

Brennpunkt

Zur Bedeutung unseres Sportlehrerberufs

Ein interessantes und zugleich alarmierendes Resümee findet sich in einer gerade veröffentlichten Dissertation zum Thema „Der Sportlehrerberuf als Profession“ (1). Es handelt sich um eine empirische Studie, in der ein theoretisches Konstrukt zur Bedeutung unseres Berufs durch Befragung von Sportlehrkräften an Gymnasien und Gesamtschulen überprüft wird. Zunächst erfreute mich als Leserin, dass Sport von den Befragten als Bewegungsfach durch den hohen Anteil an tatsächlicher Bewegungszeit eingeschätzt wird. Unser Fach legitimieren sie über seinen Beitrag zur Gesundheitsförderung in Zeiten mangelnder Bewegung von Kindern und Jugendlichen. Die befragten Sportlehrer/innen betonen die erzieherische Funktion des Sportunterrichts, insbesondere zur Persönlichkeitsbildung und Entwicklung von Sozialkompetenz. Aber die Autorin nimmt mir zunehmend die Freude am Lesen – durch berechtigte und nachdenklich stimmende Aussagen.



Dr. Elke Creutzburg

Die Betonung der Sonderstellung unseres Faches im Gesamtsystem Schule birgt die Gefahr, dass wir uns selbst aus dem etablierten Fächerkanon verdrängen. Viele befragte Sportlehrkräfte haben eine ablehnende Haltung gegenüber der Vermittlung kognitiven Wissens. Die Autorin weist eindringlich darauf hin, dass eine überwiegend sportmotorische Ausbildung ohne tiefgründige Wissensvermittlung kaum dem Anspruch an eine Profession als Schulfach genügen kann. Aus dieser Feststellung folgt als logische Konsequenz die Notwendigkeit der Benotung von kognitiven Leistungen im Fach Sport. Das heißt neben der Bewertung real erbrachter motorischer Leistungen sollten das Wissen zu Sportarten und Lernfeldern, fachübergreifende Aspekte wie Gesundheit und Ernährung, kritische Reflexionen zum Phänomen Sport u. Ä. in die Sportnote einfließen. Hierzu gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, ohne die intensive Bewegungszeit drastisch zu kürzen, von mündlichen wie schriftlichen Leistungskontrollen, über Kurzreferate bis zu Dokumentationen. Diese Intention von Sportunterricht kann die Berechtigung als Prüfungsfach mit Theorie- und Praxisanteilen ermöglichen, wie es z. B. in der Thüringer Schulordnung für den Haupt- und Realschulabschluss verankert ist. Wichtig erweist sich für die Zukunft unseres Faches in der Schule, dass Sportlehrkräfte ein Professionsverständnis als pädagogische Experten besitzen mit dem Ziel einer umfassenden Kompetenzentwicklung der Schüler/innen. Dann sind Sportlehrer/innen auch nicht ersetzbar durch Übungsleiter, Trainer oder Physiotherapeuten, sondern wir werden Kooperationspartner im Bereich von Sport

und Gesundheit – außerhalb von Unterricht wie an Ganztagschulen!

In Bezug auf die gesellschaftliche Relevanz beklagen die befragten Sportlehrkräfte die zum Teil geringe Stellung ihres Faches an der Schule. Die aufgezählten Gründe sind vielfältig, von der Nichtaufnahme ins Schulprogramm über Personalmangel bis zur geringen Wertschätzung durch Kollegien und Schulleitung. Wie Sie langfristig und erfolgreich die Bedeutung des Sports an der Einzelschule erhöhen können, zeigt das Schulsportportrait „... und ich beweg' mich doch!“ in unserer Märzausgabe. Hier hat die Fachkonferenz Sport eines Gymnasiums über Jahre die Anerkennung ihres Faches angebahnt – bei der Schulleitung, im Kollegium, unter den Schülern und bei den Eltern. Das Sportkonzept ist fest im Schulprogramm verankert und hat zur Profilierung des Gymnasiums als Medienschule nachhaltig beigetragen. Unsere Redaktion hat mit diesem Beitrag eine Reihe eröffnet, um Ihnen nachahmenswerte Beispiele aus der Praxis vorzustellen. Deshalb möchte ich Sie bitten, die Intentionen dieser Beiträge auf die Realisierbarkeit an Ihrer Schule zu prüfen und ausgewählte Anregungen in Ihrer Fachkonferenz Sport aufzugreifen. Wenn wir Sportlehrer/innen die Stellung unseres Faches im Gesamtsystem Schule nicht vor Ort erhöhen, kann der Verlust der Profession unseres Sportlehrerberufs drohen!

(1) Kastrup, Valerie (2009) Der Sportlehrerberuf als Profession. Schorndorf: Hofmann-Verlag

Elke Creutzburg

Informationen

Zusammengestellt von Herbert Stündl, Im Sensor 5, 35463 Fernwald

Literaturwettbewerb für die Schule

Die Deutsche Olympische Akademie Willi Daume (DOA) ruft im Auftrag des IOC zusammen mit der „Stiftung Lesen“ zu einem Literaturwettbewerb für Schülerinnen und Schüler auf. Thema: „Mein Olympia: Ein Sport-Erlebnis“.

Schülerinnen und Schüler im Alter von 8-18 Jahren (Alters-Stichtag 31. 8. 2009) können Prosatexte, Aufsätze, Erzählungen von max. vier DIN-A4-Seiten einsenden. Diese Arbeiten können auch Einzelaspekte wie z.B. Wettkampf, Leistung, Fairplay, Freundschaft und dazu passende Ereignisse, Erfahrungen und Meinungen widerspiegeln.

Einsendeschluss: 17.Juli 2009 bei der DOA. Gewünscht ist eine Vorlage in elektronischer Form (Word-Dokument) an: office@doa-info.de, Betreff: „Literaturwettbewerb“. Auch eine CD-ROM-Einreichung ist möglich. Weitere Informationen über DOA, Otto-Fleck-Schneise 12, 60528 Frankfurt/M. Frau Anna Papadopoulou. Tel.: 069-6700397. E-Mail: papadopoulou@doa-info.de oder ww.doa-info.de.

Bewegungsimpulse für Grundschüler

Im Rahmen eines Aktionsaufrufes „Bewegungsimpulse für Grundschüler“ sucht der Verein „Mehr Zeit für Kinder e.V.“ mit dem Kooperationspartner Karamalz die besten Spielideen für Bewegungspausen im Unterricht. Der Aktionsaufruf möchte von Erfahrungen in Grundschulen wissen zu den Fragen: „Welche Bewegungsangebote bieten Sie den Schülern und Schülerinnen auf dem Pausenhof und welche Bewegungsübungen integrieren Sie in den Unterricht“ - „Welche Bewegungsimpulse haben sich dabei bewährt und sind besonders beliebt?“ - „Haben Sie An-

regungen für zukünftige Aktionen in diesem Bereich“?

Unter allen Einsendungen werden Ausstattungselemente für Bewegungsangebote auf dem Schulhof verlost. Einsendungen können bis zum 12. Juni 2009 an „Mehr Zeit für Kinder e.V.“, Stichwort: „Bewegungsimpulse“, Fellnerstr. 12, 60322 Frankfurt gesendet werden oder an karamalz@mzfk.de. Weitere Informationen unter www.mzfk.net und Katharina.Zoll@mzfk.de, Tel.: 069-156896-21.

Alkohol-Prävention

Um frühzeitig Kinder und Jugendliche zu erreichen, um sie auf die Gefahren des Alkoholmissbrauchs aufmerksam zu machen, bitten der DOSB und die BzGA Sportvereine und andere mit Sport befassten Institutionen, aktiv an der für Juni geplanten Aktionswoche „Alkohol? Kenn Dein Limit“ teilzunehmen. Die Aktionswoche ruft u.a. dazu auf, an den beiden Wochenenden der Aktionswoche (13./14.Juni und 20./21. Juni 2009) ein alkoholfreies Sportwochenende durchzuführen. Weitere Informationen: www.aktionswoche-alkohol.de.

Deutscher Präventionstag

Die deutsche Sportjugend beteiligt sich am 8. und 9. Juni 2009 am Deutschen Präventionstag, der in diesem Jahr unter dem Thema „Solidarität leben - Vielfalt sichern“ steht. Im Leitprojekt „Sport! Jugend!“ bündelt die dsj ihre sozialen und präventiven Aktivitäten und Projekte gegen Kriminalität, Gewalt, Rassismus und Drogenmissbrauch. Zudem präsentiert sie das Projekt „Am Ball bleiben - Fußball gegen Rassismus und Diskriminierung“. Mehr Informationen zu den Projekten und zur Erlangung von Lehrmaterialien unter www.praeventionstag.de/nano.cms/de/DPT oder www.sportjugend-agierte.de.

Freiwilligendienste und Soziales Jahr im Sport

Der vierte „Tag der Freiwilligendienste im Sport“ findet in diesem Jahr am 8. Juni in Frankfurt am Main statt und wird von der Deutschen Sportjugend (dsj) zusammen mit der Sportjugend Hessen durchgeführt. Es werden Möglichkeiten, im Sport und durch Sport das Freiwillige Soziale Jahr durchzuführen, aufgezeigt, sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene. Weitere Informationen unter www.freiwilligendienste-im-sport.de.

In Thüringen beginnt im September der 7. Zyklus des FSJ im Sport, für den noch junge Männer und Frauen gesucht werden. Infos: www.thueringer-sportjugend.de.

Europäische Sportakademien

Das Netzwerk der Europäischen Akademien des Sports (NEAS), ein Zusammenschluss der Bildungsstätten der Sportverbände, besteht seit 10 Jahren. Aus diesem Anlass findet vom 23.-26. Juni 2009 in Potsdam ein Kongress unter dem Motto „Partner in Europa - Partner für Europa“ statt. Informationen unter www.eurosportakademien.de.

Bundesjugendspiele im Behindertensport

Die Kommission Sport der KMK führt zum Schuljahresbeginn 2009/10 bundesweit ein neues Programm zur Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an Bundesjugendspielen ein. Infos: www.bundesjugendspiele.de.

Kinderturnen

Im März fand in Karlsruhe der 3. Kinderturnkongress statt. Informationen und Dokumentationen unter www.sport.uni-karlsruhe.de/kongress09 und www.ernaehrung-und-bewegung.de.

250 Jahre Johann Christoph Friedrich GutsMuths

– ein Klassiker der Sportpädagogik von europäischem Rang

Michael Krüger

Das Jahr 2009 ist für die Deutschen ein großes Jubiläumsjahr. Mit der Varus-Schlacht 9 n. Chr. betraten sie in Form des „Furor Teutonicus“ die Bühne der Weltgeschichte, und 1.750 Jahre später, mit Friedrich Schillers Geburtstag, begann der Siegeszug des deutschen Geistes, der seitdem allerdings mehr als einmal von der germanischen Barbarei gestoppt bzw. aufgehalten wurde. Im selben Jahr 1759, in dem der deutsche Dichterkönig geboren wurde, erblickte Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839) das Licht der Welt. Er wurde von den Turnern des 19. Jahrhunderts als „Groß- und Erzvater der deutschen Turnkunst“ (Gasch, 1920) bezeichnet, von den Leibeserziehern des 20. Jahrhunderts als „Wegbereiter moderner Leibeskultur“ (Geldbach, 1980; Bernett, 1980), und von Sportpädagogen des 21. Jahrhunderts als Begründer einer europäischen Sport- und Bewegungspädagogik (Renson, 1997).

Wenn man diese Jubiläen in einen Zusammenhang bringen möchte, ist dies zwar gewagt, aber es lassen sich daran zwei Dinge erkennen, die für die deutsche Geschichte ebenso wie für die Geschichte der körperlichen Erziehung von Bedeutung sind: Erstens, dass die Entstehung und Entwicklung der „Gymnastik“ bzw. der pädagogischen Leibesübungen und des Sports mit der Genese einer „geistigen“ Bewegung in Verbindung stehen, konkret mit der Epoche der Aufklärung und des Neuhumanismus. Ihre prägende Idee, dass der Mensch ein geistiges Wesen sei, das sich durch Einsicht und Vernunft leiten lasse, steht nicht im Gegensatz zur Aufwertung

des Körpers durch geeignete pädagogische Leibesübungen, sondern war eine Folge dieses neuen Denkens. Zweitens ist damit die „Erfindung“ bürgerlicher Leibesübungen verknüpft. D.h., zum ersten Mal werden körperliche Übungen in einen zivilen, nicht mehr nur militärischen Zusammenhang gestellt. Damit treten Schiller und GutsMuths gewissermaßen aus dem Schatten der Varusschlacht und des „finsternen Mittelalters“.

Das Wundermittel, mit dem dieser Schritt zu gelingen schien, war der Gebrauch der menschlichen Vernunft und des „Mutes, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen“, wie das von Immanuel Kant kreierte Lösungswort der Aufklärung lautete; und dazu gehörte auch der „vernünftige“ und „nützliche“ Gebrauch des Körpers, der entsprechend „geübt“ werden musste – nicht „trainiert“ wie ein (englisches) Rennpferd –, um im Dienst dieses überlegenen Geistes tätig sein zu können.

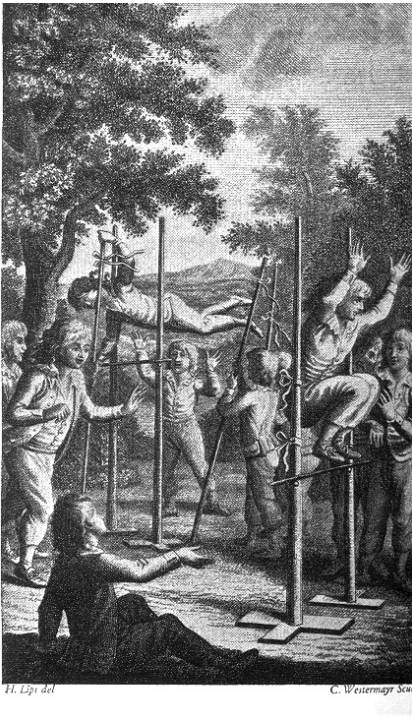
GutsMuths und die Philanthropen

Die Philanthropen und unter ihnen speziell Johann Christoph Friedrich GutsMuths waren deshalb die ersten „Systematiker der Leibesübungen“ (Groll, 1970), weil sie ein solches ziviles, „bürgerliches“ Konzept pädagogischer Leibesübungen erarbeiteten, das sowohl theoretisch und pädagogisch begründet als auch empirisch fundiert und erprobt war.

GutsMuths war Lehrer und Erzieher an einer pädagogischen Reform-

schule in Schnepfenthal in Thüringen, einem so genannten Philanthropinum. Neben der „Gymnastik“ unterrichtete er Erdkunde und handwerkliche Arbeiten. Der Leiter dieser – privaten – Reformschule, in der im Unterschied zu den damals üblichen Gelehrtenschulen auch die Gymnastik auf dem „Lehrplan“ stand, war seit 1784 der Theologe Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811). Er gilt als der wichtigste Vertreter einer Gruppe von pädagogischen Reformern, die sich als „Philanthropen“, als Menschenfreunde bezeichneten. Ihr Ziel war es, eine solche „menschenfreundliche“ Erziehung in die Wirklichkeit umzusetzen. Innerhalb der Pädagogik jener Zeit stellten sie keine besonders bedeutende und einflussreiche Bewegung dar. Im Hinblick auf die Leibesübungen und ihre theoretische sowie pädagogische Begründung gilt dies allerdings nicht. Diese wurden von den Philanthropen intensiv beeinflusst. Ihre Rezeption und Wirkung in Sportwissenschaft und Sportpädagogik sind vielfältig und reichen bis in die Gegenwart.

Was war das Neue an dieser Art von philanthropischer Erziehung, und welche Bedeutung hatten in diesem Erziehungskonzept die Leibesübungen? Diese neue Auffassung von Erziehung war im Zusammenhang mit der Diskussion um die Ideen der Aufklärung entstanden, die mit zur französischen Revolution (1789) und zur Erklärung der Menschenrechte (aber auch der bürgerlichen Pflichten) geführt hatten. Die Philanthropen versuchten, ihr aufgeklärtes Erziehungskonzept sowohl in der Praxis, im praktischen



Unterricht an ihren Reformschulen in Schnepfenthal und Dessau umzusetzen, als auch in Wort und Schrift zu verbreiten.

Der Kern ihres Erziehungskonzepts bestand in der Vorstellung, dass Erziehung „vernünftig“ und „natürlich“ sein müsse; sie sollte sich nicht von überkommenen, ständischen Vorurteilen und Traditionen leiten lassen, sondern an dem ansetzen, was den Menschen in ihrem Leben „nützlich“ sein konnte und sie – im Sinne der Aufklärung – zu vernünftigem Handeln befähigte. Die Aufklärungsepoche war erfüllt von dem Glauben, dass sich die Welt zum Besseren wenden würde, wenn die Menschen „vernünftig“ handeln und Nützliches leisten würden; und die Aufklärer waren davon überzeugt, dass die Menschen zu diesem vernünftigen Denken und Handeln erzogen werden könnten.

Dieses Erziehungsverständnis traf sich mit dem Interesse bürgerlicher (und einiger adeliger) Eltern, die ihre Kinder auf die philanthropischen Anstalten nach Dessau und Schnepfenthal schickten und Wert darauf legten, dass ihre Kinder etwas „Nützliches“ lernten, dass sie zu tüchtigen, gesunden, fleißigen, „aufgeklärten“ Bürgern erzogen würden,

die sich in der Welt zurechtfinden und auch mit einem guten „Erwerbssinn“ ausgestattet sind. Durch vernünftig-natürliche Erziehung sollte es ihnen gelingen, die eigenen Kräfte zu entfalten. Die Erziehung sollte helfen, die „natürlichen“ Anlagen der Kinder zur Entfaltung zu bringen.

Dieser Gedanke der Erziehung als einer besonderen Form und Kunst der natürlichen Entwicklungsförderung ging auf den Philosophen Jean Jacques Rousseau (1712-1778) zurück, dessen Erziehungs- bzw. Entwicklungsroman „Emile“ sich die Philanthropen als Vorbild genommen hatten. Der Weg einer vernünftig-natürlichen, eben philanthropischen Erziehung konnte nach ihrer Überzeugung zum Glück und zur „Glückseligkeit“ des Einzelnen und aller Menschen führen. Dazu gehörte nicht nur praktisches Wissen, z. B. handwerklicher und landwirtschaftlicher Art, sondern ebenso die Schulung der körperlichen Kräfte, Abhärtung, Übung und Beherrschung des Körpers, um gegen Krankheiten, Unfälle und Verletzungen besser geschützt zu sein. Salzmann erklärte, dass die Gesundheit die eigentliche „Quelle“ der Glückseligkeit sei.

Die Vorstellungen von einer solchen Erziehung, die den Körper, Fragen der Gesundheit, der Ernährung, Bekleidung und Hygiene in den Mittelpunkt stellte, wurden in einer Reihe von Schriften entfaltet. Neben GutsMuths und Salzmann handelt es sich vor allem um Villame und Vieth, dann um Basedow, Campe, Trapp und Bahrdt, die solche Werke verfassten.

GutsMuths Schriften zur Leibeserziehung

GutsMuths selbst schrieb gleich drei Klassiker, die ihn weit über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannt machten. Im Jahr 1793 erschien in Schnepfenthal im Verlag der dortigen Erziehungsanstalt sein Buch mit dem Titel „Gymnastik für die Jugend. Enthaltend eine praktische Anweisung

zu Leibesübungen. Ein Beitrag zur nötigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung“. Dieses Werk kann als erstes Lehrbuch für pädagogische Leibesübungen bezeichnet werden. Es wurde, wie im Titel zum Ausdruck gebracht, für die Jugend insgesamt geschrieben, hat sozusagen einen internationalen bzw. universalen Anspruch, richtet sich an alle Jugendlichen, unabhängig von Herkunft, Religion, sozialem Stand oder Geschlecht; obwohl GutsMuths natürlich nur an die männliche Jugend dachte. GutsMuths Gymnastik war unabhängig davon der Ausgangspunkt für die Entwicklung einer weiblichen Gymnastik. 250 Jahre nach GutsMuths ist die Gymnastik eine in erster Linie weibliche Leibesübung geworden.

1796 wurden mit demselben universalen Anspruch die „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden“ veröffentlicht. Diese Sammlung von Kinder- und Jugendspielen, meistens handelt es sich um Bewegungsspiele, aber auch allgemein um gesellige Spiele, ist im 19. und 20. Jahrhundert in immer neuen Auflagen und Ergänzungen herausgegeben worden. Viele seiner dort beschriebenen Spiele gehören bis heute zum festen Repertoire „Kleiner Spiele“ in Schule und Unterricht.

1798 publizierte der „Verlag des Industrie-Comptoirs“ in Weimar, der Stadt Goethes und Schillers, GutsMuths’ „Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst zum Selbstunterrichte; enthaltend eine vollständige praktische Anweisung zu allen Arten des Schwimmens nach den Grundsätzen der neuen italienischen Schule des Bernardi und der älteren Deutschen“. Mit ihm reihte er sich nicht nur in die Gruppe der Verfasser von Schwimmlehrbüchern bzw. -traktaten ein, die seit der Frühen Neuzeit in ganz Europa auf den Markt kamen, sondern er fügte diese auch in sein Gesamtkonzept pädagogischer Leibesübungen im Rahmen der Pädagogik der Philanthropen ein. Bereits in der „Gymnastik für die Jugend“ hatte GutsMuths in dem Kapitel „Baden und Schwimmen“ eindringlich auf

die Notwendigkeit hingewiesen, Schwimmen systematisch zu lehren und zu üben, um die Kinder vor dem Ertrinken zu bewahren. Leider kam es viel zu häufig vor, dass Menschen in Seen und Flüssen ertranken, nur weil sie nicht schwimmen konnten. „Das Schwimmen muss ein Hauptstück der Erziehung werden“, fordert er deshalb in der Vorrede seines Lehrbuchs des Schwimmens. In diesem Traktat argumentierte er darüber hinaus gegen die „neue italienische“ Schwimmschule des Bernardi, der behauptet hatte, dass der Mensch grundsätzlich leichter sei als Wasser und deshalb quasi von Natur aus schwimmen könne. GutsMuths betonte dagegen die Notwendigkeit einer individuellen Schwimmtechnik, die durch eine geeignete Schwimmmethodik gelehrt und unterrichtet werden müsse (vgl. von Malinckrodt, 2008, bes. 374f.)

