



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Stand und Entwicklung einer Fachdidaktik des Boden-
und Gerätturnen der Frauen im internationalen Ver-
gleich, unter besonderer Berücksichtigung neurodidak-
tischer Erkenntnisse“

Verfasserin

Katharina Faltin, Bakk. rer. nat.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 482 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Bewegung und Sport

UF Psychologie und Philosophie

Betreuer:

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

Kurzzusammenfassung

Das Gerätturnen ist eine sowohl motorisch als auch psychisch anspruchsvolle Sportart, und birgt sowohl Risiken als auch Potentiale körperlicher, personaler und sozialer Entwicklungsmöglichkeiten. Voraussetzung dafür, dass diese Potentiale des Gerätturnens für die trainierenden Kinder und Jugendlichen genutzt werden können, ist eine pädagogisch-didaktisch verantwortungsvolle Gestaltung des Trainings. Die Trainerinnen und Trainer, von welchen dies gefordert wird, erwerben ihre Befähigung zur Berufsausübung in den staatlichen Trainerinnen- und Trainerausbildungen. In der vorliegenden Arbeit soll der Stand der Fachdidaktik im Gerätturnen näher untersucht werden, weshalb die zentrale Fragestellung lautet: Wie sind die Lehrpläne zur Trainer- bzw. Trainerinnenausbildung im Gerätturnen der Frauen im internationalen Vergleich (Österreich, Deutschland, Schweiz) gestaltet, welche fachdidaktischen Konzeptionen liegen diesen Lehrplänen zugrunde, und welche Verbesserungsansätze lassen sich vor dem Hintergrund der sportpädagogischen, sportdidaktischen sowie neurodidaktischen Forschung ableiten?

Die Herangehensweise an diese Fragestellung erfolgte auf hermeneutischem Wege. Vor dem Hintergrund der im Theorieteil vorgestellten didaktischen Modelle wurden die Lehrpläne der drei Länder einer quantitativen, qualitativen sowie fachdidaktischen Untersuchung unterzogen.

Das Ergebnis der Analyse zeigt, dass die drei untersuchten Lehrpläne sowohl formal als auch inhaltlich sehr unterschiedlich gestaltet sind. Der deutsche Lehrplan enthält als einziger einen umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag, und stimmt in den meisten Punkten mit der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis überein, wobei dem Begriff der Bildung besondere Bedeutung beigemessen wird. Der österreichische sowie der schweizerische Lehrplan beschränken sich Großteiles auf die Darstellung von Ausbildungsinhalten. Daher konnten für diese Lehrpläne auch keine zugrundeliegenden didaktischen Konzepte gefunden werden. Ein möglicher Verbesserungsansatz für alle drei Lehrpläne stellt eine stärkere Zielgruppenorientierung dar, denn jede Trainer- und Trainerinnenausbildung zielt schlussendlich auf das Training mit Turnerinnen ab, weshalb dieser Fokus auch in den Ausbildungen nicht aus den Augen gelassen werden sollte.

Abstract

Gymnastics is a highly challenging sport concerning motor and mental aspects. Therefore it bears risks as well as development potentialities, which can be of physical, personal and social nature. To harness these potentials of gymnastics for practicing children and adolescents, the training process has to be arranged responsibly by the coach, regarding educational and didactical needs of young athletes. Coaches acquire their competence for their profession by attending national trainer qualifications. So it is the aim of this work to investigate the condition of didactic concepts in gymnastics. Hence the central question is: How are curricula for trainer qualifications in Austria, Germany and Switzerland designed, what didactic concepts could they be built on, and which suggestions for improvement could be made against the background of scientific neurodidactic findings and results of research in educational theory?

To approach this question, I chose a hermeneutic method. Considering some didactic concepts, the curricula are investigated in quantitative, qualitative and didactic ways to see if they agree with them or not.

The results of this analysis show the difference between these three curricula. They differ as well in their formal appearance as with regards to content. The German curriculum is the only one to contain extensive educational aspects and it concurs with Klafki's didactical model. In contrast the German as well as the Swiss Curriculum illustrates only lessons which have to be completed in coaches' education. For this reason there couldn't be found didactic concepts behind the scene. Improvements could be made for all three curricula in concerns of focusing a lot more on the actual target of coaches' work, the gymnasts.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einleitung.....	8
1.1 Die historische Entwicklung des Turnens.....	8
1.2 Begriffsdefinitionen	12
1.2.1 Der Begriff Turnen	12
1.2.2 Der Begriff Gerätturnen	13
1.2.3 Der Begriff Kunstturnen	13
1.3 Die Charakteristik der Sportart Gerätturnen.....	13
1.4 Pädagogische Aspekte des Leistungssports	18
1.4.1 Sportpädagogik und Leistungssport.....	18
1.4.2 Die Förderstruktur im Nachwuchsleistungssport.....	20
1.4.3 Die pädagogische Verantwortung von Trainerinnen und Trainern	23
1.5 Zusammenfassung	26
2 Fragestellung und Methodik.....	28
2.1 Hinführung zu den Fragestellungen	28
2.2 Methodische Vorgangsweise	29
2.3 Gliederung der Arbeit	32
3 Didaktik im Überblick: Stand und Entwicklung	34
3.1 Begriffsdefinitionen	34
3.1.1 Sportpädagogik	34
3.1.2 Sportdidaktik.....	35
3.2 Didaktische Modelle als Grundlage für die Lehrplananalyse	36
3.2.1 Die kritisch-konstruktive Didaktik (Wolfgang Klafki)	36
3.2.2 Die lehrtheoretische Didaktik – „Hamburger Modell“ (Wolfgang Schulz).....	37
3.2.3 Die curriculare Didaktik – lernzielorientierter Ansatz (Christine Möller)	39
3.3 Fachdidaktische Modelle für Bewegung und Sport.....	41
3.3.1 Das Sportartenkonzept.....	44
3.3.2 Das Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport	45
3.3.3 Das Konzept der Körper- und Bewegungserfahrung	46
3.3.4 Das Konzept der Entpädagogisierung.....	48
3.3.5 Balz: Ein Update	48
3.3.6 10 Fragen an die Sportdidaktik	50
3.4 Didaktik des Gerätturnens	51
3.5 Methodik	54
3.6 Theorien des Bewegungslernens.....	57
3.7 Neurodidaktik.....	63

3.7.1	Was bedeutet Neurodidaktik?	63
3.7.2	Lehren und Lernen – neurodidaktisch angeleitet	63
3.7.3	Die Beziehung als Basis von Lernprozessen	67
3.7.4	Die Spiegelneuronen	69
3.7.5	Das Menschenbild der Neurodidaktik.....	70
4	Curriculum- und Lehrplanforschung	72
4.1	Lehrplan – eine Begriffsbestimmung.....	72
4.2	Probleme von Lehrplananalysen.....	72
4.3	Tendenzen neuerer Sportlehrpläne.....	74
5	Die Ausbildungssysteme der Verbände	75
5.1	Österreichischer Fachverband für Turnen (ÖFT).....	75
5.1.1	Übungsleiter-/Übungsleiterinnenausbildung	76
5.1.2	Instruktoren-/Instruktorinnenausbildung (früher Lehrwarteausbildung)	77
5.1.3	Trainier-/Trainerinnenausbildung	79
5.1.4	Diplomtrainer-/Diplomtrainerinnenausbildung	83
5.2	Deutscher Turner-Bund (DTB)	86
5.2.1	Vorstufenqualifikation Übungsleiter- AssistentIn / Trainer-AssistentIn	87
5.2.2	TrainerIn C Wettkampf- und Leistungssport Gerätturnen	90
5.2.3	TrainerIn B Wettkampf- und Leistungssport Gerätturnen	94
5.2.4	TrainerIn A Wettkampf- und Leistungssport Gerätturnen	98
5.2.5	Diplom-Trainer-/Trainerinnenausbildung.....	101
5.3	Schweizerischer Turnverband (STV)	105
5.3.1	Überblick über das schweizerische Ausbildungssystem.....	105
5.3.2	Ausbildungsweg Kunstturnen Frauen	108
5.3.3	STV-Trainer-/Trainerinnenkurse Spitzensport	116
6	Die Ausbildungskonzepte im Vergleich	120
6.1	Quantitative Analyse.....	121
6.1.1	Alter der Lehrpläne	121
6.1.2	Stundenausmaß der Ausbildungen	122
6.1.3	Umfang der Lehrpläne.....	127
6.1.4	Verhältnis des allgemeinen Teils zum fachspezifischen Teil	128
6.2	Qualitative Analyse.....	130
6.2.1	Aufbau der Lehrpläne	130
6.2.2	Einbindung des Lehrplans in einen übergeordneten Bildungs- und Erziehungsauftrag	132
6.2.3	Der fachspezifische Teil des Lehrplans.....	137
6.2.4	Lehr- und Lernunterlagen zu den Ausbildungen	147
6.3	Zusammenfassung.....	149
6.3.1	Zusammenfassung der Quantitativen Analyse	149
6.3.2	Zusammenfassung der Qualitativen Analyse.....	150

6.3.3	Fazit	154
6.4	Fachdidaktischer Vergleich	156
6.4.1	Der deutsche Lehrplan	156
6.4.2	Der österreichische Lehrplan	163
6.4.3	Der schweizerische Lehrplan	165
6.4.4	Fazit	166
7	Kritik und Entwicklungsmöglichkeiten einer Fachdidaktik des Boden- und Gerätturnens auf der Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse	169
7.1	Kritik an den bestehenden Lehrplänen	169
7.1.1	Österreich	169
7.1.2	Deutschland	172
7.1.3	Schweiz	174
7.1.4	Aktuelle Tendenzen	175
7.2	Entwicklungsmöglichkeiten einer Didaktik des Gerätturnens unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Neurodidaktik	176
7.2.1	Didaktik des Gerätturnens	177
7.2.2	Bewegungslernen und Neurodidaktik	178
7.2.3	Pädagogik des Leistungssports	185
7.2.4	Forderungen an Trainer und Trainerinnen	187
7.2.5	Konsequenzen für die Trainerinnen- und Trainerausbildung	189
7.3	Fazit und Ausblick	190
8	Zusammenfassung	192
	Literaturverzeichnis	196
	Abbildungsverzeichnis	202
	Tabellenverzeichnis	204
	Erklärung	205

Vorwort

Zu dem Thema „Stand und Entwicklung einer Fachdidaktik des Boden- und Gerätturnens der Frauen im internationalen Vergleich, unter besonderer Berücksichtigung neurodidaktischer Erkenntnisse“ habe ich einen besonderen Bezug, da ich selbst fast 20 Jahre lang, beginnend in meiner Kindheit, unter großem Aufwand auf internationalem Niveau voltigiert habe.

Das Boden- und Gerätturnen kann als Grundbaustein der Sportart Voltigieren angesehen werden, da bestimmte turnerische Bewegungsabläufe zu Beginn am Boden sowie an den Geräten trainiert und beherrscht werden müssen, bevor man sie auf dem Pferd umsetzen kann.

Faszinierend ist für mich eine Fachdidaktik des Gerätturnens im internationalen Vergleich in erster Linie deshalb, weil ich selbst einige Jahre erfolgreich als Trainerin sowohl im Voltigiersport als auch im Turnen tätig war. Insbesondere die Frage nach der bestmöglichen Unterstützung der Athletinnen und Athleten durch die Trainerin bzw. den Trainer zur optimalen Weiterentwicklung ihrer sportlichen Fähigkeiten sowie ihrer Sportler- bzw. Sportlerinnenpersönlichkeit stellte ich mir selbst häufig in meiner Trainerinnentätigkeit. Aufgrund dieser persönlichen Relevanz gestaltete sich für mich besonders die Literaturrecherche zu dem Thema dieser Arbeit als besonders interessant und persönlich bereichernd.

Ich danke meinem Betreuer Konrad Kleiner, welcher mich bei der Erstellung dieser Diplomarbeit unterstützte, sowie meiner Familie, die während meiner gesamten Studienzzeit stets hinter mir stand. Besonderer Dank gilt meinem Freund, welcher mich durch viele aufmunternde Worte dazu ermutigte durchzuhalten und diese Arbeit zu einem Ende zu bringen.

1. Einleitung

Um aktuelle Geschehnisse und Entwicklungen besser verstehen zu können, kann es hilfreich sein, zuerst einen Blick in die Vergangenheit zu werfen. Seit seiner Geburtsstunde mit der Eröffnung der Berliner Hasenheide durch Friedrich Ludwig Jahn hat das Turnen bis zur heutigen Zeit eine enorme Entwicklung erfahren. Viele positive aber auch negative Ereignisse prägen die Geschichte des Turnens und führen schließlich zu dem, was wir heute unter Gerätturnen verstehen. Da das Gerätturnen als Wettkampfsport von Kindern bereits in sehr jungen Jahren betrieben wird, soll schließlich besonders Augenmerk auf die pädagogischen Aspekte des Trainings mit Kindern und Jugendlichen gelegt werden. Um eine positive Entwicklung der Sportart zu fördern, sowie ihren Möglichkeiten und Potentialen auch in der Öffentlichkeit Anerkennung zu verschaffen, müssen immer auch vergangene sowie mögliche zukünftige Fehlentwicklungen im Blick behalten werden.

1.1 Die historische Entwicklung des Turnens

Vorgeschichte

Das Turnen an Geräten ist schon sehr alt, und hat seinen Ursprung im Pferdeturnen, welches die Römer des klassischen Altertums auf nachgebauten hölzernen Gestellen betrieben, um „das Auf- und Absitzen mit und ohne Waffen zu üben. [...] Das römische Holzpferd scheint also das älteste Turngerät in der Geschichte der Körperkultur zu sein“ (Pahncke, 1983, S. 8). Auch Bodenübungen lassen sich bis ins klassische Altertum zurückverfolgen, und im Mittelalter waren „Gauklerkünste feste Bestandteile höfischer und bürgerlicher Feste“ (Pahncke, 1983, S. 8).

Das 18. Jahrhundert

Vor 1750 wurde in den deutschsprachigen Ländern „eine geregelte Körpererziehung nur an den Ritterakademien des Adels, an den Jesuitenschulen und an einigen Gelehrten-schulen betrieben“ (Pahncke, 1983, S. 10). Eine falsche und ungesunde Lebensweise des Bürgertums zu dieser Zeit machte jedoch die Einführung von Körperübungen dringend notwendig. Die Philanthropisten strebten unter dem Einfluss von *Jean Jacques Rousseau* eine Verbesserung dieser elenden Zustände an, und waren damit die Begründer einer „neuen Richtung in der Erziehung, in der die körperliche Ausbildung eine besondere Stellung einnahm“ (Pahncke, 1983, S. 10).

Johann Bernhard Basedow (1723 – 1790) empfahl für die Erziehung der Jugend „volkstümliche Übungen wie Ringen, Rudern, Schwimmen, Wandern und Ballwerfen und es war sein Verdienst, diese körperlichen Übungen in den Schatz der Erziehung des Bürgertums aufgenommen und zweckmäßig erweitert zu haben“ (Pahncke, 1983, S. 10).

Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759 – 1839) war Lehrer in Schnepfenthal, und legte durch „die zielstrebige Fortführung des Dessauer Fünfkampfes (Laufen, Springen, Balancieren, Klettern und Tragen) den Grundstein zum späteren Gerätturnen“ (Pahncke, 1983, S. 11). GutsMuths verlieh seinen körperlichen Übungen außerdem als erster eine wissenschaftliche Grundlage, indem er gegen Ende des 18. Jahrhunderts „drei wegweisende Lehrbücher zur körperlichen Erziehung“ (Ulfkotte, 2011, S. 77) veröffentlichte. GutsMuths schuf in vielen Bereichen nicht zu verachtende Voraussetzungen für das spätere Gerätturnen, und war damit „der eigentliche ursprüngliche Wegbereiter des deutschen Turnens“ (Pahncke, 1983, S. 15).

Das 19. Jahrhundert

In den Unterlagen zur Lehrwarteausbildung Kunstturnen (2007) ist nachzulesen, dass im Zuge des gesamtgesellschaftlichen Umbruchs (Industrialisierung, uvm.) in Europa um 1800 drei geografisch zunächst begrenzte Systeme moderner Leibesübungen entstanden. Die drei Systeme sind die Basis dessen, was wir heute als „Sport“ in unserem Kulturkreis kennen:

- Der Angelsächsische Sport
- Die Schwedische Gymnastik
- Das Deutsche Turnen

Das deutsche Turnen entstand unter dem Einfluss von *Friedrich Ludwig Jahn (1778 – 1852)*, der damit nicht nur die körperliche Erziehung der Jugend anstrebte, sondern mit seinem Turnen auch eine Grundlage für politische Veränderungen legen wollte, welche die Schaffung eines deutschen Nationalstaates zu Ziel hatten (Ulfkotte, 2011, S. 82). 1811 erfolgte die Eröffnung des Turnplatzes auf der Hasenheide, wo die zielgerichtete körperliche Erziehung der Jugend durch Jahn begann, und sich rasch in ganz Deutschland verbreitete (Pahncke, 1983, S. 19).

Zu Beginn wurden hauptsächlich Übungen wie Laufen, Springen, Klettern, Balancieren, Werfen und Ringen gepflegt. „Auf dem Turnplatz entstanden auch die späteren Hauptgeräte des deutschen Turnens Reck und Barren aus rohen Gerüsten. Im Laufe der Zeit wurden sie zu kunstvollen und griffigen Turngeräten weiterentwickelt“ (Pahncke, 1983, S. 20), und wurden bald zu den beliebtesten Geräte des deutschen Turnens. „Auch der Schwebebaum, der Vorläufer unseres Schwebebalkens, war auf dem Berliner Turnplatz

vorhanden. Dieser etwa zehn Meter lange, geschälte und sich nach dem Ende zu verjüngende Baumstamm wurde von den Philanthropisten übernommen“ (Pahncke, 1983, S. 21). Ebenfalls auf dem Turnplatz zu finden war die hölzerne Nachbildung eines Pferdes. Besonders für die Reiter unentbehrlich, schulte das Pferdeturnen die Geschicklichkeit, „von allen Seiten in den Sattel steigen sowie auf-, über- und abspringen zu können“ (Pahncke, 1983, S. 22).

Das Turnen an den Geräten schob sich dabei mehr und mehr in den Vordergrund, wodurch andere Übungen, wie z.B. laufen, springen und klettern, immer weiter zurückgedrängt wurden (Pahncke, 1983, S. 23).

Adolf Spieß (1810 – 1858) „hatte in vielfacher Hinsicht bahnbrechend gewirkt. Die große Kluft zwischen Turnplatz und Schule wurde von ihm beseitigt, indem er das Turnen als zur Schule gehörig betrachtete und in den Lehrplan eingebaut wissen wollte. Er forderte die tägliche Turnstunde“ (Pahncke, 1983, S. 45). Damit schuf er etwas gänzlich neues, nämlich den Turnunterricht in der Schule, „wobei er schuleigenen Turnhallen und Turnplätze forderte.“ Spieß ordnete den ebenen Boden ebenfalls als „Gerät“ ein, und wurde somit zum Begründer der Freiübungen, welche die Vorläufer des späteren Bodenturnens waren. Er begründete auch das Turnen an den Schaukelringen, indem er das französische Trapez weiterentwickelte (Pahncke, 1983, S. 47).

Turnen und Sport in der NS-Zeit

Die zwölfjährige Schreckensherrschaft der braunen Diktatur in Deutschland ging auch „an der deutschen Körperkultur nicht spurlos vorüber“ (Pahncke, 1983, S. 100). Hitlers Eroberungspolitik und das „damit in Zusammenhang stehende Aufrüstungsprogramm erforderten eine militärische Ertüchtigung des gesamten Volkes“ (Pahncke, 1983, S. 100). Die Leibeserziehungen und besonders das Turnen eigneten sich hervorragend, um Herrschaft und Unterwerfung des deutschen Volkes in der NS Zeit zu erreichen. Hauptziel war das heranzüchten gesunder Körper, weshalb auch in der Schule mehr Wert auf die Körperertüchtigung gelegt werden sollte. In den Vereinen wurde das Wehrtturnen eingeführt, denn die Wehrhaftigkeit des Volkes sollte das oberste Ziel der turnerischen Arbeit sein (Krüger, 2011, S. 110).

Im Hochleistungsturnen allerdings konnte man sich solche Experimente wie im Schulturnen vorerst nicht leisten, denn um mit der Weltspitze mithalten zu können, musste man die internationalen Entwicklungen beachten (Pahncke, 1983, S. 103). Schließlich war die Demonstration der Leistungsfähigkeit der deutschen Turner zugleich auch eine Machtdemonstration des deutschen Volkes für Hitler. Es erfolgte zu dieser Zeit eine Wende, die zum heutigen Wettkampfturnen hinführte.

„Bei den Männern erfolgten eine Umstellung von den Schaukelringen zu den ruhighängenden Ringen und eine starke Hinwendung von den Freiübungen zum Bodenturnen. [...] Obwohl bei vielen Nationen noch die alte gymnastische Form überwog, zeigte sich doch, daß die Turner immer mehr zu dynamischerem und kraftvollerem Bodenturnen übergangen“ (Pahncke, 1983, S. 103). Auch im Frauenturnen gab es Neuerungen: nach langer Diskussion fand der Stufenbarren Einzug in das Gerätturnen, und auch der Schwebebalken wurde in das internationale Frauenturnen eingegliedert.

Diese Entwicklungen erreichten bei den olympischen Sommerspielen 1936 schließlich ihren Abschluss, wo erstmals an den bis heute zum Wettkampfturnen gehörenden Geräten geturnt wurde (Pahncke, 1983, S. 104).

Mit dem Krieg setzte dann aber ein unaufhaltbarer Niedergang der Körperkultur und somit auch des Gerätturnens ein. „Wer ein guter Turner war, war auch ein brauchbarer Soldat und mussten an die Front, um die riesigen Menschenverluste auszugleichen“ (Pahncke, 1983, S. 108). 1992 fand der vollkommene Niedergang des Gerätturnens statt, das deutsche Turnen wurde aufgelockert und die meisten Turngeräte dienten nur noch der Kriegsertüchtigung (Pahncke, 1983, S. 109).

Die Zeit nach 1945

Nach Ende des Krieges wurden von der sowjetischen Militärverwaltung „alle ehemaligen Sportorganisationen des Faschismus aufgelöst und verboten“ (Pahncke, 1983, S. 114 f), und jegliches Turnen war zunächst untersagt. Mit der Zeit wurde der örtliche Sportbetrieb aber wieder gestattet, und so kamen nach und nach auch wieder einige Turner zusammen.

Mitmannsgruber (1999, S. 50 f) fasst die Entwicklungen der Turnsports in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sehr übersichtlich zusammen:

Durch die rasanten Fortschritte in der trainingswissenschaftlichen und physiologischen Forschung konnte das Training mehr und mehr wissenschaftlich begleitet und dadurch effektiver gestaltet werden (z.B. durch ergänzendes Krafttraining). Auch die Trainer- und Trainerinnenausbildungen profitierten von diesem Wissen, und mit steigender Qualität der Ausbildungen Mitte der fünfziger Jahre stieg auch die Qualität des Trainings stetig an. Vor allem die Weiterentwicklung und Verbesserung der Turngeräte, sowie die Entwicklung von trainingsunterstützenden Geräten (z.B. Deckenlonge, bessere Turnmatten), bewirkte das Aufkommen neuer und immer schwieriger werdender Turnelemente. Die Ostblockstaaten spielten eine Vorreiterrolle bei diesen Entwicklungen und zählen seither auch zu den dominierenden Nationen (besonders die damalige Sowjetunion). Jedoch verbreiteten sich diese fortschrittlichen Neuerungen rasch, und so wurden die Punkteabständen

zwischen den einzelnen Ländern in den sechziger Jahren immer geringer, die Leistungsdichte stieg rasant an. Seit den siebziger Jahren mischen vor allem China und die USA das internationale Turngeschehen kräftig auf. Besonders bei den Frauen zeigt sich seither der Trend zu immer kleineren und jüngeren Athletinnen. Heute zählen Rumänien, China, Japan und die USA zu den dominierenden Nationen im Gerätturnen.

1.2 Begriffsdefinitionen

1.2.1 Der Begriff Turnen

Im Brockhaus Sport ist über das „Turnen“ folgendes nachzulesen:

„[althochdeutsch turnen „drehen“, von latein. tornare „drehen“, „drechseln“, zu tornus „Dreheisen“]: von Friedrich Ludwig Jahn um 1810 geprägte Bezeichnung für alle Leibesübungen. Turnen im heutigen Sinn umfasst Gerätturnen, Kinderturnen und allgemeines Turnen (Anwendung spezieller Übungsformen zur Verhinderung von Haltungsfehlern und -schäden).

Der seit der zweiten Hälfte des 19. Jh. eng gefasste Begriff des Turnens als Gerätturnen in der Halle an den seit Jahn weiterentwickelten Geräten (Reck, Barren, Pferd, Ringe, Schwebebalken u.a.) lässt sich abheben von der weiter gefassten Verwendung des Begriffs im Deutschen Turner-Bund, der alle dort ausgeübten Arten des Turnens, auch Gymnastik und Turnspiele, einbezieht; die heutigen, aus der Tradition der Turnerschaft herkommenden Sportvereine bieten eine Vielzahl von Sportarten und propagieren verstärkt ein „Jedermannturnen“, das nicht mehr einzelnen Sportarten zugeordnet werden kann.“ (Heinz, 2006, S. 501)

Weiters ist über die Organisation des Turnens folgendes zu erfahren:

„Turnen wird in Deutschland durch den Deutschen Turner-Bund (DTB; gegründet 1950, Sitz: Frankfurt am Main) organisiert. In Österreich besteht der Österreichische Fachverband für Turnen (ÖFT; gegründet 1947, Sitz: Wien) und in der Schweiz v.a. der Schweizer Turnverband (STV; gegründet 1832, Sitz: Aarau), ursprünglich als Eidgenössischer Turnverein (ETV) geführt und 1985 mit dem Schweizer Frauenturnverband (SFTV; gegründet 1908) fusioniert. Weltdachverband ist die Fédération Internationale de Gymnastique (FIG; gegründet 1881, Sitz: Moutier), europäische Dachorganisation die Union Européenne de Gymnastique (UEG; gegründet 1982, Sitz: Lausanne).“ (Heinz, 2006, S. 501)

Röthing & Prohl (2003, S. 623) schreiben außerdem, dass Turnen das Ergebnis und System der *Deutschen Turnbewegung* ist, und zusammen mit dem *Englischen Sport* und der *Schwedischen Gymnastik* die historische Basis der europäischen Leibesübungen bildet.

1.2.2 Der Begriff Gerätturnen

Der Brockhaus Sport definiert den Begriff „Gerätturnen“ als „eine Form der Körperbildung und des Wettkampfsports, wobei an Geräten geturnt wird“ (Heinz, 2006, S. 192). Zu den Geräten gehören auch verschiedene Hilfsgeräte wie Sprungbrett, Niedersprungmatten und andere.

„Im Gerätturnen als Wettkampfsport werden spezielle Turnelemente gezeigt, die zu Übungen an den im Wettkampf eingesetzten Turngeräten (hier nach olympischer Reihenfolge aufgeführt) Boden, Pauschenpferd, Ringe, Sprungtisch, Barren, Reck (für Männer) sowie Sprungtisch, Stufenbarren, Schwebebalken und Boden (für Frauen) kombiniert werden. Bei Olympischen Spielen, Welt- und Europameisterschaften wird ein Mehrkampf (Männer Sechskampf, Frauen Vierkampf) ausgetragen, der ausschließlich Kürübungen enthält. Es gibt Einzelwertungen an den Geräten, und in den Mehrkämpfen additiven Mannschaftswertungen. Die Übungen werden von maximal neun Kampfrichtern (zwei bilden das A-Kampfgericht, sechs das B-Kampfgericht, außerdem ein Vorsitzender mit rechtlicher Kontrollfunktion) entsprechend den Wertungsvorschriften mit einer seit 2006 nach oben offenen Höchstnote bewertet, wobei erfüllte Anforderungen, Schwierigkeits- und Verbindungswerte den Ausgangswert der Übung bilden. Häufig werden neue, meist spektakuläre Übungselemente nach der Person benannt, die sie als erster Turner im Wettkampf kreierte.“ (Heinz, 2006, S. 192)

Wie aus dieser Definition hervorgeht, wird der Boden als ein weiteres Gerät in das Gerätturnen mit eingeschlossen, weshalb der Begriff Gerätturnen in dieser Arbeit synonym für Boden- und Gerätturnen verwendet wird.

