnissen (2007)</i>	94
8.	FORTBILDUNGSANGEBOTE FÜR BEWEGUNGS- UND SPORTLEHRER/INNEN	97
8.1	BUNDES-LEHRVERANSTALTUNGEN	102
8.2	FORTBILDUNGSANGEBOT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE WIEN	104
8.3	FORTBILDUNGSANGEBOT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH	105
8.4	FORTBILDUNGSANGEBOT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE OBERÖSTERREICH	107
8.5	FORTBILDUNGSANGEBOT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE SALZBURG	108
8.6	FORTBILDUNGSANGEBOT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE BURGENLAND	109
8.7	FORTBILDUNGSANGEBOT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE STEIERMARK	110
8.8	FORTBILDUNGSANGEBOT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KÄRNTEN	111
8.9	FORTBILDUNGSANGEBOT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE TIROL	112
8.10	FORTBILDUNGSANGEBOT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE VORARLBERG	113
8.11	DAS ÖSTERREICHISCHE FORTBILDUNGSANGEBOT AUF EINEN BLICK	114
9.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	116
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	119
	TABELLENVERZEICHNIS	120
	INTERNETQUELLEN	121
	LITERATURVERZEICHNIS	122
	ANHANG	128
	EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG	129
	CURRICULUM VITAE	130

1. Einleitung

In diesem ersten Kapitel führen anfangs zwei Beispiele in die Thematik „Bewegungsangebote im System Schule“ ein. Diese Szenarien erleben Lehrer/innen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport täglich im Turnsaal. Anschließend wird mit Hilfe von Thesen zum Thema übergeleitet, sowie die wissenschaftliche Fragestellung konkretisiert. Am Ende findet eine Beschreibung über die Gliederung der Arbeit statt. In dieser werden die einzelnen Kapitel kurz vorgestellt und zusammengefasst.¹²

1.1 Problemaufriss

Beispiel 1: Donnerstag, 14 Uhr, kein Turnsaal, keine Geräte, dafür Schwimmen auf einer 50-Meterbahn ohne Schwimmmaterialien mit Schülerinnen einer 5.Klasse eines Oberstufenrealgymnasiums. Diese Doppelstunde ist der einzige Unterricht im Fach Bewegung und Sport. Wie können den Mädchen die Lerninhalte ohne zusätzliche Schwimmmaterialien vermittelt werden? Wie sollen die anderen Inhalte und Bewegungshandlungen des Lehrplans in so kurzer Zeit und unter diesen Umständen bewältigt werden?

Beispiel 2: Freitag, 8 Uhr. Eine Doppelstunde Bewegungs- und Sportunterricht mit der 6.Klasse eines Oberstufenrealgymnasiums steht an. Nach dem Verschließen des Klassenraumes, dem Einsammeln der Mobiltelefone und dem Umziehen, befindet sich die Klasse um 8:15 Uhr sowie eine zweite Turngruppe, in der alten Dreifach-Turnhalle der angrenzenden Neuen Mittelschule. Matten, Turngeräte, Sprossenwände, Handballtore oder Basketballkörbe sucht man in dieser Halle vergebens. Sie besitzt lediglich zwei Fußballtore und Banden. Kleinmaterialien, wie Bälle oder Sprungseile müssen aus den Umkleiden der Lehrer/innen hinübergetragen werden. Die Turnhalle muss sich anfangs mit Erstklässlern der Neuen Mittelschule geteilt werden, welche schließlich, mehr oder weniger pünktlich, um 8:30 ihr „Aktives Erwachen“ beenden. Bis allmählich Ruhe und Ordnung in die Halle einkehrt, ist die erste Unterrichtsstunde schon wieder vorbei. Was zurückbleibt ist eine verkürzte Unterrichtszeit, in einer äußerst schlecht ausgestatteten Turnhalle mit kaum verfügbaren Materialien. Wieder ist diese Doppelstunde der einzige

¹ Im deutschsprachigen Raum werden für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ verschiedenste Namensbezeichnungen verwendet. In dieser Arbeit handelt es sich bei allen Benennungen wie Bewegungs- und Sportunterricht, Sportunterricht oder auch die frühere Bezeichnung Leibesübungen um das Fach Bewegung und Sport. Auch Abkürzungen wie „BeSp“ oder „BuS“ gelten für dieses Fach.

² Betreffend der Genderdebatte werden entweder geschlechtsneutrale Ausdrücke (z.B. die Lehrperson) oder die vollständige weibliche und männliche Form (z.B. die Lehrer/innen) verwendet.

Unterricht im Fach Bewegung und Sport. Wie kann der Unterricht in einer alten Sporthalle mit wenig Material gestaltet werden? Welche realistischen Ziele können unter diesen Bedingungen für Schülerinnen gesetzt werden?

Die beschriebenen Szenen sind tägliche Erfahrungen mit denen sich Lehrer/innen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport auseinandersetzen müssen. Die Fragen in diesem Zusammenhang stehen im Fokus für die Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ und betreffen das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im System Schule. Die Qualität und Quantität von Bewegungsangeboten für Schüler/innen an allgemeinbildenden höheren Schulen stehen somit im Zentrum des zu führenden Diskurses.

Die folgenden Ausführungen in Form von Thesen bringen die Relevanz des Themas auf den Punkt.

These 1: Knappe finanzielle Ressourcen im System Schule verursachen ein geringer werdendes Bewegungsangebot im Unterrichtsfach Bewegung und Sport.

Neben dem Rückgang der Unterrichtsstunden im Fach Bewegung und Sport ist ein signifikanter Rückgang der Schulveranstaltungen mit bewegungserzieherischen Schwerpunkten zu verzeichnen. Redl (2007, S.7) fasst die geringer werdende Anzahl dieser Schulveranstaltungen wie folgt zusammen:

Im Schuljahr 2005/2006 wurden 5.929 Schulveranstaltungen zu Bewegung und Sport durchgeführt. Davon entfallen 2.852 Schulveranstaltungen (48 %) auf Sommeraktivitäten und 3.077 (52 %) auf Winteraktivitäten.

Im Vergleich zum Schuljahr 2002/2003 (6.027 Schulveranstaltungen; 2.774 Sommersportwochen, d.s. 46 % und 3.253 Wintersportwochen, d.s. 54 %), sind das in allen Schulen Österreichs 98 Schulveranstaltungen weniger.

Im Schuljahr 1999/2000 waren es noch 6.630 (3.461 Wintersportwochen, d.s. 52,2 % und 3.172 Sommersportwochen, d.s. 47,8 %). (Redl, 2007, S.7)

Für die Teilnahme an Winter- oder Sommersportwochen ist es für Schüler/innen entscheidend, in welchem finanziellen Rahmen diese Schulveranstaltungen mit bewegungserzieherischem Schwerpunkt angeboten werden. Die Gestaltung des Gesamtpakets wie Kosten, Sportartenangebot und Qualität der Unterkunft wird die Entscheidung der Schüler/innen ihre Teilnahme betreffend maßgeblich beeinflussen. (Kleiner, 2012, S. 6) Nach Kleiner (2012, S. 6) nehmen Schüler/innen beziehungsweise deren Eltern „vor diesem Hintergrund den Status von Kunden/Konsumenten an“.

Die Eltern von schulpflichtigen Schüler/innen und auch jene der Oberstufe können als „Kunden“ das Schulsystem insgesamt durch ihr Fernbleiben (Abmeldung von der Sommersportwoche) aber „bestrafen“. Die Reaktion des Systems Schule und des Systems Wirtschaft (z. B. stärkere Bewerbung) auf die

Bestrafungshaltung der Eltern und Schüler/innen durch einen zum Teil gravierenden Rückgang bei den Winter- und Sommersportwochen in den letzten Jahren ist evident. (Kleiner, 2012, S. 6)

Auch der Bau von neuen Sportstätten oder Sporthallen für Schulen ist von den verfügbaren finanziellen Mitteln abhängig. Als besondere Herausforderung unter den Bewegungs- und Sportlehrer/innen wird empfunden, dass die Festlegung der zu erreichenden Bildungs- und Lehraufgaben wie Kenntnisse vermitteln, Fertigkeiten erwerben und Kompetenzen entwickeln auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen standortspezifischen Ressourcen umsetzbar sein muss. (Molecz, 2014, S. 6) Viele Lehrpersonen haben nicht die optimale Ausstattung an ihrem Arbeitsplatz und leiden unter den standortspezifischen Bedingungen. Dadurch sinkt nicht nur die Unterrichtsqualität. Der Unterricht im Fach Bewegung und Sport wird eintöniger und weniger abwechslungsreich, wodurch die Akzeptanz des Faches bei den Schüler/innen weiter sinkt.

These 2: Die Aufgabe des Bewegungs- und Sportunterrichts, die körperlichen und gesundheitlichen Entwicklungen der Schüler/innen zu fördern, gelingt nur in Ansätzen.

Die Bedeutung des Schulsports liegt nicht alleine in der Entwicklung der körperlichen Leistungsfähigkeit und der Verbesserung der Gesundheit, sondern auch im Erwerb einer umfassenden Bildung von Schüler/innen. Diese umfassenden Aufgaben des Schulsports finden sich auch in seiner Struktur wieder. Der Schulsport besitzt verschiedenste Bereiche, welche alle mit ihren Aufgaben in Verbindung stehen. Die folgende Abbildung stellt den Aufbau des Schulsports dar.

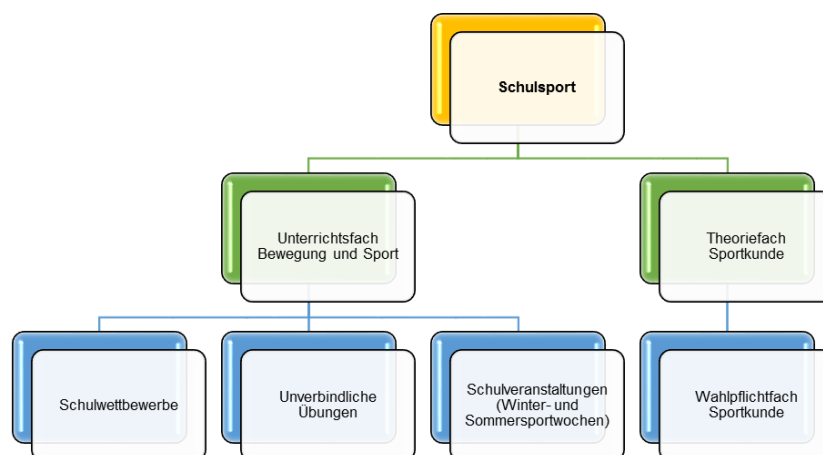


Abbildung 1: Struktur des Schulsports

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ist sicherlich der größte und wichtigste Teilbereich des Schulsports. Zusätzlich zu diesem sportpraktischen Fach gibt es noch drei weitere Bereiche, in welchen Bewegungsmöglichkeiten für Schüler/innen geschaffen werden: Schulwettbewerbe, Schulveranstaltungen und unverbindliche Übungen. Im Schulsport ist neben dem beschriebenen sportpraktischen Bereich auch eine sporttheoretische Facette verankert. Während das Theoriefach Sportkunde ausschließlich in Schulen mit sportlichem Schwerpunkt unterrichtet wird, kann das Wahlpflichtfach Sportkunde in allen Schulen angeboten werden.

Der Schulsport hat nach Hollmann (2014, S. 6) unter anderem folgende Aufgabe: „Er soll die Anregung vermitteln, gegenüber den heute zwangsläufig auftretenden, durch die Technik verursachten Bewegungsmangel auf seine gesundheitlich negativen Konsequenzen aufmerksam zu machen“. Unumstritten sind die vorteilhaften physiologischen Konsequenzen, die sportliche Betätigung mit sich bringen kann. Wissenschaftliche Daten deuten darauf hin, „dass Jugendliche mit einem geringen Fertigkeiteniveau ein höheres Risiko für einen ungesunden Entwicklungsverlauf in Bezug auf die Gewichtszunahme, die gesundheitsbezogene Fitness und die körperliche Aktivität haben“ (Stodden & Holfelder, 2013, S. 15). Neben der Familie ist die Schule der geeignete Ort um Kinder und Jugendliche für gesundheitsfördernde Verhaltensweisen zu sensibilisieren. Ullmann (1997, S. 201) hebt hervor: „Schule soll der Lebensraum des Kindes sein, wo das Wissen um eine gesunde Lebensführung praktisch verwirklicht werden kann“.

Aber auch psychologische Aspekte (Wohlbefinden, Abbau von Aggressionen) sowie der Erwerb von sozialen Kompetenzen (Teamfähigkeit, Fairness) sind wichtige Lernerwartungen des Bewegungs- und Sportunterrichts. „Im gemeinsamen Bewältigen von Aufgaben aber auch von Konfliktsituationen wird das Miteinander geschult und der Umgang unter den Schülern kann verbessert werden“ (Hammerl, 2009, S. 20). Beispielsweise sind Schulveranstaltungen wie Winter- und Sommersportwochen oder Projektstage besonders wertvoll für die Entwicklung von sozialen Kompetenzen. Dort stehen Aufgabenstellungen, die auf Interaktion und Kooperation abzielen und das soziale Miteinander von Schüler/innen täglich im Vordergrund.

These 3: Die Bewegungszeiten von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb des Systems Schule gehen zurück.

In der heutigen Gesellschaft nehmen die Bewegungszeiten der Kinder und Jugendlichen zunehmend ab. Sitzzeiten während des Schultages sowie während der Freizeit

verlängern sich stetig, Kinder und Jugendliche verbringen viele Stunden ohne aktive Bewegung vor Fernsehgeräten und Spielkonsolen. Hollmann (2014, S. 7) hält dazu fest: „Körperliche Bewegung ist auch notwendig in Anbetracht der negativen Folgen eines stundenlangen Sitzzwanges im Schulunterricht, der heute noch freiwillig verlängert wird durch Fernsehen und Computerspiele außerhalb der Schule“.

Der Bewegungsumfang im Kindes- und Jugendalter ist besonders aus entwicklungs- und leistungsphysiologischer Sicht ein äußerst großes Anliegen. Gerade in diesem Alter ist die motorische Lernfähigkeit sehr groß. Es sollten möglichst viele Bewegungserfahrungen gesammelt und Bewegungsreize gesetzt werden, um ein großes Bewegungskönnen zu erlangen. Stodden und Holfelder (2013, S. 10) halten fest: „Im Kindesalter ist die Teilnahme an körperlichen Aktivitäten der zentrale Faktor in der motorischen Entwicklung“. Die Altersstufe von zehn Jahren bis zum Eintritt der Pubertät wird bekanntlich als bestes Lernalter bezeichnet. Das vorliegende ausgeprägte Bewegungsbedürfnis dieses Altersabschnitts stellt eine Schlüsselphase für das spätere Bewegungskönnen dar. (Weineck, 1988, S. 65-66) Wineck (1988, S. 66) betont: „In dieser Phase Versäumtes ist später nur schwer und mit einem unvergleichbar höheren Aufwand nachzuholen“.

Durch die vielfältigsten Bewegungsangebote, wie beispielsweise Winter- und Sommersportwochen, Schulwettkämpfe, Projektwochen und Wandertage werden Bewegungszeiten für Schüler/innen innerhalb des Systems Schule ermöglicht. Darüber hinaus gibt es eine größer werdende Anzahl von zusätzlichen Bewegungsprojekten, die nicht im Lehrplan verankert sind, welche teilweise von externen Fachleuten organisiert und durchgeführt werden. Oft formulierte Ziele dieser Bewegungsangebote liegen vielfach im gesundheitsorientierten Bereich. Beispielsweise werden in Kapitel 5 das Bewegungsprogramm „Vital 4 Brain“ und die „School Challenge“ vorgestellt.

Ausgewählte Bewegungsangebote und Bewegungsprojekte werden derzeit auch medial über die ORF-Sport-Plus Sendung „Schule bewegt“ vorgestellt. Die ehemalige Hochleistungssportlerin Mirna Jukic präsentiert der Öffentlichkeit in diesem Zusammenhang Schulen mit besonders bewegungsorientierten Projekten, die zur Nachahmung empfohlen werden und als Anregung für weitere Projekte dienen sollen.

These 4: Die Qualität im Fach Bewegung und Sport wird hauptsächlich durch entsprechende Aus- und Fortbildungen der Lehrer/innen gesichert.

Die Qualität des Unterrichts und das Qualitätsmanagement sind Begriffe die medial immer wieder aufgegriffen und diskutiert werden. Die Qualitätsdiskussion hat nun auch im

Bildungsbereich Eingang gefunden. Dieser Diskussion kann sich auch das Unterrichtsfach Bewegung und Sport nicht verschließen.

Die Lehrerfortbildungen gelten als ein wichtiges Kriterium der Qualitätsverbesserung des Bewegungs- und Sportunterrichts.³ In diesem Zusammenhang wird überprüft und evaluiert, welche Fortbildungen in Österreich für Lehrer/innen im Fach Bewegung und Sport angeboten werden und welche Inhalte beziehungsweise Themenschwerpunkte besonders häufig auftreten. Diskutiert und analysiert wird das Fortbildungsangebot der einzelnen Bundesländer und des ganzen Landes. Die Auswertung für das Studienjahr 2014/2015 erfolgt anhand der veröffentlichten Bildungskataloge.

Jede Lehrperson sollte versuchen, die Qualität seines/ihres Unterrichts weiter zu entwickeln. Daher ist es notwendig, sich mit seiner eigenen Unterrichtstätigkeit selbstkritisch auseinanderzusetzen. (Fischer, 2011, S. 94) Entscheidend für die Unterrichtsqualität ist neben der Fachkompetenz von Bewegungs- und Sportlehrer/innen auch die Erarbeitung von effizienten Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung. (Eggert, 2004, S. 59)

Eggert (2004, S. 59) fasst aus einer Befragung von Schüler/innen und Lehrer/innen zusammen, „dass die Unterrichtsqualität besonders von der zielorientierten Unterrichtsausrichtung, vom vertrauensvollen Unterrichtsklima und von der kritischen Überprüfung der Unterrichtseffizienz abhängig ist“.

These 5: Bewegung und Sport haben einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der geistigen Leistungsfähigkeit.

Fitte und aktive Schüler/innen aktivieren durch ihre Bewegungsaktivitäten vielfältigste neuronale Systeme. Bewegungen verursachen Veränderungen in Gehirnstrukturen unabhängig vom Lebensalter. Diese Veränderungen, welche als Plastizität bezeichnet werden, sind vom Kindes- bis ins hohe Seniorenalter nachweisbar. (Van Praag, 1999 zit. n. Hollmann, 2014, S. 11) Nach Kleiner (2010, S. 26) bekommen „motorisches Lernen, aktiv erworbenes Wissen und Lernen ‚mit allen Sinnen‘ einen bedeutenden Stellenwert“.

Der Ansatzpunkt im Fach Bewegung und Sport müsste daher eine verstärkte Einbeziehung von koordinativen Bewegungsaufgaben sein. Durch diese koordinativen Beanspruchungen werden Wachstum, Plastizität und Vernetzung der Nervenzellen gefördert. (Kleiner, 2010, S. 23) Unter diesem Aspekt kann jede Unterrichtsstunde im

³ Für die bessere Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit nur der Begriff Lehrerfortbildung, also der männliche Begriff verwendet. Dabei wird jedoch stets auch die weibliche Form gemeint.

Fach Bewegung und Sport einen außerordentlichen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung leisten.

Studien über den Einfluss sportlicher Aktivität auf die Konzentrationsleistung im Kindesalter zeigen die positiven Effekte von Bewegung. Memmert und Weickgenannt (2006, S. 77) belegen dies mit den Ergebnissen einer Untersuchung: „Die Kontrollvariablen zeigen einen signifikanten Einfluss auf die Konzentrationsleistung. Kinder die sportlich aktiver sind, besitzen in der Regel höhere Konzentrationswerte als weniger aktive Kinder“. Auch Hollmann (2014, S. 12) betont die positiven Wirkungen von Bewegung auf Körper und Geist: „Es wird aber nur eine Frage der Zeit sein, bis sich der Grundsatz durchsetzt: Bewegung ist der Motor für geistige und körperliche Entwicklung“.

Durch die in diesem Kapitel formulierten Thesen, wird das Thema „Bewegungsangebote im System Schule“ aus verschiedensten Perspektiven beleuchtet.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, vor dem Hintergrund Schule und Unterricht zunächst die Begriffe Qualität und Quantität zu klären. Weiters sind Ergebnisse in den folgenden Bereichen zu erwarten:

- Es wird der IST-Stand der körperlichen und sportmotorischen Leistungsfähigkeit von Schüler/innen analysiert.
- Die Bewegungsangebote im Unterricht und verschiedenste Bewegungsprojekte werden aufgezeigt.
- Die österreichweiten Fortbildungen für Bewegungs- und Sportlehrer/innen werden nach ihren Inhalten in Kategorien geordnet. Eine Darstellung der Häufigkeiten dieser Kategorien gibt Aufschluss über die Vielfalt des Fortbildungsangebots in Österreich.

Die Arbeit zielt nicht nur darauf ab die aktuellen Bewegungsangebote vorzustellen, sondern auch das Fortbildungsangebot zu durchleuchten. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden für die Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen nützlich und unterstützend sein.

Die Darstellung von verschiedenen aktuellen Bewegungsangeboten verschafft einen Gesamtüberblick über die Inhalte des Sportunterrichts und kann als Orientierungshilfe für Bewegungs- und Sportlehrer/innen dienen.

1.2 Fragestellung

Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Arbeit aktuelle Bewegungsangebote an allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich quantifiziert, systematisiert und evaluiert sowie zur Diskussion gestellt.

Folgende Fragestellungen stehen daher im Zentrum des Interesses:

- Wie fit sind Schüler/innen im AHS-Bereich?

Herangezogen werden hierfür die Ergebnisse verschiedener Testverfahren wie beispielsweise jene aus dem Schulprojekt „Klug & Fit“ von Fastenbauer (2009).

- Welche Folgerungen und Forderungen ergeben sich aus den bedenklichen Ergebnissen der Klug & Fit Studie von Müller, Fastenbauer und Redl (2008)?

Festgestellte körperliche Defizite sollten durch geeignete Maßnahmen verbessert werden. Diese Maßnahmen sollen gewährleisten, dass sich der Gesundheitszustand und das Leistungsvermögen der Schüler/innen signifikant bessern. Gleichzeitig sollten die gesetzten Maßnahmen die persönliche Motivation zum lebenslangen Sporttreiben initiieren.

- Welche aktuellen Bewegungsangebote und -projekte gibt es für Schüler/innen?

Gemeint sind damit einerseits die Inhalte des Regelunterrichts. Dabei wird unter anderem die Studie von Kleiner (2007) „Klassenbuchgeheimnisse“ in Betracht gezogen. Andererseits werden auch außerschulische Projekte, welche nicht im Lehrplan verankert sind aufgezeigt.

- Welche Fortbildungsangebote gibt es für Lehrer/innen?

Hierfür werden die Bildungskataloge aller österreichischen pädagogischen Hochschulen nach Inhalten kategorisiert und ausgewertet.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich aus mehreren Bereichen zusammen. Der erste Bereich (Kapitel 2-4) beschäftigt sich mit theoretischen Grundlagen von Qualität, Quantität und Evaluation im Schulsport sowie mit den Anforderungen des Lehrplans für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Im zweiten Bereich (Kapitel 5) stehen Bewegungsangebote innerhalb und außerhalb des Bewegungs- und Sportunterrichts im Vordergrund. Der dritte Bereich (Kapitel 6-7) dreht sich um die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und die motorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Zwei sportmotorische Testverfahren, welche sich sehr zur Erfassung der Leistungsfähigkeit von Schüler/innen für einen Einsatz in der Schule eignen, werden vorgestellt. Der letzte Bereich (Kapitel 8) beinhaltet die Auswertung und Interpretation von Fortbildungsangeboten für österreichische Lehrer/innen im Fach Bewegung und Sport.

Das *erste Kapitel*, die Einleitung, soll zur Thematik „Bewegungsangebote im System Schule“ hinführen. Mit formulierten Thesen werden wesentliche Argumente von Bildungsdebatten rund um Gesundheit, Bewegung und Sport in der Schule erläutert. Weiters werden die zentralen Fragestellungen und die zu erwartenden Ergebnisse dieser Arbeit sowie deren Gliederung vorgestellt.

Im *zweiten Kapitel* werden die beiden Begriffe Qualität und Quantität vor dem Hintergrund Schulsport erläutert. Um die Breite der Definitionsmöglichkeiten aufzuzeigen, werden Begriffsdefinitionen von verschiedenen Autor/innen gegenübergestellt. Die Konkretisierung und Diskussion von den Qualitätskriterien und von der Quantität der Unterrichtsstunden im Fach Bewegung und Sport sind spezifische Themen dieses Kapitels.

Das *dritte Kapitel*, die Evaluation, zeigt unterschiedliche Evaluierungsmethoden für Lehrer/innen auf und diskutiert anschließend die Problematik dieser Unterrichtsevaluierungen. Evaluierungen im System Schule bekommen immer mehr an Bedeutung. Bei der Durchführung und Organisation in der Institution Schule sind verschiedenste Faktoren zu berücksichtigen. Die richtige Wahl der Evaluierungsmethode für eine bestimmte Altersgruppe erscheint von größter Wichtigkeit. Auch die Kompetenzen der rückmeldenden Schüler/innen und ein altersadäquates Format der Befragung müssen im Vorfeld gut durchdacht werden.

Kapitel vier thematisiert die Struktur und die Anforderungen des Lehrplans für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport an allgemeinbildenden höheren Schulen. Zu Beginn wird auf die Änderung der Fachbezeichnung, von „Leibesübungen“ zu „Bewegung und Sport“, sowie auf die parallel verlaufenden Entwicklungen im Lehrplan eingegangen. Der

alte Lehrplan aus dem Jahr 1986 galt als weitgehend sportartenorientiert und beinhaltete konkrete Leistungsanforderungen. Im derzeit gültigen Lehrplan aus dem Jahr 2000 stehen mehr die individuelle Förderung, die Entwicklung von Kompetenzen und das Umsetzen von sechs Bewegungshandlungen im Mittelpunkt. (Hager, 2013, S. 114) Weiters wird eine empirische Untersuchung von Kleiner (2006) über die Qualität und Quantität von Bewegungsinhalten im Unterricht herangezogen, um die Verteilung von Häufigkeiten verschiedener Inhalte im Bewegungs- und Sportunterricht aufzuzeigen. Abschließend erfolgt ein Ausblick über den aktuellen Stand im Arbeitsprozess für den neuen Lehrplan, die Bildungsstandards und das Kompetenzmodell für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport.

Das *fünfte Kapitel* schlüsselt die vielfältigen Bewegungsangebote innerhalb und außerhalb des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport auf. Darunter fallen Angebote im Rahmen von Sportwochen und -tagen oder auch Schulsportwettbewerbe auf Bezirks-, Landes- und Bundesebene. Weiters werden aktuelle Bewegungsprojekte und Bewegungsinitiativen vorgestellt. All diese Bewegungsangebote stellen wichtige Bewegungsmöglichkeiten für Schüler/innen dar. Sie können Schüler/innen zu einem bewegungsreichen und aktiven Lebensstil motivieren.

Das *sechste Kapitel* behandelt die wesentlichen Grundlagen der motorischen Leistungsfähigkeit. Die körperliche Leistungsfähigkeit und Leistungsentwicklung von Schüler/innen kann über die motorischen Entwicklungsphasen im Kindes- und Jugendalter gut eingeordnet werden. Zudem wird der Unterschied zwischen motorischen Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten erklärt, sowie die motorischen Hauptbeanspruchungsformen Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Beweglichkeit und Koordination erläutert. Diese Hauptbeanspruchungsformen gelten als zentrale Voraussetzung für das Realisieren von Bewegungen. (Weineck, 2010, S. 225)

Das *siebente Kapitel* stellt den „Klug & Fit Test“ und den „Deutschen Motorik Test“ vor. Die Entstehungsgeschichte, Ziele und der Aufbau dieser beiden sportmotorischen Testverfahren werden beschrieben und dargestellt. Auch auf die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse wird eingegangen. Die Erkenntnisse aus der Klug & Fit Untersuchung im Jahr 2007, betreffend dem Stand der motorischen Leistungsfähigkeit von Schüler/innen, sind äußerst bedenklich. Die größten Defizite wurden bei österreichischen Schüler/innen in den Bereichen der koordinativen Fähigkeiten, der Grundlagenausdauer sowie der Kraft in Arm- und Rumpfmuskulatur festgestellt. Es müssen deshalb gezielte Maßnahmen in der Schule und im Schulsport gesetzt werden, um die aufgedeckten Schwächen zu verbessern.

Im *achten Kapitel* wird der Fokus auf das österreichische Fortbildungssystem gelegt. Das Fortbildungsangebot des Bundesministeriums für Bildung und Frauen und jenes der pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer im Jahr 2014/2015 wird durchleuchtet. Durch die Erstellung von Kategorien konnten alle Fortbildungsveranstaltungen nach Inhalten und Themen sortiert werden. Mittels Bildungskatalogen werden 233 Fortbildungen kategorisiert und ausgewertet. Das Ziel dieses Kapitels ist es, zu erforschen welche Fortbildungsinhalte wie häufig für Bewegungs- und Sportlehrer/innen angeboten werden.

Kapitel neun beinhaltet die Zusammenfassung mit allen gewonnenen Erkenntnissen dieser Diplomarbeit und den Ausblick mit wesentlichen Gedanken, um den Stellenwert von Bewegung und Sport in der Schule langfristig zu erhalten.

Den Abschluss der vorliegenden Arbeit bilden das Abbildungs-, Tabellen- und Literaturverzeichnis, die verwendeten Internetquellen sowie das Curriculum Vitae der Autorin.

2. Theoretische Grundlagen von Qualität und Quantität im Schulsport

Dieses Kapitel wird die Begriffe „Qualität“ und „Quantität“ im Kontext Schule und Schulsport klären. Viele Definitionsmöglichkeiten von Qualität, welche Autor/innen über Jahre veröffentlicht haben, werden in einer Tabelle gegenübergestellt. Einerseits wird auf die Qualitätsforschung, die Qualitätssicherung und die Qualitätskriterien im Fach Bewegung und Sport eingegangen, andererseits wird die Quantität von Bewegungszeiten in den unterschiedlichen Schultypen festgehalten und veranschaulicht. Weiters werden alternative Möglichkeiten zur Steigerung von Bewegungszeiten gesucht sowie Anregungen für die praktische Umsetzung in der Schule gegeben.

2.1 Der Begriff Qualität

Der Begriff „Qualität“ leitet sich aus dem Lateinischen „qualitas“ ab und bedeutet Beschaffenheit oder Eigenschaft. Die Qualität wird auch als die Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften einer Sache oder einer Person beschrieben. (Dudenredaktion, 2007, S. 1340)

Um die Bandbreite von Definitionsmöglichkeiten der Qualität sichtbar zu machen, zeigt die folgende Tabelle eine Auflistung verschiedener Autor/innen.

Autor/in	Jahr	Definition	Seite
Hauger, W.	2007	„Qualität ist mehrdimensional“.	S. 19
König, A.	2009	„Qualität als relatives, dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt zu verstehen, gilt derzeit in der Pädagogik der frühen Kindheit als zentral“.	S. 53
Ehlers, U.-D.	2011	„Qualität ist keine absolute Größe, sondern immer abhängig von dem jeweiligen Kontext, auf den sie sich bezieht“.	S. 56
Treumann, K. P., Ganguin, S. & Arens, M.	2012	„Der Begriff der Qualität ist sowohl von (a) dem, der sie verwendet, als auch von (b) dem Kontext, in dem sie verwendet wird, abhängig“. (zit. n. Harvey & Green 2000)	S. 59
Harvey, L & Green, D.	2000	„Qualität lässt sich verstehen als <i>Ausnahme</i> , als <i>Perfektion</i> (oder Konsistenz), als <i>Zweckmäßigkeit</i> , als <i>adäquater Gegenwert</i> (value for money) oder als <i>transformativ</i> “.	S. 18
Schröder, F.	2014	„Qualität‘ bezeichnet wertneutral die Summe von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich an zuvor festgelegten	S. 80

		Anforderungen orientieren und überprüfen lassen“.	
--	--	---	--

Tabelle 1: Definitionen von Qualität

Kleiner (2012, S. 5) fasst die Bestimmung von Qualität wie folgt zusammen: „Analytische Anstrengungen zur Bestimmung von Qualität liegen in einer Vielzahl vor, wobei sehr schnell klar wird, dass Qualität auf Grund der Mehrdimensionalität, Mehrperspektivität und Interessensabhängigkeit nicht konsensual zu definieren ist, sondern nur konform zu den Standards zu fassen ist“.

Das Wort „Qualität“ gewinnt immer mehr an Bedeutung und erlangt viel Aufmerksamkeit in bildungspolitischen Diskussionen. Haider (2006, S. 16) führt aus: „Um wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben und den Bürgern und Bürgerinnen optimale Lebenschancen zu eröffnen, ist es in einem modernen Staat notwendig, höchstmögliche Qualität im Bildungssystem, für Grund-, Aus- und Weiterbildung, bereitzustellen“.

Nicht nur die Bildungspolitik und Wirtschaft beschäftigen sich mit dem Thema Schulqualität, auch das mediale Interesse steigt in letzter Zeit hinsichtlich dieser Thematik. Die Qualitätsdiskussionen stehen immer wieder im öffentlichen Interesse. Aus der Literaturrecherche geht hervor, dass es keine einheitliche Definition von Schulqualität gibt. „Die Frage nach der Qualität im Sportunterricht ist immer eine Frage nach der Definition“ (Richter, 2005, S. 162).

Fischer (2011, S. 14) beschreibt Qualität wie folgt: „Qualität ist etwas Besonderes. Sie soll ständig weiterentwickelt werden, um ein möglichst hohes Maß zu erreichen“. Zu einer Qualitätssteigerung sind laut Fischer (2001, S. 246) folgende Schritte notwendig. Die Phasen „Ziele formulieren“, „Vorhaben umsetzen“ und „Erreichtes mit Hilfe geeigneter Evaluationsmethoden überprüfen“ müssen durchlaufen werden. Somit kann der Sportunterricht verbessert und das Qualitätsniveau gesteigert werden.

Wenn von Qualität im Schulsport gesprochen wird, darf nicht vergessen werden, dass auch die entsprechenden Rahmenbedingungen wie beispielsweise Sporthallen, Sportgeräte, etc. vorhanden sein müssen, um den Unterricht optimal zu gestalten. Egger (2005a, S. 56) verdeutlicht dazu: „Unterrichtsqualität ist nicht nur von den direkt betroffenen Personen, von den Lehrenden und Lernenden, sondern auch von den schul- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen abhängig“.

2.1.1 Qualitätsforschung im Schulsport

Qualitätsforschung im Schulsport stellt keine eigene Wissenschaft dar. Daher beschäftigen sich die Fachdidaktik mit Qualitätsfragen. An dieser Stelle erscheint es wichtig, sich die Begriffe „Didaktik“ und „Fachdidaktik“ in Erinnerung zu rufen. Die Didaktik gilt als die Lehre des Unterrichts. Sie beschäftigt sich mit den Zielen, Themen, Inhalten und Methoden des Unterrichts. (Helmke, 2007, S. 28)

Die aktuelle Fachdidaktik Literatur für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ist geprägt von Begriffen wie „Sinnperspektiven, Mehrperspektivität und Handlungsfähigkeit“, „Körpererfahrung“, „Gesundheitserziehung“, „soziales Lernen“, problemorientierter Unterricht“ etc. und trägt maßgeblich zur Qualitätsentwicklung bei. (Fischer, 2011, S. 39)

Sowie die Sportdidaktik beschäftigt sich auch die Schulsportforschung ständig mit der Verbesserung des Bewegungs- und Sportunterrichts. Diese hat sich schon als eigenes Forschungsgebiet etabliert. (Bräutigam, 2008, S. 14)

Die Schulsportforschung hat die Aufgabe „in theoretisch fundierter und empirisch gehaltvoller Weise über die Leistungen und Wirkungen des Schulsports aufzuklären und den Schulsport auf der Basis empirisch gesicherter Befunde in seinen unterschiedlichen Fragen und Problemstellungen zu beraten“ (Bräutigam, 2008, S.18).

Es gibt drei grundlegende Forschungszugänge, die eine Diskussion betreffend Qualitätsfragen des Bewegungs- und Sportunterrichts ermöglichen. Was Unterrichtsqualität ausmacht, lässt sich in drei Dimensionen beantworten: in der Struktur-, der Prozess- und der Produktebene. Dieses, ursprünglich aus der Wirtschaft stammende, Konzept und wurde auf die Schule übertragen. (Kempfert & Rolff, 2005, S. 41)

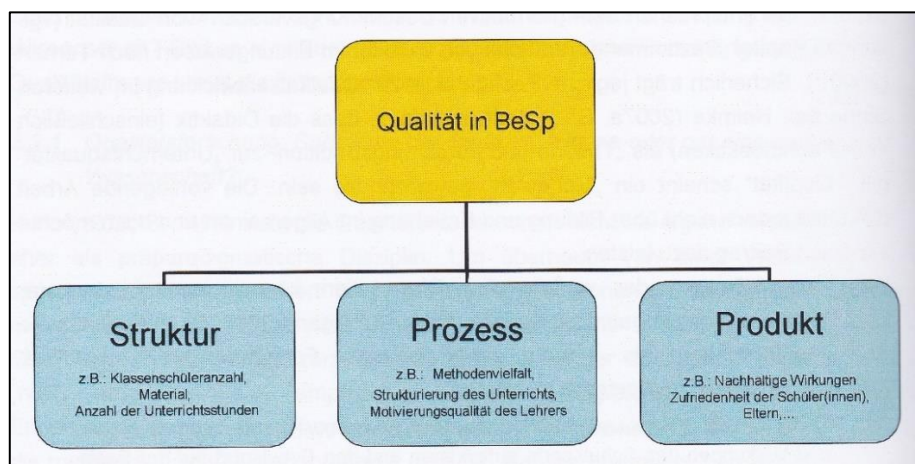


Abbildung 2: Ebenen der Unterrichtsqualität für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport (Fischer, 2011, S. 40)

⁴ Die Abkürzung „BeSp“ in dieser Abbildung steht für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport.

Auch die Schulsportforschung rund um die bekannten Experten Egger (2005a, S. 55) oder Balz (2002, S. 44) orientieren sich in Fragen um die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an diesen Ebenen. (Fischer, 2011, S. 40)

2.1.2 Qualitätssicherung im Schulsport

Um Bewegungs- und Sportunterricht zu verbessern, bedarf es Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Diese müssen umgesetzt und transparent gemacht werden für Schüler/innen, Eltern und die Öffentlichkeit, um den Stellenwert des Faches Bewegung und Sport zu heben und zu festigen.

Schierz und Thiele (2003, S. 230) fordern, dass der Schulsport seine „Effizienz und Effektivität“ nachweisen muss. Gelingt dies nicht, wird dieses Unterrichtsfach dem hohen Druck erliegen, möglicherweise aussondiert werden und den Angeboten kostengünstiger arbeitenden Anbietern des außerschulischen Sports überlassen bleiben. (Schierz & Thiele, 2003, S. 230)

Egger (2005b) unterstreicht dazu:

Wenn wir die Entwicklung des Sports als Schulfach kritisch betrachten, so zeigt sich, dass der hohe didaktisch-methodische Anspruch oft an der insgesamt bescheidenen Evaluationskultur des Faches gescheitert ist. Wir haben die Ziele und Methoden sowohl in Theorie als auch in der Praxis bestens differenziert, aber nur in bescheidenen Ansätzen evaluiert. (Egger, 2005b, S. 142)

2.1.3 Qualität im Fach Bewegung und Sport

Den Kern der Unterrichtsqualität bilden diejenigen Prinzipien und Merkmale, die für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend sind. Die schüler-, fach-, und situationsangemessene Variation, die didaktischen Methoden, der sensible Umgang mit Heterogenität und Individualisierung sowie die Motivierung gelten als universale Prinzipien für einen erfolgreichen Unterricht. Darüber hinaus bilden die Effizienz der Klassenführung, gefolgt von der Unterrichtsquantität und der häufig übersehenen beziehungsweise unterschätzten Qualität des Lehrmaterials wesentliche Merkmale für einen qualitativ hochwertigen Unterricht. (Helmke, 2004, S. 43)

Wann ist der Bewegungs- und Sportunterricht ein guter Unterricht? Es ist sehr schwer, die Qualität im Fach Bewegung und Sport zu erfassen. Laut Egger (2005, S. 54) soll die Qualität im Sportunterricht als „ein ziel-, prozess- und ergebnisreguliertes Handeln“ gesehen werden.