Wegen dieser drei grundlegenden Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Methodik der Leibesübungen und körperlichen Erziehung ist es berechtigt, GutsMuths nicht nur als Begründer einer nationalen, deutschen Theorie und Praxis von Leibeserziehung zu bezeichnen, sondern auch als „Menschenerzieher“ mit europäischer, um nicht zu sagen internationaler Reichweite. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass er in seinem Spätwerk „Turnbuch für die Söhne des Vaterlands“ von 1817 unter dem Einfluss des vaterländischen, Jahn-schen Turnens den „Kriegsübungen“, die er schon in der „Gymnastik für die Jugend“ neben den eigentlichen pädagogischen Leibesübungen beschrieben hatte, größere Aufmerksamkeit schenkte. „Physical education“ und „gymnastics“, Begriffe, die auf der ganzen Welt als Bezeichnung für die körperliche Erziehung in Schulen verwendet werden, sind unmittelbar mit dem Werk von Johann Christoph Friedrich GutsMuths verbunden.

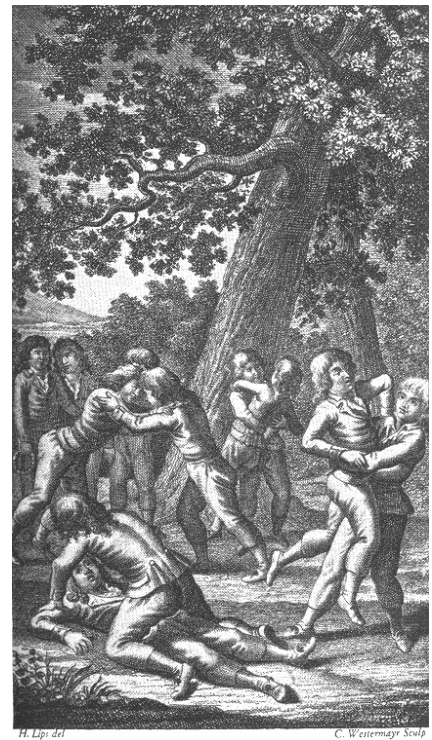
Gymnastik für die Jugend

GutsMuths gebrauchte für seine pädagogisch verstandenen Leibesübungen den Begriff Gymnastik,

um zu verdeutlichen, dass seine Gymnastik in der Tradition der als vorbildlich erachteten antiken griechischen Gymnastik stehen wollte. Dies erleichterte die Anerkennung der Sache, weil Kultur und Körperkultur der Griechen bei den einflussreichen bürgerlichen Schichten in Deutschland, aber auch im gebildeten Europa insgesamt, hohes Ansehen genossen.

Gymnastik sei, wie bei den Griechen, „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude“ (1793, S. 209), lautet eine berühmte Formulierung in der „Gymnastik für die Jugend“. GutsMuths meinte damit, dass Gymnastik Bildungs-Arbeit sei. Sie müsse systematisch gelehrt und geübt werden, damit Kinder und Jugendliche mit Hilfe ihrer Erzieher – Eltern, Lehrer, Freunde – sich gut entwickeln, ihre Entwicklungspotenziale entfalten können. Im Unterschied zur wirklichen, ernsthaften Arbeit der Erwachsenen, auch im Unterschied zur oft anstrengenden geistigen Arbeit, zum Lernen und „Memorieren“, macht diese „Arbeit“ den Kindern Freude; sie erledigen sie gern, obwohl sie wie echte Arbeit anstrengend und mühsam ist oder sein kann. „Freude“ ist für GutsMuths mehr als „Spaß“. Er meint damit kein kurzfristiges, oberflächliches Glücks- und Lustempfinden, sondern nachhaltige, erfüllende Erfahrungen, die gerade deshalb langfristig als freudvoll erlebt werden, weil sie mit Anstrengung und Mühe („Abhärtung“) verbunden sind.

GutsMuths sammelte und systematisierte die auf dem Turn- und Gymnastikplatz in Schnepfenthal von ihm mit seinen Schülern ausprobierten Übungen in der Weise, dass sie mit den Zielen der philanthropischen Erziehung übereinstimmten. Im ersten Teil seiner „Gymnastik für die Jugend“ stellte er diese Prinzipien dar und begründete den „Nutzen und Zweck der Gymnastik“. Dann ordnete er die ihm bekannten Übungen nach einem „generischen“ Prinzip, d. h. nach Bewegungsverwandtschaften. Als Hauptgattungen unterschied er Springen, Laufen, Werfen, Ringen, Klettern, Balancieren, Heben, Tragen, Tan-



H. Lipp del.

C. Westermayr sculp.

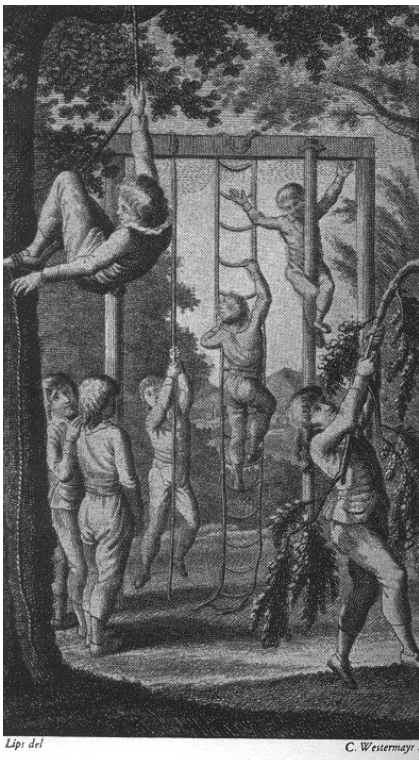
zen, Gehen und militärische Übungen. Hinzu kamen das Schwimmen und die Spiele, die er gesondert behandelte. Wer alle Formen und Variationen dieser Übungen beherrschte, so lautete sein Grundgedanke, also beim Laufen auch den Dauerlauf, den Schnelllauf und den Geländelauf praktizierte, der war umfassend körperlich geschult und damit befähigt, sich in allen möglichen Situationen des Lebens zurechtzufinden. Zu solchen Situationen gehörten beispielsweise das



Prof. Dr. Michael Krüger ist seit 1999 Professor für Sportwissenschaft mit den Schwerpunkten Sportpädagogik und Sportgeschichte in Münster.

Anschrift

Institut für Sportwissenschaft im FB 07
Psychologie und Sportwissenschaft
Horstmarer Landweg 62b
48148 Münster
Tel.: 0251 83 32360/62
E-Mail: mkrueger@uni-muenster.de



Springen über Gräben und Hindernisse, das Schwimmen, um vor dem Tod durch Ertrinken geschützt zu sein, oder das Klettern an Tauen und Strickleitern, um im Fall einer Feuersbrunst den Flammen entkommen oder sie bekämpfen zu können. Wer solche körperlichen Übungen regelmäßig betrieb, schützte sich vor Krankheiten und Unfällen. Nicht Vermeidung von Bewegung und Belastung bringt Gesundheit, das war die damals noch umstrittene Botschaft der Philanthropen, sondern Übung und – modern ausgedrückt – Training. Sie stellten sich damit offen gegen eine alte, „höfische“ Erziehungsauffassung, die sie als „Verzärtelung“ kritisierten, und sie propagierten stattdessen Abhärtung, gesunde Ernährung, Hygiene, „natürliche“ Bekleidung und Enthaltbarkeit.

Die Übungen wurden in der Praxis nicht nur erprobt, sondern auch systematisch und methodisch gelehrt und gelernt. Die Leistungen der Schüler in den verschiedenen Übungen, z. B. die Laufleistungen und die Leistungen im Tragen von Gewichten, wurden gemessen und

überprüft, um die Fortschritte der Zöglinge festhalten und belegen zu können.

Schließlich formulierte GutsMuths als Erster methodische Grundsätze, nach denen die systematische Vermittlung von Leibesübungen erfolgen sollte. Das erste und bis heute gültige methodische Prinzip lautete, beim Leichten anzufangen und allmählich zum Schweren fortzuschreiten; außerdem müssten das Alter und das Können der Kinder berücksichtigt werden; Zwang sei nicht angebracht, Lob wecke dagegen Interesse. Diese methodischen Prinzipien galten nicht nur für den Unterricht in Gymnastik, sondern in allen anderen Fächern. In Schnepfenthal wurde eigens eine so genannte Meritentafel eingeführt, auf der abgelesen werden konnte, welche Schüler aufgrund besonderer Leistungen am meisten gelobt worden waren.

Spiele für die Jugend

Die Spiele stellten nach GutsMuths eine besonders wichtige Gruppe von pädagogischen Leibesübungen dar. Deshalb behandelte er sie in einem eigenen Buch, das ebenso berühmt und bekannt wurde wie die „Gymnastik für die Jugend“. In dieser Wertschätzung des Spiels traf er sich mit seinem berühmten Altersgenossen Friedrich Schiller (1759-1805). Auf ihn geht die Auffassung zurück, dass der Mensch ein spielerisches Wesen sei, die seit Schiller zu einem Topos der deutschen, idealistischen Philosophie und Pädagogik geworden und bis in die Gegenwart wirksam ist. Schiller schrieb in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ aus dem Jahr 1795: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (15. Brief). Für Schiller bedeutete diese Charakterisierung des Menschen jedoch nicht die Darstellung seiner Lebenswirklichkeit, sondern eine seltene Ausnahme, im Grunde ein Ideal, das es anzustreben gelte. Seine Spieltheorie war

ohne empirische Evidenz, würden fachwissenschaftliche Gutachter heutzutage kritisieren. Aber Schiller ging es gar nicht um Spielwirklichkeit, sondern um die Freiheit des Menschen; auch im politischen Sinn. Das Spiel – bei Schiller Kunst allgemein – betrachtete er als eine Möglichkeit, den Menschen den Traum von Freiheit und Selbstbestimmung näherzubringen. Dazu dient die „ästhetische Erziehung“. Im Spiel offenbart sich dem Menschen das „Schöne“; in ihm kann er „ganz Mensch“ sein. Im Spiel sei es möglich, die Zerrissenheit zwischen Pflicht und Neigung, in Schillers Worten zwischen „Stofftrieb“ und „Formtrieb“, zu überwinden und sie in einem Dritten, nämlich im Spieltrieb, aufzuheben.

Schiller bezog sich im Übrigen nicht auf das „physische“ Spiel, auf Bewegungsspiele, sondern er meinte vor allem das „ästhetische“ Spiel, die Entfaltung der Sinne und die Freiheit des Denkens. Freiheit war in seiner Vorstellung nur als Freiheit des Geistes möglich. „Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet“ (27. Brief). Die Olympischen Spiele der Griechen zählte Schiller zu diesem Bereich des Spiels, die Gladiatorenkämpfe der Römer schloss er ausdrücklich aus.

Ein Jahr nach Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ erschien das Buch von GutsMuths, das zur Grundlage für die Spielerziehung im Rahmen der körperlichen Erziehung werden sollte. GutsMuths ging es neben der geistigen Freiheit auch um die Freiheit des Körpers und der Bewegung beim Spiel, um „Leibesemanzipation“ (Lübbe, 2009). Genauso wie Schiller erachtete er die Olympischen Spiele der Antike als vorbildlich und lobte deshalb ausdrücklich die Bemühungen des Fürsten Franz von An-

halt-Dessau, der nicht nur das Philanthropinum in Dessau unterstützte, sondern auch regelmäßig am Drehberg bei Wörlitz gymnastische Olympische Spiele durchführte, an denen nicht nur die Schüler des Dessauer Philanthropinums, sondern auch Jungen und Mädchen aus Dessau und den umliegenden Dörfern teilnahmen (Naul, 2007, S. 47-55; Thomas, 2007).

GutsMuths schrieb keine Theorie des Spiels wie Schiller, sondern setzte mit seinen „Spielen zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes“ aus dem Jahr 1796 viel pragmatischer an als sein berühmter Nachbar in Weimar. Sein Spielebuch war zunächst eine Spielesammlung, die aus der Praxis für die Praxis geschrieben worden war. GutsMuths meinte nicht das „ästhetische“ Spiel, sondern er beschrieb konkrete Bewegungsspiele, die sich am Philanthropinum in Schnepfenthal bewährt hatten. Er wählte diejenigen Spiele aus, die ihm „vernünftig“ und „nützlich“ schienen; die er für pädagogisch geeignet hielt, weil sie zur körperlichen Kräftigung seiner Zöglinge führten, die sie, ohne dass sie sich dessen bewusst würden, abhärteten, die sie geschickter, gewandter, ausdauernder machten sowie ihre „Sinne“ schulten, wie sich GutsMuths ausdrückte. Spiele waren für GutsMuths ein Mittel der körperlichen Erziehung und der Gesamterziehung. Dazu gehörte auch ein Exerzier- und Soldatenspiel.

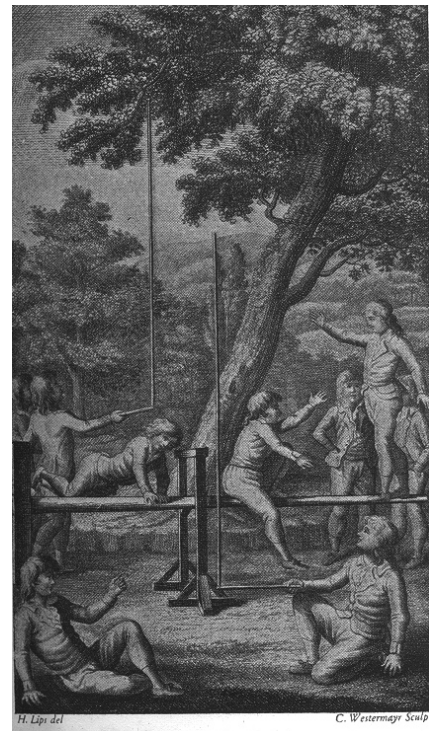
Rezeption und Bedeutung

Die Wirkung von Johann Christoph Friedrich GutsMuths und seinen Schriften über Gymnastik und Spiele auf die Theorie und die Praxis der Leibesübungen und des Turnens in Schule und Verein war gewaltig. Noch zu seinen Lebzeiten wurde die „Gymnastik für die Jugend“ in alle großen europäischen Sprachen übersetzt. Sie konnte in Dänemark (1799), Großbritannien (1800), USA (1802), Frankreich (1803), den Niederlanden (1806), Schweden (1813), Italien (1825) und Griechenland (1837) erworben und

gelesen werden. Idee und Praxis der Gymnastik nach GutsMuths wurden zum Vorbild einer aufgeklärten europäischen Kultur der körperlichen Erziehung, wie der belgische Kultur- und Sporthistoriker Ronald Renson (1997) schreibt. Die bedeutendsten Interpreten und Protagonisten der Gymnastik wurden Franz Nachteggall (1777-1854) in Dänemark, Francisco Amoroso (1770-1848) in Frankreich, Peter Henrik Ling (1776-1839) in Schweden sowie Phokion Heinrich Clias (1782-1854) und Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) in der Schweiz (Schröder, 1996, S. 135-147).

In England und den USA fand die Idee pädagogischer Leibesübungen nach dem Vorbild der GutsMuths'schen Gymnastik und in der Folge des Jahnschen Turnens ebenfalls Verbreitung, am stärksten durch den Einfluss ausgewanderter Anhänger Jahns wie Karl Völker (1796-1884), Karl Beck (1798-1866), Karl Follen (1796-1840) und Franz Lieber (1800-1872) (vgl. Hofmann, 2001, S. 99-107). In jeder Turnlehrer-Handbücherei, in jedem Turnlehrerseminar, in jeder Turnvereinsbibliothek standen die Werke von GutsMuths, eben dem „Groß- und Erzvater der deutschen Turnkunst“, wie ihn Adolf Spieß (1810-1858) nannte, der seinerseits als „Vater des Schulturnens“ bezeichnet wurde.

Mit den Schriften der Philanthropen liegt erstmalig eine größere Zahl von Veröffentlichungen vor, die sich in pädagogischer Absicht theoretisch mit dem Gegenstand „Leibesübungen“ befassen und die zugleich auf die Umsetzung des systematisch dargestellten Wissens in die Praxis zielen. GutsMuths' Bücher über pädagogische Leibesübungen waren besonders erfolgreich und nachhaltig. Ein besonderer Verdienst von GutsMuths besteht darin, dass er durch seine spezifische Systematik der Leibesübungen nach dem „generischen Prinzip“ eine didaktisch begründete Auswahl von Übungen vorgenommen hat, die nicht in erster Linie medizinisch und physiologisch, sondern ganzheitlich und pädagogisch begründet wurde, also von den Spielen



und Übungen selbst ausging. GutsMuths war insofern der erste ideale Sportpädagoge, als er selbst unterrichtet hat und gleichzeitig schreibend über seinen Gegenstand und die pädagogischen Ziele seines Handelns reflektierte. Er hat dabei seine Unterrichtspraxis in den Zusammenhang einer komplexen allgemeinen Erziehungstheorie gestellt, die von ihm und von seinen philanthropischen Kollegen ausgearbeitet wurde. Deshalb ist GutsMuths bis heute vorbildlich und modern geblieben.

Schriften von Johann Christoph Friedrich GutsMuths

GutsMuths, Johann Christoph Friedrich (1793/ 1804). *Gymnastik für die Jugend*. Enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Ein Beitrag zur nötigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung (zweite Auflage 1804). Quellenbücher der Leibesübungen, Band 1. Dresden: Limpert

GutsMuths, Johann Christoph Friedrich (1796). *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden Spiele*. Berlin: Sportverlag, 1959, nach der Originalausgabe bearbeitet von Wilhelm Beier. Mit einer Einleitung von Paul Marschner.

GutsMuths, Johann Christoph Friedrich (1798). Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst zum Selbstunterrichte; enthaltend eine vollständige praktische Anweisung zu allen Arten des Schwimmens nach den Grundsätzen der neuen italienischen Schule des Bernardi und der älteren Deutschen. Weimar: Verlag des Industrie-Comptoirs.

GutsMuths, Johann Christoph Friedrich (1817). Turnbuch für die Söhne des Vaterlands. Walluf (bei Wiesbaden): Sändig, 1973. Unveränderter Neudruck der Ausgabe von 1817 u. 1818.

Literatur

Bernett, H. (1980). Johann Christoph Friedrich GutsMuths. In H. Ueberhorst (Hrsg.), *Geschichte der Leibesübungen, Band 3/1* (S. 197-214). Berlin: Bartels & Wernitz.

Gasch, R. (1920) (Hrsg.). *Handbuch des gesamten Turnwesens*. Wien/ Leipzig: Pichler.

Geldbach, E. (1980). Die Philanthropen als Wegbereiter moderner Leibeskultur. In H. Ueberhorst (Hrsg.), *Geschichte der Leibesübungen, Band 3/1* (S. 165-196). Berlin: Bartels & Wernitz.

Groll, H. (1970). *Systematiker der Leibesübungen*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Hofmann, A. (2001). *Aufstieg und Niedergang des deutschen Turnens in den USA*. Hofmann: Schorndorf.

Lübbe, H. (2009). Sport – egalitär und elitär. Ein Essay über Leibesemanzipation kulturell und politisch. In M. Krüger (Hrsg.), *Der deutsche Sport auf dem Weg in die Moderne. Carl Diem und seine Zeit* (S. 11-24). Münster: LIT-Verlag.

Malinckrodt, R. von (2008). *Bewegtes Leben. Körpertechniken in der Frühen Neuzeit*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Naul, R. (2008). *Olympische Erziehung*. Meyer & Meyer: Aachen.

Renson, R. (1997). Foreign Gymnasiarchs in Belgium 1830-1914. *A Prefiguration of European Physical Culture* (S. 26-30). In La Commune Eredita dello Sport in Europa. Roma.

Schröder, W. (1996). *Johann Christoph Friedrich GutsMuths*. Sankt Augustin: Academia.

Thomas, M. (2007). „Olympische Spiele“ am Drehberg in Anhalt-Dessau? Zum Charakter und zu den Wettkämpfen der jährlichen Drehbergfeste bei Wörlitz 1776-1799. In M. Krüger & H. Langenfeld (Hrsg.), *Olympische Spiele und Turngeschichte* (S. 96-111). Hamburg: Czwalina.

Abbildungen

Die Abbildungen sind Kopien der Radierungen von Johann Heinrich Lips (1758-1817), die GutsMuths' „Gymnastik für die Jugend“ illustrierten.



SPORTGESCHICHTE



Prof. Dr. Michael Krüger

Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports

Teil 1: Von den Anfängen bis ins 18. Jahrhundert

Der erste Teilband versteht sich als eine Art Reiseführer durch die Weltgeschichte des Sports von den Anfängen bis ins 18. Jahrhundert. Bewegung, Spiel und Sport werden als kulturelle Universalien, Wesensmerkmale des Menschen verstanden, die sich zu allen Zeiten und in allen Kulturen äußern, allerdings stets in unterschiedlicher, kulturspezifischer Weise. Im Mittelpunkt stehen die Geschichte des Sports in der griechischen und römischen Antike sowie im Mittelalter und der Frühen Neuzeit.