1.2.3 Der Begriff Kunstturnen

Im Brockhaus Sport ist unter „Kunstturnen“ folgendes nachzulesen:

„Frühere Bezeichnung für das Turnen der Spitzenklasse, geprägt durch Kreativität in der Übungszusammenstellung, künstlerischen Ausdruck, persönlichen Stil und Beherrschung von Schwierigkeitselementen. Im Deutschen Turner-Bund wurde der Begriff 2000 offiziell durch Gerätturnen ersetzt.“ (Heinz, 2006, S. 273)

In Österreich sowie in der Schweiz ist die Bezeichnung Kunstturnen für das als Leistungssport betriebene Gerätturnen jedoch nach wie vor geläufig, weshalb die Begriffe „Gerätturnen“ und „Kunstturnen“ in dieser Arbeit synonym verwendet werden.

1.3 Die Charakteristik der Sportart Gerätturnen

Als Hinführung zum Thema sowie für die Entwicklung der Fragestellungen ist es von Bedeutung, die Besonderheiten der Sportart Gerätturnen näher zu betrachten. Es soll an

dieser Stelle auf Härtig und Buchmann (2011, S. 9 ff) verwiesen werden, die in ihrer Einleitung wichtige Charakteristika der Sportart Gerätturnen darstellen.

Das Ziel des wettkampfmäßigen Gerätturnens besteht nach den Autoren darin, „koordinativ anspruchsvolle Übungen und Elemente hauptsächlich an den traditionellen Turngeräten zu erlernen. Die turnerische Leistung wird auf der Grundlage von Wettkampfbestimmungen und Wertungsbestimmungen ermittelt. Ausschlaggebend für die Bewertung der Übungen sind die technischen und haltungsgemäße Ausführung sowie die Schwierigkeit und Komplexität der Wettkampfübungen“ (Härtig & Buchmann, 2011, S. 9).

Härtig und Buchmann (2011, S. 9 f) beschreiben, dass sich durch die ganz unterschiedlichen Konstruktionen der Turngeräte und die Vielfalt an möglichen zu erlernenden Elementen unterschiedlichste Belastungswirkungen auf den Organismus ergeben, und damit eine riesige Bandbreite an Anforderungen an die Turnerinnen und Turner gestellt wird. Die turnerischen Übungen und Übungsverbindungen fordern den Einsatz großer Muskelgruppen sowie eine Anspannung des ganzen Körpers, insbesondere der Rumpfmuskulatur, um Körperpositionen stabilisieren zu können. Gerling (2008, S. 49) definiert die Fähigkeit zum Halten der Körperspannung als das „Fixieren der Gelenke in einer gewünschten Position über eine bestimmte Zeit und unter Kraftereinwirkung von außen.“ Besonders das Erlernen schwieriger Elemente setzt daher ein hohes Niveau der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten voraus, und stellt ganz besondere Anforderungen an die motorische Lernfähigkeit der Trainierenden.

Aufgrund der genannten vielseitigen Anforderungen des Gerätturnens ergeben sich bei korrekter Ausführung der Bewegungen auch vielfältige gesundheitsförderliche Wirkungen auf den Organismus, wie z.B. eine Verbesserung der Körperhaltung, eine „Verbesserung der Funktionen der inneren Organe, des Muskel-Band-Apparates, des Herz-Kreislaufsystems und des Gleichgewichtorgans“ (Härtig & Buchmann, 2011, S. 10).

Das Erreichen eines hohen turnerischen Niveaus erfordert ein regelmäßiges und sorgfältiges Üben, welches dem Turner oder der Turnerin viel Geduld abverlangt, sowie Konzentration und Aufmerksamkeit schult (Gerling, 2011, S. 30). „Wertvolle Persönlichkeitseigenschaften wie Anstrengungsbereitschaft, Zielstrebigkeit und bewusste Disziplin“ (Härtig & Buchmann, 2011, S. 10) können dadurch entwickelt und gefördert werden. Das Turnen fordert in hohem Maße auch die kognitive Leistungsfähigkeit (Gerling, 2011, S. 30), denn nur durch die selbstständige Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben kann die korrekte Ausführung von Techniken und Fertigkeiten gelingen (Härtig & Buchmann, 2011, S. 10). Sehr treffend formulieren es Barth und Scharenberg (2009, S. 15): „Lern- und Trainingsresultate kommen nicht ausschließlich dadurch zustande, dass auf den Lernenden

eingewirkt wird, sondern mehr dadurch, dass sich der Lernende und Trainierende mit seiner Sportart und mit sich selbst aktiv auseinandersetzt.“

Wird das Training außerdem so gestaltet, dass die gegenseitige Unterstützung der Turnerinnen und Turner im Vordergrund steht (Helfen und Sichern, trainieren in Kleingruppen), kann das Turnen ebenfalls einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung sozialer Verhaltensweisen, wie z.B. Hilfsbereitschaft und Verantwortungsübernahme, leisten (Härtig & Buchmann, 2011, S. 10; Gerling, 2011, S. 30 f).

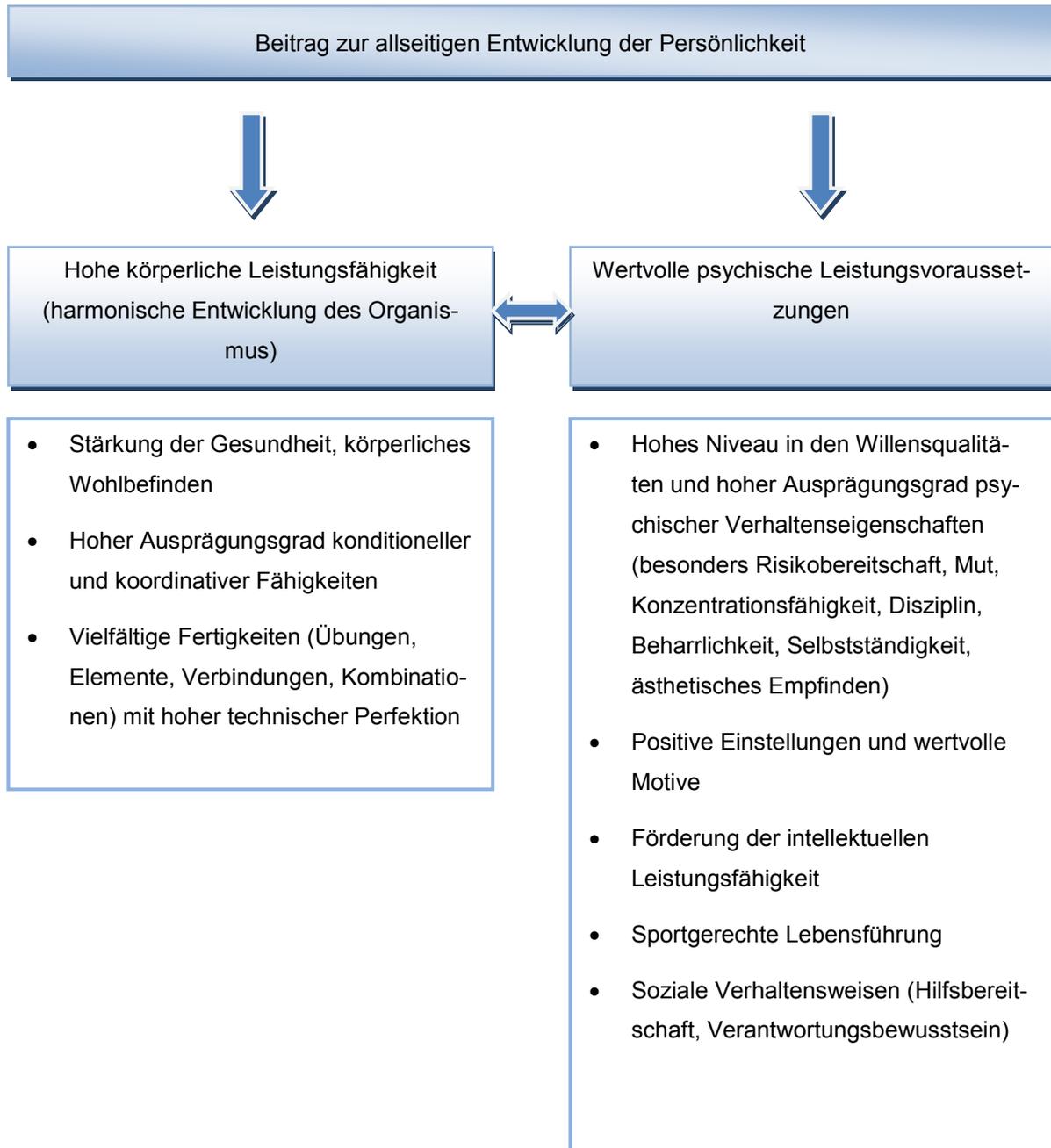


Abbildung 1: Ziele des Trainings- und Wettkampfbetriebs im Gerätturnen (Härtig & Buchmann, 2011, S. 12)

Die Zielstellungen des Gerätturnens (Abbildung 1) erfordern eine umfassende technisch-koordinative, konditionelle und psychische Vorbereitung der Sportlerinnen und Sportler (Härtig & Buchmann, 2011, S.11). Die dazu notwendigen Trainingsinhalte sind in Abbildung 2 ersichtlich.

Spezielle Übungen	Allgemeine Übungen	Übungen aus anderen Sportarten/Bereichen
<ul style="list-style-type: none"> • Elemente, Verbindungen, Kombinationen, Wettkampfübungen an den Geräten, in der Akrobatik, Gymnastik bzw. an Gerätekombinationen • Teilbewegungen der Elemente (Lernschritte – methodisch vorbereitende Übungen) • Elementspezifische Kraftübungen, Beweglichkeitsübungen • Grundlegende gymnastische Übungen und Elemente • Elemente/Verbindungen auf dem Trampolin; Sprünge vom Minitrampolin 	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Kraftübungen • Allgemeine Dehn- und Beweglichkeitsübungen • Spannungs- und Entspannungsübungen • Hindernisturnen, Balancieren • Haltungsturnen, Kräftigungsübungen • Kompensationsübungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kleine Spiele, Sportspiele • Ausdauerlauf, Schwimmen • Leichtathletische Übungen • Skilauf • Ringen • PartnerInnenakrobatik, Pyramidenbau

Abbildung 2: Inhalte des Trainings- und Wettkampfbetriebs in Gerätturnen - sportliche Ausbildung (Härtig & Buchmann, 2011, S. 13)

Die Anwendung der in Abbildung 2 ersichtlichen Trainingsmittelkomplexe in ihrer Gesamtheit ist notwendig, „um die anspruchsvollen Bildungs- und Erziehungsziele zu erreichen“ (Härtig & Buchmann, 2011, S. 11). Bei der Wahl der „Anteile der einzelnen Komplexe“ ist auf die „konkreten Alters- und Entwicklungsbesonderheiten“ (Härtig & Buchmann, 2011, S. 11) Rücksicht zu nehmen. Vom Trainer bzw. der Trainerin wird daher „eine entsprechende pädagogisch-methodische und organisatorische Befähigung zu einer differenzierten Trainingsgestaltung“ (Härtig & Buchmann, 2011, S. 11) verlangt, denn Trainieren bedeutet nicht nur „den Körper zu bewegen, sondern es ist auch ein pädagogischer Prozess“ (Barth & Scharenberg, 2009, S. 13).

1.4 Pädagogische Aspekte des Leistungssports

Um das Gerätturnen als Leistungssport betreiben zu können, beginnen Kinder schon sehr früh mit einem geregelten Training (Leikov, 1995, S. 27). Die Rahmentrainingskonzeption für das Gerätturnen weiblich in Deutschland gibt für die allgemeine Grundausbildung ein Alter von 6-7 Jahren an, das Hochleistungstraining beginnt bereits im Alter von 15 Jahren (Deutscher Turner-Bund, 2009, S. 9). Trainerinnen und Trainer arbeiten also hauptsächlich mit Kindern und Jugendlichen, weshalb gerade den pädagogischen Qualitäten dieser Personen besondere Bedeutung zukommt. Aus diesem Grund folgt nun ein Exkurs über die Pädagogik des Leistungssports unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings.

1.4.1 Sportpädagogik und Leistungssport

„In der Praxis des Hochleistungssports“, so schreibt Lange (2004, S. 41), „erinnern die Haltung und das Tun erfolgreicher Trainer zuweilen sehr deutlich an eine pädagogische Grundorientierung.“ In der sportwissenschaftlichen Forschung wird dies jedoch meist ignoriert, und „sportpädagogische Problem- und Fragestellungen“ zählen nur zu den „Randthemen der Traineraus- und -weiterbildungen“ (Lange, 2004, S. 41).

Auch Grupe und Krüger (2007, S. 20) bedauern, dass nach wie vor keine spezifische Pädagogik des Vereinssports existiert. Bis Mitte der 1980er Jahre gab es überhaupt keine größeren wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit dem Vereinssport aus pädagogischer Sicht beschäftigten. Dieser hat sich zwar in zunehmendem Maße auch wissenschaftlicher Erkenntnissen bedient, über Jahre hinweg weiterentwickelt sowie eine eigene sportpädagogische Qualität erlangt, diese wird jedoch von der universitären Sportpädagogik kaum thematisiert. Der Mangel an fundierten pädagogischen Theorien des Vereinssports bedeutet jedoch nicht, dass dieses Gebiet nicht von Bedeutung wäre.

Prohl (2006, S. 315) fordert eine pädagogische Reflexion und Betreuung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Leistungssport, und führt die Vernachlässigung dieser Thematik auf eine gegenseitige Ablehnung zwischen Sportpädagogik und Leistungssport zurück. Auch Grupe und Krüger (2007, S. 21) betonen den großen Einfluss, den Trainerinnen und Trainer auf die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen ausüben. Dieser Einfluss geht weit über den sportlichen Erfolg und Misserfolg hinaus, und kann für ihr ganzes Leben und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit prägend sein.

Von pädagogischer Seite werden bei Sportarten, bei denen der Leistungshöhepunkt bereits sehr früh erreicht wird (wie beispielsweise das Gerätturnen), Befürchtungen

geäußert (Prohl, 2006, S. 315 f). Gegner argumentieren, die Anforderungen seien nicht kindgemäß und stellen eine Verfrühung dar, wohingegen Befürworter des Kinderleistungssportes die Möglichkeiten der Entwicklung und Persönlichkeitsbildung durch den Sport betonen. Aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Erkenntnisse über den Spitzensport von Kindern können diese Argumente jedoch nicht als wissenschaftlich abgesichert gelten.

1998 wurde als erster offiziell geregelter Vorstoß der Pädagogik in die Praxis des Leistungssports der *Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer im Sport* des Deutschen Sportbundes veröffentlicht. Pädagogisch verantwortliches Handeln gehört nach Prohl (2004, S. 11) seit dem zu den verbindlichen Aufgaben eines Trainers oder einer Trainerin der Bundesrepublik Deutschland: „Ein solches Trainerhandeln soll laut Ehrenkodex die Selbstbestimmung der Sportler fördern, indem sie in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, einbezogen werden. Darüber hinaus gelte es, soziales Verhalten innerhalb der Trainingsgemeinschaft und faires Verhalten gegenüber dem sportlichen Gegner zu fördern.“

In dem Ehrenkodex ist beispielsweise zu lesen (Deutscher Sportbund, 1998, S. 6): „Das Interesse der Athletinnen und Athleten, ihre Gesundheit, ihr Wohlbefinden und ihr Glück stehen über den Interessen und Erfolgszielen der Trainierinnen und Trainier sowie der Sportorganisation. Alle Trainingsmaßnahmen sollen dem Alter, der Erfahrung sowie dem aktuellen physischen und psychischen Zustand der Sportlerinnen und Sportler entsprechen.“

Prohl (2004, S. 11) deutet dies folgendermaßen: „Auf diese Weise sollen die Leistungssportler zur Eigenverantwortung und Selbstständigkeit erzogen werden, auch im Hinblick auf deren späteres Leben. Mit Begriffen wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität – sogar Glück – werden in dem Ehrenkodex Verhaltensweisen, Persönlichkeitsdispositionen und Zielprojektionen angesprochen, die den Leistungssport auch als Kultur- und Bildungsgut im Kontext eines gelingenden Lebens der Athleten ausweisen sollen.“ Obwohl also dem pädagogischen Auftrag des Leistungssports von offizieller Seite durchaus Bedeutung beigemessen wird, „sind Analysen, die den potentiellen Zusammenhang zwischen Bildung und Leistungssport systematisch beleuchten, in der Sportpädagogik kaum zu finden“ (Prohl, 2004, S. 11).

Ergänzend muss dazu angemerkt werden, dass in Österreich bisher noch kein derartiges Dokument veröffentlicht wurde.

1.4.2 Die Förderstruktur im Nachwuchsleistungssport

Prohl (2006, S. 318) schreibt, dass „Trainer die Bedeutung einer pädagogischen Ausrichtung ihres Handelns zwar prinzipiell anerkennen“, über die konkrete Umsetzung jedoch kaum Aussagen machen können. Das pädagogische Selbstverständnis der Trainerinnen und Trainer orientiert sich an der Systemlogik *Sieg/Niederlage* des Leistungssportes, die Turnerinnen interpretieren den *Erfolgscodex* ihres Sportes jedoch anders als ihre Trainerinnen und Trainer. „Ihnen sind vor allem die Erfahrungsqualitäten kleiner Erfolge ihrer sportlichen Laufbahn wichtig (z.B. individuelle Erfolge in einem komplizierten Lernprozess oder die besonders gelungene Ausführung einer Übung), während die Trainer ihr kommunikatives Handeln allein auf die Erfolge in den großen Wettkämpfen ausrichten“ (Prohl, 2006, S. 318). Es ist daher keine Überraschung, dass es zu gegenseitiger Verständnislosigkeit kommen kann (Prohl, 2006, S. 319).

Güllich, Emrich und Prohl (2004, S. 162 ff) führten eine Evaluationsstudie des deutschen Fördersystems im Nachwuchsleistungssport durch und fanden heraus, dass sich erfolgreiche Spitzensportlerinnen und -sportler dadurch von weniger erfolgreichen unterscheiden, indem sie sich erst zeitlich später exklusiv auf ihre Hauptsportart konzentrieren, zuvor jedoch regelmäßig Trainings und Wettkämpfe auch in anderen Sportarten bestreiten. Ein späterer Einstieg in das staatliche Fördersystem erwies sich ebenfalls als erfolgsversprechender. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse kritisieren die Autoren eine Förderstruktur, die nach der Idee des „noch früher noch mehr“ angelegt ist.

Prohl (2006, S. 321) fordert daher, die Bedeutung des sogenannten Systemcodes *Sieg/Niederlage* im Leistungssport kritisch zu reflektieren: „Der absolut interpretierte Geltungsanspruch dieser Codierung hat offenbar dazu geführt, (zu) frühe Erfolge initiieren zu wollen.“ Diese Förderungsstrukturen scheinen „sportliches Talent jedoch eher zu zerstören als zu dessen Entfaltung beizutragen“ (Prohl, 2006, S. 321). Diese Erkenntnisse führen zu einer gewissen Ratlosigkeit bei den Verantwortlichen. Man scheint nun zu wissen dass die bisherige Förderpraxis nicht optimal angelegt war oder ist, Konzepte zur Verbesserung dieser Sachlage sind jedoch rar.

Talentförderung im Leistungssport

Laut Prohl (2006, S. 322) gibt es bis heute keine „in sich geschlossene Theorie des Leistungssports von Kindern und Jugendlichen bzw. der leistungssportlichen Talententwicklung.“ Der sportliche Talentbegriff ist ein Konstrukt, das in der sportwissenschaftlichen Diskussion keineswegs einheitlich verstanden wird. Prohl (2006, S. 323) beschreibt sowohl einen statischen also auch einen dynamischen Talentbegriff. Den *statischen* Talentbegriff differenziert Prohl (2006, S. 323) durch vier Komponenten:

- „*Disposition* zum Erreichen von hohen sportlichen Leistungen (somatischer und motorischer Aspekt);
- *Bereitschaft* solche Leistungen vollbringen zu wollen (psychischer Aspekt);
- *gesellschaftliches Umfeld*, das solche Leistungen ermöglicht und positiv bewertet (sozialer Aspekt);
- *Überdurchschnittliche sportliche Leistungsresultate*, die den Eignungsnachweis für hohe sportliche Endleistungen dokumentieren.“

Prohl (2006, S. 323) sieht diese statische Auffassung des sportlichen Talents allerdings als zu eng gefasst und teilweise sogar kontraproduktiv. Der *dynamische* Talentbegriff hingegen bezieht den Entwicklungsaspekt mit ein, denn er beschreibt das Talent als „sich erst im Verlaufe eines aktiven und zielgerichteten Prozesses“ (Prohl, 2006, S. 323) strukturierend, wobei dieser Prozess ein Veränderungsvorgang ist, der die ganze Persönlichkeit mit einbezieht.

Für Prohl (2006, S. 323) ist dieses Verständnis von Talent aus pädagogischer Sicht aus zwei Gründen zu bevorzugen:

- „Zum einen korrespondiert diese Auffassung eines prinzipiell offenen und aktiven Entwicklungsverlaufs mit der pädagogischen Kategorie der *Bildsamkeit* und berücksichtigt auch unetwete Verlaufsformen von Entwicklungs- und Lernprozessen.
- Zum anderen eröffnet erst der dynamische Aspekt des Talentbegriffs die Möglichkeit, das Phänomen der sportlichen Begabung im umfassenden Rahmen der gesamten Persönlichkeitsentwicklung zu diskutieren.“

Prohl (2006, S. 323) weist darauf hin, dass mit dieser Definition gleichzeitig die Bedeutung der pädagogischen Begleitung und Analyse der Talentförderung angesprochen wird. Der sportpädagogische Blick ist dabei „auf alle in der Talentförderung befindlichen Kinder und Jugendlichen zu richten, nicht zuletzt auf diejenigen, die das erstrebte sportliche Ziel am Ende nicht erreichen – die sog. Drop-Outs“ (Prohl, 2006, S. 323).

Exemplarische Ergebnisse einer sportpädagogischen Untersuchung zur Talentförderung an einem Sportgymnasium

Untersucht wurden Sportlerinnen und Sportler, die die Talentfördersysteme sowohl der DDR als auch der BDR durchlaufen hatten (Prohl, 2006, S. 326 f). Die durch die sogenannte Wende bedingten Umstellungen ermöglichten die Analyse typischer Problemfelder (Prohl, 2006, S. 326):

- „Systemvertrauen / Systemmisstrauen
- Integration / Konflikt

- Fremdbestimmung / Selbstbestimmung
- Zentrierung / Dezentrierung
- Selektion / Förderung“

Prohl (2006, S. 328) beschreibt, wie die Sportlerinnen und Sportler die Situation im Fördersystem der DDR erlebt hatten: In dem geschlossenen System der Sportschule der DDR (*Zentrierung*) stand der Leistungssport gegenüber den schulischen Anforderungen im Vordergrund (*Integration*), und die Schülerinnen und Schüler hatten aufgrund der ihnen durch die Schule zugesicherten Privilegien ein hohes *Systemvertrauen*. Die Atmosphäre wurde als leistungsfördernd beurteilt (*Förderung*), die Sportlerinnen und Sportler waren allerdings in hohem Maße *fremdbestimmt*, denn Abweichungen vom erwarteten Verhalten wurden sanktioniert. Diese Einschränkung der individuellen Entwicklung wurde allerdings durch das Vertrauen in die Fördermechanismen der DDR kompensiert (*Systemgerechtigkeit*).

Die Situation in der BDR nach dem Umbruch beschreibt Prohl (2006, S. 329) so, dass die schulischen Belangen am Sportgymnasium an Priorität gewonnen hatten (*Konflikt*), was die Abstimmung zwischen Schule und Training erschwerte. In schwierigen Situationen ihrer sportlichen Karriere wurden die Sportlerinnen und Sportler sofort „fallengelassen“ (*Selektion*), andererseits bestanden nun mehr Möglichkeiten der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (*Selbstbestimmung*). Die in der Lebensführung der Befragten entstandene *Dezentrierung* führte zu einer krisenhaften Phase ihrer sportlichen Karriere, und das ehemalige Vertrauen die die DDR-Sportförderung verwandelte sich in Skepsis gegenüber dem neuen Fördersystem (*Systemmisstrauen*). Ausschlaggebend für das Gelingen der leistungssportlichen Karriere wurde nun die Eigeninitiative der Sportlerinnen und Sportler.

Prohl (2006, S. 329 f) fasst anschließend zusammen, in welchen Eigenschaften sich die nach der Umstellung weiterhin leistungssportlich Aktiven von den Drop-Outs unterschieden: Das soziale Umfeld der Aktiven (Eltern) bedrängte die Kinder nicht mit Leistungsanforderungen, und diese Athletinnen und Athleten verfügten auch schon zu DDR-Zeiten über vergleichsweise weite Spielräume in der Gestaltung ihrer Karriere. In der krisenhaften Phase des Umbruches schafften sie es, sich gegenüber den Anforderungen von Schule und Leistungssport zu distanzieren. Sie konnten ihre Trainer nun selbst wählen und die Trainingsplanung aus eigener Kompetenz mitbestimmen. Auch die Koordination von Schule und Sport wurde von den Sportlerinnen und Sportlern selbst organisiert. Die Motivationsfaktoren für das Sporttreiben veränderten sich bei den Athletinnen und Athleten, sie gaben vermehrt intrinsische Qualitätserfahrungen des Sporttreibens als Beweggründe an (ästhetische Erfahrungen, Leistungsherausforderung, Bestehen gegen Konkurrenz).

Die Drop-Outs andererseits zeigten entgegengesetzte Merkmale (Prohl, 2006, S. 330 f). Die Eltern übten bereits frühzeitig starken Einfluss auf die sportliche Laufbahn ihrer Kinder aus (Fremdbestimmung), und die Sportlerinnen und Sportler unternahmen auch nach der Wende keinen Versuch, ihre persönliche Situation in der Schule und im Training distanzierter zu beurteilen. Daher konnten sie auch keine Strategien zur Integration von Schule und Training entwickeln, und die einzige selbstbestimmte Entscheidung, welche sie trafen, war der Ausstieg aus dem Leistungssport. Außerdem nannten die Drop-Outs in stärkerem Maße extrinsische Faktoren als Motive für ihre sportliche Karriere (Privilegien, soziale Anerkennung).

1.4.3 Die pädagogische Verantwortung von Trainerinnen und Trainern

Diese Befunde sollten nach Prohl (2006, S. 331) jedoch nicht vorschnell generalisiert werden, da sie in einer sehr speziellen Situation gewonnen wurden. „Jedoch kristallisiert sich aus den Ergebnissen der Befragung eine Struktur heraus die darauf hindeutet, dass die Fähigkeit zur *selbstbestimmten Zentrierung* der Lebensführung auf das leistungssportliche Training eine entscheidende Ressource der Talentbewahrung darstellt. Dabei spielen eigene leistungssportliche *Ziele*, kompetente *Mitbestimmung* bei der Trainingsgestaltung sowie Sensibilität für die *Qualität* der sportlichen Betätigung eine besondere Rolle. Schließlich scheint eine distanzierte Haltung gegenüber den Maßnahmen der Sportförderung von Vorteil zu sein, wobei in Einzelfällen sogar von einer förderlichen Wirkung eines *Systemmisstrauens* auszugehen ist“ (Prohl, 2006, S. 331).

Prohl (2006, S. 334 f) formuliert auf der Grundlage dieser Erkenntnisse einige Schlussfolgerungen für die Förder- und Trainingspraxis im Nachwuchsleistungssport. Nachdem Wettkampferfolge im frühen Kindes- und Jugendalter nicht zwangsläufig auch Bestleistungen im Hochleistungsalter zur Folge haben, sollten die Fördersysteme von einem dynamischen Talentbegriff ausgehen, welcher vor allem den Entwicklungsaspekt miteinbezieht. Steigen die Sportlerinnen und Sportler später in das intensive Training ihrer Hauptsportart ein, so besteht für sie eher die Möglichkeit einer selbstbestimmten Lebensgestaltung in Einklang mit den Erfordernissen des Spitzensports. Der spätere Einstieg ermöglicht ihnen außerdem, eine eher distanzierte und kritische Haltung gegenüber dem Fördersystem aufzubauen, was den Befunden entsprechend zur Bewahrung und Entfaltung von Talent beiträgt.

Wie Prohl (2006, S. 334) schreibt ist außerdem zu berücksichtigen, „dass die leistungssportliche Bewegungsbildung [...] ein ausgewogenes Verhältnis zwischen telisch-zweckbezogenen und autotelisch-selbsterfüllenden Qualitäten im sportlichen Bewe-

gungshandeln erfordert. Dies bedeutet, dass die Gegenwartserfüllung im Bewegungshandeln nicht vorzeitig den Zukunftserwartungen der Erfolgsmaximierung geopfert werden darf.“ Prohl (2006, S. 334) stellt diese „ästhetischen Bildungspotentiale selbsterfüllten leistungssportlichen Handelns“ außerdem in den „Horizont allgemeiner Bildung“, der bei Klafki (1999) anhand der Schlüsselkompetenzen der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidaritätsfähigkeit charakterisiert wird (siehe Kapitel 3.2.1).