Ob der Unterricht gut oder schlecht ist hängt davon ab, welche Ziele man sich selbst als Lehrperson setzt. Zum Beispiel kann der Unterricht auf Leistungssteigerung oder auf Ausgleich von Leistungsunterschieden ausgerichtet sein. (Helmke, 2004, S. 44) Somit werden von vornherein unterschiedliche Kompetenzen angestrebt. Die Frage nach einem qualitativ hochwertigen Unterricht kann also nicht allgemein beantwortet werden.

Aus der Fachliteratur geht hervor, dass ein für leistungsschwächere Schüler/innen gut durchdachter und strukturierter Unterricht von Leistungsstärkeren oft als demotivierend empfunden werden kann. Diese fühlen sich unterfordert und benötigen keine unterstützenden Maßnahmen, sondern fordern Leistungsvergleiche und Wettkampfsituationen. Andererseits schätzen leistungsschwächere Schüler/innen diese Art von Unterricht und benötigen ihn um in ihren Lernfortschritten unterstützt zu werden. (Helmke, 2004, S. 44)

Es liegt in der Natur von Kindern und Jugendlichen sich mit Gleichaltrigen zu messen und ihre Fertigkeiten zu bewerten. Einerseits werden dadurch die Entwicklung von motorischen Fertigkeiten und die Teilnahme an weiteren Bewegungsaktivitäten gefördert. Andererseits kann der Leistungsvergleich mit Gleichaltrigen dazu führen, dass leistungsschwächere oder ängstliche Kinder sich zurückziehen und nur mehr bedingt an sportlichen Aktivitäten teilnehmen wollen. (Stodden, 2008 zit. n. Stodden & Holfelder, 2013, S. 12)

2.1.4 Die Chance des Bewegungs- und Sportunterrichts – eine Diskussion

Die im Bewegungs- und Sportunterricht geforderten Kompetenzen wie motorische Leistungsfähigkeit, Gesundheitsförderung und soziale Kompetenzen stehen im Spannungsfeld der Qualitätsdiskussion.

Ist es „wirklich“ Qualität, wenn alle Schüler/innen nach gleichen Kriterien unterrichtet werden und gleichen Bildungsstandards entsprechen müssen? Oder wäre hier die Chance des Bewegungs- und Sportunterrichts nicht vielmehr darin zu sehen, stärker auf die individuelle Situation jedes einzelnen Schülers oder jeder einzelnen Schülerin einzugehen. Gerade unter diesem Aspekt, muss das Lernziel der Leistungsfähigkeit gesehen werden. Was beispielsweise im Unterrichtsfach Mathematik undenkbar wäre, nämlich die Chance, die individuelle Leistungssteigerung egal auf welchem Niveau in die Leistungsbeurteilung einfließen lassen zu können, ist im Unterrichtsfach Bewegung und Sport möglich. Hier kann zum Beispiel die Leistungssteigerung einer stark übergewichtigen Schülerin in einem gewissen Zeitraum als überaus positiv gewertet

werden, auch wenn diese auf einem sehr geringen Leistungsniveau geschieht und es keine Mindestpunkteanzahlen wie in Mathematik zu erreichen gilt.

Nach Kurz (2005, S. 68) ist die Formulierung von Bildungsstandards für die verschiedenen Schulfächer eine „zwiespältige Herausforderung“. Vor allem jene Fächer, welche nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen und soziales Lernen fördern wollen, „stoßen schnell an Grenzen und müssen befürchten, mit der Formulierung von Standards, die den formalen Anforderungen der Überprüfbarkeit genügen, ihren Bildungsauftrag zu verraten“ (Dobbelstein et. al. 2004 zit. n. Kurz, 2005, S. 68).

Die Beachtung individueller Stärken und Schwächen sowie individueller Entwicklung von Schüler/innen im Alter zwischen 10- und 18 Jahren sind den Bildungsstandards vorzuziehen.

Die Stärke des Bewegungs- und Sportunterrichts liegt darin, dass die individuelle Betreuung von Schüler/innen und deren Entwicklung auch zu einer sehr engen Beziehung zur Lehrperson führen kann. Aufgrund dieser individuellen Förderung werden Bewegungs- und Sportlehrer/innen von Schüler/innen häufig als Vertrauensperson angesehen. Immer wieder erzählen diese ihren Lehrpersonen von persönlichen oder familiären Problemen. Der richtige Umgang mit den Informationen über die Lebenssituation der eigenen Schüler/innen ist nicht leicht. Die Probleme sollen stets vertraulich behandelt und eventuell mit dem Klassenvorstand besprochen werden. Es muss allen bewusst sein, dass Lehrer/innen viele gravierende Probleme ihrer Schüler/innen nicht alleine lösen können. Dafür fehlt Lehrpersonen die psychologische und therapeutische Ausbildung. Deshalb ist es wichtig, den betroffenen Schüler/innen Mut zuzusprechen, sich an Schulpsycholog/innen oder sogenannte Schülercoaches zu wenden.

Unter diesem Aspekt sind Bildungsstandards kritisch zu betrachten. Die Bildungsstandards betreffen die Leistungsbeurteilung zwar nicht direkt, allerdings wird der Hauptzweck des Bewegungs- und Sportunterrichts darauf abzielen mit möglichst vielen Schüler/innen diese Bildungsstandards zu erreichen. Die Berücksichtigung der motorischen Ontogenese lässt aber eigentlich keine einheitlichen Bildungsstandards gerade in diesem sensiblen Alter zu. Die Unterschiede im Entwicklungsstand mit Beginn der Pubertät sind enorm, weshalb der individualisierte Unterricht zwangsläufig das einzig Richtige ist. Andererseits ist allerdings zu beachten, dass eine prinzipielle Ablehnung von Bildungsstandards im Unterrichtsfach Bewegung und Sport negative Folgen für den Status dieses Faches mit sich ziehen könnte. Auch Kurz (2005, S. 69) fragt nach den

Konsequenzen eines Widerstandes gegen die Bildungsstandards: „Welche Folgen hätte das für den Status des Faches? Besteht nicht die Gefahr, dass ein Fach an den Rand der Aufmerksamkeit gerät, das sich an einer Aufgabe nicht beteiligt, die nach allgemeiner Auffassung zu den zentralen Aufgaben jeder Qualitätsentwicklung gehört?“.

Die Vorteile von Bildungsstandards sind bekannt. Die gemessenen und erbrachten Leistungen von Schüler/innen in verschiedenen Schulstufen können endlich mit Soll-Werten verglichen und bewertet werden. Es ist für alle ersichtlich, welche zurückgelegte Strecke beispielsweise beim Cooper-Test erreicht werden soll. Lehrer/innen bekommen handfeste Richtwerte für viele Disziplinen, welche ihre Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe in der Lage sein sollen zu erreichen. Allerdings gibt Kurz (2005, S. 70) zu bedenken: „Weiterhin dürfen wir gerade in unserem Fach Schülerleistungen nicht einfach als Ergebnis des schulischen Unterrichts interpretieren“.

Die Themen Bildungsstandards und Kompetenzmodell werden im Kapitel 4.4. noch genauer erklärt und beschrieben.

2.2 Der Begriff Quantität

Der Begriff „Quantität“ leitet sich aus dem Lateinischen „quantitas“ ab und bedeutet Menge. Die Quantität wird als die Menge beziehungsweise Anzahl in der etwas vorhanden ist beschrieben. (Dudenredaktion, 2007, S. 1341)

Unter Unterrichtsquantität wird die tatsächliche Unterrichtszeit verstanden, beziehungsweise die gehaltenen Unterrichtsstunden in einem Schuljahr. Diese ist auch ein wesentlicher Faktor für einen erfolgreichen Unterricht. (Fischer, 2011, S. 49)

2.2.1 Die Quantität der Unterrichtseinheiten im Fach Bewegung und Sport

In der allgemeinbildenden höheren Schule haben sich in der Sekundarstufe I (5. – 8. Schulstufe) unterschiedliche Schulformen entwickelt. Neben verschiedenen Ausprägungen des Gymnasiums, wie Humanistisches Gymnasium und Neusprachliches Gymnasium, existieren auch verschiedene Zweige des Realgymnasiums, wie das Realgymnasium und das Wirtschaftskundliche Realgymnasium. Zusätzlich kennt das österreichische Schulsystem noch die sogenannten Schwerpunktschulen. Unter diesem Begriff versteht man das Gymnasium/Realgymnasium unter der besonderen Berücksichtigung der musischen Ausbildung und das Realgymnasium unter der besonderen Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung.

In diesen unterschiedlichen Schulformen existieren unterschiedliche Quantitäten im Unterrichtsfach Bewegung und Sport, wodurch man nicht von einem einheitlichen quantitativen Bewegungsangebot durch den Bewegungs- und Sportunterricht sprechen kann. Die unten angeführten Tabellen beinhalten die aktuell gültigen Stundentafeln für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport der AHS-Unterstufe und der AHS-Oberstufe.⁵

AHS - Unterstufe	5. Schulstufe	6. Schulstufe	7. Schulstufe	8. Schulstufe	Summe
Gymnasium	4	4	3	3	14
Gymnasium schulautonome Mindestanzahl	3	3	2	2	10
Realgymnasium	4	4	3	3	14
Realgymnasium schulautonome Mindestanzahl	3	3	2	2	10
Sportrealgymnasium	7	7	7	8	29
Gymnasium Musikschwerpunkt	3	3	3	3	12
Realgymnasium Musikschwerpunkt	4	4	3	3	14

Tabelle 2: Stundentafel AHS-Unterstufe für UF Bewegung und Sport

AHS - Oberstufe	9. Schulstufe	10. Schulstufe	11. Schulstufe	12. Schulstufe	Summe
Gymnasium	3	2	2	2	9
Gymnasium schulautonome Mindestanzahl	2	2	2	2	8
Realgymnasium	3	2	2	2	9
Realgymnasium schulautonome Mindestanzahl	2	2	2	2	8
Sportrealgymnasium	7	7	7	5	26
Gymnasium Musikschwerpunkt	3	2	2	2	9
Realgymnasium Musikschwerpunkt	2	2	2	2	8

Tabelle 3: Stundentafel AHS-Oberstufe für UF Bewegung und Sport

⁵Die Stundenanzahlen aus den Tabellen basieren auf der 283. Verordnung des Bundesgesetzblatt (Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003).

Zusätzlich moduliert wird dieses quantitative und grundsätzliche Bewegungsangebot durch verschiedenste schulautonome Regelungen.

Mit dem Schuljahr 1993/94 hat die Schulautonomie Eingang in das Regelschulwesen gefunden. Auf Grund von gesetzlichen Änderungen (14. Schulorganisationgesetz-Novelle BGBl.323/93) können Schulen nun selbstbestimmt ihre Handlungs- und Gestaltungsspielräume erweitern, besser auf regionale Erfordernisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen sowie die räumlichen und personellen Ressourcen vor Ort den Bedürfnissen angepasst nützen.⁶

Schulen mit der sogenannten Ermächtigung für schulautonome Lehrplanbestimmungen können in einzelnen Pflichtgegenständen den Unterricht um bis zu einer Wochenstunde pro Schulstufe zugunsten anderer Unterrichtsfächer reduzieren. Siehe dazu die Abbildung Nr.2 im nachfolgenden Kapitel 2.2.2.

Im Rahmen von schulautonomen Lehrplanbestimmungen und schulautonom festgelegten Eröffnungs- und Teilungszahlen können, durch die Möglichkeit eines flexiblen Stundenkontingents,

- „Profil- bzw. Schwerpunktbildungen an der Schule erfolgen,
- neue Unterrichtsgegenstände geschaffen werden,
- bestehende Gegenstände mit zusätzlichen Stunden dotiert werden und
- neue Lern- und Arbeitsformen in der Schule Einzug halten“.⁷

Die im Schuljahr 1993/94 eingeleitete Schulautonomie, durch die selbstbestimmte Handlungs- und Gestaltungsspielräume geschaffen worden waren, hatte auch für das damalige Unterrichtsfach Leibesübungen eine hervorragende Entwicklungsmöglichkeit geschaffen. Durch sie wurde die sogenannte Wochenstundenentlastungsverordnung aus dem Jahr 2003 zwar auf dem Papier nicht beeinträchtigt, aber in der Realität für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport erheblich eingeschränkt.

Durch die Reduzierung der Gesamtwochenstundenanzahl aller Pflichtgegenstände von 126 auf 120 Wochenstunden für die gesamte Sekundarstufe I, hat es in den Schulen mit Ermächtigung für schulautonome Lehrplanbestimmungen einen erheblichen Druck gegen eine Ausweitung der Wochenstundenanzahl im Pflichtgegenstand Bewegung und Sport gegeben.

⁶ Zugriff am 16.08.2014 unter <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=77>

⁷ Zugriff am 16.08.2014 unter <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=77>

2.2.2 Die Entwicklung von 2000 bis 2003 der Anzahl von Wochenstunden im Fach Bewegung und Sport

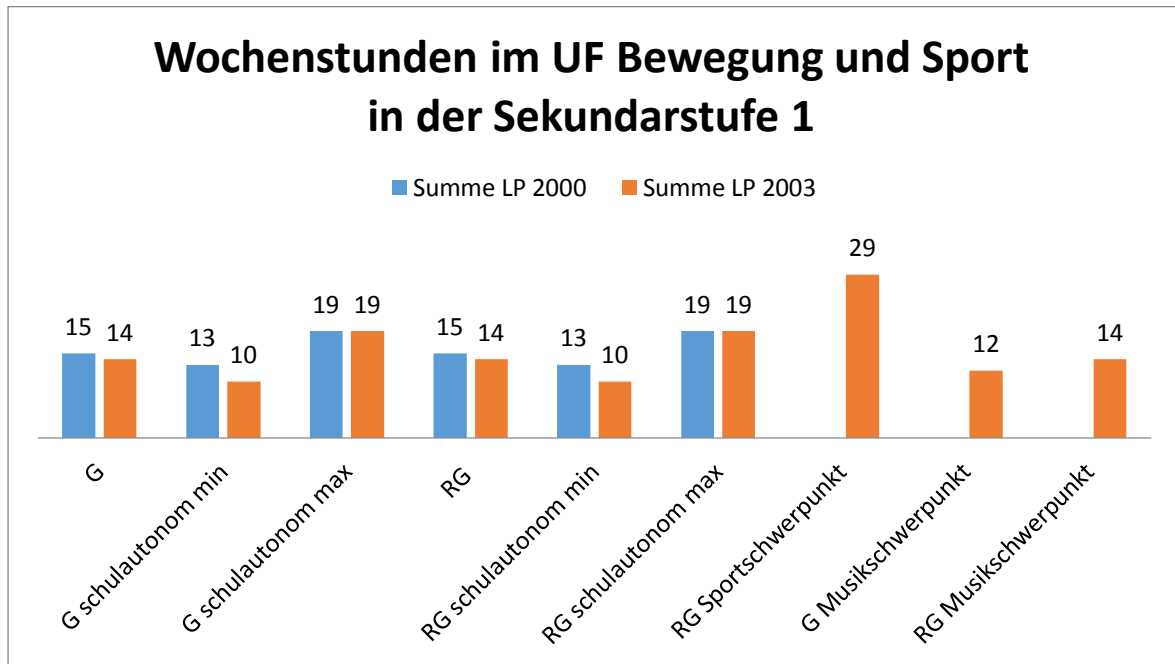


Abbildung 3: Anzahl der Wochenstunden vom UF Bewegung und Sport im Vergleich

Im dargestellten Diagramm ist vom Schuljahr 2000/01 zum Schuljahr 2003/04 eine Reduzierung der Gesamtwochenstundenanzahl des Bewegungs- und Sportunterrichts in Schulen ohne schulautonome Lehrplanbestimmungen von 15 auf 14 Wochenstunden sowohl im Gymnasium als auch im Realgymnasium zu erkennen.

In Schulen mit schulautonomen Lehrplanbestimmungen ist im selben Jahresvergleich die Mindestanzahl von 13 auf zehn Wochenstunden geschrumpft und die Maximalanzahl von 19 Wochenstunden unverändert geblieben.

2.2.3 Ausblick und alternative Möglichkeiten zur Steigerung von Bewegungszeiten in der Schule

Die Bewegungszeiten von Schüler/innen und die Stundenanzahl des Bewegungs- und Sportunterrichts sind häufig ein Streitpunkt in der Bildungspolitik. Bereits länger ist bekannt und durch Untersuchungen belegt, dass die Bewegungszeiten von Kindern und Jugendlichen sowohl in der Schule als auch in ihrem Freizeitverhalten rasant sinken. In der Politik gibt es immer wieder Diskussionen rund um dieses Thema, zuletzt 2012 nach dem schwachen Abschneiden österreichischer Sportler/innen bei den olympischen Sommerspielen in London. Neben einigen Umstrukturierungen im System Spitzensport, blieben die Hoffnungen auf Änderungen und Förderungen des Schulsports weitgehend

unerfüllt. Die tägliche Turnstunde wurde lange und intensiv diskutiert, jedoch nicht eingeführt. Für diese gab es Unterschriftenaktionen und andere Initiativen, welche Kindern und Jugendlichen mehr sportliche Aktivitäten in ihren Schulen ermöglichen sollten. Viele Modelle zur Implementierung einer täglichen Turnstunde wurden erarbeitet, aber nie verwirklicht. (Kleiner & Greier, 2013, S. 8-9)

Weder die Qualität noch die Quantität des Bewegungs- und Sportunterrichts kann Schuld haben, am schlechten Abschneiden der österreichischen Athlet/innen 2012 in London. Denn die Inhalte des Bewegungs- und Sportunterrichts sind viel mehr als nur Können und Leisten. Kleiner und Greier (2013, S. 5) betonen: „Das Unterrichtsfach ‚Bewegung und Sport‘ fordert Lehrer/innen auf, nicht nur sportmotorisches Handlungsfähigkeit zu vermitteln, Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz durch ein vielfältiges und differenziertes Angebot an Bewegungshandlungen zu entwickeln, sondern auch den Umgang Geschlechterrollen, Kreativität, Teamfähigkeit, interkulturelles Verständnis u.a.m. zu thematisieren“.

Die „Tägliche Turnstunde“ ist eine sport- und bildungspolitische Strategie, welche für Verantwortliche die Tür zum Erfolg aufstoßen soll, um sich dann „2016 oder ein paar Jahre später, im olympischen Medaillenregen und Blitzgewitter wieder zu finden“ (Kleiner & Greier, 2013, S. 6.). Diese Erwartungen gelten jedoch als überzogen, Medaillen 2016 in Rio bleiben außer Reichweite. (Kleiner & Greier, 2013, S. 9) Die „Tägliche Turnstunde“ garantiert zwar keine Goldmedaillen, dennoch ist die Forderung nach mehr Bewegungszeiten in der Schule durchaus legitim.

Nach Hillman und Schott (2013, S. 34) zeigt der aktuelle Forschungsstand, „dass körperliche Aktivität die schulische Leistungsfähigkeit nicht negativ beeinflusst“. Vielmehr wurde bewiesen, dass körperlich aktive und fitte Kinder, die weniger aktiven Kinder im Klassenzimmer übertreffen. Dies lässt auf einen Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Gesundheit schließen.

Die Problematik der zunehmenden Bewegungsarmut von Kindern und Jugendlichen im Alltag führt zu notwendigen Maßnahmen und Initiativen wie beispielweise „Aktives Erwachen“, oder „Bewegte Pausen“, welche derzeit schulautonom an einigen Schulen durchgeführt werden.

Aktuelle Studien unterstützen die Forderung nach mehr Bewegung in Schulen, insofern die körperliche Belastung nicht zu lange oder zu intensiv ist. Gerade diese kurzen Belastungen von etwa zwölf Minuten können, in Form von bewegten Pausen, im Schulalltag eingesetzt werden. (Wegner, Windisch & Budde, 2012, S. 45) Wegner, Windisch und Budde (2012, S. 45) halten dazu fest: „Akute moderate

Belastungsintensitäten, die sich allgemein am positivsten auf kognitive Fähigkeiten auswirken, können einfach durchgeführt werden, da weder Sportbekleidung noch größere logistische Voraussetzungen notwendig sind“.

Solche und viele andere Projekte werden hergenommen, um der Forderung nach mehr pädagogisch relevanter Bewegungszeit in Form von täglichen Unterrichtsstunden nachzukommen. Trotz der alternativen Bewegungsangebote ist in Frage zu stellen, ob diese die fehlenden Sportstunden mit einer fachlich ausgebildeten Lehrperson ersetzen können, welche zur Erreichung der angeführten Lernziele notwendig wären.

Die körperlichen Defizite im Kindes- und Jugendalter hängen laut Pratscher (1999) und seiner „Longitudinalstudie über Zusammenhänge von Alltagsverhalten und Rückenbeschwerden von Schüler/innen“ auch mit der mangelnden Bewegung im Alltag zusammen. Der körperliche Zustand der jungen Generation sei absolut alarmierend. Pratscher (1999, S. 14) stellt fest: „Rückenschmerzen gelten heute als die Volkskrankheit ‚Nummer Eins‘“. Die wesentlichen neuzeitlichen Ursachenfaktoren für Haltungsschwächen sind neben Entwicklungsstörungen zu Beginn der Pubertät vor allem der Bewegungsmangel und das zu häufige und darüber hinaus falsche Sitzen der Heranwachsenden. (Breitecker, 1996, S.81 zit. n. Pratscher, 1999, S. 15)

Pratscher (1999, S. 160) befürwortet Initiativen und Projekte wie „Bewegte Klasse“ oder „Bewegte Schule - Gesunde Schule“, um den Schüler/innen mehr Bewegung in der Schule zu ermöglichen.

Die folgende Abbildung aus der Studie von Pratscher (1999, S. 107) zeigt die Verteilung von Sitzzeiten und Turnstunden an einem Schultag für 10- bis 19-jährige Schüler/innen.

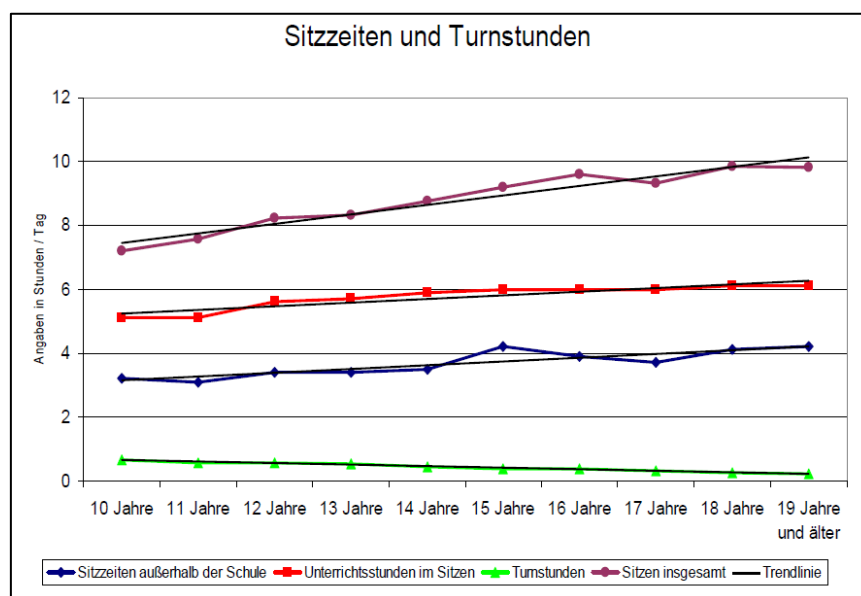


Abbildung 4: Sitzzeiten und Turnstunden pro Tag (Pratscher, 1999, S. 107)

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Sitzzeiten sowohl in der Schule als auch im Freizeitverhalten bei 19-Jährigen gegenüber 10-Jährigen deutlich verlängert und die Bewegungszeiten stark verkürzt sind.

Pratscher (1999, S. 160) appelliert im Anschluss an seine Studie: „Besonders aber ist es im Sinne einer gesunden psychophysischen Entwicklung unserer Kinder und Jugendlichen vonnöten, dem Turnunterricht seine ihm zukommende Bedeutung zu erhalten bzw. wiederzugeben“. Seine Untersuchung verdeutlicht, wie stark die Bewegungszeiten der Schüler/innen nicht zuletzt aufgrund der Reduzierung der Turnstunden zurückgehen, während die passiven Sitzzeiten stetig steigen. Weiters ist jede sportliche Betätigung und insbesondere der Turnunterricht in der Schule ein wichtiger Gegenpol zum immer größer werdenden Medienkonsum in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen. (Pratscher, 1999, S. 160-161)

Die Pratscher Studie schlüsselt folgende Ergebnisse, welche die Bedeutung von Sport sowohl für das psychophysische sowie für das soziale Wohlbefinden zeigen, auf:

- Jugendliche, die sich sportlich mehr bewegen,
- leben gesünder (geringerer Konsum von Nikotin, Alkohol, Süßigkeiten)
- haben eine positivere Lebenseinstellung
- fühlen sich eher glücklich und zufrieden
- es gefällt ihnen in der Schule besser
- sie fühlen sich wohler in der Klassengemeinschaft
- haben bessere Noten in der Schule
- haben weniger Rückenschmerzen
- als jene, die weniger aktiv sind. (Pratscher, 1999, S. 162)

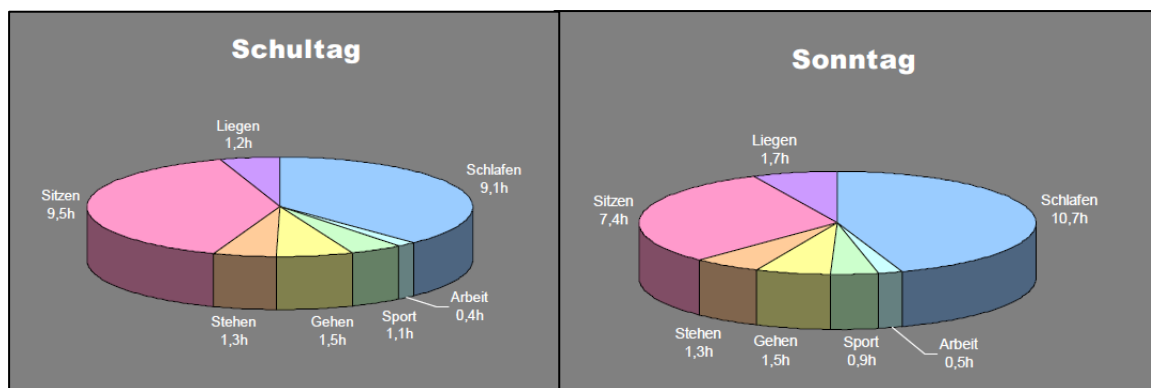


Abbildung 5: Aktivitätenverteilung von Schüler/innen (Folie 20, Pratscher, *Bewegte Schule oder Homo Sessilis?*)⁸

⁸ Zugriff am 08.10.2014 unter <http://www.fgoe.org/veranstaltungen/fgoe-konferenzen-und-tagungen/archiv/schule-gesundheitsfordernd-gestalten-aktuelle-themen-und-entwicklungen-in-der-gesunden-schule/WS%201> Pratscher *Bewegte Schule.pdf*

Diese Abbildung zeigt deutlich, wie lange Schüler/innen an einem Schultag sitzen und inaktiv sind. Die aktive körperliche Betätigung pro Schultag beträgt nur rund ein Neuntel der Sitzzeit.

Würden die Bewegungszeiten von Schüler/innen weiter sinken, sind noch mehr Haltungsschwächen, Rückenbeschwerden und Entwicklungsrückstände zu befürchten. Pratscher sieht den Menschen im Evolutionsverlauf als degenerierten „Homo Sessilis“.

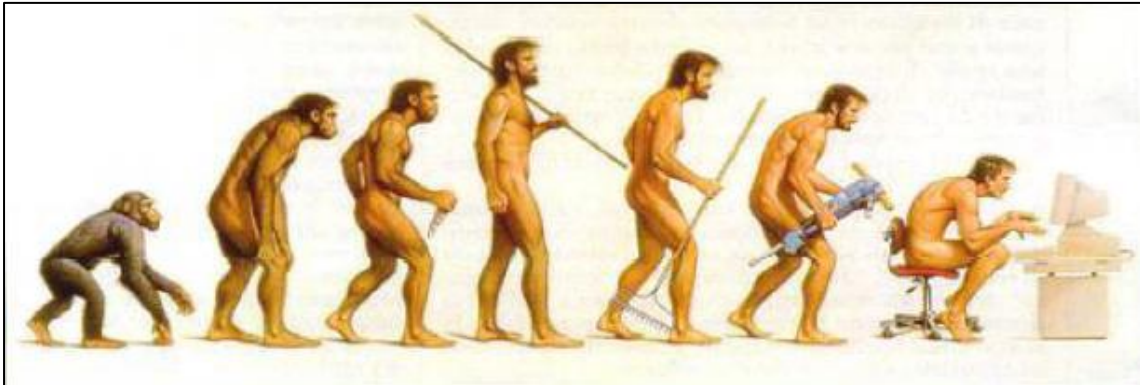


Abbildung 6: Evolution des Menschen nach Pratscher (Folie 10, Pratscher, *Bewegte Schule oder Homo Sessilis?*)⁹

Die überwiegend sitzende Lebensweise hat nicht nur gravierende Folgen für unsere körperliche Gesundheit, sondern bringt auch negative Auswirkungen für die kognitive Gesundheit sowie die Gesundheit des Gehirns mit sich. (Hillman, Erickson & Kramer, 2008 zit. n. Hillman & Schott, 2013, S. 33)



Eine Qualitätsoffensive im Unterricht allein reicht bei weitem nicht aus, um die geringer werdenden Bewegungszeiten zu kompensieren. Es müssen zusätzliche Bewegungszeiten angeboten werden, um den Bewegungsmangel im Alltag entgegenzuwirken und eine Entwicklung zum „Homo Sessilis“ zu vermeiden.

Abbildung 7: Homo Sessilis (Folie 1, Pratscher, *Bewegte Schule oder Homo Sessilis?*)¹⁰

⁹ Zugriff am 08.10.2014 unter http://www.fgoe.org/veranstaltungen/fgoe-konferenzen-und-tagungen/archiv/schule-gesundheitsfordernd-gestalten-aktuelle-themen-und-entwicklungen-in-der-gesunden-schule/WS%201_Pratscher_Bewegte_Schule.pdf

¹⁰ Zugriff am 08.10.2014 unter http://www.fgoe.org/veranstaltungen/fgoe-konferenzen-und-tagungen/archiv/schule-gesundheitsfordernd-gestalten-aktuelle-themen-und-entwicklungen-in-der-gesunden-schule/WS%201_Pratscher_Bewegte_Schule.pdf

Die weltweit steigenden Inaktivitätsraten sind möglicherweise das Ergebnis des technischen Entwicklungsstandes der heutigen Zeit. Technische Entwicklungen haben körperliche Aktivitäten aus vielen Bereichen unseres Lebens (Verkehr, Arbeit, Freizeit) abgelöst. (Vaynman & Gomez-Pinilla, 2006 zit. n. Hillman & Schott, 2013, S. 33)

Tatsächlich gab es früher diese Inaktivitäts-Problematik nicht. Kinder fuhren noch mit dem Rad oder gingen zu Fuß in die Schule. Heute herrscht leider in vielen alltäglichen Bereichen sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen Bequemlichkeit vor, zu Lasten der körperlichen Bewegung. Jede Schule ist mit schulnahen Bus- oder Bahnhaltestellen ausgestattet. Kinder nutzen diese Transportangebote und kommen mit dem Bus zur Schule oder werden von ihren Eltern direkt vor dem Schulgebäude abgesetzt. Ab 7:45 Uhr herrscht bereits vor nahezu jeder Schule das absolute Verkehrschaos. Dasselbe Bild wiederholt sich mittags nach der 6. Stunde, wo die Eltern oder Großeltern minutenlang im Halteverbot auf ihre Sprösslinge warten. Kaum jemand geht eine längere Strecke freiwillig zu Fuß oder fährt mit dem Rad nachhause. Das wiederum würde zu viel Zeit in Anspruch nehmen, welche für andere Aktivitäten genützt werden soll. Bewegung in alltäglichen Situationen bleibt also schon lange auf der Strecke.

Eine eventuelle Lösungsmöglichkeit wäre eine verkehrsberuhigte Zone weit um jede Schule. Was würde eine solche rund um Schulen bewirken? Die Vorteile dieser Idee lägen auf der Hand. Die Kinder müssten beispielsweise den letzten Kilometer zur Schule zu Fuß gehen oder mit dem Rad fahren. Damit wäre eine entsprechende Kreislauftaktivierung verbunden, ähnlich dem Projekt „Aktives Erwachen“. Weitere Vorteile betreffen die Aspekte Umweltbewusstsein, Reduzierung des Verkehrsaufkommens und geringeres Unfallrisiko auf den Straßen zur Schule. Vielleicht könnten diese Ideen zu Nachdenken anregen und in einem Schulprojekt umgesetzt werden.

3. Evaluation

Aufbauend auf die Begriffsbestimmungen des vorherigen Kapitels, erfolgt in diesem Kapitel die analoge Vorgehensweise mit dem Begriff „Evaluation“. Die unterschiedlichen Methoden für Unterrichtsevaluierungen werden aufgezeigt und erklärt. Der Stellenwert von Evaluierungen im Bildungsbereich wächst immer mehr an. Auch die Schule ist dazu verpflichtet, qualitätssichernde Maßnahmen zu setzen. Am Ende des Kapitels wird über die Schwierigkeit von präzisen Evaluierungen und den damit verbundenen Bedingungen und Faktoren reflektiert.

3.1 Begrifflichkeiten

Der Begriff „Evaluation“ leitet sich aus dem Lateinischen „valere“ ab und bedeutet stark oder wert sein. Die Evaluation wird als sach- und fachgerechte Bewertung beschrieben. (Dudenredaktion, 2007, S. 531)

Um die Qualität des Unterrichts zu verbessern, ist es wichtig die eigene Arbeitspraxis regelmäßig zu hinterfragen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind „untrennbar mit Evaluation verbunden“ (Stern, 2003, S. 30).

Evaluationen informieren über den Ist-Stand und dienen der Überprüfung von gesetzten Zielen. Nach Bortz und Döring (2006, S. 96) ist die Evaluationsforschung ein Teilbereich der empirischen Forschung. „Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzepts, des Untersuchungsplans, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Rossi & Freeman, 1993, zit. n. Bortz & Döring, 2006, S. 96).

3.2 Möglichkeiten von Unterrichtsevaluierungen

In diesem Kapitel werden vier unterschiedliche Evaluierungsmethoden vorgestellt.

- Methode der Selbstevaluation von Lehrer/innen

Mittels einer Videokamera kann der Unterricht gefilmt werden. Anhand des Filmmaterials kann die Lehrperson ihre eigene Arbeit bewerten. Der Einsatz von einer Videokamera zur Unterrichtsevaluation bringt viele Vorteile mit sich: Selbstevaluierende Lehrer/innen sind mit den nackten Tatsachen konfrontiert, die Videoanalyse ist objektiv und zeigt die Realität auf. (Kempfert & Rolff, 2005, S. 133)

Ein weiterer positiver Aspekt ist die „einzigartige Chance, ein- und denselben Unterricht von verschiedenen Personen zu verschiedenen Zeitpunkten und aus verschiedenen Blickwinkeln beurteilen zu lassen, z.B. aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, sozialpsychologischer oder linguistischer Sicht [...]“ (Helmke, 2007, S. 179).

Es gibt noch andere Möglichkeiten der Selbstevaluierung wie beispielsweise schriftlich festgehaltene Unterrichtsreflexionen oder Unterrichtstagebücher. Helmke (2009, S. 277) versteht unter einem Unterrichtstagbuch „einen standardisierten Fraggbogen, mit dessen Hilfe die Lehrkräfte [...] die einzelnen Unterrichtsstunden auf einer möglichst niedrig-inferenten, verhaltensnahen Ebene selbst erfassen können“.

- Methode der Evaluation durch Schüler/innen

„Wenn Lehrerinnen und Lehrer etwas über sich lernen wollen, benötigen sie zu ihrer Selbstbeobachtung ergänzend unbedingt Beobachtungen aus einer zweiten Perspektive, beispielsweise aus der Schülerperspektive“ (Herrmann & Höfer, 1999, S. 18).

Es gibt viele Möglichkeiten Feedback von den Schüler/innen zu bekommen. Sehr häufig werden Fragebögen ausgeteilt oder über Moodle-Plattformen an Schüler/innen gesendet. Die Lehrperson bekommt dadurch eine anonyme schriftliche Rückmeldung über den eigenen Unterricht. Die Ergebnisse können dann ausgewertet und gemeinsam besprochen werden.

Eine beliebte Alternative zu den anonymen Fragebogen ist die Feedbackmethode „Briefe“. Schüler/innen schreiben ihren Lehrer/innen kleine Briefe und schildern darin ihre Wahrnehmungen, Wünsche, Anregungen und Beschwerden. Um auch bei dieser Methode die Anonymität zu gewährleisten, muss eine Art Briefkasten angebracht werden, in welchem die Briefe eingeworfen werden können. (Bürger & Schmid, 2005, S. 19)

Ein klarer Vorteil von Evaluationen durch Schüler/innen ist, dass diese anders als beispielsweise Beurteiler/innen einer Einzelstunde oder eines Videoausschnitts, ein ganzes Schuljahr zur Beurteilung heranziehen können. (Helmke, 2004, S. 167)

- Rückmeldungen von Lehrerkolleg/innen

Viele Schulen führen immer wieder Hospitationen mit schulinternen Kolleg/innen durch. Diese nehmen am Unterricht teil und geben anschließend der Lehrperson konstruktive Rückmeldungen betreffend deren Unterrichtsgestaltung. Außerdem kann der/die beobachtende Kollege/in selbst Anregungen für seinen eigenen Unterricht mitnehmen.

Bei dieser Methode wird das Wissen und Können von Lehrer/innen genutzt, um gezielte Aussagen zu machen und die Professionalität weiterzuentwickeln. (Schratz, Iby, Radnitzky, 2000, S. 100 f)

- Externe Evaluation

Externe Evaluationen werden von Personen durchgeführt, die nicht zur Schule gehören. Die Leistungsvergleichsstudien (z.B. PISA) oder Inspektionen von Behörden fallen in diesen Bereich. Helmke (2009, S. 302) hinterfragt allerdings diese Momentaufnahmen von externen Personen: „Mit nur einem einzigen Unterrichtsbesuch lässt sich keine Aussage über ‚den‘ Unterricht der betreffenden Lehrperson ableiten, geschweige denn ein Urteil über die Kompetenz der Lehrperson“. Die Evaluation des Unterrichts sollte über einen längeren Zeitraum geschehen, damit der Beobachtende mehr Informationen über vergangene Stunden sammeln und das Vorwissen der Schüler/innen miteinbeziehen kann. (Helmke, 2009, S. 302) Horster & Rolff (2001, S. 52) erklären zustimmend: „Man kann sich der Effizienz des Unterrichts nur gewiss sein, wenn er kontinuierlich erfolgt“.

Viele Schulen bieten ihren Lehrer/innen Supervisionen an. Diese werden berufsbegleitend und damit ohne vorgegebene zeitliche Begrenzung durchgeführt. In Supervisionen hat die Lehrperson die Gelegenheit die Qualität der eigenen Arbeit zu überprüfen sowie neue Handlungsoptionen und Verhaltensmöglichkeiten zu erarbeiten. (Burger, 2011, S. 35)

Abschließend soll noch einmal die Wichtigkeit der Evaluation beziehungsweise Reflexion des Unterrichts hervorgehoben werden. Nur eine Lehrperson, die bereit ist, die eigene Arbeitspraxis regelmäßig zu hinterfragen, wird dem Anspruch eines/r guten Lehrer/in gerecht.

3.3 Problematik von Unterrichtsevaluierungen

Unterrichtsevaluierungen sind prinzipiell wichtig, um die Qualität des Unterrichts zu sichern. Dabei sind viele Faktoren zu beachten:

- Wer evaluiert?
- Wer gibt die Rückmeldungen?
- Wie wird evaluiert?
- Wie hoch ist die Rücklaufquote?

Der Stellenwert von Evaluierungen im System Schule steigt immer mehr. Es gibt bereits viele Konferenzen und Fortbildungen zum Thema Schulqualität, Feedback und Evaluierungen. Es ist problematisch Evaluierungsmethoden aus dem wirtschaftlichen oder universitären Bereich auf die Schulebene zu übertragen. Bei den Evaluierungsversuchen in der Schule zeigen sich Abhängigkeiten sowohl im Qualitäts- als auch im Quantitätsbereich.