15,1 x 21 cm, 248 Seiten, ISBN 978-3-7780-7781-8, **Bestell-Nr. 7781** € 29.80

Prof. Dr. Michael Krüger

Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports

Teil 2: Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland

2., neu bearbeitete Auflage 2005

„Turnen“ war damals der Überbegriff für die Gesamtheit der Leibesübungen in Schule und Verein. Was „Turnen“ bedeutet, welche Formen und Inhalte körperlicher Übungen darunter gefasst wurden, welche Idee von Erziehung damit verbunden wurde und welche Zusammenhänge mit Politik, Kultur und Gesellschaft bestanden, solche und andere Fragen stehen im Mittelpunkt des Buchs.

15,1 x 21 cm, 224 Seiten, ISBN 978-3-7780-7792-4, **Bestell-Nr. 7792** € 24.90



Anregen statt verordnen

Zum Problem der Sportspielvermittlung

Jürgen Loibl

In Heft 11/2008 des „sportunterricht“ werden zwei interessante Phänomene beschrieben. Zum einen der Tatbestand, dass Referendare, trotz theoretischer Kenntnisse über spielgemäße Vermittlung und das Genetische Konzept und ihrer Zustimmung zu diesen Konzepten, in der praktischen Gestaltung einer Unterrichtsstunde ein technikorientiertes Vorgehen realisieren (Wurzel, 2008).

Das zweite Phänomen beschreibt die Probleme, die bei der Umsetzung eines als Alternative vorgeschlagenen „Taktik-Spielkonzepts“ in einer Schulklasse auftreten (Hoss, 2008): Trotz einer offenkundigen Verbesserung der Spielstruktur lehnen die Schülerinnen das veränderte Spiel ab. Zu beiden Phänomenen und dem theoretischen Hintergrund sollen die folgenden Anmerkungen gemacht werden.

Zu Phänomen 1 und den Argumenten der Referendare

Die beschriebene Diskrepanz zwischen der mit Überzeugung vertretenen theoretischen Position der Referendare in Gestalt der spielgemäßen Vermittlung und ihrer Planung einer praktischen ersten Badmintonstunde mit technikorientiertem Vorgehen, verbunden mit der Vorstellung, ein Spiel zu Beginn und am Ende der Stunde genüge dem Anspruch einer spielgemäßen Vermittlung, wirft die Frage auf, welche praktischen Erfahrungen mit einer adäquaten Gestaltung eines spielgemäßen Sportspielunterrichts die Referendare aufweisen. Sollte sich hier die „traditionelle“ Diskrepanz zwischen theoretisch-didaktischer und praktisch-methodischer Ausbildung widerspiegeln? Die weitere Argumentation der Referendare, „bevor man den Schülern Badminton beibringen könne, müssen sie eben die Spieltechniken lernen“ (Wurzel, 2008, S. 342), entspricht der zentralen Argumentation einer technikorientierten Vermittlung, zu der der Grundgedanke der spielgemäßen

Vermittlung, die doch so überzeugt bejaht wurde, auch auf theoretischer Ebene in krassem Gegensatz steht.

Die Argumentation der Referendare, die Aufgabenstellung „Einführung in das Badmintonspiel. Inhalt der ersten Unterrichtsstunde der Reihe: Einführung des Überkopf-Vorhand-Clear als erste Spieltechnik“ lege ein technikorientiertes Vorgehen nahe, erscheint allerdings recht plausibel. Sollten in den Köpfen der Aufgabensteller ähnliche Widersprüchlichkeiten vorliegen oder ist der Inhalt der ersten Badmintonstunde automatisch dieses Technikelement – auch bei spielgemäßer Vermittlung?

Dass schließlich ein genetisches Vorgehen im Zusammenhang mit einem genormten Spiel wie Badminton nicht möglich sei, da die Schüler keine Freiräume zur Entwicklung eigener Spielideen hätten, ist angesichts der vorliegenden Beispiele zum Handball (Bietz, 1994) und detailliert ausgearbeitet zum Basketball (Loibl, 2006) nur so zu erklären, dass das genetische Vorgehen wohl nur dem Namen nach bekannt und „den meisten Referendaren – auch heute noch – so fremd ist, dass sie es in ihre Planungen

nicht einzubeziehen wissen“ (Wurzel, 2008, S. 342).

Zum theoretischen Hintergrund

Ordnungsrahmen und Kontrolle

Als erste Begründung für die Diskrepanz zwischen der theoretischen Position der Referendare und ihrer praktischen Unterrichtsgestaltung wird das Bedürfnis von Lehrern nach einem übersichtlichen Ordnungsrahmen und Kontrolle genannt.

Warum allerdings ein spielgemäßes Vorgehen, das im Wesentlichen in der Form „Methodischer Spielreihen“ konkretisiert wurde, einen wesentlichen Verlust an Ordnung und Übersichtlichkeit mit sich bringen soll, ist kaum nachzuvollziehen. Zwar stellen spielgemäße Konzepte das Spielen in den Vordergrund, da sie jedoch, wie Dietrich (1984) gezeigt hat, in vollem Umfang unter der Kontrolle des Lehrers ablaufen, ist nicht erkennbar, was diesen befürchteten wesentlichen Verlust an Kontrolle bewirken sollte. Ob an mehreren Körben oder auf mehreren Volleyballfeldern geübt oder

gespielt wird, kann wohl keinen entscheidenden Unterschied ausmachen.

Als Lösung wird in Anlehnung an im englischsprachigen Raum entwickelte Konzepte wie „Teaching Games For Understanding“ (TGFU) oder „Tactical Games Approach“ (TGA) ein „Taktik-Spielkonzept“ vorgeschlagen. Dieses sei „so aufzubereiten, dass es in der Praxis angenommen und realisiert wird und nicht dem Wunsch nach einem „übersichtlichen Ordnungsrahmen“ und den Kontrollbedürfnissen von Lehrkräften (Kolb, 2005, S. 71) entgegensteht“ (Wurzel, 2008, S. 343 f). Die Vorbilder „TGFU“ und „TGA“ betonen nun gegenüber den lehrerzentrierten Methodischen Spielreihen im Zusammenhang mit ihrer Fokussierung auf das taktische Lernen ein schülerorientiertes, problemlösendes Vorgehen, bei dem die Lernenden im Wechsel von Frage und Antwort Lösungen zu taktischen Problemen entwickeln sollen, die in speziell gestalteten Spielformen aufgetreten sind. Inwiefern dies zu einer Vermeidung eines Verlustes an Übersichtlichkeit und Kontrolle führen kann, bleibt unklar, stellen doch vielmehr unerwartete Antworten und Lösungsvorschläge eine besondere Herausforderung für die Lehrkraft dar.

Dass ein problemlösender Unterricht, wie er dann in einem Genetischen Konzept noch umfassender eingesetzt wird, besondere Pro-

bleme mit sich bringt, wird im Bereich der Sportpädagogik schon von Brodtmann und Landau (1982) betont, die ihn als eine Gratwanderung zwischen „Offenheit und Eindeutigkeit“, „Selbständigkeit und Lenkung“ sowie „Handeln und Reflexion“ darstellen. Gleichzeitig betonen sie aber auch, dass „das problemorientierte Lehren und Lernen angesichts seiner spezifischen Zielsetzungen und Leistungsfähigkeit nicht durch andere Lehrverfahren ersetzbar“ ist (S. 22). Als solche Ziele nennen sie: „Erziehung zu Autonomie und Kompetenz“, „Entwicklung eines erweiterten Sportverständnisses und Unabhängigkeit von tradierten Formen des Sports“, „sportbezogene und sportübergreifende Handlungsfähigkeit“, „motorische Selbstsicherheit“, „Entwicklung sachbezogener langfristiger und dauerhafter Motive zu sportlicher Betätigung“ und „Entwicklung von Problemlösestrategien als Grundlage für Handeln aus Einsicht“ (S. 19 f). Daraus ergibt sich erstens die Frage, ob das Bedürfnis von Lehrerinnen und Lehrern nach übersichtlichem Ordnungsrahmen und Kontrolle sich gegenüber diesen Argumenten durchsetzen sollte und zweitens, ob dieses Bedürfnis nicht ebenfalls auf fehlende Erfahrungen mit problemorientiertem oder genetischem Unterricht in der eigenen Ausbildung zurückzuführen ist.

Spielechtheit

Als zweites Argument wird auf die mangelnde „Spielechtheit“ spielgemäßer Konzepte am Beispiel von Schaller (in Dietrich et al., 1976; 1982) sowie Stops und Mossin (1982) hingewiesen.

Mit diesem Argument ist ein ganz wesentlicher Aspekt der spielgemäßen Vermittlung angesprochen, der die Forderung nach der Erhaltung der Spielidee in den Methodischen Spielreihen aufgreift, die schon von Landau (1976) und Schaller (1976) zur kritischen Einordnung verschiedener Spielreihenkonzepte herangezogen wurde.

Wie auch bei der Frage nach der Spielidee, so stellt sich auch im Zusammenhang mit dem Begriff Spielechtheit die Frage nach der Definition, einem Maßstab, mit dem man „messen“ kann, ob ein Spiel z.B. „echt“ ein Volleyballspiel ist. Die vorgelegten kritischen Beispiele aus spielgemäßen Konzepten verweisen hier auf Spielformen mit eigenem Spielgedanken, verbunden mit kontraproduktiven Verhaltensweisen, nicht dem Zielspiel entsprechenden Techniken, kontraproduktiven Bewegungsvorstellungen, falscher Schlägerhaltung und fehlender bzw. falscher Armbewegung in Bezug auf das Badmintonspiel (Wurzel, 2008, S. 342). Weiterhin wird an Scherlers (1977) und Dietrichs (1984) Kritik an der Instrumentalisierung der kleinen Spiele als bloßen Zubringern zu den großen Sportspielen erinnert. Inwiefern die als Lösung vorgeschlagenen Vorbilder „TGFU“ und „TGA“ nun spielechtere Spielformen verwenden, wird allerdings nicht diskutiert.

In einem Unterrichtsgespräch mit einer Studentengruppe erhielt ich zum Aspekt der Spielechtheit folgende Aussagen: „Man hat ja eine Vorstellung vom Ablauf des Spiels“ und „richtig ist es, wenn die typischen Aktionen des Spiels ausgeführt werden“. Dabei ist „das Spiel“ das Spiel der Köhner, das in aller Regel lediglich aus einer meist medienvermittelten Außenperspektive bekannt ist. Im Blickpunkt des Anfängers stehen dabei - nach allen Erfahrungen - offenbar die in höchster Perfektion ausgeführten Techniken eines Spiels: „Kunststücke“ wie das weiche, federnde, geräuschlose Pritschen im Volleyball, sogar das Baggern, das den harten Aufschlag in einen weichen, hohen, kontrolliert verwertbaren Ballflug verwandelt; das „blinde“ Prellen des Balles im Basketballdribbling, wo der Ball, wie von einem Magneten angezogen, immer wieder an die Hand des Spielers zurückkehrt.

Hinter dieser beeindruckenden Beobachtung bleibt dem Ungeübten jedoch verborgen, dass diese Techniken „nur“ Mittel zum Zweck sind, deren Beherrschung die typischen



Prof. Dr. Jürgen Loibl leitet das Fachgebiet Sportpädagogik am gleichnamigen Lehrstuhl der TU München.

Anschrift
Technische Universität München
Arcisstraße 21
80333 München
Germany

Aktionen, die typische Dynamik und Spielstruktur des Könnerspiels im Rahmen der geltenden Regeln hervorbringt. Während das Thema des Anfängers die Beherrschung der Techniken bzw. des Balles ist, ist das Thema des Könners das Ausspielen des Gegners und das erfolgreiche Abschließen eines Angriffs bzw. der Abwehr dagegen. Zu diesem Thema kommt der Anfänger auf Grund seiner technischen Beschränktheit gar nicht, es bleibt hinter dem Technikproblem verborgen.

Dieses Grundproblem wird in der technikorientierten Vermittlung sozusagen weitergeführt und ist eines der Probleme, die zur Entwicklung von Spielgemäßen Konzepten und einem „TGFU“ oder „TGA“ geführt haben, gemäß der Beobachtung „... some children will never be able to play because they will never attain the skill level required of them“ (Werner et al, 1996, S. 29).

Um dieses Grundproblem zu vermeiden, ist es notwendig, die subjektive Wahrnehmung der Lernenden auf dieses Thema zu lenken, d.h. die Spielstruktur des Könnerspiels als das zentrale Moment sichtbar zu machen mit Hilfe einer gezielten Beobachtung des Könnerspiels und einem Vergleich mit den eigenen Spielversuchen, wie dies ein Genetisches Konzept als Einstiegsphänomen vorsieht. Neben anderen Faktoren steht dabei im Zentrum das Erkennen der eigenen technischen Beschränkungen als Ursache dafür, dass die Spielstruktur des Könnerspiels im eigenen Spielen nicht realisiert werden kann. Daraus kann auf Seiten der Lernenden die Konsequenz und die Bereitschaft erwachsen, selbsttätig, mit Unterstützung des Lehrers als Experten, eine Vereinfachung der technischen Anforderungen durchzuführen, um auf einfachem Technikniveau die Struktur des Könnerspiels realisieren zu können. Gleichzeitig ist damit die Grundlage dafür gelegt, dass die von den Lernenden entwickelten vereinfachten Formen des Spiels von ihnen auch als spiel-



echt gesehen werden können: in der Spielstruktur dem Könnerspiel entsprechend.

Dabei kann eine Stimme aus den Reihen der Lernenden besonders hilfreich sein. So argumentierte einmal ein Student, von Haus aus Schwimmer, auf den Vorschlag seiner Kommilitonen, nach wenigen Unterrichtseinheiten nun doch die Vereinfachungen des Basketballspiels wieder aufzuheben: „Einverstanden. Aber dann lassen wir auch beim Delphinschwimmen die Flossen weg!“ Nachdenkliche Stille daraufhin, keine weiteren Einwände.

Verbunden damit ist die Einsicht in die Funktion von Regeln als Reglern zur Formung eben dieser Spielstruktur. Das Instrument der Regeländerung, das im Spielbetrieb der Könnern ja auch zur Regulierung des Spiels in Bezug auf die Verhältnisse der Könnern eingesetzt wird, kann dann im gleichen Sinne zur Regulierung des Spiels in Bezug auf die Verhältnisse der Anfänger eingesetzt werden. Diese Einsicht, in Verbindung mit den zur praktischen Umsetzung notwendigen Prozessen der Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden, führt zur Entwicklung einer Handlungsfähigkeit, die Dietrich (1984) als „Allgemeine Spielfähigkeit“ bezeich-

net hat. Dieser Begriff wurde allerdings zu Recht kritisiert und sollte wohl besser durch einen Begriff wie etwa „Meta-Spielfähigkeit“ ersetzt werden. Sie kann in Methodischen Spielreihen auf Grund deren Lehrerzentrierung nicht vermittelt werden, wie Dietrich zeigt. Gleiches gilt auch für die Konzepte „TGFU“ und „TGA“, bei denen ebenfalls die Spielformen vom Lehrer vorgegeben werden: „... the task of the teacher is to present a game which children can enter with some of the skills already developed ...“ (Werner et al., 1996, S. 29). Überlegungen zur selbsttätigen Gestaltung der Spiele, die auch die soziale Dimension des Lernens einbeziehen „... it is of vital importance that the children be given considerable opportunities to develop games for themselves“ (Ellis, 1986, S. 61), sind im Bereich des „TGFU“ unter einer konstruktivistischen Perspektive zu finden: „students learn to understand and respect the necessity of rules because they create, implement, and refine them“ (Butler & McCahan, 2005, S. 50). Sie scheinen aber auf den Bereich der Kleinen Spiele wie etwa Völkerball beschränkt zu bleiben (Butler, 1997).

Die Einsicht in die Funktionalität von Techniken als Lösungen von Spielsituationen in Abhängigkeit

von den Gegebenheiten der Lernenden (Göhner, 1979), bildet die Grundlage für eine problemorientierte Entwicklung nicht nur von Taktiken (WAS), wie in den Konzepten „TGFU“ und „TGA“ vorgesehen, sondern auch von Techniken (WIE) durch die Lernenden. So ist z.B. beim Basketballwurf jedem Schüler die Aufgabe gestellt, herauszufinden wie er, mit seinen Gegebenheiten, möglichst erfolgreich werfen kann und nicht, die „Idealtechnik“ der Könner zu kopieren. Auch ein heute bei Könnern nicht mehr zu beobachtender beidhändiger Wurf kann diese Aufgabe für einen Lernenden mit wenig Kraft und kleinen Händen optimal erfüllen. Dietrich spricht im Zusammenhang mit diesem technischen und taktischen Verständnis von der Entwicklung einer „vertieften speziellen Spielfähigkeit“ (1984, S. 19). Zu ihrer Realisierung zusammen mit der Meta-Spielfähigkeit fordert er ein genetisches Konzept.

Vergleich der Vermittlungskonzepte

Die im deutschen Sprachraum entstandenen spielgemäßen Konzepte, im Wesentlichen Methodische Spielreihen (MSR), und die im englisch-

sprachigen Raum entstandenen spiel- bzw. taktikorientierten Konzepte, wie „TGFU“ und „TGA“, wurden seit Ende der sechziger Jahre zeitgleich und ohne gegenseitige Kenntnis entwickelt (vgl. Tab. 1). Gemeinsamer Ausgangspunkt waren die in der Praxis erkannten Schwächen des verbreiteten technikorientierten Konzepts. Der gemeinsame Lösungsansatz bestand darin, gerade nicht die Techniken eines Spiels zuerst zu vermitteln, sozusagen als Voraussetzungen, um spielen zu können, sondern stattdessen einfache Spiele oder Spielformen des Zielspiels zu verwenden, die mit einfachen technischen Mitteln spielbar sind und so die Entwicklung von Spielverständnis zu ermöglichen. Die didaktische Reduktion oder Elementarisierung des Spiels auf solche einfachen Spiele oder Spielformen kann allerdings ganz verschiedene Form haben. So geht etwa Stöckers (1966) Spielreihe zum Basketball von den Techniken als Elemente des Spiels aus, Dietrichs (1976) Spielreihe zum Fußball von Elementar-Situationen des Spiels und Dürrwächters (1967) Spielreihe zum Volleyball von einer elementaren Form des ganzen Spiels, indem die schwierigen Techniken Pritschen und Baggern durch Fangen und Werfen ersetzt werden.

Genau dieses Vorgehen erfolgt auch im Beitrag von Hoss (2008) zum Volleyballspiel, so dass das dort als „Taktik-Spiel-Modell“ (TSM) bezeichnete Vorgehen der Methodischen Spielreihe von Dürrwächter entspricht.

Grundsätzlich war eine Methodische Spielreihe dadurch gekennzeichnet, dass bei allen Spielen die Spielidee erhalten bleiben sollte und die einzelnen Spiele nach pädagogischen Gesichtspunkten gereiht zum Zielspiel hinführten (Dietrich, 1976).

Das Lernen und Üben von taktischen und technischen Elementen des Spiels erfolgt bei Methodischen Spielreihen zunächst im Spielen selbst, für ein verstärktes Üben sind Methodische Übungsreihen (MÜR) vorgesehen, in denen nach klassischem Muster unter Anleitung des Lehrers geübt wird.

Die Konzepte „TGFU“ und „TGA“ unterscheiden sich hiervon zentral durch die problemorientierte Gestaltung des Lernprozesses zur Entwicklung des taktischen Verständnisses. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Fragen des Lehrers, mit denen er den Schülern bei der Entwicklung dieses Verständnisses hilft. Nach exemplarischem Prinzip (sampling), wie es auch im Genetischen Konzept vertreten wird, werden taktische Aspekte anhand eines Spiels zentral für einen gewissen Zeitraum thematisiert, anschließend in geringerem Umfang andere vergleichbare Spiele, auf die die taktischen Erkenntnisse transferiert werden können, so dass ein sportspielübergreifendes Verständnis der taktischen Verhaltensweisen entstehen kann, wobei nur noch die unterschiedlichen Techniken gelehrt werden müssen (Butler, 1997, S. 45). Im technischen Bereich wird betont, dass Techniken („skills“) nicht isoliert vom Spielkontext gelernt und geübt werden sollen. Das Verständnis von Techniken orientiert sich dabei offenbar an der Standardform der Könner als Idealform. So beginnen etwa Mitchell et al. (2006) ihren Basketball-

	Methodische Spielreihen	TGFU, TGA	Genetisches Konzept
Elementarisierung durch wen	kleine Spiele und Spielformen des Zielspiels Lehrer	Spielformen des Zielspiels Lehrer	Elementare Form des Zielspiels Schüler
Taktiklernen	im Spielen + MÜR lehrerzentriert	im Spielen schülerzentriert problemorientiert	im Spielen schülerzentriert problemorientiert
Techniklernen	im Spielen + MÜR lehrerzentriert formorientiert	im Spielen + Übungsformen formorientiert	im Spielen + Üben problemorientiert formorientiert

Tab. 1: Übersicht über spielorientierte Vermittlungskonzepte



kurs auf dem untersten Level I mit einem Spiel 3:3 auf einen Korb. Das thematisierte taktische Problem lautet: Angriff auf den Korb; Schwerpunkt: Werfen in einer Zone von 1 bis 2,4 m vom Korb; Aufgabe: Pass annehmen, frontal zum Korb drehen, genau werfen (shoot accurately); Ziel: Möglichst viele Körbe erzielen. Vorgaben: Drei Pässe vor einem Wurf; ein Punkt für einen Wurfversuch, 2 Punkte für einen Treffer; Angriffe starten von der Mittellinie; kein Dribbling. Diese Unterrichtssituation erinnert an Dietrichs Elementarsituation „Herauspielen einer Schussgelegenheit“ im Fußballspiel. Gleichzeitig könnte sie durchaus als spielerische Übungsform bezeichnet und von den Lernenden verstanden werden (Dietrich 1984), was die Frage nach der Spielechtheit aufwirft, insbesondere angesichts der fehlenden Bewegung mit Ball. Im anschließenden Unterrichtsgespräch steht auf die Frage nach Möglichkeiten zum erfolgreichen Werfen als Antwort „use good shooting form“ (S. 92). Für die folgende Übung in partnerweisen Wurfserien erfolgen als Hinweise zur Wurftechnik: „Shooting - square up, remember BEEF: Base

firm, Elbow under ball, Extend arm, Follow through toward target (square above rim on backboard)“ (S. 92). Die genannten Technikmerkmale können nur bedeuten, dass die Technik des einhändigen Überkopfwurfes als Idealform gesehen wird. Die Videoszenen auf der dem Buch beiliegenden DVD bestätigen dies. Woher die Lernenden diese Technik kennen und wie sie sie erlernen und ob sie für alle funktional ist, bleibt offen.