Lange (2004, S. 66) schreibt dem *autotelischen Selbst* des Athleten oder der Athletin eine besondere Bedeutung zu, denn „wer über diese Kompetenz verfügt, besitzt die Fähigkeit, sich selbst (autonom) Ziele setzen zu können, die er zudem variabel mit den Erfordernissen der Situation abzugleichen vermag.“ Dies klingt vielleicht unspektakulär, ist aber keine Selbstverständlichkeit wenn man bedenkt dass es wesentlich einfacher ist, den Trainer oder die Trainerin Ziele bestimmen zu lassen und diese einfach zu übernehmen. Auch im Zusammenhang mit dem *Flow Erleben* hat das autotelischen Selbst eine zentrale Bedeutung. „Der Weg dorthin ist zweifelsohne ein ernst zu nehmender, komplexer und schwieriger Lernprozess, der von Trainern im *pädagogischen* Sinne begleitet werden muss“ (Lange, 2004, S. 66). Für den Trainer oder die Trainerin bedeutet dies, dass er oder sie die Sportlerinnen und Sportler dabei unterstützt, dass diese sich „selbst Ziele setzen, sich in ihr Training vertiefen, ihre Aufmerksamkeit auf das komplexe Geschehen im Training richten, daraus immer wieder neue Konsequenzen ziehen und sich schließlich an ihren unmittelbaren Trainings-, Leistungs- und Wettkampferfahrungen erfreuen“ (Lange, 2004, S. 66).

Der Trainer übernimmt mit dieser Haltung im Leistungssport „die Funktion eines *achtsamen Pädagogen*, der von einem *Menschenbild* ausgeht, dass dem Athleten die Fähigkeit zugesteht, dieses besondere *Selbst* auch im Wettkampfsport zu entwickeln. Auf diese Weise schein es möglich zu sein, *Sinn* in dem zeitaufwendigen und anstrengenden Training zu erschließen und sich dann, wenn es darauf ankommt, vollends in die sorgfältige Planung, engagierte Durchführung und kritische Auswertung mit gleichsam *hineinzuhängen*. Training wird dadurch im wahrsten Sinne des Wortes zu einer eigenen Sache, die der betroffene Athlet *selbst verantwortet*“ (Lange, 2004, S. 67).

Prohl (2006, S. 334) folgert daraus: „In Analogie zu einem erziehenden Sportunterricht wären die Inhalte und Methoden eines bildungsorientierten Trainings so auszulegen, dass im Vollzug des leistungssportlichen Kompetenzerwerbs (als *qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess*) gleichzeitig und in einem auch die Schlüsselkompetenzen zeitgemäßer Allgemeinbildung (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) entwickelt werden. In den Förderstrukturen des (Nachwuchs-)Leistungssports sollte das Recht des Athleten auf Selbstbestimmung und Gegenwart in Training und Wettkampf

respektiert werden, das die Entwicklung der leistungssportlichen Persönlichkeitsstruktur eines mündigen Ästheten ermöglicht, die einem offenen, pluralistischen Spitzensportsystem als Leitbild dienen kann.“

Daraus ergibt sich an alle im System des Leistungssports stehenden die Forderung nach dem auch im Ehrenkodex niedergelegten „Respekt vor der Selbstbestimmung des Athleten in allen Phasen und Dimensionen der leistungssportlichen Karriere, von der Trainingsplanung über die Wettkampfauswahl bis zur Beendigung der leistungssportlichen Karriere“ (Prohl 2004, S. 34). Darüber hinaus sollen Sportlerinnen und Sportler Maßstäbe entwickeln lernen, „um die Erfahrungsqualitäten ihrer leistungssportlichen Bewegungshandlungen überhaupt wertschätzen zu können“ (Prohl 2004, S. 34).

Zur Ermöglichung dessen, was also für das Training im (Nachwuchs-)Leistungssport wünschenswert wäre, müsste sich bei den Trainerinnen und Trainern sowie den Funktionären ein Bewusstsein entwickeln, „dass die übergreifenden pädagogischen Perspektiven nicht als bloßes Additiv zu den jeweiligen Fachorientierungen zu verstehen sind, sondern als integrales Persönlichkeitsmerkmal des Sporttalents in einer offenen Gesellschaft“ (Prohl, 2006, S. 335). Die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit von Sportlerinnen und Sportlern wie auch das Erleben von Qualitätserfahrungen im sportlichen Bewegungsvollzug stellen keine Forderungen dar, welche nur sehr schlecht oder mit großen Umständen in das derzeitige System integriert werden können. Sie sind hingegen „auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung für die Dauerhaftigkeit der leistungssportlichen Karriere ähnlich bedeutsam wie konditionelle Fähigkeiten und technische Fertigkeiten“ (Prohl, 2006, S. 335).

Als Beispiel für ein solchermaßen gelungenes Trainerhandeln kann Lange's (2004, S. 55) Bericht von einem Leichtathletiktrainer herangezogen werden, welcher seine Athletinnen und Athleten zu läuferischen Bestzeiten bringt indem er sie nicht etwa dazu drängt, sondern vielmehr die Bedingungen schafft, die diese persönlichen Bestleistungen möglich werden lassen. Dadurch, dass sich der Trainer selbst zurück nimmt, ermöglicht er seinen Sportlerinnen und Sportlern, sich selbst an ihre persönlichen Grenzen heranzutasten und ihr Tun vollkommen selber zu verantworten (Lange, 2004, S. 55): „Der Trainer macht sich zunehmend entbehrlich, lenkt weniger und lässt dadurch die Athleten vermehrt Verantwortung für sich und ihr Tun übernehmen. Er hat dennoch das komplexe Geschehen fest im Blick, weiß, was auf der Tartanbahn passiert und kann sich vollends in die Athleten hineinversetzen. Das Wissen um diese Kompetenz des Trainers schafft bei den Sportlern Vertrauen und gibt ihnen die Sicherheit die nötig ist, um sich an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit heranzuwagen.“

In Langes Augen ist der Trainer oder die Trainerin deshalb auch eher ein Künstler als ein Wissenschaftler, „zumindest hinsichtlich des Heranziehens und Vernetzens unterschiedlich relevanter Wissensbestände“ (Lange, 2004, S. 55). Gelingt es dem Trainer oder der Trainerin, sich in die Athleten hineinzusetzen und diese in ihrer Selbstständigkeit zu fördern und zu unterstützen, so scheint er oder sie auf einem erfolgversprechenden Weg zu sein. Trainingstechnologische Erkenntnisse können dieser Freiheit jedoch manchmal entgegenstehen und legen eine Manipulation der Athleten nahe. „In der Fähigkeit darauf verzichten zu können, und stattdessen ein Feld zu schaffen, in dem der Athlet selbst auf die Lösung seiner Trainingsprobleme kommen kann, verbirgt sich die Könnerschaft des Meistertrainers“ (Lange, 2004, S. 57).

1.5 Zusammenfassung

In der Einleitung wurde mit der historischen Entwicklung des Turnens begonnen, und dabei besonders die Entwicklung des Wettkampfturnens fokussiert. Ausgehend von den Philanthropisten begann die Entstehung einer geregelten Körperkultur zur Verbesserung der Volksgesundheit. Besonders GutsMuths schuf wichtige Voraussetzungen für das spätere Gerätturnen, welches seinen Ursprung im deutschen Turnen von Jahn feiert. Auf dem Turnplatz der Hasenheide entstanden die Geräte Reck und Barren, sowie Vorläufer des Schwebebalkens und des Pferdes. Spieß schuf schließlich den Turnunterricht in der Schule, ordnete den Boden ebenfalls als Gerät ein und begründete das Turnen an den Schaukelringen. 1936 bei den olympischen Sommerspielen fand die Entwicklung der Turngeräte ihren Abschluss, bei den Männern wurden die ruhighängenden Ringe sowie das eigentliche Bodenturnen eingeführt, im Frauenturnen fanden der Schwebebalken und der Stufenbarren Einzug. Schon bei Jahn und ganz besonders in der NS Zeit wurde das Turnen jedoch auch stark politisch instrumentalisiert, und erlitt mit Einsetzen des Krieges im deutschsprachigen Raum einen Niedergang. Nach Ende des Krieges fanden sich erst nach und nach wieder Turner zusammen, um ihre Tradition fortleben zu lassen. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelte sich das Gerätturnen durch den wissenschaftlichen Fortschritt sowie eine Verbesserung der Turngeräte rasant, die Turnerinnen und Turner zeigten immer schwieriger werdende Elemente, sodass das Gerätturnen schließlich in unserem heutigen Hochleistungssport seinen momentanen Höhepunkt findet (Pahncke, 1983).

Um anschließend näher auf die Charakteristik eben dieses heutigen Wettkampfsports Gerätturnen eingehen zu können, wurden zuvor die Begriffe Turnen, Gerätturnen und Kunstturnen definiert (Heinz, 2006). Das Turnen in seiner weiter gefassten Bedeutung ist

dabei ein Überbegriff für Gerätturnen, Kinderturnen und allgemeines Turnen, wobei damit mehr der Breiten-, Freizeit- und Gesundheitssport fokussiert wird. In seiner enger gefassten Bedeutung meint der Begriff Turnen das Turnen an Geräten „als eine Form der Körperbildung und des Wettkampfsportes“ (Heinz, 2006, S. 192), wobei im Wettkampf normierte Turngeräte eingesetzt werden. Der Begriff Kunstturnen wird in Österreich und in der Schweiz für das Turnen der Spitzenklasse verwendet, in Deutschland wird er jedoch kaum noch gebraucht, und durch den Begriff Gerätturnen ersetzt.

Im wettkampfmäßigen Gerätturnen werden koordinativ anspruchsvolle Übungen und Elemente an den traditionellen Turngeräten ausgeführt. Durch die verschiedenartig gestalteten Turngeräte ergeben sich unterschiedliche Belastungswirkungen auf den Organismus, sowie eine große Bandbreite an Anforderungen an die Turnerinnen und Turner. Für die Ausführung schwieriger Übungen ist ein hohes Niveau der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten erforderlich, sowie eine gute motorische Lernfähigkeit. Im Trainingsprozess werden neben den motorischen auch die kognitiven Fähigkeiten gefordert und gefördert, sowie Geduld, Konzentration, Anstrengungsbereitschaft und Disziplin verlangt. Um den Lern- und Übungsprozess entwicklungsadäquat gestalten zu können, müssen die Trainerinnen und Trainern nicht nur fachliche, sondern auch umfangreiche pädagogisch-methodische Fähigkeiten vorweisen können (Härtig & Buchmann, 2011, S. 9ff).

Aus diesem Grund schließt das einleitende Kapitel mit einer Betrachtung der pädagogischen Aspekte des Leistungssports unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings. Aus sportpädagogischen Untersuchungen sowie theoretischen Reflexionen ergeben sich folgende Aspekte (Prohl, 2006, S. 331 ff): Der Selbstbestimmung der Athletinnen und Athleten in ihrer Lebensführung sowie ihrer sportlichen Karriere kommt oberste Priorität zu. Daher ist auch ein eher späterer Einstieg in das leistungssportliche Training zu bevorzugen, wodurch außerdem der Aufbau einer distanzierten und kritischen Haltung gegenüber dem Fördersystem möglich wird. Dies ist für die Sportlerinnen und Sportler notwendig, um ihre eigenen Ziele entwickeln und auch gegenüber Trainern und Funktionären verantworten zu können. Um eine umfassende Bildung im Leistungssport zu verwirklichen, müssen neben dem leistungssportlichen Kompetenzerwerb auch allgemeinbildende Schlüsselkompetenzen wie die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung sowie die Solidaritätsfähigkeit entwickelt werden.

Auf der Grundlage dieser Darstellungen werden nun im folgenden Kapitel die Fragestellungen zur Bearbeitung des Themas entwickelt.

2 Fragestellung und Methodik

2.1 Hinführung zu den Fragestellungen

Wie den Ausführungen von Härtig und Buchmann (2011, S. 9 ff) zu entnehmen ist, birgt das Gerätturnen als motorisch sowie psychisch hoch anspruchsvolle Sportart durchaus Risiken, enthält aber auch ein unerschöpfliches Potential an Entwicklungsmöglichkeiten körperlicher, personaler und sozialer Art, sofern die Gestaltung des Trainings pädagogisch-didaktisch verantwortungsvoll durchgeführt wird.

Als weitere Konsequenz der Komplexität dieser Sportart muss mit der turnspezifischen Ausbildung der Sportlerinnen und Sportler bereits sehr früh begonnen werden (Leikov, 1995, S. 27; ÖFT – Was ist Gerätturnen), woraus sich ebenfalls eine hohe pädagogische Verantwortung der Trainerinnen und Trainer gegenüber den sich entwickelnden Kindern und Jugendlichen ergibt. Der didaktisch-methodischen Vermittlungsfähigkeit der Trainerinnen und Trainer sowie der pädagogisch-psychologischen Begleitung der Heranwachsenden kommt hier besondere Bedeutung zu, um das Training entwicklungsgerecht gestalten zu können (Härtig & Buchmann, 2011, S. 11).

Folgende Thesen zur Sportart Gerätturnen können daher aufgestellt werden:

1. Gerätturnen ist eine motorisch hochkomplexe Sportart (Härtig & Buchmann, 2011, S. 9; Härtig & Buchmann, 2011, S. 9 ff).
2. Gerätturnen verlangt die Ausbildung aller konditionellen und koordinativen Fähigkeiten sowie umfassender technischer Fertigkeiten auf hohem Niveau (ÖFT – Was ist Gerätturnen).
3. Effektives Training verlangt das Beherrschen spezieller Trainingsmethoden (z.B. Methoden des Krafttrainings, Methoden des Beweglichkeitstrainings) sowie die Fähigkeit zu einer differenzierten Trainingsgestaltung (Härtig & Buchmann, 2011, S. 11).
4. Im Gerätturnen liegt das Höchstleistungsalter sehr niedrig (ab 16 Jahre), weshalb ein frühzeitiger Trainingsbeginn mit systematischer Gestaltung des Trainingsprozesses notwendig ist (ÖFT – Was ist Gerätturnen; Prohl, 2006, S. 315; Deutscher Turner-Bund, 2009, S. 9).
5. Aufgrund dieser Vorverlegung des Hochleistungstrainings ins Kindesalter (Leikov, 1995, S. 27) werden den Trainerinnen und Trainern neben speziellen trainingswis-

senschaftlichen Kenntnissen auch umfangreiche pädagogische und didaktische Fähigkeiten abverlangt (Härtig & Buchmann, 2011, S. 11).

6. Um angehende Trainerinnen und Trainer optimal auf ihre zukünftige Tätigkeit vorzubereiten, müssen auch in den Ausbildungen pädagogische und didaktische Sachverhalte ausreichend Berücksichtigung finden.

Aus diesen Thesen abgeleitet werden nun Fragestellungen formuliert, welche für die Bearbeitung des Themas konstitutiv sein werden:

1. Wie präsentiert sich der aktuelle Forschungsstand zur Didaktik des Gerätturnens vor dem historischen Hintergrund der Entstehung dieser Sportart?
2. Wie sind die Lehrpläne für das Gerätturnen der Frauen in den drei Ländern Österreich, Deutschland und der Schweiz im Vergleich gestaltet?
3. Lassen sich didaktische Konzeptionen finden, welche den Lehrplänen der Länder zugrunde liegen, und welche Unterschiede ergeben sich im direkten Vergleich?
4. Wie wirkt sich die Gestaltung der Lehrpläne bzw. die Konzeption der Ausbildungen auf das Training und die Leistungen der Turnerinnen aus?
5. Welche Erkenntnisse aus der Neurodidaktik sind entwicklungspsychologisch für das motorische Lernen bei Kindern und Jugendlichen von Bedeutung?
6. Welche Verbesserungsansätze lassen sich vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse für die Gestaltung der Lehrpläne zur Trainer- und Trainerinnenausbildung aus der aktuellen sportpädagogischen und sportdidaktischen Forschung ableiten?

2.2 Methodische Vorgangsweise

Die Bearbeitung des Themas erfolgt auf hermeneutischem Wege. Die Grundlage der Arbeit bildet die Darstellung und Diskussion aktueller fachdidaktischer Konzepte, pädagogischer Literatur zum Thema Nachwuchsleistungssport sowie lerntheoretischer Erkenntnisse. Vor diesem Hintergrund sollen die Ausbildungskonzepte des österreichischen, deutschen sowie des schweizerischen Fachverbands für Turnen analysiert, verglichen und kritisch reflektiert werden.

Im Folgenden wird nun die Methode der Hermeneutik vorgestellt, um die wissenschaftliche Vorgangsweise zur Bearbeitung der Thematik in dieser Arbeit darzulegen.

Bei Prechtl und Burkard (2008, S. 236) ist nachzulesen, die Hermeneutik sei die „Kunst der Interpretation von Texten, im weiteren Sinn das Verstehen von Sinngebilden aller Art, sowie die theoretische Reflexion auf die Methoden und Bedingungen des Verstehens.“

Bei Dilthey, „bei dem die Hermeneutik im 19. Jh. ihren Höhepunkt erreicht, wird das Verstehen zur Grundlage der Geisteswissenschaft überhaupt. Im Unterschied zu den Naturwissenschaften befassen sich die Geisteswissenschaften mit den Produkten, die der menschliche Geist selbst hervorgebracht hat. Deshalb ist Verstehen durch ein nachvollziehendes Erleben möglich, da die Objektivierungen des Geistes Ausdruck eines solchen ursprünglichen Erlebens sind. Während sich das Verstehen auf alle Äußerungen des Seelenlebens richtet, wird der Begriff Hermeneutik bei Dilthey für die *Kunstlehre des Verstehens schriftlicher Lebensäußerungen* verwendet“ (Prechtl und Burkard, 2008, S. 236).

„Am wirkungsreichsten für die Hermeneutik des 20. Jh. wurde Gadammers *Wahrheit und Methode*. [...] Er betont das jedem Verstehen inhärente Vorverständnis („Vorurteil“). Der Interpret befindet sich immer schon in einem lebensweltlichen Zusammenhang, der von Überlieferung, Sprache und Situation geprägt ist. [...] Im Verstehensprozess muss das jeweilige Vorverständnis gegenwärtig sein und einer kritischen Korrektur zugänglich“ (Prechtl und Burkard, 2008, S. 237).

Mittelstraß (2008, S. 367) beschreibt, dass die Herangehensweise an eine hermeneutische Textinterpretation in einem hermeneutischen Zirkel bzw. einer hermeneutischen Spirale erfolgt: „Das vom Interpretieren mitgebrachte Vorverständnis wird nämlich im Vorgang des Verstehens einer kritischen Klärung ausgesetzt; das unter Umständen korrigierte und erweiterte Verständnis kann mit neuen Fragen an den Text herantreten und sich so im dialogischen Hinundhergehen nach Art einer hermeneutischen Spirale fortwirken.“

Rittelmeyer und Parmentier (2007, S. 1) fassen zusammen: „*Hermeneutik* ist also ursprünglich die *Sinnauslegung von Texten*. Die Frage nach dem Sinn von Texten heißt:

- Was *meinen* die Autorinnen/Autoren mit dem, was sie sagen oder schreiben?
- Was *bedeuteten* die Texte?
- Welchen *Zweck* verfolgen ihre Urheber in einem bestimmten sozialen und historischen Zusammenhang?
- Was *motiviert* die Verfasserinnen und Verfasser zu bestimmten Äußerungen, Formulierungen, Konstruktionsregeln der Textgestalt?

Hermeneutik wird demnach das Bemühen genannt, Texte bzw. deren Urheber und ihr historisches Umfeld zu *verstehen*.“

Mithilfe der Hermeneutik werden also Inhalte oder Bedeutungen eines Textes oder eines Dokumentes interpretiert bzw. offengelegt, die bei einer normalen, oberflächlichen Lektüre nicht unmittelbar sichtbar werden (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 2).

2.3 Gliederung der Arbeit

Kapitel 1 befasst sich mit dem historischen Hintergrund des Gerätturnens, mit seiner Charakteristik sowie mit pädagogischen Aspekten des Nachwuchsleistungssports. Für ein vertieftes Verständnis in die Thematik wird ein historischer Grundriss skizziert, und dabei besonders auf die Entwicklung des Gerätturnens als Wettkampfsport fokussiert. Es folgen die Begriffsbestimmungen von Turnen, Gerätturnen sowie Kunstturnen, um deren eindeutigen Gebrauch sicherzustellen. Ausgehend von den historischen Erläuterungen werden die Charakteristiken des Gerätturnens als moderner Wettkampfsport dargestellt, sowie einige pädagogische Aspekte des Leistungssportes mit Kindern und Jugendlichen diskutiert.

In Kapitel 2 werden auf der Grundlage der aus Kapitel 1 gewonnenen Einsichten über das Gerätturnen Fragestellungen für die Bearbeitung des Themas formuliert, sowie die methodische Vorgangsweise dargelegt.

Kapitel 3 ist der Didaktik gewidmet. Nach einer Begriffsdefinition werden einige didaktische Modelle und Konzepte als Grundlage für die später folgende Lehrplananalyse vorgestellt. Anschließend werden einige Aspekte zur Didaktik des (leistungsorientierten) Gerätturnens erörtert. Der Vollständigkeit halber wird auch der Methodik ein Kapitel gewidmet, welche schließlich ein Kernelement jedes didaktischen Handelns darstellt. Mit dem motorischen Lernen als zentralen Inhalt der Sportdidaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen im Sport (Röthing & Prohl, 2003, S. 509 ff) beschäftigt sich das darauffolgende Kapitel „Theorien des Bewegungslernens“. Daran anschließend werden Erkenntnisse zum Lehren und Lernen aus der Neurodidaktik erläutert, welche für die Herausarbeitung der Entwicklungsmöglichkeiten einer Didaktik des Gerätturnens gegen Ende der Arbeit von wesentlicher Bedeutung sein werden.

Kapitel 4 stellte eine Einführung in die Curriculums- und Lehrplanforschung dar, und soll schließlich auf die weiterführenden Kapitel vorbereiten.

Dem theoretischen Teil der Arbeit folgt mit Kapitel 5 die konkrete Darstellung der Ausbildungssysteme zur Aus- und Weiterbildung von Trainerinnen und Trainern im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland, Schweiz).

Die Lehrpläne der drei Länder werden in Kapitel 6 alsdann einer quantitativen, qualitativen sowie fachdidaktischen Untersuchung unterzogen und diesbezüglich verglichen.

In Kapitel 7 „Kritik und Entwicklungsmöglichkeiten“ wird der durch die Analyse sichtbar gewordene aktuelle Stand der Lehrpläne kritisch erörtert sowie Schwachpunkte aufge-

zeigt. Danach wird näher auf das Training mit Kindern und Jugendlichen eingegangen, woraufhin anschließend der Versuch unternommen wird, daraus Konsequenzen für die Trainer- und Trainerinnenausbildung abzuleiten. Abschließen folgen ein Fazit über die getätigten Untersuchungen sowie ein kurzer Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsthemen.

In Kapitel 8 findet sich schließlich eine Zusammenfassung der Vorgangsweise in dieser Arbeit sowie der gewonnenen Erkenntnisse.

3 Didaktik im Überblick: Stand und Entwicklung

In diesem Kapitel soll nun die theoretische Grundlage für die spätere Analyse der Lehrpläne zur Trainer- und Trainerinnenausbildung gelegt werden. Nach den Begriffsdefinitionen von Sportpädagogik und Sportdidaktik werden die sogenannten „großen“ didaktischen Modelle behandelt, anschließend wird auf verschiedene fachdidaktische Modelle zu Bewegung und Sport eingegangen. Diese beziehen sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung hauptsächlich auf den Schulsport, dennoch sollen sie der Vollständigkeit halber erwähnt werden, und gewisse Konsequenzen lassen sich schließlich auch für den Leistungssport daraus ableiten.

In einem nächsten Schritt werden die Grundlagen einer Didaktik des Gerätturnens umrissen, gefolgt von einer kurzen Darstellung der Methodik als wesentliches Teilgebiet der Didaktik. Nachdem das motorische Lernen und Üben ein wichtiges Handlungsgechehen jedes Sportunterrichts bzw. Trainings darstellt, werden auch verschiedene Lehr- und Lernkonzepte in diesem Kapitel erläutert, bevor abschließend ein umfangreicher Blick auf das Lehr- und Lernverständnis der Neurodidaktik geworfen wird.

3.1 Begriffsdefinitionen

3.1.1 Sportpädagogik

Grupe & Krüger (2007, S. 25) bezeichnen die Sportpädagogik als „das historisch gesehen älteste Fachgebiet der Sportwissenschaft.“ Bevor sich der Begriff Sportpädagogik etabliert hat, war von „Gymnastik, Turnen, Leibesübungen oder Leibeserziehung und deren Theorie die Rede. Sportpädagogik bezeichnet sowohl die pädagogische Praxis im Sport als auch die (wissenschaftliche) Theorie dieser Praxis. Die Aufgabe der Sportpädagogik besteht nicht nur darin, theoretisches Wissen für die Praxis von Erziehung und Unterricht im Sport zu entwickeln, sondern sie soll auch ein Forum der Reflexion und Diskussion der für den Sport pädagogisch wichtigen Fragen und Probleme bieten“ (Grupe & Krüger, 2007, S. 25).

„Sportpädagogik ist seit 1970 die übliche Bezeichnung für jenes Teilgebiet der Sportwissenschaft, in dem Sport im Zusammenhang von Bildung und Erziehung untersucht wird. Sportpädagogik ist wissenschaftssystematisch zugleich als Teilgebiet der Allgemeinen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft anzusehen.

In der Praxis kann pädagogische Verantwortung als eine Haltung beschrieben werden, die darauf gerichtet ist, insbesondere heranwachsenden Menschen eine optimale Entwicklung und ein gutes Leben zu ermöglichen. In welcher Weise Sport dazu beitragen kann, ist daher die zentrale Frage der Sportpädagogik.“ (Röthing & Prohl, 2003, S. 527).

3.1.2 Sportdidaktik

Bei Bräutigam (2009, S. 237) ist nachzulesen, dass es neben der allgemeinen Didaktik, „die den Unterricht sowie Lehr-Lern-Prozess im Grundsatz und unabhängig von einzelnen Fachdisziplinen untersucht“, speziell ausgerichtete Fachdidaktiken gibt. Eine dieser Fachdidaktiken ist die Sportdidaktik, deren Hauptbetätigungsfeld die Beschäftigung mit Fragen des Schulsports darstellt.

„Die Sportdidaktik ist ein Teilgebiet der Sportpädagogik, ihr Gegenstand ist der Sportunterricht in Schulen, Sportvereinen und weiteren Einrichtungen, in denen der Sport als Erziehungsmittel eingesetzt wird. Als Theorie des Lehrens und Lernens im Sport befasst sich die Sportdidaktik mit den für Unterricht bedeutsamen Sachverhalten und deren Beziehungen zueinander. Das sind Lernziele, Inhalte des Sportunterrichts, Lehrmethoden, Organisationsformen und die personale Interaktion. Sportdidaktik erforscht und beschreibt die Aspekte der Planung, Durchführung und Auswertung der Lehr- und Lernprozesse im Sport, bezieht die gesellschaftlichen, schulischen und personellen Rahmenbedingungen mit ein und stellt dem Sportlehrer Unterrichtshilfen und Handlungsangebote zur Verfügung. Als berufsbezogene Theorie ist die Sportdidaktik dann wirksam, wenn sie die Komplexität der Unterrichtspraxis annähernd erfasst und wiedergibt.“ (Röthing & Prohl, 2003, S. 509).

Als wichtiges Teilgebiet der Sportdidaktik soll hier außerdem eine Definition der Methodik vorgestellt werden:

„Unter Methodik versteht man die Lehre vom zielgerichteten Vorgehen beim Unterrichten mit den aufeinander bezogenen Schritten der lang-, mittel- und kurzfristigen Unterrichtsplanung, der Durchführung und Auswertung. Die allgemeine Methodik und spezielle Methodiken der Sportarten sind Teilbereiche der Sportdidaktik beziehungsweise stehen damit in Wechselwirkung. Diese selbst ist wiederum mit der allgemeinen Didaktik verbunden.“ (Röthing & Prohl, 2003, S. 366)

Bräutigam (2009, S. 137) definiert Methoden als „mehr oder weniger bewusst eingesetzte Strategien zur Problemlösung und systematische Verfahrensweisen der Aneignung und Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Einsichten.“

„In diesem Sinnen haben Methoden ganz offensichtlich eine *technisch-instrumentelle Funktion*: Sie sind Mittel zum Zweck“ (Bräutigam, 2009, S. 138). Bräutigam warnt allerdings davor zu glauben, dass Methoden direkt und ohne Umwege zu einem vorher festgelegten Ergebnis führen. „Vielmehr ist es so, dass die methodisch gestaltete Unterrichtssituation selbst besondere Prozesse in Gang setzt, die eine eigene Dynamik entfalten. Im Verlauf der methodischen Begegnung mit den konkreten Fragen und Problemen wird sich erweisen, welche inhaltlichen Zugänge sich die Schülerinnen und

Schüler verschaffen und zu welchen Ergebnissen dies führt. In diesem Verständnis haben Methoden einen *konstituierenden Charakter*: Sie schaffen den Rahmen dafür, welche Ziele mit den Inhalten des Unterrichts erreicht werden und welche Lernerfahrungen sich über sie vermitteln“ (Bräutigam, 2009, S. 138).