Die Problematik beginnt damit, dass Unterrichtsevaluierungen von vielen verschiedenen Faktoren abhängig sind. Einerseits sind diese von den Kompetenzen der rückmeldenden Schüler/innen abhängig. Eine 12-jährige Schülerin ist noch nicht im Stande eine wertvolle und fachliche ernstzunehmende Rückmeldung über den Unterricht zu geben. Helmke (2004, S. 167) unterstreicht: „Schülerinnen und Schüler können mit der Unterrichtsbeurteilung überfordert sein. Die didaktische Kompetenz und die fachliche Expertise von Lehrkräften können sie schwer beurteilen“. Die Urteile von Schüler/innen gelten als wichtiges Verfahren zur Gewinnung von Aussagen über die Unterrichtsqualität. Allerdings können diesen Aussagen aufgrund von Beliebtheit und Wertschätzung gegenüber der Lehrperson verfälscht und nur als subjektiv eingeschätzt werden. (Helmke, 2004, S. 167) Weiters müssen je nach Alter der Rückmeldenden unterschiedliche Evaluierungsmethoden sowie altersgemäße Formulierungen verwendet werden. Helmke (2004, S. 167) resümiert: „Trotz solcher gelegentlichen Schwächen können Schülerbeurteilungen interessante, auf andere Weise nicht erhältliche Hinweise auf Stärken und Schwächen des Unterrichtens, auf besondere Problemlagen geben“.

Andererseits sind präzise Evaluierungen auch vom Format des Mediums sowie von den Mengen der Rückmeldung abhängig. Die Schwierigkeit liegt hier bei der Erstellung eines entsprechenden Feedbackformates, die die Aussagestärke massiv beeinflusst. Zum Beispiel erfordert ein Feedback in Briefform entsprechende Ausdruckskompetenzen von Schüler/innen, welche nicht bei allen in gleichem Ausmaß vorhanden sind.

Die Akzeptanz von verschiedenen Evaluierungsmethoden ist je nach Alters- und Entwicklungsstand sehr unterschiedlich. Erfahrungsgemäß ist die Rücklaufquote bei Evaluierungen, welche direkt vor Ort am Ende des Unterrichts durchgeführt werden, am höchsten. Online Fragebogen über Moodle- beziehungsweise E-Learning-Plattformen sind dagegen eher weniger frequentiert. Außerdem kann nicht sichergestellt werden, wer hier tatsächlich den Unterricht evaluiert.

Abschließend darf nicht in Vergessenheit geraten, dass die Kompetenzen und Kenntnisse der auswertenden Personen eine große Rolle spielen. Lehrer/innen sind oft nicht dafür ausgebildet, um Evaluierungen richtig zu deuten und auszuwerten. Helmke (2004, S. 166)

betont: „Für die Auswertung der Ergebnisse und eine konstruktive Verarbeitung der Feedback-Informationen sollte der Schule und den einzelnen Lehrern eine externe fachliche Beratung ermöglicht werden“. In diesem Zusammenhang sollten Schulen vermehrt externen Institutionen vertrauen und diesen die Auswertung übertragen. An Universitäten und Hochschulen wird bereits in dieser Richtung gearbeitet. Dementsprechend ist dort die Entwicklung der Feedbackkultur schon weiter fortgeschritten.

4. AHS-Lehrplan für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Dieses Kapitel befasst sich mit der Entwicklung und der Struktur des Lehrplans für das Fach Bewegung und Sport. Mit der Umbenennung in „Bewegung und Sport“ wird der Begriff „Leibesübungen“ abgelöst. Gleichzeitig wird im Jahr 2000 ein neuer Lehrplan eingeführt. Dessen Anforderungen wie Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Mehrperspektivität, Vernetzung der Gegenstände und fächerübergreifender Unterricht werden erläutert und sollen dem Lehrplan zugrunde liegenden Annahmen und Ziele verdeutlichen. Weiters zeigt eine empirische Untersuchung die Häufigkeiten von Bewegungsinhalten im Bewegungs- und Sportunterricht. Abschließend wird über den aktuellen Stand des Arbeitsprozesses rund um die Erstellung des neuen Lehrplans informiert.

4.1 Die Entwicklung von der „Leibeserziehung“ zu „Bewegung und Sport“

Im Jahr 2000 tritt in Österreich ein neuer Lehrplan für den Turnunterricht in Kraft. Der Begriff „Leibesübungen“ wird durch „Bewegung und Sport“ ersetzt. Der alte Lehrplan aus dem Jahr 1986 war von sportartenorientierten Lehr- und Lernzielen ausgegangen, im Lehrplan 2000 hingegen steht die Eingliederung von Bewegung und Sport in das tägliche Leben im Mittelpunkt. „Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport soll gleichrangig zur Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beitragen: [...]“ (BMUKK, 2000a, S. 1).

Der Lehrplan 1986 war ein Rahmenlehrplan, in dem es um das Erreichen einzelner Lehrplanziele sowie das Erlernen bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten ging. Im derzeit gültigen Lehrplan 2000 wird das Anstreben von Kompetenzen gefordert. Hager (2013, S. 114) betont: „War der alte Lehrplan stark von weitgehend sportartenorientierten Lehrzielen und definierten Leistungsanforderungen ausgegangen, so stehen nun mehr individuelle Förderung und die Einbettung von Bewegung und Sport in den gesamten Bildungsprozess im Mittelpunkt“.

Im Lehrplan 2000 werden nicht mehr Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, es sollen vielmehr sechs verschiedene Bewegungshandlungen umgesetzt werden:

- Grundlagen zum Bewegungshandeln
- Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen

- Spielerische Bewegungshandlungen
- Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen
- Gesundheitsorientiert-ausgleichende Bewegungshandlungen
- Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen

Nach einer empirischen Untersuchung von Hager (2013, S. 92) werden „Grundlagen zum Bewegungshandeln“ sowie „Spielerische Bewegungshandlungen“ zu über 60% im Sportunterricht umgesetzt. Den anderen vier Bewegungshandlungen kommt weit weniger Bedeutung zu. Die „Gestaltenden und darstellenden Bewegungshandlungen“ werden interessanterweise viel eher von Frauen als von Männern umgesetzt. (Hager, 2013, S. 92)

Im Vergleich zum Lehrplan 1986 ist der aktuelle Lehrplan 2000 in der Sekundarstufe I in zwei Teile geteilt. Es gibt Kern- und Erweiterungsbereiche, wobei zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Stunden für den Kernbereich vorgesehen sind. Die Inhalte dafür werden genau vorgegeben. Für den Erweiterungsbereich „sind insbesondere folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen: regionale und lokale Gegebenheiten; Bedürfnisse, Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler; Lernfortschritte der Klasse (Bedarf an Vertiefung, Übung usw.); individuelle Schwerpunkte der Lehrerinnen und Lehrer; materielle und personelle Ressourcen; autonome Lehrplanbestimmungen“ (BMBWK, 2003, S. 567).

Gerade diese Erweiterungsbereiche finden großen Anklang bei den Bewegung und Sport Lehrer/innen. Hager resümiert nach seiner Untersuchung (2013, S. 93 f), „dass eine Mehrheit der Leibeserzieher/innen die Erweiterungsbereiche, die dahinter stehenden Intentionen, die Einbettung sportlicher Tätigkeit in ein sozialpädagogisches Gefüge, die Vielfältigkeit und die Prozessorientierung – also die wesentlichsten Neuerungen – für ausgesprochene Stärken des neuen Lehrplanes hält“.

4.2 Anforderungen des Lehrplans

In diesem Kapitel werden die zentralen Anforderungen des Lehrplans 2000 kurz skizziert. Dabei werden vor allem die dem Lehrplan zugrunde liegenden Annahmen und Ziele deutlich gemacht.

- Schülerorientierung

Nicht die körperlichen Leistungen, sondern die Schüler/innen selbst stehen im Mittelpunkt des Bewegungs- und Sportunterrichts. Daher gelten für die Bewegungs- und Sportlehrer/innen folgende Ansprüche:

- Orientierung des Unterrichts an den Erfahrungen und Möglichkeiten, die die Schüler aus ihrer Lebenswelt mitbringen
- Unterstützung der Schüler in ihrem Entwicklungsprozess
- Entwicklungen eigener Wert- und Normvorstellungen
- Schüler in ihrer Subjektivität ernst nehmen
- Lernen als Prozess verständlich machen (Anforderungen kennen, selbst einschätzen lernen, intrinsische Motivation). (BMBWK, 2003, S. 21)

Die Lehrpersonen sind dazu verpflichtet, schon bei der Erstellung ihres Unterrichtskonzepts die Voraussetzungen und Ansprüche ihrer Schüler/innen als Maßstab heranzuziehen. Die zu erreichenden Leistungen sollen nicht der Ausgangspunkt der Planungsphase sein. Gemeint ist:

- Die Erstellung von differenzierten Lernangeboten
- Das Eingehen auf die individuell notwendige Arbeitszeit, auf unterschiedliche Lerntypen, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und kulturelles Umfeld
- Die Berücksichtigung des unterschiedlichen Betreuungsbedarfs
- Das Bewusstmachen der eigenen Stärken und Schwächen
- Die Herstellung eines individuell förderlichen Lernklimas und die Vermeidung von Demotivation. (BMBWK, 2003, S. 21)

- Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung ergänzt und erweitert die Sportartenorientierung und garantiert damit die Berücksichtigung sozialer und kognitiver Aspekte. (BMBWK, 2003, S. 22)

Hager (2013, S. 24) betont: „Sowohl die aktive sportliche Betätigung als auch deren Organisation – sei es im privaten/individuellen oder im sozialen Zusammenhang – werden nur dann nachhaltig in den Bildungsprozess einbezogen werden können, wenn damit konkrete Erfahrungen auf der Basis eigenen Tuns verbunden sind“.

Daraus lässt sich schließen, dass sorgfältig mit den unterschiedlichen Ideen und Zugängen, die Schüler/innen einbringen, umgegangen werden muss. Die Einordnung der sportlichen Betätigung in das soziale Umfeld, innerhalb und außerhalb der Schule, spielt außerdem eine wesentliche Rolle. (Hager, 2013, S. 25)

- Mehrperspektivität

Nach dem Prinzip der Mehrperspektivität soll die individuelle Sinngebung von Lernenden durch die Betrachtung von Lehrinhalten aus unterschiedlichen Aspekten ermöglicht werden. Dadurch werden die Abwendung von der ausschließlichen Fachorientierung und die Hinwendung zu einem umfassenden Bildungsauftrag sichtbar. (Hager, 2013, S. 24)

Hager (2013, S. 24) konkretisiert, „dass für alle Schüler/innen sicher gestellt sein sollte, dass sie im Zuge ihrer Schullaufbahn mit den unterschiedlichen Perspektiven des Faches Erfahrungen machen können“.

„Spielen“, „Leisten“, „Erleben“, „die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern“ oder „die eigene Grenzen erleben“ schaffen im Fach Bewegung und Sport Zugänge zu sportlicher Aktivität unter verschiedenen Gesichtspunkten. (Beckers, 2000, zit. n. Hager, 2013, S. 24)

Als Voraussetzung für die Umsetzung von Mehrperspektivität im Unterricht gilt die Auswahl der Unterrichtsinhalte. Es erscheint nicht sinnvoll, jeden Inhalt krampfhaft nach allen denkbaren Perspektiven zu gestalten. Es ist wichtig, Schwerpunkte situations- und zeitgemäß gezielt zu setzen. Das wiederum setzt eine langfristige Planung voraus. Nur unter diesen Umständen können Inhalte, Perspektiven und ihre unterschiedlichen Bezüge so aufeinander abgestimmt werden, dass im Unterrichtsverlauf tatsächlich von Mehrperspektivität gesprochen werden kann. (Hager, 2013, S. 25)

- Vernetzung der Gegenstände

Es gibt konkrete Bildungsbereiche an denen sich alle Fächer orientieren. Diese sind für jedes Fach verbindlich. Auch das Fach Bewegung und Sport muss Bezug auf folgende Bildungsbereiche nehmen:

- Sprache und Kommunikation
- Mensch und Gesellschaft
- Natur und Technik
- Kreativität und Gestaltung
- Gesundheit und Bewegung (BMUKK, 2000b, S. 4-6)

Da sich die Bildung definitionsgemäß nicht innerhalb eines Unterrichtsfaches vollziehen kann, befinden sich im neuen Lehrplan, die für alle Fächer verbindlichen, fünf Bildungsbereiche. Die Absicherung der Bildungsrelevanz soll durch die Vernetzung der einzelnen Gegenstände gewährleistet werden. Diese basiert auf dem gemeinsamen Bezug der fünf Bildungsbereiche, welche in ihrer Gesamtheit den Begriff der Allgemeinbildung abdecken. (Hager, 2013, S. 12)

„Die Bildungsbereiche bieten gemeinsam mit den Zielen in den Abschnitten ‚Aufgabenbereiche der Schule‘ und ‚Leitvorstellungen‘ den Bezugsrahmen für die Einordnung jener Beiträge, die die einzelnen Unterrichtsgegenstände für den gesamten schulischen Bildungsprozess zu leisten haben“ (BMUKK, 2000b, S. 4).

- Fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht

Sowohl der Fächerverbindende als auch der fächerübergreifende Unterricht zielen auf die Vernetzung von Inhalten ab. Trotzdem handelt es sich dabei um zwei unterschiedliche Wege, da die Unterrichtsorganisation verschieden ist:

Im fächerverbindenden Unterricht haben Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Fachunterrichts mögliche, die Fächergrenzen überschreitende Sinnzusammenhänge herzustellen. Die Organisation des nach Fächern getrennten Unterrichts bleibt hier bestehen.

Bei fächerübergreifender Unterrichtsgestaltung steht ein komplexes, meist lebens- oder gesellschaftsrelevantes Thema oder Vorhaben im Mittelpunkt. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände haben im integrativen Zusammenwirken – z.B. im Sinne des Projektunterrichts – ihren themenspezifischen Beitrag zu leisten. Dies bedingt eine aufgabenbezogene besondere Organisation des Fachunterrichts und des Stundenplans. (BMUKK, 2000b, S. 14)

Beide didaktischen Möglichkeiten setzen nicht nur entsprechende fachliche Kenntnisse der Lehrer/innen voraus, sondern auch die Fähigkeit zur gemeinsamen Zusammenarbeit mit Lehrer/innen anderer Fächer. Damit wird die Änderung des Bildes von Lehrpersonen deutlich: vom bekennenden Einzelkämpfer zum gleichwertigen Partner im Team, um bestmögliche Bildungsangebote zu bieten. (Hager, 2013, S. 29)

Wie Hagers (2013, S. 112) Untersuchung zeigt, stehen allerdings viele Lehrer/innen im Gegenstand Bewegung und Sport dem fächerübergreifenden Unterricht skeptisch gegenüber:

Die Vernetzung von BuS mit anderen konkreten Unterrichtsfächern wird generell als problematisch gesehen. Am ehesten können sich die InterviewpartnerInnen noch Vernetzungen mit Gesundheit und Ernährung vorstellen, einige andere Fächer werden dafür als prinzipiell ungeeignet betrachtet. Zudem werden individuelle Kompetenzen der Lehrenden als Voraussetzungen genannt, was Vernetzungsprozesse als Lehrplanforderung grundsätzlich in Frage stellt. (Hager, 2013, S. 112)

Zweifellos werden sich Bewegungs- und Sportlehrer/innen auch in Zukunft immer mehr mit den Problemen der Gesundheitserziehung auseinandersetzen müssen, weil der Stellenwert einer gesunden Lebensführung und das Gesundheitsbewusstsein in der industrialisierten und technischen Gesellschaft auch weiter steigen wird.

4.3 Qualität und Quantität von Bewegungsinhalten im Unterricht

Im Lehrplan für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sind eine Vielzahl von Lernzielen und Lehrinhalten verankert. Die Bewegungsangebote die Schüler/innen im Bewegungs- und Sportunterricht erleben sollen, besitzen eine große Bandbreite. Den Lehrpersonen stehen dafür viele Möglichkeiten zur Vermittlung zur Verfügung.

Wie kann die Umsetzung der geforderten Lernziele im Unterricht hinsichtlich ihrer Qualität und Quantität untersucht werden? Welche Inhalte werden von Bewegungs- und Sportlehrer/innen häufig vermittelt, welche werden eher vernachlässigt?

Die Eintragungen im Klassenbuch eignen sich hervorragend zur Dokumentation und Auswertung von Unterricht. Nach dem Schulunterrichtsgesetz ist das Vorhandensein und Führen von Klassenbüchern für jede Klasse verpflichtend. (Kleiner, 2006, S. 25)

Einen hochinteressanten Einblick in die Verteilung von Häufigkeiten verschiedener Inhalte im Bewegungs- und Sportunterricht, gibt eine empirische Untersuchung von Kleiner (2006). In dieser bilden die wöchentlichen Stoffeintragungen von Sportlehrer/innen ins Klassenbuch die Basisdaten. Sie wurden über einen Zeitraum von jeweils zwei Jahren vor und zwei Jahren nach der Einführung des neuen Lehrplanes gesammelt. Insgesamt nahmen zwölf allgemeinbildende höhere Schulen in Wien, Niederösterreich und Tirol teil. Von diesen Schulen wurden nur Klassenbücher der ersten Klassen zur Untersuchung herangezogen. Über vier Jahre hinweg wurden insgesamt 50 Klassenbücher mit jeweils 43 Eintragungswochen ausgewertet. (Kleiner, 2006, S. 27)

Die Studie von Kleiner verfolgte mehrere Ziele. Das Eintrageverhalten ins Klassenbuch von Lehrer/innen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport wurde im Verlauf eines Schuljahres hinsichtlich des Umfangs und der Qualität der Eintragungen untersucht. Weiters wurden die qualitativen und quantitativen Merkmale der Stoffeintragungen während einer Zeitspanne vor und nach dem Inkrafttreten des neuen Lehrplanes analysiert. (Kleiner, 2006, S. 26-27)

Es wurde ausgewertet, dass der Unterrichtsstoff durchschnittlich mit fünf Wörtern beziehungsweise fachbezogenen Begriffen im Klassenbuch festgehalten wurde. Die umfangreichste Beschreibung der Unterrichtsinhalte umfasste während des gesamten Zeitraums von vier Jahren 21 Wörter, die Geringste ein Wort. (Kleiner, 2006, S. 27)

Kleiner (2006, S. 27) bestätigte zusätzlich die Hypothese: „Je länger das Schuljahr andauert, umso mehr streben die Eintragungen in die Klassenbücher in die Richtung ‚bis zu 4 Worte‘“. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede wurden in diesem Zusammenhang analysiert. 44,7% der Lehrerinnen beschreiben ihre erarbeiteten Inhalte

mit ‚5 bis 10 Worten‘ und halten damit ihren Unterrichtsstoff ausführlicher fest als ihre männlichen Lehrerkollegen. (Kleiner, 2006, S. 28)

Weiters wurde untersucht welche Inhalte beziehungsweise Bewegungshandlungen im Klassenbuch eingetragen werden und wie deren Häufigkeiten verteilt sind. Es wird festgehalten, dass in den ersten Klassen die spielorientierten (30,3%) und die turnspezifischen (27,8%) Bewegungshandlungen dominieren. Danach sind die leichtathletischen (16%) Bewegungshandlungen, die Grundlagen (11,5%) und die schwimmorientierten (6,6%) Bewegungshandlungen platziert. Die erlebnisorientierten (3,6%) und die gestaltend-darstellenden (1,7%) Bewegungshandlungen besitzen die geringsten Häufigkeiten. Das Schlusslicht bildet der Bereich Organisation (0,7%). (Kleiner, 2006, S.28) Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der Häufigkeiten der im Klassenbuch vermerkten Bewegungshandlungen.

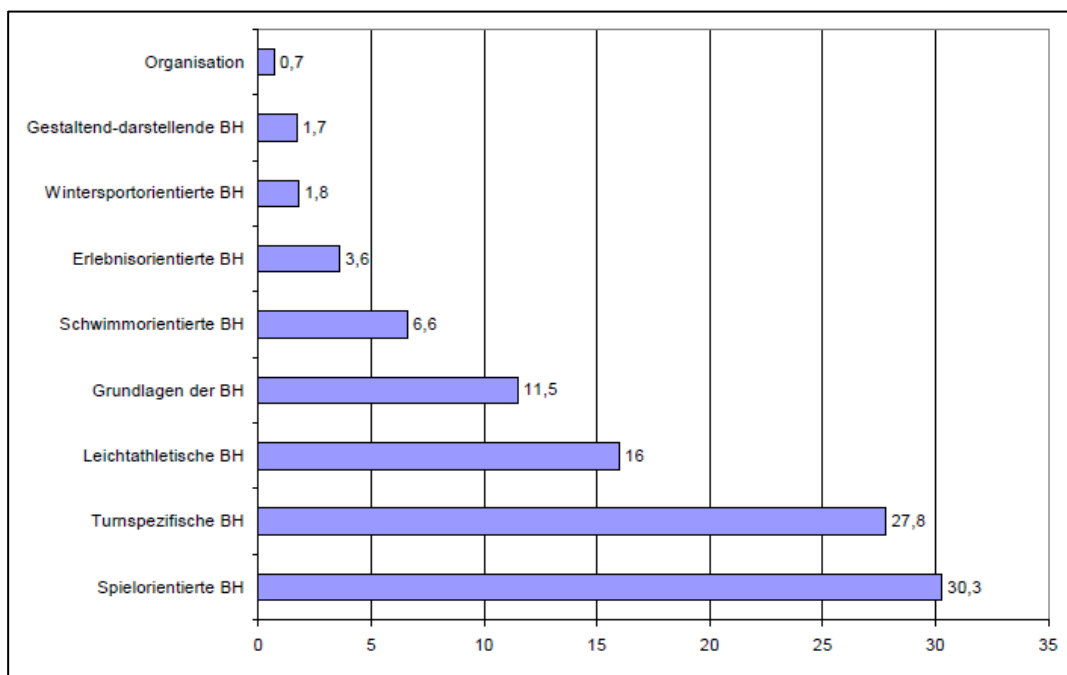


Abbildung 8: Angebotene Bewegungshandlungen laut Klassenbucheintragen (Kleiner, 2007, S. 9)

Hinsichtlich der Frage, ob sich die Begriffe, die Inhalte oder der Umfang der Eintragungen vor und nach der Einführung des neuen Lehrplanes unterscheiden ist festzuhalten, „dass keine qualitativen Unterschiede in den Stoffeintragungen bestehen“ (Kleiner, 2006, S. 31). Die eingetragenen Inhalte sind im Zeitraum davor und danach hauptsächlich sportartenorientiert. Kleiner (2006, S. 31) verdeutlicht abschließend: „Es lassen sich nur einige wenige Stoffeintragungen finden, die auf eine Sensibilisierung der Lehrer/innen im Unterrichtsfach ‚Bewegung und Sport‘ für eine andere mehrperspektivische und

handlungsorientierte Stoffeintragung entsprechend der Vorgaben des neuen Lehrplans hinweisen“.

Interessant wäre eine Parallelstudie, die neben den Klassenbucheintragungen auch die Unterrichtsqualität untersucht. Aufschlussreich wäre, ob die Kolleg/innen, die ihre vermittelten Inhalte besonders ausführlich und mit hoher Wortanzahl beschrieben haben, auch anders unterrichtet haben als jene Lehrpersonen die kürzere Klassenbucheintragungen verfasst haben.

4.4 Ausblick – Bildungsstandards und Kompetenzmodell

Derzeit wird in Österreich an der Erstellung von Bildungsstandards für den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport gearbeitet. Den Auftrag dazu erhielt die Universität Salzburg. Das Ergebnis liegt bereits als Entwurf vor und wird mit Vertreter/innen der Aus- und Weiterbildung diskutiert.

Die Bildungsstandards im Unterrichtsfach Bewegung und Sport setzen sich zwei Ziele:

- Wirkung nach Außen: Die Qualität und Wirksamkeit des Sportunterrichts soll durch objektiv messbare (evaluierbare) Kompetenzen sichtbar gemacht werden.
- Wirkung nach Innen: Die genannten Kompetenzen sollen als allgemein gültige Unterrichtsziele sowohl den Lehrkräften als auch den Schülerinnen und Schülern zeigen, welche Ziele im Unterricht anzustreben sind. (Molecz, 2013, S. 3)

Um die Ziele der Bildungsstandards zu erreichen, wurde ein Kompetenzmodell, welches sich an den aktuellen Fachlehrplänen orientiert, sowie ein Kompetenzkatalog, welcher die von den Schüler/innen zu erwerbenden Kompetenzen enthält und beschreibt, entwickelt. Ein wichtiger Eckpfeiler ist, dass die Standards nicht jede Schulstufe, sondern nur das Ende der Sekundarstufe I und II betreffen. Als Regelstandards werden jene Kompetenzen beschrieben, die vom Großteil der Schüler/innen einer Klasse erreicht werden sollen. (Molecz, 2013, S. 3 f)

Das entwickelte Kompetenzmodell lässt sich in folgender Matrix darstellen.

KOMPETENZMODELL Sekundarstufe I und II			SELBST-KOMPETENZ			SOZIAL-KOMPETENZ			METHODEN-KOMPETENZ			FACH-KOMPETENZ		
			KÖRPERBEZOGEN Wahrnehmen – Einschätzen – Nutzen	KOGNITIONS- und SOZIALBEZOGEN Bewegen – Reflektieren – Sinn herstellen	EMOTIONSBEOZOGEN Erleben – Wahrnehmen – Regulieren	REGELN und FAIRNESS Kennen – Einhalten – Verändern	KOMMUNIKATION und KOOPERATION Denken – Sprechen – Handeln	AUF GABEN, ROLLEN und LEITEN Verstehen – Übernehmen – Reflektieren	LERNEN LERNEN Interesse wecken – Lernkompetenz entwickeln	PLANUNG und ORGANISATION Verarbeiten – Umsetzen – Kontrollieren	SICHERHEIT und GESUNDHEIT Wahrnehmen – Einschätzen – Handeln	KONDITIONELLE und KOORDINATIVE FÄHIGKEITEN	SPORTARTSPEZIFISCHES KÖNNEN und WISSEN	SPORTARTÜBERGREIFENDES KÖNNEN und WISSEN
			KÖNNEN			+ WISSEN			+ WOLLEN					
LEHRSTOFF	ALLG. SPORTMOTORISCHE FÄHIGKEITEN	SPIELEN + LEISTEN + GESUNDHEIT + GESTALTEN + ERLEBEN												
	TURNEN													
	LEICHTATHLETIK													
	SCHWIMMEN													
	SPORTSPIELE													
	GYMNASTIK, TANZ, AKROBATIK													
	ROLL- und GLEITSPIELSPORTARTEN													
	ZWEIKÄMPFE													
	WEITERE SPORTARTEN													

Abbildung 9: Kompetenzmodell (Amesberger & Stadler, 2014, S. 14)

Die Grundstruktur dieses Kompetenzmodelles ist für die Sekundarstufe I und II gleich. Unterschiede finden sich erst im Kompetenzkatalog. Zum Beispiel wurde der Umfang, der in der Oberstufe zu bearbeitenden Kompetenzen, eingeschränkt. (Amesberger & Stadler, 2014, S. 15) Die Kompetenzen werden nach vier Gruppen differenziert:

- Selbstkompetenz: Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung, Eigeninitiative, Kreativität
- Sozialkompetenz: Team-, Konflikt-, Kommunikationsfähigkeit
- Methodenkompetenz: Planungs-, Organisationsfähigkeit
- Fachkompetenz: Fachwissen im motorischen und kognitiven Bereich (Molecz, 2013, S. 5)

Die vier Kompetenzbereiche finden sich in allen Bewegungshandlungen wieder. Um für Unterrichtsplanungen konkrete Anhaltspunkte zu haben, werden die Kompetenzen zusätzlich mit Teilkompetenzen und Deskriptoren präzisiert. (Amesberger, 2014, S. 15)

Auf den Punkt gebracht dienen die Bildungsstandards dazu „für das Ende eines Bildungsweges (Ende Sekundarstufe I bzw. Ende Sekundarstufe II) zu beschreiben, was Schülerinnen und Schüler an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben

haben sollen“ (Molecz, 2014, S. 5). Diskussionspunkte bilden die Fragen, ob der angesprochene Erwerb alleine durch die Schule zu erfolgen hat und ob die Bildungsstandards im Grunde nur die gesellschafts- und bildungspolitischen Erwartungen an einzelne Schüler/innen erfüllen. (Molecz, 2014, S. 5)

Schlussendlich stellt das Thema Bildungsstandards auch starke Ansprüche an Schüler/innen und deren Eltern:

Wenn Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I eine „sport- und bewegungsbezogene Lernbereitschaft aufgebaut“ haben sollen, wie es die Bildungsstandards fordern, dann ist dieser Entwicklungsprozess von der Schule alleine, ohne Bereitschaft des Umfeldes jedes einzelnen Kindes und natürlich des Kindes selber, dieses Ziel zu erreichen, einfach nicht umsetzbar. (Molecz, 2014, S. 5)

Die Herausforderung der Entwicklung eines neuen Lehrplans für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport liegt darin, den Wechsel vom bisherigen Einheitslehrplan für die gesamte Sekundarstufe II, zum semestrierten Lehrplan zu schaffen. Dieser semestrierte Lehrplan soll für jedes Semester und jede Schulform so gestaltet werden, dass dieser unter den vorherrschenden Standortbedingungen umsetzbar ist. (Molecz, 2014, S. 6)

Die Lehrplankommission setzt sich also zum Ziel die Qualität im Unterricht über Bildungsstandards zu definieren. Ist Qualität im Unterrichtsfach Bewegung und Sport aber nicht vielmehr als die bloße Erfüllung von Bildungsstandards? Hier geht es doch im Grunde darum, auf individueller Basis motorische, soziale und gesundheitsorientierte Lernfortschritte beziehungsweise Kompetenzen zu erzeugen und zu festigen. Dies ist die Stärke des Bewegungs- und Sportunterrichts. Nach dieser Ansicht ist einer angestrebten Individualisierung im Unterrichtsgeschehen gegenüber der verordneten Erfüllung von Standards entschieden der Vorzug zu geben.

5. Aktuelle Bewegungsangebote innerhalb und außerhalb des Bewegungs- und Sportunterrichts

Dieses fünfte Kapitel veranschaulicht die große Anzahl von Bewegungsangeboten im System Schule. Zu Beginn werden alle Bewegungsmöglichkeiten für Schüler/innen im und neben dem Fach Bewegung und Sport zusammengefasst. Anschließend behandelt jedes Unterkapitel ein spezielles Bewegungsprojekt beziehungsweise eine Initiative, um mehr Bewegung in das Schulleben von Schüler/innen zu bringen. Diese aktuellen Projekte mit den Schwerpunkten Bewegung und Gesundheit werden erläutert und diskutiert.

Der bisherige Lehrplan lässt eine Vielzahl an Bewegungsangeboten zu. Im Rahmen von Schulveranstaltungen werden Winter- und Sommersportwochen durchgeführt sowie Skitage, Wanderungen und Radtouren angeboten.

Die Teilnahme an Schulsportwettbewerben stellt für eine ausgewählte Gruppe von Schüler/innen eine willkommene Abwechslung im Schulalltag dar. Diese Wettbewerbe finden hauptsächlich auf Bezirks- und Landesebene statt. Einige wenige Wettbewerbe werden bundesweit durchgeführt, während die internationale Schulsportföderation (ISF) spezielle Bewerbe weltweit ausschreibt.

Während bei den Schulwettkämpfen eine Vorselektion nach Alter, Geschlecht und Qualifikation stattfindet, zielen die sogenannten Sportabzeichen auf eine möglichst umfangreiche Teilnahme aller Schüler/innen ab. Zum Beispiel entwickelte sich aus dem österreichischen Leistung-Turn-Abzeichen (ÖLTA) das österreichische Turnprogramm für alle Vereine und Schulen (Turn10). Weitere Abzeichen wie österreichisches Schwimmerabzeichen (ÖSA), österreichisches Rettungsschwimmerabzeichen (ÖRSA) und österreichisches Sport- und Turnabzeichen (ÖSTA) können ebenfalls allen Schüler/innen angeboten werden.

Jährlich wird vom Bundesministerium für Bildung und Frauen ein Schulsportgütesiegel an Schulen mit besonderen Aktivitäten im Bereich Sport verliehen. Im Jahr 2013 wurde dieses österreichweit als eine Maßnahme zur Qualitätssicherung im Bewegungs- und Sportunterricht eingeführt. Die Erlangung eines Schulsportgütesiegels, wird je nach Erfüllung bestimmter Limits in Gold, Silber und Bronze verliehen. Die dazu notwendige Erhebung, wird über einen Online-Fragebogen durchgeführt.

Österreichweit wurde im Schuljahr 2012/2013 eine Vielzahl von Schulen ausgezeichnet. Insgesamt erhielten 33 niederösterreichische Schulen, davon 6 allgemeinbildende höhere Schulen, das Schulsportgütesiegel in Gold.¹¹

Um ausführlicher auf besondere Bewegungsprojekte eingehen zu können, wird im folgenden Kapitel eine Auswahl von aktuellen Projekten und Initiativen beziehungsweise nicht im Lehrplan verankerter Bewegungsangebote vorgestellt und diskutiert.

5.1 Vital 4 Brain

Vital 4 Brain wurde als spezielles Bewegungsprogramm für den Unterricht entwickelt. 150 Übungen sind unter der Berücksichtigung von trainingswissenschaftlichen und neurobiologischen Aspekten zusammengestellt worden. Mit diesen vielfältigen und abwechslungsreichen Übungen sollen koordinative Fähigkeiten gefördert, sowie die Konzentrationsfähigkeit von Schüler/innen verbessert werden, um damit die Grundlage für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Viele Informationen über dieses Projekt wurden von der Vital 4 Brain Homepage (www.vital4brain.at) herangezogen.

Da körperliche Bewegung oder Sport den Stoffwechsel beeinflussen, sind sie ein wirksamer Weg um die synaptische Funktion zu verändern und damit die Art und Weise wie wir denken und fühlen. Körperliche Bewegung oder Sport erhöhen im ganzen Körper die Durchblutung und damit die Verfügbarkeit von Glukose, jenem lebenswichtigen Element für das Leben der Zellen. (Ratey & Hagermann, 2009, S.99 zit. n. Beer & Schwarz, 2012, S. 95)

Das gesamte Vital 4 Brain Programm besteht aus sechs Einheiten, welche jeweils aus drei Modulen, nämlich dem Aktivierungs-, Koordinations- und Überleitungsmodul zusammengestellt sind. Die Übungen sind so gestaltet, dass sie in Volksschulen, Hauptschulen, berufsbildenden und allgemeinbildenden höheren Schulen umgesetzt werden können. Jede Vital 4 Brain Einheit kann direkt im Klassenzimmer während des Unterrichts mit allen Schüler/innen durchgeführt werden und sollte idealerweise zwischen sieben und dreizehn Minuten andauern. Die Schüler/innen benötigen dazu keine Sportbekleidung, ihre Alltagskleidung ist völlig ausreichend. Zwei- bis dreimal pro Woche über das ganze Schuljahr verteilt, empfehlen die Verantwortlichen die Vital 4 Brain Übungen im Unterricht anzuwenden.¹²

Molekularbiologische Studien haben belegt, dass Botenstoffe durch Bewegung in der Muskulatur produziert werden. Diese Botenstoffe gelangen direkt in die Muskeln und teilweise auch ins Gehirn, wo sie ebenfalls ihre Wirkung entfalten. (Beer & Schwarz, 2012,

¹¹ Zugriff am 05.10.2014 unter <http://schulsportinfo.at/wp-content/uploads/downloads/2013/12/Übersicht-Schulsportgütesiegel-NIEDERÖSTERREICH.pdf>

¹² Zugriff am 18.10.2014 unter <http://www.vital4brain.at/bewegung/schule/FAQ.html>

S. 95) Beer und Schwarz (2012, S. 95) halten fest: „Auf Grund der Botenstoffe erzielt man mit sehr wenig Bewegung sehr viel an positiven Effekten. Dieser Erkenntnisse lassen die jahrzehntelang bestehende Forderung nach bewegten Pausen unter einem neuen Gesichtspunkt erscheinen“.

Eine Vital 4 Brain Einheit während des Unterrichts besteht aus einem aktivierenden, einem koordinativen und einem entspannenden Teil. Im Aktivierungsmodul „Aerobix“ werden rund dreiminütig aktivierende Übungen ausgeführt, bei welchen die Belastungsintensität langsam ansteigt. Das Koordinationsmodul „Koordix“ gilt als zentrales Übungsmodul in welchem fünf bis sieben Minuten koordinativ anspruchsvolle Übungen durchgeführt werden. Der Aufbau der Übungen erfolgt dabei immer nach dem Prinzip „vom Einfachen zum Schweren“. Das Entspannungsmodul „Relaxix“ bildet mit ein bis drei Minuten den abschließenden Teil. Die Überleitung zum Unterricht erfolgt mit beruhigenden Übungen, um die Schüler/innen auf ein ideales Aktivierungsniveau für die folgende Unterrichtsstunde zu bringen.¹³

Das Besondere an diesem Projekt ist, dass dieses Bewegungsprogramm von jeder Lehrperson durchgeführt werden kann. Es muss nicht unbedingt ein/e Bewegungs- und Sportlehrer/in sein, der/die die Vital 4 Brain Übungen anleitet. Alle Lehrer/innen, welche eine entsprechende Aus- oder Fortbildung über Vital 4 Brain absolviert haben, können diese Übungen jederzeit in ihrem Unterricht einsetzen.

Hinter dem Konzept steckt die Idee, dass dieses Bewegungsprogramm direkt im Unterricht von jedem/r Lehrer/in eingebracht werden kann, wenn er/sie glaubt seine/ihre Schüler/innen brauchen jetzt Bewegung. Die Unterrichtssituation soll mit dem bewegten Programm wesentlich verbessert werden. Es werden zwar je nach Übungsauswahl zwischen fünf und acht Minuten an Unterrichtszeit verloren, dafür aber konzentriertere und geforderte Schüler/innen für die restliche Unterrichtsstunde gewonnen. Beer und Schwarz (2012, S. 100) beziehen sich auf die Studie „BrainMove - bewege dich schlau“, welche den Zusammenhang von Konzentration und Koordinationsübungen untersucht und gezeigt hat, „dass eine langfristige Bewegungsintervention eine signifikante Verbesserung in der Konzentrationsleistung bewirkt“.

Dr. Werner Schwarz gilt als Erfinder des Bewegungsprogramms Vital 4 Brain. Der Direktor des Bundesrealgymnasiums Wiener Neustadt Zehnergasse implementierte das Projekt zunächst an seiner Schule.

Im August 2012 wurde zusätzlich der „Schulverein-Vital 4 Brain“ aus einem 15-köpfigen Lehrerteam gegründet. Dieser Schulverein hat sich zum Ziel gesetzt, möglichst viele

¹³ Zugriff am 18.10.2014 unter <http://www.vital4brain.at/bewegung/schule/programm.html>

österreichische Lehrer/innen mit dem Projekt Vital 4 Brain bekannt zu machen und diese gleichzeitig für den Einsatz des Bewegungsprogramms im Unterricht auszubilden. Gemeinsam mit den pädagogischen Hochschulen werden in allen neun Bundesländern laufend Fortbildungen mit theoretischen und praktischen Einheiten angeboten. Die zusammengestellte DVD „Vital 4 Brain – Bewusst bewegen. Besser lernen“ mit 150 Übungen wird den Teilnehmer/innen als Lehrmittel bereitgestellt. Weiters bietet der Schulverein Impulsvorträge für Lehrer/innen verschiedenster Schulformen an.¹⁴

Unterstützt wird die Initiative Vital 4 Brain von Österreichs größter Gesundheitsversicherung, der UNIQA. Mit Michaela Dorfmeister und Stephan Eberharter konnten zwei ehemalige Spitzensportler des österreichischen Skisports als Botschafter/in gewonnen werden. Mittlerweile ist diese Gesundheitsinitiative für mehr Bewegung in den Schulen österreichweit bekannt und wird in vielen Schulformen umgesetzt. Besonders im Land Niederösterreich gilt das Bewegungsprojekt Vital 4 Brain als Vorreiter für Gesundheitsförderung in der Schule. Im März 2014 erhielt Vital 4 Brain dafür sogar den niederösterreichischen Vorsorgepreis in der Kategorie Bildungseinrichtung.¹⁵

5.2 School Challenge

Die Sportunion initiierte im Schuljahr 2013/2014 ein neues Schulsportprojekt mit dem Namen „sChOOL Challenge“. Mit der Durchführung dieses Projektes wurde ein weiterer Beitrag zu einem bewegten und gesunden Lebensstil an österreichischen Schulen geleistet. Die School Challenge fokussiert sich auf die Sekundarstufe I und spricht somit die Zielgruppe der 10 bis 14-jährigen Schüler/innen an.