Ein Genetisches Konzept (Loibl 2006) macht schon die didaktische Reduktion bzw. Elementarisierung des Spiels zur Aufgabe der Schüler. Im vereinfachten Spiel erfahrene technische und taktische Probleme werden ebenfalls von den Schülern bearbeitet. Wie oben dargestellt, soll damit sowohl eine Meta-Spielfähigkeit als auch eine vertiefte spezielle Spielfähigkeit entwickelt werden.

Zu Phänomen 2, der Nichtakzeptanz durch die Lernenden

Ausgangspunkt für die Anwendung eines Taktik-Spiel-Modells (TSM) in Anlehnung an den „Tactical Games Approach“ von Mitchell et al. (2006) ist die Beobachtung in einem Volleyballkurs, dass nach acht Doppelstunden klassischen technikorientierten Unterrichts mit Methodischen Übungsreihen ein Volleyballspiel nicht zustande kommt (Hoss, 2008). Als Lösung wird von der Lehrerin auf das alternative spielorientierte Vermittlungskonzept „TSM“ übergegangen.

Entgegen den Erwartungen und entgegen der offenkundigen Verbesserung der Spielstruktur reagieren die Schülerinnen jedoch ablehnend. Als Argumente gegen die durchgeführte Vereinfachung der Techniken durch die Anwendung von Fangen und Werfen nennen die Schülerinnen: das Gefühl der Unterforderung und Rücksetzung durch die Vereinfachungen, mangelnde Überzeugung von dem neuen Kon-

zept „TSM“ und dass sie es nicht gewohnt sind.

Hintergrund der komplexen Problematik ist zunächst sicherlich schlicht die Andersartigkeit des spielorientierten Vorgehens gegenüber der offenbar einzig bekannten und gewohnten klassischen Technikvermittlung. In differenzierterer Betrachtung dürfte hier die oben genannte Vorstellung der Lernenden vom Zielspiel eine wichtige Rolle spielen, mit ihrer Ausrichtung auf die perfektionierten Techniken der Könnern, die der Logik der Technikvermittlung entspricht und im technikorientierten Unterricht bestätigt wurde. Und dieses gewohnte Konzept scheint ja auch aufzugehen, denn in einer groben Form sind die isolierten Techniken ja auch gar nicht so schwer zu erlernen. Das Problem tritt in voller Form eben erst dann auf, wenn diese Techniken in der Spielsituation angewendet werden sollen. Für die Lernenden ist diese Schwierigkeit nur dadurch zu erklären, dass die Techniken eben noch nicht gut (und lange) genug geübt wurden. Damit ist die schlechte Spielstruktur als unvermeidlich eingeordnet, gleichzeitig ist sie recht schnell verinnerlicht, „automatisiert“ (Hoss, 2008, S. 47). Möglicherweise gibt sie einigen der Spielerinnen auch die Möglichkeit, sehr bequem, ohne große Anstrengung, durch das Spiel zu kommen.

Die mangelnde Überzeugung vom alternativen spielorientierten Konzept beruht zunächst einmal auf dieser Gewohnheit. Hinzu kommt, dass neben der Notwendigkeit eines anderen Vermittlungsweges auch die Möglichkeit dazu gar nicht gesehen werden kann: Wenn alle immer nur technikorientiert unterrichten, muss das ja die einzige und damit richtige Methode sein. Die Notwendigkeit eines anderen Vermittlungsweges wird von der Lehrerin gesehen, die eben auch alternative Möglichkeiten kennt, und das Problem der nicht gelingenden Spielstruktur wird von der Lehrerin für die Schülerinnen gelöst durch die Verwendung des alternativen

Konzepts TSM. Die didaktische Reduktion oder Elementarisierung wird von ihr vorgenommen. Die erfahrenen Widerstände führen sie dazu, im Nachhinein eine Begründung für das alternative Vorgehen mit den Schülerinnen zu erarbeiten, indem die Spielstruktur unter verschiedenen Regelbedingungen verglichen wird und im Spiel beobachtete Probleme im Unterrichtsgespräch bearbeitet werden, wobei „Verständigung und Verständnis zwischen Lehrern und Schülern sehr wichtig ist. ... So gelang es, ..., Argumente pro „TSM“ für die Schüler sichtbar zu machen. ... Somit ergab sich eine erkennbare und logische Methodentransparenz im Gespräch mit den Schülern, die sehr empfehlenswert ist“ (Hoss, 2008, S. 350). Im Hinblick auf die „Spielechtheit“ entspricht das dem Versuch, nachträglich die Möglichkeit für die Lernenden zu schaffen, das veränderte Spiel als „echtes Volleyballspiel“ wahrzunehmen.

Insgesamt weisen die dargestellten Abweichungen vom ursprünglichen Konzept TSM nach dem Muster des „TGA“ auf eine Vorgehensweise, die die Schüler in den Prozess der Elementarisierung des Spiels mit einbezieht, wie es in einem Genetischen Konzept von Anfang an geschieht im Sinne einer erweiterten Kompetenz der Lernenden, einer Meta-Spielfähigkeit (Loibl, 2006).

Fazit

Abschließend zeigt sich, wie krass die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis der Sportspielvermittlung auch heute, nach rund vierzig

Jahren der Entwicklung spielgemäßer Konzepte, noch ist. Angesichts der mächtigen Wirkungen der in der Praxis des Schulsports wie wohl auch der Lehrerausbildung noch immer weit verbreiteten technikorientierten Vermittlung von Sportspielen wären mehr Lehrer zu wünschen, die die Notwendigkeit eines alternativen Vorgehens erkennen und auch den Mut dazu aufbringen. Wenn mehr Lehrer dies täten, würden schon von daher viele Vorbehalte auf Seiten der Schüler entfallen. Eine entsprechend gründliche Aufarbeitung der verschiedenen konzeptionellen Ansätze und ihrer Argumente sowie eine entsprechende Ausrichtung auch der sportpraktischen Ausbildung der Sportlehrer wäre dafür wohl eine notwendige Voraussetzung.

Literatur

- Bietz, J. (1994). Diespielgemäße Vermittlung des Handballspiels. *sportunterricht*, 43 (9), 372-381.
- Brodtmann, D. & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *Sportpädagogik* 6 (3), 16-22.
- Butler, J. (1997). How Would Socrates Teach Games? A Constructivist Approach. *JO-PERD*, 68 (9), 42-47.
- Butler, J.I. & McCahan, B.J. (2005). Teaching Games For Understanding As a Curriculum Model. In Griffin, L.L. & Butler, J.I. (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research and Practice* (S. 33-54). Champaign: Human Kinetics.
- Dietrich, K. (1976). Didaktische Überlegungen zum Schulfußball. In K. Dietrich & G. Landau (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil I: Spiel in der Leibeserziehung* (S. 49-56). Schorndorf: Hofmann.
- Dietrich, K. (1984). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit? *Sportpädagogik*, 8 (1) 19-21.
- Dietrich, K., Dürrwächter, G. & Schaller, H.-J. (1976). *Die Großen Spiele*. Wuppertal: Hans Putty.
- Dürrwächter, G. (1967). *Volleyball, spielend lernen – spielend üben*. Schorndorf: Hofmann.
- Ellis, M. (1986). Modification Of Games. In Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L., *Rethinking Games Teaching* (S. 75-77). Irthlingborough: Neno Litho.
- Göhner, U. (1979). Zur Analyse von Bewegungsaufgaben. *Sportpädagogik*, 3 (2), 8-13.
- Hoss, B. (2008). Volleyball spielend lernen. *sportunterricht*, 57 (11), 346-350.
- Kolb, M. (2005). Sportspiel aus sportpädagogischer Sicht. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 65-83). Schorndorf: Hofmann.
- Landau, G. (19762). Zum Begriff der Spielreihe. In Dietrich, K. & Landau, G. (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil I*, S. 72-77. Schorndorf: Hofmann.
- Loibl, J. (20062). Basketball. *Genetisches Lehren und Lernen, spielen – erfinden – erleben – verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (20062). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign: Human Kinetics
- Schaller, H.-J. (1976). Vermittlungsmodelle großer Spiele. In Dietrich, K. & Landau, G. (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil I*, S. 49-56. Schorndorf: Hofmann.
- Schaller, H.-J. (Hrsg.). (1982). *Die Großen Partnerspiele*. Wuppertal: Hans Putty.
- Scherler, K. (1977). Mit Kleinen Spielen zu Großen Spielen? Kritische Anmerkungen zu Spielreihen und ihrer Verwendung. In K. Dietrich & G. Landau (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil III* (S. 38-51). Schorndorf: Hofmann.
- Stöcker, G. (1966). *Schulspiel Basketball, vom Spielen zum Spiel*. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Bd. 12, Schorndorf 1966.
- Stops, H. U. & Mossing, M. (1982). Badminton. In H.-J. Schaller (Hrsg.), *Die großen Partnerspiele* (S. 35-97). Wuppertal: Hans Putty.
- Werner, P., Thorpe, R. & Bunker, D. (1996). *Teaching Games for Understanding – Evolution of a Model*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, Vol. 67, No. 1, S. 28-33.
- Wurzel, B. (2008). Was heißt hier spielgemäß? *sportunterricht*, 57 (11), 340-345.

Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen

Ein Zugriff aus drei Perspektiven

Helmut Zimmermann

Die Vorgeschichte

Es war bei der letzten Redaktionssitzung im Jahr 2008. Alle Punkte der Tagesordnung waren abgearbeitet, die Suche nach attraktiven Themen für künftige Beiträge für „sportunterricht“ verlief sich allmählich. In Gedanken war man schon fast auf der Autobahn, Richtung heimwärts. Da meldete sich ein langjähriges Mitglied der Redaktion und wies nachdrücklich darauf hin, dass sich in Nordrhein-Westfalen in der Bildungspolitik allgemein und der Schulreform im Besonderen etwas tue, das man im Auge behalten müsse, eine einschneidende Reform jedenfalls. Was zu tun sei, wurde gefragt, es wurde diskutiert, und schließlich waren sich alle einig, dass man nicht untätig bleiben dürfe. Aus der Kultusministerkonferenz wollte man dann auch etwas gehört haben, das ginge dann also die anderen Bundesländer auch an, und

wahrscheinlich sei auch der Schulsport betroffen.

Der Schreiber dieser Zeilen hat sich dann angeboten, der Sache nachzugehen. Und er bot auch gleich ein Konzept an: Wenn es sich um eine Reform handele, die alle drei Institutionen Hochschule, Studienseminar und Schule betreffe, so sei es sinnvoll, jeweils einen Vertreter von jeder Institution zu gewinnen, der einen kritischen Kommentar für unsere Zeitschrift beisteuere. So wurde es von allen akzeptiert, und die drei Kommentare können Sie weiter unten vergleichen.

Als „Verantwortlicher Redakteur“ macht man sich natürlich auch so seine Gedanken zu dem Ganzen.

Muss denn ein sogenanntes Assistenzpraktikum aufgeweckten Schülerinnen und Schülern, die acht und mehr Jahre Schule erlebt und die Kompetenz „Selbstständiges Lernen“ erworben haben, in vier Wochen noch einen ersten Einblick in

die Praxis von Schule und Unterricht vermitteln?

Sind diejenigen Schüler, die nach dem Abitur und einem abgeschlossenen Studium den Arbeitsplatz Universität gewählt haben, genau die richtigen, um Praxiserfahrung in Hinsicht auf den Arbeitsplatz Schule zu vermitteln?

Und ein letztes: Ein zur Zeit wieder einmal aufgenommenes Dauerthema ist die unterschiedliche Besoldung von Lehrkräften. Kann es nicht sein, dass die Aufstockung auf 10 Semester für alle Lehrämter der Schlüssel für die Reform der Lehrerbeseoldung in Richtung Einheitlichkeit ist? Wir werden es erfahren!

Damit wir auch wissen, wie die Dinge außerhalb von Nordrhein-Westfalen in diesem Zusammenhang behandelt werden oder auch nicht, würden Leserbriefe uns schon helfen. Jedenfalls sagen wir schon mal: Vielen Dank!

Hans Peter Brandl-Bredenbeck (Universität Paderborn)

Kommentierung aus Sicht der universitären Ausbildung

Im Herbst 2006 erteilte die Landesregierung NRW der „Baumert-Kommission“ den Auftrag „zur Weiterentwicklung und Harmonisierung der Lehrerbildung“ (AQAS, 2007, S.3). Die Reform der Lehrerbildung wurde mit dem Ziel initiiert, alle Lehramtsstudiengänge zum Wintersemester 2008/2009 in konsekutive BA/MA-Strukturen zu überführen

und gleichzeitig eine inhaltliche Neuorientierung einzuleiten. Die Ausbildung sollte reflektierter, profilierter und praxisbezogener werden. Dieser Auftrag wurde von der Kommission unter einer „pragmatischen Arbeitsperspektive angenommen“ (ebd.), wohl wissend, dass sowohl bildungspolitische Vorgaben als auch eine unzureichende

und dürftige Befundlage einer empirischen Lehrerbildungsforschung akzeptiert werden mussten. Diese Konstellation ließ von Anfang an konfligierende Zielvorstellungen zwischen der Perspektive der Bildungsforschung einerseits und der Perspektive der Bildungspolitik andererseits offensichtlich werden. In aller Klarheit formuliert die Kom-

mission deshalb, dass die Reformvorschläge sich nicht auf belastbare Daten empirischer Bildungsforschung stützen, sondern auf der Grundlage argumentativer Stringenz und erfahrungsbasierter Plausibilität entwickelt wurden (ebd., S.4). Die auf diese Weise generierten Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung sind nach einem politischen Diskussionsprozess in den Entwurf eines neuen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) eingegangen.

Jenseits der Debatte, ob der bildungspolitische Paradigmenwechsel (von der Input- zur Outputsteuerung) nach PISA insgesamt einer neoliberalen Logik folgt und deshalb grundsätzlich in Frage zu stellen ist (vgl. Thiele, im Druck), gibt der Entwurf Anlass zu vielfältigen und kontroversen Diskussionen, da er mit Blick auf die Lehrer(aus-)bildung nicht nur die Harmonisierung im Sinne des Bologna-Prozesses verfolgt, sondern darüber hinaus wesentliche Elemente der bisherigen Ausbildungsordnung verändert.

Man könnte nun auch trefflich über die politische Umsetzung des „Baumert-Gutachtens“, über die Frage der Polyvalenz, über die angepasste Studiendauer aller Lehrämter, über die neue Rolle der Zentren für Lehrerbildung, über die fehlenden konkreten Aussagen zur Finanzierung oder über die zeitlichen Vorgaben zur Umsetzung streiten. All dies zu tun wäre grundsätzlicher Art und würde vermutlich den politisch gewollten Reformprozess kaum beeinflussen.

Vor dem Hintergrund der gefallenen Entscheidungen und dem allen Überlegungen der „Baumert-Kommission“ zugrunde liegenden Leitbild, dass Lehrer(aus-)bildung als ein berufsbiografischer Prozess mit einem kontinuierlichen Kompetenzaufbau verstanden wird, soll im Folgenden insbesondere auf die Aspekte der Reformüberlegungen Bezug genommen werden, die die individuelle Entwicklung der jungen Menschen in diesem Prozess betreffen. Andere Bereiche – wie organisatorische, strukturelle und curricu-

lare Fragen werden hier nur insofern gestreift, wie sie für diesen spezifischen Aspekt von Bedeutung sind. Auf diese Weise soll die berufsbiografische Entwicklung der angehenden Lehrkräfte – jenseits von Standes- und Institutionsfragen – in den Mittelpunkt gerückt werden. Ich will dies tun, indem ich insbesondere zwei ausgewählte Aspekte des neuen LABG mit Bezug zum berufsbiografischen Prozess betrachte, die den Anspruch einer reflektierteren und praxisbezogeneren Ausbildung umsetzen sollen: das Assistenzpraktikum und das Praxissemester.

Das Assistenzpraktikum – Praxis an der falschen Stelle!

Dem Assistenzpraktikum wird im neuen LABG die Funktion der strukturierten Erstbegegnung mit dem Arbeitsplatz Schule und der reflektierten Klärung sowie der persönlichen Überprüfung der Eignung und Berufswahlentscheidung zugesprochen. Wenngleich diese Form des Praktikums im voruniversitären Bereich angesiedelt ist und explizit nicht zum Studium gehört, so halte ich das Assistenzpraktikum aus Sicht der universitären Ausbildung und der Einleitung des berufsbiografischen Prozesses für ausgesprochen kontraproduktiv. Eine erste zentrale Aufgabe der Hochschulen besteht nach meiner Erfahrung darin, den Perspektivwechsel der Studierenden einzuleiten und zu unterstützen (1). Hindernisse auf diesem Wege sind oftmals die subjektiven Theorien zur Lehrerrolle, die sich bei den Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer Schulkarriere herausgebildet haben und sich nach meiner Einschätzung aus inhaltlichen wie organisatorischen Gründen im geplanten Assistenzpraktikum eher verfestigen dürften. Zudem drängt sich bei genauer Lektüre des Entwurfs zum LABG der Verdacht auf, dass die Forderung nach einer praxisnäheren Ausbildung an dieser Stelle den rein quantitativen Aspekt im Blick hat. Nicht nur die inhaltlichen Anforderungen (2) sind in den geforderten zwanzig

Praktikumstagen kaum zu erfüllen; mit der im Gesetzesentwurf eröffneten Möglichkeit, das Assistenzpraktikum bis zum Beginn des Vorbereitungsdienstes (!) zu strecken (vgl. LABG § 12 Abs. 4) ist die Sinnhaftigkeit dieses Praktikums kaum mehr nachzuvollziehen.

Auch die zunehmende Forderung nach einer frühzeitigen Eignungsfeststellung für den Lehrerberuf ist vor diesem Hintergrund differenziert und mit Vorsicht zu betrachten. Hierzu möchte ich nur folgende Fragen in den Raum stellen: Auf welcher Grundlage, mit Hilfe welcher Erfahrungen und welcher Kompetenzen sollen die jungen Leute ihre Eignung für den Beruf „Lehrer“ reflektieren und einschätzen? Ist der berufsbiografische Prozess nicht als ein langfristiger Prozess zu verstehen, in dem sich gerade junge Menschen die für den Beruf notwendigen Kompetenzen auch erwerben können?

Das Praxissemester – Praxis an der richtigen Stelle!

Die Qualität der inhaltlichen Verzahnung zwischen der Ersten und Zweiten Ausbildungsphase in der Lehrerausbildung, die in den letzten Jahrzehnten immer wieder beklagt wurde, kann durch das Praxissemester eine deutliche Verbesserung erfahren. Waren die Abstimmungen bisher nur vollkommen unsystematisch und personenabhängig, so kann die „erzwungene“ Annäherung zwischen der Ersten und Zweiten Ausbildungsphase eine besondere Bedeutung mit Blick auf den systematischen Kompetenzerwerb im berufsbiografischen Prozess erlangen. Damit dies gelingen kann, müssen die Akteure von Hochschule, Studienseminaren und Schulen zusammenwirken und ihre spezifischen Kompetenzen einbringen.

Ob diese neue Qualität der Zusammenarbeit unter den gegebenen Umsetzungsbedingungen in der knappen Zeit entwickelt und in der Praxis umgesetzt werden kann, scheint eher zweifelhaft zu sein. Zumal – wenn ich die Zeichen richtig deute – sich die

beteiligten Akteure von den zuständigen Ministerien nicht angemessen in die Entscheidungsprozesse eingebunden fühlen.

Immerhin hat der Stifterverband der Deutschen Wissenschaft wohl verstanden, dass in diesem Prozess besondere Impulse und Anreize benötigt werden. Zu diesem Zweck hat der Stifterverband ein hochdotiertes Programm aufgelegt, in dem Modelle zu einer geregelten Zusammenarbeit von Hochschulen und Studienseminaren entwickelt werden sollen, „um die Erste und Zweite Phase der Lehrerbildung so aufeinander abzustimmen, dass ein systematischer Kompetenzaufbau der angehenden Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht wird“ (Stifterverband, 2009).

Trotz der – zu Recht – umstrittenen politischen Umsetzung scheint mir das Praxissemester der richtige Ort zu sein, an dem die von vielen geforderte Stärkung der fachdidaktischen Orientierung des Lehramtsstudiums realisiert werden kann.