3.2 Didaktische Modelle als Grundlage für die Lehrplananalyse

Innerhalb der Didaktik gibt es eine ganze Reihe sehr unterschiedlicher Positionen und Modelle. Gudjons (2006, S. 229) definiert das didaktische Modell folgendermaßen: „Unter einem didaktischen Modelle verstehen wir ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude, das didaktisches Handeln in Schule und außerschulischen Handlungsfeldern auf allgemeiner Ebene analysiert und modelliert, d.h. zur Planung hilft. Darin liegt seine unterrichtspraktische Funktion. Ein Modell hat den Anspruch, theoretisch umfassend (aber konzentriert auf bestimmte Perspektiven) über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und des Lehrens aufzuklären.“

Einige Beispiele für didaktische Modelle sind die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki, die lehrtheoretische Didaktik von Wolfgang Schulz, die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik von Felix von Cube, die curriculare Didaktik von Christine Möller oder die kritisch-kommunikative Didaktik von Rainer Winkel (Gudjons & Winkel, 1999; Gudjons, 2006). Im Folgenden werde ich mich nun speziell mit den Modellen von Klafki, Schulz und Möller auseinandersetzen.

3.2.1 Die kritisch-konstruktive Didaktik (Wolfgang Klafki)

Die Zentralkategorie des Modells von Klafki (1999, S. 13 ff) ist der Begriff der *Bildung*. Eine solche zentrale, orientierende Kategorie ist „unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinander fallen sollen“ (Klafki, 1999, S. 14).

Klafki (2002, S. 19) definiert: „Bildung muss heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- Erstens als Fähigkeit zur *Selbstbestimmung* jedes Einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art.

- Zweites als *Mittbestimmungsfähigkeit*: Denn jeder Mensch hat Anspruch, Möglichkeit und Mitverantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse.
- Drittes als *Solidaritätsfähigkeit*: Denn der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung kann nur gerechtfertigt werden, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* denjenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten vorenthalten oder begrenzt werden.“

Den Zusammenhang von Lehren und Lernen sieht Klafki als Interaktionsprozess, in dem sich Lernende mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse und Fähigkeiten zur „Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen“ (Klafki, 1999, S. 15). Ein solches Lernen muss nach Klafki (1999, S. 15) „in seinem Kern sinnhaftes, verstehendes und entdeckendes bzw. nachentdeckendes Lernen sein“, in das Formen von Üben, Wiederholen usw. eingeordnet sind, „als zwar notwendige, aber nur vom entdeckenden und/oder verstehenden Lernen her pädagogisch begründbare Momente“. Unterricht muss daher „diskursiv gerechtfertigt und geplant werden“ (Klafki, 1999, S. 15), d.h. Mitplanung des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler, gemeinsame Unterrichtskritik und schüler- bzw. schülerinnenorientierter Unterricht (Klafki, 1999, S. 16). Weil nun Unterricht immer auch ein sozialer Prozess ist, muss er im Sinne einer demokratischen Sozialerziehung angelegt sein.

Insgesamt, so fasst Gudjons (2006, S. 236) zusammen, „liegt die bleibende Stärke dieses Modells in seiner Akzentuierung des Bildungsbegriffs: Ohne Bildungstheorie keine Auswahl und Begründung von Inhalten in der Schule, keine Sinnstiftung von Unterricht. Weiterhin aber auch in der laufenden Einbeziehung von Elementen der Lernpsychologie, der lernzielorientierten Curriculumstheorie, der Interaktions- und Kommunikationsforschung u.a.m.“

3.2.2 Die lehrtheoretische Didaktik – „Hamburger Modell“ (Wolfgang Schulz)

Eine zentrale Voraussetzung des Modells von Schulz (1999, S. 38) ist die Auffassung dass „Erziehung nur als Dialog zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten vertretbar ist, nicht als Unterwerfung eines Unterrichts- und Erziehungsobjektes unter die Absichten der Lehrenden.“ Gudjons (2006, S. 236 f) schreibt: „Schulz verbindet die engagierte Parteinahme für die Schüler und Schülerinnen mit generellen Intentionen, die der Unterricht haben sollte. Die drei zentralen Begriffe sind: *Kompetenz, Autonomie und*

Solidarität. Diese Intentionen werden verbunden mit drei Themenbereichen/Erfahrungsfeldern: *Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen.*“

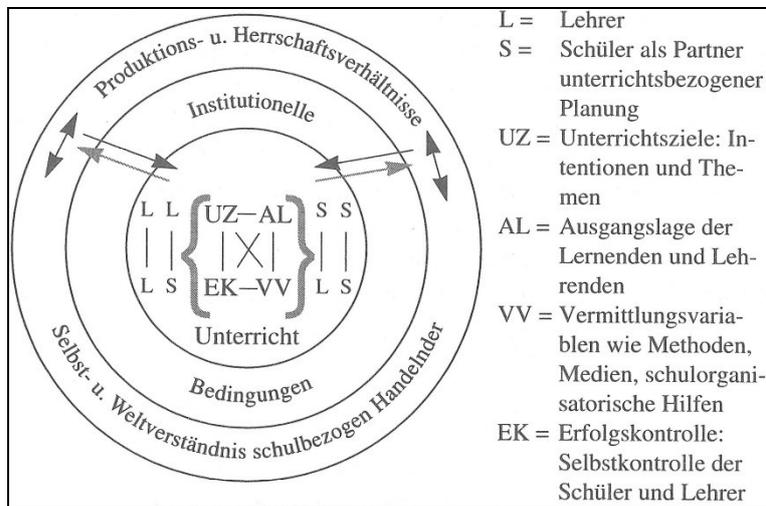


Abbildung 3: Umrissplanung einer Unterrichtseinheit. Handlungsmomente didaktischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang (Schulz, 1999, S. 40)

Aus Abbildung 3 werden folgende Strukturmomente didaktischen Planens sichtbar (Schulz, 1999, S. 39): „Didaktisches Handeln zielt auf eine Verständigung der primären Lehrenden (L – L) (auch untereinander) mit den primären Lernenden (S – S) (auch untereinander) [...] über die *Unterrichtsziele* (UZ), die *Ausgangslage* (AL), [...] die *Vermittlungsvariablen* (VV), [...] die *Erfolgskontrollen* (EK).“

Gudjons (2006, S. 238) beschreibt die vier didaktischen Fragen genauer, die sich für die Mitte der Zeichnung (Abbildung 3) daraus ergeben:

- „*Was soll gelernt/gelehrt werden?* Es handelt sich um die Unterrichtsziele (UZ), die sowohl die Intentionen als auch die Themen betreffen“ (d.h. ein Thema kann mit durchaus unterschiedlichen Absichten behandelt werden, umgekehrt können jedoch für eine bestimmte Intention auch unterschiedliche Themen gewählt werden, darum der Doppelaspekt Intention und Thema).
- „Intentionen und Themen beziehen sich immer auf die Frage: *Wer lernt hier etwas, mit wem als Lehrer?* Damit ist die konkrete Ausgangslage (AL) der Unterrichtsteilnehmer (Schüler wie Lehrer) gemeint, z.B. ihre Beweggründe, Vorerfahrungen, Kenntnisse oder Einstellungen.“
- „Es schließt sich die Frage an: *Auf welche Weise wird das, was für Menschen mit dieser Ausgangslage als Ziel ermittelt wurde, am besten erreicht – mit welchen Vermittlungsvariablen (VV)?* Diese Frage umfasst Entscheidungen über methodi-

sche Großformen wie Lehrgang, Projekt oder Diskurs, konkrete methodische Schritte, Sozialformen und mögliche Medien.“

- „Das vierte Moment gilt der *Frage, wie ich denn nun feststelle, ob der Unterricht erfolgreich war – Erfolgskontrolle (EK)*. Woran soll der Lernfortschritt erkannt werden, wer überprüft ihn, mit welchen Evaluationsverfahren?“

Diese Verständigung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schüler über die genannten Handlungsmomente wird nun aber auch von *institutionellen Bedingungen* bestimmt (im ersten Ring ersichtlich), die einerseits einen gewissen Handlungsspielraum eröffnen, andererseits auch Einschränkungen mit sich bringen (Schulz, 1999, S. 39). „Sie reichen von den curricularen Vorgaben der Lehrpläne und den Beschlüssen der Fachkonferenz über die Schüler- und Schülerinnenrekrutierung und Unterrichtsorganisation bis zu den ganz konkreten räumlichen und materiellen Ausstattungsfaktoren und zur Zusammensetzung der Lerngruppe“ (Gudjons, 2006, S. 239). Diese Bedingungen wirken auf *Unterrichtsziele, Ausgangslage, Vermittlungsvariablen* und *Erfolgskontrolle* ein, „andererseits können innovative Unterrichtsversuche auch auf diese Rahmenbedingungen verändernd zurückwirken“ (Gudjons, 2006, S. 239).

Der äußere Ring zeigt die *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* auf, „sie umfassen etwa die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, aber auch das Selbst- und Weltverständnis aller schulbezogenen Handelnden“ (Gudjons, 2006, S. 239).

Schulz (1999, S. 45) unterscheidet als weiteres wichtiges Kennzeichen seines Modells vier Planungsebenen: die *Perspektivplanung* für einen längeren Zeitraum, die *Umrissplanung* der einzelnen Unterrichtseinheiten, die *Prozessplanung* als Ordnung der Planungsentscheidungen in der Zeit, und die *Planungskorrektur* während des Unterrichtsprozesses.

3.2.3 Die curriculare Didaktik – lernzielorientierter Ansatz (Christine Möller)

Möller (1999, S. 75) definiert ein Curriculum als „Plan für Aufbau und Ablauf von Unterrichtseinheiten. Ein solcher Plan muss Aussagen über Lernziele, Lernorganisation und Lernkontrolle beinhalten und dient Lehrern und Schülern zu einer optimalen Realisierung des Lernens.“ Der lernzielorientierte Ansatz hat vor allem aus dem Behaviorismus wesentliche Anregungen bezogen (Möller, 1999, S. 76). Die Betonung des beobachtbaren Verhaltens durch den Behaviorismus hat der pädagogischen Forschung einiges an Impulse geliefert, wie z.B. die programmierte Instruktion oder die Verhaltensmodifikation im pädagogischen Bereich.

Der lernzielorientierte Ansatz geht davon aus (Möller, 1999, S. 76),

- dass die Erstellung von Zielen eine zentrale Aufgabe der Curriculumentwickler ist und Ziele nicht als etwas von außen Vorgegebenes angenommen werden,
- dass dafür ein „handhabbares Instrumentarium“ mit einzelnen „erlernbaren Handlungsschritten“ vorliegen muss,
- dass „sowohl das Verhalten, das der Lerner zeigen soll, als auch der Inhalt, an dem das Verhalten geäußert werden muß, eindeutig bestimmt ist“,
- dass „präzise Ziele unabdingbare, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzungen für eine effektive Methodenauswahl sind“,
- und dass „der Erfolg des Lernens und Lehrens beziehungsweise des erstellten Curriculums nur anhand der Ziele wirkungsvoll überprüft werden kann“.

Nach Möller (1999, S. 77) erfolgt die Entwicklung einer Unterrichtseinheit (bzw. eines Curriculums) in drei Teilprozessen: *Lernplanung*, *Lernorganisation* und *Lernkontrolle*. „In den ersten Arbeitsschritten werden Lernziele für eine Unterrichtseinheit erstellt (Planung des Lern-Soll-Verhaltens = Lernplanung), hierauf optimale Lernstrategien zur Erreichung der ausgewählten Lernziele geplant (Planung eines optimalen Versuchs, das Lern-Soll-Verhalten zu erreichen = Lernorganisation) und schließlich Kontrollverfahren konstruiert, die überprüfen sollen, ob erstens die Lernziele erreicht wurden [...] und zweitens, ob die geplanten Lernstrategien und Lernmaterialien zur Erreichung der ausgewählten Lernziele optimal sind (Planung eines lernzielorientierten Messinstruments, das feststellen soll, ob das geplante Lern-Soll-Verhalten mit dem tatsächlichen Lern-Ist-Verhalten übereinstimmt = Lernkontrolle)“ (Möller, 1999, S. 77).

3.3 Fachdidaktische Modelle für Bewegung und Sport

Laut Bräutigam (2009, S. 92) sind fachdidaktische Konzepte theoretische Entwürfe von Sportdidaktikern. Auch Hummel & Balz (1995, S. 34) schreiben, dass fachdidaktische Modelle „trotz der Beanspruchung des Kriteriums empirischer Belegbarkeit zuvorderst als gedankliche Konstruktionen, als geistige Entwürfe von Fachdidaktikern zu werten“ sind. Sie formulieren „begründete Zielvorstellungen über die pädagogischen Möglichkeiten und Anliegen des Faches“, und empfehlen „bestimmte Ziele, Inhalte und Methoden“ für die Gestaltung des Unterrichts (Bräutigam, 2009, S. 92).

Hummel & Balz (1995, S. 34) merken dazu kritisch an: „Schon die Frage, wie sich die verschiedenen fachdidaktischen Modelle auf programmatischer Ebene in den staatlichen Sportlehrplänen niederschlagen, lässt sich bislang nur unzureichend beantworten, ganz zu schweigen von der Frage nach der tatsächlichen Bedeutsamkeit dieser gedanklichen Konstrukte für die Ausprägung des unterrichtspraktischen Handelns der Sportlehrer im Schulalltag.“

nach B. Crum (1992)

- Das biologisch funktionale Leibesübungskonzept
- Das bildungstheoretische Leibeserziehungskonzept
- Das konforme Sportsozialisationskonzept
- Das kritisch-konstruktive Bewegungssozialisationskonzept

nach E. Balz (1992)

- Das Konzept Sportartenprogramm
- Das Konzept Handlungsfähigkeit im Sport
- Das Konzept Körpererfahrungskonzept
- Das Entpädagogisierungskonzept

nach St. Größing (1993)

- Das Sportartenkonzept
- Das offene Bewegungskonzept
- Das Körpererfahrungskonzept

nach H.-J. Schaller (1992)

- Das Konzept „Körpererfahrung“
- Das Konzept „Gesundheit“
- Das Konzept „Soziales Lernen“
- Das Konzept „Handlungsfähigkeit im Sport“

Abbildung 4: Übersicht zu den fachdidaktischen Modellen der Gegenwart (Hummel & Balz, 1995, S. 35)

Abbildung 4 liefert einen Überblick über einige der gegenwärtig diskutierten fachdidaktischen Modelle.

Im Folgenden werden nun weitere fachdidaktischen Konzepte von Elflein (2000), Hummel (1994), Prohl (1999; 2006) und Ehni (2000) vorgestellt.

Elflein (2000)

a. Bewegung – lehren und lernen

1. Klassische Ansätze

- Bewegungslehre nach Meinel & Schnabel
- Methodik nach Fetz

2. Jüngere Beiträge

- Lehren schwieriger geschlossener Fertigkeiten (Roth)
- Lehren offener Fertigkeiten (Brehm)
- Qualitative Bewegungslehre (Hotz)
- Bewegungen lehren (Vogler)
- Dialogisches Bewegungskonzept (Trebels)

b. Sport – lehren und lernen

1. Trainings- und Fitnessdimension (Hildebrandt, Frey, Brehm, Haag)

2. Sportarten im Mittelpunkt des Lehrens und Lernens

- Strukturanalytische Didaktik (Hecker)
- Sportartenkonzept (Söll)

3. Mehrperspektivische Vermittlung von Sportarten

- Handlungsfähigkeit (Kurz)
- Zeigedidaktik (Ehni)

4. Soziales Lernen im Sport (Phüse, Brodtmann & Köppe, Alfermann, Pilz, Miethling, Dietrich, Ungerer-Röhrich, Balz)

5. Sport begreifen und verstehen

- Sensomotorisches Lernen und materiale Erfahrungsbildung (Scherler)
- Problemorientierter Sportunterricht (Brodtmann, Trebels)

6. Körpererfahrung (Funke, Wienecke, Treutlein, Sperle)

7. Offener und verständigungsorientierter Sportunterricht (Frankfurter Arbeitsgruppe, Hildebrand, Laging)

8. Gesundheitserziehung (Balz, Janalik, Treutlein, Krüpper, Kottmann)

9. Aspekte einer integrativen bildungsorientierten Konzeption

c. Spiel – lehren und lernen

1. Pädagogische Theorie der Bewegungsspiele (Hilmer)

2. Jüngere Ansätze und Aspekttheorien (Dietrich, Dürrwächter, Schaller, Czwalina, Cachay, Schierz, Hagedorn, Schmidt)

Hummel (1994, S. 149)

- a. Das „anthropologische Leibeseziehungskonzept“
- b. Das „Konzept der intensiven und rationell organisierten körperlichen Grundausbildung (Intensivierungskonzept)“
- c. Der „Sportunterricht als Unterricht in Sportarten (Sportartenkonzept)“
- d. Das „Konzept der sportkritischen Körper- und Bewegungserziehung (Körpererfahrungskonzept)“
- e. Das „Konzept der qualifikatorischen körperlich-sportlichen Grundlagenbildung (Könnenskonzept)“
- f. Das „Konzept der Anleitung, Erziehung und Befähigung zum regelmäßigen Sporttreiben (Anleitungskonzept)“
- g. Das „Konzept der mehrperspektivischen sportiven Handlungsbefähigung (Sinnkonzept)“

Prohl (1999; 2006)

- a. Die pragmatisch-qualifikatorische Strömung der Didaktik (Hummel, Kurz, Söll)
- b. Die kritisch-emanzipatorische Strömung der Didaktik (Brotmann, Ehni, Dietrich & Landau, Frankfurter Arbeitsgruppe, Funke)
- c. Die spaßorientierte Strömung der Didaktik (Bräutigam)
- d. Die bewegungs- und sportkulturelle Strömung der Didaktik (Größing, Grupe)

Ehni (2000)

- a. Die pädagogische Position (Funke, Balz)
- b. Die unterrichtsorientierte Position (Größing, Scherler, Schierz)
- c. Die sachbezogene Position (Söll, Volkamer)
- d. Die sinnorientierte Position (Kurz, Ehni)

Die folgenden Erläuterungen fachdidaktischer Konzepte orientieren sich an der Einteilung von Balz (Tabelle 1). Balz wendet für seinen Ordnungsversuch und Vergleich ausgewählter fachdidaktischer Modelle folgende Bezugspunkte an (Hummel & Balz, 1995, S. 34): *Leitidee* (Intention, Ziel), *Sachbezug* (Inhalte, Stoffe, Gegenstand), *Vermittlungsansatz* (prozessuale Gestaltung, Methoden, Organisation) sowie *schulische und gesellschaftliche Funktion*.

Tabelle 1: Fachdidaktische Konzepte im Überblick (Balz, 1992, S. 18)

Didaktische Leididee (Zielebene)	Sportartenprogramm: Didaktik reduzierter Ansprüche	Handlungsfähigkeit: Pragmatische Fachdidaktik	Körpererfahrung: Sportkritische Fachdidaktik	Entpädagogisierung: Antididaktik des Sports
Hauptvertreter	Söll	Kurz	Funke	Volkamer
Sachbezug (Inhaltsebene)	Sport im engeren Sinne	Sport im weiteren Sinne	Bewegung, Spiel und Sport	Sport
Vermittlungsansatz (Methodenebene)	Geschlossen	Mehrperspektivisch	Auf Verständigung und Öffnung angelegt	Individualistisch
Schulische und gesellsch. Funktion	Affirmativ	Komplementär	Korrektiv	Entschulend

3.3.1 Das Sportartenkonzept

Wie Bräutigam (2009, S. 93) schreibt, ist nach dem Sportartenkonzept „der Sport selbst mit seinen traditionellen Sportarten das Ziel und der Inhalt des Unterrichts. Der Grundgedanke ist der: Da der Sport eine eigenen Sachstruktur aufweist, haben sich die pädagogischen Anstrengungen im Sportunterricht an dieser Eigenstruktur zu orientieren. Konkret besteht der Sport aus den verschiedenen Sportarten. Ihre sachgerechte Vermittlung steht somit im Zentrum des Unterrichtsprogramms. Der Bildungs- und Erziehungsbeitrag des Schulsports ergibt sich aus dem Bezug zum physisch-motorischen Bereich. Dabei sind zwei Zugänge bedeutsam: Mit dem Ziel der *Körperbildung* wird eine allgemeine körperliche Ausbildung verfolgt, die dem Anspruch der Schüler auf die Entwicklung, Förderung und Verbesserung ihrer körperlichen Fähigkeiten nachkommt. Mit dem Ziel der Bewegungsbildung werden Schüler in den Sport als den zentralen Bereich unserer Bewegungskultur eingeführt.“

Um nun aber der vielfach auftretenden Kritik, das Sportartenkonzept verstehe den Schulsport lediglich als einen verlängerten Arm des Leistungssports, entgegen zu treten, schreibt Söll (1995, S. 64 f), dass der Schulsport seinen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag deutlich machen muss. „Dabei sollte man aber nicht von einer vorgegebenen gesellschaftspolitischen oder pädagogischen Position, wie z.B. Gesundheit oder soziales Lernen, sondern *von der Sache ausgehen*. Und genau das ist das Anliegen eines richtig verstandenen Sportartenkonzepts“ (Söll, 1995, S. 65).

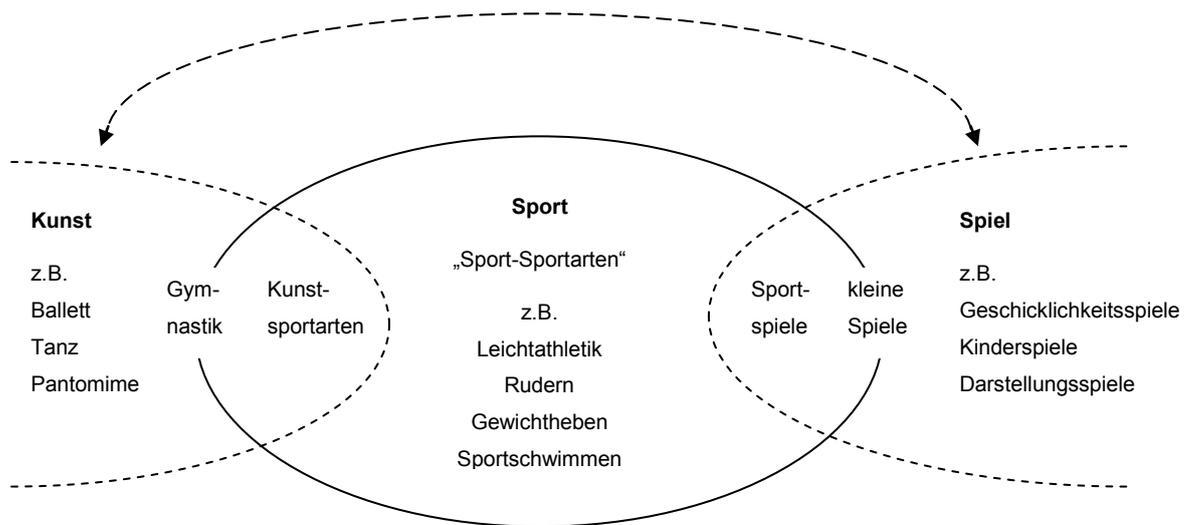


Abbildung 5: Das Sportartenkonzept (Söll, 1995, S.67)

Abbildung 5 zeigt das Kontinuum der menschlichen Bewegungskultur, das von der Kunst über den Sport zum Spiel reicht. Diese drei Sportartengruppen sind nach Söll (1995, S. 67) gegenseitig nicht austauschbar, das bedeutet, ein und dieselbe Sportart kann nicht unter beliebigen pädagogischen Leitvorstellungen unterrichtet werden. Jede Sportart besitzt ihre eigene spezifische Struktur und stellt somit spezielle Ansprüche an die Ausübenden, weshalb sie nur mit den ihr immanenten Zielen unterrichtet werden kann. Die Sportarten sind wesentliche Bedeutungsträger des Sports, und bieten aus sich selbst heraus die entscheidenden didaktischen Ansätze (Söll, 1995, S. 65).

Wie Söll (1995, S. 68) schreibt, kann man daher erst nach genauer Betrachtung der Eigenheiten jeder Sportart überlegen, welche gesundheitlichen Wirkungen sich beispielsweise einstellen könnten, oder welche Körpererfahrungen man durch ihre Ausübung machen kann.

3.3.2 Das Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport

Wie Bräutigam (2009, S. 96) darstellt, konzentriert sich der Sportunterricht nach dem Konzept der Handlungsfähigkeit auf die Aufgabe, „Schüler zum selbstständigen Handeln im Sport als einem bedeutsamen Lebensbereich in unserer Gesellschaft zu qualifizieren.“ Bräutigam (2009, S. 96) schreibt weiter: „Sportliches Handeln ist sinngelitetes und sinnsuchendes Tun. Der Salto, der Waldlauf, die Skiabfahrt haben nicht einfach ihren Sinn, sondern diejenigen, die dies tun, geben den Aktivitäten erst einen Sinn – oder

suchen danach. Es gibt nicht den einen Sinn des Sports, vielmehr kann Sport auf unterschiedliche Weise als sinnvoll erfahren und mit Sinn belegt werden.“

Zentrum dieser sportdidaktischen Position stellt das Unterrichtsprinzip der *Mehrperspektivität* dar. Kurz (1995, S. 45) benennt folgende sechs Sinnrichtungen des Sporttreibens: „Leistung, Spannung (im Spiel, aber auch im Wagnis), soziales Miteinander, Fitness und Gesundheit, besondere Erfahrungen mit dem Körper und Ausdrucksqualität von Bewegungen“.

Dem Sportunterricht kommt nun die vorrangige Aufgabe zu, „eine sinnorientierte Auseinandersetzung mit sportlichen Aktivitäten herbeizuführen und pädagogisch zu inszenieren: Handlungsfähig im Sport sind jene, die die vorgefundenen Angebote des Sports kritisch auf ihre Sinnhaftigkeit prüfen, aus der Vielfalt sportlicher Sinnbezüge einige ihnen angemessene Formen begründet auswählen und diese im eigenen Sporttreiben befriedigend und lebensbereichernd verwirklichen können“ (Bräutigam, 2009, S. 96).

Oder wie Kurz (1995, S. 45) schreibt: „Wer den Sinn des Sports erfahren möchte, muß mit seinen Formen frei umgehen. Das heißt für mich Handlungsfähigkeit im Sport.“

3.3.3 *Das Konzept der Körper- und Bewegungserfahrung*

Im Konzept der Körper- und Bewegungserfahrung geht es darum, so Bräutigam (2009, S. 100), „die Schüler zum Umgang mit dem eigenen Körper zu befähigen, die aktive Zuwendung auf die individuellen Bewegungsbedürfnisse und -fähigkeiten herauszufordern und – darauf aufbauend – vielfältige Zugänge zu unserer breit gefächerten Körper- und Bewegungskultur zu eröffnen.“

Bei Bräutigam (2009, S. 100) ist weiters nachzulesen, dass „Körper- und Bewegungserfahrungen grundlegende Faktoren der Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung“ sind. Besonders Kinder und Jugendliche machen Selbst- und Welterfahrungen maßgeblich über den eigenen Körper, daher können gerade über die Bewegungserfahrung grundlegende Muster für das persönliche und soziale Verhalten erworben werden. Die Forderung an den Sportunterricht besteht deshalb darin, „die Auswahl und Inszenierung der Körper- und Bewegungsthemen am Interessens- und Fragehorizont der Schüler zu orientieren. Ihre Bedürfnisse und Interessen sind der Ausgangspunkt dafür, im Sportunterricht einen breiten Raum für selbsttätiges, experimentierfreudiges, erkundendes, entdeckendes und problemlösendes Handeln zu eröffnen“ (Bräutigam, 2009, S. 100).