Konkret handelt es sich bei der School Challenge um einen vierwöchigen Fun-beziehungsweise Trendsportschwerpunkt im Bewegungs- und Sportunterricht. Damit sollen die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler/innen geschult und die Begeisterung für neue Sportarten entdeckt werden. Die Bewegungs- und Sportlehrer/innen üben mit ihren Schüler/innen verschiedenste Übungen aus fünf Funsportarten in einem festgelegten Zeitraum schwerpunktmäßig. Danach besteht die Möglichkeit sich mit einer Klasse für einen Landeswettbewerb zu qualifizieren und mit einer Auswahl von Schüler/innen daran teilzunehmen. Die besten Klassen erreichen

¹⁴ Zugriff am 18.10.2014 unter http://www.vital4brain.at/bewegung/schule/Vital4Brain_Vision.de.html

¹⁵ Zugriff am 18.10.2014 unter http://www.vital4brain.at/bewegung/schule/Vital4Brain_gewinnt_den_Niederoesterreichischen_Vors.de.html

schließlich das Bundesfinale und können dort viele Preise für die ganze Klasse gewinnen.¹⁶

Die Übungen unterscheiden sich für die 5. und 6. Schulstufe sowie für die 7. und 8. Schulstufe und besitzen einen aufbauenden Schwierigkeitsgrad, welcher wiederum in drei Levels (Rookie, Advanced, Pro) gegliedert wird. Es handelt sich dabei um Übungen aus den Bereichen Hip-Hop, Freerunning, Beachvolleyball, Klettern und Ultimate Frisbee. Den Lehrer/innen werden Skripten, Übungsvideos und spezielle Fortbildungen angeboten beziehungsweise die Projektunterlagen kostenlos zugeschickt. Über die projekteigene Homepage (www.schoolchallenge.at) können Videos jederzeit online abgerufen und Projektinformationen heruntergeladen werden.¹⁷

Um die Motivation aller Schüler/innen der teilnehmenden Schulen zu erhöhen, ermöglichen die Veranstalter des Projekts einer Klasse gemeinsam mit dem qualifizierten Team der Schule zum Wettkampf anzureisen und dort am Actionday teilzunehmen. Der Actionday dient dazu neue Sportarten auszuprobieren und das eigene Schulteam beim Wettkampf lautstark zu unterstützen. Die Auswahlkriterien für die Gewinnerklasse obliegen jeder Schule selbst. Die motivierteste und engagierteste Klasse kann beispielsweise bei einem schulinternen Wettkampf ermittelt werden.¹⁸

5.3 Gewaltprävention und Selbstverteidigung

Gewalt in der Schule gilt immer wieder als viel diskutiertes Thema. Schlagzeilen über Kämpfe und Raufereien im Schulhof, körperliche Übergriffe in den Pausen und nach Unterrichtsschluss sind oft in Zeitungen und Onlineportalen zu finden. Auch bei Lehrerkonferenzen sind gewalttätige Angriffe sowie Vandalismus im und rund um das Schulgelände ein großer Diskussionspunkt. Dort ist vor allem zu klären, welche Konsequenzen die Übeltäter/innen zu tragen haben.

Um Gewalt in der Schule zum Thema für alle zu machen und in weiterer Folge Gewalt im Schulleben vorzubeugen, setzen viele Lehrer/innen im Bewegungs- und Sportunterricht auf die Vermittlung von abgeänderten Kampfsportarten sowie Rauf- und Rangelspielen. Dort soll der Kampfsport niemals die Überlegenheit über einen/eine Gegner/in verstärken, sondern die Vermittlung einer Technikschiulung im Sinne von Roll- und Fallschule und die Vermittlung von Werten in den Vordergrund rücken. (Schachenhofer, 2014, S. 22) Im Kampfsport und im Kämpfen steckt „ein großes Potenzial zur kritischen

¹⁶ Zugriff am 29.10.2014 unter http://www.sportunionooe.at/de/menu_main/newsshow-school-challenge-die-sportunion-startet-ein-neues-schulsportprojekt?return=2

¹⁷ Zugriff am 29.10.2014 unter <http://www.schoolchallenge.at/de>

¹⁸ Zugriff am 29.10.2014 unter <http://www.schoolchallenge.at/de/wettbewerbe>

Auseinandersetzung mit Werten, zum Experimentieren mit Nähe und Distanz, Mit- und Gegeneinander, mit emotionalen Zuständen, dem eigenen Körper“ (Schachenhofer, 2014, S. 22).

Nach Schachenhofer (2014, S. 22-23) ist allerdings zu beachten, dass Wertevermittlung im und über Sport nicht einfach nebenbei passieren kann, sondern es eines gut strukturierten Aufbaus, der Selbstreflexion von Schüler/innen und einer Einbindung von Eltern bedarf. Er nennt vier aufeinander aufbauende Hauptelemente, um die pädagogischen Ziele von Kampfsport und Selbstverteidigung in der Schule zu erreichen.

- 1) „Strukturelle Voraussetzungen,
- 2) Roll- und Fallschule,
- 3) Kämpferische Anbahnungsspiele,
- 4) Große Zweikämpfe um direkte körperliche Überlegenheit“ (Schachenhofer, 2014, S. 23).

Die strukturellen Voraussetzungen sind als Regeln und Rituale, welche zu Beginn gemeinsam mit den Schüler/innen beschlossen werden, zu verstehen. Besonders Rituale wie Verbeugungen vor und nach den kämpferischen Übungen sind ein wichtiger Bestandteil und symbolisieren Wertschätzung, Respekt und Anerkennung gegenüber dem/der Gegner/in. Es muss stets darauf geachtet werden, dass die Verbote wie kratzen, beißen, spucken, Haare ziehen, Tritte oder Schläge strikt eingehalten werden. Eine weitere wichtige Vereinbarung ist die sogenannte Stopp-Regel, welche durch ein Abklopfen oder einen lauten Stopp-Ruf dem/der Gegner/in das Ende der kämpferischen Situation signalisiert. (Schachenhofer, 2014, S. 23) Nach Schachenhofer (2014, S. 23) geht es in diesen strukturellen Voraussetzungen hauptsächlich darum, „den Kindern und Jugendlichen wichtige Normen, ehrliche Disziplin und soziale Werte beizubringen, ohne die im Kampfsport und in unserer Gesellschaft kein friedvolles Miteinander möglich wäre und gleichzeitig keine höheren Ziele, wie beispielsweise ein zufriedenes Leben zu führen, erreichbar wären“.

Bei der Roll- und Fallschule wird vor allem auf das Verhalten von Stürzen beispielsweise am Schulweg, beim Radfahren oder Inline Skaten oder auch bei Ballspielen eingegangen. Die Fallschulung gilt auch oft als probates Mittel für die Vorbereitung von Wurftechniken. Im Kampfsport besitzt dafür der Fall nach vorne, nach hinten und zur Seite eine größere Wichtigkeit. (Schachenhofer, 2014, S. 24)

Die spielerischen und kämpferischen Anbahnungsspiele haben den Zweck die Schüler/innen auf spätere Zweikämpfe vorzubereiten. Voraussetzungen für diese erste

Annäherung an körperbetonte Zweikämpfe sind das Verinnerlichen der Regeln und Rituale sowie das Beherrschen der Grundtechniken der Roll- und Fallschule. In diesen Bereich gehören Vertrauen- und Kooperationsspiele sowie kleine Zweikämpfe und Kämpfe um Gegenstände oder Reviere. Das Selbstvertrauen der Schüler/innen soll aufgebaut und gestärkt werden. Sie sollen außerdem ihre eigene Kraft, ihre Stärken und ihre Schwächen kennenlernen. (Schachenhofer, 2014, S. 24)

Die Zweikämpfe um direkte körperliche Überlegenheit im Bewegungs- und Sportunterricht geben den Schüler/innen die Möglichkeit sich mit Sieg und Niederlage im Besonderen mit körperlicher Unter- und Überlegenheit auseinander zu setzen. Weiters erfahren sie körperlicher Nähe in verschiedensten Kampfsituationen und erleben sowohl psychische als auch physische Herausforderung in diesen Zweikampfsituationen. (Schachenhofer, 2014, S. 24)

Der/Die Gegner/in besitzt im Kampfsport einen hohen Stellenwert, wird als unverzichtbarer Gegenpart für die eigene Weiterentwicklung aufgefasst. „Der Gegner ermöglicht nicht nur die fremde, sondern auch die eigene Kraft und Dynamik zu spüren, äußere wie auch innere Widerstände überwinden zu lernen und eigene Grenzen auszuloten“ (Schachenhofer, 2014, S. 25). Kampfsport stärkt den eigenen Selbstwert und verhindert so, dass nicht jeder Provokation ein körperlicher Gegenangriff folgt. Schachenhofer (2014, S. 25) unterstreicht abschließend: „Kampfsport kann somit als adäquates Mittel der Gewaltprävention sowohl als Teil der Unterrichtsstunde als auch als eigener Schwerpunkt eingesetzt werden“.

Einige Schulen bieten, aufgrund aktueller Vorkommnisse rund um das Thema Gewalt Selbstverteidigungskurse für Schüler/innen an. Tendenziell nehmen und interessieren sich mehr Schülerinnen für dieses Angebot. Die Bewegungs- und Sportlehrerinnen bereiten ihre Mädchen oft in Form von Gesprächen, Rauf- und Rangelspielen sowie in kleinen Zweikämpfen auf den Körperkontakt vor, die geeigneten Techniken zur Selbstverteidigung erfahren Schülerinnen meist von ausgebildeten Trainer/innen. Diese kommen dafür in die Schulen und führen vor Ort (im Turnsaal) die Selbstverteidigungskurse für die Schülerinnen durch.

Für den Raum Wien, Niederösterreich und Burgenland existiert ein Ausbildungsprogramm für SDI (Self Defense Instructions). Bereits im Jahr 1998 wurde dieses Programm ins Leben gerufen, an welchem schließlich bis heute rund 20 000 Schüler/innen verschiedenster Schultypen teilnahmen. Dieses SDI Trainingssystem, welches aus verschiedensten asiatischen und westlichen Kampfkünsten besteht, kann in drei Bereiche unterteilt werden:

1. „Kampfkunst/Kampfsport
2. Schulprogramm (Gewaltpräventionsprogramme und Selbstbehauptungskurse an Schulen für alle Schultypen und Schulstufen)
3. Business Coaching, Persönlichkeitsentwicklungsprogramme, Teambuilding, Incentives“¹⁹

Die Gründer von SDI unterstreichen in ihren Kursen für Schulen folgendes: „Jede Technik die ich zur Verteidigung benötige beherrsche ich bereits. Die Kunst ‚sich zu wehren‘ liegt ausschließlich in der ‚Schocküberwindung‘“²⁰. In ihren Kursen erfahren und erleben die Teilnehmer/innen unterschiedliche Gefahrensituationen über realistische Rollenspiele. Die Reaktionen und Handlungen in den nachgespielten Alltagssituationen werden anschließend genau besprochen. Die ausgebildeten Instrukturen tragen teilweise eine komplette Schutzausrüstung, damit die Teilnehmer/innen in ihren Notsituationen mit Tritten, Schlägen und Schreien wirklich real handeln und agieren können.

5.4 Diskussion der vorgestellten Bewegungsangebote und –projekte

Das, speziell für den Unterricht entwickelte, Bewegungsprogramm Vital 4 Brain gilt als eines der aktuellsten Beiträge rund um das Thema Bewegte Schule. Die im Vorfeld durchgeführten Studien bekräftigen den Eindruck, dass Schüler/innen in der Schule mehr Bewegungszeiten brauchen. Durch Bewegung verbessert sich die Konzentrations- und Merkfähigkeit.

Fakt ist Schüler/innen im Alter von 10-18 Jahren bewegen sich heute deutlich weniger als noch vor 10 Jahren. Die Gründe dafür sind der immer stärker werdende Medienkonsum von Internet und Fernsehen, die Bequemlichkeit in unserer modernisierten Gesellschaft oder auch die schwindenden verpflichtenden Stunden des Bewegungs- und Sportunterrichts in der Schule. (Pratscher, 1999, S. 160-161)

Das Projekt Vital 4 Brain leistet einen absolut gelungenen Beitrag, um mehr Bewegung in die Schulen zu bringen. Vorteilhaft ist, dass diese Übungen in jeder Schulform, in jedem Unterrichtsfach und von jeder Lehrperson in den Unterrichtsalltag integriert werden können. Trotzdem können und dürfen solche Initiativen nicht den Bewegungs- und Sportunterricht ersetzen. Auf die Bedeutsamkeit des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport sei an dieser Stelle noch einmal hingewiesen. Hammerl (2009, S. 278) spricht sich

¹⁹ Zugriff am 28.10.2014 unter <http://www.s-d-i.at/grundgedanke-spirit-von-sdi/>

²⁰ Zugriff am 28.10.2014 unter <http://www.s-d-i.at/>

nach ihrer empirischen Untersuchung klar gegen eine Stundenreduzierung im Fach Bewegung und Sport aus:

Der Sportunterricht bedeutet keineswegs eine Belastung für die Schüler und darf dementsprechend auch nicht zwecks Stundenreduktion in der Gesamtstundenanzahl gekürzt werden. Für viele Schüler bedeutet er eine Entlastung im Schulalltag und darüber hinaus auch die einzige Möglichkeit, Sport zu treiben. Es wäre unverantwortlich, den Schülern diese Möglichkeit zu nehmen und hätte schwerwiegende Auswirkungen auf die Gesamtbewegungszeit und in Konsequenz auch auf die Gesundheit unserer Jugendlichen. (Hammerl, 2009, S. 278)

Die School Challenge als Schulsportprojekt wurde ins Leben gerufen, um Schüler/innen für verschiedenste Trendsportarten zu begeistern und sie dafür langfristig zu motivieren. Die Idee, für alle teilnehmenden Schulen nach einem festgelegten vierwöchigen Trendsportschwerpunkt im Bewegungs- und Sportunterricht, im Anschluss einen landes- und bundesweiten Schulwettbewerb zu veranstalten, erhöht die Motivation und das Engagement beim Üben ungemein. Auch für alle Lehrer/innen im Fach Bewegung und Sport, welche mit Trendsportarten bisher nicht so vertraut waren, bietet dieses Schulsportprojekt die ideale Gelegenheit sich mit den zur Verfügung gestellten Unterrichtshilfen weiterzubilden und neues auszuprobieren.

Als Kritikpunkt kann angeführt werden, dass bei den anschließenden Schulwettkämpfen nur eine kleine Auswahl der Klasse antreten darf und somit wieder eher die leistungstärksten Schüler/innen im Mittelpunkt des Geschehens sind.

Diskussionswürdig ist auch die Frage, ob Projekte mit den Schwerpunktthemen Gewalt, Zweikämpfen und Selbstverteidigung unsere Kinder und Jugendlichen nicht noch mehr zu aggressiven oder gar gewalttätigen Verhaltensweisen anregen. Soll das Thema Gewalt in der Schule angesprochen, Konfliktlösungsstrategien aufgezeigt und Gewaltprävention geleistet werden? Oder soll dieses heikle Thema lieber tot geschwiegen werden? Die Meinungen von Expert/innen gehen in dieser Frage weit auseinander.

Kritische Stimmen sind nicht unberechtigt und verlangen die Notwendigkeit alle Beteiligten in ein Boot zu holen sowie regelmäßigen Austausch untereinander zu ermöglichen, „[...] wohlwissend, dass es keine exakte Berechenbarkeit von erzieherischen Prozessen gibt und wir nie sicher sein können, dass das Ergebnis unserer Interventionen ein positives ist“ (Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband (Hrsg.), Fardel et al., 2000, S. 11 zit. n. Schachenhofer, S. 22).

Obwohl Projekte zur Gewaltprävention manchmal in Frage gestellt werden, lohnt es sich genau solche Initiativen in die Praxis umzusetzen. Paletta (2014, S. 3) betont dazu:

Bewegung und Sport wird genuin ein positives Potenzial zur Gewaltprävention attestiert. Neben der immer wieder zitierten Erziehung zu Disziplin und Regelbewusstsein, soll Sport dazu verhelfen psychische Spannungen zu lösen, bei Opfern das Selbstvertrauen zu stärken, wirksames Emotionsmanagement zu trainieren, vor allem aber könne er beitragen, sich selbst – seine Bedürfnisse und unüberschreitbaren Grenzen – stärker zu fokussieren. (Paletta, 2014, S. 3)

Zusätzliche Bewegungsangebote und Bewegungsprojekte jeglicher Art stellen für Schüler/innen eine Abwechslung im Schulalltag dar. Natürlich bringt jedes Projekt einige Vor- und Nachteile mit sich, trotzdem ist es immer wieder spannend für Schüler/innen etwas Neues kennenzulernen und auszuprobieren.

6. Theoretische Grundlagen zur motorischen Leistungsfähigkeit

In diesem Kapitel werden zunächst die motorischen Entwicklungsphasen im Kindes- und Jugendalter sowie die daraus resultierenden Folgen beschrieben. Anschließend wird der Unterschied zwischen motorischen Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten erläutert und die motorischen Hauptbeanspruchungsformen Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Koordination und Beweglichkeit erklärt.

6.1 Die motorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter

Um die körperliche Leistungsfähigkeit von Schüler/innen gut einordnen zu können, bedarf es der Einbeziehung der motorischen Entwicklung.

Die Anerkennung der Motorik als Gegenstand der Wissenschaft beinhaltet ihre verschiedenen Entwicklungsaspekte. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 243)

Im Mittelpunkt stehen dabei drei große Objektbereiche:

- Die Phylogenese beschäftigt sich mit der ursprünglichen Bewegungsgeschichte der Lebewesen. Dabei eingeschlossen ist die Stammesgeschichte des Menschen. Als Anthropomotorik wird jene Bewegungsgeschichte bezeichnet, welche speziell den Menschen betrifft.
- Die Ontogenese gilt als zentraler Bestandteil der sportwissenschaftlichen Lehre und Forschung. Sie beschäftigt sich mit individueller Entwicklung der menschlichen Motorik beginnend bei der pränatalen Entwicklung bis zum Tod.
- Die Aktualgenese beinhaltet das vielfältige Erwerben von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgrund entsprechender Lern- und Adaptionsvorgänge. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 243)

Obwohl die Ontogenese lange Zeit vernachlässigt wurde, ist sie heute ein wesentlicher Bereich der sportwissenschaftlichen Lehre und Forschung. (Baur, Bös & Singer, 1994, zit. n. Meinel & Schnabel, 2007, S. 243)

Meinel und Schnabel (2007, S. 248) fassen in der abgebildeten Tabelle alle Entwicklungsphasen des Menschen und deren motorische Kennzeichnung zusammen.

Lebensphase	Altersspanne (Lebensjahre)	Motorische Kennzeichnung Phase der ...
Pränatale Phase	Konzeption bis Geburt	vielfältigen Reflexbewegungen
Frühes Säuglingsalter	Geburt bis 0;03	ungerichteten Massenbewegungen
Spätes Säuglingsalter	0;04 bis 1;00	Aneignung erster koordinierter Bewegungen
Kleinkindalter	1;00 bis 3;00	Aneignung vielfältiger Bewegungsformen
Frühes Kindesalter	3;00 bis 6./7.	Vervollkommen vielfältiger Bewegungsformen und der Aneignung elementarer Bewegungskombinationen
Mittleres Kindesalter	6./7. bis 9./10.	raschen Fortschritte in der motorischen Lernfähigkeit
Spätes Kindesalter	weibl. 10./11. bis 11./12. männl. 10./11. bis 12./13.	besten motorischen Lernfähigkeit in der Kindheit
Frühes Jugendalter	weibl. 11./12. bis 13./14. männl. 12./13. bis 14./15.	Umstrukturierung von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten
Spätes Jugendalter	weibl. 13./14. bis 17./18. männl. 14./15. bis 18./19.	sich ausprägenden geschlechtsspezifischen Differenzierung, fortschreitenden Individualisierung und zunehmenden Beständigkeit
Frühes Erwachsenenalter	18./20. bis 30./35.	relativen Erhaltung der motorischen Lern- und Leistungsfähigkeit
Mittleres Erwachsenenalter	30./35. bis 45./50.	allmählichen motorischen Leistungsminderung
Spätes Erwachsenenalter	45./50. bis 60./70.	verstärkten motorischen Leistungsminderung
Späteres Erwachsenenalter	ab 60./70.	ausgeprägten motorischen Leistungsminderung

Tabelle 4: Entwicklungsphasen in der Ontogenese des Menschen und deren motorische Kennzeichnung (Meinel & Schnabel, 2007, S. 248)

Der folgende Abschnitt beschränkt sich aufgrund des Themas dieser Arbeit auf die motorischen Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 18 Jahren. Dabei handelt es sich um die Phasen: spätes Kindesalter, frühes Jugendalter und spätes Jugendalter.

6.1.1 Spätes Kindesalter

Die Entwicklungsphase des späten Kindesalters beginnt ungefähr bei zehn Jahren und endet bei Mädchen mit zwölf Jahren beziehungsweise bei Burschen mit dreizehn Jahren. Die vorausgegangenen Jahre waren gekennzeichnet durch eine starke Zunahme der motorischen Lernfähigkeit. Im späten Kindesalter hat diese motorische Lernfähigkeit bei den meisten Kindern nun bestimmtes Niveau erreicht, dass von einem ersten Höhepunkt der motorischen Entwicklung gesprochen werden kann. Daher gilt diese Entwicklungsphase als bestes motorisches Lernalter der Kindheit. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 299)

Zudem ist bei einer Mehrheit der Kinder der Lerneifer sowie die Leistungs- und Einsatzbereitschaft bei sportlichen Tätigkeiten sehr hoch. Ihr motorisches Verhalten charakterisiert sich nun vielmehr als zielgerichtete und sachbezogene Aktivität. Das Erlernen neuer motorischer Übungen und die Lernfortschritte erfolgen bemerkenswert schnell. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 299 f)

Nach Weineck (2010, S. 184) kommt es im Laufe dieser Phase zu einer Verbesserung der Last-Kraft-Verhältnisse, zu einem vermehrten Breitenwachstum, einer Optimierung der Proportionen und einer Kraftzunahme bei geringer Größen- und Massenzunahme. Diese Entwicklungen im Zusammenspiel mit entsprechender Förderung ermöglichen Kindern bereits in diesem Alter eine hochgradige Körperbeherrschung. Ein ausgeprägtes Bewegungsbedürfnis, hohe Einsatzbereitschaft sowie Mut und Risikobereitschaft beeinflussen die motorische Entwicklungsfähigkeit positiv und sind wesentliche Kennzeichen im späten Kindesalter. (Weineck, 2010, S. 184)

Meinel und Schnabel (2007, S. 300) betonen aber, dass „auch in dieser Entwicklungsphase mit sehr verschiedenen bedingten ‚sportschwachen‘ Kindern gerechnet werden muss“. Die Gründe dafür sind einerseits unterschiedliche biologische Entwicklungen und andererseits länger anhaltendes sportliches Training beziehungsweise sportliche Inaktivität.

Weineck (2010, S. 184) bezeichnet dieses Alter ebenfalls als Schlüsselphase für das spätere Bewegungskönnen und merkt an: „In dieser Phase Versäumtes ist später nur schwer und mit einem unvergleichbar höheren Aufwand nachzuholen“.

Abschließend können einige Folgerungen für die Förderung der motorischen Entwicklung im späten Kindesalter gezogen werden. Das große Bewegungsbedürfnis und Sportinteresse in diesem Alter bietet eine gute Möglichkeit durch freudvollen und vermehrt leistungsbetonten Sportunterricht eine langanhaltende sportliche Betätigung anzuregen. Wichtig ist es zunächst ein breites und vielseitiges Angebot von Bewegungserfahrungen anzubieten, um damit wesentliche motorische Grundlagen zu legen. Das beste motorische Lernalter soll dafür genutzt werden Kinder bestmöglich koordinativ-sporttechnisch auszubilden und sie vielseitige Erfahrungen sammeln zu lassen. Im konditionellen Bereich gilt es besonders die Schnelligkeit- und Schnellkraftfähigkeit sowie die Grundlagenausdauer zu entwickeln. Die Hauptaufgabe liegt darin die koordinativen Fähigkeiten und die sporttechnischen Fertigkeiten intensiv zu schulen. Diese Realisierung kann im Sportunterricht durch verschiedene Angebote in den Grundsportarten und abwechslungsreiche Gestaltung von Übungsaufgaben erfolgen. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 306 f)

6.1.2 Frühes Jugendalter

Das Jugendalter stellt eine Übergangsphase vom Kindes- zum Erwachsenenalter dar. Dieses umfasst insgesamt ungefähr sieben bis acht Jahre. Es ist zu beachten, dass es

während dieser Phase zu großen individuellen Abweichungen von zwei bis drei Jahren kommen kann. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 308)

Das frühe Jugendalter beginnt bei Mädchen zwischen dem elften und zwölften Lebensjahr und endet zwischen dreizehnten und vierzehnten Lebensjahr. Bei Burschen erstreckt sich das frühe Jugendalter von zwölf beziehungsweise dreizehn Jahren bis vierzehn beziehungsweise fünfzehn Jahren. Diese Entwicklungsphase wird auch erste puberale Phase oder Pubeszenz genannt. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 308)

Die früheren Bezeichnungen wie beispielsweise Phase des Umsturzes der spätkindlichen Motorik oder Krisenzeit mit motorischen Zerfalls- und Auflösungserscheinungen wurden längst verworfen. Sie gelten heute als übertrieben und sachlich verfehlt. Nach Meinel und Schnabel (2007, S. 309) soll dieser Zeitraum nicht als Krise sondern als normaler Entwicklungsvorgang angesehen werden. Sie sprechen bei der motorischen Entwicklung im frühen Jugendalter über eine Phase der Umstrukturierung oder einer Phase des Umbaus von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Klar erkennbar sind die Umbauprozesse bereits in der Entwicklung der motorischen Fähigkeiten. Die Struktur jener Fähigkeiten als Voraussetzungen für Bewegungshandlungen verändert sich aufgrund der unterschiedlichen Zuwachs- und Verlustraten zunehmend. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 309)

Im Bereich der konditionellen Fähigkeiten befinden sich zum Beispiel, besonders bei Burschen aber kurzzeitig auch bei Mädchen, die Schnell- und Maximalkraftleistungen verstärkt im Wachstum. Die Entwicklung der Ausdauerleistungsfähigkeit wird durch die hormonellen Veränderungen und intensiven Wachstumsprozesse ebenso begünstigt. Die Schnelligkeitsfähigkeiten erlangen zum Ende der Pubeszenz jedoch langsam ihr Maximum. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 324)

Mit dem Eintritt in das frühe Jugendalter lässt das Interesse am Sport deutlich nach. Die sportlichen Aktivitäten, welche in den vergangenen Jahren mit Begeisterung betrieben wurden, verlieren allmählich an ihrem Stellenwert. Die sportliche Betätigung gerät unter großem Konkurrenzdruck mit anderen Lebensbereichen wie Beruf, Aufbau von sexuellen Beziehungen, Eltern und verschiedenen Hobbies. (Weineck, 2010, S. 185 f)

Hier ergeben sich ebenfalls einige wichtige Hinweise über die Konsequenzen für die Trainingspraxis mit jungen Mädchen und Burschen. Das frühe Jugendalter gilt als Zeit des Umbruchs. Eine fehlerhafte Gestaltung der Bewegungsangebote oder des Trainings und falsche Führungsstile im Umgang mit Jugendlichen sind die häufigsten Ursachen dafür, dass die sportliche Betätigung vermehrt eingestellt wird. (Weineck, 2010, S. 187)

Weineck (2010, S. 187) beschreibt die heikle Aufgabe von Trainer/innen, welche Jugendliche trainieren:

Es ist die schwierige Aufgabe des Trainers – durch eine behutsame, die Eigenständigkeit des Jugendlichen und seine Wünsche respektierende partnerschaftliche Führung und durch ein individuell dosiertes Trainingsprogramm – die Motivation seines Schützlings zu sportlicher Betätigung aufrechtzuhalten und zu stabilisieren und Konfliktsituationen mit entsprechendem pädagogischem Einfühlungsvermögen zu lösen. (Weineck, 2010, S. 187)

6.1.3 Spätes Jugendalter

Der Zeitraum des späten Jugendalters beginnt bei Mädchen mit dreizehn Jahren und endet zwischen sechzehn und siebzehn Jahren. Bei Burschen beginnt diese mit dem vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahr und endet mit dem achtzehnten oder neunzehnten Lebensjahr. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 327)

Diese Lebensphase, die sogenannte zweite puberale Phase oder Adoleszenz bildet den Abschluss der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen. Im späten Jugendalter setzt das Längenwachstum langsam aus, dafür tritt ein vermehrtes Breitenwachstum ein. Weiters kommt es durch den Ausgleich der Proportionen zu einer Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten. Außerdem herrschen gute Bedingungen wie beispielsweise vermehrter Kraftzuwachs oder hohe Speicherfähigkeit von Bewegungen, um die sportliche Leistungsfähigkeit weiter zu verbessern. Die Schulung von koordinativen und konditionellen Fähigkeiten ist im späten Jugendalter gleichermaßen mit höchster Intensität möglich. Dieses ist deshalb neben dem späten Schulkindalter eine Phase in der es zu einer motorischen Leistungssteigerung kommt. Das schnelle Lernen und Behalten von anspruchsvollen Bewegungen sind Kennzeichen dafür. (Weineck, 2010, S. 187)

Meinel und Schnabel (2007, S. 341) weisen auf die Folgen der veränderten Hormonausschüttung in der Adoleszenz hin: „Durch die extrem veränderte Hormonkinetik kommt es – beginnend im frühen Jugendalter – zu einem hypertrophiebedingten Muskelwachstum, wodurch die Jungen im Vergleich zu den Mädchen ein höheres Kraftfähigkeitsniveau erreichen können“. Darüber hinaus erläutern sie drei Entwicklungsrichtungen dieses Zeitabschnitts, nämlich die geschlechtsspezifische Differenzierung, die fortschreitende Individualisierung und die zunehmende Beständigkeit. Beispielsweise wird bei der geschlechtsspezifischen Differenzierung vor allem die unterschiedliche Bewegungsaktivität und Bewegungssteuerung sowie die Variabilität und Entfaltungstärke der Motorik hervorgehoben. Besonders deutlich werden die

Unterschiede bei Kraft- und Ausdauerfähigkeiten und sportlichen Grundfertigkeiten wie Laufen, Springen oder Werfen. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 341)

Nach Meinel und Schnabel (2007, S. 342 f) ergeben sich einige Folgerungen zur Förderung der motorischen Entwicklung. Besonders wichtig sei, die Jugendlichen durch den Sportunterricht zu einer, über diesen hinausgehend, regelmäßigen und sportlichen Betätigung anzuregen. Für die Erhaltung der körperlichen Leistungsfähigkeit des Menschen ist das regelmäßige Sporttreiben die effektivste Form. Der Sportunterricht und die damit verbundene sportliche Betätigung eignen sich hervorragend, um Jugendliche auf Gesundheitsaspekte aufmerksam zu machen. Spätestens in dieser Entwicklungsstufe sollten junge Ausnahmetalente nach ihrem Entwicklungsstand und Möglichkeiten zu ihren sportlichen Höchstleistungen geführt werden. Entdeckte Talente sind stets zu erkennen und zu fördern. (Meinel & Schnabel, 2007, S. 342 f)

Die Adoleszenz wird durch die ausgeglichenen Körperproportionen, die stabilisierte Psyche, die erhöhte Intellektualität und die verbesserte Beobachtungsfähigkeit zum zweiten goldenen Lernalter. Die Ausführung eines intensiven und umfangreichen Trainings wird durch eine hohe psychophysische Belastbarkeit und Plastizität des Zentralnervensystems erlaubt. Die Zeit in der Adoleszenz sollte für das Perfektionieren von sportartenspezifischen Techniken und den Erwerb von sportartenspezifischer Kondition genutzt werden. (Weineck, 2010, S. 188)

Das Gesamtziel der Erziehungs- und Bildungsbemühungen von tätigen Sportlehrer/innen und Trainer/innen ist laut Meinel und Schnabel (2007, S. 343) die Einstellungen von Jugendlichen so zu entwickeln, „dass sportliche Betätigung zu einem Bedürfnis und zu einer lebensbegleitenden Tätigkeit wird“.

6.2 Motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Begriffe motorische Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten werden vielfach in einem Atemzug genannt. Auch in dieser Arbeit sind die beiden Begriffe von Bedeutung, da diese wesentliche Faktoren für das motorische Leistungsvermögen von Schüler/innen sind. Daher ist es umso wichtiger, Klarheit über sie zu schaffen und sie nicht zu verwechseln.

Bös (2001, S. 2) versteht unter motorischen Fähigkeiten „die Gesamtheit der Strukturen und Funktionen, die für den Erwerb und das Zustandekommen von sportbezogenen Bewegungshandlungen verantwortlich sind“.

Die motorischen Fertigkeiten stellen dagegen automatisierte, tätigkeits-, handlungs- und leistungsbezogene Spezifikationen der zugrundeliegenden Fähigkeiten durch Wiederholen und ständiges Üben dar. (Wagner, 2011, S. 29)

Hier erfolgt eine Unterscheidung in Basisfertigkeiten und komplexe Fertigkeiten. Die Basisfertigkeiten (laufen, springen und werfen), welche bis spätestens im Volksschulalter vollständig ausgebildet sein sollten, beinhalten eine hohe Alltagsrelevanz. Die komplexen Fertigkeiten (schwimmen, dribbeln, balancieren) hingegen besitzen meist eine enge Verbindung zu Sportarten. (Bös, 2001, S. 4)

Während Fertigkeiten aufgabenorientiert sind, besitzen Fähigkeiten einen allgemeinen (aufgaben- und situationsübergreifenden) Charakter und sind daher leistungsbestimmend für eine Fülle von Bewegungstätigkeiten. (Bös et al., 2009, S. 14)

Im Zusammenspiel von energetischen und informationsorientierten Voraussetzungen bilden die motorischen Fähigkeiten die Basis „für Herausbildung von Handlungselementen – eben Fertigkeiten - zur Bewältigung von Bewegungsaufgaben“ (Bös et al., 2009, S. 14).

Der wesentlichste Unterschied zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist, dass Fähigkeiten der Prozessebene zugeschrieben und damit als Innenaspekt behandelt werden. Die Fertigkeiten hingegen, welche sichtbare Außenaspekte von Fähigkeiten sind, werden der Verhaltensebene zugeordnet. (Bös et al., 2009, S. 14)

6.2.1 Differenzierung der motorischer Fähigkeiten

In der Literatur gibt es viele verschiedene, empirisch und theoretisch begründete, Ansätze zur Differenzierung der motorischen Fähigkeiten. Ihre gemeinsame Annahme besteht darin, „dass die Motorik ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt ist, das nicht mit einer Kenngröße ausreichend beschrieben werden kann“ (Bös et al. 2009, S. 14).

Aufgrund dieser Vielzahl von Differenzierungsmöglichkeiten der motorischen Fähigkeiten, orientiert sich diese Arbeit an der Einteilung von Bös (2009, S. 14 f). In der folgenden Abbildung unterteilt dieser die motorischen Fähigkeiten in mehrere Ebenen.

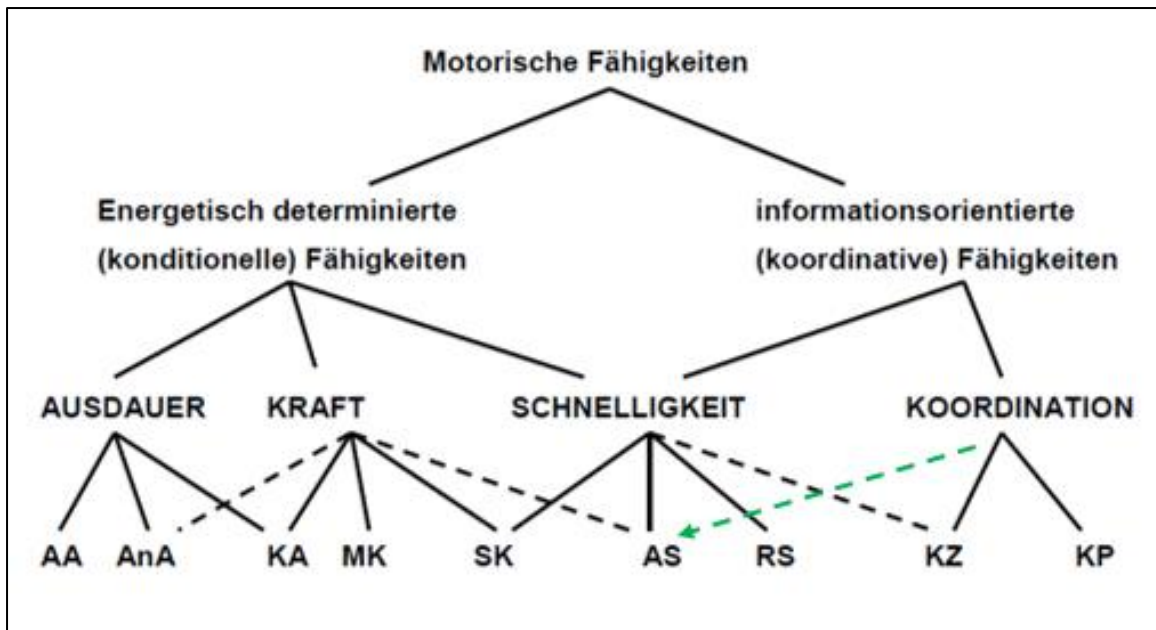


Abbildung 10: Differenzierung motorischer Fähigkeiten (mod. n. Bös et al., 2001, S. 2)

Wie in der Abbildung deutlich zu erkennen, erfolgt die Unterscheidung auf der ersten Ebene zwischen konditionellen (energetischen) und koordinativen (informationsorientierten) Fähigkeiten.

In der zweiten Ebene werden die konditionellen und koordinativen Fähigkeiten in den sogenannten motorischen Grundeigenschaften Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Koordination und Beweglichkeit differenziert.

Die dritte Ebene wird schließlich in neun motorische Fähigkeiten aufgefächert, die als grundlegende Faktoren für die körperliche Leistungsfähigkeit gelten. Dabei handelt es sich um die aerobe Ausdauer (AA), anaerobe Ausdauer (AnA), Kraftausdauer (KA), Maximalkraft (MA), Schnellkraft (SK), Aktionsschnelligkeit (AS), Reaktionsschnelligkeit (RS), Koordination unter Zeitdruck (KZ) und um die Koordination und Präzisionsdruck (KP). (Bös, et al., 2009, S. 15)

Die Schnelligkeit als motorische Grundeigenschaft lässt sich in Schnellkraft, Aktionsschnelligkeit und Reaktionsschnelligkeit differenzieren. Bös et al. (2009, S. 16) hält allerdings fest: „Schnelle Bewegungen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass bei ihnen eine optimale Verknüpfung des energetischen Potenzials mit der Qualität sensorischer

Regulationsprozesse besteht. Die Aktionsschnelligkeit stellt damit keine isolierte Basisdimension, sondern eine konditionell und koordinativ determinierte Komplexfähigkeit dar“. Da sich die Aktionsschnelligkeit also nicht eindeutig vom koordinativen Fähigkeitsbereich trennen lässt, erweitert Fastenbauer (2009, S. 15) das häufig zitierte Differenzierungsmodell von Bös et al. (2001, S. 2) um den Einfluss der Koordination auf die Aktionsschnelligkeit (siehe grünen Pfeil).

6.2.2 Motorische Hauptbeanspruchungsformen

Nach Weineck (2010, S. 225) stellen die fünf motorischen Hauptbeanspruchungsformen die „zentrale Leistungsvoraussetzungen für das Erlernen und Realisieren von körperlich-sportlichen Bewegungshandlungen“ dar. Im Folgenden werden die motorischen Hauptbeanspruchungsformen einzeln und mit ihren Unterkategorien erläutert.

6.2.2.1 Kraft

Eine genaue Definition der Kraft, welche sowohl ihre physische als auch ihre psychische Betrachtungsweise miteinschließt, erscheint äußerst schwierig. Da es verschiedenen Arten der Kraft, der Muskelarbeit, der Muskelanspannung gibt, welche wiederum von vielen Faktoren beeinflusst werden, ist die Definitionsfindung häufig problematisch. (Weineck, 2010, S. 371)

Hartmann, Minow und Senf (2010, S. 159) verstehen unter Kraftfähigkeit folgendes: „Kraftfähigkeiten sind generalisierte Leistungsvoraussetzungen, die es dem Sportler ermöglichen Bewegungen auszuführen und dadurch äußere Widerstände zu überwinden oder ihnen entgegenwirken zu können“.