Wissenschaftlich ausgerichtete und theoretisch wie methodisch fundierte fachdidaktische Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte können genau an dieser Stelle durch Zusammenführung der Studienseminare, der Schulen und der universitären Ausbildung reflektiert und gestärkt werden. Damit wäre in meiner Einschätzung eine bessere

Grundlage geschaffen, um die vielfältigen und komplexen Situationen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen von Anfang an besser bestehen zu können.

Der Auffassung folgend, dass sich Berufsfertigkeit aber erst in der alltäglichen Berufspraxis nach der zweiten Phase voll entfaltet (vgl. Walke 2007, S. 54) halte ich die Verdichtung der Ersten und Zweiten Ausbildungsphase bei entsprechenden Rahmenbedingungen für inhaltlich begründet. Kompetenzmodelle gehen davon aus, dass Kompetenzen in exemplarischen Situationen erworben werden und dann auf andere Anforderungssituationen übertragen werden können. Die Dynamik des Berufsfeldes „Schule“ ist nie abschließend in der Ausbildung zu behandeln und erfordert genau diese Transferfähigkeiten. Allerdings wäre dann auch eine Diskussion über eine „dritte Ausbildungsphase“ im Sinne eines „career-long professional development“ – wie sie im anglo-amerikanischen Raum schon lange geführt wird – in Deutschland erst noch zu initiieren, in Modellen zu erproben und deren Wirksamkeit in Evaluationsstudien zu belegen.

Anmerkungen

- (1) Für unser Fach ist das im bekannten „vom Akteur zum Arrangeur“ gefasst worden (vgl. Baur, 1995).
- (2) Das Assistenzpraktikum soll folgende Fähigkeiten vermitteln: die Situation der

SchülerInnen als individuelle Lerner wahrzunehmen und zu reflektieren; die Rolle der Lehrenden wahrzunehmen und zu reflektieren; die Schule als Organisation und Arbeitsplatz oder auf Schule bezogene Praxis- und Lernfelder wahrzunehmen und zu reflektieren; erste eigene Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Feld erproben und auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen die Studien- und Berufswahl zu reflektieren (vgl. Lehr- amtszugangsverordnung § 9).

Literatur

- AQAS e.V. (Red.) (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen*. Kurzfassung der Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Baur, J. (1995). Vom Akteur zum Arrangeur: Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren. Eine Einführung* (S. 25-38). Wiesbaden: Limpert.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2009). Von der Hochschule in den Klassenraum. *Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in der Lehrerbildung*. Zugriff am 20.2.2009 unter <http://www.stifterverband.de/>
- Thiele, J. (im Druck). „Aufklärung, was sonst?“ – Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems. In H. P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung*. Hamburg: Czwalina.
- Walke, J. (Red.) (2007). *Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen*. Essen: Stifterverband.

Claus Thomann OstD (Schulleiter am Gymnasium Gerresheim, Düsseldorf)

Kommentierung aus Sicht eines Schulleiters am Gymnasium

„... es muss anders werden, wenn es besser werden soll“. Der Physiker und Schriftsteller Georg Christoph Lichtenberg (1742 – 1799) wird gerne zitiert, wenn Veränderungen anstehen. Der Satz unterstellt, dass man etwas besser machen will und kann, was bisher weniger gut gelingt. Nun sind Form, Inhalt und Dauer der Lehrerbildung seit Jahrzehnten immer wieder Gegenstand von Kri-

tik und Änderungsbestrebungen gewesen. Für das grundlegende Problem, wie man Lehrkräfte an Schulen so ausbildet, dass sie den Anforderungen ihres Berufsfeldes bestens gerecht werden können (einschließlich der Frage, wie man ungeeignete Personen daran hindert, Lehrer zu werden) scheint es keine einheitliche Antwort zu geben. Und zugleich mit dieser Erkenntnis wächst

zeitweise das Gefühl für die Notwendigkeit, dass man es anders machen muss. Nun ist es (mal wieder) in Nordrhein-Westfalen der Fall: es soll besser werden – das ist der Anspruch, und dazu muss es anders werden.

Und die Schulen, die in dem Prozess der Lehrerbildung eine gewichtige Rolle, wenn nicht gar eine Schlüsselstellung einnehmen, würden diesem Anspruch gar nicht wi-

dersprechen. Sie sind es traditionell gewohnt, ihren Auftrag nicht unter den denkbar besten Bedingungen erfüllen zu können, sondern sich mit den zweit- oder drittbesten Lösungen arrangieren zu müssen. Warum sollte es daher nicht auch besser gehen?

Das eingangs zitierte Lichtenberg-Wort ist der zweite Satz in einem Gedankengang, dessen erster Teil gerade unter dem Anspruch, etwas besser machen zu wollen, von besonderer Bedeutung ist. Lichtenberg formuliert anfangs Unsicherheit und Zweifel: „Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird.“ Und genau diese Unsicherheit, dieser Zweifel, beschleicht den Schulmann, wenn er sich in dem Gesetzentwurf ansieht, was mit der neuen Lehrerausbildung auf die Schulen zukommen wird. Und er fragt sich sogleich, ob die Schulen dafür gerüstet sind bzw. dafür ausgestattet werden, um den Aufgaben und Ansprüchen, die sie erfüllen sollen, zu genügen.

Dabei wird er dem grundsätzlichen Vorhaben, das mit dem Entwurf des neuen Lehrerausbildungsgesetzes auf den Weg gebracht wird, gar nicht widersprechen wollen. Die wesentlichen Zielvorgaben sind löblich, ihnen kann und will man – auf der Ebene von Absichtsformulierungen – gar nicht widersprechen. Anpassung an die Vorgaben des Bologna-Prozesses (Erfüllung einer internationalen Abmachung), gleich lange Ausbildungszeiten für alle Lehrämter (Beseitigung von Statusunterschieden zwischen den Lehrämtern und Anerkennung von deren Gleichwertigkeit), Verstärkung des Praxisbezugs innerhalb der Ausbildung (mehr Schulpraxis wurde immer gefordert), Polyvalenz im Bachelor-Studium (Öffnung für andere Berufsfelder bei Entscheidung gegen Lehrerberuf), Verstärkung fachdidaktischer Elemente (Orientierung des Fachstudiums an späterer Berufswirklichkeit) – um nur einige zu nennen. Die Ausrichtung ist erkennbar, die Setzungen sind nachvollziehbar, die „innere Logik“ der Regelungen ist stimmig, insofern wirkt der Entwurf zunächst durchaus „wasserdicht“ – und dennoch: Skep-

sis ist an vielen Stellen angebracht, wenn man an die Umsetzung der Vorgaben unter den universitären und schulischen Rahmenbedingungen denkt.

Dass die Schule als Praxisfeld eine große Bedeutung in der Lehrerausbildung haben muss, wird niemand ernstlich bestreiten. Tendenziell hat man dem auch früher schon Rechnung getragen, u.a. durch eine Verlängerung des Vorbereitungsdienstes auf 24 Monate und eine stärkere Gewichtung schulischer Notenanteile (Schulleitergutachten) bei gleichzeitiger Reduzierung von Notenanteilen des Studienseminars (Fachleitergutachten) an der Endnote im zweiten Staatsexamen.

Eine der Absichten des neuen Gesetzentwurfes ist es nun, in den Worten des Gesetzgebers, den „Berufsfeld- und Praxisbezug zu intensivieren“ und in dieser Hinsicht „insgesamt auf größere Praxisnähe und reflektierte Praxisorientierung“ zu setzen.

Die Ausbildungselemente zur Verwirklichung dieser Absicht sind ein Assistenzpraktikum von mindestens 20 Tagen (das entspricht einem Berufsmonat), das vor der Aufnahme des Studiums abgeleistet werden kann (soll?), ein Orientierungspraktikum von einem Monat Dauer und ein mindestens vierwöchiges außerschulisches oder schulisches Berufsfeldpraktikum, die beide während des Bachelorstudiums abzuleisten sind, sowie ein bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch vorbereitetes Praxissemester von fünf Monaten Dauer während des Masterstudiums, das in einer dem Lehramt entsprechenden Schulform und den gewählten Studienfächern stattfinden soll.

Addiert man diese Zeitkontingente und rechnet dazu den Vorbereitungsdienst, der auf dann zwölf Monate verkürzt sein wird, dann kommt man nicht auf mehr Praxisanteile in der Ausbildung, sondern auf weniger: ich errechne maximal zwanzig Monate. Zurzeit sind es – bei zwei Jahren Vorbereitungsdienst und 14 Wochen innerhalb des Studiums (Praxisphasen in den Lehramtsstudi-

engängen, Rahmenvorgaben 2004) – deutlich mehr, nämlich insgesamt 27 Monate. Von einer Verstärkung der Praxiselemente kann daher eigentlich nicht die Rede sein.

Sie sind anders aufgeteilt – und sie finden zu unterschiedlichen Phasen der Ausbildung und unter je verschiedenen Zielsetzungen statt. Das macht es für die Schulen und die Zentren für schulpraktische Studien nicht einfacher, den hohen Ton der Ansprüche an Funktion und Aufgabe der einzelnen Phasen mit der alltäglichen Handhabung der Organisation und fachlichen Begleitung in Einklang zu bringen. Wir werden an den Schulen also zukünftig fünf verschiedene „Typen“ von „Praktikanten“ haben: solche, die vor Aufnahme des Studiums im Assistenzpraktikum mal „schnuppern“ wollen, ob der Lehrerberuf für sie geeignet sein könnte; solche, die im Bachelorstudium „Orientierung“ suchen, um eine „prozessorientierte Perspektive“ für das weitere Studium zu finden; solche, die – noch nicht auf eine Schulform festgelegt (diese Festlegung erfolgt erst im Masterteil des Studiums) – eine konkretere berufliche Perspektive innerhalb des Schuldienstes für sich überprüfen wollen; solche, die – im Praxissemester des Masterstudiums – „berufsfeldbezogene Grundlagen für die nachfolgenden Studienanteile und den Vorbereitungsdienst“ sich aneignen wollen; und schließlich diejenigen, die im Vorbereitungsdienst eine „theoretisch fundierte Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit in zunehmender Eigenverantwortlichkeit“ anstreben.

Sie kommen zu unterschiedlichen Zeiten, mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen, für unterschiedliche Dauer, mit den unterschiedlichsten Fächerkombinationen (oder noch ohne) – und sie alle wollen angeleitet, beraten, gestützt, gefördert und mit ihren jeweiligen Anliegen ernst genommen werden. Und das alles hat zu geschehen neben – d.h. zusätzlich zu – den ohnehin derzeit nicht geringen Aufgaben, die die Schulen zu bewältigen haben.

Für die schulpraktischen Anteile der Ausbildung werden neben der Schule auch die Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten und die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (vergleichbar mit den gegenwärtigen Studienseminaren) in unterschiedlicher Weise zuständig und verantwortlich sein. Auch das bringt eine ganze Reihe von Aufgaben der Koordination mit sich, die zeit- und arbeitsintensiv sein werden, was wiederum deutlich macht, wie notwendig die adäquate Ausstattung mit Zeitanteilen für die damit beauftragten Lehrkräfte sein wird. Neben der allgemeinen Lehrtätigkeit im Unterricht und in den sonstigen schulischen Aufgabenfeldern ist das seriös nicht zu leisten. Es wird also dringend nötig sein, die Schulen mit gesonderten Mitteln auszustatten, damit dieser neu bestimmte Bereich (Organisation der Praktika, Durchführung des zwölfmonatigen Vorbereitungsdienstes) bedarfsgerecht bewältigt werden kann.

Davon jedoch, dass für diese Aufgaben die notwendigen personellen Ressourcen bereitgestellt werden sollen, ist im Entwurf nirgends die Rede. Es ist auch kaum zu erwarten, dass bei dem absehbaren dramatischen Lehrermangel im Zeitraum bis zur endgültigen Inkraftsetzung der Bestimmungen zum Wintersemester 2010/11 überhaupt damit in nennenswertem Umfang zu rechnen sein wird. Nebenbei bemerkt: allein die von der Landesregierung in den nächsten Jahren gewollte und geförderte Umwandlung der Sekundarschulen zu Ganztagschulen wird bereits 20% mehr Lehrpersonal an den Schulen beanspruchen – da dürften weitere Stellenanteile zur angemessenen Bewältigung der veränderten Aufgaben in der Lehrerbildung ohnehin auf der Strecke bleiben. Das bedeutet: mehr Arbeit für die Schulen ohne entsprechende materielle und personelle Anpas-

sung. Und das ist nicht qualitätsfördernd!

Von den Praktikanten – gleich auf welchem Ausbildungsstand sie sich befinden – wird zu erwarten sein (und sie werden es selbst auch von der Schule erwarten), dass sie Unterricht nicht nur zuschauend erleben, sondern ihn auch selbst erteilen dürfen bzw. sollen, und sei es auch nur phasenweise. Das wird in weit stärkerem Maße als bisher auch dazu führen, dass die Kontinuität des Unterrichts durch den zeitweiligen Einsatz von Praktikanten immer wieder unterbrochen werden muss – ein kontinuierliches Lernen und damit auch eine kontinuierliche Vorbereitung auf Klassenarbeiten, Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen in den Hauptfächern wird nicht unerheblich erschwert. Und zugleich hat der „Wert“ von Unterrichtsstunden angesichts der Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium und der Zunahme von zentralen Prüfungen in den Bildungsgängen zugenommen – das schafft ein weiteres Problemfeld.

Diejenigen Lehrkräfte, die nach dem Masterstudium in den Vorbereitungsdienst eintreten, werden vom ersten Tag an unterrichten: sie müssen den so genannten „bedarfsdeckenden Unterricht“ erteilen.

Praktisch bedeutet dies, dass den Schulen mitgeteilt werden wird, welche Referendare bzw. Lehramtsanwärter zum Schul- oder Halbjahresbeginn zu erwarten sind. Der Schulleiter wird darauf hin einen fachbezogenen Einsatz in Klassen und Kursen planen, ohne zu wissen, ob die Lehrkraft hinreichend geeignet ist, eine solche Aufgabe sofort zu übernehmen, bzw. – was nicht minder problematisch ist – ob die Lehrkraft den Dienst überhaupt antreten wird (die Nichtantrittsquote im Referendariat betrug teilweise bis zu 30 Prozent!). Das wird zu erheblichen Verwerfungen in der Unterrichtsor-

ganisation führen können, wenn z.B. plötzlich neun eingeplante Stunden Unterricht in Englisch und Sport nicht erteilt werden können und niemand zur Verfügung steht, der die nicht erschienene Lehrkraft ersetzen kann: zeitweiliger (?) Unterrichtsausfall wird die Folge sein, bis das Problem (wie?) gelöst werden kann. Und was ist mit derjenigen Lehrkraft, die mit der Aufgabe überfordert ist? Die Schule hat unter der gegenwärtigen Regelung ein halbes Jahr Zeit zur Beobachtung, bevor selbstständiger Unterricht zu erteilen ist – und kann ggf. darauf verzichten oder andere „Lehr-Aufgaben“ übertragen und einen späteren Einsatz planen. Zukünftig wird das nicht mehr möglich sein – und das kann zu nicht geringen Problemen bei der jeweiligen Qualität des Unterrichts führen, die Schüler und Eltern auf den Plan rufen. Die Zwickmühlen, in die Schulen geraten können, wenn sie einerseits die Vollständigkeit des zu erteilenden Unterrichts und andererseits zugleich die Qualität dieses Unterrichts sichern müssen, liegen auf der Hand.

Ich will nicht verhehlen, dass es eine ungemein schwierige Aufgabe ist, eine Lehrerbildung per Gesetz auf den Weg zu bringen, die den theoretischen Ansprüchen an die berufliche Tätigkeit wie zugleich den realen Bedingungen ihrer praktischen Umsetzung in vollem Umfang gerecht wird. Vieles bleibt hinter den Ansprüchen zurück, weil zu vieles ihnen entgegen steht und nicht in gleichem Maße verändert werden kann. Darunter leidet die Lehrerbildung an den Schulen auch heute schon – im Hinblick auf die gesetzliche Neuregelung bleibt daher – aus der Sicht der Schule – weiterhin Skepsis angebracht, „ob es besser wird, wenn es anders wird“ (Lichtenberg).



Quelle: Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule & Weiterbildung, Ausgabe 01/09

Paul Klingen (Fachleiter Sport im Studienseminar für Lehrämter an Schulen, Köln Berufskolleg – Gymnasien / Gesamtschulen)

Kommentierung aus Sicht eines Fachleiters Sport

Das grundsätzliche Anliegen der Landesregierung, die Qualität der Lehrerausbildung zu verbessern, wird sicher auch von den Fachleiterinnen und Fachleitern Sport begrüßt. Insbesondere die Absicht, bereits im Studium den Berufsbezug zu stärken, findet breite Zustimmung. Befürwortet wird ferner, dass bereits frühzeitig die Eignung für den Lehrerberuf zum Thema gemacht wird. Zu befürchten ist allerdings, dass durch die Verlagerung der Zuständigkeiten sowie eine verkürzte Praxisausbildung (trotz Praktika und Praxissemester) weniger Professionalität und Kompetenz bei geringerer Profilierung im Handlungsfeld entstehen. Auch die der Reform der Lehrerausbildung zugrunde liegende Hauptannahme, dass eine veränderte Lehrerausbildung letztlich auch zu besserem Alltagsunterricht führt, ist bei näherer Betrachtung nicht haltbar. Beide Standpunkte sollen nachfolgend dargelegt werden.

Das neue LABG ignoriert zentrale Grundbedingungen persönlichkeits- und kompetenzorientierten Lernens.

Neben dem Aufbau von Wissen und Können sollte es in der Lehrerausbildung um die Ausbildung einer professionellen Lehrerpersönlichkeit gehen. Daher sind nicht nur die zur Ausübung der Lehrerfunktion (Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Fördern, Beurteilen sowie Organisieren) nötigen Fachkompetenzen anzubahnen, sondern es gilt in hohem Maße auch die Selbst- und Sozialkompetenz auszubilden. Es ist unmittelbar einsichtig, dass mit Blick auf diese Gesamtanforderungen die nötigen Lern- und Erfahrungsprozesse auf die jeweilige Person hin angelegt, gesteuert und ausgewertet werden müssen. Neben einer ausreichenden Lernzeit bedarf es des entsprechenden Lernumfeldes, der ge-

eigneten Begleiter und Berater. Da genau dies die bisherigen Stärken des Referendariats darstellen, sind sowohl die Reduzierung der Lern- und Bildungszeit als auch die Verantwortungsovertragung an die Hochschulen nicht nachvollziehbar.

Aber auch der Aufbau der Fachkompetenzen ist auf gut gewählte Lernumgebungen angewiesen, in denen Experten für die je spezifischen Domänen zur Verfügung stehen. Mit Blick auf eine fundierte fachliche und fachwissenschaftliche Grundbildung können dies sicher die Hochschulen gewährleisten, mit Blick auf die Aneignung von intelligentem Wissen, vor allem in angewandter Pädagogik, allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Methodik sind Hochschulen und Seminare gleichermaßen gefordert und beim Erwerb des nötigen Könnens (z.B. Kommunikation, Classroom-Management, Fertigkeiten, Handwerkszeug) stellen sicher die Seminare in Koo-

peration mit den Schulen das bestmögliche Lernangebot bereit.

Von höchster Bedeutung für die berufsbezogene Entwicklung angehender Lehrer sind eine handlungsnah und reflexionsbasierte Ausbildung sowie individuelle Beratung und kontinuierliche Prozessbegleitung durch dafür geeignete Personen. Hier verfügen die Studienseminare über das entsprechende Know-how, die personalen Ressourcen und das richtige Umfeld. Im Team Projekte und Unterrichtsvorhaben entwickeln, durchführen und gemeinsam reflektieren; sich gegenseitig und systematisch beraten, all dies will berufsfeldbezogen organisiert sein. Hier bieten die Studienseminare in Kooperation mit den ihnen vertrauten Schulen den adäquaten Erprobungs- und Entwicklungsraum. Regelmäßige Praxis- und Unterrichtsbesuche, die auch auf die persönliche Lernentwicklung hin erörtert werden, sowie prozessadäquate Beratungs- und Entwicklungsgespräche sorgen für eine nachhaltige und personengerechte Ausbildung, die in dieser Form von Hochschulen nicht geleistet werden kann. Beim Coaching kommt es ferner auf erfahrene und professionelle Begleiter, auch vertrauensvolle Beziehungen und gute Rahmenbedingungen an. Nicht vergessen darf man, dass Fachleiterinnen und Fachleiter in der Regel herausragende Lehrkräfte an ihren Schulen sind, die über eigene Erfahrungen in den verschiedensten Klassen, Kursen und Bildungsgängen verfügen und auch selber reflektierte Konzepte anbieten sowie gute Praxis zeigen können.

Die Formel „Reform der Lehrerbildung = Besserer Unterricht“ wird nicht aufgehen.

Die bisherige, aber auch die neue Form der Lehrerbildung können nur ein Fundament für die spätere Berufstätigkeit legen. Vieles muss im weiteren Verlauf der Selbstausbildung fundiert und ausgebaut werden. Der Gesetzgeber verkennt in diesem Zusammenhang die enormen Ansprüche an den Lehrerberuf und betrachtet zu wenig die Widerigkeiten im Rahmen der Berufseinstiegsphase. Zwar können auf der Basis des neuen LABG bei gewissenhafter und stringenter Nutzung der Beratungsansätze ungeeignete Personen möglicher Weise vom Lehrerberuf fern gehalten werden; am grundsätzlichen Problem eines zuweilen schlechten Unterrichts wird allerdings auch dies nichts ändern. Die eigentlichen Ursachen sind anderer Natur und können im Rahmen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung kaum angegangen werden. Ich will hier auf einige Hemmnisse und Schwierigkeiten hinweisen:

1. Die ganze Komplexität des beruflichen Handelns stellt sich dem Lehrernovizen erst nach Beendigung des Referendariats. Das führt bei einer gleichzeitig hohen Stundenbelastung zur tendenziellen Überforderung. Damit einher kommt es häufig zu Regressionen im didaktischen und pädagogischen Handeln. Nicht Qualität ist dann das primäre Ziel, sondern die schlichte Bewältigung des Unterrichts. So bleiben dann beispielsweise im Referendariat ausführlich bearbeitete Ansatzpunkte wie „Vermeidung, Umgang und Bearbeitung von / mit Unterrichtsstörungen“ oder „Alltags-taugliche Maßnahmen zur Individualisierung von Lehr-Lernprozessen“ im praktischen Tun unberücksichtigt oder misslingen. Dies kann in

der Folge auch zur Destabilisierung oder gar Zerstörung der gerade angebahnten Kompetenzen führen.