Bräutigam (2009, S. 101) führt an: „Wertvolle Bewegungserfahrungen stellen sich ein, wenn die Bewegungsentwicklung und -förderung systematisch angelegt und nach sechs Funktionen differenziert wird:

Bewegung in ihrer

1. explorativen Funktion bietet die Möglichkeit, die Umwelt zu erkunden. Es geht darum, die dingliche und räumliche Umwelt kennen zu lernen und zu erschließen, sich mit Objekten und Geräten auseinander zu setzen und ihre Eigenschaften zu erfassen, sich den Umweltaforderungen anzupassen bzw. sich diesen passend zu machen.
2. produktiven Funktion bietet die Möglichkeit, die Umwelt zu gestalten. Es geht darum, selbst etwas zu machen, herzustellen, mit dem eigenen Körper etwas hervorbringen (z.B. die sportliche Fertigkeit eines Handstandes oder einen Tanz).
3. kommunikativen Funktion bietet die Möglichkeit, sich zu verständigen. Es geht darum, mit anderen gemeinsam etwas zu tun, mit- und gegeneinander zu spielen, sich mit anderen abzusprechen, nachzugeben und sich durchzusetzen.
4. komparativen Funktion bietet die Möglichkeit, sich zu vergleichen und zu messen. Es geht darum, sich mit anderen zu vergleichen, sich miteinander zu messen, wettzueifern und dabei sowohl Siege zu verarbeiten, als auch Niederlagen zu ertragen.
5. expressiven und impressiven Funktion bietet die Möglichkeit, sich auszudrücken und zu empfinden. Es geht darum, Gefühle und Empfindungen in Bewegung umzusetzen, körperlich auszuleben und zu verarbeiten, es geht darum, Gefühle der Lust, Freude, Erschöpfung und Energie zu empfinden und in Bewegung zu erfahren.
6. adaptiven Funktion bietet die Möglichkeit, sich körperlich anzustrengen. Es geht darum, Belastungen zu ertragen, die körperlichen Grenzen kennen zu lernen und die Leistungsfähigkeit zu steigern, sich selbst gesetzten und von außen gestellten Anforderungen anzupassen.“

Weniger der Sport als ein gesellschaftliches Phänomen steht bei diesem Konzept im Vordergrund, als vielmehr das handelnde Subjekt. Das Ziel des Sportunterrichts liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler über vielfältige Bewegungsmöglichkeiten verfügen und die vorgefundene Körper- und Bewegungskultur kritisch hinterfragen (Bräutigam, 2009, S. 101 f).

3.3.4 Das Konzept der Entpädagogisierung

Der Schulsport soll Spaß machen, so lautet meist die Forderung der Kinder (Bräutigam, 2009, S. 105). Aber kann der Spaß auch als didaktische Leitidee für den Schulsport akzeptiert werden? Um diese Frage zu beantworten, muss man sich eine weitere Frage stellen: Was ist Sport eigentlich und warum treiben wir Sport? Sport besteht in der willkürlichen Schaffung von Aufgaben und Problemen, die von den Sporttreibenden nur aus Spaß an der Lösung gelöst werden. Das bedeutet, das Sporttreiben erhält seinen Sinn dadurch, dass es jemand tun will, weil es ihm als subjektiv sinnvoll erscheint.

Volkamer (1995, S. 59) schreibt dazu: „Wer das Bemühen, dicke eiserne Kugeln möglichst weit wegzustoßen und anschließend wieder zu holen, unsinnig findet, den kann ich nicht mit rationalen Argumenten überzeugen, daß das sinnvoll ist. Wer das aber gerne tut, Spaß daran hat, das sinnvoll findet, der hat es in keiner Weise nötig, sein Tun zu rechtfertigen.“

Beweggründe für die Bewältigung sportlicher Probleme sind daher in erster Linie positive Emotionen wie Freude, Spaß, Zufriedenheit und Wohlbefinden, die von der sporttreibenden Person erlebt werden. Dem Sportunterricht kommt demnach die Aufgabe zu, die Kinder zu motivieren sich auf die Anforderungen des Sports einzulassen, und sie kompetent anzuleiten um die erfolgreiche Bewältigung sportlicher Herausforderungen zu ermöglichen (Bräutigam, 2009, S. 105 f).

3.3.5 Balz: Ein Update

Der Schulsport und seine Didaktik haben sich seit diesem 1992 von Balz getroffenen Ordnungsversuch weiterentwickelt, weshalb Balz 2009 ein Update herausbrachte. Er formuliert nunmehr drei fachdidaktische Konzepte: das konservative, das alternative und das intermediäre Konzept (Tabelle 2). Diese Konzepte „differieren hinsichtlich der Art ihrer Begründung, der Höhe des pädagogischen Anspruches, der Weite inhaltlicher Auslegung und der Form unterrichtlicher Vermittlung“ (Balz, 2009, S. 26). Das konservative und das alternative Konzept können dabei als zwei Enden eines Kontinuums vorgestellt werden, in dessen Mitte das intermediäre Konzept angesiedelt ist.

Tabelle 2: Überblick fachdidaktischer Konzepte: Update (Balz, 2009)

	Erziehung zum Sport – das konservative Konzept	Erziehung durch Sport – das alternative Konzept	Erziehung im und durch Sport – das intermediäre Konzept
Auftrag	Erschießung der Sportkultur	Förderung der Bewegungs-entwicklung	Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung
Ziele	Sportliches Können	Leibliche Bildung	Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit
Inhalte	Sportarten	Bewegung	Sport im weiteren Sinne
Methoden	Geschlossen	Offen	Mehrperspektivisch
Funktion	Affirmativ	Korrektiv	Komplementär

Erziehung zum Sport – das konservative Konzept

Das konservative Konzept steht „für eine traditionelle Position, die enge Bindungen an den außerschulischen Sport und die geläufigen Sportarten zu bewahren sucht“ (Balz, 2009, S. 26). Als Beispiel wäre hier das Sportartenprogramm einzuordnen. Den Schülerinnen und Schülern soll der Sport als kulturelle Objektivierung nahe gebracht werden, wodurch sich schon zeigt, dass erzieherische Absichten auf die Hinführung zum Sport abzielen, denn der Sport stellt Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Bemühungen dar. Der Auftrag des Sportunterrichts ist „eine sachgemäße Erschießung des Sports“ (Balz, 2009, S. 27), wozu eine Ausbildung der physischen Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten notwendig wird. Junge Menschen sollen für den außerschulischen Sport qualifiziert und zum lebenslangen Sporttreiben motiviert werden, wobei das dafür notwendige sportliche Können an einem überschaubaren Kanon von Sportarten vermittelt wird.

Erziehung durch Bewegung – das alternative Konzept

Das alternative Konzept kann als „bewegungspädagogischer Zugang“ charakterisiert werden (Balz, 2009, S. 27), und geht ursprünglich von Funkes Konzept der Körpererfahrung aus. „Heute vereint das alternative Konzept einige pädagogisch verwandte Zugänge, die vom sich bewegenden Menschen ausgehen und daran Förderabsichten im Zusammenhang von Bildung und Bewegung knüpfen“ (Balz, 2009, S. 28). Schülerinnen und Schüler sollen durch die Bewegung „in einen Dialog mit der Welt treten und bedeutsame personale, soziale, materiale Erfahrungen“ (Balz, 2009, S. 28) sammeln. Im Mittelpunkt steht das Individuum, das selbstbestimmt Bewegungsspielräume nutzt und „zum Akteur der persönlichen Bewegungsentwicklung werden soll“ (Balz, 2009, S. 28). Der Mensch soll sich durch Sich-Bewegen bilden, und da die Bewegung, und nicht die traditionellen

Sportarten, im Vordergrund dieses Konzeptes steht, liegt der schulsportliche Inhalt „im ganzen Spektrum der Bewegungsmöglichkeiten, im weiten Umfeld von Bewegung, Spiel und Sport“ (Balz, 2009, S. 28).

Erziehung zum und durch Sport – das intermediäre Konzept

Wie bereits eingangs erwähnt, findet sich im intermediären Konzept quasi eine Mittelposition zwischen den beiden eben genannten Konzepten, die einen „mehrperspektivischen Sportunterricht“ anstrebt (Balz, 2009, S. 29). „Solche Perspektiven wie Gesundheit, Leistung und Miteinander, Wagnis und Gestaltung stehen für unterschiedliche Sichtweisen, die Menschen im sportlichen Handeln einnehmen können, und werden von sportbezogenen Motiv- und Sinnmustern zu pädagogischen Perspektiven wie Gesundheitsförderung, Wagniserziehung etc. weiterentwickelt“ (Balz, 2009, S. 29). Dem Sportunterricht kommt somit ein „Doppelauftrag von Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung“ zu, d.h. dass „im Umgang mit dem Handlungs- und Erfahrungsfeld Sport zugleich die persönliche Entwicklung möglichst umfassend gefördert werden“ soll (Balz, 2009, S. 29). Inhalt des Schulsports kann alles sein, „was den Schülerinnen und Schülern im Handeln jenen Sinn eröffnet, den sie selber suchen oder dem sie andere Sichtweisen abgewinnen können“ (Balz, 2009, S. 29). Der wesentliche Hintergrund dieses Konzeptes ist, „dass sich unter bestimmten Perspektiven an einem Gegenstand mehr lernen lässt als die bloße motorische Fertigkeit“ (Balz, 2009, S. 29). Es ist nicht nur der sportliche Leistungsfortschritt von Bedeutung, „sondern der gesamte Erfahrungs- und Entwicklungsprozess, den Schüler in der Auseinandersetzung mit Aufgaben aus dem Sport durchlaufen“ (Balz, 2009, S. 29).

3.3.6 10 Fragen an die Sportdidaktik

Digel (2007, S. 204) steht den Diskussionen rund um die Sportdidaktik kritisch gegenüber. Angesichts der qualitativ äußerst heterogenen Diskussion ist es seiner Meinung nach angebracht sich auf Gütemaßstäbe zu besinnen, die an eine Didaktik des Schulsports angelegt werden sollten. Eine Didaktik, die die Praxis des (Schul-)sports leiten und begleiten soll, hat vor allem Antworten auf die folgenden 10 Fragen zu geben (Diegel, 2008, S. 204):

1. „Welche Ziele sollen mit dem Schulsport verfolgt werden?“
2. Mit welchen Inhalten lassen sich diese Ziele im Schulsport erreichen?
3. Mit welchen Methoden sollen diese Inhalte bearbeitet werden, damit die angestrebten Ziele erreicht werden können?

4. Welche unterstützenden Medien sollen bei den gewählten Methoden zum Einsatz kommen, um den angestrebten Lernprozess erfolgreich zu gestalten?
5. Zu welchem Zeitpunkt in der Lernkarriere des Schülers soll die Vermittlung der Inhalte in Richtung auf die angestrebten Ziele erfolgen?
6. Wie lässt sich der Lehr-Lern-Prozess evaluieren, um den Lernerfolg kontrollieren und ggf. ändernd in diesen Prozess eingreifen zu können?
7. Wie lässt sich der Lernprozess der Schüler und Schülerinnen bewerten?
8. Was haben Schülerinnen und Schüler vor- und nachzuarbeiten, damit die Lernprozesse erfolgreich gestaltet werden können? Welche Hausaufgaben sind von den Schülerinnen und Schülern für den Sportunterricht zu machen?
9. Welche Lehr-Lern-Prozesse sollen im Sportunterricht und welche in den außerunterrichtlichen Situationen des Schulsports verfolgt werden?
10. Welche Kooperationen mit anderen Schulfächern sind einzugehen?“

Digel (2007, S. 204) schreibt weiter: „Eine Didaktik, bei der sämtliche 10 Fragen einer Beantwortung zugeführt werden, die sich somit aus 10 Modulen zusammensetzt, ist bislang jedoch nicht zu erkennen. Es kann deshalb auch kaum überraschen, dass die Praxis von den bisherigen didaktischen Diskussionen nur wenig profitieren konnte und in gewisser Weise gegenüber didaktischen Ideen geradezu resistent geworden ist.“

Besonders aus der didaktisch-theoretischen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte wird für Digel (2007, S. 205) ersichtlich, dass die vorgelegten didaktischen Konzepte nur ganz selten die Lehrpläne und meist gar nicht die schulische Praxis erreichen können.

3.4 Didaktik des Gerätturnens

Laut Funke-Wieneke (1992, S. 3) hat eine Didaktik des Boden- und Gerätturnens auszuführen, „wie eben dieses Gebiet in lehrbare Einheiten aufgeteilt und erfolgreich vermittelt werden kann.“ Diese Aufgabe wurde in der Regel dadurch erledigt, „dass man das Turnen wie eine Sache betrachtete und die Vermittlung dieser Sache als ein eher lehrtechnisches Problem abhandelte“ (Funke-Wieneke, 1992, S. 3). In moderner Betrachtung hat sich diese Aufgabenbeschreibung jedoch gewandelt und das rein lehrtechnische Verständnis wurde ersetzt durch ein mehr pädagogisches. „Das eher sachorientierte Verständnis von Didaktik ist einer Auffassung gewichen, nach der *Sachen* in der Vermittlung nicht feststehende Dinge, sondern verschiebliche soziale Perspektiven auf menschliches Handeln darstellen. [...] So lautet also heute unsere pädagogisch begründete

didaktische Frage: Unter welcher individuellen und sozialen Sinnperspektive kann welche Möglichkeit des Umgangs mit Geräten und Partnern für welche heranwachsenden Menschen bedeutsam sein, und wie kann es gelingen, der jeweiligen Perspektive praktisch zu entsprechen?“ (Funke-Wieneke, 1992, S. 3)

Zur Didaktik des Leistungssports mit Kindern und Jugendlichen

Leikov (1995, S. 27 f) schreibt, dass es eine spezielle „Didaktik des Leistungssports für Kinder und Jugendliche“ in des Begriffes Bedeutung nicht gibt. Von den Verbänden werden zwar Spitzensport-Konzeptionen vorgegeben, diese müssen jedoch eher als „Quasi-Didaktik“ angesehen werden, da es beispielsweise keine unterschiedlichen Verfahrenstechniken für verschiedene Altersgruppen gibt, sondern die motorischen Lernprozesse lediglich anhand der Idealtechnik angeboten werden. Unterschiedliche Lernbedingungen, Interessenslagen, Stress- und Angstbewältigungsstrategien sowie soziale Umfeldbedingungen (z.B. Hobbies) der Kinder und Jugendlichen werden in den Lernprozessen ebenfalls nicht berücksichtigt. Ein weiterer nicht zu verachtender Punkt dieser Konzeptionen liegt darin, dass das Hauptaugenmerk in der turnerischen Ausbildung der Kinder schon sehr früh auf Intensität und Effektivität gelegt wird. Schließlich befürchtet man irreversible Beschränkungen in den technisch-kompositorischen Sportarten, sofern nicht frühzeitig mit dem Training der sportartspezifischen Bewegungsabläufe begonnen wird. Als Folge dessen ergeben sich schon sehr früh, im sogenannten „besten motorischen Lernalter“ (Mädchen 11 – 13 Jahre, Jungen 12- 14 Jahre), hohe Trainingsumfänge.

Ein weiterer Vorteil dieses frühen Trainingsbeginns liegt in der Möglichkeit einer optimalen manuellen Trainer- oder Trainerinnenunterstützung für die Kinder, wodurch vor allem die Belastungen auf den Bewegungsapparat reduziert werden (Leikov, 1995, S. 27 f). Durch einen solch frühen Trainingsbeginn entstehen jedoch auch hohe zeitliche und psychische Belastungen, durch welche sich viele Kinder überfordert fühlen und mit Überlastungsercheinungen reagieren, was schließlich zu den bekannten Drop-Outs führen kann. Um dies zu vermeiden, müssten für die Nachwuchsathletinnen und -athleten noch genügend Freiräume verbleiben, die es ihnen ermöglichen, ihre Identität zu formen. Nachdem die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen jedoch keinen falls linear verläuft, reicht es nicht aus, die Belastungen lediglich schrittweise zu steigern. Hingegen müsste die Belastungsgestaltung als dynamischer Prozess angelegt werden, in dem zum Beispiel kritische Lebensphasen (Pubertät) entsprechend berücksichtigt werden.

Leikov (1995, S. 28) vertritt trotz aller Kritik die Meinung, dass der Hochleistungssport mit Kindern und Jugendlichen sowohl von physischer als auch von psychischer Seite

schadlos durchführbar ist, sofern sich die Spitzensport-Konzeptionen stärker mit dem Wesen der Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse in die Trainingskonzeption miteinfließen lassen. „Ein ausschließliches Orientieren am motorischen Erwerb der Bewegungstechniken unter weitestgehender Auslassung der Persönlichkeitsentwicklung führt dazu, dass Trainer ihre Athleten als *Black Box* sehen, in die man nur die richtige Information eingeben muss, um zu gewünschten Resultaten zu kommen“ (Leikov, 1995, S. 28).

Ein besonders wichtiger Punkt ist für Leikov (1995, S. 24 ff) der Spaß an der Leistung. Demnach gehört es auch zu den Aufgaben eines Trainers oder einer Trainerin, den Kindern und Jugendlichen die Lust an der Leistung und an der eigenen Leistungsfähigkeit zu vermitteln. Diese Dimension des Spaßhabens am Sporttreiben wird leider stark vernachlässigt, bedauert Leikov, da Spaß oft als etwas Oberflächliches und Unverbindliches verstanden wird. Ganz im Gegenteil jedoch ermöglicht der Spaß an etwas erst die intensive und überdauernde Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, und ist gerade deshalb für heranwachsende Sportlerinnen und Sportler sehr bedeutsam. Spaß kann somit als Basismotiv für die Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen angesehen werden, und die Behauptung, Kinder hätten keine Leistungsorientierung sondern seien nur noch spaßorientiert, missachtet den engen Zusammenhang zwischen Spaß und Leistung.

Dass Leistung und Können den Spaß bestimmen, haben vor allem Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi (1988) auf vielfältige Weise empirisch bestätigt. Die folgenden beiden Situationen müssen in einem relativen Gleichgewicht stehen damit sich das ergibt, was Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi als *Flow-Erlebnis* bezeichnen:

- Die Situation muss subjektiv eine Herausforderung darstellen
- Die Situation muss den Fähigkeiten des Individuums entsprechen

Das Flow-Erleben geht somit „über ein oberflächliches Spaßerleben deutlich hinaus, denn schließlich fällt der Flow dem Sportler nicht einfach zu, sondern der Trainierende muss für das Herstellen dieses Zustandes permanent etwas tun“ (Lange, 2004, S. 66).

Spaß und Leistung lassen sich also nicht voneinander trennen, sondern sind eng miteinander verknüpft (Leikov, 1995, S. 26). Trainerinnen und Trainern müssten daher die Kompetenz besitzen, Kinder und Jugendliche Sportsituationen als spannend und zugleich bewältigbar erleben zu lassen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass nicht flüchtige und oberflächliche Erfahrungen den Kindern Spaß vermitteln und damit Leistung erzeugen, sondern nur die intensive personale Auseinandersetzung mit einem Gegenstand die entsprechenden Antriebe bringt.

3.5 Methodik

In diesem Kapitel soll nun auf die Methodik als wesentliches Teilgebiet der Didaktik eingegangen werden. Dabei handelt es sich jedoch nur um einen kurzen Überblick, eine ausführliche Darstellung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Um die Stellung der Methoden im didaktischen Gesamtzusammenhang zu erkennen, muss man die drei Strukturmomente betrachten, welche den Sportunterricht maßgeblich bestimmen (Bräutigam, 2009, S. 139):

- „die Intentionen (Ziele), mit denen die pädagogischen Absichten des Unterrichts angestrebt werden;
- die Inhalte (Stoff), die vermittelt werden, um die Ziele zu erreichen, und
- die Methoden (Wege und Verfahren), die dabei Verwendung finden.“

Jeder Sportlehrer und jede Sportlehrerin hat didaktische Entscheidungen zu treffen, die das „Wozu“ (Ziele), „Was (Inhalte) und „Wie“ (Methoden) des Unterrichts bestimmen. „Methodenentscheidungen beziehen sich also auf das Wie der Darbietung von Inhalten und der Ansteuerung von Zielen des Sportunterrichts. Die drei Dimensionen Ziele, Inhalte und Methoden stehen in einem engen Wechselverhältnis. [...] Entscheidungen in einer Dimension beeinflussen die Entscheidungen in den anderen Dimensionen und umgekehrt“ (Bräutigam, 2009, S. 139).

Eine mögliche Kategorisierung der Methoden soll nun mit Söll (2011, S. 198 ff) vorgestellt werden (Abbildung 6). Söll (2011, S. 199) untergliedert die Methodik in

- „Methodische Maßnahmen als methodische Einzelhandlungen des Lehrers,
- Methodische Verfahrensweisen als typische Methodenstrukturen,
- Unterrichtsformen als übergeordnete pädagogische Grundformen.“

METHODEN als „Lehr- und Lernmethoden“
<i>Methodische Maßnahmen</i> Als methodische Einzelhandlungen der Lehrperson 1. „verbale“: Bewegungsanweisung, -erklärung, -anregung 2. „visuelle“: Bewegungs demonstration, mediale Bewegungsdarstellung 3. „praktische“: Bewegungshilfe, -sicherung (personal und material) Jeweils in hinführender, korrigierender und ausformender Funktion
<i>Methodische Verfahrensweisen</i> Als jeweils typische Abfolge methodischer Einzelhandlungen 1. „Methoden der Stoffvermittlung“ a) strukturierte Lehr- und Lernwege (z.B. als methodische Übungsreihen) b) offene Lehr- und Lernwege - vom Ansatz her offen (z.B. als „Bewegungsaufgabe“) - zum Ziel hin offen (z.B. im „offenen Sportunterricht“) 2. „Methoden der Stoffbehandlung“ a) Ganzmethode (ggf. mit methodischen Hilfen und anderen Erleichterungen) b) Teilmethode (Aufgliederung in Teilabschnitte oder Teilbewegungen; Zusammenfügung als „Reihung“ oder „Aufschaltung“)
<i>Unterrichtsformen</i> 1. „Lehrerzentrierte“ Unterrichtsformen a) Frontalunterricht b) programmgesteuerter Unterricht 2. „Schülerorientierte“ Unterrichtsformen a) nach dem Modell des „handlungsorientierten Unterrichts“ b) nach dem Modell des „offenen Unterrichts“

Abbildung 6: Methodische Maßnahmen und Verfahrensweisen, Unterrichtsformen (Söll, 2011, S. 209)

Methodische Maßnahmen

Methodische Maßnahmen sind nach Söll (2011, S. 199) „die Einzelhandlungen des Lehrers, die Aktionsformen des Lehrens, mit denen der Lehrer den Lernprozess in Gang setzt und ihn im weiteren Verlauf steuernd und korrigierend begleitet. Dabei kann er etwas dazu sagen, zeigen oder tun.“

Methodische Verfahrensweisen

Söll (2011, S. 199) versteht unter Methoden im eigentlichen Sinne die „methodischen Verfahrensweisen und damit die nach bestimmten Prinzipien aufbereiteten Lehr- und Lernwege, die zu den sportlichen Fertigkeiten und Handlungen führen sollen.“ Die *Methoden der Stoffvermittlung* betrachten das Methodenproblem dabei von der Seite der Schülerinnen und Schüler und fragen danach, „wie man Stoff und Schüler zusammenbringen kann“ (Söll, 2011, S. 200). Die *Methoden der Stoffbehandlung* hingegen gehen vom Stoff aus und davon, in welcher Aufbereitung er von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen werden kann.

Unterrichtsformen

Nach Söll (2008, S. 206) stellen sich die Unterrichtsformen „gewissermaßen als die organisationsmethodischen Konkretisierungen bestimmter didaktischer Modelle und methodischer Strukturen dar.“

Zum Problem der Methodenauswahl

Methoden oder methodische Verfahrensweisen sind nach Söll (2011, S. 205) nicht beliebig wählbar, sondern sollten in Abhängigkeit von „der Struktur und Schwierigkeit der Sache bzw. des Unterrichtsgegenstandes“ und „den übergeordneten didaktischen Modellvorstellungen und den sie bestimmenden pädagogischen Intentionen“ gewählt werden. Allgemeine Grundsätze für die Methodenwahl zu formulieren findet Söll prinzipiell fragwürdig, dennoch hält er an der altbewährten Regel „so direkt und ganzheitlich wie möglich“ (Söll, 2011, S. 205) fest, solange keine konkreten Gegenstände vorliegen.

3.6 Theorien des Bewegungslernens

Nach Größing (2007, S. 137) ist das wichtigste Handlungsgeschehen jedes Sportunterrichts „das motorische Lernen und Üben, das stets mit sozialen und kognitiven Lernprozessen verknüpft abläuft. Wenn das Lernen der Neuerwerb von Tätigkeiten, Wissen, Können, Einstellungen und Gewohnheiten ist, bedeutet Üben deren Verfestigung.“ Lernen und Üben sind also eng miteinander verbunden, aber nicht identisch.

Voraussetzung für die didaktische Analyse des Lehrens und Lernens in Sportunterricht bildet die Beschreibung der Strukturmerkmale des motorischen Lernprozesses, so Größing (2007, S. 138). Das motorische Lernen wird häufig in einem Phasen- bzw. Stufenverlauf dargestellt, viele Autoren nehmen eine Dreiteilung des Lernprozesses vor. Es soll im Folgenden nun auf die Lehr- und Lernkonzepte von Meinel (1977), Fetz (1979), Ungerer (1971), Göhner (1979) und Hotz (1986) näher eingegangen werden.

Motorischer Lernprozess nach Meinel

Meinel und Schnabel (2007, S. 163) unterscheiden nach dem vorherrschenden Inhalt und dem im Ergebnis erreichten Koordinationsniveau drei Lernphasen:

- „Erste Lernphase: Entwicklung der Grobkoordination,
- Zweite Lernphase: Entwicklung der Feinkoordination,
- Dritte Lernphase: Stabilisierung der Feinkoordination und Ausprägung der variablen Verfügbarkeit.“

Meinel und Schnabel definieren diese drei Phasen folgendermaßen:

„Die erste Lernphase umfasst den Lernverlauf vom ersten näheren Bekanntwerden mit dem neu zu erlernenden Bewegungsablauf bis zu einem Stadium, in dem der Lernende die Bewegung bei günstigen Bedingungen bereits ausführen kann“ (Meinel & Schnabel, 2007, S. 165).

„Die zweite Lernphase umfasst den Lernverlauf vom Erreichen des Stadiums der Grobkoordination bis zu einem Stadium, in dem der Lernende die Bewegung annähernd fehlerfrei ausführen kann“ (Meinel & Schnabel, 2007, S. 174).

Die dritte Lernphase umfasst den Lernverlauf vom Erreichen des Stadiums der Feinkoordination bis zu einem Stadium, in dem der Lernende die Bewegung auch unter schwierigen und ungewohnten Bedingungen sicher ausführen und jederzeit erfolgreich anwenden kann“ (Meinel & Schnabel, 2007, S. 187).

Lehr- und Lernstufen nach Fetz

Tabelle 3: Lehr- und Lernstufen nach Fetz (Größing, 2007, S. 139)

		Lehrstufen	Lernstufen
I	Naive Stufe	Keine Bewegungsvorschriften, Vielseitigkeit, Eigentätigkeit, Bewegungsaufgaben	Sammeln von Bewegungserfahrungen, unbewusste Formungsverbesserung der Koordination
II	Zuwendung	Bewegungsformung durch Bewusstmachung, Vorführung, Übungsveränderung, -steigerung, -verbindung	Bewusste Formung
III	Feinformung	Auslese nach Begabung, hohes Übungsmaß	Spezialisierung, Automatisierung

Das Schema von Fetz nimmt eine Verbindung von Lehr- und Lernstufen vor (Tabelle 3), das Gewicht liegt allerdings mehr bei den Lehrstufen (Größing, 2007, S. 138).