Die Kraft lässt sich stets unter dem Blickwinkel der allgemeinen und der speziellen Kraft betrachten. Die allgemeine Kraft wird als sportunabhängige Kraft aller Muskelgruppen verstanden. Die spezielle Kraft ist sportartenabhängig, genauer gesagt jene Kraft der an einer bestimmten sportlichen Bewegung beteiligten Muskelgruppen.

In verschiedenen Sportarten kommt die Kraft nie in einer Reinform, sondern immer in einer Mischform der konditionellen physischen Leistungsfaktoren vor. (Weineck, 2010, S. 371)

Weineck (2010, S. 371) gliedert die Kraft in drei Hauptformen: Maximalkraft, Schnellkraft und Kraftausdauer. Diese Einteilung kann noch durch die Reaktivkraft, welche eng mit der Schnellkraft verbunden ist, ergänzt werden.

6.2.2.2 Ausdauer

Die Ausdauer kann folgendermaßen definiert werden:

Unter Ausdauer wird allgemein die psychophysische Ermüdungswiderstandsfähigkeit des Sportlers verstanden. Dabei beinhaltet die psychische Ausdauer die Fähigkeit des Sportlers, einem Reiz, der zum Abbruch einer Belastung auffordert, möglichst lange widerstehen zu können, die physische Ausdauer die Ermüdungswiderstandsfähigkeit des gesamten Organismus bzw. einzelner Teilsysteme. (Weineck, 2010, S. 229)

Die Ausdauerleistungsfähigkeit kann in verschiedene Arten, je nach Erscheinungsform, eingeteilt werden. (Weineck, 2010, S. 229 f)

Die allgemeine und lokale Ausdauer wird durch den Aspekt der beteiligten Muskulatur definiert. Bei der allgemeinen Ausdauer wird mehr als ein Siebentel der gesamten Skelettmuskulatur beansprucht. In ihrer Leistung wird sie vor allem durch das Herz-Kreislauf-Atmungssystem begrenzt. Die lokale Ausdauer umfasst weniger als ein Siebentel der gesamten Skelettmuskulatur. Diese wird neben der allgemeinen Ausdauer, besonders durch die spezielle Kraft, die anaerobe Kapazität und die sich daraus ergebenden Kraftformen wie Schnelligkeits-, Kraft-, und Schnellkraftausdauer sowie durch die Qualität der Technik bestimmt. In der Sportpraxis wird die allgemeine Ausdauer häufig als Grundlagenausdauer und die spezielle Ausdauer als sportartspezifische Ausdauer bezeichnet. (Weineck, 2010, S. 229)

Weiters kann die Ausdauerleistungsfähigkeit auch unter dem Gesichtspunkt der muskulären Energiebereitstellung, in die aerobe und anaerobe Ausdauer unterschieden werden. Bei einer aeroben Belastung steht ausreichend Sauerstoff zur Energiebereitstellung zur Verfügung, während bei einer anaeroben Belastung die Energie ohne Sauerstoff bereitgestellt wird. Wie die sportliche Praxis zeigt, tritt häufig keine reine sauerstoffreiche oder sauerstoffarme Ausdauerbelastung auf. Meist kommt es zu Vermischungen dieser beiden Formen. (Weineck, 2010, S. 230)

Weineck (2010, S. 230) unterteilt die allgemeine Ausdauerleistungsfähigkeit noch in Abhängigkeit der Dauer und Intensität der Belastung wie folgt:

- Kurzzeitausdauer (KZA) – maximale Belastung von 45sec bis 2min – anaerob
- Mittelzeitausdauer (MZA) – 2min bis 8min – zunehmend aerob
- Langzeitausdauer I (LZA I) – 8min bis 30min – fast nur aerob
- Langzeitausdauer II (LZAII) – 30min bis 90min – aerob
- Langzeitausdauer III (LZA III) – über 90min – aerob

6.2.2.3 Schnelligkeit

In der Literatur wird die Schnelligkeit, welche sich in verschiedenen Sportarten unterschiedlich zeigt, als ein besonders vielfältiger Fähigkeitskomplex beschrieben. Sie kann wie die Beweglichkeit sowohl den konditionellen als auch den koordinativen Fähigkeiten zugeordnet werden. (Weineck, 2010, S. 609)

Grosser (1991, zit. n. Weineck, 2010, S. 609) schließt bei seiner Definition von Schnelligkeit auch die psychische Komponente mit ein: „Schnelligkeit im Sport [ist] die Fähigkeit aufgrund kognitiver Prozesse, maximaler Willenskraft und der Funktionalität des Nerv-Muskel-Systems höchstmögliche Reaktions- und Bewegungsgeschwindigkeiten unter gegebenen Bedingungen zu erzielen“.

Die motorische Schnelligkeit kann in reine und komplexe Schnelligkeitsformen unterschieden werden.

Zu den reinen Schnelligkeitsformen zählen Reaktionsschnelligkeit, Aktionsschnelligkeit und Frequenzschnelligkeit. (Weineck, 2010, S. 610) Diese sind ausschließlich vom zentralen Nervensystem und den genetischen Faktoren abhängig. (Schiffer 1993, zit. n. Weineck, 2010, S. 610 f) Wie Untersuchungen (Weineck, 2010, S. 611) zeigen, stimmt dies nur bedingt, da auch das individuelle Kraftniveau eine entscheidende Rolle spielt.

Zu den komplexen Schnelligkeiten gehören Kraftschnelligkeit, Schnellkraftausdauer und maximale Schnelligkeitsausdauer. (Weineck, 2010, S. 611)

Weineck (2010, S. 611) fasst zusammen: „Die motorische Schnelligkeit stellt sich somit als eine psychisch-kognitiv-koordinativ-konditionelle Fähigkeit dar, die genetischen, lern- und entwicklungsbedingten, sensorisch-kognitiv-psychischen, neuralen sowie tendomuskulären und energetischen Einflussgrößen ausgesetzt ist“.

6.2.2.4 Koordination

Nach Häfelingen und Schuba (2004, S. 13) bilden die koordinativen Fähigkeiten „die Grundlage jeder menschlichen Bewegung und sind somit für das Erlernen, Steuern und Anpassen von Bewegungen verantwortlich. [...] Je höher die koordinativen Fähigkeiten sind, umso ökonomischer und präziser erfolgt der Bewegungsablauf“.

Die koordinativen Fähigkeiten werden primär koordinativ, also durch die Prozesse der Bewegungssteuerung und -regelung bestimmt. Diese Fähigkeit ermöglicht Sportler/innen, motorische Handlungen in vorhersehbaren und unvorhersehbaren Situationen sicher zu

bestehen und ökonomisch durchzuführen sowie sportliche Bewegungen schnell zu erlernen. (Weineck, 2010, S. 793)

Weiters werden die allgemeinen von den speziellen koordinativen Fähigkeiten unterschieden. Die allgemeinen koordinativen Fähigkeiten stellen das Ergebnis einer breiten und vielfältigen Bewegungsschulung diverser Sportarten dar. Die speziellen koordinativen Fähigkeiten finden ihre Ausbildung in bestimmten Wettkampfdisziplinen und sind durch Variationsmöglichkeiten in der Technik der betreffenden Sportart gekennzeichnet. (Weineck, 2010, S. 793)

Weineck (2010, S. 795 f) weist auf die wichtigsten Komponenten der koordinativen Fähigkeiten hin:

- Gleichgewichtsfähigkeit
- Orientierungsfähigkeit
- Differenzierungsfähigkeit
- Rhythmisierungsfähigkeit
- Reaktionsfähigkeit
- Umstellungsfähigkeit
- Kopplungsfähigkeit

6.2.2.5 Beweglichkeit

Weineck (2010, S. 735) hebt die Beweglichkeit als eigenständiges Merkmal der sportlichen Leistungsfähigkeit vor, welche eine Mittelstellung zwischen konditionellen und koordinativen Fähigkeiten einnimmt. Die Gelenkigkeit, welche sich auf die Struktur des Gelenks und die Dehnfähigkeit, welche sich auf Muskeln, Sehnen, Bänder und Kapselapparate bezieht, sind als Unterbegriffe der Beweglichkeit zu verstehen.

Für die Beweglichkeit findet Wineck (2010, S. 735) folgende Definition: „Die Beweglichkeit ist die Fähigkeit und Eigenschaft des Sportlers, Bewegungen mit großer Schwingungsweite selbst oder unter dem unterstützenden Einfluss äußerer Kräfte in einem oder in mehreren Gelenken aus-führen zu können“.

Die Beweglichkeit lässt sich in vier verschiedene Arten unterteilen, nämlich in die allgemeine, die spezielle, die aktive und die passive Beweglichkeit. Unter der allgemeinen Beweglichkeit wird die ausreichend entwickelte Beweglichkeit der wichtigsten Gelenksysteme verstanden. Als spezielle Beweglichkeit wird jene beschrieben, welche

sich auf ein bestimmtes Gelenk bezieht. Die aktive Beweglichkeit äußert sich durch die größtmögliche Bewegungsamplitude in einem Gelenk, welche ein/e Sportler/in durch die Kontraktion der Agonisten bei gleichzeitiger Dehnung der Antagonisten erreichen kann. Die passive Beweglichkeit definiert sich durch die größtmögliche Bewegungsamplitude in einem Gelenk, welche durch die Einwirkung äußerer Kräfte und allein durch die Dehnungs- und Entspannungsfähigkeit realisiert werden kann. Die passive Beweglichkeit ist immer größer als die aktive Beweglichkeit. Die Differenz der beiden ist die sogenannte Bewegungsreserve. (Weineck, 2010, S. 735 f)

7. Ausgewählte sportmotorische Tests zur Erfassung der Leistungsfähigkeit

Im folgenden siebenten Kapitel werden zwei entwickelte sportmotorische Testverfahren vorgestellt, welche sich dazu eignen Kinder und Jugendliche auf ihre motorische Leistungsfähigkeit hin zu überprüfen. Eine österreichische und eine deutsche Testbatterie werden dabei hinsichtlich ihrer Entstehungsgeschichte, Ziele, Testaufbau, Testinhalte sowie Auswertungsmöglichkeiten beschrieben und zusammengefasst.

7.1 Deutscher Motorik Test

7.1.1 Ausgangssituation

Im Oktober 2006 wurden Experten der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) von der Sportministerkonferenz (SMK) beauftragt ein Testverfahren zu entwickeln, welches deutschlandweit die Erhebung des Niveaus motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen ermöglicht.

Ausgangspunkt war die aktuelle Diskussion über die Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit. Die Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter ist gegenüber früheren Generationen zurückgegangen. (Bös et al., 2009, S. 10)

7.1.2 Ziele, Anwendungsbereich und Organisation

Der Deutsche Motorik Test soll die Erhebung der motorischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen sowohl in der Schule als auch im Verein ermöglichen. Mit diesem können der aktuelle Leistungsstand und Leistungsveränderungen gemessen werden. (Bös et al., 2009, S. 25)

Dieser Test kann mit Kinder und Jugendlichen im Alter von sechs bis achtzehn Jahren in der Schule oder im Verein durchgeführt werden.

Die erhobenen Leistungen können mit Hilfe von Tabellen ausgewertet werden. Gegebenenfalls kann auch eine Auswertungs-CD beziehungsweise eine Auswertungssoftware herangezogen werden. (Bös et al., 2009, S. 25)

Die folgende Abbildung zeigt exemplarisch einen möglichen Testaufbau in einer Turnhalle.

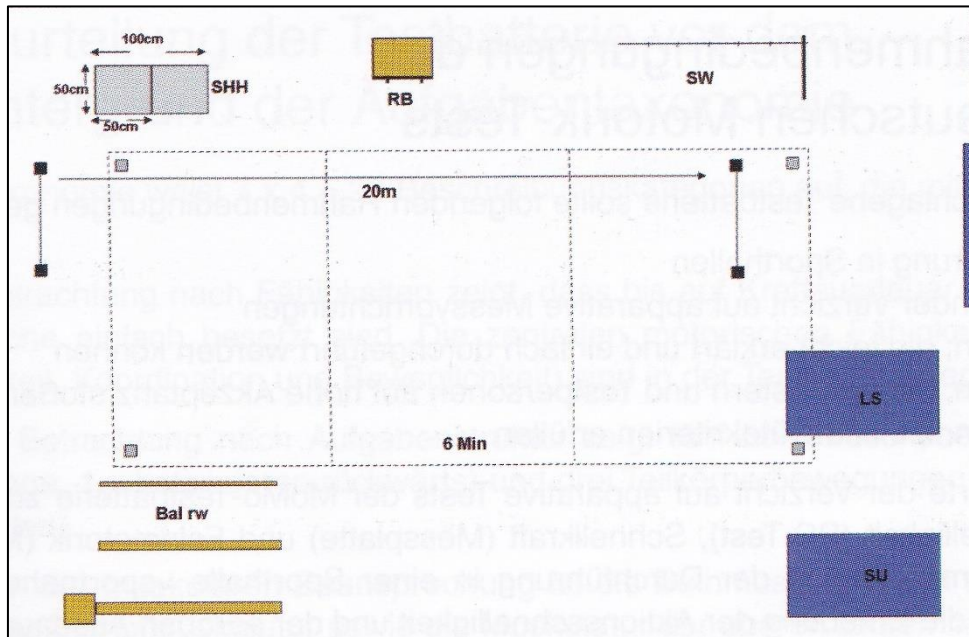


Abbildung 11: Beispielhafter Testaufbau in einer Einfachturnhalle (Bös. et al., 2009, S. 25)

Bös et al. (2009, S. 29) hält fest, dass bei der Durchführung des DMT Standardmaterialien und spezielle Materialien zum Einsatz kommen. Benötigt werden sowohl herkömmliche Materialien, welche zur Standardausstattung jeder Turnhalle gehören als auch spezielle Materialien, welche entweder aus einem Test-Set bezogen oder selbst angefertigt werden können.

Standardmaterial:

- Stoppuhren
- Markierungshütchen
- Maßbänder
- Gymnastikmatten
- Kreppband
- Doppelseitiges Klebeband
- Metermaß
- Waage zum Messen des Körpergewichts

Spezielles Material:

- Balancierbalken: 6cm, 4,5cm, 3 cm Breite, 5cm Höhe und 3m Länge.
- Langbank oder Holzkasten mit angebrachter beziehungsweise angefertigter Zentimeterskala. Dabei ist zu beachten, dass sich der Nullpunkt auf der Höhe des

Sohlenniveaus befindet. Die Positivwerte sollen unterhalb und die Negativwerte oberhalb des Nullpunktes positioniert sein.

- Rutschfeste Teppichmatte mit Mittellinie oder Felder mit einem Kreppband für das Hin- und Herspringen markieren. Die Feldgröße beträgt 50 x 100cm.

Die Durchführung des Tests kann auf zwei verschiedene Varianten vollzogen werden. Bei einer wissenschaftlichen Testung, bei welcher die Daten für Forschungsarbeiten weiterverwendet werden, gelten strengere Rahmenbedingungen als beispielsweise bei Testungen in der Schule. Weiters wird bei einer wissenschaftlichen Testung ausgewähltes Fachpersonal eingesetzt, während es in der Schule gilt die Ökonomie durch Reduzierung der hohen Teststandards zu erhöhen. (Bös et al., 2009, S. 30)

Der Testleiter hat die Möglichkeit zwischen zwei verschiedenen Organisationsformen der Testdurchführung zu wählen.

Auf der einen Seite kann die Variante der „Festen Testleiter an den Stationen“ gewählt werden. Hier wird bei jeder Station eine Person (Testleiter/in) eingesetzt, welche nur für ihre jeweilige zu betreuende Testaufgabe geschult und somit alleine für diese Station verantwortlich ist. Bei dieser Durchführung werden mindestens sechs Testleiter/innen benötigt.

Auf der anderen Seite ist auch die Variante „Testleiter durchlaufen die Testaufgaben“ möglich. Dabei durchlaufen die Testleiter gemeinsam mit den Probanden die Stationen. Die Testleiter müssen in diesem Fall mit allen Stationen vertraut gemacht werden. Hier können pro Testleiter bis zu drei Probanden gleichzeitig die Stationen absolvieren. (Bös et al., 2009, S. 31)

7.1.3 Testaufgaben

Der DMT besteht aus acht Testitems, welche in diesem Kapitel genau nach ihren Aufgabenstellungen, ihrer Durchführung und ihren Zielen beschrieben werden:

- 20m Sprint (20m)
- Balancieren rückwärts (Bal rw)
- Seitliches Hin- und Herspringen (SHH)
- Rumpfbeuge (RB)
- Liegestütz (LS)
- Sit-ups (SU)
- Standweitsprung (SW)
- Sechs-Minuten-Lauf (6-Min)

Die folgende Abbildung zeigt die Zuordnung der acht Testitems nach Fähigkeiten und Aufgaben.

Aufgabenstruktur		Motorische Fähigkeiten				Passive Systeme der Energieübertragung
		Ausdauer AA	Kraft KA SK	Schnelligkeit AS	Koordination KZ KP	Beweglichkeit B
Lokomotionsbewegungen	gehen, laufen Sprünge	6-Min	SW	20m	Bal rw SHH	
Teilkörperbewegungen	Obere Extremitäten Rumpf		LS SU			RB

Abbildung 12: Testaufgaben (Bös et al., 2009, S. 27)

Die genaue Beschreibung der Testaufgaben findet sich im Buch „Deutscher Motorik-Test 6-18“ von Klaus Bös (2009, S.33-40) wieder.

Um alle Ergebnisse der Schüler/innen übersichtlich festhalten zu können, empfiehlt es sich, die erreichten Werte in den einzelnen Testaufgaben im Auswertungsbogen einzutragen. Dieser Auswertungsbogen ist auch im Anhang von Klaus Bös et al. (2009, S. 114) ersichtlich.



Name: _____ Geburtsdatum: _____

Größe: _____ Gewicht: _____

Testaufgabe	Rohwert	Z-Wert	Dimensionsergebnis
6-Min-Lauf (m)			
20m-Sprint (sec)			
Sit-ups (Anzahl)			
Liegestütz (Anzahl)			
Standweitsprung (cm)			
Balancieren rw (Schritte)			
Seitlich Hin und Her (Sprünge)			
Rumpfbeuge (cm)			

Gesamtwert:

(Summe aller Z-Werte mit Ausnahme der Rumpfbeuge dividiert durch 7)

Profilauswertung
(Die Dimensionsergebnisse in die entsprechenden Kästchen eintragen und anschließend die Zahlen mit Linien verbinden)

Pr Punkte

100 130 ++				
80 108 +				
60 102,5 0				
40 97,5 -				
20 92 --				
0 70				
	Ausdauer	Kraft	Koordination Zeitdruck	Koordination Präzisionsdruck

Testprofil: A B C D

Abbildung 13: Auswertungsbogen (Bös et al., 2009, S. 114)

7.1.4 Auswertung und Interpretation

Bei der Testauswertung des Deutschen Motorik Tests gibt es drei Möglichkeiten:

- Die Interpretation der Einzeltests
- Die Bildung eines Gesamtwerts
- Die Profilauswertung

Die für die Auswertung benötigten alters- und geschlechtsspezifischen Normtabellen sind im Anhang von Klaus Bös et al. (2009, S. 88-111) zu finden.

Für die Interpretation von Einzeltests werden zu jedem Ergebnis Z-Werte, Prozentränge, Leistungsklassen und Quintile aus den Normtabellen abgelesen. (Bös et al., 2009, S. 60)

Die Z-Werte werden nach folgender Formel bestimmt:

$$Z = 100 + 10 \times (\text{individueller Wert} - \text{Mittelwert}) / \text{Standardabweichung}$$

Bei der Bildung eines Gesamtwerts werden die Z-Werte für alle Testaufgaben aus der Normtabelle herangezogen. Nur das Ergebnis der Beweglichkeit beziehungsweise der Aufgabe „Rumpfbeugen“ wird bei der Bildung des Gesamtwerts nicht mit einbezogen, da es sich hier um keine motorische Fähigkeit handelt. Somit wird aus den übrigen Z-Werten der Durchschnitt berechnet. Alle sieben Z-Werte werden addiert und anschließend durch sieben dividiert. Diese Variante der Auswertung ist strenggenommen unzulässig, weil die einzelnen Testaufgaben unterschiedliche motorische Fähigkeiten erheben. Es wird daraufhin gewiesen, dass der Gesamtwert deshalb nur als Orientierung herangezogen werden kann, um einen groben Maßstab für die allgemeine motorische Leistungsfähigkeit zu bekommen. (Bös et al., 2009, S. 61)

Bei der Profilauswertung werden alle Z-Werte der acht Testaufgaben aus den Normtabellen abgelesen. Die weitere Auswertung erfolgt in sogenannten Dimensionen, welche auch graphisch festgehalten werden. Die vier Dimensionen sind:

- Ausdauer (Aufgabe 6-Minuten-Lauf)
- Kraft (Aufgabe 20-Meter-Sprint, Standweitsprung, Liegestütz und Sit-ups)
- Koordination unter Zeitdruck (Aufgabe seitliches Hin- und Herspringen)
- Koordination bei Präzisionsaufgaben (Aufgabe Balancieren rückwärts)

Bei der Errechnung der Dimension Kraft wird, wie bei der Gesamtwertbildung, der Durchschnittswert der vier Z-Werte von den Aufgaben 20-Meter-Sprint, Standweitsprung, Liegestütz und Sit-ups bestimmt. Ein wesentlicher Kritikpunkt für das Zusammenfassen in eine Kraftdimension ist, dass dadurch die Aussagekraft dieser Dimension an Exaktheit verliert und als künstliches komplexes Konstrukt der besagten vier Teilbereiche verwendet wird. Beispielsweise kann ein überdurchschnittlicher Kraftwert im Bereich der Rumpfmuskulatur, unterdurchschnittlich schwache Werte im Bereich der Beinmuskulatur ausgleichen. (Bös et al., 2009, S. 62)

Anschließend wird noch eine Klassifikation des Testprofils vorgenommen. Das Testprofil kann einem von vier existierenden Typen zugeordnet werden. Es wird dabei in

- „A Alle Dimensionsergebnisse sind durchschnittlich oder besser
- B Alle Dimensionsergebnisse sind durchschnittlich
- C Alle Dimensionsergebnisse sind durchschnittlich oder schlechter
- D Die Dimensionsergebnisse streuen sich von überdurchschnittlich bis unterdurchschnittlich“

unterschieden und differenziert interpretiert (Bös et al., 2009, S. 62).

Zur Veranschaulichung wird nun eine Profilauswertung eines 12-jährigen Mädchens A präsentiert. Das Mädchen A hat folgende Leistungen bei den einzelnen Testaufgaben erbracht:

Dim. Ausdauer	6min-Lauf: 1060m	Z-Wert = 104
Dim. Koordination Zeitdruck	Hin-und Herspringen: 30,5 Sprünge	Z-Wert = 96
Dim. Koordination Präzision	34 Schritte	Z-Wert = 100
Dim. Beweglichkeit:	-5cm	Z-Wert = 91
Dim. Kraft:	20m-Sprint: 3,76sec	Z-Wert = 109
	Sit-ups: 33 Wh	Z-Wert = 116
	Liegestütz: 14 Wh	Z-Wert = 104
	Standweitsprung: 188cm	Z-Wert = 115
	Mittelwert von 4 Testaufgaben	Z-Wert = 111

Tabelle 5: Erbrachte Leistungen von Mädchen A

Diese Werte bilden in folgender Abbildung das Testprofil von dem Mädchen A:

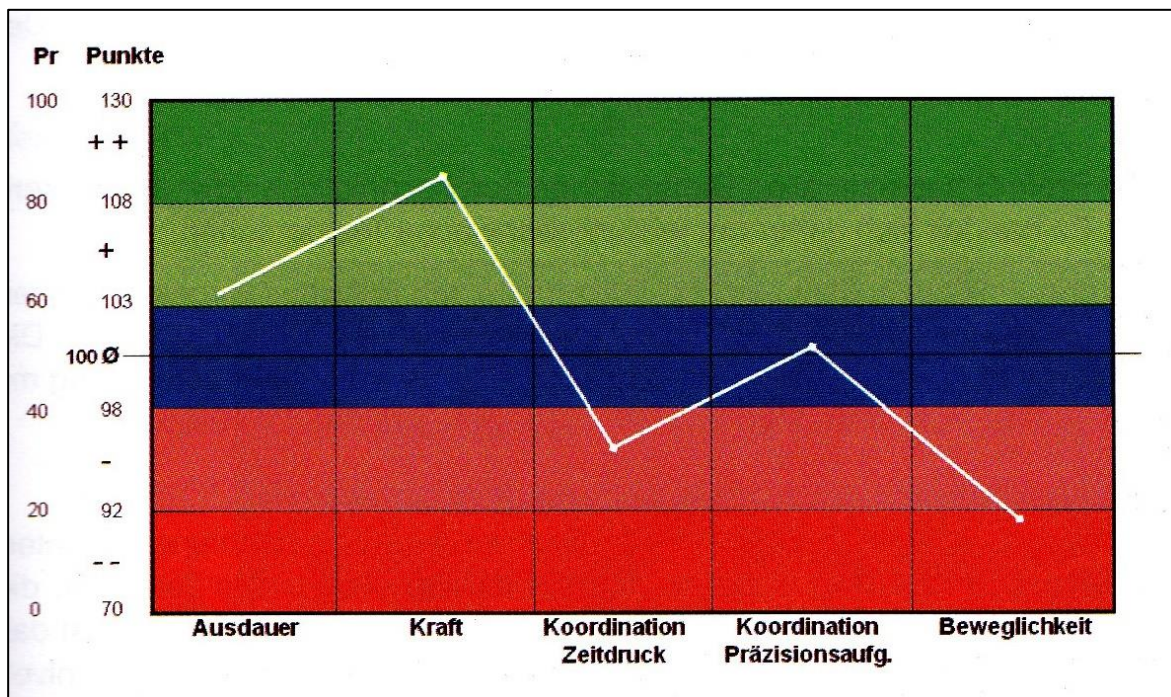


Abbildung 14: Testprofil Mädchen A (Bös et al., 2009, S. 63)

Interpretation des vorliegenden Testprofils:

Das 12-jährige Mädchen A wird eindeutig dem Testprofil D zugeordnet, da ihre Testergebnisse eine große Streuung von weit überdurchschnittlich bis weit unterdurchschnittlich besitzen. Es handelt sich um ein konditionell starkes Mädchen, welches ihre Stärken im Kraft- und Ausdauerbereich hat. Ihr Leistungsvermögen im Bereich Koordination unter Zeitdruck ist durchschnittlich. In den Bereichen Koordination bei Präzisionsaufgaben und Beweglichkeit schneidet sie unterdurchschnittlich bis weit unterdurchschnittlichen ab.

7.2 Klug & Fit

Die Studie „Klug & Fit“ stellt durch lang erprobte sportmotorische Tests und Muskelfunktionsprüfungen den aktuellen motorischen Leistungsstand von Schüler/innen fest. Die motorischen Grundlagen können mit dieser Testung für die 5.-9. Schulstufe differenziert beurteilt werden. Außerdem soll die Veränderung der motorischen Leistungsfähigkeit im Vergleich zu Klug & Fit 1995/96 aufgezeigt werden. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, die Bildungspolitik auf die Bedeutsamkeit des Themas Bewegung und Sport aufmerksam zu machen. (Müller, Fastenbauer & Redl, 2008, S. 3)

7.2.1 Entstehungsgeschichte

Bereits im Jahr 1992 entstand im Zuge der Projektstudie „Bewegte Schule“ die Idee für „Klug & Fit“. Im Schuljahr 1994/95 wurde, auf Initiative des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und Kultur, die Studie „Klug & Fit“ gestartet. In den folgenden zwei Jahren wurden über 60.000 Datensätze gesammelt, welche dann im Schuljahr 1996/97 zu Normwerten verarbeitet wurden. Die Zielgruppe waren damals 11-14 jährige Schüler/innen also die Sekundarstufe I (5.-9. Schulstufe). Die Expertengruppe einigte sich auf eine Testung bestehend aus fünf sportmotorische Tests und vier Muskelfunktionsprüfungen. Bundesweit wurden Lehrer/innen in die Testdurchführung eingeschult sowie mit Testleiterheften und Testbögen ausgestattet. 2600 mitwirkende Schulen lieferten Testergebnisse ihrer Schüler/innen und versandten diese an das Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg. (Fastenbauer, 2009, S. 86)

Um die Veränderung hinsichtlich der sportmotorischen Leistungen aufzuzeigen, sollte eine neue Erhebung stattfinden. Mit Hilfe der Rückmeldungen von Lehrer/innen und neuen technischen Entwicklung wurde im Jahr 2004 die Aktion „Klug & Fit Online“ gestartet. Diese Studie wurde innerhalb von zwei Jahren immer weiterentwickelt. Auf Präsentationsveranstaltungen wurden Lehrer/innen fortgebildet und Softwareprogramme vorgestellt. Nach Abschluss der Entwicklungsphase wurden die Schulen mittels Ministererlass zur Datenerhebung gebeten. Die Daten konnten online über eine erstellte Auswertungssoftware eingereicht beziehungsweise per Fax oder Mail an den IFFB Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg gesandt werden. Dort wurden die Normwerte angepasst und die Daten analysiert. Im Jahr 2007 erfolgte schließlich die Veröffentlichung der Ergebnisse. (Fastenbauer, 2009, S. 86)

7.2.2 Ziele

Fastenbauer (2009, S. 88) hält die formulierten Ziele von „Klug & Fit“ fest:

- eine Serviceeinrichtung für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern sein,
- die Schülerinnen und Schüler über deren Fitness informieren,
- den Lehrerinnen und Lehrern eine Unterstützung für ihre Unterrichtsarbeit bieten und
- ein österreichweites Fitnessprofil für Jugendliche zwischen 11 und 15 Jahren erstellen. (Fastenbauer, 2009, S. 88)

Das Klug & Fit Team wollte Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern eine einfache und kostengünstige Lösung von elektronischer Datensammlung und Auswertung zur Verfügung stellen. Dafür wurde eine Website (www.klugundfit.at) mit allen wichtigen Informationsmaterialien und Auswertungssoftware entwickelt. Diese Internetlösung sollte unmittelbar nach der Dateneingabe ein sportmotorisches Leistungsprofil erstellen, welches Angaben über individuelle Stärken und Schwächen liefert. Auch eine gesammelte Darstellung der Werte aller Schüler/innen einer Klasse kann online vorgenommen werden. Zusätzlich wurde für alle teilnehmenden Lehrer/innen eine Übungssammlung entwickelt, welche Übungen für den Bewegungs- und Sportunterricht und für das außerschulische Training beinhaltet. Auch Schüler/innen und Eltern können jederzeit über die Website eigene Testdaten auswerten und sich über motorische Fähigkeiten informieren. (Fastenbauer, 2009, S. 88)

7.2.3 Gliederung der Testaufgaben

Die Testbatterie Klug & Fit umfasst neben sportmotorischen Tests auch Muskelfunktionsprüfungen. Die folgende Abbildung veranschaulicht die sportmotorischen Tests mit den jeweils überprüften sportmotorischen Fähigkeiten. (Fastenbauer, 2009, S. 129)

Sportmotorischer Test	Motorische Fähigkeit
20m-Sprint	Laufschwindigkeit
Standweitsprung	Sprungkraft
Klimmzüge	Armkraft
Bumerang-Lauf	Bewegungskoordination
8min-Lauf	Ausdauer

Abbildung 15: Sportmotorischen Tests (Fastenbauer, 2009, S. 129)

Bei den Muskelfunktionsprüfungen werden Hüftbeuger, Oberschenkelbeuger, großer Brustmuskel und gerader Oberschenkelstrecker auf ihre Dehnfähigkeit untersucht. Hingegen werden der große Gesäßmuskel, die Bauchmuskulatur, die Schulterblattfixatoren und die Rückenstrecker der Brustwirbelsäule auf ihre Abschwächungen hin untersucht. (Fastenbauer, 2009, S. 129) Dies wird in der unteren Abbildung ersichtlich.

Zur Verkürzung neigende Muskulatur	Zur Abschwächung neigende Muskulatur
Hüftbeuger	Großer Gesäßmuskel
Oberschenkelbeugemuskulatur	Rückenstrecker der Wirbelsäule
Großer Brustmuskel	Gerader Bauchmuskel
Gerader Oberschenkelstrecker	Schulterblattfixatoren

Abbildung 16: Übersicht Muskelfunktionsprüfungen (Fastenbauer, 2009, S. 129)

Fastenbauer (2009, S. 129) führt an, dass diese umfassenden Muskelfunktionstests beispielsweise im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts mit dem Fach Biologie durchgeführt werden könnten. Werden die Muskelfunktionsprüfungen jedoch nur im Bewegungs- und Sportunterricht absolviert, wird empfohlen sich auf folgende vier Testungen zu beschränken: Überprüfung der Dehnfähigkeit von Hüftbeuger und Oberschenkelstrecker sowie Überprüfung der Abschwächung von Bauchmuskulatur und Rückenstrecker der Brustwirbelsäule. (Fastenbauer, 2009, S. 130)

7.2.4 Sportmotorische Tests

- **Schnelligkeit: 20m-Sprint**

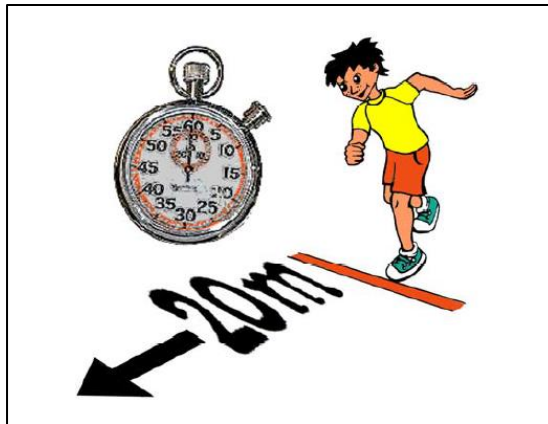


Abbildung 17: 20m Sprint (Fastenbauer, 2009, S. 132)

Testanweisung:

Bei dieser Aufgabe geht es darum, eine Strecke von 20 Meter so schnell wie möglich zu durchlaufen. Gestartet wird von einer Startlinie aus der Hochstartstellung. Das Startkommando lautet: „Auf die Plätze, fertig, Pfiff!“. Jeder Testperson stehen zwei Versuche zur Verfügung. Der Start darf davor einmal geübt werden. Zwischen den Versuchen ist eine Pause einzuhalten, damit die Testperson den zweiten Versuch vollständig erholt starten kann. Jede Testperson soll alleine laufen, um die Zeitmessung zu erleichtern beziehungsweise um möglichst genau stoppen zu können.

Testgeräte:

Hallenboden, Stoppuhr, Pfeife, Start- und Zielmarkierungen (Klebeband, Hütchen)

Fehlerquelle:

Frühstart, ungenaue Zeitnehmung, mangelhafte Starthilfe bei rutschigem Boden

Hinweise:

Es wird empfohlen in der Halle die Laufstrecke diagonal zu legen, um mehr Auslauf- und Bremsmöglichkeiten zu haben. Der Auslaufbereich kann zusätzlich mit Matten (Weichboden) abgesichert werden. Außerdem ist auf eine genaue Markierung der Start- und Ziellinie zu achten. Die Gleichmäßigkeit des Startkommandos ist ebenso von wichtiger Bedeutung. Nur wenn dieses in gleichmäßigen Abständen erfolgt, kann der Einfluss der Reaktionsschnelligkeit auf das Testergebnis minimiert werden.

Zeitaufwand:

Dieser beträgt etwa zehn Minuten für zehn Schüler/innen. (Fastenbauer, 2009, S. 131 f)

- **Beinkraft: Standweitsprung**

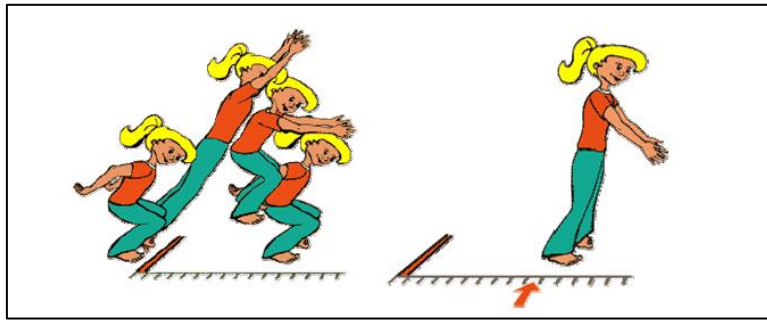


Abbildung 18: Standweitsprung (Fastenbauer, 2009, S. 136)

Testanweisung:

Die Testperson springt von einer Absprunglinie beidbeinig so weit wie möglich nach vorne. Die Landung erfolgt ebenfalls beidbeinig. Die Testperson hat drei Versuche, von welchen die beste Weite eingetragen wird. Der Abstand von der Absprunglinie bis zum nächstliegenden Landeabdruck der Fersen beziehungsweise der Finger wird auf den Zentimeter genau gemessen. Es empfiehlt sich die Übung vorzeigen und die Testperson auf die Bedeutung des Armschwunges hinzuweisen.

Testgeräte:

Hallenboden oder aneinander gereihte Turnmatten, Kreide oder Klebeband (Absprunglinie), Maßband, Gymnastikstab oder Lineal (Weitenmessung)

Fehlerquelle:

Kein korrekt ausgeführter beidbeiniger Absprung, ungenauer Landepunkt durch verrutschen der Turnmatten, ungenaue Weitenmessung.

Hinweise:

Die Testperson muss nach der Landung stehenbleiben, um eine genaue Messung durchführen zu können. Anderenfalls, wenn die beidbeinige Landung nicht gehalten werden kann (z.B. Ausfallschritt), ist der Versuch ungültig. Greift die Testperson mit einer Hand nach hinten zu Boden, wird die Weite nur bis zu diesem Punkt gemessen.

Das Maßband soll am Rand der Sprungbahn befestigt werden. Mittels Gymnastikstab oder Lineal kann eine Linie zum Landeabdruck gezogen und so die Weite abgelesen werden.

Zeitaufwand:

Der Zeitaufwand wird mit circa zehn Minuten für zehn Schüler/innen geschätzt. (Fastenbauer, 2009, S. 135 f)

- **Armkraft: Klimmzüge aus dem Hangstand**

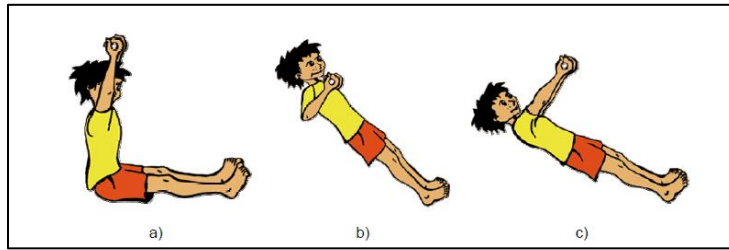


Abbildung 19: Klimmzüge aus dem Hangstand (Fastenbauer, 2009, S. 140)

Testanweisung:

- a) Die Testperson befindet sich im Strecksitz und greift schulterbreit im Kammgriff nach einer Reckstange. Der Rücken ist gestreckt und der Hüftwinkel beträgt etwa 90°. Um ein Wegrutschen zu verhindern, können die Fußsohlen mit einer Turnmatte fixiert werden. Danach folgt das Kommando des/der Testleiter/in: „Ausgangsposition!“.
- b) Nun nimmt die Testperson ihre Ausgangsposition ein. Dazu werden die Arme möglichst weit gebeugt und der Körper in der Hüfte gestreckt. Anschließend folgt das Kommando: „Pfiff“. In 15 Sekunden sollen so viele Klimmzüge wie möglich ausgeführt werden.
- c) Bei einem korrekt ausgeführten Klimmzug werden die Arme vollständig gebeugt und wieder gestreckt. Dabei soll das Kinn über die Reckstange kommen. Die Hüfte darf nicht mehr abgewinkelt werden. Gezählt wird eine Armstreckung mit anschließender Armbeugung als ein Klimmzug.

Testgeräte:

Reck, Stoppuhr, Matte, Pfeife

Fehlerquelle:

Mangelhafte Armstreckung, unvollständige Armbeugung, keine Körperstreckung.

Hinweise:

Bei dieser Aufgabe ist die Testanweisung besonders wichtig. Wesentliche Übungsmerkmale sind die Streckung und Stabilisierung der Hüfte. Die Lehrperson darf während der Übungsausführung den/die Schüler/in auf seine/ihre Fehler hinweisen. Zudem ist darauf zu achten, die Testperson nicht zu lange in der Ausgangsposition warten zu lassen.