2. Einen guten Unterricht kann auf Dauer nur jemand anbieten, der über ausreichende und reflektierte Erfahrungen verfügt. Dazu bedarf es einer sinnvoll angelegten Berufseinstiegsphase, einer kontinuierlichen Lehrerfortbildung, der entsprechenden Förder- und Stützangebote und auch des regelmäßigen Arbeitens im Team.

3. Auch negative Rahmenbedingungen haben entscheidenden Einfluss auf die Arbeitsleistung und Unterrichtsqualität. Zu nennen sind hier vor allem hohe Wochenstundenzahlen, große Klassen, unterrichtsfremde Aufgaben, schwierige Schüler, schlechte Arbeitsbedingungen auf den Sportstätten.

Nicht unerwähnt bleiben soll aber, dass es sicher auch Kolleginnen und Kollegen gibt, die den Beruf nicht mit der gebotenen Sorgfalt und Anstrengungsbereitschaft ausüben.

Fazit

- Die Landesregierung verkennt die Ansprüche an den Lehrerberuf und die damit verbundenen Lern- und Entwicklungsnotwendigkeiten.
- Die reformierte Lehrerbildung in NRW wird im Endeffekt schlechter ausgebildete Lehrer hervorbringen, da die Strukturveränderungen die bisherigen Stärken der Systeme ignorieren bzw. hemmen.
- Eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts gelingt nicht zuvorderst über die Lehrerbildung, sondern über eine Unterstützung und Professionalisierung im Rahmen der weiteren Selbstbildung.

Buchbesprechungen

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

Womit beschäftigt sich die Sportpädagogik – Antworten aus drei neueren Tagungsbänden

V. OSTERHELT, J. HOFMANN, M. SCHIMANSKI, M. SCHOLZ & H. ALTENBERGER (Hrsg.): **Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde.** Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7.-9. Juni 2007 in Augsburg. Hamburg: Czwalina 2008; 316 S.; 30,- €. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Band 175).



Womit beschäftigt sich die Sportpädagogik? Diese Frage ist riskant gestellt. Ihre Beantwortung bedarf der Eingrenzung. Sie konzentriert sich im Rahmen dieser kleinen Buchpräsentation ausschließlich auf drei neuere Tagungsbände, die im Anschluss an die Kongresse der Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) in den letzten drei Jahren erschienen sind. Die dvs ist die Personenvereinigung der an den Hochschulen und Universitäten arbeitenden Sportwissenschaftlerinnen und Sportwissenschaftler und sieht eine ihrer Aufgaben darin, Forschung auf den verschiedenen Gebieten des Sports anzuregen und zu unterstützen sowie den wissenschaftlichen Austausch auch mit den unterschiedlichen sport anbietenden Instanzen zu fördern. Dazu gibt es innerhalb der dvs sog. Sektionen. Die Sektion Sportpädagogik ist mittlerweile eine der größten. Seit mehr als zwei Jahrzehnten kommen einmal pro Jahr die interessierten Sportpädagoginnen und Sportpädagogen (am Anfang waren es 50, jetzt sind es nahezu 200!) vornehmlich aus den rund 70 Instituten für Sportwissenschaft in Deutschland zu den Jahrestagungen zusammen, um je nach Thema neueste Forschungsergebnisse zu präsentieren und weiterführende Problemstellungen zu diskutieren (1).

Und es kommt noch etwas Entscheidendes hinzu: Alle Jahrestagungen stehen ohnehin unter einem bestimmten Motto, zu dem vorab Beiträge erwünscht sind bzw. eingeworben werden sollen. Dadurch werden solche thematischen Konjunkturen geradezu einerseits begründet und andererseits gefördert. Die inhaltliche Ausrichtung der Tagungen wird in aller Regel einvernehmlich zwischen dem Sprecherrat der dvs-Sektion Sportpädagogik und dem gastgebenden Sportinstitut vereinbart. Für die drei zurückliegenden Tagungen, um deren Tagungsbände es hier geht, bedeutete das konkret:

V. SCHEID (Hrsg.): **Sport und Bewegung vermitteln.** Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2006 in Kassel. Hamburg: Czwalina 2007; 360 S.; 32,50 €. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Band 165).



W.-D. MIETHLING & C. KRIEGER (Hrsg.): **Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung.** Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2005 in Kiel. Hamburg: Czwalina 2006; 324 S.; 30,- €. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Band 156).



Genau darum geht es in den drei vorliegenden Bänden, in denen die Beiträge der Jahrestagungen dokumentiert sind. Insofern geben diese Buchveröffentlichungen nicht nur das im Schriftsatz wieder, was während der dreitägigen Tagungen mündlich und zumeist mediengestützt referiert wurde. Als Zusammenschau geben die Publikationen immer auch einen aktuellen Einblick in jene Forschungsbereiche, die gerade Konjunktur innerhalb der Sportpädagogik haben.

Im Jahre 2005 wurde die Jahrestagung ausgerichtet vom Institut für Sport und Sportwissenschaft der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und hatte das Thema „Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung“; federführend in der Organisation war ein Team um den Sportpädagogen Prof. Dr. Wolf-Dietrich Miethling, der zusammen mit seinem wissenschaftlichen Assistenten Dr. Claus Krieger auch den Tagungsband herausgegeben hat. Im Jahre 2006 fand die Jahrestagung in Kassel statt und wurde ausgerichtet vom Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität. Die Tagung hatte das Thema „Sport und Bewegung vermitteln“; verantwortlich für die Durchführung war hier ein Team um den Sportpädagogen Prof. Dr. Volker Scheid, der auch den Tagungsband herausgegeben hat. Im Jahre 2007 war schließlich das Institut für Sportpädagogik der Universität Augsburg Gastgeber. Das Thema der Jahrestagung lautete hier: „Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde“; federführend in der Organisation der Tagung und in der Heraus-

geberschaft des Tagungsbandes war hier ein Team um den Sportpädagogischen Prof. Dr. Helmut Altenberger (2).

Nun zu den drei Tagungsbänden und einer ersten bibliometrischen Übersicht: Auf den genau (!) 1.000 Seiten in den drei Bänden zusammen sind insgesamt 183 Texte enthalten, denen jeweils eine kurze Einführung der Herausgeber vorangestellt ist; im Kieler Band sogar darüber hinaus noch ein zweiseitiges Vorwort. Der Reihe nach folgen dann jeweils drei bis vier (bei den Tagungen jeweils plenar angebotene) Hauptvorträge, sodann Textkonzentrate aus den Beiträgen in den verschiedenen Arbeitskreisen, die es jeweils zum Tagungsthema gab. In Kiel waren es sieben verschiedene, bei den beiden anderen Tagungen wurden je 15 Arbeitskreise abgehalten. Bei den Tagungen stehen generell die Arbeitskreise allein rein zeitlich gesehen im Mittelpunkt. Dazu muss man noch wissen, dass immer mehrere Arbeitskreise zeitlich parallel stattfinden. Diese insgesamt 127 Beiträge stellen vom Seitenumfang somit die „Hauptlast“ in den drei Büchern dar, die sich danach vom Inhalt her unterscheiden: Im Kieler Band folgen noch 14 Einzelreferate, die über das Tagungsthema hinausgehen und allein deswegen keine Aufnahme in die Arbeitskreise fanden. Der Kasseler Band bringt nach den Arbeitskreisen zunächst die Zusammenfassung eines sog. Round-Table-Gesprächs und danach 17 Einzelreferate sowie acht verschriftlichte Posterbeiträge, während der Augsburger Band nach den Arbeitskreisen gleich und nur noch sechs Postertexte beinhaltet. Am Ende aller Bände sind die Autorinnen und Autoren namentlich und mit Korrespondenzanschriften aufgelistet. Lässt man die Posterpräsentationen dabei außer Acht, dann gibt es immerhin fünf Sportpädagogen, die bei allen drei Tagungen referierend auftraten und nun mit gedruckten Beiträgen vertreten sind: Eckart Balz (Wuppertal), Andreas Hoffmann (Tübingen), Michael Kolb (Wien), Ralf Laging (Marburg) und Peter Neumann (neuerdings Heidelberg) können so gesehen als sehr fleißig gelten und haben offenbar derzeit Arbeitsschwerpunkte, die zu allen drei Tagungsthemen passten. Es gehört zur guten Tradition der Tagungen der dvs-Sektion Sportpädagogik, dass für mindestens einen Auftaktvortrag ein Wissenschaftler von

außerhalb der Sportpädagogik eingeladen wird, und zwar vorzugsweise aus der Hochschule, die die Tagung örtlich ausrichtet: So sprach bei der Kieler Tagung Uwe Sielert vom dortigen Institut für Pädagogik zu „Ohne Angst verschieden sein (können) und die Kraft der Vielfalt nutzen“ zum Zusammenhang von selbst gewählter Präsentation körperlicher bzw. kultureller Merkmale und der Wahrnehmung durch die sog. Dominanzkultur. In Kassel konnte mit Ludwig Dunker vom Institut für Schulpädagogik der Universität Gießen quasi ein Gastredner aus der Nachbarschaft verpflichtet werden. Er referierte über „Mehrperspektivität als Vermittlungsprinzip – erziehungswissenschaftliche und didaktische Grundlagen“. In Augsburg dagegen war mit C. Roger Rees vom Department Health Studies der Adelphi University (New York, USA) sogar ein prominenter ausländischer „Keynote Speaker“ dabei, der über „School sports and social values: Applying sport pedagogy research to interscholastic athletics and physical education“ sprach.

Wie spiegeln sich nun die Tagungsthemen in den Tagungsbänden wider? Zur Beantwortung dieser Frage reichen im Grunde die Lektüre der Einführungen und ein Blick auf die Inhaltsverzeichnisse der Bücher aus. So stellt Wolf-Dietrich Miethling die Kieler Tagung zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung in einen Zusammenhang mit dem sog. Umbruch der Moderne, der zu einem sozialen Wandel geführt hat, bei dem der Umgang mit Verschiedenheit und Gleichheit neu ausbalanciert werden muss – auch im (Schul-)Sport, basierend auf pluralen Entwicklungen der Sport- und Bewegungskultur: „Diese bilden neue Angebote und Herausforderungen der Lebensgestaltung und Identitätsherstellung für Körper-, Bewegungs- und Selbst-Konstruktionen von Jugendlichen“ (S. 13). Mit dem Thema „Sport und Bewegung vermitteln“ wurde in Kassel – so Volker Scheid im Vorwort zum Tagungsband – eine aktuelle sportdidaktische Diskussion aufgegriffen, die auf der Zielebene den Doppelauftrag eines „Erziehenden Sportunterrichts“ aufgreift und auf der Inhaltsebene eine Öffnung des Spektrums von „Sport und Bewegung“ mit Blick auf die bestehende Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur nach sich zieht: „Die Interdependenz

der didaktischen Entscheidungen kommt in den neuen Sportlehrplänen in der Ausgestaltung von Unterrichtsthemen zum Ausdruck, die unter Berücksichtigung von pädagogischen Perspektiven und Bewegungsfeldern mehrperspektivisch vermittelt werden sollen“ (S. 11).

Das Augsburger Tagungsteam wollte mit seinem dreigliedrigen Thema lediglich dem Anspruch einer „Bestandsaufnahme“ nachkommen. Dabei sollten sportpädagogische Erkenntnisse in jenem „Spannungsfeld“ verortet werden, das auf der einen Seite das Sportengagement zu den hohen gesellschaftlichen Erwartungen z. B. in Richtung Immunisierung gegen Rechtsradikalität und Drogenmissbrauch in Verbindung bringt. Auf der anderen Seite müssen konkrete Aussagen zu solchen Erwartungen immer mit wissenschaftlichem Anspruch geprüft werden: „Insbesondere die pauschale Unterstellung, jede sportliche Aktivität würde gegen soziale Probleme helfen, erscheint mehr als fraglich, da es vor allem auf die Rahmenbedingungen und das soziale Umfeld ankommt, welche Ziele tatsächlich erreicht werden können“, schreiben Jürgen Hoffmann und Verena Oesterheld in ihrer Einführung in den Tagungsband, der „versucht, die Probleme aufzugreifen, empirische Befunde zu liefern und erste Lösungsansätze vorzustellen, um das Profil der Sportpädagogik weiter zu schärfen“ (S. 11).

Angesichts des hohen Seitenumfanges der drei Tagungsbände bzw. der Vielzahl der insgesamt beteiligten 70 Autorinnen und 162 Autoren ist es im Rahmen dieser Sammelbesprechung nicht möglich, alle Beiträge im Einzelnen gebührend zu würdigen. Daher soll hier erstmal ein Blick auf die Themen der Arbeitskreise geworfen werden, um so das Spektrum dessen näher zu inspizieren, was jeweils unter dem Tagungsthema subsumiert wurde: Im Kieler Band können mindestens vier der sieben Arbeitskreise nominell für den Schulsport ausgewiesen werden. Sie tragen dann Titel wie „Perspektivität im Schulsport“ oder „Schulinterne Evaluation und analytische Pragmatisierung“. Ein weitaus größerer Kreis zum Umgang mit Vielfalt wird demgegenüber im Arbeitskreis zum Thema „Vielfältiges Altern als Herausforderung für sportpädagogische Interventionen“ und bei der

„Vielfalt durch Forschung – Einheit durch Lehre“ gezogen. Im Kasseler Band sind es acht von 15 Arbeitskreisen, die mit Blick auf die Vermittlung von Bewegung und Sport in der Schule dann Titel tragen wie „Bewegte Schule gestalten“ und „Sport vermitteln in der gymnasialen Oberstufe“. Und im Augsburger Band schließlich sind es sieben von ebenfalls 15 Arbeitskreisen insgesamt, wo sich gleich im Titel schon Bezüge zum „Spannungsfeld“ Schulsport herstellen lassen: „Motorische Basisqualifikationen von Kindern – Mindeststandards für den Sportunterricht“ und „Bewegungsförderung und Fitness in der Schule“ sowie „Sportunterricht als Untersuchungsgegenstand“ lauten hier einige der Titel. Als ein für manche überraschender, für andere vielleicht selbstverständlicher Befund kann allein mit Blick auf die Arbeitskreisthemen in allen Bänden festgehalten werden, dass sich die Sportpädagogik längst auch z.B. dem sog. Informellen Sporttreiben widmet und sich mit dem Sport in anderen Instanzen außerhalb der Schule beschäftigt: „Bewegungserziehung im Kindergarten“ ist beispielsweise eine solche „Bewegungsstätte“, die aus aktuellen Gründen bzw. notwendigen Erfordernissen zunehmend in den Fokus der Sportpädagogik gerät; in Kassel gab es dazu schon einen ähnlichen Arbeitskreis mit „Bewegung in Kindergarten und Grundschule“.

Wenn auf der einen Seite hier gerade eine thematische Öffnung „nach außen“ attestiert wurde, dann darf nicht in Vergessenheit geraten, dass es in der Sportpädagogik seit den Anfängen der Arbeit in der Sektion bzw. der Sektionstagungen immer auch eine Konzentration „nach innen“ gab – egal, ob man das nun Selbstbespiegelung nennt und ob hier das (sich ohnehin immerzu wandelnde) Selbstverständnis der Sportpädagogik in Anschlag gebracht wird. Es sei daher erlaubt, zwei Arbeitskreise aus dem Augsburger Band exemplarisch zu nennen und kurz zu kommentieren: „Was leisten qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik“ – das war (tatsächlich ohne ein Fragezeichen) die Frage in einem Arbeitskreis dort. Das Besondere dieser Runde mit fünf Beiträgen kann wohl darin gesehen werden, dass hier laufende bzw. abgeschlossene Forschungsprojekte mit ihren jeweiligen empirischen Befunden vorgestellt

wurden, die sich allesamt als qualitative Forschungsansätze einordnen lassen. So erfahren wir beispielsweise bei Linda Weigelt (Vechta) etwas über die „Deutungsmuster von Sportlehrkräften zu Nähe und Distanz im Unterricht“, wozu sie sog. fokussierte Interviews mit zehn Sportlehrkräften geführt hat. Dabei wurden diese jeweils „mit kurzen Berührungssituationen aus ihrem eigenen Unterricht konfrontiert, die im Vorfeld mit der Videokamera aufgezeichnet wurden“ (S. 69). Diese Szenen zeigten Berührungen zwischen Lehrkraft und einer Schülerin bzw. einem Schüler. Die hohe Bedeutung dieses bislang eher tabuisierten Themas ergibt sich für Sportlehrkräfte allein aus der widersprüchlichen „Aufgabe, qua Berufsrolle berühren zu müssen, aber eigentlich nicht zu dürfen“ (S. 69). Wir erfahren ferner etwas genauer, welches die favorisierten „Bewegungskontexte von Mädchen mit niedrigem Bildungsniveau“ sind – denn hierzu hat Katrin Albert (Leipzig) mit Hilfe sog. problemzentrierter Interviews in „einer dreijährigen qualitativen Längsschnittstudie mit vier Hauptschülerinnen und fünf Hauptschülern eines großstädtischen Plattenbauwohngebietes in Ostdeutschland“ (S. 49) Erkenntnisse über deren Sportpartizipation gewinnen können. Nebenbei: Der Beitrag wird im Titel eingeleitet mit dem Zitat: „Mein Sport macht mir halt mehr Spaß“. Zwei Jahre vorher hatte Katrin Albert in Kiel zum gleichen Projekt ein sog. Einzelreferat mit dem Titel „Bewegungsbiographien von HauptschülerInnen“ gehalten und mit dem Zitat „Ich hasse Sport“ eingeleitet. Sport als Spaß oder Hass – das ist hier die Frage!

In einem anderen Augsburger Arbeitskreis wurde gefragt, wie sich die deutsche Sportpädagogik „nach außen“ präsentiert – also beispielsweise mit ihren Publikationen bzw. den Ergebnissen empirischer Forschung im Spiegel von Web-Präsentationen, aber auch im Blick auf die dvs-Tagungsbände. Dahinter steht ein Projekt mit dem Tübinger Sportpädagogen Andreas Hoffmann an der Spitze, das dieser im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Studierenden des Faches Sport im Hauptstudium an den Universitäten in Tübingen und Stuttgart durchgeführt hat. Dabei ging es vornehmlich um eine genauere Spezifizierung der Autorenschaft (Wer schreibt bzw. publiziert da in der

Sportpädagogik?) und hinsichtlich der vorkommenden Textsorten (Was wird da an Daten und Fakten präsentiert?). Vor diesem Hintergrund haben nun Alfred Zaal (Tübingen) und Michael Friedrich (Stuttgart) die Jahrgänge 1995 bis 2006 dieser Zeitschrift „sportunterricht“ und der (kleineren) Zeitschrift „sportpädagogik“ unter die Lupe genommen und insgesamt 640 Beiträge ausgewertet bzw. miteinander verglichen. Die Ergebnisse sollten mindestens die Herausgeber beider Organe (beiläufig) zur Kenntnis nehmen. Denn nur sie können im Grunde einschätzen, ob und wenn ja, welche Relevanz diese vorgelegten Befunde haben, die die beiden (damals vermutlich studentischen) Autoren hier zusammentragen: So kommen sie u. a. zu der (verblüffenden?) Feststellung, dass von (wie auch immer ermittelten!) insgesamt 75 „etablierten Sportpädagogen“ immerhin 42 (52%) im untersuchten Zeitraum eine Veröffentlichung im „sportunterricht“ hatten: „Ähnlich verhielt es sich in der ‚sportpädagogik‘, in der 36% (26) der etablierten Vertreter im Analysezeitraum veröffentlichten“ (S. 227). Es mag dahingestellt sein, ob die beiden Werte (36% und 52%) wirklich so „ähnlich“ sind, viel wichtiger scheint mir die offen gebliebene Frage, wozu diese Zahlen überhaupt gut sein können: Sind die Werte zu hoch oder zu niedrig, vielleicht besser oder schlechter als ...? Im Fazit zu diesem Beitrag ist u. a. zu lesen, dass in den letzten Jahren „kein Anstieg der Empirie“ zu erkennen ist und damit noch keine Hinwendung zu der von ROTH im Jahre 1963 erstmals geforderten „realistischen Wende in der (Sport-) Pädagogik“ (S. 227) nachgewiesen werden kann. Den Autoren gibt auch zu denken, „dass die in den hier analysierten Quellen berichteten empirischen Studien öfter gravierende Mängel, wie beispielsweise fehlende Angaben zur Stichprobe oder zu verwendeten Verfahren aufweisen, die unabhängig von der Zielgruppe zum Standard einer Publikation zugehören sollten“ (S. 228). Mein Kommentar: Donnerwetter! Das sitzt ... die Sportpädagogik sollte endlich ihre Hausaufgaben erledigen.