Das Lernmodell der Sensomotorik (Ungerer)

Ungerer (1977, S. 95) geht in seinem sensomotorischen Modell „vom Standort der kybernetisch orientierten Verhaltenslehre“ aus. Größing (2007, S. 138) fasst die Grundidee dieses Modells folgendermaßen zusammen: „Das klassische Lernmodell des Behaviorismus (S R; Stimulus führt zu Reaktion) wird zum kybernetischen erweitert durch die Einführung intervenierender Variablen zwischen S und R. Die lineare Relation S R wird so zur Kreisrelation, d.h. der sensorische (Wahrnehmung) und der motorische (Bewegung) Anteil am Bewegungsverhalten werden miteinander gekoppelt, weshalb Ungerer stets vom sensomotorischen Lernen spricht.“

Der „sporttreibende Mensch mit seinen sensorischen und motorischen Organen wird als sensomotorisches System bezeichnet“ (Größing, 2007, S. 139), welches Ungerer (1977, S. 117) wie folgt definiert: „Das Sensomotorische System ist ein offenes, dynamisches und selbstregulierendes System, das durch Sinnesorgane und Vollzugsorgane gekennzeichnet ist, wobei die ausführenden Organe auf die Sinnesorgane zurückwirken.“

Durch die genaue Untersuchung des sensomotorischen Lernprozesses werden Bedingungen optimalen Lehrens und Lernens im Sportunterricht geschaffen, wobei Ungerer (1977, S. 142) den sensomotorischen Lernvorgang folgendermaßen beschreibt: „Der sensomotorische Lernprozeß ist ein Vorgang, durch den Sequenzverknüpfungen (Verknüpfungen von Sequenz-Komplexen) entstehen, die vorher im Verhaltensrepertoire des sensomotorischen Systems nicht nachgewiesen werden konnten.“

Nach dieser Definition „handelt es sich beim sensomotorischen Lernprozessen eindeutig um informationsverarbeitende Prozesse“ (Ungerer, 1977, S. 142), d.h. Informationen

lösen einen Lernprozess aus, der „zu einer strukturellen Erweiterung des Verhaltens beiträgt“ (Ungerer, 1977, S. 143). Diese „vom lehrenden System ausgehenden Informationen können verbaler, visueller oder taktiler Art sein und in Verbindung vorkommen“ (Größing, 2007, S. 139). Sie werden „vom lernenden System zu sensomotorischen Fertigkeiten verarbeitet. Die Güte und die Art der Information und das Aufnahmevermögen des Adressaten sind die entscheidenden Kriterien, welche über Erfolg oder Misserfolg des Lernens entscheiden“ (Größing, 2007, S. 139). In der Informationsübertragung können allerdings auch Fehler passieren, welche den Erfolg des Lernprozesses mindern (Größing, 2007, S. 139): „zu viele Informationen pro Zeiteinheit, falsche Informationsanordnung, die Sequenzen sind falsch verbalisiert oder visuell nicht richtig dargeboten oder die Informationen über sensomotorische Sequenzen sind zwar richtig, aber altersunspezifisch formuliert.“

Das funktionale Bewegungsverständnis (Göhner)

Göhner (1979, S. 15 ff) beschreibt ein funktionales Bewegungsverständnis als Ausgangspunkt seines motorischen Lernkonzepts. Er entwickelte ein Verfahren der funktionalen Bewegungsanalyse, bei der der Verlauf einer sportlichen Bewegung durch eine Vielzahl von Faktoren beschrieben wird: das sind neben dem wichtigsten Bestandteil des *Bewegungsziels* auch Attribute des zu bewegenden Objektes (des *Movendums*), Attribute des *Bewegers*, sowie *Umgebungsbedingungen* und vorgegebene *Regeln* (Göhner, 1979, S. 70). „Sie beeinflussen und steuern die Operationen und Verlaufsformen einer sportlichen Bewegung und bilden zugleich die Grundlage einer didaktischen Orientierung bei der Planung und Ausführung sportmotorischer Lehr- und Lernprozesse“ (Größing, 2007, S. 141).

Auf der Grundlage seines strukturierten Analysesystems von sportlichen Bewegungshandlungen gliedert Göhner die Bewegung in Funktionsphasen und untersucht funktionale Bewegungseigenschaften. Göhner (1979, S. 119) geht davon aus, dass sportliches Bewegen eine zielgerichtete Geschehensfolge ist. Daher muss es bei der Analyse darauf ankommen, diejenigen Abschnitte der Bewegung zu ermitteln, die eine Funktion im Hinblick auf das Erreichen der Bewegungsziele haben. „Die Bewegungsanalyse erfolgt demnach unter einem pädagogischen Aspekt, unter dem Gesichtspunkt des Lernens der Bewegung auf ein Bewegungsziel hin“ (Größing, 2007, S. 142). Die Bewegungsanalyse steht für Göhner (1979, S. 165) also in unmittelbarem Zusammenhang mit Problemen des Lehrens und Lernens, und durch sie gewonnene Einsichten sollen der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen dienlich sein.

Die Untersuchung einer sportlichen Bewegung geschieht durch die Analyse aller verlaufsrelevanten Bezugsgrundlagen, so Göhner (1979, S. 181). Dies führt zur Bestimmung einer funktional unabhängigen Funktionsphase, der Hauptfunktionsphase, und einer funktional abhängigen Funktionsphase, der Hilfsfunktionsphase. Die Hilfsfunktionsphase hat vorbereitende, unterstützende oder überleitende Funktion und kann nur zur Hauptfunktionsphase in Beziehung gesetzt werden.

Die funktionale Bewegungsanalyse hat nun einige praktische Konsequenzen für die Gestaltung von motorischen Lehr- und Lernprozessen:

- Hauptfunktionsphasen sind besonders wichtige Bestandteile eines Bewegungsablaufes, da sie „unmittelbar mit der Zielerreichung gekoppelt sind“ (Göhner, 1979, S. 194). Die Realisierung der Hauptfunktionsphase hat daher in der Anordnung der Lernschritte Vorrang, keinesfalls sollte mit dem Erlernen von Hilfsfunktionsphasen begonnen werden. Das Wissen um die Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Phasen soll den Lernenden dabei nicht vorenthalten werden, denn nur so können sie bei der Lösung der gestellten Aufgabe auch selbst aktiv mitwirken (Göhner, 1979, S. 196).
- Eine komplexe Bewegung kann zur Entlastung der Lernenden zerlegt werden, wobei die funktionale Bewegungsanalyse nur dann die Zergliederung eines Bewegungsablaufes in Teilbewegungen erlaubt, wenn für jede Teilbewegung ein erreichbares Teilziel gefunden werden kann. Erst die Festlegung der Teilziele rechtfertigt die Aufgliederung der Bewegung (Göhner, 1979, S. 206).
- Es gibt Bewegungen, die entweder gelingen oder misslingen können, eine klare Trennung zwischen gelungenen und misslungenen Versuchen ist jedoch nicht für alle sportlichen Bewegungen sinnvoll. Das Gelingen oder Misslingen einer Bewegung hängt davon ab, ob eine gewisse Funktionsschwelle überschritten wird. Kann diese Schwelle nicht überschritten werden, so kann der oder die Übende im vorgesehenen Ablauf nicht weiter machen. Die Zielrichtung und die Verlaufsform der Bewegung muss verändert werden (Göhner, 1979, S. 209).

Größing (2007, S. 143) fasst zusammen, dass Göhners Analysekonzept auf handlungstheoretischen Grundlagen beruht und insofern eine Erweiterung gegenüber dem Sensomotorikmodell darstellt, „als es Bewegungshandlungen komplexer betrachtet und Handlungskomponenten wie Zielsetzungen, Erwartungen, Motive und Umweltbedingungen mit einbezieht. Das funktionale Bewegungsverständnis ist in seiner Komplexität dem realen Bewegungshandeln sicherlich angemessener als das sensomotorische Konzept,

das seine wesentlichen Aussagen einem naturwissenschaftlich-technischen Denken entlehnt hat.“

Das Qualitative Bewegungslernen (Hotz)

Das qualitative Bewegungslernen nach Hotz zielt auf den *fähigkeitsorientierten Fertigkeitserwerb*: „Bewegungsfähigkeiten sind sowohl Voraussetzungen als auch Ziel des Erwerbs von Bewegungsfertigkeiten“ (Hotz, 1986, S. 11). Neben den konditionellen und den koordinativen Fähigkeiten sind im Ausbildungsprozess des Bewegungslernens auch Wahrnehmungs- und Planungsfähigkeiten zu fördern (Hotz, 1986, S. 14). Für eine erfolgreiche Bewegungsanleitung ist die Beobachtungsfähigkeit der Lehrpersonen sowie auch der Schülerinnen und Schüler von entscheidender Bedeutung (Hotz, 1986, S. 22). „Genaueres Beobachten von Bewegungen konzentriert sich nicht allein auf den Bewegungsablauf (Aussensicht), sondern umfasst auch das Bewegungsverhalten (Innensicht) des Schülers“ (Hotz, 1986, S. 23). Die Lehrtätigkeit einer Sportlehrperson im Zusammenhang mit dem Bewegungslernen kann mit den Aufgabenbereichen Beobachten, Beurteilen und Beraten zusammengefasst werden (Hotz, 1986, S. 28). Ein zentraler Begriff im Konzept des qualitativen Bewegungslernens ist die Bewegungserfahrung, die Hotz „als belangvoll in allen Phasen des motorischen Lernprozesses ansieht. Sie hat eine Orientierungsfunktion beim Aufbau des Bewegungsentwurfs und eine Steuerungsfunktion in der Realisierungsphase“ (Größing, 2007, S. 143). Besondere Bedeutung kommt dabei der Gegensatz Erfahrung zu, welche durch das Variieren der Bewegungsausführung sowie der Ausführungsbedingungen erreicht wird (Hotz, 1986, S. 78). „Räumliche, gegenständliche, zeitliche oder informative Veränderungen in der Bewegungsausführung, d.h. Üben unter Zeitdruck, bei Raumveränderungen (z.B. Wechsel der Steilheit des Skihanges), Gerätewechsel oder blindes Ausführen einer Bewegung, ermöglichen das Sammeln von Gegensatz Erfahrungen, die das Bewegungsempfinden differenzieren und dadurch zur Verbesserung des Lernens (auch im Sinne der Lernübertragung) führen“ (Größing, 2007, S. 144).

Weitere Aspekte des Bewegungslernens

In Ergänzung zu den bisherigen Ausführungen erwähnt Größing (2007, S. 144), dass die motorischen Lernergebnisse von den äußeren und inneren Gegebenheiten des Lernprozesses abhängig sind. Die Motivation als Faktor der inneren Lernbedingungen spielt dabei eine große Rolle, denn das Erzeugen von Lernbereitschaft bei den Kindern und Jugendlichen hängt unter anderem vom Geschick der Lehrperson ab. Auch für die Herstellung eines leistungsförderlichen Lernklimas ist die Lehrperson zumindest teilweise verantwortlich (Größing, 2007, S. 144): „Ausreichende Erklärungen und Begründungen der Lernziele

le, die Verwendung audiovisueller Unterrichtsmedien, variable methodische Maßnahmen und Verfahren, der Führungsstil des Lehrers und die Art der Lehrer-Schüler-Interaktion sind Bestimmungsgrößen des Lernklimas, auf die der Sportlehrer Einfluss nehmen kann.“

Das Bewegungskönnen als Ergebnis des Bewegungslernens bildet immer eine Ganzheit aus „kognitiven, sozialen, emotionalen, körperlichen und motorischen Lernstrukturen“ (Größing, 2007, S. 147), und präsentiert sich in ungemein vielen verschiedenen Facetten. Aber nicht nur die Ergebnisse des Bewegungslernens sind vielfältig, auch die Lernwege dahin gestalten sich sehr individuell.

Die Prinzipien des Bewegungslernens sind nach Größing (2007, S. 148) nicht aus den Bewegungshandlungen selbst zu gewinnen: „Es sind pädagogische Grundsätze, die bis in die Methoden des Bewegungslernens hineinreichen, und hinter ihnen stehen humanistische Grundsätze, steht ein Menschenbild. Nicht die Übung selbst, nicht die Sportart, nicht die Handlungssituation bestimmt die Verwendung ganzheitlicher oder teilhafter Maßnahmen, induktiver oder deduktiver, inszenierender oder programmierender Lernwege. Diese Bestimmung erfolgt aus dem Menschenbild, das ein Lehrer bewusst oder unbewusst in sich gebildet hat.“

Für ein pädagogisch ausgelegtes Bewegungslernen reicht also die Kenntnis der Sachstruktur des motorischen Lernens nicht aus (Größing, 2007, S. 148): „Im pädagogischen Raum und Bezug ist das Lehren und Lernen von Bewegungshandlungen demnach nicht am Objekt (z.B. Sport), sondern am Subjekt (Kind, Schüler, Athlet usw.) zu messen, zu bewerten und auszurichten.“ In der gegenwärtigen Sportpädagogik vollzieht sich nach Größing (2007, S. 148) unverkennbar „eine Wende der bewegungstheoretischen Betrachtung, eine Abwendung von objektbezogenen, biomechanischen in informationstheoretischen Erklärungen und eine Hinwendung zu subjektbezogenen, philosophisch-anthropologischen und ganzheitlichen Deutungen des menschlichen Bewegungshandelns und motorischen Lernens.“

3.7 Neurodidaktik

3.7.1 Was bedeutet Neurodidaktik?

Beck (2003, S. 323) verrät, dass jeder Lernvorgang das Gehirn nachweislich verändert, „und deshalb nehmen Hirnforscher auch das Lernen unter die Lupe und liefern neue und – so ihr Anspruch – teilweise revolutionäre Ergebnisse, die über das Lernen von kleinen Kindern Aufschluss geben, das Lernen in der Schule allgemein erhellen und die Voraussetzungen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens thematisieren. Grundlegende Lernmechanismen werden aufgedeckt, um biologisch fundierte Thesen zum optimalen Lernen generieren zu können. Diese Verbindung von Neurobiologie und Schule ist seit einigen Jahren als *Neurodidaktik* im Gespräch. [...] Und gerade weil jeder Lernvorgang mit einer Veränderung des Gehirns einher geht, kann besser lehren, wer versteht, wann es warum zu dieser Änderung kommt.“

Bei der Neurodidaktik handelt es sich nach Hermann allerdings (2009b, S. 9) nur um „eine neue Sicht auf Voraussetzungen, Strukturen und Prozesse von *Gedächtnis* und *Lernen* (im Sinne von Informationsaufnahme und -verarbeitung)“ und nicht um „höhere kognitive Verstehens- und Denkprozesse“. Deshalb schreibt Hermann (2009b, S. 13) weiter: „Beim Zusammenwirken von Neurowissenschaften und Pädagogik kann es derzeit nur um elementare Lernprozesse und deren Optimierung gehen. Erziehungsfragen wie etwa beabsichtigte Verhaltensänderungen werden neurowissenschaftlich ansatzweise über Motivations- bzw. Belohnungssysteme betrachtet.“

3.7.2 Lehren und Lernen – neurodidaktisch angeleitet

In diesem Kapitel werden nun einige Aspekte erfolgreichen Lernens aus neurodidaktischer Sicht zusammengefasst.

Lernen als physiologischer Vorgang

„Die Forschungen über neuronale Plastizität stellen fest, dass Körper und Geist eine vollkommene Einheit bilden. Wenn jemand eine komplexe Erfahrung macht, dann arbeiten viele Systeme des Körpers und des Geistes (Gehirns) integriert zusammen“ (Arnold, 2009, S. 190). Kinder lernen daher effektiver wenn sie Erfahrungen machen können, die ihre Sinne möglichst vielfältig ansprechen.

Relevanz von Informationen

„Das limbische System bewertet Informationen nach den Kriterien wichtig/unwichtig, wünschenswert/nicht wünschenswert, angenehm/unangenehm, und ermöglicht ihre Speicherung in unserem emotionalen Erfahrungsgedächtnis. Sollen neue Informationen aufgenommen werden, dann sollten diese wichtig, wünschenswert (nützlich) und von angenehmen Gefühlen begleitet sein“ (Herrmann, 2009b, S. 13).

Die Suche nach Sinn

Die Sinnsuche geschieht nach Arnold (2009, S. 190) durch die Bildung von (neuronalen) Mustern: „Alle Menschen ordnen ihre Umgebung mithilfe von Musterbildungen: die sinnvolle Ordnung und Kategorisierung von Informationen. Das Gehirn ist darauf abgestimmt, sinnvolle Muster wahrzunehmen und hervorzubringen und weigert sich, sinnlose Muster aufzunehmen. Unterricht zielt auf die Erweiterung der Muster, die Schüler erkennen, gebrauchen und weitervermitteln.“ Damit Kinder ihr Lernen verstärken und erweitern können ist es daher wichtig, dass neue Muster mit dem vorhandenen Vorwissen verknüpft werden.

Neugierverhalten

„Neugierverhalten als die Suche nach bedeutungsvollen Erfahrungen ist angeboren und erlahmt bei bedeutungslosen oder nicht erklärungsbedürftigen Sachverhalten. Das Nachlassen der Neugier als Lust auf Lernen wird durch selbstbestimmtes Erkunden und Aneignen vermieden“ (Herrmann, 2009b, S. 13).

Entspannte Atmosphäre und Vertrauen

„Entspannte Atmosphäre, Spiel und Vertrauen sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass sich Neugier und damit Kreativität entfalten können; ohne Leistungsstress und ohne Versagensängste. [...] Sich einlassen auf Neugier setzte Vertrauen voraus: nicht nur keine Furcht vor Misserfolg, vor Fehlern, vor Entmutigung durch negative Konsequenzen (Noten!), sondern die Erwartung auf Erfolg stärken, Suchbewegungen mit offenem Ausgang bekräftigen, die Hoffnung auf Belohnung wecken, das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken“ (Herrmann, 2009b, S. 13).

Braun (2009, S. 141) führt außerdem an: „Das kindliche Gehirn kann in seiner enormen Leistungsfähigkeit kaum überfordert werden, die Gefahr liegt eher in einer Unterforderung. Es kann jedoch demotiviert werden, z.B. durch langweiliges Pauken, ständige Misserfolge, destruktive oder inkonsequente Kritik, Strafen, Demütigung.“

Wechsel von Anspannung und Entspannung

„Entspannung für Gedächtniskonsolidierung während des Lernens ist eine wichtige Maßnahme, dem Gehirn die notwendige Zeit für die Speicherung von Informationen und Verknüpfungen zu Bedeutungszusammenhängen zu geben“ (Herrmann, 2009b, S. 13).

Braun (2009, S. 141) ergänzt hier: „Auch Stress und Anstrengung gehört zum Lernen: Wechsel von Lob und Tadel hält das Gehirn unter Spannung, fördert das Lernen und erzeugt im Gehirn ein Wechselbad der chemischen Botenstoffe.“

Emotionen und Kognition

„Das Gehirn kann bei einem elektro-chemischen Impuls Inhalt und Bedeutung nicht voneinander trennen – die Information ist auch immer zugleich ihre Bedeutung. Ein Erlebnis als bleibende Erfahrung ist durch eine besondere emotionale Weise ausgezeichnet. Die innere aktive Beteiligung der Schüler an ihrem Tun verstärkt deren Interesse und Engagement und führt dadurch zu besseren und nachhaltigeren Arbeits- und Lernergebnissen“ (Herrmann, 2009b, S. 14).

Emotionale Zugänge sind außerdem für unsere Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsprozesse sehr bedeutsam: „Negative Gefühle z.B. verändern regelrecht unsere kognitiven Stile“ (Schirp, 2009, S. 251). Einfache Aufgaben können wir dann zwar noch bewältigen, Kreativität und divergentes Denken sind jedoch deutlich blockiert. „Gefühle sind nicht nur auf Lerngegenstände bezogen, sondern auch auf Lernkontexte. Wir lernen immer und überall auch die jeweils bestehenden emotionalen Anteile einer Situation mit. Motivationale Antriebe, Begeisterung, Unwohlsein, Lernfreude und Lernängste entstehen z.B. auch durch die, die mit uns in Lernsituationen agieren. Das bezieht sich auf Lehrer/innen ebenso wie auf die Mitschüler/innen“ (Schirp, 2009, S. 252).

Belohnungssystem

„Belohnung und Spaß bewirken, dass das Gehirn umso besser funktioniert, je attraktiver die Lernsituation empfunden wird, und die Attraktivität bemisst sich [...] an der Abschätzung des zu erwartenden Erfolgs. Sobald die Rahmenbedingungen für Erfolg besonders mit Rücksicht auf die großen individuellen Unterschiede bei den Lernfähigkeiten und Lernleistungen von den Schülern selbst gestaltet werden können, stellen sich generell erhöhte Lernbereitschaft und Motivation ein. Das gehirneigene Belohnungssystem bleibt intakt durch Spaß am Gelingen der Leistung. Nichts ist daher erfolgreicher als die neurodidaktisch argumentierte *Spaßpädagogik*: eine lust- und spaßbesetzte Leistungsherausforderung, die Erfolgserlebnisse vermittelt“ (Herrmann, 2009b, S. 14).

Braun (2009, S. 141) bringt das auf den Punkt: „Das Gehirn ist immer auf der Suche nach Erfahrungen, nach Erlebbarem, mit denen es sich über Erfolgserlebnisse chemisch belohnen, also ein *Lusterlebnis* verschaffen kann. Dieses Prinzip gilt im Übrigen auch für die Gehirne der Erzieher, die ebenfalls *Glückserlebnisse* im Umgang mit ihren Schülern brauchen!“

Kommunikation und Beziehung

„Kommunikatives Handeln und Leistungsverstärkung im Schülerarbeitsalltag bedingen sich gegenseitig, weil junge Menschen weder nur *Intelligenz* und auch nicht nur *Gehirn* sind, sondern Personen, für deren Leben und Überleben, Lernen und Leisten sozial-emotionale Beziehungen unabdingbar sind. [...] *Beziehungen stiften* muss daher ein Kerngeschäft des Lehrens sein, weil Beziehungslosigkeit und Nichtbeachtung als psychische Verletzung vom menschlichen Gehirn registriert werden – genau wie physischer Schmerz. Nichtbeachtung lähmt das Motivationssystem und erhöht das Aggressionspotenzial“ (Herrmann, 2009b, S. 15). Herrmann (2009a, S. 162) schreibt dazu noch: „Der bedeutsamste *Verstärker* des Lernens ist gemeinschaftliches Handeln bzw. Handeln in Gemeinschaften/Gruppen. Das Gehirn ist auf Sozialverhalten hin ausgerichtet, wodurch die enge Verbindung zwischen sozialer Interaktion und Lernen begründet ist.“

Reflektiertes Lernen

Arnold (2009, S. 191) erklärt, dass Lernen sowohl bewusst als auch unbewusst geschieht: „Lernen geschieht in verschiedenen Schichten des Bewusstseins. Manches Lernen verlangt von einer Person, bewusst die Aufmerksamkeit auf eine Aufgabe zu lenken. Anderes Lernen auf einer tieferen Ebene verlangt unbewusst Inkubation, so wie kreative Erkenntnisse von Künstlern oder Wissenschaftlern erst nach der bewussten Verarbeitung aufscheinen. Darüber hinaus sind wirklich erfolgreiche Lernende in der Lage, ihr Lernen zu kontrollieren, sodass sie ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen und Verantwortung für ihr eignes Lernen übernehmen können.“ Damit Kinder ihr Lernen effektiver gestalten können, müssen sie also dazu angeregt werden, ihr eigenes Lernen kritisch zu reflektieren.

Individuelles lernen

Lernen ist erstens entwicklungsabhängig, und zweitens ist jedes Gehirn einzigartig (Arnold, 2009, S. 192). Zwar ist allen Menschen ein zumindest teilweise vorhersagbarer Entwicklungsprozess gemeinsam, dennoch läuft jede Entwicklung individuell ab. Lernende werden meist in Altersgruppen zusammengefasst, wodurch diese individuellen Unterschiede in der Entwicklung nicht berücksichtigt werden können. Besser wäre es, die Kinder nach Können zu gruppieren, denn sie lernen effektiver, wenn ihre individuellen

Unterschiede in Entwicklung und Reife sowie Kenntnissen und Fertigkeiten berücksichtigt werden.

Was den zweiten Punkt betrifft, so besitzt jeder Mensch „einen einzigartigen genetischen Code“ (Arnold, 2009, S. 192). Lehrpersonen sollten in der Lage sein, sowohl die Gemeinsamkeiten ihrer Lernenden zu verstehen, als auch jedes Kind „als einzigartiges Individuum mit einzigartigen Merkmalen, Fähigkeiten und Bedürfnissen“ anzuerkennen, denn Kinder lernen effektiver, wenn ihre einzigartigen Talente und Fähigkeiten angesprochen werden.

Motivation

Wenn ein Lernerfolg eintritt, dann stabilisiert dieser die Neugier und das Interesse daran, immer wieder Neues zu lernen (Hermann, 2009a, S. 162): „Diesen Vorgang können wir auch Motivation nennen. Das bedeutet, dass Motivation nicht eigens bewirkt werden muss, sondern sie ist sozusagen ein Modus der Neugier bzw. des Interesses. [...] Motivation ist *Lust auf Lust*: Das Gehirn ist immer auf der Suche nach Erfahrungen, nach Erlebbarem, mit dem es sich über Erfolgserlebnisse chemisch belohnen, also ein *Lusterlebnis* verschaffen kann.“ Es wäre daher ein aussichtsloses Unterfangen, Motivation *als solche* erzeugen zu wollen, ohne dabei aber die Interessen der Kinder zu berücksichtigen.

3.7.3 Die Beziehung als Basis von Lernprozessen

Kinder lernen immer, und zwar indem sie sich zu dem was sie erfahren in Beziehung setzen, so Hüther (2009a, S. 45). Je größer das Vertrauen ist, mit dem sie sich in die Welt hinauswagen, umso größer ist die Bereitschaft der Kinder sich auf etwas Neues einzulassen. „Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugt in ihrem Gehirn eine sich ausbreitende Unruhe und Erregung. Unter diesen Bedingungen können die dort über die Sinneskanäle eintreffenden Wahrnehmungsmuster nicht mit den bereits abgespeicherten Erinnerungen abgeglichen werden. Es kann so nichts Neues hinzugelern und im Gehirn verankert werden“ (Hüther, 2009a, S. 45). Die Gefahr in eine solche Situation zu geraten lässt sich vermeiden, wenn Kindern die Gelegenheit geboten wird ihr Vertrauen zu stärken. „Nichts ist in der Lage, das Durcheinander im Kopf besser aufzulösen und die zum Lernen erforderliche Offenheit und innere Ruhe wieder herzustellen, als dieses Gefühl von Vertrauen“ (Hüther, 2009a, S. 46).

Laut Hüther (2009a, S. 46) muss dieses Vertrauen während der Kindheit auf drei Ebenen entwickelt werden:

- „als Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen,
- als Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen und
- als Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und das eigenen Geborgen- und Gehaltensein in der Welt.“

Hingegen kann, so Hüther (2009a, S. 47), die Herausbildung komplexer Verschaltungen in Gehirn nicht gelingen,

- „wenn Kinder in einer Welt aufwachsen, in der die Aneignung von Wissen und Bildung keinen Wert besitzt (Spaßgesellschaft);
- wenn Kinder keine Gelegenheit bekommen, sich aktiv an der Gestaltung der Welt zu beteiligen (passiver Konsum von Lernstoffen und Medienangeboten);
- wenn Kinder keine Freiräume mehr finden, um ihre eigene Kreativität spielerisch zu entdecken (Funktionalisierung);
- wenn Kinder mit Reizen überflutet, verunsichert und verängstigt werden (Überlastung);
- wenn Kinder daran gehindert werden, eigene Erfahrungen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und Problemen zu machen (Verwöhnung);
- wenn Kinder keine Anregungen erfahren und mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Wünschen nicht wahrgenommen werden (Vernachlässigung).“

Das Gehirn ist in erster Linie zum Problemlösen und nicht zum Auswendiglernen optimiert, d.h. es lernt das am besten was Heranwachsenden hilft, sich in der Welt zurecht zu finden (Hüther, 2009a, S. 47). Das Gehirn wird in erster Linie auch nicht als Denkorgan sondern als Sozialorgan gebraucht, denn fast alles, was ein Kind lernt, bezieht es direkt oder indirekt von anderen Menschen. Die Beziehung zu anderen Menschen steht also im Mittelpunkt des Lernens, weshalb Hüther (2009b, S. 200) auch eine neue Kultur in unseren Bildungseinrichtungen fordert, „eine Kultur der Wertschätzung, der Anerkennung, der Ermutigung und der gemeinsamen Anstrengung. *Supportive leadership* heißt dieses neue Modell in der Wirtschaft. Und überall dort, wo es eingeführt wird, sprechen die Erfolge für sich.“ Das zeigt sich auch im Sport, z.B. im Fußball, wo Hüther (2009b, S. 200) auf das hinweist, was Jürgen Klinsmann mit der Deutschen Nationalmannschaft vorgebracht hat: „eine wertschätzende, unterstützende und gleichzeitig zur Höchstleistung ermutigende und anspornende Beziehungskultur.“

3.7.4 Die Spiegelneuronen

Gestaltung von Beziehung durch Spiegelneuronen

Eine zwischenmenschliche Beziehung kommt nach Bauer (2009b, S. 51) dadurch zustande, dass wir uns in andere Menschen einfühlen, d.h. deren Gefühle wahrnehmen und auch darauf reagieren können (z.B. mit Anteilnahme). Dieses Einfühlungsvermögen wächst in uns, wenn wir in unserem Leben selbst genügend Liebe erfahren haben, und steht uns intuitiv zur Verfügung.

Dafür, dass wir das, was ein anderer Mensch fühlt, so schnell erfassen können, sind die sogenannten Spiegelneuronen verantwortlich (Bauer, 2009b, S. 51). Das sind Nervenzellen, „die im eigenen Körper bei einem bestimmten Gefühl (Freude, Trauer, Schmerz) tätig werden würden, die aber auch dann *klingen*, wenn wir das jeweilige Gefühl bei einem anderen Menschen erleben“ (Bauer, 2009a, S. 112). Die Spiegelneuronen befinden sich in allen Zentren des Gehirns, in denen Erleben und Verhalten gesteuert wird (Bauer, 2009b, S. 51). „Wenn Menschen zuschauen, wenn jemand anderes eine zielgerichtete Aktion ausführt, kommt es im Beobachter zu einer stillen Mit-Aktivierung motorischer Nervenzellen, und zwar genau jener Neuronen die in der Lagen wären, die beobachtete Handlung selbst zu veranlassen. Die Spiegel-Nervenzellen versorgen uns durch ihre stille Mit-Reaktion mit einem inneren Wissen über die Bedeutung der Handlung, die wir beobachten. [...] Wir müssen nichts tun, um die Spiegelneuronen in Aktion zu setzen, sie werden von alleine aktiv“ (Bauer, 2009b, S. 52).