Zeitaufwand:

Der Zeitaufwand beträgt circa zehn Minuten für zehn Schüler/innen. (Fastenbauer et al., 2009, S. 139 f)

- **Bewegungskoordination: Bumerang-Lauf**

Testanweisung:

Die Testperson startet in Schrittstellung. Von der Startlinie ausgehend ist der Parcours gegen den Uhrzeigersinn so schnell wie möglich zu durchlaufen. Der Parcours beginnt mit einer Rolle vorwärts auf einer Matte. Dann läuft die Testperson um die Mittelstange, überspringt anschließend die linke Hürde und kriecht unter derselben durch. Es folgt wieder ein Umlaufen der Mittelstange und ein Überspringen der nächsten Hürde. Insgesamt müssen drei Hürden übersprungen werden.

Abschließend läuft die Testperson noch einmal um die Mittelstange und danach über die Ziellinie. Jede Testperson hat einen Probeversuch und zwei Wertungsdurchgänge. Um vollständig erholt den zweiten Durchgang zu starten, sollte eine Pause von zwei Minuten zwischen den beiden Durchgängen eingehalten werden. Der bessere Durchgang wird gewertet. Ein Durchgang bei welchem die Rolle vorwärts vergessen, eine Hürde oder die Mittelstange umgestoßen wird, kann nicht gezählt werden und gilt als ungültig.

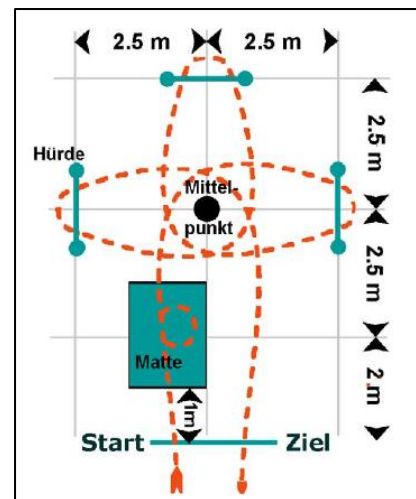


Abbildung 20: Bumerang-Lauf (Fastenbauer, 2009, S. 144)

Testgeräte:

Mittelstange, Matte, drei höhenverstellbare Hürden, Maßband, Pfeife

Hinweise:

Die Hürdenhöhe ist an die Körpergröße anzupassen. Beispielsweise entsprechen 5cm

Körpergröße [cm]	Hürdenhöhe [cm]
141-145	58
146-150	60
151-155	62
156-160	64
161-165	66
166-170	68
171-175	70

Körpergröße 2cm Hürdenhöhe. Die abgebildete Tabelle zeigt die Umrechnung von Körpergröße auf Hürdenhöhe.

Bei der Testung wird empfohlen die Gruppen nach Körpergröße der Schüler/innen einzuteilen, um ein häufiges Umstellen der Hürdenhöhe zu vermeiden. Das Startkommando lautet: „Auf die Plätze – Pfiff!“.

Tabelle 6: Hürdenhöhe in Abhängigkeit der Körpergröße (Fastenbauer, 2009, S. 144)

Zeitaufwand:

Der Zeitaufwand wird auf circa fünfzehn Minuten für zehn Schüler/innen geschätzt. (Fastenbauer, 2009, S. 143 f)

- **Ausdauer: 8min-Lauf**

Testanweisung:

Beim diesem Test werden innerhalb der Klasse Paare gebildet. Es finden zwei Durchgänge statt, bei welchen die Runden einer Testperson von dem/der jeweiligen Partner/in mittels Rundenprotokoll aufgeschrieben werden.

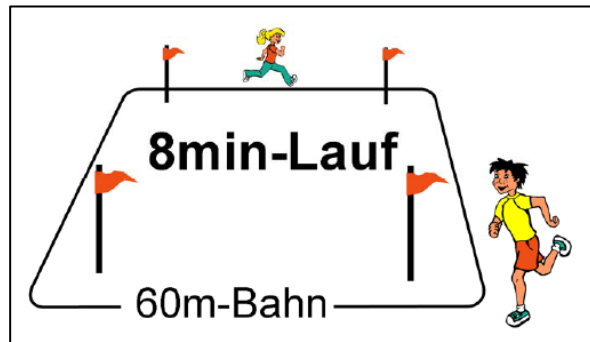


Abbildung 21: 8min-Lauf (Fastenbauer, 2009, S. 148)

Die Laufstrecke entspricht der Größe eines Volleyballfeldes (ca. 60m) und wird mit Hütchen in sechs gleichlange Abschnitte (10m) unterteilt. Die Paare verteilen sich gleichermaßen zu den sechs Hütchen um ein Gedränge beim Start zu vermeiden. Der/Die Partner/in stellt sich neben das Hütchen innerhalb des Volleyballfeldes, die Testperson außerhalb auf die Laufstrecke.

Die Läufer/innen sollen in acht Minuten möglichst viele Runden um das Volleyballfeld laufen. Das Startkommando erfolgt mit: „Fertig – Pfiff!“. Die letzten zwei Minuten und die Schlussminute werden angekündigt. Nach dem Schlusspfiff bleiben alle Läufer/innen stehen wo sie sich befinden, um die zurückgelegte Strecke bestimmen zu können. Gewertet werden die vollständig absolvierten Runden und die Teilstrecke der letzten Runde. Zu dieser gehören alle passierten Hütchen. Die Berechnung einer zurückgelegten Laufstrecke wird anhand eines Beispiels verdeutlicht: $25 \text{ Runden} + 2 \text{ Hütchen} = 25 \times 60\text{m} + 2 \times 10\text{m} = 1570\text{m}$

Testgeräte:

Stoppuhr, sechs Hütchen, Pfeife, Rundenprotokolle, Stifte

Fehlerquelle:

Die Testpersonen laufen innerhalb der Hütchen, fehlerhaftes Zählen der Runden durch die Partner/innen.

Hinweise:

Die Läufer/innen sollen darauf aufmerksam gemacht werden, dass jeweils die letzten beiden Minuten angekündigt werden und sie vor allem zu Beginn nicht zu schnell loslaufen.

Zeitaufwand:

Dieser beträgt circa 20 Minuten für zwei Durchgänge. (Fastenbauer, 2009, S. 147 f)

7.2.5 Muskelfunktionsprüfungen (MFP)

- **MFP der zur Verkürzung neigenden Hüftbeuger**

Ausgangsstellung:

Testperson befindet sich in Rückenlage mit angezogenem Bein. Das Gesäß befindet sich an der Kante der Untersuchungsfläche (z.B. Kasten).

Fixierung:

Das Knie des nicht zu testenden Beines wird gebeugt und mit beiden Händen an der Brust fixiert. Der/Die Testleiterin hilft unterstützend damit die Position gehalten wird und die Lendenwirbelsäule ganz aufliegt.

Bewegung:

Das zu testende Bein soll mit gestrecktem Hüftgelenk und gebeugtem Kniegelenk in dieselbe Ebene der Untersuchungsfläche gebracht werden.

Hinweis:

Der/Die Testleiter/in kontrolliert dabei ständig den Kontakt der Lendenwirbelsäule auf der Unterlage.



Abbildung 22: MFT zur Überprüfung der Verkürzung des Hüftbeugers (Fastenbauer, 2009, S. 156)

Bewertung:

- 5: Die Horizontale, die verlängerte Ebene der Unterlage wird problemlos erreicht.
- 4: Die Horizontale wird mit leichtem Druck durch Testleiter/in erreicht.
- 3: Keine Erreichung der Horizontalen trotz Hilfe möglich.

(Fastenbauer, 2009, S. 156)

- **MFP der zur Verkürzung neigenden geraden Oberschenkelstrecker**

Ausgangsstellung:

Die Testperson befindet sich in Bauchlage auf einer Liege. Die Beine liegen parallel nebeneinander, die Knie liegen eng aneinander.

Fixierung:

Das Becken der Testperson wird vor Beginn der Bewegung gegen die Unterlage gedrückt. Dabei wird mit einer Hand die Beckenseite des zu testenden Beines fixiert.

Bewegung:

Der/Die Testleiter/in beugt das zu testende Bein und drückt die Ferse Richtung Gesäß.

Hinweis:

Bei Verletzungen oder Schmerzen im Kniegelenk eignet sich dieser Test nicht.

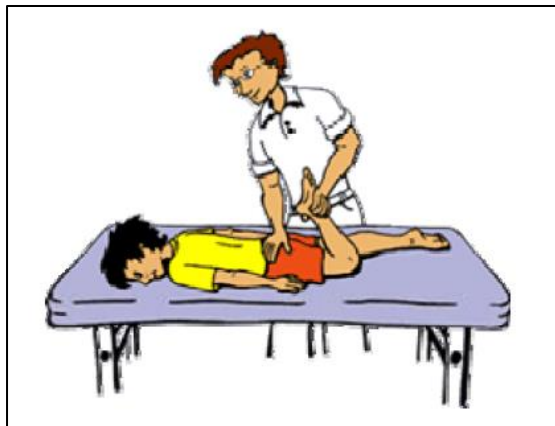


Abbildung 23: MFT zur Überprüfung der Verkürzung des geraden Oberschenkelstreckers (Fastenbauer, 2009, S. 159)

Bewertung:

- 5: Mit leichter Hilfe erreicht die Ferse das Gesäß.
- 4: Der Abstand zwischen Ferse und Gesäß beträgt 15cm.
- 3: Der Abstand zwischen Ferse und Gesäß ist größer als 15cm.

(Fastenbauer, 2009, S. 159)

- **MFP der zur Abschwächung neigenden Rückenstrecker der Brustwirbelsäule**

Ausgangsstellung:

Die Testperson liegt in Bauchlage. Die Arme sind neben dem Körper anlegt. Der Oberkörper ragt bis zu den Rippen über die Kante der Unterlage hinaus. Der Hüftwinkel zur Verlängerung der Unterlage ist circa 45°.

Fixierung:

Der/Die Testleiter/in fixiert das Becken und die Lendenwirbelsäule mit leichtem Druck gegen die Unterlage.

Bewegung:

Die Testperson richtet den vorgebeugten Rumpf bis zur horizontalen Verlängerung der Untersuchungsfläche auf. Der/Die Testleiter/in dosiert den Widerstand mit der Hand zwischen den Schulterblättern der Testperson.

Hinweis:

Die Stirn der Testperson soll immer zu Boden zeigen und der Kopf soll sich stets in Verlängerung der Brustwirbelsäule befinden.

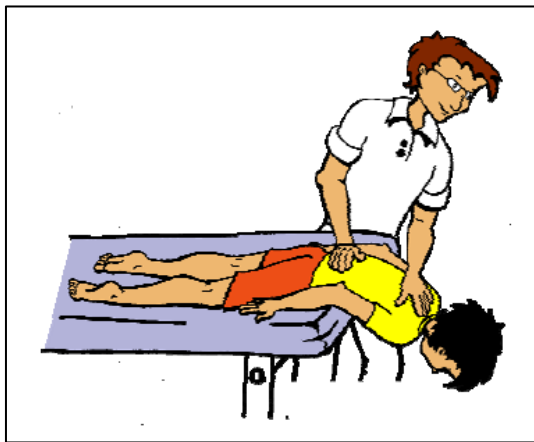


Abbildung 24: MFT zur Überprüfung der Abschwächung des Rückenstreckers der Brustwirbelsäule (Fastenbauer, 2009, S. 161)

Bewertung:

- 5: Die Bewegung ist gegen einen maximalen Widerstand möglich
- 4: Die Bewegung ist gegen einen submaximalen Widerstand möglich
- 3: Die Bewegung ist nur ohne Widerstand oder gar nicht möglich.

(Fastenbauer, 2009, S. 161)

- **MFP der zur Abschwächung neigenden geraden Bauchmuskeln**

Ausgangsstellung:

Die Testperson liegt in Rückenlage auf einer Turnmatte. Die Beine sind bei einem Hüftwinkel von 120°-135° aufgestellt.

Fixierung:

Die Fußsohlen dürfen von der Unterlage (Turnmatte) nicht gehoben werden.

Bewegung:

Der Oberkörper wird langsam und kontinuierlich aufgerollt. Dabei bleibt das Becken immer in Kontakt mit dem Untergrund. Ein ruckartiges Aufrichten des Oberkörpers ist nicht erlaubt. Die Testperson hebt den Oberkörper nur so weit an, bis die Schulterblätter abgehoben sind.

Hinweis:

Die Übungsreihe wird begonnen mit dem Aufrichten mit den neben dem Körper gestreckten Armen. Es folgt das Aufrichten mit gekreuzten Armen vor der Brust und mit gehaltenen Fingerspitzen an den Schläfen.



Abbildung 25: MFT zur Überprüfung der Abschwächung des geraden Bauchmuskels (Fastenbauer, 2009, S. 162)

Bewertung:

5: Ein Aufrichten mit den Fingerspitzen an den Schläfen ist möglich. Die Ellbogen sind nach außen weggestreckt und befinden sich auf Schulterhöhe.

4: Ein Aufrichten mit vor der Brust gekreuzten Armen ist möglich.

3: Ein Aufrichten ist nur mit den Armen seitlich neben dem Körper oder gar nicht möglich.

(Fastenbauer, 2009, S. 162)

7.2.6 Auswertung

Die Auswertung von Einzel- und Klassentestungen können Bewegungs- und Sportlehrer/innen über die bereits genannte Website der Studie vornehmen. Nach erfolgreicher Anmeldung beziehungsweise Aktivierung verfügen die Lehrpersonen über alle Menüpunkte im eigens erstellten Lehrerbereich. Dort können alle Informationen zur Testdurchführung heruntergeladen sowie die ausgefüllten Testbögen hochgeladen werden. Innerhalb von wenigen Minuten werden anschließend die ausgewerteten Ergebnisse zurückübermittelt. (Müller et al., 2008, S. 11)

Bei der Auswertung werden die Testergebnisse in fünf Punktbereiche eingestuft. Um die Interpretation zu erleichtern, werden diese zusätzlich farblich hinterlegt. Die Bewertung erfolgt über eine Punktvorgabe. Je besser das Testergebnis, desto mehr Punkte werden dem/der Schüler/in zugesprochen. Die Punktbereiche gehen von fünf (=großartig), vier (=sehr zufrieden), drei (=zufrieden), zwei (=bitte üben) bis eins (=fleißig üben). Die bundesweit erhobenen Daten aus dem Jahr 1996 berechnen für jeden motorischen Test die Mittelwerte und Standardabweichungen unter der Berücksichtigung folgender Kategorien: Schultyp (Norm-, Ski- und Sportschulen), Geschlecht (männlich, weiblich) und Alter (11.-15. Lebensjahr). Aus Mittelwert und Standardabweichung können schließlich für jede Kategorienkombination die entsprechenden Punktbereiche errechnet werden. (Fastenbauer, 2009, S. 130)

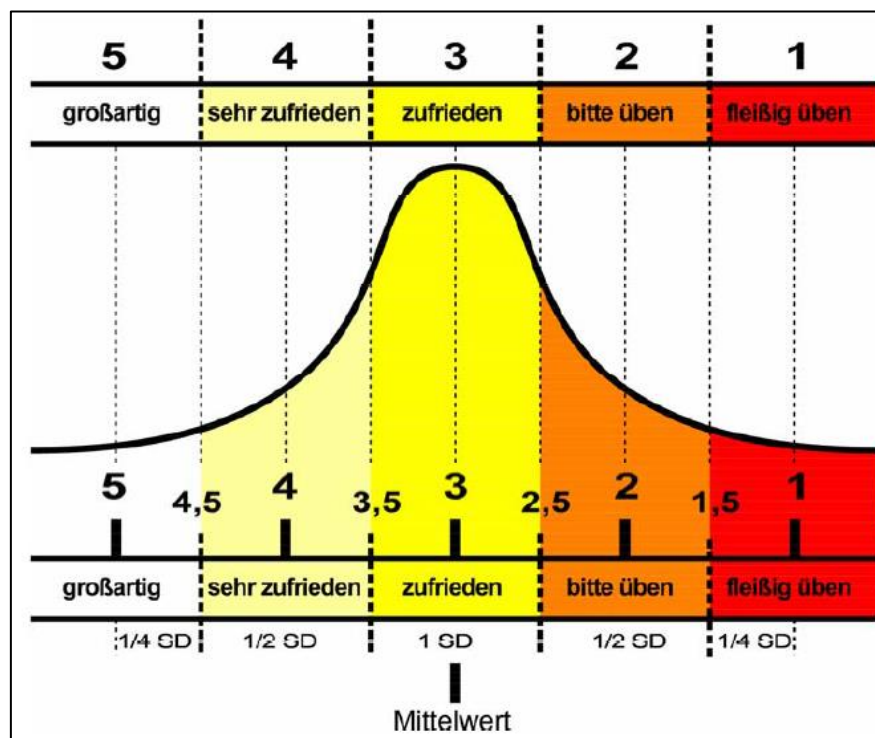


Abbildung 26: Punktberechnung abhängig von Mittelwert und Standardabweichung (Fastenbauer, 2009, S. 131)

7.2.7 Folgerungen zu den Untersuchungsergebnissen (2007)

Insgesamt konnten 2.346 Testprotokolle mit mehr als 42.000 Datenergebnissen von Schüler/innen zwischen 10 und 15 Jahren in der Gesamtauswertung berücksichtigt werden. Falsche und doppelte Einsendungen wurden aussortiert. (Müller, Fastenbauer & Redl, 2008, S. 6)

Die Rücklaufquote von der Hauptzielgruppe der 12-Jährigen aus Hauptschulen (HS) und allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) war am höchsten. Die Anzahl der Datenergebnisse aus diesen Altersklassen war deutlich höher als jene der restlichen Gruppen. Besonders gering zeigte sich die Rücklaufquote der Randkategorien, der 10- und 15-Jährigen. (Fastenbauer, 2009, S. 169)

Rund 2/3 (68,8%) der Datensätze kamen von Schüler/innen aus dem Hauptschulbereich, 1/3 (31,2%) aus den allgemeinbildenden höheren Schulen. Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Verteilung stammen 50,2% von Schülern und 49,8% von Schülerinnen. (Fastenbauer, 2009, S. 179)

Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der soziodemographischen Parameter Geschlecht, Schultyp, Altersklasse und Bundesland.

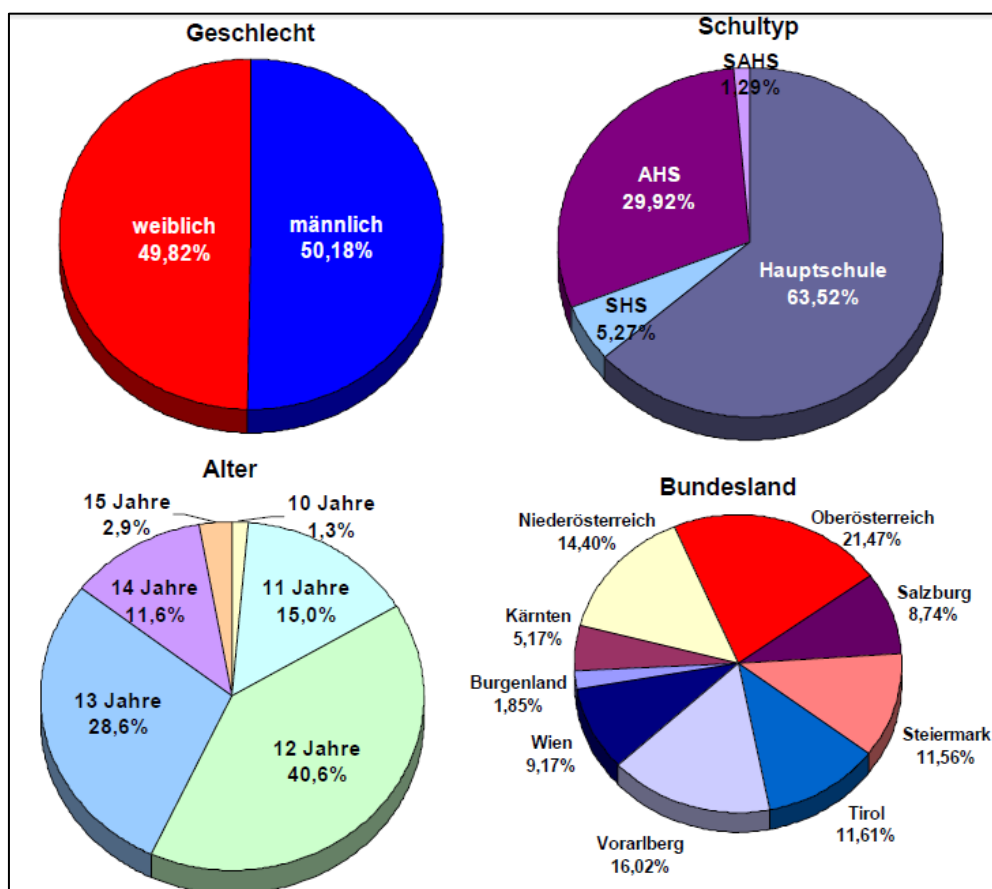


Abbildung 27: Soziodemographische Verteilung der Datensätze (Fastenbauer, 2009, S. 180)

Die gewonnen Ergebnisse wurden von Müller et al. (2008, S. 6 f) zusammenfassend analysiert:

- Insgesamt betrachtet ist das körperliche Leistungsvermögen der 11- bis 14-jährigen Schüler/innen besorgniserregend. Stark Defizite betreffen die Rumpfmuskulatur, die koordinativen Fähigkeiten und die Grundlagenausdauer.
- Alarmierende motorische Entwicklungen zeigen sich vor allem bei den Mädchen. Ein Großteil der untersuchten motorischen Fähigkeiten beginnt bereits bei 11- und 12-jährigen Schülerinnen zu stagnieren. Das Leistungsniveau in den Bereichen koordinative Fähigkeiten, Kraft in Arm- und Rumpfmuskulatur sowie Ausdauer nimmt schon ab dem 12. Lebensjahr ab.
- Bei einer Untersuchung in Westösterreich wurde 1982 der Stillstand der motorischen Leistungsentwicklung bei Mädchen erst ab dem 15./16.Lebensjahr festgestellt. (Fetz, 1982, zit. n. Müller et al., 2008, S. 6) Somit hat sich im Jahr 2007 die Stagnation bei Schülerinnen um vier Jahre nach vorne verschoben.
- Der Vergleich von Altersklassen zeigt bei Koordination (Bumerang-Lauf) und Ausdauer (8-Minuten-Lauf) keinen bedeutenden Unterschied. Daraus lässt sich schließen, dass es bei Buben und bei Mädchen zwischen 11 und 14 Jahren keine Weiterentwicklung dieser motorischen Fähigkeiten gibt.
- Der Vergleich von unterschiedlichen Schultypen zeigt, dass zum Zeitpunkt des Schuleintritts bei Schüler/innen nur geringe Leistungsunterschiede erkennbar sind. In den nächsten Altersstufen erreichen Schüler/innen der allgemeinbildenden höheren Schule jedoch deutlich bessere Werte als Schüler/innen der Hauptschule. Schüler/innen aus Schulen mit sportlichem Schwerpunkt beziehungsweise Sportklassen erzielen noch höhere Leistungen.
- Bei rund 4,6% bis 12,8% der durchgeführten Muskelfunktionsprüfungen wurden starke Verkürzungen bei Schüler/innen festgestellt. Ca. 30% der Buben und 25% der Mädchen haben zusätzlich leichte Verkürzungen.
- Bei rund 8% bis 12% der Buben und 8% bis 17% der Mädchen wird eine stark abgeschwächte Muskulatur erfasst. Ca. 31% bis 37% der Buben und 29% bis 41% der Mädchen besitzen zusätzlich eine leicht abgeschwächte Muskulatur.

Im Vergleich zum ersten Projekt „Klug & Fit“ (1994-1997) machen die neugewonnenen Datensätze auf ernstzunehmende Entwicklungen (Müller et al., 2008, S. 7) aufmerksam.

- Das Leistungsvermögen im Ausdauerbereich beginnt bei Mädchen bereits im 10. Lebensjahr zu stagnieren. Im Jahr 2007 ist ihre Ausdauerfähigkeit im Mittel besser als bei 14-Jährigen.
- Bei den Kraft- und Koordinationstests verschlechtert sich das Leistungsniveau der 11- und 12-jährigen erneut um ca. 4-5 %.

Die durch die Studie „Klug & Fit“ aufgedeckten großen Defizite von Schüler/innen in der Sekundarstufe I gilt es schrittweise zu verbessern. Einmal erworbene motorische Mängel im Sekundarbereich I lassen sich später im Sekundarbereich II, aufgrund der generell geringeren Wochenstundenanzahl im Bewegungs- und Sportunterricht, nur mehr schwer beheben. Die körperlichen Defizite bergen erhebliche Risiken für die weitere Gesundheit. Neben gesundheitsfördernden Maßnahmen ist besonders die persönliche Motivation für ein lebenslanges Sporttreiben ein Anliegen des Bewegungs- und Sportunterrichts.

8. Fortbildungsangebote für Bewegungs- und Sportlehrer/innen

Im letzten Kapitel werden die österreichischen Fortbildungsangebote aus dem Studienjahr 2014/2015 für Lehrer/innen mit dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport an allgemeinbildenden höheren Schulen analysiert und diskutiert. Zunächst wird auf häufig gestellte Fragen rund um das Fortbildungssystem eingegangen. Weiters werden jene Kategorien, nach welchen die Fortbildungsveranstaltungen ausgewertet wurden, ausführlich beschrieben und erklärt. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Auswertung der österreichischen Fortbildungsangebote nach Kategorien. Die Ergebnisse werden mittels Abbildungen dargestellt und interpretiert.

Um einen Überblick und ein besseres Verständnis über das Fortbildungssystem in Österreich zu erlangen und sollen folgende Fragen im Vorfeld geklärt werden:

- **Wer ermöglicht Fortbildungen unserer Lehrer/innen für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport?**

Die Pädagogischen Hochschulen in den einzelnen Bundesländern organisieren die meisten Lehrerfortbildungen. Jährlich wird ein vielfältiges Angebot ausgeschrieben und veröffentlicht. Zusätzlich gibt es, vom Bund organisierte Fortbildungen, die sogenannten Bundesseminare. Das Ministerium für Bildung und Frauen übergibt die Organisation dieser bundesweiten Lehrveranstaltungen an verschiedene Bundesländer.

- **Wie findet die Anmeldung für Fortbildungen statt?**

Die Anmeldung für Fortbildungen findet online über die einzelnen pädagogischen Hochschulen statt. Jede Lehrperson hat über einen Account die Möglichkeit sich in einem bestimmten Anmeldezeitraum anzumelden.

- **Wo und wann finden die Fortbildungen statt?**

Die Angaben über Zeit und Ort von allen Fortbildungen sind online im Bildungskatalog der jeweiligen pädagogischen Hochschulen zu finden. Viele Fortbildungen finden während des Schuljahres, einige jedoch auch während der Ferienzeiten, statt. Gerade auch Fortbildungen mit bewegungsinhaltlichen Schwerpunkten, wie zum Beispiel die Lehrveranstaltungen „Gesund und Fit durch den Lehrberuf“ oder

„Koordinationsveranstaltung Erlebnis-, Sport- und Abenteuer camp in Kooperation mit Verein Fun Factory“ finden traditionell während der Sommerferien statt.

Alle Lehrer/innen müssen Anmeldung und Anreise zu den Fortbildungen rechtzeitig in ihrer Schule beantragen und in der Direktion genehmigen lassen. Die Schulleitung kann die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen während der Unterrichtszeit gegebenenfalls wegen nicht verfügbarer Vertretungen verweigern beziehungsweise limitieren.

- **Müssen sich Bewegungs- und Sportlehrer/innen überhaupt fortbilden?**

Prinzipiell gehören Fortbildungen sehr wohl zur Dienstpflicht von Bundeslehrer/innen (AHS, BMHS), jedoch ist der Umfang im Sinne von Fortbildungsstunden gesetzlich nicht festgelegt. Mit der Reform und dem Beschluss eines neuen Lehrer/innen-Dienstrechts im September 2013 durch das Parlament kommt es unter anderem auch in punkto Fortbildungen zu einigen Änderungen. Mit der neuen Dienstrechts-Novelle 2013 (§40a, Abs.12) müssen zukünftig alle österreichischen Lehrer/innen unabhängig von Schultyp und Unterrichtsfach Fortbildungsveranstaltungen im Ausmaß von 15 Stunden pro Jahr in der unterrichtsfreien Zeit besuchen.²¹

- **Welche Auswahlmöglichkeiten an Fortbildungen haben Lehrer/innen?**

Um diese Frage genau beantworten zu können, wurde das Fortbildungsangebot der einzelnen Pädagogischen Hochschulen (aktueller Stand vom 1. November 2014) nach Inhalten kategorisiert und nach Anzahl der Fortbildungen pro Kategorie ausgewertet. Der gleiche Vorgang wurde bei den bundesweiten Fortbildungen für das Fach Bewegung und Sport durchgeführt. Schließlich soll eine Gesamtauswertung aller Fortbildungsveranstaltungen in Österreich Aufschluss über die Möglichkeiten zur Fortbildung der Bewegungs- und Sportlehrer/innen geben. Die Ergebnisse werden in den nächsten Kapiteln dargestellt.

²¹ Zugriff am 16.11.2014 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/bgbla_2013_i_211_25777.pdf?4dzi3h

Nach der Durchsicht der Bildungskataloge für das Studienjahr 2014/2015 wurden vier Hauptkategorien erstellt (siehe Tabelle 6). Um alle Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen aus allgemeinbildenden höheren Schulen möglichst gut zuordnen zu können, wurden diese Hauptkategorien in Nebenkategorien gegliedert. Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die Zusammenstellung geben.

Hauptkategorie	Nebenkategorie
BuS fach- und selbstkompetenzorientierte Kategorien	Neuer Lehrplan
	Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung
	Sonstige Aus- & Fortbildungen
	Gesundheitsorientierung für Lehrer/innen
	Kompetenzerweiterung für Lehrer/innen
	Rechtsgrundlagen
BuS lehrplanorientierte und fachdidaktische Kategorien	Spielorientierte Bewegungshandlungen
	Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen
	Gestaltende-darstellende Bewegungshandlungen
	Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen
	Gesundheitsorientierte Bewegungshandlungen
	Grundlagenorientierte Bewegungshandlungen
	Kompetenzerweiterung
Kategorien für zusätzliche Bewegungsangebote	Wintersportwoche
	Sommersport- & Outdoorwoche
	Bewegte Schule
Kategorie Theoriefach	Sportkunde

Tabelle 7: Einteilung in Haupt- und Nebenkategorien

Die Hauptkategorie, die sich mit fach- und selbstkompetenzorientierten Belangen beschäftigt, besteht aus sechs Nebenkategorien. Diese sind aufgrund von organisatorischen und rechtlichen Inhalten sowie im Hinblick auf gesundheitsorientiertes Verhalten und Burnout-Prävention für Lehrer/innen und ihre Unterrichtstätigkeit von großer Wichtigkeit.

Der Nebenkategorie *Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung* wurden alle Angebote für Ausbildungen zum/zur Begleitlehrer/in oder Fortbildungen zur Auffrischung über Methodik beziehungsweise Verbesserung des Eigenkönnens im Bereich Ski Alpin und Snowboard zugeordnet.

Die Nebenkategorie *Sonstige Aus- & Fortbildungen* beinhaltet dagegen beispielweise Ausbildungen im Bereich Bergsteigen, Sportklettern, Mountainbike oder Rettungsschwimmen.

In die Nebenkategorie *Neuer Lehrplan* fallen Fortbildungen mit den Schwerpunkten über die praktische Umsetzung von Bildungsstandards und kompetenzorientiertes Unterrichten sowie Grundlagen über den neuen Lehrplan.

Die Nebenkategorie *Rechtsgrundlagen* beinhaltet Fortbildungen zu schulrechtlichen Themen sowie aktuellen Erlässen und Verordnungen.

In der Nebenkategorie *Gesundheitsförderung für Lehrer/innen* werden alle Fortbildungsangebote für Stressbewältigung, Selbstmanagement, Burnout-Prävention sowie mentale und körperliche Fitness gesammelt.

Die Nebenkategorie *Kompetenzerweiterung für Lehrer/innen* umfasst alle Fortbildungen über den Erwerb von neuen Kompetenzen in den verschiedensten Bereichen wie „Erlebnispädagogik und Soziales Lernen“ oder „Moderne Medien im Sportunterricht und bei Schulveranstaltungen“.

In die lehrplanorientierte und fachdidaktische Hauptkategorie fallen die sechs Bewegungshandlungen des Lehrplans aus Bewegung und Sport und die Methoden zur Kompetenzerweiterung der Schüler/innen.

Die Nebenkategorien betreffend der einzelnen Bewegungshandlungen wurden daher *grundlagenorientiert, spielorientiert, erlebnisorientiert, gestaltend-darstellend, Können & Leisten* und *Gesundheitsförderung* genannt und beinhalten alle Fortbildungen, welche die Didaktik und Methodik der jeweiligen Sparten zum Thema haben.

Die Nebenkategorie der *Kompetenzerweiterung* betrifft Fortbildungen, die die Entwicklung und Erweiterung verschiedenster Kompetenzbereiche von Schüler/innen beinhalten wie beispielsweise „Soziales Lernen in Bewegung bringen – Soziale Kompetenzen durch Spiel und Bewegung fördern“.

Die Hauptkategorie der zusätzlichen Bewegungsangebote besteht aus drei Nebenkategorien.

Den Nebenkategorien *Wintersportwoche* beziehungsweise *Sommersport- und Outdoorwoche* wurden alle Fortbildungen über die Planung, Durchführung und Abrechnung der jeweiligen Sportwochen zugeordnet. In diese fallen auch Fortbildungen für alternative Schneesportarten beziehungsweise Bewegungsangebote, welche im Zuge der jeweiligen Sportwochen durchgeführt werden können.

Die dritte Nebenkategorie trägt den Namen *Bewegte Schule*. Dazu gehören alle Fortbildungen, die mit ihren Themen mehr Bewegung in die Schulen bringen möchten, wie beispielsweise „Vital 4 Brain – Bewusst bewegen. Besser lernen.“

Das Theoriefach als letzte Hauptkategorie besitzt nur die Nebenkategorie *Sportkunde*. In dieser Kategorie wurden alle Fortbildungen rund um das Theorie- und Wahlpflichtfach Sportkunde zum Beispiel über kompetenzorientiertes Unterrichten, Anforderungen bei der neuen Reifeprüfung oder Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung gesammelt.

8.1 Bundes-Lehrveranstaltungen

Die bundesweiten Fortbildungen werden vom Ministerium für Bildung und Frauen jährlich angeboten. An dieser Stelle werden daher die bundesweiten Lehrveranstaltungen aus dem Jahr 2014 aufgelistet und dargestellt.

Insgesamt werden 7 Fortbildungen vom Bund angeboten. Dabei handelt es sich um 2 Fortbildungen der Kategorie „neuer Lehrplan“. Jeweils 1 Fortbildung konnte der Kategorie „Sportkunde“, „Sommerport & Outdoorwoche“, „grundlagenorientiert“, „Kompetenzerweiterung für Lehrer/innen“ und „Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung“ zugeordnet werden.

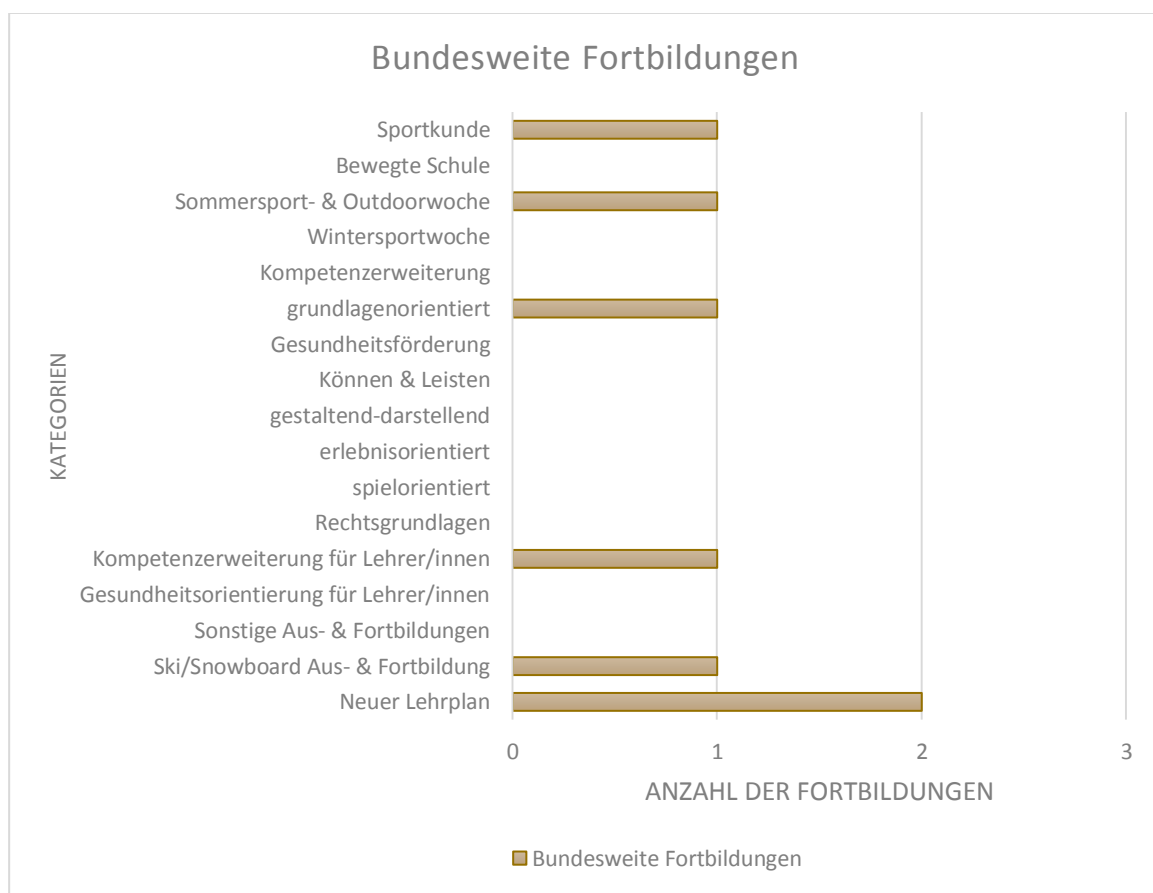


Abbildung 28: Bundesweites Fortbildungsangebot nach Kategorien (2014)

Die folgende Tabelle zeigt die Zuordnung der bundesweiten Fortbildungen in die einzelnen Kategorien sowie deren Inhalte aus dem Jahr 2014.

Bundesweite Fortbildungen 2014	Kategorie	Inhalte
"Vielseitigkeit"	Grundlagenorientiert	- Die Besonderheiten des Bewerbes und Neuerungen, theoretische und praktische Durchführung der 11 Teildisziplinen - Organisation des Fernwettkampfes und einer Landesmeisterschaft
"Implementierung der Ergebnissicherung (Bildungsstandards) im Unterrichtsfach Bewegung und Sport"	Neuer Lehrplan	- Einführung in das Konzept Bildungsstandards für Bewegung und Sport (Genese, Kompetenzmodell, Kompetenzkatalog) - Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen (Handreichung, Kompetenzorientiertes Planen, Umsetzung mit praktischen Beispielen, Reflektieren und Evaluieren von Unterricht) - Bildungsstandards in der Lehrer/innenbildung
"Von Bildungsstandards zum Lehrplan der Oberstufe neu"	Neuer Lehrplan	- Replik über die Bildungsstandards für Bewegung und Sport - Entwurf zum Lehrplan Bewegung und Sport der „Oberstufe neu“ - Umsetzung von semestrierten Lehrplaninhalten in der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe II
"Erlebnispädagogik und Soziales Lernen"	Kompetenzerweiterung für Lehrer/innen	- Die Bedeutung der sozialen Kompetenz im Unterrichtsfach Bewegung und Sport - Inszenierung von Lernprozessen zum Aufbau sozialer Kompetenz in BSP - Umsetzung in die Praxis
"Rennlauf in der Schule - Sportlicher Skilauf"	Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung	- Technik und Methodik des Jugendrennlaufs (vorrangig Riesentorlauf) - Schulung des sportlichen Skilaufs unter Einbau aller vorhandenen Möglichkeiten (Piste, Buckelpiste, Gelände, Tiefschnee, Technikprogramm, Koordinationsschulung) - Zusatz- und Ausgleichstraining zum Skilauf - Materialkunde und Rechtsgrundlagen/Infos zu schulischem Wintersport
"Gestaltung von Sommersportwochen ohne Inanspruchnahme gewerblicher Unternehmen"	Sommersport- & Outdoorwoche	- Von der Schatzsuche zum Orientierungslauf - Motopädagogische Spiele, Klein – und Großgruppenspiele - Bogenschießen als alternative Sportart, Radfahren/Mountainbiking mit Schülern/innen, Tennis für Schülergruppen
Neuer Lehrplan Sportkunde und Wahlpflichtfach "Theorie des Sports"	Sportkunde	- Den Entwurf des Lehrplans für Sportkunde den Lehrer/innen vorstellen und diesen diskutieren - Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, welche passend zum Lehrplan ausgewählt werden, präsentieren und Möglichkeiten für die Umsetzung im Unterricht zeigen

Tabelle 8: Inhalte der bundesweiten Fortbildungen (2014)

8.2 Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Wien

Die Pädagogische Hochschule Wien veranstaltet 16 Fortbildungen für Bewegungs- und Sportlehrer/innen im Studienjahr 2014/2015. Damit liegt sie, von der Anzahl der Fortbildungen her, im Mittelfeld aller Bundesländer. 7 Fortbildungen werden im Wintersemester, 9 im Sommersemester angeboten.