Zwischendurch: Irgendwann stellt sich natürlich die Frage: Muss man denn wirklich jeden Tagungsband der dvs-Sektion Sportpädagogik kennen und gelesen haben? Vermutlich fällt die Antwort unterschiedlich aus,

je nach dem, ob man die Frage einer Sportlehrkraft im Schuldienst oder dem in der Sportpädagogik lehrenden und forschenden Personal an den Sportinstituten der Universitäten und Hochschulen stellt. Gleichwohl gehört es per se zu den Aufgaben einer (anwendungsorientierten) Wissenschaft, ihre Erkenntnisse und insbesondere ihre Erträge empirischer Studien auch der „Abnehmerseite“ zu präsentieren. Der gedruckte Tagungsband als Transfer-Medium hat dabei sogar noch den entscheidenden Vorteil gegenüber der Tagung als Live-Event: Hier findet man alle Beiträge auf einmal vor und kann in Ruhe alles das nachlesen, was man während der Tagung selbst nicht hätte gleichzeitig hören können. Ferner bieten solche Tagungsbände die Möglichkeit, sie nicht wie ein Lehrbuch gleich ganz von vorn bis hinten durcharbeiten zu müssen. Man kann getrost nach eigenem Interesse nach und nach Texte auswählen. So finden alle Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift – das ist meine feste Vermutung – irgendwo den Einstieg, werden irgendwo fündig, bleiben irgendwo hängen ... und stoßen plötzlich irgendwo auf „erhellende Befunde“, die große Relevanz haben für die eine Situation im aktuellen Berufsdasein als Sportlehrkraft.

Zurück zu den Inhalten der drei Bände: Weiter oben ist bereits mit Blick auf die Titel der Arbeitskreise kurz belegt worden, dass Beiträge mit konkretem Bezug zum Schulsport generell bzw. Sportunterricht speziell als zentral für die drei Tagungsbände ausgemacht werden können. Vermutlich werden sie bei den Leserinnen und Lesern der Zeitschrift „sportunterricht“ zu recht auf primäres Leseinteresse stoßen. Geht man nun noch einen Schritt weiter und betrachtet die Überschriften der Beiträge zum Sportunterricht bzw. Schulsport in den betreffenden Arbeitskreisen, dann kann auch hier abermals eine reichhaltige thematische Palette attestiert werden, die manchmal sogar zeigt, wie weit verstreute Beiträge dann doch von der Sache her nah beieinander liegen: Da geht es beispielsweise um „Mehrperspektivisches Gerätturnen“ (bei Tino Gerstenberger, Jena), um „Verschiedenheit im gemeinsamen Turnen“ (bei Mike Pott-Klindworth, Marburg) und um „Bewegungslandschaften auf dem Prüfstand“ (bei Jürgen Kretschmer, Hamburg). Da geht es um „Lehrerverhalten

und Lernleistung der Schüler/innen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht“ (bei Patrik Gerecke, Frankfurt), um „Schülerfeedback als Beitrag zu interner Evaluation im Schulalltag am Beispiel des Völkerballspiels“ (bei Lars Schmoll, Hattingen) und um „Facetten der verbalen Schülerkommunikation im Sportunterricht – eine komparative Studie unter besonderer Beachtung der Vulgarien“ (bei Stefan Voll, Bamberg). Und da geht es schließlich zweimal um Training im Schulsport in den beiden Beiträgen von Gerd Thienes (Dortmund), die hier nicht ganz unkommentiert bleiben sollen:

Im Kasseler Band ist von Thienes ein sog. Einzelreferat über „Training als Gegenstand von Sportunterricht und Training im Sportunterricht als sportwissenschaftliches Themenfeld“ enthalten, während sein zweiter Beitrag im Augsburger Band mit dem Thema „Einstellungen von Sportlehrkräften zum Trainieren im Sportunterricht“ dem Arbeitskreis „Sportunterricht als Untersuchungsgegenstand“ zugeordnet war. Während sich der Autor im ersten Beitrag theoretisch mit der „Gegenüberstellung eines engen und überwiegend impliziten sportpädagogischen und des weiten, expliziten trainingswissenschaftlichen Trainingsbegriffs“ (S. 323) auseinandersetzt, geht es im zweiten Text um eine Studie von Thienes, bei der Sportlehrkräfte in den nordrhein-westfälischen Städten Schwerte und Dortmund „sportliches Training als möglichen Gegenstand von Sportunterricht sowie als Inhalt ihres Unterrichts“ in einer schriftlichen Befragung bewerten sollten. Dazu wurden ihnen fünf mögliche Zielaspekte vorgegeben, die in eine Rangfolge gebracht werden sollten, die im Ergebnis so aussieht: Freude an körperlichen Belastungen wecken (1. Rang), Stärkung der Gesundheit (2.), Erhöhung körperlicher Belastbarkeit (3.), Verbesserung sportlicher Leistungsfähigkeit (4.) und Anbahnung einer Teilnahme am außerschulischen Sport (5.).

Befunde zum tatsächlichen Umfang und zur Intensität von Training im Schulsport können daraus allerdings noch nicht abgeleitet werden. Unklar bleibt in diesem Zusammenhang auch, wann und wie Training überhaupt zum Inhalt des Sportunterrichts gemacht werden kann, soll oder muss, zumal Training als „reiner“ Inhaltsbe-

reich nominell im (nordrhein-westfälischen) Lehrplan gar nicht vorkommt und sich höchstens über die Verknüpfung mit einzelnen pädagogischen Perspektiven erschließen lässt. Insofern scheint das Fazit von Thienes schon einigermaßen mutig, wonach Training „in der Wahrnehmung von Lehrkräften ein bedeutsamer Inhalt ihres Unterrichts zu sein“ (S. 253) scheint und dabei „Freude an der Bewegung“ der dominante Zielaspekt ist, den er weiter oben noch als „Freude an körperlichen Belastungen zu wecken“ (S. 251) bezeichnet hatte. Ganz am Rande: Beide Beiträge zeichnen sich leider auch durch eine formale Schwäche aus – Tendenz steigend: Waren es im ersten Text auf drei Seiten „nur“ (mindestens) acht (Interpunktions-)Fehler, sind es im zweiten auf gut vier Seiten schon mindestens 20.

Mindestens ein Thema – genauer gesagt: mindestens eine repräsentative Studie zum Schulsport in Deutschland – zieht sich durch alle drei neueren dvs-Tagungsbände: Gemeint ist die sog. DSB-SPRINT-Studie, deren Abschlussbericht im Jahre 2005 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, bevor 2006 die Publikation als Buch erfolgte. Die Ergebnisse der DSB-SPRINT-Studie werden offensichtlich immer noch (gern?!) in der Fachöffentlichkeit verbreitet und diskutiert, und zwar mit jeweils unterschiedlichen inhaltlichen Aspekten und mit verschiedenen weiterführenden Anknüpfungspunkten. In Kiel 2005 war eigens ein Arbeitskreis zum SPRINT eingerichtet worden. Hier haben neun Mitglieder der beteiligten Forschergruppen, die seinerzeit die Studie im Auftrag des Deutschen Sportbundes (DSB) durchgeführt hatten, in sechs Beiträgen thematisch akzentuierte Ergebnisse zur Situation des Schulsports in Deutschland vorgestellt (u. a. zu den Rahmenbedingungen des Schulsports und zum berufsbezogenen Erleben von Sportlehrkräften). In Kassel im Jahr danach versammelte sich sogar das Plenum zu einem sog. Round-Table-Gespräch mit dem Thema „Die DSB-SPRINT-Studie – Konsequenzen für die Sportpädagogik“. In Augsburg 2007 schließlich wurde eine erste Re-Analyse der Ergebnisse gewagt, um Kontraste zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Schulsports hierzulande herauszufiltern. Dabei kommen einige Diskrepanzen zwischen

curricularen Ansprüchen und schulischer Wirklichkeit zum Vorschein (u. a. hinsichtlich des sog. Doppelauftrags des Sportunterrichts und der offensichtlichen Dominanz der Spiele bei der Häufigkeit der unterrichteten Inhalte).

Leser und Leserinnen, die als Sportlehrkräfte an Schulen unterrichten, werden sich natürlich irgendwann fragen, ob die Texte der drei Bände für den schulischen (Sport-)Unterricht, insbesondere in der gymnasialen Oberstufe als „Materialien“ geeignet sind. Die vorläufige Antwort lautet lapidar: Es kommt auf den gelingenden Versuch an. Dafür spricht formal zunächst ihr je bescheidener Umfang. Inwiefern sie „lebensweltlich“ passen bzw. didaktische Relevanz haben, ist dann im Einzelfall zu entscheiden. Soviel steht allemal fest: Bei der Frage: „Was motiviert jugendliche Fußballer, Alkohol zu trinken?“, die Ralf Tscherpel (Bielefeld) im Augsburg-Band und mit Blick auf den Sportverein als Risiko- oder Protektivfaktor stellt, können sicherlich einige, wenn nicht sogar viele (zumindest männliche!) Schüler mitreden ... und andere sollten in der Lage sein, überzeugend darzulegen, was sie gerade vom Alkoholkonsum im Kontext des Vereinsfußballs abhält. Andere

Themenbereiche aus dem erwähnten Band (hier unter „Varia“) ließen sich als in Frage kommende Lehrmaterialien für den Einsatz in der Schule schnell subsumieren – sei es zur „Exploration der Verknüpfung von Computersportspielen und Sporttreiben im Verständnis von Jugendlichen“ vom Kieler Jan Sohnmeyer oder sei es zu der Frage der sozialen Regelung informellen Sportengagements im Fußball und Basketball des Wuppertalers Tim Bindel.

Ein vorläufiges Fazit zum Schluss: Dieser Beitrag hatte sich zum Ziel gesetzt, die Frage, womit sich die Sportpädagogik beschäftigt, anhand einer kurzen Betrachtung der drei neueren Tagungsbände der dvs-Sektion Sportpädagogik ein wenig zu klären. Dieses Ziel kann man pädagogisch noch so wenden: Der Beitrag hat dann sein Ziel erreicht, wenn die Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift sich nun selbst gelegentlich mit dem einen oder anderen Beitrag aus den drei Bänden weiterführend auseinandersetzen. Jedenfalls sollte diese Präsentation dafür eine Art „Appetizer“ gewesen sein.

Anmerkungen

(1) Mehr zu der Arbeit der Sektion Sportpädagogik bzw. der Deutschen Vereini-

gung für Sportwissenschaft (dvs) und deren Schriften auch im Internet unter www.dvs-sportpaedagogik.de.

(2) Diese kurze Tagungschronologie lässt erkennen, dass die örtliche Ausrichtung immer an eine Universität bzw. ein Sportinstitut angebunden ist und die dort tätigen Sportpädagogen und Sportpädagoginnen als Gastgeber in Erscheinung treten. Das war in der Vergangenheit schon so und nahm seinen Anfang am 25. und 26. Juni 1987, als der Arbeitsbereich „Sport und Erziehung“ der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld (mit dem nach Ablauf des Wintersemester 2008/2009 in Ruhestand gehenden) Prof. Dr. Dietrich Kurz an der Spitze die Tagung zur Gründung der dvs-Sektion Sportpädagogik mit dem Thema „Forschungskonzepte in der Sportpädagogik“ ausgeschrieben hatte. Seitdem ist die dvs-Sektion Sportpädagogik von Jahr zu Jahr nahezu durch ganz Deutschland gereist, hat Halt gemacht beispielsweise in Hamburg, Köln, Magdeburg, Regensburg, Münster und zuletzt wiederum an der Deutschen Sporthochschule in Köln. Demnächst geht es erstmals nach Hildesheim, wo für den 11. bis 13. Juni 2009 das Tagungsthema „Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel“ (Tagungsleitung: Prof. Dr. Peter Frei) angekündigt ist.

Detlef Kuhlmann



Sportpädagogik

Prof. Dr. Detlef Kuhlmann / Prof. Dr. Eckart Balz (Hrsg.)

Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik

Qualitative Forschungsansätze haben in den letzten Jahren immer mehr Verbreitung und Akzeptanz gefunden – auch in der Sportpädagogik: Zum Einsatz kommen dabei ganz unterschiedliche Forschungsmethoden (z. B. qualitative Interviews) in ganz unterschiedlichen Handlungsfeldern des Sports (z. B. in der Schule). Dabei gehen die Beiträge sowohl auf unterschiedliche Sportarten (z. B. Handball) und Bewegungsbereiche (z. B. frühkindliche Bewegungsförderung) als auch auf unterschiedliche Adressatengruppen (z. B. Jugendliche) ein. Dieser Sammelband zeigt erstmals für den Bereich der Sportpädagogik das Spektrum aktueller Forschungsansätze (z. B. Differenzstudien). Der Band enthält zwölf Beiträge, und zwar von: Detlef Kuhlmann, Roland Messmer, Peter Frei, Ina Hunger, Ilka Lüsebrink, Klaus Moegling, Torsten Kleine, Eckart Balz & Peter Neumann, Jürgen Schwier & Günter Köppe, Hans-Georg Scherer, Petra Gieß-Stüber und Ralf Laging & Mike Pott-Klindworth.

DIN A5, 238 Seiten, ISBN 978-3-7780-1981-8, **Bestell-Nr. 1981** € 21.90



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

Nachrichten aus den Ministerien

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

Freie und Hansestadt
Hamburg



Mehr Praxis in der Lehrerbildung 70 Wissenschaftler trafen sich in Hamburg

Vom 2. bis 3. März fand in Hamburg das Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung statt. Ziel der Veranstaltung: Die Lehrerausbildung soll in den Hochschulen mehr Gewicht erhalten und die Qualität der Ausbildung erhöht werden. An fast allen deutschen Universitäten sind inzwischen solche Zentren eingerichtet, die zum Beispiel eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulseite befördern. In Hamburg ist diese „Verzahnung“ deutschlandweit am weitesten gediehen.

„Die Universität und die anderen Hochschulen, an denen Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, arbeiten mit der Schulbehörde und den Seminarleitungen für das Referendariat direkt zusammen“, sagte der Oberschulrat vom Hamburger Zentrum für Lehrerbildung (ZLH). „Eine qualitätsvolle Ausbildung, kann nur aus der Integration von Theorie und Praxis entstehen. Gute Lehrer erkennt man im Unterricht – gute Lehrerausbildung erkennt man daran, wie sie auf die schulische Berufspraxis vorbereitet.“

Die Reform der Lehrerausbildung, insbesondere die bessere Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen „Studium“ und „Referendariat“ ist in den letzten Jahren in allen Bundesländern ein Thema in der Lehrerausbildung geworden. Obwohl die Lehrerbildung Sache der Bundesländer ist und dadurch eine Vielfalt an Ausbildungskonzepten bestehen, ähneln sich die grund-

legenden Probleme und Anliegen stark. Eine Konsequenz ist, dass die schulischen Praktika im Studium in Hamburg zukünftig gemeinsam von Lehrenden der Universität und des Referendariats sowie Mentoren in den Schulen durchgeführt werden.

Das ZLH ist eine gemeinsame Einrichtung der Universität Hamburg und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI).

Ministerium für Schule und
Weiterbildung des Landes
Nordrhein-Westfalen



Ministerin Sommer: Brief an neue Lehrer

Als Anerkennung für die wichtige Arbeit, die Lehrer täglich leisten, hat die Schulministerin auch einen persönlichen Brief an alle neuen Lehrer in Nordrhein-Westfalen geschrieben. „Dem Beruf des Lehrers kommt eine herausragende Bedeutung zu: Lehrer können Maßstäbe setzen, die prägend für ein ganzes Leben sind. Wir müssen alles tun, um dieser verantwortungsvollen Aufgabe wieder zu mehr gesellschaftlicher Anerkennung zu verhelfen. Lehrerinnen und Lehrer haben einen grundlegenden Anteil an der Übermittlung unserer Kultur, unseres gemeinsamen Gedächtnisses, unserer Bildung“, schreibt die Ministerin.

Es sei ihr wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer eine gesellschaftliche Anerkennung für diese Arbeit erhalten: „Diese Wertschätzung erhalten Sie leider noch zu selten. Das wollen wir ändern und daran arbeiten wir. Es ist mein Ziel, den Berufsstand des Lehrers in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit weiter aufzuwerten und die Bedeutung Ihrer Arbeit herauszustellen.“

Die Ministerin fordert die neuen Lehrer auf, ihre Arbeit mit einem hohen Engagement auszuüben. „Zeigen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern, dass Sie von Ihren Fächern immer wieder aufs Neue die Bestätigung erhalten, dass Sie einen äußerst sinnstiftenden und erfüllenden Beruf gewählt haben: Einen wunderschönen Beruf, der in die Zukunft weist und der auch immer ein wenig Berufung ist.“

Kultusministerium
Niedersachsen



Bundeswettbewerb der Schulen „Jugend trainiert für Olympia“ Niedersachsens Sportnachwuchs zeigt erneut Spitzenleistungen in Berlin

Niedersächsische Schulmannschaften haben beim Herbstfinale des Bundeswettbewerbs „Jugend trainiert für Olympia“ hervorragend abgeschnitten: In Berlin gewannen Teams insgesamt vier Gold- und zwei Silbermedaillen. Damit belegt Niedersachsen den dritten Platz im Medaillenspiegel der Bundesländer.

„Ich gratuliere allen Jungen und Mädchen zu ihren Erfolgen. Nach den hervorragenden Leistungen aus dem Frühjahrsfinale zeigt sich nun erneut, dass der Schulsport in Niedersachsen Spitze ist. Dies ist vor allem der kontinuierlichen guten Arbeit und dem Engagement aller Lehrkräfte und Betreuer zu verdanken“, sagte die Niedersächsische Kultusministerin. „Doch es zählen nicht nur die Topleistungen, es geht für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch um die Freude am Mannschaftssport.“

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Bericht über die Frühjahrstagung des DSLV-LV-NRW am 14./15. März in der Sportschule Duisburg- Wedau

Thema der Jahrestagung: „Etwas wagen und verantworten mit Turngeräten“

Am 14. und 15. März fand die diesjährige Jahrestagung unseres Verbandes statt. Unsere Mitglieder Heiko Rüter und Katrin Bennemann hatten für das oben genannte Thema die Referentin Dr. Andrea Menze-Sonneck gewinnen können. Ein guter Tipp! Die Dozentin der Uni Bielefeld, die von ihrem wissenschaftlichen Mitarbeiter Dominik Emas begleitet wurde, führte die Teilnehmer mit verschiedenen Stationen an ihre Grenzen: So konnten sich die Sportler aus dem Handstand auf einem hohen Kasten in die Arme der Helfer fallen lassen.



Abb. 1: Vertrauen haben und Vertrauen schaffen

Oder sie durften einen Unterschwung an einem zwei Meter hohen, schwingenden Trapez durchführen. Besonders „beliebt“: die halbe Riesenfelge am Reck. Der Turner umfasst die Reckstange und wird waagrecht von der Hilfestellung gehalten. Bei „drei“ wird er über die Handstandposition in die Arme der Helfer auf der anderen Seite geworfen. Da wurde anscheinend viel Adrenalin freigesetzt: Eine Turnerin wollte die Reckstange gar nicht mehr loslassen. So konnten die Sportkollegen in verschiedenen Situationen ein Wagnis eingehen bzw. auch den Mut zum Nein-Sagen selber erproben. Ergänzt wurde der Praxisteil durch eine Diskussion über die Sicherheit und die Benotung von Leistungen in Wagnissituationen.



Abb. 2: Probleme der Notengebung – Nicht alle konnte man lösen.

Gerade die Notengebung entfachte eine rege Diskussion: Wie berücksichtige ich individuelle Voraussetzungen? Kann die Reflexion eine gute Bewertungsgrundlage sein? Soll ich eine Wagnissituation überhaupt bewerten? Der Erfahrungsaustausch und die Tischvorlagen der Referentin stellten hier eine gelungene Hilfe für den Schulalltag dar. Anschließend ging es zum gemeinsamen Volleyballspiel in die Halle. Manche zog es auch schon direkt in die benachbarte Gaststätte. Wie üblich heizte ein DJ den nimmermüden Sportlern ein, die anschließend fröhlich ins

Bett gingen, um wieder ausgeschlafen für den Sonntag zu sein.

Stephan Küpper

Senioren-sport

Die parallel laufende Veranstaltung für die pensionierten Kolleginnen und Kollegen bot am Samstag eine Praxis-einheit: Wirbelsäulengymnastik als Schongymnastik zur Stabilisation und Entlastung des Rückens sowie am Sonntag: Übungsformen zur Dehnung und Kräftigung der Muskulatur mit dem Ziel der Förderung von Koordination an. Beide Themen wurden jeweils von 24 Seniorinnen und Senioren sehr engagiert angenommen.

Christa Beseke verstand es, mit viel Elan und abwechslungsreichen Ideen die Gruppe über zwei Stunden in Schwung zu halten. Zur Belohnung gab es nach dem Abendessen noch Entspannungsübungen. So konnten



Abb. 3: Gruppenbild der Seniorinnen und Senioren

alle anschließend den gemütlichen Teil bei regem Gedanken- und Erfahrungsaustausch im Sportlertreff genießen. Sonntagmorgen gab Doris Jahnke eine Einführung in die Grundlagen der Pilates- und Yoga-Methode. Sie schließt



Abb. 4: „Übungen“ für die Moschee?

Kraftübungen, Stretching und bewusste Atmung ein. Diese wesentlichen Prinzipien dienen nicht nur der Stärkung der Muskulatur, der Verbesserung der Koordination sowie der Körperhaltung und der Anregung des Kreislaufs und einer erhöhten Körperwahrnehmung. Sie sind auch sehr schweißtreibend und für ältere Menschen sehr anstrengend und nicht immer bis zur Perfektion durchführbar. Trotzdem gab es viel Spaß und humorvolle Bemerkungen während der Praxis. Zitat: „Ottochen, halte doch mal die Beine durchgedrückt und den Rücken gerade.“ Jeder bemühte sich so gut er konnte und erfuhr doch seine individuellen Grenzen.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben am Sonntagmittag mit Vorfreude auf die nächste Veranstaltung die Heimreise angetreten.