Spiegelneuronen informieren uns also einerseits mittels eines in uns ausgelösten Gefühls über das, was ein anderer Mensch empfindet, können uns andererseits aber auch „anstecken“, d.h. „sie können uns mit der Stimmung eines Anderen infizieren“ (Bauer, 2009a, S. 112).

Auch in der Beziehung zwischen Kind und Lehrperson bzw. Eltern spielen Spiegelungsakte eine wesentliche Rolle (Bauer, 2009a, S. 114), denn „Kinder nehmen zum einen in sich das (Spiegel-)bild dessen auf, was ihnen durch (gute oder schlechte) Vorbilder zufließt. Zum anderen achten Kinder darauf, welches Bild sie ihrerseits in der Wahrnehmung ihrer Pädagogen erzeugen. Dieses Bild gibt dem Kind bzw. dem Jugendlichen nicht nur eine Auskunft darüber, wer er/sie ist, sondern vor allem auch darüber, welche Entwicklungspotenziale sich ihm/ihr eröffnen, also darüber, was es sich selbst zutrauen darf. Was Pädagogen vor diesem Hintergrund im Umgang mit Kindern beachten sollten, findet auch außerhalb der Pädagogik Anwendung, nämlich überall dort, wo Menschen andere führen.“

Spiegelneuronen als neurobiologische Grundlage für Beobachtungslernen

Daher wurden die Spiegel-Nervenzellen auch als die neurobiologische Grundlage für das „Lernen am Modell“ identifiziert, welches bereits vor über drei Jahrzehnten vom kanadischen Psychologen Albert Bandura formuliert wurde (Bandura, 1963). Bauer (2009a, S. 112) fasst zusammen, was verschiedene Studien zeigen konnten: „Sehen wir einen anderen Menschen etwas tun, führt dies zur stillen Aktivierung von Nervenzellen, die wir benützen müssten, wenn wir die beobachtete Handlung selbst ausführen würden. [...] Das meiste, was Kinder – aber auch Erwachsene – lernen, unterliegt nicht den Mechanismen der Konditionierung [...], sondern geschieht über das Lernen am Modell, d.h. Kinder lernen das Meiste, indem sie sich anschauen was sie sehen. Spiegelzellen sind verantwortlich dafür, dass alles, was Kinder – als gute oder als schlechte Modelle (z.B. in den Medien) – sehen, Folgen hat. Dies lässt sich aber für die pädagogische Beziehung auch nutzbar machen, und zwar in einem weit größeren Umfang, als Pädagogen sich dessen bisher bewusst sind.“

3.7.5 Das Menschenbild der Neurodidaktik

Nach Arnold (2009, S. 194) bilden Körper, Gehirn und Geist eine dynamische Einheit. „Erzieher und Lehrer müssen mit dieser Komplexität pädagogisch umgehen lernen, indem sie sich auf das aktive ganzheitliche Sein des Kindes einlassen, um ihm zu helfen, sich weiterzuentwickeln und dabei das Selbst in Übereinstimmung mit der umgebenden Welt zu verwandeln, im Wachstum nach Ganzheitlichkeit zu streben und die Einheit des Selbst zu bewahren, selbstreflexiv und kreativ zu sein, ist, Sinn hervorzubringen und sich durch die Erzeugung von Sinn und Ziel selbst zu steigern. Das Ich ist als ein Ganzes zu verstehen, das die Fähigkeit besitzt, sein eigenes Wachstum zu beobachten, daran teilzunehmen und dafür verantwortlich zu sein“ (Arnold, 2009, S. 194 f).

„Menschen, die danach streben, komplexere Strukturen auszubilden, tun dies als Antwort auf die innere Suche nach Sinn. Lernenden muss in diesem Zusammenhang ein viel größerer Freiraum zugestanden werden, Dinge zu erkunden und selbst zu erfahren und Antworten auf die tiefsten und wichtigsten Fragen zu finden. Durch die Suche nach Antworten auf solche Fragen wird ein Lernprozess ausgelöst, der zur Selbstaktualisierung führt und der in Antworten und Gedanken gipfelt, die zur Bewältigung des Lebens beitragen“ (Arnold, 2009, S. 195).

Natürliches Wachstum, so Arnold (2009, S. 195), „hängt immer auch mit einer Zunahme an Differenzierung und Komplexität zusammen. Ziel jeglicher Bildung und Erziehung sollte ein differenzierter und ichstarker Mensch sein, der auch mit Unsicherheiten und Unüber-

sichtlichkeiten stabil umgehen kann. Wissen über sich selbst, Authentizität, sowie die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, gehören wesentlich dazu.“

4 Curriculum- und Lehrplanforschung

Nach Krick und Prohl (2005, S. 231) können Sportlehrpläne als „zentrales Medium der gesellschaftlichen Steuerung von Sportunterricht aufgefasst werden. Sie spiegeln neben Tendenzen der Sport-, Spiel und Bewegungskultur auch bildungspolitische und fachdidaktische Interpretationen des Sportunterrichts und seiner Aufgaben wider.“

4.1 Lehrplan – eine Begriffsbestimmung

Stibbe und Aschebrock (2007, S. 2) erwähnen neben dem Begriff „Lehrplan“ noch andere Termini wie „Richtlinien“, „Rahmenplan“, „Rahmenlehrplan“, „Rahmenrichtlinien“, „Bildungsplan“ oder „Curriculum“, „die den Sprachgebrauch einer bestimmten Epoche in der Bildungsgeschichte widerspiegeln“. Unter einem Lehrplan versteht Hopmann (1988, S. 23) „alle Dokumente gleichen oder anderen Namens, die als Weisung an Lehrer kodifizierte Aussagen über Ziele und Inhalte eines Unterrichts enthalten“.

In den 70er Jahren war der aus dem angelsächsischen Sprachraum entlehnte Begriff „Curriculum“ verbreitet, gegenwärtig sind jedoch mehrheitlich die Bezeichnungen „Lehrplan“ und „Richtlinien“ gebräuchlich (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 2).

Bei Stibbe und Aschebrock (2007, S. 2) erfährt man, dass die Entstehung dieser verschiedenen Termini in ihrer etwas unterschiedlichen Funktion sowie ihres unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrades begründet liegt. In einem „Curriculum“ werden Lernziele und Lerninhalte, methodische Empfehlungen und Vorgaben zur Lernzielüberprüfung festgeschrieben. Das geht sogar so weit, dass Curricula Unterrichtsplanungen und Unterrichtsmaterialien enthalten können, welche allerdings nicht unbedingt der staatlichen Kontrolle unterstehen. Der heute gebräuchlichere Begriff des „Lehrplanes“ steht hingegen für „Planungsinstrumente von Unterricht“. Das Maß an Verbindlichkeit ist größer als bei einem Curriculum, da der Lehrplan von staatlichen Kommissionen entworfen wird. Richtlinien unterscheiden sich in ihrer Verbindlichkeit kaum von Lehrplänen, allenfalls geben sie Lehrkräften etwas mehr Freiräume.

4.2 Probleme von Lehrplananalysen

Nach Stibbe und Aschebrock (2007, S. 115) gehört zu einer umfassenden Lehrplananalyse „zum einen die kritische Arbeit am Lehrplantext mit der Frage nach seiner stringenten

Komposition, zum anderen die Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Strategien seiner Umsetzung“, denn auch ein gut konzipierter Lehrplan nützt nichts, wenn er die (schulische) Wirklichkeit nicht erreicht. Im Folgenden soll allerdings „die Analyse des curricularen Produktes und seine Einordnung in den fachdidaktischen Theoriekontext zum Thema gemacht“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 115) werden.

Zum bildungstheoretischen Kontext von Lehrplänen schreiben Stibbe und Aschebrock (2007, S. 115): „Aber es geht nicht alleine um den fachdidaktischen Hintergrund, sondern gerade auch bei den Lehrplänen neuester Generation um die Frage, wie der jeweilige Fachlehrplan Sport in die jeweiligen schulpädagogischen Tendenzen und Orientierungen eines gesamten Bildungsganges für eine bestimmte Schulform eingebunden ist. [...] Diese Tendenz der Einbindung in die allgemeinen Richtlinien der Schulentwicklung ist in der Lehrplangeneration seit den 1990er Jahren im Wesentlichen Programm.“

Stibbe und Aschebrock (2007, S. 115) schreiben weiter: „Erst auf einer zweiten Ebene gliedert sich dann der fachliche Teil des Lehrplans in verschiedene Lehrplanebenen bzw. -teile. Diese sind aber auch in den aktuellen Lehrplänen für das Fach Sport – bis auf unterschiedliche Formulierungsnuancen – zumeist identisch. Es finden sich also dort Aussagen

1. zu Zielorientierungen/Zielsetzungen des Faches Sport,
2. zur Unterrichtsgestaltung,
3. zu den Inhalten/Inhaltsbereichen,
4. zur Erfolgskontrolle und Notengebung,
5. zum außerunterrichtlichen Schulsport und zu den Beiträgen des Schulsports zum Schulleben/Schulprogramm,
6. zum Umgang/zur schulischen Umsetzung des Lehrplans (in sehr unterschiedlicher Breite),
7. zu (Bildungs-)Standards (seit ca. 2004 in einigen Lehrplänen).“

Diese einzelnen Lehrplanteile kann man nun, so Stibbe und Aschebrock (2007, S. 115 f) „hinsichtlich ihrer Aussagen analysieren und so ggf. verschiedene Lehrpläne vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, nach Lehrplantypen Gruppen bilden und nach der Repräsentanz der aktuellen fachdidaktischen Diskussion in den Lehrplänen fragen.“

4.3 Tendenzen neuerer Sportlehrpläne

Stibbe und Aschebrock (2007, S. 117) zählen einige Tendenzen der derzeitigen Lehrplänenentwicklung auf:

1. „Die pädagogische Profilierung des Faches Sport und von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule,
2. die Erweiterung und Öffnung der Inhaltsbereiche,
3. mehr Gestaltungsfreiheit für die einzelne Schule,
4. die Formulierung von Standards (Bildungs-/Qualitätsstandards).“

Der erste Punkt soll nun etwas näher erläutert werden, da die pädagogische Profilierung besonders auch für die Entwicklung von Ausbildungsplänen im Leistungssport zunehmend von Bedeutung sein wird.

Frühere Lehrpläne konnten noch auf eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz des Sports vertrauen und erklärten so den außerschulischen Sport zu ihrem primären Bezugspunkt (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 117 ff). Hingegen wird in den Lehrplänen jüngerer Generation deutlicher der pädagogische Anspruch des Sportunterrichts sichtbar gemacht. Beispielsweise stehen die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Entwicklung von Werten bei den Kindern und Jugendlichen stark im Vordergrund, was zur Folge hat, dass Zielangaben nicht mehr nur fachimmanent formuliert, sondern mit allgemeinen erzieherischen Aufgaben verbunden werden. Es greift also das Prinzip des *erziehenden Sportunterrichts* durch. Einheitliche Erziehungsvorstellungen können in den unterschiedlichen Lehrplänen jedoch noch nicht ausgemacht werden, doch darüber dass mit dem Sportunterricht Erziehungsabsichten verknüpft sind, scheint man sich einig zu sein. Als Leitidee für diese Erziehungsabsichten dient oft eine *Handlungsfähigkeit im Sport*. Immer mehr greift auch die Leitvorstellung vom *Doppelauftrag* des Schulsports Platz, die einerseits die persönliche „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ und andererseits die gesellschaftliche Aufgabe der „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ betont (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 120).

Die pädagogische Akzentuierung zeige sich aber auch darin, so schreiben Stibbe und Aschebrock (2007, S. 121) abschließend, „dass der Sportunterricht in die schulische Gesamtkonzeption eingebunden ist und – wie alle anderen Schulfächer – seinen besonderen Beitrag zum überfachlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule leisten muss. Es gibt kaum einen neueren Sportlehrplan, in dem nicht die Bedeutung der fächerübergreifenden Bezüge hervorgehoben wird und Anregungen für projektorientiertes Arbeiten gegeben werden.“

5 Die Ausbildungssysteme der Verbände

In diesem Kapitel werden nun die Ausbildungssysteme des österreichischen Fachverbandes für Turnen (ÖFT), des deutschen Turner-Bundes (DTB) und des schweizerischen Turnverbandes (STV) sowie deren unterschiedliche Qualifikationsstufen vorgestellt. Die Informationen sind zu einem großen Teil den Internetseiten der jeweiligen Verbände bzw. der österreichischen Bundessportakademien zu entnehmen (www.stv-fsg.ch, www.dtb-online.de, www.bsba.at, Zugriff am 19.5.2012).

5.1 Österreichischer Fachverband für Turnen (ÖFT)

Die staatlichen Ausbildungen zum Instruktor bzw. Trainer im Gerätturnen/Kunstturnen werden von der österreichischen Bundessportakademien (BSPA) in Kooperation mit dem Österreichischen Fachverband für Turnen (ÖFT) am Standort Linz durchgeführt (Bundessportakademie – Aktuelle Ausbildungen).

„Die Bundessportakademie (BSPA) wurde [...] im Jahr 1974 als Bundesanstalt für Leibeserziehung (BAfL) gegründet. Die Ausbildungen der Bundessportakademien (Instruktoren-, Trainer-, Diplomtrainer- und Sportlehrerausbildung) sind somit gesetzlich geregelt. Die organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Unterrichts ist durch Lehrpläne festgelegt.“ (Bundessportakademie – Organisation)

„Das Ausbildungsspektrum der Bundessportakademien wird in Absprache mit der Bundes-Sportorganisation (BSO) geplant und erreicht alle 67 in der BSO organisierten Verbände. Die BSPA ist somit Veranstalter und ausbildungsdurchführendes Organisation für Ausbildungen der österreichischen Dach- und Fachverbände. Jährlich wird das Ausbildungsangebot der BSPA von ca. 2500 Personen in Anspruch genommen, die sich für ihre Tätigkeit im Breiten-, Nachwuchs- oder Leistungssport qualifizieren wollen“ (Bundessportakademie – Organisation).

An den Bundessportakademien werden in vier verschiedenen Bereichen Ausbildungen durchgeführt (Tabelle 4, Abbildung 7).

Tabelle 4: Ausbildungsstruktur der Bundessportakademien (Zugriff am 6. September 2011 unter <http://www.bafl.at/index.php?id=92>)

Sportlehrausbildung	Staatliche Lehrwarte- bzw. Instruktorausbildung	Staatliche Trainerausbildung	Diplomtrainerausbildung
<ul style="list-style-type: none"> • zwei Jahre (Schulversuch 2008: drei Jahre) • sporttheoretische, praktische und methodische Ausbildung • Absolventen sind staatlich geprüfte Sportlehrer 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsumfang: 150 - 220 Wochenstunden • Ausbildungsziel: kompetente Planung, Organisation, Durchführung und Analyse von Trainingseinheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • dreisemestriger Bildungsgang • Ausbildungsziel: Grundlagen-, Aufbau- und Hochleistungstraining sowie Betreuung vor, in und nach dem Wettkampf 	<ul style="list-style-type: none"> • einsemestrig, aufbauend auf die staatliche Trainerausbildung und eine mind. dreijährige Praxistätigkeit • spartenübergreifender Unterricht

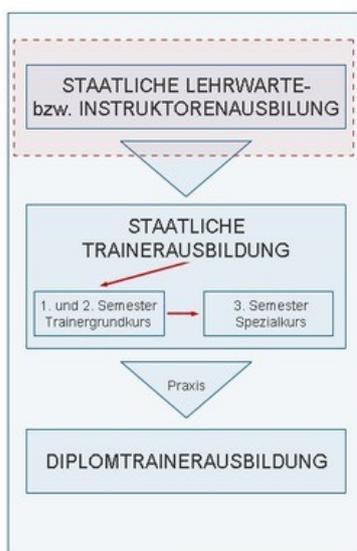


Abbildung 7: Ausbildungsweg der Bundessportakademien (Zugriff am 6. September 2011 unter <http://www.bafl.at/index.php?id=174>)

5.1.1 Übungsleiter-/Übungsleiterinnenausbildung

Die ÜbungsleiterInnenausbildungen werden vom ÖFT angeboten und bilden den Einstieg in das Ausbildungssystem. Die Ausbildung erfolgt in drei Modulen zu jeweils 3 Tagen. Jedes Modul besteht aus 20 Unterrichtseinheiten, der Gesamtkurs hat einen Umfang von 60 Unterrichtseinheiten (Kursausschreibung des ÖFT). Die nachfolgenden Bestimmungen sind alle der Kursausschreibung des ÖFT entnommen.

Zielgruppe:

- „Alle (Frauen und Männer), die als Übungsleiter/in in das Gerätturnen/Turn 10 oder in das Kunstturnen einsteigen (wollen).
- Alle, die frisch eine Turner/innen-Gruppe übernehmen (wollen).

- Alle Übungsleiter für Gerät-/Kunstturnen an der Basis.“

Betreuungszielgruppe:

- „Untrainierte/Anfängerinnen und mäßig Fortgeschrittene aller Altersgruppen, vorwiegend Kinder.“

Teilnahmevoraussetzungen:

- „16 Jahre (im Jahr des Kursabschlusses)“

Inhalte:

Die theoretische Ausbildung erfolgt in den Fächern Bewegungslehre und Biomechanik, Trainingslehre, Anatomie und Physiologie, Erste Hilfe und Sportpsychologie. In der praktischen Ausbildung wird „neben der Erarbeitung von methodischen Wegen viel Wert auf das Helfen und Sichern, das Bewegungssehen und Fehlererkennen gelegt“ (Kursaus-schreibung des ÖFT).

5.1.2 Instruktoren-/Instruktorinnenausbildung (früher Lehrwarteausbildung)

Das Allgemeine Bildungsziel der Instruktorenausbildung wird wie folgt definiert:

„Der Lehrgang zur Ausbildung von Lehrwarten hat in einem einsemestrigen Bildungs-gang unter Bedachtnahme auf § 1 des Bundesgesetzes über Schulen zur Ausbildung von Leibeserziehern und Sportlehrern zum Ziel, die Teilnehmer eingehend mit den fachlichen und erzieherischen Aufgaben eines Lehrwartes vertraut zu machen. Lehr-wart im Sinne dieser Verordnung ist eine nach den folgenden Bestimmungen ausge-bildete und qualifizierte Person, die befähigt ist, den Übungsbetrieb im Breitensport zu leisten und im Leistungssport vorzubereiten.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage C.2, 2320)

Die folgende Stundentafel (Abbildung 8) gibt Aufschluss über die Gesamtzahl und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Bei jedem Unterrichtsgegenstand ist das Wochenstundenausmaß und daneben in Klammern das gesamte Stundenausmaß angegeben.

A. Pflichtgegenstände	I. Semester	
I. Theorie		
1. Religion	1,0	(5,0)
2. Deutsch	0,5	(2,5)
3. Politische Bildung und Organisationslehre	0,5	(2,5)
4. Betriebskunde und Kaufmännisches Rechnen	0,5	(2,5)
5. Geschichte der Leibesübungen (des Sports)	0,5	(2,5)
6. Sportbiologie (Funktionelle Anatomie, Physiologie und Gesundheitserziehung)	3,0	(15,0)
7. Erste Hilfe	1,5	(7,5)
8. Sportpsychologie und Lebenskunde	1,5	(7,5-12,5)
9. Pädagogik, Didaktik und Methodik	2,0	(10,0-15,0)
10. Bewegungslehre und Biomechanik	2,0	(10,0-15,0)
11. Trainingslehre	4,0	(20,0-35,0)
12. Audiovisuelle Hilfsmittel und Fachliteratur	0,5	(2,5-5,0)
13. Seminar für Fachfragen	1,0	(5,0-15,0)
14. Gerätekunde und Wettkampfbestimmungen	0,5	(2,5)
II. Praxis		
15. Praktische Übungen	5,0	(25,0-40,0)
16. Praktisch-methodische Übungen	6,0	(30,0-50,0)
	30,0	(150,0-227,5)
B. Pflichtpraktikum		
Außerhalb des Unterrichtes im Ausmaß von 20 Übungseinheiten	4,0	(20,0)
C. Freigegegenstände		
Aktuelle Fachgebiete	4,0	(20,0)

Abbildung 8: Studententafel der Instruktorausbildung (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage C.1, 2320)

Die Instruktorausbildung stellt die Grundstufe der staatlichen Ausbildungen für Betreuer und Betreuerinnen im Sport dar (Bundessportakademie – Staatliche Instruktorausbildung). „Die Zielgruppe dieser Ausbildungen sind in erster Linie engagierte Betreuer von Sportgruppen in Vereinen (Multiplikatoren), aber auch interessierte Lehrpersonen, die sich in einer Sportart vertiefte Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen wollen [...]. Das Ausbildungsziel ist die kompetente Planung, Organisation, Durchführung und Analyse von Trainingseinheiten mit Nachwuchssportlern einer Sportart sowie mit Breitensportlern sowohl allgemein als auch speziell.“

Voraussetzungen:

- „Im Kalenderjahr des Abschlusses des Lehrganges muss zumindest das 18. Lebensjahr vollendet werden
- Praktische Eignungsprüfung (demonstrationsfähiges Eigenkönnen der jeweiligen Sportart)
- Ärztliche Bestätigung über den Gesundheitszustand der Interessenten“

(Bundessportakademie – Staatliche Instruktorausbildung)

Ausbildungsstruktur:

„Die Ausbildungen haben einen Umfang von 140 - 220 Unterrichtsstunden in Abhängigkeit von der Komplexität der jeweiligen Sportart. Theoretischer und praktischer Unterricht halten sich die Waage. Die Ausbildungstage werden auf mehrere Ausbildungsteile auf etwa 6 - 12 Monate verteilt. Am Ende der Lehrgänge findet eine kommissionelle Abschlussprüfung über die vermittelten Lehrinhalte statt“ (Bundessportakademie – Staatliche Instruktorausbildung).

Abschlussprüfung:

Diese Prüfung zum staatlichen Instruktor umfasst (BGBl, 1992/181, Nr. 530, Anlage C.1, 2428):

a) Je eine mündlichen Prüfung in:

- Sportbiologie
- Erste Hilfe
- Bewegungslehre und Biomechanik
- Trainingslehre

b) Je einer praktische Prüfung in:

- Pädagogik, Didaktik, Methodik (Lehrauftritt)
- Spezielle praktisch-methodische Übungen (Lehrauftritt)

5.1.3 Trainier-/Trainerinnenausbildung

Für die Trainer- bzw. Trainerinnenausbildung lautet das Allgemeine Bildungsziel folgendermaßen:

„Der Lehrgang zur Ausbildung von Trainern hat einen dreisemestrigen Bildungsgang unter Bedachtnahme auf § 1 des Bundesgesetzes über Schulen zur Ausbildung von Leibeserziehern und Sportlehrern zur Aufgabe, die Teilnehmer eingehend mit den erzieherischen und fachlichen Aufgaben eines Trainers vertraut zu machen.

Trainer im Sinne dieser Verordnung ist eine nach den folgenden Bestimmungen ausgebildete und qualifizierte Person, die befähigt ist, im Grundlagen-, Aufbau- und Hochleistungstraining zumindest einer Sportart zu unterweisen und Leistungs- bzw. Spitzensportler vor, in und nach dem Wettkampf zu betreuen.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2279)

In der folgende Stundentafel (Abbildung 9) ist das Wochenstundenausmaß und in Klammern das gesamte Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsfächer ersichtlich.

Stand und Entwicklung einer Fachdidaktik des Boden und Gerätturnens

A. Pflichtgegenstände	1. Semester		2. Semester		3. Semester		Summe	
I. Theorie								
1. Religion	1,0	(5,0)	1,0	(5,0)	-	-	2,0	(10,0)
2. Deutsch	1,0	(5,0)	1,0	(5,0)	1,0	(5,0)	3,0	(15,0)
3. Lebende Fremdsprache	2,0	(10,0)	1,0	(5,0- 10,0)	-	-	3,0	(15,0- 20,0)
4. Politische Bildung und Organisationslehre	1,0	(5,0)	-	-	-	-	1,0	(5,0)
5. Betriebskunde und Kaufmännisches Rechnen	-	-	1,0	(5,0)	-	-	1,0	(5,0)
6. Geschichte der Leibesübungen (des Sports)	0,5	(2,5)	-	-	-	-	0,5	(2,5)
7. Sportbiologie (Funktionelle Anatomie, Physiologie und Gesundheitserziehung)	3,5	(17,5)	3,0	(15,0)	1,0	(5,0)	7,5	(37,5)
8. Erste Hilfe	-	-	2,0	(10,0)	-	-	2,0	(10,0)
9. Sportpsychologie und Lebenskunde	2,0	(10,0)	1,0	(5,0)	-	-	3,0	(15,0)
10. Pädagogik, Didaktik und Methodik	2,0	(10,0)	1,0	(5,0)	-	-	3,0	(15,0)
11. Bewegungslehre und Biomechanik	2,0	(10,0)	2,0	(10,0)	-	-	4,0	(20,0)
12. Trainingslehre	4,0	(20,0)	4,0	(20,0)	-	-	8,0	(40,0)
II. Praxis								
13. Praktischmethodische Übungen	3,0	(15,0- 20,0)	3,0	(15,0- 20,0)	-	-	6,0	(30,0- 40,0)
14. Massage	-	-	3,0	(15,0)	-	-	3,0	(15,0)
III. Spezialfach								
15. Spezielle Bewegungslehre und Biomechanik	-	-	-	-	2,0	(10,0- 20,0)	2,0	(10,0- 20,0)
16. Spezielle Trainingslehre	-	-	-	-	4,0	(20,0- 40,0)	4,0	(20,0- 40,0)
17. Sportpsychologie	-	-	-	-	2,0	(10,0)	2,0	(10,0)
18. Seminar für Fachfragen	-	-	-	-	2,0	(10,0- 25,0)	2,0	(10,0- 25,0)
19. Wettkampfbestimmungen und Regelkunde	-	-	-	-	1,0	(5,0- 10,0)	1,0	(5,0- 10,0)
20. Audiovisuelle Hilfsmittel und Fachliteratur	0,5	(2,5)	-	-	0,5	(2,5)	1,0	(5,0)
21. Gerätekunde und Sportstättenbau	-	-	-	-	0,5	(2,5- 5,0)	0,5	(2,5- 5,0)
22. Spezielle praktisch-methodische Übungen	-	-	-	-	6,0	(30,0- 50,0)	6,0	(30,0- 50,0)
	22,5	(112,5- 117,5)	23,0	(115,0- 125,0)	20,0	(100,0- 172,5)	65,5	(327,5- 415,0)
B. Pflichtpraktikum								
Außerhalb des Unterrichtes im Ausmaß eines Jahrestrainingszyklus.								
C. Freigegegenstände								
Aktuelle Fachgebiete	-	-	-	-	4,0	(20,0)	4,0	(20,0)

Abbildung 9: Studententafel der Trainerausbildung (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2279 f)

Die österreichische Trainer- bzw. Trainerinnenausbildung (Abbildung 9) ist eine Berufsausbildung (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280), in die erst nach Erfüllung unterschiedlicher Eignungskriterien bzw. Vorbildungen eingetreten werden kann.

„Vor Beginn des 1. Semesters der österreichischen Trainerausbildung haben die Bewerber den erfolgreichen Abschluss einer Instruktorausbildung in ihrer jeweiligen Sportart zu dokumentieren“ (Bundessportakademie – Staatliche Trainerausbildung), um nach Abschluss des 2. Semesters in das Spezialsemester eintreten zu können.

Die Trainer- bzw. Trainerinnenausbildung kann in drei Semestern abgeschlossen werden und gliedert sich in zwei Abschnitte. Im 1. und 2. Semester ist der Trainergrundkurs zu absolvieren, bei dem „in allen Gegenständen eine allgemeine Grundlage zu geben“ ist. „Der spezielle Teil im 3. Semester (Spezialfach) weist einen eigenen, auf die Sportart abgestimmten Lehrstoff auf“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280).

„In den einzelnen Gegenständen und in den Unterrichtsstunden ist in ganz besonderer Weise die pädagogische und erzieherische Zielsetzung zu berücksichtigen“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280).