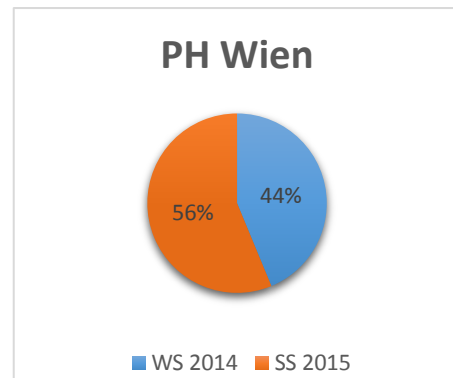


Abbildung 29: Fortbildungen PH Wien pro Semester

Das Fortbildungsangebot verteilt sich gut auf mehrere Kategorien. Am häufigsten konnten Fortbildungen den Kategorien „spielorientiert“ und „neuer Lehrplan“ zugeordnet werden.

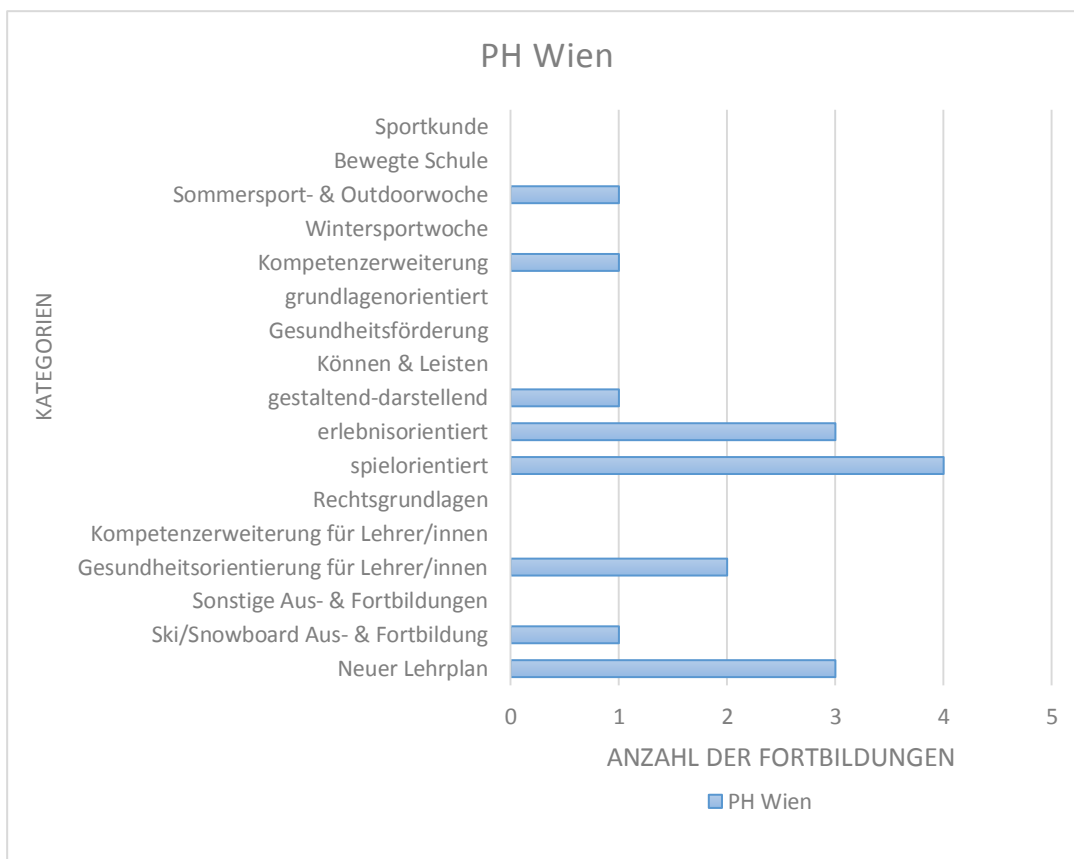
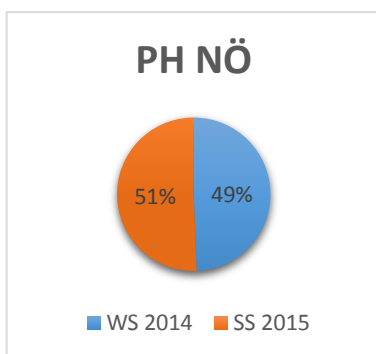


Abbildung 30: Fortbildungsangebot der PH Wien nach Kategorien

8.3 Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Das Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ist österreichweit, nicht nur betreffend die Anzahl der Fortbildungen sondern auch betreffend die Vielfalt der Fortbildungsinhalte, Spitzenreiter. Mit insgesamt 87 Fortbildungen ist die Pädagogische Hochschule Niederösterreich klar die Nummer eins in Österreich.



Sie veranstaltet für niederösterreichische Lehrer/innen 43 Fortbildungen im Wintersemester und 44 Fortbildungen im Sommersemester. Somit ist die Niederösterreichische, die einzige Hochschule, welche neben der Pädagogischen Hochschule Wien, im Sommer mehr Fortbildungen als im Winter anbietet. Zusätzlich ist sie noch für 2 bundesweite Fortbildungen verantwortlich.

Abbildung 31: Fortbildungen PH Niederösterreich pro Semester

Die Auswertung der Fortbildungsinhalte nach den Kategorien zeigt ein deutliches Bild. Bis auf 4 Kategorien, deckt die Pädagogische Hochschule Niederösterreich alle Themengebiete mit mindestens einer Fortbildung ab.

Die Kategorie „Sonstige Aus- & Fortbildungen“ liegt mit 16 Fortbildungen an der Spitze der internen Wertung. Bemerkenswert ist, dass Niederösterreich das einzige Bundesland ist, welches in dieser Kategorie ihren Lehrer/innen überhaupt Fortbildungen anbietet und dann auch noch in dieser hohen Anzahl.

Danach folgt mit 14 Fortbildungen die Kategorie „spielerorientiert“. Auch in den Kategorien „Bewegte Schule“, Gesundheitsförderung für Lehrer/innen“ und „Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung“ liegt ein Fortbildungsschwerpunkt im Land Niederösterreich.

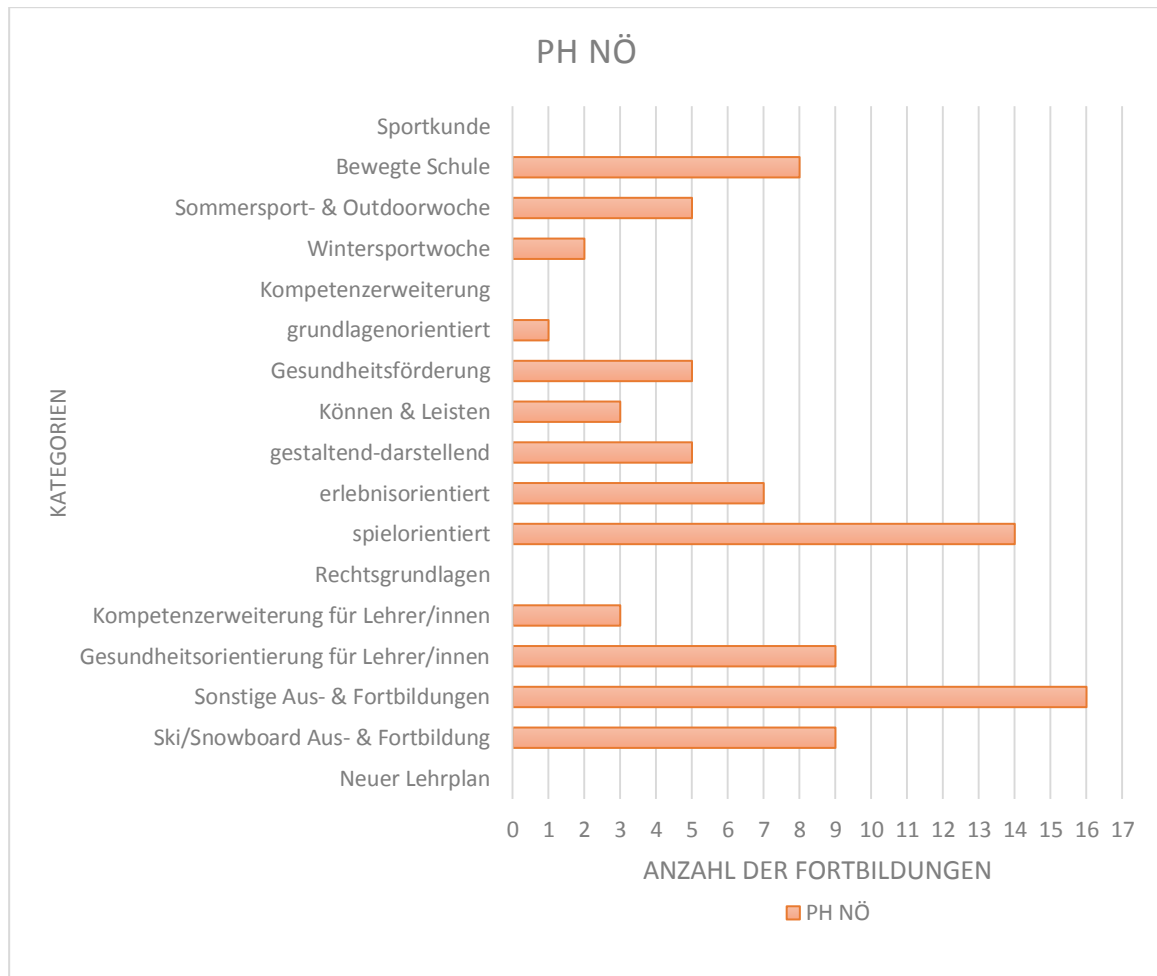
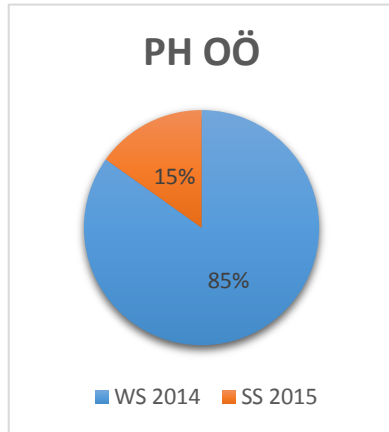


Abbildung 32: Fortbildungsangebot PH Niederösterreich nach Kategorien

8.4 Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich liegt mit 33 Fortbildungen im Bildungskatalog österreichweit gesehen auf dem 3. Platz.



Auch hier spiegelt die hohe Anzahl der im Wintersemester stattfindenden Fortbildungen den Trend anderer pädagogischer Hochschulen wieder. 28 Fortbildungen im Winter und 5 Fortbildungen im Sommer werden dort für Bewegungs- und Sportlehrer/innen angeboten.

Zusätzlich organisierte die Pädagogische Hochschule Oberösterreich eine bundesweite Fortbildung, welche aber im Bundesland Salzburg stattfand.

Abbildung 33: Fortbildungen PH Oberösterreich pro Semester

Viele Fortbildungen, jeweils 8 und 6 fanden in den Kategorien „Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung“ und „spielerorientiert“ statt. Auch die Kategorien „erlebnisorientiert“ und „gestaltend-darstellend“ sind mit jeweils 5 Fortbildungen vielfältig besetzt.

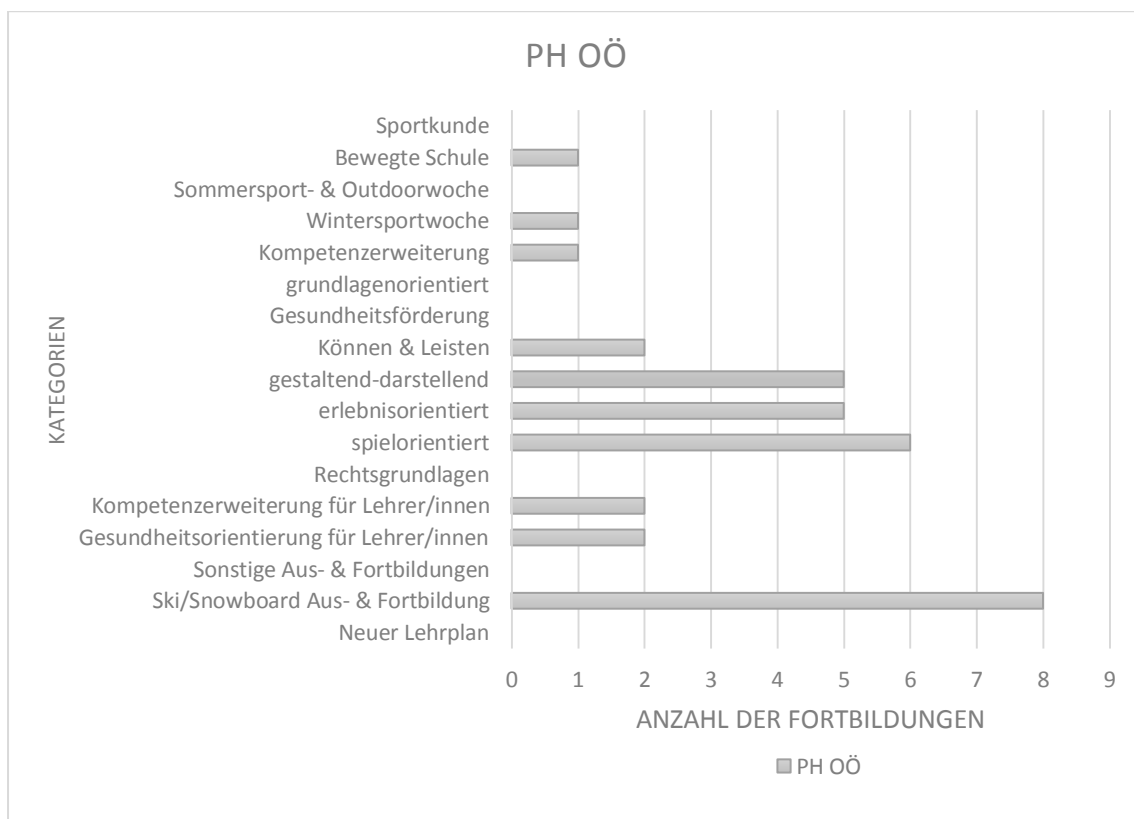
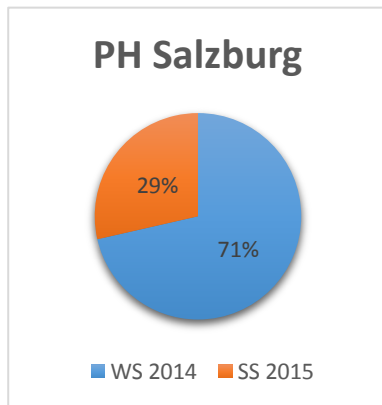


Abbildung 34: Fortbildungsangebot PH Oberösterreich nach Kategorien

8.5 Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Salzburg



Die Pädagogische Hochschule Salzburg führt insgesamt 7 Fortbildungen durch. Davon werden 5 im Wintersemester und 2 im Sommersemester angeboten.

Abbildung 35: Fortbildungen PH Salzburg pro Semester

Hervorzuheben ist, dass die Pädagogische Hochschule Salzburg österreichweite die Einzige ist, welche für die Lehrer/innen der allgemeinbildenden höheren Schulen eine Fortbildung der Kategorie „Rechtsgrundlagen“ anbietet. Die höchste Anzahl an Fortbildungen in Salzburg erreicht die Kategorie „neuer Lehrplan“.

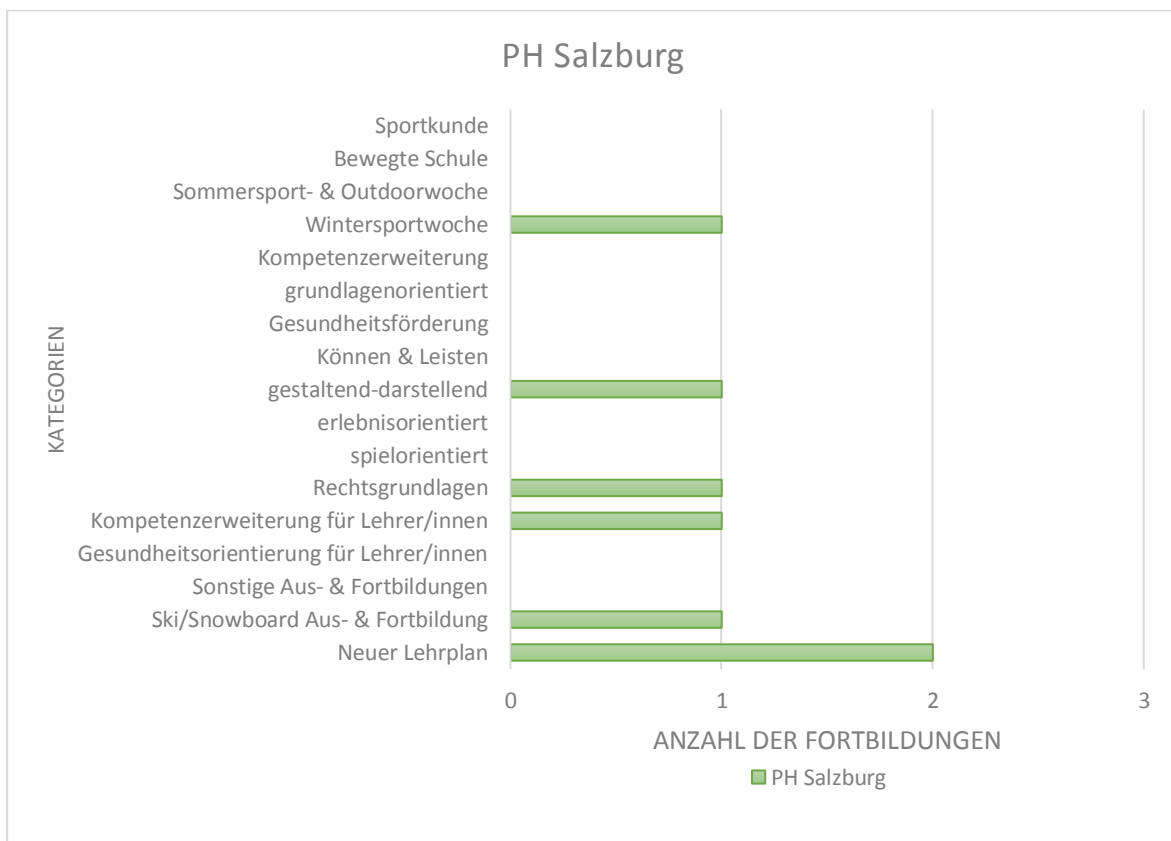
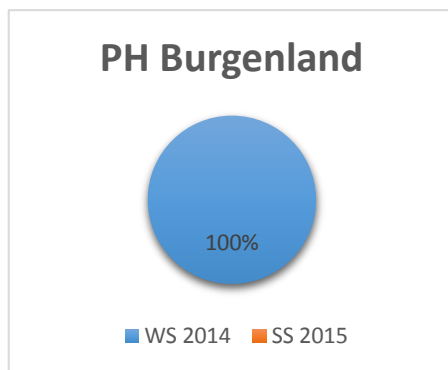


Abbildung 36: Fortbildungsangebot der PH Salzburg nach Kategorien

8.6 Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Burgenland



Die Pädagogische Hochschule Burgenland organisiert und veranstaltet nach Auswertung des Bildungskatalogs am wenigsten Fortbildungen.

Mit insgesamt 4 Fortbildungen, welche alle für das Wintersemester 2014 vorgesehen sind, liegt das Burgenland intern an der letzten Position.

Abbildung 37: Fortbildungen PH Burgenland pro Semester

Zwei Fortbildungen für die Kategorie „Gesundheitsorientierung für Lehrer/innen“ stehen jeweils einer Fortbildung in der Kategorie „Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung“ und in der Kategorie „Kompetenzerweiterung für Lehrer/innen“ gegenüber.

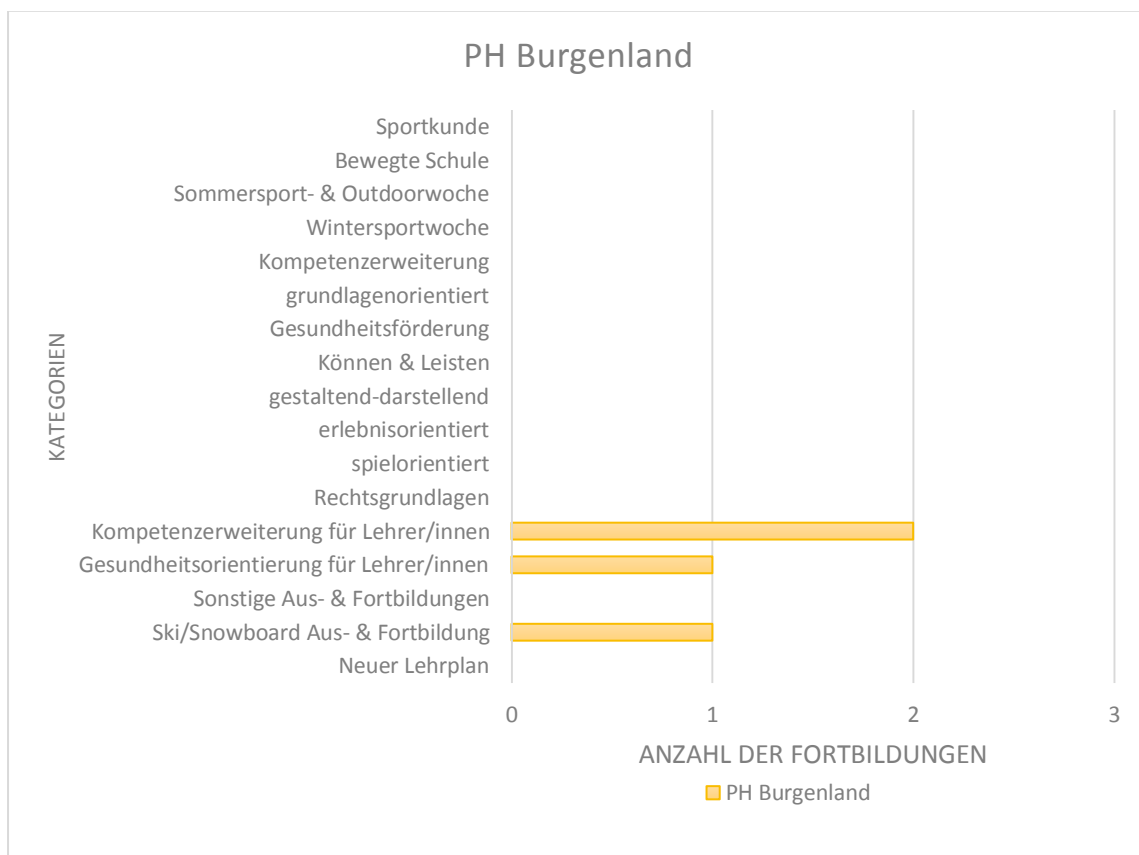
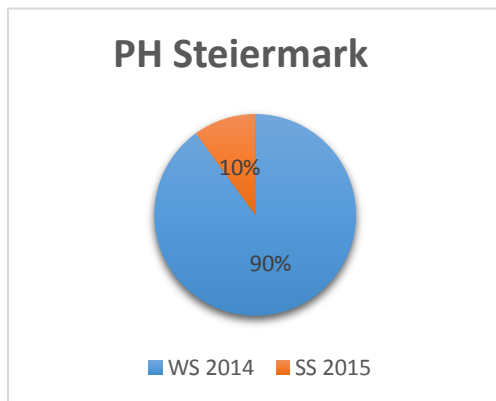


Abbildung 38: Fortbildungsangebot PH Burgenland nach Kategorien

8.7 Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Steiermark



Der Bildungskatalog der Pädagogischen Hochschule Steiermark bietet 10 Fortbildungen an. 9 Fortbildungen im Wintersemester stehen nur 1 Fortbildung im Sommersemester gegenüber.

Abbildung 39: Fortbildungen PH Steiermark pro Semester

Klarer Spitzenreiter mit 4 Fortbildungen ist die Kategorie „Kompetenzerweiterung für Lehrer/innen“. Knapp dahinter mit 2 Fortbildungen rangiert die Kategorie „Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung“.

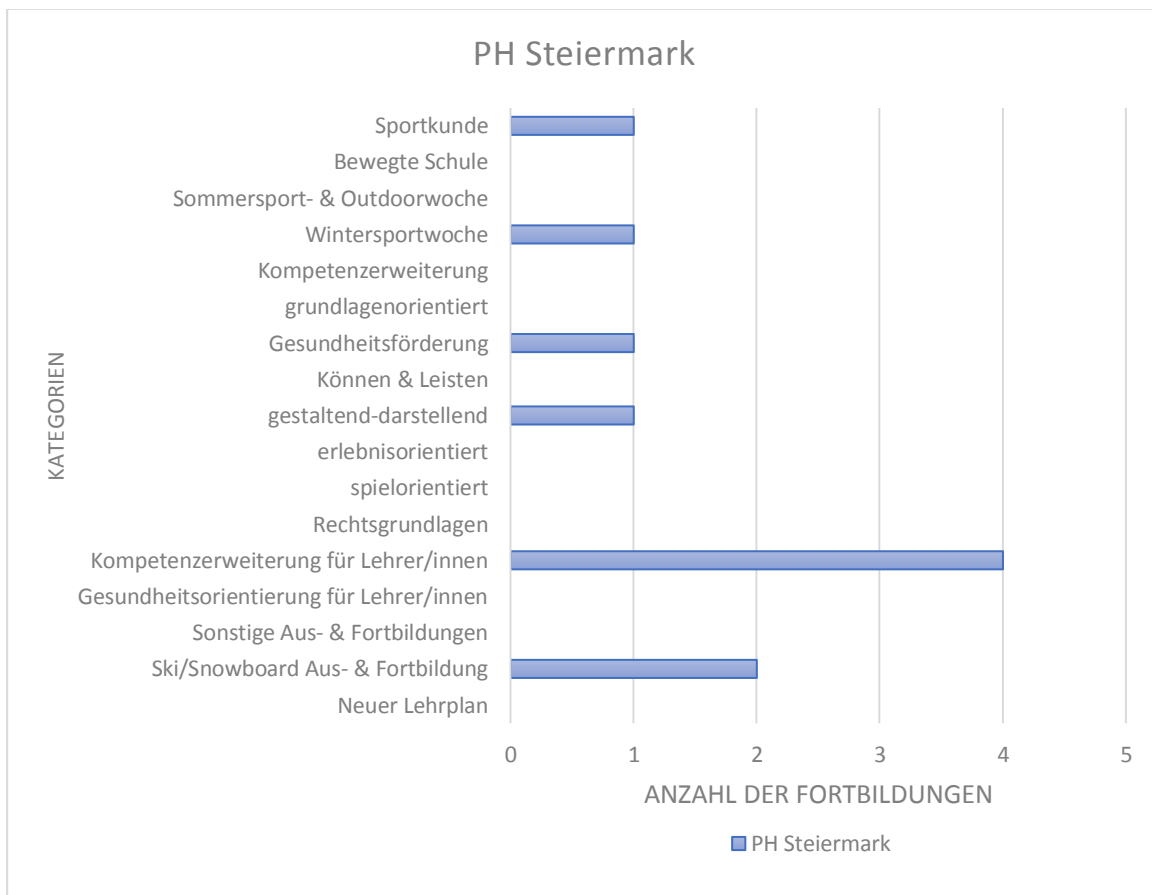
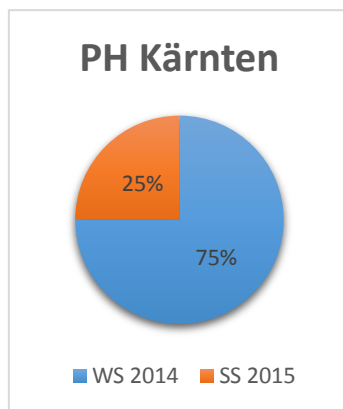


Abbildung 40: Fortbildungsangebot PH Steiermark nach Kategorien

8.8 Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Kärnten



Die Pädagogische Hochschule in Kärnten veranstaltet 24 Fortbildungen im analysierten Studienjahr und liegt damit knapp über dem österreichweiten Durchschnitt.

Viele dieser Fortbildungen, nämlich 18, finden wiederum im Wintersemester statt. Die restlichen 6 sind für das Sommersemester geplant.

Abbildung 41: Fortbildungen PH Kärnten pro Semester

Jeweils 4 Fortbildungen fallen in die Kategorien „Neuer Lehrplan“ und „Gesundheitsförderung“. Mit jeweils 3 Fortbildungen folgen die Kategorien „Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung“, „Gesundheitsorientierung für Lehrer/innen“ und „spielerorientiert“. Die Kategorie „Bewegte Schule“ wird mit 1 Fortbildung abgedeckt.

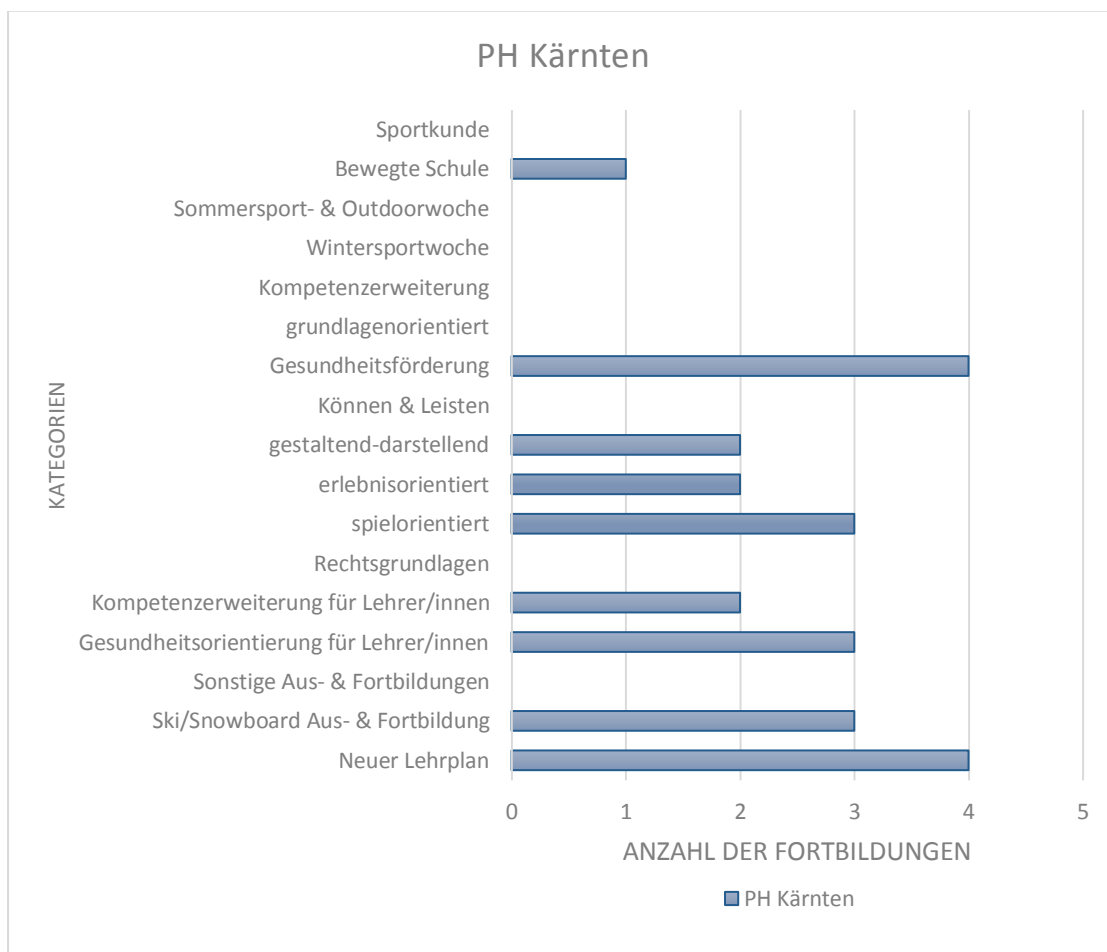
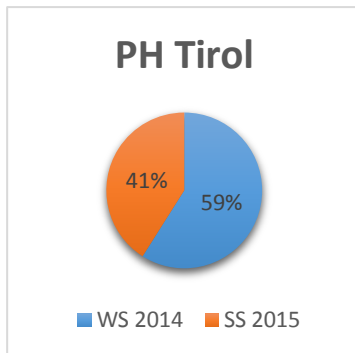


Abbildung 42: Fortbildungsangebot PH Kärnten nach Kategorien

8.9 Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Tirol



Die Fortbildungsmöglichkeiten an der Pädagogischen Hochschule Tirol sind mit 39 Fortbildungen sehr vielfältig.

Mit dieser hohen Anzahl an Fortbildungen liegt sie österreichweit an zweiter Stelle. Auch hier finden wieder mehr Veranstaltungen im Winter statt. 23 Fortbildungen im Winter, stehen 16 Fortbildungen im Sommer gegenüber.

Abbildung 43: Fortbildungen PH Tirol pro Semester

Das Fortbildungsangebot in Tirol erstreckt sich über viele verschiedene Themenbereiche. Die meisten Fortbildungen, nämlich 8, fallen in die Kategorie „Ski/Snowboard Aus- & Fortbildungen“. Sogar 6 Fortbildungen ließen sich der schülerorientierten Kategorie „Kompetenzerweiterung“ zuordnen. Mit 2 Fortbildungen zum Theoriefach „Sportkunde“ besitzt die Pädagogische Hochschule Tirol als einzige in Österreich, neben der Pädagogischen Hochschule Steiermark, über ein besonderes Angebot für ihre Lehrer/innen. Viele Fortbildungen betreffend „gestaltend-darstellende“ und „spielerorientierte“ Inhalte verfügen ebenfalls über eine hohe Häufigkeit im Land Tirol.

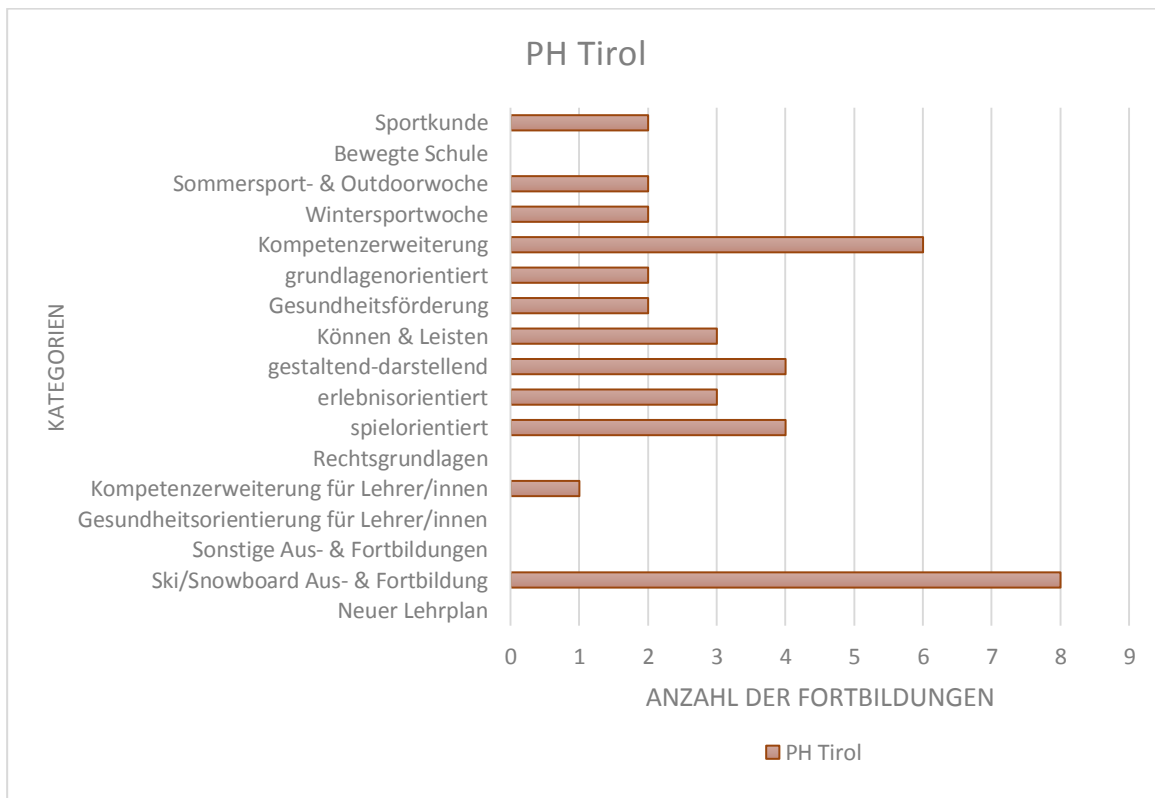
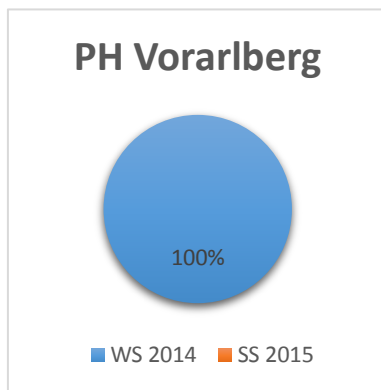


Abbildung 44: Fortbildungsangebot PH Tirol nach Kategorien

8.10 Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg



Das Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg besteht aus 6 Fortbildungen. Zusätzlich organisiert sie noch eine bundesweite Fortbildung. Mit dieser eher niedrigen Anzahl an Fortbildungen liegt Vorarlberg an vorletzter Stelle. Alle 6 Fortbildungen finden im Wintersemester statt.

Abbildung 45: Fortbildungen PH Vorarlberg pro Semester

Anders als erwartet, finden hier die meisten Fortbildungen nicht in der Kategorie „Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung“ statt, sondern in der Kategorie „Bewegte Schule“.