Inge Demski

Bericht des Geschäftsführenden Vorstands

Begrüßung durch den Präsidenten

Helmut Zimmermann wiederholte zu Beginn seine These aus dem letzten Rundbrief an die Seniorinnen und Senioren des Verbandes, dass der Schulsport „lahme“. Dass dies nichts Neues ist, belegte er mit einem Buch aus dem Jahre 1979, das dem Sportdidaktiker Konrad Paschen gewidmet ist und das den Titel trägt „Ursache der Schulsportmiserie in Deutschland“. Paschen fordert darin die tägliche Sportstunde und die am besten ausgebildeten Sportpädagogen für die Grundschulen.



Abb. 5: Der Präsident bei der Begrüßung der Mitglieder

Völlig konträr dazu liegt das aktuelle Ergebnis des „Zweiten Kinder- und Jugendsportberichts“, in dem die unglaubliche Zahl von 80% fachfremd erteilten Unterrichts in den Grundschulen ausgewiesen ist. Ein pädagogischer und politischer Skandal!

Der DSLV versucht nun mit seinen geringen Möglichkeiten dagegen anzukämpfen, indem er beispielsweise Grundschullehrerinnen und -lehrer lehrt, wie man Schulkindern das Schwimmen beibringen kann. Eine Arbeitsgruppe des DSLV, deren Mitglieder ehrenamtlich arbeiten und von Seiten der Schule keinerlei Stundenentlastung erhalten, hat unter der Leitung von Maria Windhövel Erfahrungen gesammelt und erstaunlich schnell Erfolge erzielt. Man sieht, dass man gegen das „Lahmen“ des Schulsports durchaus etwas tun kann.

Fortbildung im DSLV-NRW

Im Jahre 2008 konnte der schleichende Rückgang der Teilnehmerzahlen, der seit 1999 zu verzeichnen war, durchbrochen werden. Von 2007 auf 2008 stieg die Teilnehmerzahl auf 301 Teilnehmer. Neben externen Ursachen, die nicht immer so zielsicher zu benennen sind, gibt es auch interne Ursachen, die leichter kenntlich zu machen sind. Zu nennen ist das Herantreten an die Schulen mit dem Angebot „Wir kommen in die Schulen!“ Zu nennen ist auch ein Schulsport-Aktionstag, der in Zusammenarbeit mit dem Rheinischen Turnerbund erfolgreich durchgeführt wurde. Deutlich wird auch die Zunahme von Referendarinnen und Referendaren, die unsere Fortbildungsveranstaltungen besuchen. Insgesamt haben Horst Gabriel und seine Mitarbeiter sehr gute Arbeit geleistet, für die sie den Dank des Verbandes verdient haben.

Sitzungen des Geschäftsführenden und des Erweiterten Vorstandes

Im Jahre 2008 fanden drei Sitzungen des Geschäftsführenden und zwei Sitzungen des Erweiterten Vorstandes statt. Gewichtige Gegenstände der Beratungen waren u.a. der Bundeskongress in Köln, die effektivere Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit und in diesem Zusammenhang die Mitgliederwerbung. In diesen Kontext gehören auch die funktionsfähige Installation einer Homepage und ihre sach- und sinngerechte Nutzung. Verstärkt beschäftigten sich die beiden Gremien auch mit Personalfragen, leider nicht mit durchschlagenden Erfolgen.

Bericht des Schatzmeisters

Der Voranschlag und die Jahresrechnung lagen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern schriftlich vor.

Wie auch in den Vorjahren war die Arbeit des Vorstands darauf ausgelegt, die Entwicklung des Budgets genau zu

verfolgen, und es konnte auch weitestgehend eingehalten werden. Auf der Ertragsseite konnten Einnahmen von 205.232,08 Euro realisiert werden.

Bei den Ausgaben waren 198.595,61 Euro zu verzeichnen. Zu den Ausgaben zählten u.a. die Unterstützung des Bundeskongresses in Köln sowie die Mitfinanzierung des Schulsportaktionstages, September 2008 in Bergisch-Gladbach. Die Arbeitsgruppe „Schwimmen Lehren lernen“ des DSLV konnte mit Unterstützung von Sponsoren 2 Pilotprojekte erfolgreich umsetzen.

Insgesamt ergab sich zu Jahresende ein Zugewinn von 6.636,47 Euro. In diesen Betrag ist jedoch noch die aus buchungstechnischen Gründen erst zum Jahresanfang 2009 erfolgte Zahlung für die Dezemberausgabe der Zeitschrift „Sportunterricht“ wertberichtigend einzubeziehen.

Der Bericht des Schatzmeisters wurde ohne Aussprache entgegengenommen.

Haushaltsplan 2009

Der Haushaltsplan lag der Versammlung in schriftlicher Form vor. Die Einnahmen- und Ausgabeenseite wurden vorgestellt und erläutert.

Für 2009 wird mit einem Einnahmevermögen von 195.250 Euro gerechnet. Auf der Aufgabenseite sind 212.900 Euro geplant.

Der Haushaltsplan 2009 wurde ohne Aussprache angenommen.

Bericht der Kassenprüfer und Entlastung des Vorstandes

Die Kasse war in diesem Jahr von Hans Heistrüvers und Gerd Schmuck geprüft worden. Der Bericht der Kassenprüfer wurde von Gerd Schmuck vorgetragen. Es gab keinerlei Beanstandungen zu vermerken. Auf Antrag des Kassenprüfers wurde der Vorstand einstimmig entlastet.



Abb. 6: Nach getaner Arbeit: Der fast vollständige Vorstand!

Wahlen

Zur Wahl der Mitglieder des Geschäftsführenden Vorstandes standen in diesem Jahr an:

Präsident, 2. 3. und 4. Beisitzer.
Für die Positionen kandidierten:

Präsident: Helmut Zimmermann
2. Beisitzer: Eckart Roszinsky
3. Beisitzer: Stephan Küpper
4. Beisitzer: Claus Thomann

Von den Kandidaten, mit Ausnahme von Stephan Küpper, wurde jeweils die Wahl für 1 Jahr zur Bedingung gemacht. Von der Mitgliederversammlung wurden keine weiteren Kandidaten vorgeschlagen. Alle Kandidaten wurden einstimmig und ohne Stimmenthaltungen gewählt.

Bei den Kassenprüfern schied Hans Heistrüvers aus. Als zweiter Kassenprüfer wurde einstimmig und ohne Stimmenthaltung Rudi Broens gewählt. Maria Windhövel kandidierte nicht mehr für die Position des 2. Beisitzers. Sie steht dem Vorstand als kooptiertes Mitglied zur Seite.

Festsetzung der Mitgliedsbeiträge, Anträge, Verschiedenes

Zum Punkt „Verschiedenes“ wurde bekannt gegeben, dass die Termine für die Frühjahrstagung und die Herbstfachtagung 2010 wegen Bauarbeiten an der Sportschule Duisburg-Wedau zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht festgelegt werden können. Zum Schluss dankte der Präsident für die Hilfe bei der zügigen und sachlichen Abwicklung der Versammlung und schloss die Sitzung.

Ehrungen

Gehrt wurden für 25-jährige Mitgliedschaft: Karin Homann, Peter Meurel, Rainer Ruth.

Gehrt wurden für 40-jährige Mitgliedschaft: Irmgard Blum, Hans-Bernd Hoppe.

Gehrt wurden für 50-jährige Mitgliedschaft: Erika Fastrich, Wolfgang Gehnen, Hermann Janßen, Kurt Mengel, Siegfried Sieg, Albert Teuber.



Abb. 7: Die Geehrten mit dem Präsidenten

Alle Mitglieder, die in jedem Jahr für ihre Mitgliedschaft geehrt werden sollen, werden von uns angeschrieben und herzlich eingeladen. Im vergangenen Jahr, um mal zu vergleichen, war die Zahl der zu ehrenden 74, in diesem Jahr waren es ebenfalls 74, also nicht mehr und nicht weniger.

Allerdings konnten wir im vergangenen Jahr 17 Mitglieder begrüßen, in diesem Jahr aber waren es nur 11. Wer durch Spekulieren der Sache auf den Grund geht und stichhaltige Erklärung für diesen Unterschied vorzeigen will, der wird scheitern. Der Gründe gibt es gerade bei den Älteren viele. Wenn die angeschriebenen Mitglieder uns schreiben, und das tun doch einige oft erst im letzten Augenblick, so ergibt das eine Palette von Gründen. Das reicht von eingeschränkter Mobilität über die Teilnahme an Feierlichkeiten in der Familie bis zu Erkrankung im letzten Augenblick.

Wir hatten auch einmal eine Kollegin im Rollstuhl, die aber zum Glück einen kräftigen Begleiter mitgebracht hatte. Immer wieder wird uns bestätigt, dass man sich auf und über die Ehrungen freut, weil man viele „alte“ Kolleginnen und Kollegen getroffen und das leider viel zu kurze Zusammensein genossen hat.

Das alles gibt uns die Bestätigung, dass auch diese Form, wie wir Gemeinschaft pflegen, ihren guten Sinn hat. Sie zu pflegen, darauf können wir stolz sein. Nach dem gemeinsamen Mittagessen drücken wir allen die Daumen, dass sie gesund und munter nach Hause kommen.

Helmut Zimmermann
Präsident

Fortbildungsveranstaltungen an Wochenenden

Pilates – eine Einführung.

Termin: 22. 08. 2009 (Sa.). *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Thema:* Eine Einführung in die sehr sanfte Trainingsmethode nach Joseph Pilates – ein Übungskonzept, das auf dem Gleichgewicht von Körper und Geist basiert. Dabei geht es in erster Linie um die Stärkung tiefliegender Muskulatur, die Verbesserung der Körperhaltung und die Geschmeidigkeit von Bewegungen. Jede Übung wird kontrolliert, konzentriert, fließend und mit unterstützender Atmung ausgeführt. Der Schwerpunkt liegt auf der Körperkontrolle, welche unabhängig von Alter und Leistungsfähigkeit der Ga-

rant für mehr Körperbalance und Beweglichkeit ist. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe, Sekundarstufe und Sonderpädagogen/innen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine (bitte bequeme Kleidung, Socken und Hallensportschuhe mitbringen). *Referentin:* Sabine Weiher, Herten. *Beginn:* 14.00 Uhr. *Ende:* ca. 18.15 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 15. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 20,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 30,00 €. *LAA/Referendare:* 25,00 €. (Die Kosten beinhalten auch Kaffee, Kuchen und Abendessen.).

Anmeldungen an:

Horst Gabriel, Krefelder Str. 11,
52070 Aachen, Tel. 0241- 52 71 54,
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Tanz in der Schule – Planen, Gestalten, Darstellen und Aufführen

Termin: 12./13.09.2009. *Ort:* Duisburg, Sportschule Wedau. *Themenschwerpunkte:* Erarbeitet werden sollen „Alltagschoreographien“, die sich ohne große Vorkenntnisse in der Schule umsetzen lassen. Planen: Wann brauche ich welche Gestaltung? Welche Requisiten sind notwendig? Was können Schüler/innen dazu beitragen? Welche Räume stehen zur Verfügung? Gestalten: Musikauswahl, Gruppenzusammensetzung (Aufstellung), Schrittkombinationen ... Durchführen: Geübte Choreographien einem Publikum wirkungsvoll darbieten. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Mitzubringen sind:* ein grober Straßenbesen und ein Gymnastikstab. *Referentin:* Gabriele Fischer. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 22. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 33,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 59,00 €. *Lehrgangsgebühr für LAA/Ref.:* 43,00 €.

Anmeldungen an:

Gabriele Fischer,
Ludwig-Isenbeck-Str. 56,
59077 Hamm, Tel. 02381 – 66993,
E-Mail: heiga.hamm@arcor.de

Parkour - Freerunning

Ort: Duisburg, Sportschule Wedau und Landschaftspark. *Termin:* 6./27. 09. 2009. *Themenschwerpunkte:* Zwei moderne Bewegungsformen erobern Deutschland! Parkour und Freerunning sind derzeit in aller Munde und stehen insbesondere bei Jugendlichen aller Altersklassen ganz hoch

im Kurs. Parkour bezeichnet die schnelle und effiziente Fortbewegung durch die Natur und durch urbanes Gelände. Ohne Hilfsmittel und mit fließenden Bewegungen werden Hindernisse mit einer Vielzahl beeindruckender Techniken überwunden. Im Freerunning geht es über diese Zielsetzung hinaus. Es werden besonders spektakuläre akrobatische Elemente in die Hindernisse eingebunden. Freerunning ist somit eine Weiterentwicklung der Ursprungsform Parkour. Die erfahrenen Trainer von „Move Artistic“ geben Einblick in die interessanten Bewegungsformen und bieten den Teilnehmern die Möglichkeit, die Sportart unter den Leitsätzen „Quality, Community and Safety“ selber auszuprobieren. Es werden methodische Ansätze aufgezeigt, wie Parkour/Freerunning in die Unterrichtsinhalte des Schulsports integriert werden können. Während am Samstag die Möglichkeiten einer Turnhalle für diese Sportart in Anspruch genommen werden, soll am Sonntag der Landschaftspark Duisburg-Nord besucht und sportlich genutzt werden. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referenten:* Marc Patrick Dressen mit seinem Team von „Move Artistic“ - mit Sitz und eigener Halle („Move Artistic Dome“) in Köln. *Beginn:* 14.30 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Teilnehmerzahl:* 32. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 40,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 75,00 €. *Lehrgangsgebühr für LAA/Referendare:* 50,00 €.

Anmeldungen an:
Horst Gabriel, Krefelder Str. 11,
52070 Aachen, Tel. 0241 - 52 71 54,
E-Mail: horstgabriel@t-online.de

Deutsche Fitnesslehrer- Vereinigung e. V.

Fettstoffwechsel für Erwachsene

Kursinhalte:

- Krankheitsentwicklung (soziale Hintergründe und die Folgekosten im Gesundheitswesen)
 - Metabolisches Syndrom
 - Risikoscreening (Fragebogen zu Indikationen/Kontraindikationen)
 - Energiegewinnung, Energiebereitstellung, Energieverbrauch
 - Theorie und Praxis der Laktatbestimmung
 - Bewegung im Lipidverbrennungsbereich mit Pulskontrolle in der Halle, im Gelände und an Geräten
 - Praxis mit Koordinationstraining, aktive Stabilisation und Übungen zur Körperwahrnehmung und Entspannung
- Termin:* 27.06.2009. *Uhrzeit:* 10.00 - 18.30 Uhr. *Seminargebühr:* 79,00 € für Mitglieder im dflv, DSLV, DFAV, HAV. 79,00 € zzgl. MwSt. für DSSV Mitgliedsstudios. 89,00 € zzgl. MwSt. für Nichtmitglieder. *Referent:* dflv-Lehrteam.

Faszination Laufen

Laufen boomt und ein Ende ist nicht in Sicht. Der Dozent, selbst Marathonläufer, stellt ein Konzept vor, wie man den interessierten Nicht-Läufer zum Laufen trainiert, wie man den Hobbyläufer zum Halbmarathon oder Marathon trainiert, wie man über eine Laufgruppe im Studio Kunden gewinnt und binden kann und wie man das Laufprogramm sinnvoll in das Studiotraining integriert.

Inhalte:

- Trainings- und Gesundheitsaspekte beim Laufsport

- Laufen lernen - vom Gehen zum Laufen - zum Volkslauf
- Zielgerichtete Trainingsplanung (Laufen mit Spaß)
- Methoden und Prinzipien des Trainings in der Praxis
- Betreuung von Laufgruppen und ihre Verbindung zu Fitnessstudios
- Aspekte im Fitnessstudio
- Gezieltes Kraft-, Bewegungs- und Koordinationstraining für Läufer im Studio
- Grundlagen der Ernährung im Ausdauersport

Termin: 04.07.09. *Uhrzeit:* 10.00 - 18.30 Uhr. *Seminargebühr:* 79,00 € für Mitglieder im dflv, DSLV, DFAV, HAV. 79,00 € zzgl. MwSt. für DSSV Mitgliedsstudios. 89,00 € zzgl. MwSt. für Nichtmitglieder. *Referent:* dflv-Lehrteam.

Gesundes Muskeltraining für Schüler und Jugendliche in Schule und Studio

Jugendgerechtes Gerätetraining mit richtiger Belastungsgestaltung. Hinführen zu richtigen Kraft-Muskeltraining für Schulsport und Leistungssport. Auch Leistungsaspekte werden erörtert. Inhalte:

- Jugendgerechtes Gerätetraining (Übungsauswahl, Belastungsgestaltung, Trainingsprogramme)
- Stretchingprogramme
- Bewegungsspiele
- Haltungsschwächen aufzeigen und entgegenwirken

Zielgruppen: Sportlehrerkräfte aller Schulformen, Trainingsleiter, Trainer und Übungsleiter. *Termin:* 11.07.2009. *Uhrzeit:* 10.00 - 18.30 Uhr. *Seminargebühr:* 79,00 € für Mitglieder im dflv, DSLV, DFAV, HAV. 79,00 € zzgl. MwSt. für DSSV Mitgliedsstudios. 89,00 € zzgl. MwSt. für Nichtmitglieder. *Referent:* dflv-Lehrteam.



**Fordern Sie unsere
kostenlosen
Prospekte an!**

www.sportfachbuch.de/katalog

Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

Michael Krüger

250 Jahre Johann Christoph Friedrich GutsMuths – ein Klassiker der Sportpädagogik von europäischem Rang

Vor 250 Jahren wurde Johann Christoph Friedrich GutsMuths in Quedlinburg geboren. Er gilt nicht nur als "Wegbereiter" der Leibeserziehung in Deutschland, sondern als Klassiker der europäischen Sportpädagogik. In dem Beitrag werden die Grundzüge der Gymnastik und Leibeserziehung nach GutsMuths dargestellt, indem seine wesentlichen Schriften analysiert und interpretiert werden. Im Mittelpunkt steht das für die Theorie der Leibeserziehung und Sportpädagogik epochale Buch "Gymnastik für die Jugend" von 1793, aber auch sein "Spielebuch" und sein Schwimmlehrbuch, mit dem er eine spezifische Didaktik und Methodik des Schwimmunterrichts begründete. Am Ende werden Rezeption und Bedeutung des sportpädagogischen Werks von GutsMuths gewürdigt.

Michael Krüger

The 250th Birthday of Johann Christoph Friedrich GutsMuths: A Classical Representative of Sport Pedagogy on a European Level

250 years ago Johann Christoph Friedrich GutsMuths was born in Quedlinburg. He is not only seen as the pathfinder of physical education in Germany, but also as a classical European representative of sport pedagogy. The author presents the foundations of GutsMuths' exercises and physical education by analyzing and interpreting his significant works. His landmark book "Exercises for the Youth" (1793) about the theory of physical education and sport pedagogy forms the focus for discussion together with his "book on games" and his book on swim instruction, which includes reasons for specific instruction and methods for teaching swimming. Finally the author acknowledges the reception and significance of GutsMuths' sport pedagogical works.

Michael Krüger

250 ans Johann Christoph Friedrich GutsMuths – un "classique" européen de la pédagogie sportive

Il y a 250, Johann Christoph Friedrich GutsMuths naquit à Quedlinburg. Ce pionnier de l'éducation physique en Allemagne est également "un classique" européen. On présente les idées fondamentales de sa conception de gymnastique et de l'éducation physique en analysant et interprétant ses œuvres essentiels. Le centre en est le livre "Gymnastik für die Jugend" de 1793 (Gymnastique pour la jeunesse) qui représente un des plus importants livres pour la théorie de l'éducation physique et sportive, ensemble avec son "Spielebuch" (Livre des jeux) et son livre de natation qui fut à l'origine de toute didactique et méthodologie de l'enseignement de natation. On termine avec une estime de l'importance de l'œuvre sportivo-pédagogique de GutsMuths.

Holz-Hoerz
 Entwicklung, Herstellung und Vertrieb von Spiel-, Sport- u. Therapiegeräten zur Verbesserung von Gleichgewicht, Reaktion, Koordination im Einsatz in Kindergarten, Schule, Vereins- u. Leistungssport, Therapie



Bewegung fördert Konzentration u. Leistungsfähigkeit. Spielerisch in der "Aktiven Pause", gezielt/abwechslungsreich im Sportunterricht.

Neu! Verschiedene Geräte auch als Bausätze für den Werkunterricht.



Lichtensteinstr. 50 • 72525 Münsingen
 Tel. 07381/9357-0, Fax -40, info@pedalo.de
www.pedalo.de



Porplastic
 KUNSTRASEN • SPORTBÖDEN • FALLSCHUTZ

Hohenneuffenstr. 14 • D-72622 Nürtingen
 Tel. 0 70 22/244 50-0 • Fax 0 70 22/244 50-29
 www.porplastic.com • info@porplastic.de

www.benz-sport.de

ORIGINAL
BENZ®
 SPORT



Gotthilf BENZ®
 Turngerätefabrik GmbH + Co. KG
 Grüninger Straße 1-3 • 71364 Winnenden
 Tel. 07195/69 05-0 • Fax 07195/69 05 77
info@benz-sport.de

Wir bringen den Sport



turnmeyer®

TURNMEYER® Altenhagener Straße 89 a
 58097 Hagen • Tel 0 23 31-6 00 30 • www.turnmeyer.de

Anzeigenschluss
 für Ausgabe
7/2009
 ist am
19. Juni