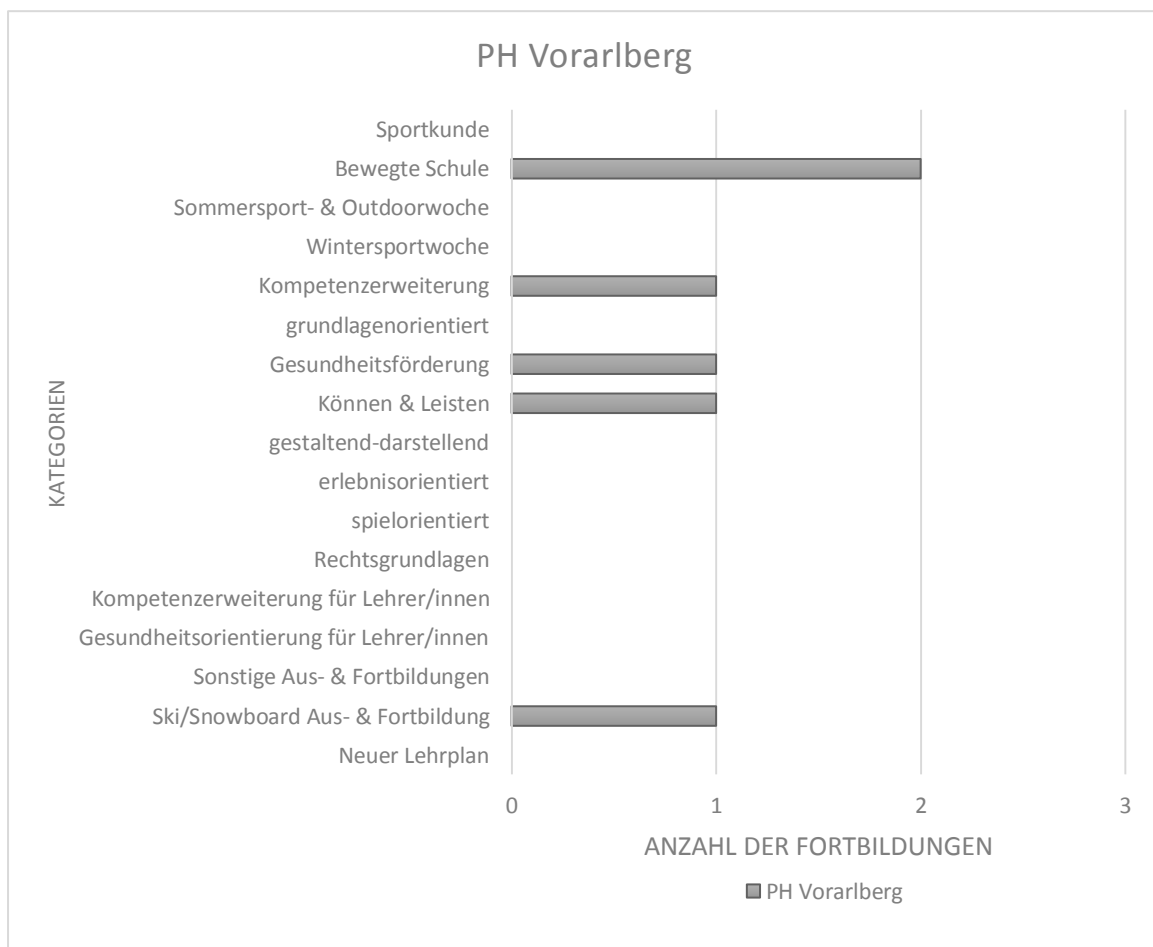
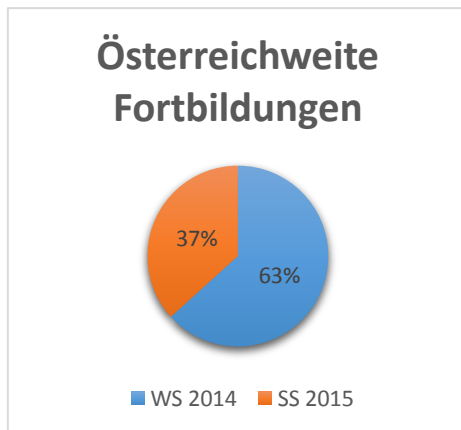


Abbildung 46: Fortbildungsangebot PH Vorarlberg nach Kategorien

8.11 Das österreichische Fortbildungsangebot auf einen Blick



In Österreich bieten der Bund und die Pädagogischen Hochschulen im Studienjahr 2014/2015 für Lehrer/innen mit dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport insgesamt 233 Fortbildungen an. 63% der Fortbildungen finden im Wintersemester statt. Dagegen werden 37% der Fortbildungen im Sommersemester veranstaltet.

Abbildung 47: Österreichweite Fortbildungen pro Semester

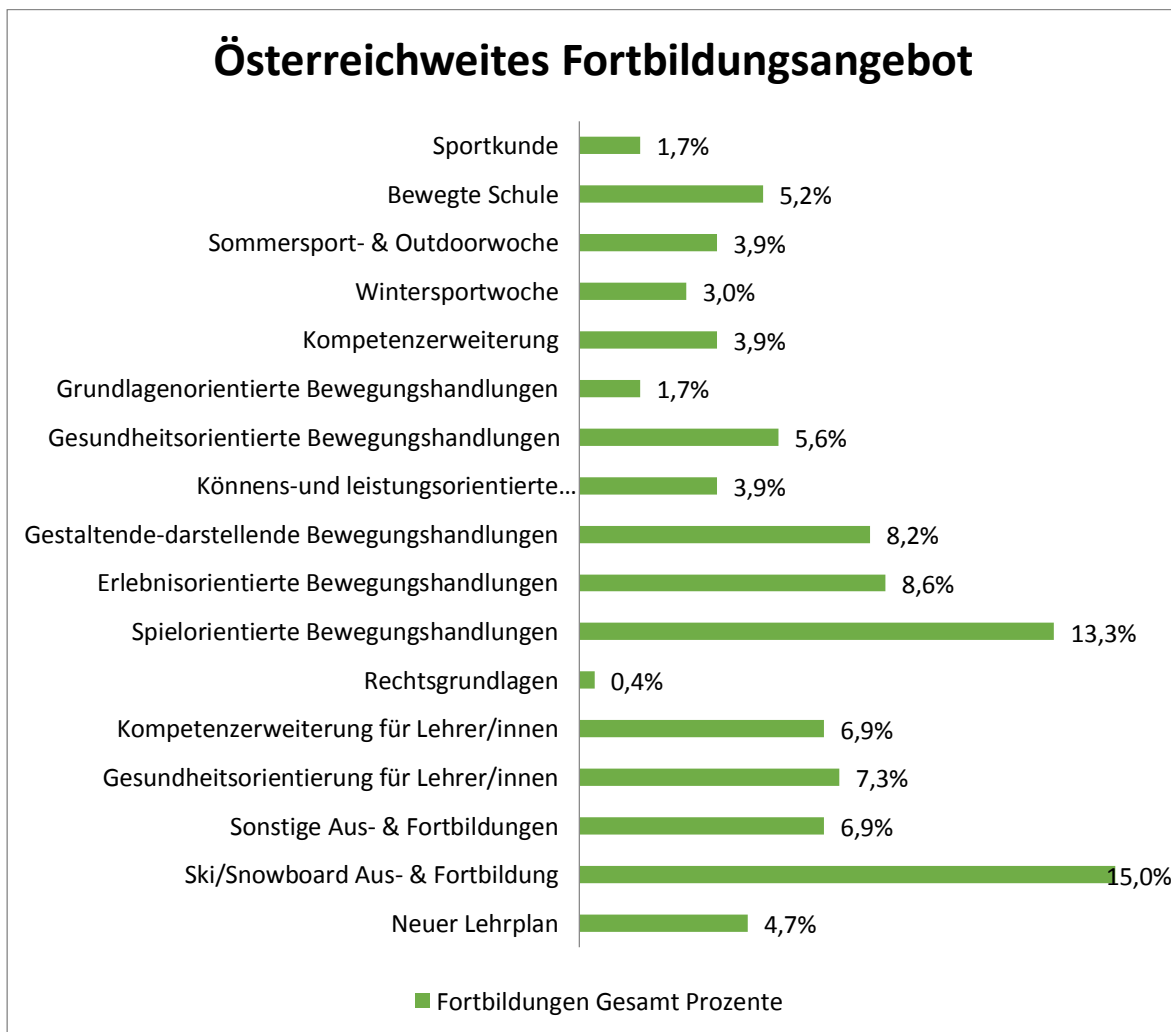


Abbildung 48: Österreichweites Fortbildungsangebot im Studienjahr 2014/2015

Österreich als ein Land, welches für seine lange Tradition im Wintersport bekannt ist, legt auch in den Wintersportarten im Fortbildungsangebot für Bewegungs- und Sportlehrer/innen großen Wert auf deren Aus- und Weiterbildung.

Repräsentiert wird die große Bedeutung und Tradition des Wintersports in Österreich auch im Lehrplan aus Bewegung und Sport.

Kinder und Jugendliche sollen mit ihrer Schule die Möglichkeit bekommen, in Skigebiete zu reisen und ihr Können auf Skiern beziehungsweise auf dem Snowboard zu verbessern. Dazu benötigen die Begleitlehrer/innen eine entsprechende Ausbildung in punkto Eigenkönnen sowie in der Methodik und Didaktik der Wintersportarten. Die entsprechend gut ausgebildeten Lehrer/innen gewährleisten einen ansprechenden Ski- und Snowboard-Unterricht.

Eine Vielzahl der Fortbildungen (15,0%) in Österreich deckt daher die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für Skifahren und Snowboarden ab.

Die Anzahl der Fortbildungen mit „spielorientierten“ Inhalten liegen österreichweit ebenfalls im Spitzenfeld. 13,3% der Angebote finden sich in dieser Kategorie und bieten hauptsächlich Ausbildungen in den traditionellen großen Sportspielen wie Volleyball, Basketball, Faustball, Handball. Daneben fanden auch Fortbildungen im Badminton, Ultimate-Frisbee als auch Baseball statt.

Hoch ist auch der Anteil von Fortbildungen mit dem Schwerpunkt für „erlebnisorientierte“ (8,6%) und „gestaltend-darstellende“ (8,2%) Bewegungshandlungen. Hier finden sich beispielsweise Fortbildungen im Freerunning und Parcours beziehungsweise Easy Dance oder Zumba,

In Österreich werden Fortbildungen, die die Selbstkompetenzen der Lehrer/innen verbessern bereits in einem erheblichen Ausmaß angeboten. So finden sich in der Nebenkategorie „Gesundheitsorientierung für Lehrer/innen“ (7,3%) beispielsweise Kurse zur Stressbewältigung und Burnoutprophylaxe oder auch mentale Gesundheit und körperliche Fitness. Die Nebenkategorie „Kompetenzerweiterung für Lehrer/innen“ (6,9%) beinhaltet Lehrveranstaltungen wie „Moderne Medien im Sportunterricht“.

Schon geringer ist der Anteil der Veranstaltungen mit „gesundheitsorientierten Bewegungshandlungen“ (5,6%), „Bewegte Schule“ (5,2%) und „neuer Lehrplan“ (4,7%).

Wenige Angebote finden sich in Österreich in den Bereichen „Sportkunde“ (1,7%), „grundlagenorientierte Bewegungshandlungen“ (1,7%) und „Rechtsgrundlagen“ (0,4%).

9. Zusammenfassung und Ausblick

Mit zunehmenden Blick auf die „Outcome-Orientierung“ im System Schule in Verbindung mit präzisierten Qualitätsansprüchen auch im Unterrichtsfach Bewegung und Sport, wurden in dieser Arbeit Bewegungsangebote diskutiert.

Die Begriffe Qualität und Quantität im System Schule und Unterricht wurden geklärt und Bildungsstandards eines kompetenzorientierten Unterrichts erläutert. Das Spannungsfeld zwischen festgeschriebenen zu erreichenden Bildungsstandards und der berechtigten Forderung nach individualisiertem Unterricht wurde thematisiert.

Die generelle Akzeptanz des Bewegungs- und Sportunterrichts in der Öffentlichkeit und im System Schule leidet häufig an mangelnden Ressourcen. Wären diese an jedem Standort in ausreichendem Maß vorhanden, könnte ein abwechslungsreicher Unterricht mit entsprechenden Qualitätsansprüchen stattfinden. Daher gilt, die Unterrichtsqualität im Fach Bewegung und Sport ist nicht nur von den jeweiligen Lehrer/innen und Schüler/innen, sondern auch von den Rahmenbedingungen im schul- und bildungspolitischen Bereich abhängig. (Egger, 2005a, S. 56)

Wesentlich erscheint, dass auch im Schulsport bestimmte Maßnahmen zur Qualitätssicherung gesetzt werden. Die Art der Umsetzung und die Wahl der richtigen Evaluationsmethode sind hier von großer Bedeutung. Die vorgestellten Evaluierungsmethoden mit ihren Vor- und Nachteilen sollen Bewegungs- und Sportlehrer/innen wertvolle Anhaltspunkte geben und unterstützend bei der Suche nach der besten Methode sein.

Bei der Auswahl muss einiges bedacht werden wie beispielsweise die Kompetenzen und das Alter der Rückmeldenden, das Evaluierungsformat oder auch die Kompetenzen der auswertenden Person. Die Herausforderung liegt darin, die für die jeweilige Situation richtige Evaluierungsmethode zu wählen, um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erreichen. Präzise Evaluierungen sind nur mit einer entsprechenden Menge von Rückmeldungen möglich.

Welche Möglichkeiten Lehrer/innen im Fach Bewegung und Sport zur Messung der motorischen Leistungsfähigkeit ihrer Schüler/innen haben, wurden mittels zwei bekannter sportmotorischer Testverfahren gezeigt. Sowohl der Deutsche Motorik Test (DMT) als auch das österreichische Pendant Klug & Fit wurden detailliert beschrieben und stellen somit eine Hilfe für die Durchführung in der Schule dar.

Beim Deutschen Motorik Test sind acht Testaufgaben zu bewältigen. Der Klug & Fit Test umfasst hingegen nur fünf sportmotorische Testaufgaben, beinhaltet dafür aber acht

Muskelfunktionsprüfungen, wobei aus zeitökonomischen Gründen lediglich vier für die Testdurchführung im Bewegungs- und Sportunterricht (Fastenbauer, 2009, S. 130) empfohlen werden. Beide Testverfahren verfügen über zwei Gemeinsamkeiten bei ihren Testaufgaben, nämlich dem 20m Sprint und dem Standweitsprung. Die Auswertung der Testergebnisse erfolgt über bestimmte Testprotokolle sowie alters- und geschlechtsspezifische Normtabellen.

Den Zustand der motorischen Leistungsfähigkeit österreichischer Schüler/innen im Alter von 10-15 Jahren zeigen die Ergebnisse von 2007 der Klug & Fit Studie. Insgesamt wird von einem besorgniserregenden Zustand des körperlichen Leistungsvermögens von 11-14 Jährigen Schüler/innen gesprochen. (Müller et al. 2008, S. 6)

Besonders starke Defizite konnten bei den koordinativen Fähigkeiten, der Grundlagenausdauer sowie der Rumpfmuskulatur festgestellt werden. Die motorische Leistungsentwicklung bei den Mädchen ist im Gegensatz zu vergangenen Untersuchungen (Fetz, 1982) um vier Jahre früher mit 11-12 Jahren (Müller et al., 2008) zum Stillstand gekommen. Die Entwicklungsverläufe der Mädchen sind daher besonders alarmierend. Hinsichtlich der besuchten Schultypen hat sich gezeigt, dass Schüler/innen in den Jahren nach ihrem Schuleintritt deutliche Leistungsunterschiede in den verschiedenen Schultypen erbringen. Schüler/innen der allgemeinbildenden höheren Schulen erreichen klar bessere Werte als Schüler/innen der Hauptschulen. Auch die Muskelfunktionsprüfungen ergaben Defizite hinsichtlich der Verkürzung und Abschwächung einiger Muskelgruppen. (Müller et al. 2008, S. 6 f)

Daher gilt es in der Schule gezielte Maßnahmen zu setzen, um die aufgedeckten Defizite schrittweise zu verbessern. Es muss schon ganz früh in der Unterstufe mit der Verbesserung der motorischen Fähigkeiten begonnen werden, da sich die erworbenen Defizite später aufgrund der geringer werdenden Wochenstundenanzahl im Fach Bewegung und Sport nur mehr schwer beheben lassen. Zum Beispiel eine verstärkte Beachtung von Kraft- und Ausdauerkomponenten sowie höhere koordinativen Anforderungen im Bewegungs- und Sportunterricht selbst oder die Vorbereitung auf bestimmte Sportveranstaltungen, wie beispielsweise eine Teilnahme am Frauenlauf als Unterrichtsprojekt, können als Maßnahmen gesetzt werden.

Das Fortbildungsangebot für österreichische Lehrer/innen im Fach Bewegung und Sport ist insgesamt gesehen gut aufgestellt und deckt die verschiedensten Inhalte ab. Ausgewertet wurden die Fortbildungen aller pädagogischen Hochschulen im Jahr 2014/2015. Mit einer Gesamtzahl von 233 Fortbildungen stehen Bewegung- und Sportlehrer/innen eine Vielzahl an Angeboten zur Verfügung. An ihnen liegt es, sie auch

zu nutzen und die erworbenen Kompetenzen im Unterricht umzusetzen. Am häufigsten werden in Österreich Aus- und Fortbildungen für die Wintersportarten Skifahren und Snowboarden angeboten.

Abschließend ist festzuhalten, Kinder und Jugendliche brauchen Bewegung. Bewegung und Sport bewirken viele positive physiologische Veränderungen und fördern zudem die Konzentrationsfähigkeit. (Schwarz & Beer, 2012, S. 100) Schulveranstaltungen, Schulwettkämpfe und Bewegungsinitiativen stellen wichtige Bewegungsmöglichkeiten für Schüler/innen dar. Ein Engagement für diese zusätzlichen Bewegungsangebote zahlt sich in jeder Hinsicht aus. Schüler/innen erleben und entdecken neue Seiten an sich selbst, entwickeln ihre Kompetenzen weiter und werden zu einer bewegungsreichen und gesunden Lebensführung motiviert.

Alle Bewegungsangebote in der Schule, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Bewegungs- und Sportunterrichts, besitzen daher einen hohen Stellenwert. Ohne sie würden die Bewegungszeiten von Kindern und Jugendlichen auf ein Minimum absinken. Die daraus resultierenden Folgen liegen auf der Hand. Kleiner (2013, S. 11) betont ebenfalls die Wichtigkeit dieser Bewegungsangebote:

Das System ‚Schule‘ und speziell das Unterrichtsfach ‚Bewegung und Sport‘ mit den zahlreichen Bewegungs- und Bewegungsförderangeboten sind unsere wichtigsten Zukunftswerkstätten für Gesundheit, Wohlbefinden, Aktivität, vielleicht sogar Glück und Zufriedenheit. Wer Innovation und Investition in diesem Handlungsfeld spart, gefährdet die Zukunft, die Zukunft unserer Zukunft, nämlich die unserer Kinder und Jugendlichen. (Kleiner, 2013, S. 11)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur des Schulsports.....	11
Abbildung 2: Ebenen der Unterrichtsqualität für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport (Fischer, 2011, S. 40).....	22
Abbildung 3: Anzahl der Wochenstunden vom UF Bewegung und Sport im Vergleich	29
Abbildung 4: Sitzzeiten und Turnstunden pro Tag (Pratscher, 1999, S. 107).....	31
Abbildung 5: Aktivitätenverteilung von Schüler/innen (Folie 20, Pratscher, Bewegte Schule oder Homo Sessilis?).....	32
Abbildung 6: Evolution des Menschen nach Pratscher (Folie 10, Pratscher, Bewegte Schule oder Homo Sessilis?).....	33
Abbildung 7: Homo Sessilis (Folie 1, Pratscher, Bewegte Schule oder Homo Sessilis?)	33
Abbildung 8: Angebotene Bewegungshandlungen laut Klassenbucheintragungen (Kleiner, 2007, S. 9).....	46
Abbildung 9: Kompetenzmodell (Amesberger & Stadler, 2014, S. 14).....	48
Abbildung 10: Differenzierung motorischer Fähigkeiten (mod. n. Bös et al., 2001, S. 2)	67
Abbildung 11: Beispielhafter Testaufbau in einer Einfachturnhalle (Bös. et al., 2009, S. 25).....	74
Abbildung 12: Testaufgaben (Bös et al., 2009, S. 27)	76
Abbildung 13: Auswertungsbogen (Bös et al., 2009, S. 114).....	77
Abbildung 14: Testprofil Mädchen A (Bös et al., 2009, S. 63).....	80
Abbildung 15: Sportmotorischen Tests (Fastenbauer, 2009, S. 129).....	82
Abbildung 16: Übersicht Muskelfunktionsprüfungen (Fastenbauer, 2009, S. 129)	83
Abbildung 17: 20m Sprint (Fastenbauer, 2009, S. 132).....	84
Abbildung 18: Standweitsprung (Fastenbauer, 2009, S. 136).....	85
Abbildung 19: Klimmzüge aus dem Hangstand (Fastenbauer, 2009, S. 140)	86
Abbildung 20: Bumerang-Lauf (Fastenbauer, 2009, S. 144)	87
Abbildung 21: 8min-Lauf (Fastenbauer, 2009, S. 148).....	88
Abbildung 22: MFT zur Überprüfung der Verkürzung des Hüftbeugers (Fastenbauer, 2009, S. 156)	89
Abbildung 23: MFT zur Überprüfung der Verkürzung des geraden Oberschenkelstreckers (Fastenbauer, 2009, S. 159).....	90
Abbildung 24: MFT zur Überprüfung der Abschwächung des Rückenstreckers der Brustwirbelsäule (Fastenbauer, 2009, S. 161).....	91
Abbildung 25: MFT zur Überprüfung der Abschwächung des geraden Bauchmuskels (Fastenbauer, 2009, S. 162)	92
Abbildung 26: Punktberechnung abhängig von Mittelwert und Standardabweichung (Fastenbauer, 2009, S. 131)	93
Abbildung 27: Soziodemographische Verteilung der Datensätze (Fastenbauer, 2009, S. 180)	94
Abbildung 28: Bundesweites Fortbildungsangebot nach Kategorien (2014)	102
Abbildung 29: Fortbildungen PH Wien pro Semester	104
Abbildung 30: Fortbildungsangebot der PH Wien nach Kategorien	104
Abbildung 31: Fortbildungen PH Niederösterreich pro Semester.....	105
Abbildung 32: Fortbildungsangebot PH Niederösterreich nach Kategorien.....	106

Abbildung 33: Fortbildungen PH Oberösterreich pro Semester	107
Abbildung 34: Fortbildungsangebot PH Oberösterreich nach Kategorien	107
Abbildung 35: Fortbildungen PH Salzburg pro Semester	108
Abbildung 36: Fortbildungsangebot der PH Salzburg nach Kategorien	108
Abbildung 37: Fortbildungen PH Burgenland pro Semester	109
Abbildung 38: Fortbildungsangebot PH Burgenland nach Kategorien	109
Abbildung 39: Fortbildungen PH Steiermark pro Semester	110
Abbildung 40: Fortbildungsangebot PH Steiermark nach Kategorien	110
Abbildung 41: Fortbildungen PH Kärnten pro Semester	111
Abbildung 42: Fortbildungsangebot PH Kärnten nach Kategorien	111
Abbildung 43: Fortbildungen PH Tirol pro Semester	112
Abbildung 44: Fortbildungsangebot PH Tirol nach Kategorien	112
Abbildung 45: Fortbildungen PH Vorarlberg pro Semester	113
Abbildung 46: Fortbildungsangebot PH Vorarlberg nach Kategorien	113
Abbildung 47: Österreichweite Fortbildungen pro Semester	114
Abbildung 48: Österreichweites Fortbildungsangebot im Studienjahr 2014/2015	114

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Definitionen von Qualität	21
Tabelle 2: Stundentafel AHS-Unterstufe für UF Bewegung und Sport	27
Tabelle 3: Stundentafel AHS-Oberstufe für UF Bewegung und Sport	27
Tabelle 4: Entwicklungsphasen in der Ontogenese des Menschen und deren motorische Kennzeichnung (Meinel & Schnabel, 2007, S. 248)	61
Tabelle 5: Erbrachte Leistungen von Mädchen A	79
Tabelle 6: Hürdenhöhe in Abhängigkeit der Körpergröße (Fastenbauer, 2009, S. 144)	87
Tabelle 7: Einteilung in Haupt- und Nebenkategorien	99
Tabelle 8: Inhalte der bundesweiten Fortbildungen (2014)	103

Internetquellen

[http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/recht/lehrplaene/Bewegung_und_Sport - Unterstufe.pdf](http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/recht/lehrplaene/Bewegung_und_Sport_-_Unterstufe.pdf)
(Zugriff am 16.08.2014)

http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/recht/lehrplaene/Allgemein_bildende_hoehere_Schule-Allgemeiner_Teil.pdf (Zugriff am 16.08.2014)

<http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=77> (Zugriff am 16.08.2014)

http://www.fgoe.org/veranstaltungen/fgoe-konferenzen-und-tagungen/archiv/schule-gesundheitsfordernd-gestalten-aktuelle-themen-und-entwicklungen-in-der-gesunden-schule/WS%201_Pratscher_Bewegte_Schule.pdf (Zugriff am 08.10.2014)

http://www.fgoe.org/veranstaltungen/fgoe-konferenzen-und-tagungen/archiv/schule-gesundheitsfordernd-gestalten-aktuelle-themen-und-entwicklungen-in-der-gesunden-schule/WS%201_Pratscher_Bewegte_Schule.pdf (Zugriff am 08.10.2014)

<http://schulsportinfo.at/wp-content/uploads/downloads/2013/12/Übersicht-Schulsportgütesiegel-NIEDERÖSTERREICH.pdf> (Zugriff am 05.10.2014)

<http://www.vital4brain.at/bewegung/schule/FAQ.html> (Zugriff am 18.10.2014)

<http://www.vital4brain.at/bewegung/schule/programm.html> (Zugriff am 18.10.2014)

http://www.vital4brain.at/bewegung/schule/Vital4Brain_Vision.de.html (Zugriff am 18.10.2014)

http://www.vital4brain.at/bewegung/schule/Vital4Brain_gewinnt_den_Niederoesterreichischen_Vors.de.html (Zugriff am 18.10.2014)

http://www.sportunionooe.at/de/menu_main/newsshow-school-challenge-die-sportunion-startet-ein-neues-schulsportprojekt?return=2 (Zugriff am 29.10.2014)

<http://www.schoolchallenge.at/de> (Zugriff am 29.10.2014)

<http://www.schoolchallenge.at/de/wettbewerbe> (Zugriff am 29.10.2014)

<http://www.s-d-i.at/grundgedanke-spirit-von-sdi/> (Zugriff am 28.10.2014)

<http://www.s-d-i.at/> (Zugriff am 28.10.2014)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/bgbla_2013_i_211_25777.pdf?4dzi3h (Zugriff am 16.11.2014)

Literaturverzeichnis

- Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). Salzburg: Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft.
- Balz, E. (2002). Zur Qualität des außerunterrichtlichen Schulsports und der bewegten Schule. In Aschebrock, H. (Hrsg.). *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (S.37-50). Soest: Landesinstitut für Schule.
- Beer, G. & Schwarz, W. (2012). Lernen und Bewegung – Schlaglichter auf den aktuellen Forschungsstand. *Erziehung und Unterricht*, 1+2, 87-102.
- BMBWK (2003). *Lehrmittel Lehrplan 99 Leibesübungen Bewegung & Sport*. Wien: BMBWK.
- BMUKK (2000a). *Lehrplan Bewegung und Sport – Leibesübungen Unterstufe*. Wien. Zugriff am 16. August 2014 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/recht/lehrplaene/Bewegung_und_Sport_-_Unterstufe.pdf
- BMUKK (2000b). *Lehrplan Bewegung und Sport – Allgemeiner Teil*. Wien. Zugriff am 16. August 2014 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/recht/lehrplaene/Allgemein_bildende_hoehere_Schule-Allgemeiner_Teil.pdf
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Bös, K. (2001). *Handbuch Motorische Tests. Sportmotorische Tests, motorische Funktionstests, Fragebogen zur körperlich-sportlichen Aktivität und sportpsychologischen Diagnoseverfahren*. (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bös, K.; Schlenker, L.; Büsch, D.; Lämmle, L.; Müller, H.; Oberger, J.; Seidel, I.; u. a. (2009). *Deutscher Motorik-Test 6-18 (DMT 6-18)*. Erarbeitet vom ad-hoc-Ausschuss „Motorische Tests für Kinder und Jugendliche“ der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), Band 186. Hamburg: Czwalina
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Burger, M. (2011). Was hilft den Helfern helfen? Supervision, Coaching und Co.. In K.M. Ratheiser, J. Menschik-Bendele, E.E. Krainz, & M. Burger. *Burnout und Prävention. Ein Lesebuch für Ärzte, Pfleger und Therapeuten*, S.33-39. Wien: Springer-Verlag.

- Bürger, R. & Schmid, K. (2005). *Einführung in die interne Evaluation. Theorie und Materialien* [Elektronische Version]. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander Universität.
- Dudenredaktion (2007). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. (6.Auflage). Mannheim: Dudenverlag.
- Egger, K. (2005a). Qualität des Sportunterrichts. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (Schriften der deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S.54-59). Hamburg: Czwalina.
- Egger, K. (2005b). Qualität kann nicht von oben nach unten delegiert, sondern muss als gemeinsames Anliegen definiert, implementiert und fortwährend evaluiert werden. In C. Richter, R. Naul & R. te Uhle (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung im Schulsport*, S.141-161. Velen: Europäische Akademie des Sports.
- Ehlers, U.-D. (2011) *.Qualität im E-Learning aus Lerner Sicht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität*. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Fastenbauer, V. (2009). *Die sportmotorische Leistungsfähigkeit der österreichischen Schuljugend: Entwicklung einer Datensammelungs- und Feedbacksoftware im Rahmen des Schulprojektes Klug & Fit*. Dissertation, Fachbereich für Sport- und Bewegungswissenschaft, Salzburg.
- Fetz, F. (1982). *Motorische Entwicklung*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Fischer, H. (2011). *Qualität, Qualitätsentwicklung und-sicherung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport*. Dissertation, Zentrum für Sportwissenschaft, Wien.
- Häfelinger, U. & Schuba, V. (2004). *Koordinationstherapie. Propriozeptives Training*. (2.Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Hager, M. (2013). *Retrospektive quantitative und qualitative Analyse von Dimensionen des Österreichischen Lehrplans (AHS): Image, Zufriedenheit, Perspektivität und Nachhaltigkeit*. Diplomarbeit, Zentrum für Sportwissenschaft, Wien. [unveröffentlichte Diplomarbeit]
- Haider, G. (2006). PISA-Schulsysteme im internationalen Vergleich. In C. Schreiner & G. Haider (Hrsg.), *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht* (S.7-18). Salzburg: Österreichisches Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung.
- Hammerl, A. M. (2009). *Zur Situation des Faches Bewegung und Sport an berufsbildenden höheren Schulen. Eine Untersuchung aus der Perspektive der*

Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen. Dissertation, Zentrum für Sportwissenschaft, Wien.

Hartmann, C.; Minow, H.J. & Senf, G. (2010). *Sport verstehen – Sport erleben. Bewegungs- und trainingswissenschaftliche Grundlagen.* Berlin: Lehmanns Media.

Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik* (41. Beiheft, S. 17-40). Weinheim, Basel: Beltz.

Hauger, W. (2007). Präziser Qualitätsbegriff strukturiert Qualitätsmanagement. An Facetten reich. *QZ Qualität und Zuverlässigkeit*, Heft 8, 18-22.

Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.* (2.Auflage). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* (2.Auflage). Seelze: Kallmeyer & Klett.

Herrmann, J. & Höfer, C. (1999). *Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hillman, C.H. & Schott, N. (2013). Der Zusammenhang von Fitness, kognitiver Leistungsfähigkeit und Gehirnzustand im Schulkindalter. Konsequenzen für die schulische Leistungsfähigkeit. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20(1), 33-41.

Hollmann, W. (2014). Zur Bedeutung von Sport im Kindesalter für körperliche und geistige Leistungsfähigkeit. *Bewegung & Sport*, 68(5), 6-13.

Horster, L. & Rolff, H.G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse.* Weinheim: Beltz.

Kempfert, G. & Rolff, H.G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement.* Weinheim und Basel: Beltz.

Kleiner, K. & Greier, K. (2013). Die ‚Tägliche Turnstunde‘ – ein Breitband-Antibiotikum?. *Bewegung & Sport*, 67(1), 5-10.

Kleiner, K. (2006). Das Klassenbuch, der Sportunterricht und die Stoffeintragungen: Empirische Anmerkungen zu einem gespannten Verhältnis. *Bewegungserziehung*, 60(5), 25-31.

Kleiner, K. (2007). Klassenbuchgeheimnisse. *In Bewegung*, 1, 3-12.

- Kleiner, K. (2010) Was bringt eine Unterrichtsstunde „Bewegung und Sport“ für die Gesundheit? Zum Potenzial des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“. *Bewegungserziehung*, 64(2), 23-28.
- Kleiner, K. (2012). „Unsere Eltern haben bezahlt, wir wollen was erleben!“ - Qualität und Qualitätssicherung von Sportwochen. *Bewegungserziehung*, 66(2), 2-9
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (Schriften der deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S.65-70). Hamburg: Czwalina.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. (11. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Memmert, D. & Weickgenannt, J. (2006). Zum Einfluss sportlicher Aktivität auf die Konzentrationsleistung im Kindesalter. *Spectrum*, 18(2), 77-99.
- Molecz, M. (2013). Noch ist Zeit mitzureden! Die Bildungsstandards sind in der Zielgeraden. *InBewegung*, 2, 3-11.
- Molecz, M. (2014). Wozu das alles?. Bildungsstandards, Lehrpläne und Leistungsbeurteilung. *InBewegung*, 1, 3-8.
- Müller, E.; Fastenbauer, V. & Redl, S. (2008). *Klug & Fit Online. Bericht zur Erhebung der motorischen Leistungsfähigkeit 10- bis 14-jähriger österreichischer SchülerInnen*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Zusammenarbeit mit Universität Salzburg, Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft. [Bericht]. Zugriff am 04. Mai 2014 unter http://www.klugundfit.at/dokumente/kuf_bericht08_web.pdf
- Paletta, A. (2014). Gewaltprävention und Sport – eine ambivalente Beziehung?. *Bewegung & Sport*, 68(3), 3.
- Pratscher, J. (1999). *Longitudinalstudie über Zusammenhänge von Alltagsverhalten und Rückenbeschwerden von Schüler/innen*. Dissertation, Zentrum für Sportwissenschaft, Wien.
- Redl, S. (2007). *Bewegungs- und Sportwochen. Zur Situation der Schulveranstaltungen mit bewegungserziehlichem Schwerpunkt an österreichischen Schulen*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Zusammenarbeit mit Abteilung Bewegungserziehung, Sportlehrwesen und Gesundheitsförderung.

[Bericht zum Schuljahr 2005/2006]. Zugriff am 06. Dezember 2014 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/uploads/studien/Erhebung_Sportwochen_2006/teil_1.pdf

Richter, C. (2005). *Qualitätsentwicklung im Schulsport*. Velen: Europäische Akademie des Sports.

Schachenhofer, N. K. (2014). Gewaltprävention in der Schule durch Kampfsport. *Bewegung & Sport*, 68(3), 22-25.

Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *Sportunterricht*, 52(8), S.229-234.

Schratz, M.; Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim und Basel: Beltz.

Schröder, F. (2014). Qualitätssicherung und –entwicklung. Zusammenspiel von externer und interner Qualitätssicherung. In: Zach, M. (Hrsg.), *Professionalität in der Bildungsberatung. Anforderungen und Entwicklungsfelder im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung Österreich“*. (S. 79-88). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Abt. Erwachsenenbildung II/5.

Stern, C.; Mahlmann, J. & Vasccaro, E. (2003). *Vergleich als Chance. Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – Grundlagen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Stodden, D. & Holfelder, B. (2013). Kein Kind bleibt zurück. Die Rolle der Entwicklung von motorischen Fertigkeiten. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20(1), 10-17.

Treumann, K. P., Ganguin, S. & Arens, M. (2012). *E-Learning in der beruflichen Bildung: Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Ullmann, J. (1997). Gesundheitserziehung in den Leibesübungen. Stiefkind oder Selbstverständlichkeit. In O. Weiss (Hrsg.), *Sport, Gesundheit, Gesundheitskultur* (S.198-210). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Wagner, M. (2011). *Motorische Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.

Wegner, M.; Windisch, C. & Budde, H. (2012). Psychophysische Auswirkungen von akuter körperlicher Belastung im Kontext Schule. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 19(1), 37-47.

Weineck, A.; Wineck, J. & Watzinger, K. (2006). *Bewegungswissenschaftliche und gesellschaftspolitische Grundlagen*. (2. Auflage). (Leistungskurs Sport, Band III). Forchheim: Editio Zenk.

Weineck, J. (1988). *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kindes- und Jugendtraining.* (6. Auflage). (Beiträge zur Sportmedizin, Band 10.), Erlangen: Perimed Fachbuch-Verlagsgesellschaft.

Weineck, J. (2010). *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings.* (16. Auflage). Balingen: Spitta Verlag.

Fortbildungen Bewegung und Sport AHS	Fortbildungen	WS 2014	SS 2015	BuS fach- und selbstkompetenzorientierte Kategorien						BuS lehrplanorientierte und fachdidaktische Kategorien							Kategorien für zusätzliche Bewegungsangebote			Kategorie Theoriefach
				Neuer Lehrplan	Ski/Snowboard Aus- & Fortbildung	Sonstige Aus- & Fortbildungen	Gesundheitsorientierung für Lehrer/innen	Kompetenzenweiterung für Lehrer/innen	Rechtsgrundlagen	Spieleorientierte Bewegungshandlungen	Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen	Gestaltende darstellende Bewegungshandlungen	Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen	Gesundheitsorientierte Bewegungshandlungen	Grundlagenorientierte Bewegungshandlungen	Kompetenzenweiterung	Wintersportwoche	Sommersport- & Outdoorwoche	Bewegte Schule	Sportkunde
PH Wien	16	7	9	3	1		2			4	3	1				1		1		
PH NÖ	87	43	44		9	16	9	3		14	7	5	3	5	1		2	5	8	
PH OÖ	33	28	5		8		2	2		6	5	5	2			1	1		1	
PH Burgenland	4	4			1		1	2												
PH Steiermark	10	9	1		2			4				1		1			1			1
PH Salzburg	7	5	2	2	1			1	1			1					1			
PH Kärnten	24	18	6	4	3		3	2		3	2	2		4					1	
PH Tirol	39	23	16		8			1		4	3	4	3	2	2	6	2	2		2
PH Vorarlberg	6	6			1								1	1		1			2	
Bundes-Lehrveranstaltungen 2014	7			2	1			1							1			1		1
Österreichweite Fortbildungen	233	143	83	11	35	16	17	16	1	31	20	19	9	13	4	9	7	9	12	4
Fortbildungen Gesamt Prozente	100,0%	63,3%	36,7%	4,7%	15,0%	6,9%	7,3%	6,9%	0,4%	13,3%	8,6%	8,2%	3,9%	5,6%	1,7%	3,9%	3,0%	3,9%	5,2%	1,7%

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Nina Stumvoll, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Zuhilfenahme unerlaubter Hilfsmittel verfasst habe. Zitate, die wörtlich oder sinngemäß von anderen Autor/innen übernommen wurden, sind in der Arbeit deutlich als solche gekennzeichnet. Außerdem bestätige ich, dass die Arbeit bisher weder an einer anderen Stelle eingereicht, noch von anderen Personen vorgelegt wurde.

Wien, Dezember 2014

Nina Stumvoll

Curriculum Vitae

Name: Nina Stumvoll
Geburtsdatum: 16.06.1989
Geburtsort: Mistelbach
Wohnort: Perchtoldsdorf
Staatsbürgerschaft: Österreich
Mail-Adresse: nina.stumvoll@gmx.at

Persönlicher Bildungsweg

1995-1999 Volksschule Perchtoldsdorf, Roseggergasse
1999-2007 BRG Maria Enzersdorf mit sportlichem Schwerpunkt
Juni 2007 Reifeprüfung am BRG Maria Enzersdorf
2007-2009 Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer „Bewegung und Sport“ und „Psychologie und Philosophie“
2009-2011 Lehramtsstudium an der Universität Münster (Erasmus)
2011-2014 Fortsetzung Lehramtsstudium an Universität Wien

Zusatzqualifikationen

2012 Massageausbildung Institut Karl Herricht
2014 Ausbildung zur Snowboardbegleitlehrerin

Berufserfahrung

2013-dato Sondervertragslehrerin ORG Guntramsdorf

Sonstige Praxiserfahrungen

2009-2011	Trainerin von Handball-Jugendteams
2012	ASKÖ - Betreuerin Feriensportwoche
2013	UWW - Übungsleiterin Feriensportwoche
2014-dato	Sportunion Südstadt - Übungsleiterin für Kinderturnkurse (Eltern/Kind-Turnen, Zwergerlturnen, Miniturnen, 2.-4. Klasse Volksschule)

Leistungssport Handball

Sportlicher Werdegang

2000-2009	Hypo Niederösterreich Jugend - mehrfacher Staatsmeister in den Jugendmannschaften U13-U19
2009-2011	SC Greven 09 - Deutschland 2. Bundesliga, oberes Playoff
2011-2012	Hypo Niederösterreich 1 - Teilnahme an der EHF Championsleague
2012-2014	Hypo Niederösterreich 2 - Aktiv in der höchsten österreichischen Liga

Sportliche Erfolge

2006	Schulhandball Weltmeister in Limoges/Frankreich
------	---

Handball weibliches Jugend- und Juniorinnenteam:

2005	Olympische Jugendspiele in Lignano/Italien
2005	Europameisterschaft in Wien/Österreich
2007	Europameisterschaft in Izmir/Türkei

Handball Frauen-Nationalteam:

2006	Europameisterschaft in Schweden
2007	Weltmeisterschaft in Frankreich
2008	Europameisterschaft in Mazedonien
2009	Weltmeisterschaft in China 10.Platz
2013	Karriereende nach insgesamt 100 Länderspielen für das Frauen-Nationalteam