Trainergrundkurs

„Der Trainergrundkurs (1. und 2. Semester der Trainerausbildung) ist eine sportartenübergreifende Ausbildung, in welcher die Grundlagen für den Trainerspezialkurs (=3. Semester) gelegt werden. Ziel ist es, die Basis für qualitative hochwertige, nachhaltige Trainingsarbeit für alle Sportarten und deren Disziplinen in den Trainingsstufen Nachwuchs-, Anschluss-, Leistungs- und Hochleistungstraining zu legen. Durch das sportartenübergreifende Ausbildungskonzept lernt der Teilnehmer / die Teilnehmerin:

- Die Leistungsstruktur unterschiedlicher Sportarten zu analysieren und Transfer-schlüsse auf die eigene Sportart zu ziehen
- Sein oder ihr koordinatives und konditionelles Übungsrepertoire zu erweitern
- Unterschiedliche Sportwelten und deren charakteristische Merkmale zu verstehen (Führungsstile, Materialentwicklung, Körperkulturen, Sozialisationsformen...)“

(Ausschreibung zum Trainergrundkurs, 2011/12)

Voraussetzungen:

- „Der Aufnahmewerber muss zum Zeitpunkt der Abschlussprüfung das 18. Lebensjahr vollendet haben
- Positiver Abschluss der Lehrwarte-Instruktorausbildung in der gewählten Sportart

- Die Teilnahme an der Ausbildung ist nur in entsprechendem gesundheitlichen und sportmotorischen Zustand zulässig“

(Ausschreibung zum Trainergrundkurs, 2011/12)

Trainerspezialkurs

Laut Ausschreibung zur österreichischen Trainerausbildung Kunstturnen – Frauen (2011) liegt das Ausbildungsziel des 3. Semesters in der „Vertiefung der Kenntnisse im technischen und athletischen Bereich“, sowie im „Erwerb von Planungskompetenz im Hinblick auf eine optimale Leistungsentwicklung im Kunstturnen“.

Voraussetzungen:

- Abgeschlossene Instruktorausbildung der jeweiligen Sportart
- Abgeschlossener Trainergrundkurs

(Ausschreibung zur österreichischen Trainerausbildung Kunstturnen – Frauen, 2011)

Abschlussprüfung:

„Die kommissionelle Abschlussprüfung findet im Rahmen des letzten Kursteiles statt und wird von einer staatlichen Prüfungskommission abgehalten, wobei die Vortragenden als Fachprüfer eingesetzt werden“ (Ausschreibung zur österreichischen Trainerausbildung Kunstturnen – Frauen, 2011). Die Abschlussprüfung umfasst:

a) Eine mündliche Prüfung:

- Reflexion des Handlungskonzeptes der speziellen praktisch-methodischen Übungen
- Spezifische Trainingslehre
- Spezifische Bewegungslehre und Biomechanik

b) Eine praktische Prüfung

- Praktisch methodische Übungen

(Ausschreibung zur österreichischen Trainerausbildung Kunstturnen – Frauen, 2011)

Aus Gesprächen mit Ausbildnern im Gerätturnen bzw. Kunstturnen (Instruktoren und Trainer) sowie aus dem E-Mail Verkehr mit der BSPA Linz habe ich erfahren, dass die Vortragenden der turnspezifischen Unterrichtseinheiten, sowohl für die InstruktorInnen- als auch TrainerInnen-ausbildung, vom ÖFT vorgeschlagen und von den BSPA je nach Qualifikation und internationalen Status genehmigt werden. Diesen Vortragenden bleibt es dann überlassen, innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen die Kursinhalte selbst zu bestimmen. Es liegt auch im Ermessen der Vortragenden, Unterlagen auszuteilen bzw.

Skripten zu erstellen. Bis heute gibt es jedoch kein einheitliches gerätturnspezifisches Skriptum für die Ausbildung zum/zur Instruktor/Instruktorin bzw. Trainer/Trainerin. Die jeweiligen Referenten und Referentinnen, welche von Kurs zu Kurs variieren können und teilweise aus dem Ausland kommen, geben meist mehr oder weniger umfangreiche Kopien zu ihrem Thema an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus.

5.1.4 Diplomtrainer-/Diplomtrainerinnenausbildung

Als allgemeines Bildungsziel der Diplomtrainerausbildung wird folgendes vorgegeben:

„Der Lehrgang zur Ausbildung von Diplomtrainern hat in einem viersemestrigen Bildungsgang unter Bedachtnahme auf § 1 des Bundesgesetzes über Schulen zur Ausbildung von Leibeserziehern und Sportlehrern zur Aufgabe, die Teilnehmer eingehend mit den erzieherischen und fachlichen Anforderungen eines Diplomtrainers vertraut zu machen.

Diplomtrainer im Sinne dieser Verordnung ist eine nach den folgenden Bestimmungen ausgebildete und höchstqualifizierte Person, die befähigt ist, Spitzensportler vor, in und nach dem Wettkampf zu betreuen und das erforderliche leistungsorientierte hochqualifizierte Training vorzubereiten und durchzuführen.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.1, 2270)

Die Diplomtrainerausbildung wird an die Trainerspezialausbildung angeschlossen und umfasst nur mehr zusätzlich das 4. Semester (Abbildung 10). Die folgende Studententafel gibt Auskunft über die Gesamtstundenanzahl des vierten Semesters und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände:

Stand und Entwicklung einer Fachdidaktik des Boden und Gerätturnens

A. Pflichtgegenstände	1. Semester		2. Semester		3. Semester		4. Semester		Summe	
I. Theorie										
1. Religion	1,0	(5,0)	1,0	(5,0)	-	-	-	-	2,0	(10,0)
2. Deutsch	1,0	(5,0)	1,0	(5,0)	1,0	(5,0)	-	-	3,0	(15,0)
3. Lebende Fremdsprache	2,0	(10,0)	1,0	(5,0-10,0)	-	-	-	-	3,0	(15,0-20,0)
4. Politische Bildung und Organisationslehre	1,0	(5,0)	-	-	-	-	-	-	1,0	(5,0)
5. Betriebskunde und Kaufmännisches Rechnen	-	-	1,0	(5,0)	-	-	-	-	1,0	(5,0)
6. Geschichte der Leibesübungen (des Sports)	0,5	(2,5)	-	-	-	-	-	-	0,5	(2,5)
7. Sportbiologie (Funktionelle Anatomie, Physiologie und Gesundheitserziehung)	3,5	(17,5)	3,0	(15,0)	1,0	(5,0)	6,0	(30,0)	13,5	(67,5)
8. Erste Hilfe	-	-	2,0	(10,0)	-	-	-	-	2,0	(10,0)
9. Sportpsychologie und Lebenskunde	2,0	(10,0)	1,0	(5,0)	-	-	-	-	3,0	(15,0)
10. Pädagogik, Didaktik und Methodik	2,0	(10,0)	1,0	(5,0)	-	-	-	-	3,0	(15,0)
11. Bewegungslehre und Biomechanik	2,0	(10,0)	2,0	(10,0)	-	-	-	-	4,0	(20,0)
12. Trainingslehre	4,0	(20,0)	4,0	(20,0)	-	-	4,0	(20,0)	12,0	(60,0)
II. Praxis										
13. Praktisch-methodische Übungen	3,0	(15,0-20,0)	3,0	(15,0-20,0)	-	-	-	-	6,0	(30,0-40,0)
14. Massage	-	-	3,0	(15,0)	-	-	-	-	3,0	(15,0)
III. Spezialfach										
15. Spezielle Bewegungslehre und Biomechanik	-	-	-	-	2,0	(10,0-20,0)	2,0	(10,0-20,0)	4,0	(20,0-40,0)
16. Spezielle Trainingslehre	-	-	-	-	4,0	(20,0-40,0)	4,0	(20,0-30,0)	8,0	(40,0-70,0)
17. Sportpsychologie	-	-	-	-	2,0	(10,0)	5,0	(25,0)	7,0	(35,0)
18. Seminar für Fachfragen	-	-	-	-	2,0	(10,0-25,0)	2,0	(10,0-15,0)	4,0	(20,0-40,0)
19. Wettkampfbestimmungen und Regelkunde	-	-	-	-	1,0	(5,0-10,0)	-	-	1,0	(5,0-10,0)
20. Audiovisuelle Hilfsmittel und Fachliteratur	0,5	(2,5)	-	-	0,5	(2,5)	-	-	1,0	(5,0)
21. Gerätekunde und Sportstättenbau	-	-	-	-	0,5	(2,5-5,0)	-	-	0,5	(2,5-5,0)
22. Spezielle praktisch-methodische Übungen	-	-	-	-	6,0	(30,0-50,0)	8,0	(40,0)	14,0	(70,0-90,0)
23. Allgemeine Datenverarbeitung im Sport	-	-	-	-	-	-	4,0	(20,0)	4,0	(20,0)
	22,5	(112,5-117,5)	23,0	(115,0-125,0)	20,0	(100,0-172,5)	35,0	(175,0-200,0)	100,5	(502,5-615,0)
B. Pflichtpraktikum	<p>Außerhalb des Unterrichtes im Ausmaß eines Jahrestrainingszyklus in den ersten drei Semestern. Zwischen dem 3. und 4. Semester Nachweis einer drei-jährigen Trainertätigkeit im Leistungssport.</p>									
C. Freigegegenstände										
Aktuelle Fachgebiete	-	-	-	-	4,0	(20,0)	4,0	(20,0)	8,0	(40,0)

Abbildung 10: Studententafel der Diplomtrainerausbildung (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.1, 2271 f)

In den allgemeinen Bestimmungen und didaktischen Grundsätzen des BGBI 1992 wird der gesamte Ausbildungsweg vom Trainergrundkurs über den Trainerspezialkurs bis hin zum Diplomtrainer wie folgt umrissen:

„Der viersemestrige Bildungsgang gliedert sich in drei Abschnitte. Im 1. und 2. Semester ist in allen Grundsätzen eine allgemeine Grundlage zu geben. Der spezielle Teil im 3. Semester weist einen auf die Sportart abgestimmten Lehrstoff auf.

Im 4. Semester wird durch spartenübergreifenden Unterricht aufbauend auf das Unterrichtsziel der ersten drei Semester bzw. die Erkenntnisse und Erfahrungen der dreijährigen Praxiszeit die Grundlage gelegt, um Höchstleistungen mit Spitzensportlern zu erreichen.“ (BGBI, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.1, 2273)

Auf der Internetseite der BSPA ist nachzulesen, welche Bedingungen Interessenten und Interessentinnen an dieser Ausbildung erfüllen müssen, und wie die Zulassung zur Ausbildung abzulaufen hat (Bundessportakademie – Diplomtrainerausbildung):

1. „Positiver Abschluß des 3. Semesters der österr. Trainerausbildung in einer Sportart an einer Bundessportakademie (BSPA) in Österreich.
2. Nachweis einer mindestens dreijährigen Tätigkeit als Trainerin/Trainer im Leistungssport.
3. Die Kandidatin / der Kandidat wird der Ausbildungsleitung durch den Bundesfachverband vorgeschlagen.
4. Der Fachverband liefert eine schriftliche Praxisbestätigung des Kandidaten: Kurz- und mittelfristige Planungsunterlagen, Praxisnachweis und –bestätigung, Erfolgsaufstellung, Liste der betreuten Sportler.
5. Die dreijährige Praxiszeit muß zwischen dem Abschluß der dreisemestrigen Trainerausbildung und vor dem Einstieg in die Spitzentrainerausbildung liegen.
6. Bei der Praxis muß es sich um die erfolgreiche Arbeit im Bereich der Hinführung von Sportlern zu Nationalkadern und deren Betreuung oder bereits um die Betreuung von erwachsenen Spitzensportlern handeln.
7. Das Ausbildungsgremium überprüft den Antrag, führt ein Fachgespräch mit dem Kandidaten und spricht nach positiver Beurteilung die Zulassung zur Ausbildung aus.
8. Das Gremium zieht zu jeder Überprüfung des Praxisnachweises einen durch den zuständigen Fachverband genannten Experten bei.
9. Nähere Informationen sind beim jeweiligen Fachverband zu erfragen.“

Abschlussprüfung:

Als Abschluss der Ausbildung muss eine Diplomarbeit verfasst und eine Abschlussprüfung abgelegt werden. Diese umfasst:

a) Je eine mündliche Prüfung in

- Sportbiologie
- Sportpsychologie
- Spezielle Bewegungslehre und Biomechanik
- Spezielle Trainingslehre

b) Referat über die schriftliche Arbeit

5.2 Deutscher Turner-Bund (DTB)

Die Ausbildungsordnung des deutschen Turner-Bundes wurde erstellt auf der Grundlage der am 10.12.2005 in Köln verabschiedeten Rahmenrichtlinien für die Qualifizierung im Bereich des Deutschen Olympischen Sportbundes, und vom DTB-Hauptausschuss am 24.11.2007 in Frankfurt beschlossen (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 1).

Der Deutsche Turner-Bund schreibt über diese Ausbildungsordnung, dass in dieser „neben der Beschreibung des Ausbildungsverständnisses, der Aufgabenverteilung und der formalen Regelungen zum Lizenzerwerb und zur Lizenzverlängerung auch die inhaltlich-fachlichen Ausbildungsprofile festgelegt“ werden. „Die in der Ausbildungsordnung festgeschriebenen Ausbildungsprofile sind verbindlich und mit entsprechenden Ausbildungskonzeptionen hinterlegt, sodass die Aus- und Weiterbildungen im Deutschen Turner-Bund eine einheitliche Ausrichtung und Zielsetzung besitzen“ (DTB – Ausbildungsordnung).

„Der DTB verfügt zurzeit über 46 Ausbildungsprofile. Diese Ausdifferenzierung des Ausbildungssystems ist vor allem auf die unterschiedlichen Motivlagen zum Sporttreiben in der Bevölkerung und die gewünschte Spezialisierung der Übungsleiter/innen und Trainer/innen zurück zu führen. Auch wurden die Ansprüche an die Übungsleiter/innen und Trainer/innen immer höher, so dass sich ein mehrstufiges System (1. bis 3. Lizenzstufe) sowohl im Wettkampf- und Leistungssport als auch im Freizeit- und Breitensport entwickelt hat“ (DTB – Ausbildungsordnung) (Abbildung 11).

Das DTB-Ausbildungssystem

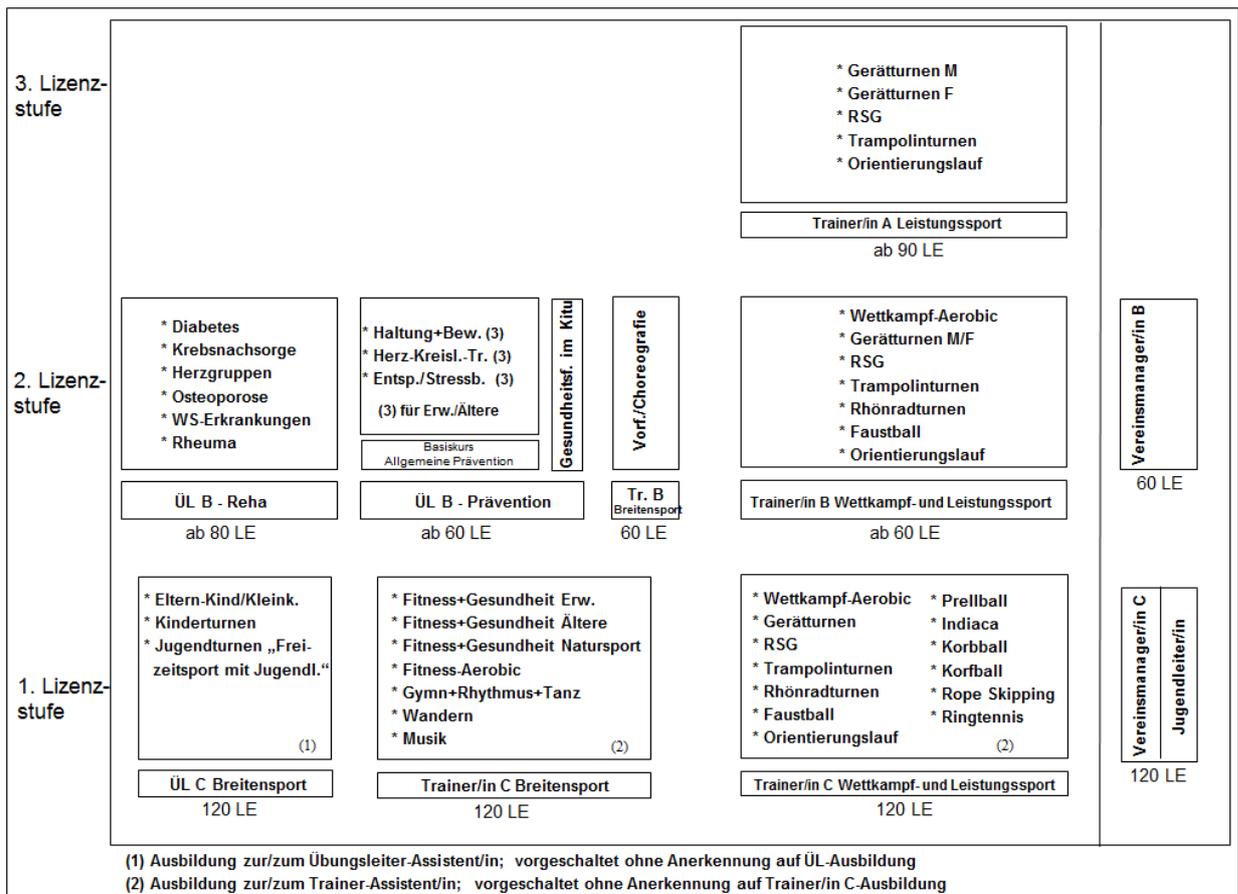


Abbildung 11: Das DTB-Ausbildungssystem ab 2008 (Zugriff am 6. September 2011 unter <http://www.dtb-online.de/portal/hauptnavigation/gymwelt/aus-und-fortbildung/ausbildungenlizenzen/ausbildungsordnung.html>)

5.2.1 Vorstufenqualifikation Übungsleiter-AssistentIn / Trainer-AssistentIn

„Vorstufenqualifikationen stellen einen möglichen Einstieg in das Qualifizierungssystem des DTB dar. Sie dienen der Motivierung, Orientierung, Vorbereitung und Heranführung von Personen, die sich für ein wie auch immer geartetes Engagement im Turner-Bund interessieren.

Durch gezielte persönliche Begleitung, Betreuung, Förderung und Qualifizierung können so Personen jeden Alters – vor allem „soziale Talente“ – für die Übernahme von Verantwortung in Verein und/oder Verband gewonnen werden. Vorstufenqualifikationen sind keine zwingende Voraussetzung für die Teilnahme an einem Ausbildungsgang der Lizenzstufe C.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 15)

Die Ausbildung zur Übungsleiter-Assistentin bzw. zum Übungsleiter-Assistenten oder zur Trainer-Assistentin bzw. zum Trainer-Assistenten kann ab dem 14. Lebensjahr begonnen werden und umfasst mindestens 30 Lerneinheiten (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 15).

Handlungsfelder

Die Vorstufenqualifikationen des Deutschen Turner-Bundes (2007, S. 15) dienen der Unterstützung von Übungsleiterinnen bzw. Übungsleitern oder Trainerinnen bzw. Trainern. „Nach Erwerb der Vorstufenqualifikation sollten die Assistentinnen und Assistenten aufgrund ihres Wissens vom Aufbau einer Übungseinheit oder den Kriterien der Übungsauswahl befähigt sein, unter Berücksichtigung der notwendigen Sicherheitsaspekte eine Gruppe zu begleiten und in Ausnahmefällen nach Anweisungen der Leiterin / des Leiters auch in überschaubarem Rahmen eigenständig zu führen“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 15).

Ziele der Ausbildung

Diese Einstiegsausbildung „gibt einen Überblick über die gängigen Felder der Vereinsarbeit, qualifiziert für eine unterstützende Tätigkeit sowohl im sportpraktischen als auch im überfachlichen Bereich und soll die Teilnehmenden dazu motivieren, Aktivitäten auch selbstständig zu entwickeln und durchzuführen“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 16). Durch die Ausbildung wird eine Weiterentwicklung der folgenden Kompetenzen angestrebt (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 16):

Persönliche und sozial-kommunikative Kompetenz:

„Die Assistentin / der Assistent

- ist sich ihrer/ seiner Vorbildfunktion und Verantwortung bewusst,
- kennt und berücksichtigt die Interessen und Erwartungen der Gruppenmitglieder,
- kann die Teilnehmerinnen und Teilnehmer motivieren.“

Fachkompetenz:

„Die Assistentin / der Assistent

- verfügt über Grundkenntnisse in Planung, Gestaltung und Organisation von Sport- und Bewegungseinheiten oder anderer Vereinsaktivitäten,
- verfügt über ein Basisrepertoire an Spiel- und Übungsformen,
- kann einfache Bewegungsabläufe erklären, beobachten und entsprechende Korrekturen geben,
- kennt Grundregeln im Bereich von Sicherheit und Aufsicht.“

Methoden- und Vermittlungskompetenz:

„Die Assistentin / der Assistent

- kennt einzelne Vermittlungsmethoden und ihre Anwendungsfelder,
- ist in der Lage, einfache Bewegungseinheiten oder Vereinsaktivitäten zu planen und durchzuführen,

- hat Grundkenntnisse im Einsatz von Sportgeräten.“

Aspekte für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten

Folgende Themenschwerpunkte werden vom Deutschen Turner-Bund (2007, S. 17) gesetzt:

Personen- und gruppenbezogene Inhalte:

- „Lebens- und Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen: Persönliche Sportsozialisation, Interessen und Erwartungen von Kindern und Jugendlichen oder
- Lebens- und Bewegungswelt von Erwachsenen und Älteren: Ansprüche Erwachsener und älterer Menschen an Bewegung, Spiel und Sport und deren Bedeutung für das Älterwerden
- In und mit Gruppen arbeiten: Rolle und Selbstverständnis der Assistentin/ des Assistenten
- Rechtliche Grundlagen, Versicherungsfragen: Grundsätze der Aufsichts- bzw. Sorgfaltspflicht, Regeln und präventive Maßnahmen/ Unfallverhütung
- Vereinsangebote planen, organisieren, durchführen und auswerten: Einfache Grundlagen der Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung von Vereinsaktivitäten“

Bewegungs- und sportpraxisbezogene Inhalte:

Die Inhalte der Praxis orientieren sich an den künftigen Tätigkeitsfeldern der Assistentinnen und Assistenten und den Inhalten der jeweiligen Lizenzbildungen:

- „Beispiele aus Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten sowie Freizeitaktivitäten der jeweiligen Praxisfelder
- Einstimmung und Ausklang in Sport- und Bewegungsstunden
- Kleine Spiele
- Trendsportarten
- Grundlagen des Bewegungslernens
- Einfache konditionelle und koordinative Trainingsformen
- Grundlegende Geräte- und Materialkunde“

Vereins- und verbandsbezogene Inhalte:

- „Der Verein und die strukturelle Einbindung der Jugendabteilungen bzw. Erwachsenen- und Älterenabteilungen
- Mitbestimmung, Mitgestaltung, Mitverantwortung und Selbstverantwortung (insbesondere von Kindern und Jugendlichen) im Verein“

5.2.2 TrainerIn C Wettkampf- und Leistungssport Gerätturnen

Auch im Wettkampf- und Leistungssport, so schreibt der Deutsche Turner-Bund (2007, S. 38), „liegen Bildungswerte, die im Sinne einer gesundheitlichen Persönlichkeitsentwicklung förderlich sind und die der DTB sowohl in der Ausbildung seiner Athletinnen und Athleten als auch als Bildungsinhalt in der Multiplikatoren- Aus- und -Fortbildung anstrebt. Begriffe wie Leistung, Optimierung, Wettkampf, Talent und Elite beinhalten ein Werteverständnis, zu dem sich der DTB offensiv bekennt und das auch seine Mitglieder leben sollen.“

„Der Ehrenkodex, der für den Spitzensport vom DTB-Präsidium 1997 verabschiedet wurde, basiert auf dem *Prinzip der Verantwortung* und bildet die moralische Grundlage für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen sowie den mündigen Athletinnen und Athleten. Dieser soll allen Trainerinnen und Trainern des DTB geläufig sein. Bewusst sind hier auch die Rechte und Pflichten der Trainerinnen und Trainer, Erziehungsberechtigten, Funktionärinnen und Funktionäre, Medizinerinnen und Mediziner, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Kampfrichterinnen und Kampfrichter mit integriert, da nach Verständnis des DTB Leistungssport ausschließlich durch ein gut durchstrukturiertes Netzwerk abgesichert werden kann“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 38).

Die Handlungsfelder einer Trainerin C bzw. eines Trainers C werden vom Deutschen Turner-Bund (2007, S. 38) wie folgt beschrieben:

„Die Tätigkeit der Trainerin C / des Trainers C Wettkampf- und Leistungssport umfasst die Hinführung zum wettkampf- und leistungsorientierten Training in der jeweiligen Sportart sowie die Gestaltung eines Grundlagentrainings in den Sportarten Gerätturnen, RSG, Rope Skipping, Wettkampf-Aerobic und Trampolinturnen. Dieses Grundlagentraining umfasst die körperliche Vorbereitung anhand der fünf motorischen Grundeigenschaften, Körperpositionen sowie Basiselemente aus der jeweiligen Sportart. Schwerpunkte sind Planung, Organisation, Durchführung und Steuerung des Grundlagentrainings für Anfängerinnen, Anfänger und Fortgeschrittene im sportartspezifischen Leistungssport.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 38)

Die Ausbildung zur Trainerin C bzw. zum Trainer C wird von den Landesturnverbänden angeboten. Ziel ist die „Vermittlung einer vielfältigen Grundausbildung unter Berücksichtigung unterschiedlicher didaktisch-methodischer Ansätze. Die Tätigkeit der Trainerin / des Trainers C umfasst die Hinführung zum wettkampf- und leistungsorientierten Training im Gerätturnen. Schwerpunkte sind Planung, Organisation, Durchführung und Steuerung des Grundlagentrainings für Anfänger und Fortgeschrittene“ (DTB – Trainer/In C Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen).

„Der Unterricht wird vielseitig und abwechslungsreich gestaltet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten Unterrichtsmaterialien, die sie in die Lage versetzen, das Gelernte

nachlesen zu können, das erworbene Wissen überprüfen zu können, [und] das erworbene Wissen anzuwenden und Arbeitsaufträge zu erledigen“ (DTB – Trainer/In C Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen).

Die Ausbildung umfasst 120 Lerneinheiten (LE) einschließlich der Prüfungszeit und führt zu der Lizenz Trainerin C bzw. Trainer C Leistungssport Gerätturnen (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 39).

Ziele der Ausbildung

Durch die aufgeführten Lernziele strebt der Deutsche Turner-Bund (2007, S. 39 f) eine Weiterentwicklung der folgenden Kompetenzen an:

Persönliche und sozial-kommunikative Kompetenz:

„Die Trainerin / der Trainer

- kann Gruppen führen, gruppenspezifische Prozesse wahrnehmen und angemessen reagieren,
- kennt und berücksichtigt die Grundregeln der Kommunikation,
- kennt und berücksichtigt entwicklungsangemessene Besonderheiten speziell bei Kindern/ Jugendlichen,
- kennt und berücksichtigt geschlechtsspezifische Bewegungs- und Sportinteressen,
- ist sich der Verantwortung für die sportliche und allgemeine Persönlichkeitsentwicklung von Kindern/ Jugendlichen bewusst und handelt entsprechend den bildungspolitischen Zielen des DTB und
- kennt und beachtet den Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer.“

Fachkompetenz:

„Die Trainerin / der Trainer

- setzt die jeweilige Rahmenkonzeption für das Grundlagentraining sowie die entsprechenden Rahmentrainingspläne um,
- kann leistungsorientiertes Training sowie sportartspezifische Wettkämpfe organisieren und die Sportler dabei innerhalb ihrer Trainingsgruppen anleiten, vorbereiten und betreuen,
- kennt die Grundtechniken der jeweiligen Sportart und deren wettkampfgemäße Anwendung,
- kennt die konditionellen und koordinativen Voraussetzungen für die jeweilige Sportart und kann sie in der Trainingsgestaltung berücksichtigen,
- besitzt Grundkenntnisse über aktuelle Regeln, Sportgeräte und einschlägige

- Sporeinrichtungen und schafft für die definierte Zielgruppe ein attraktives und motivierendes Sportangebot.“

Methoden- und Vermittlungskompetenz:

„Die Trainerin / der Trainer

- verfügt über pädagogisches Grundwissen zur Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung von Trainingseinheiten,
- verfügt über das Basisrüstzeug von Lehr-, Lern- und Trainingsmethoden im Grundlagentraining,
- hat ein Lehr- und Lernverständnis, das den Teilnehmenden genügend Zeit zur Informationsverarbeitung und Gelegenheit für Eigeninitiativen lässt, und
- beherrscht die Grundprinzipien für zielorientiertes und systematisches Lernen im Sport.“

Aspekte für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten

„Die weitere inhaltliche (verbandsspezifische) Gestaltung des Ausbildungsganges orientiert sich an folgenden Aspekten“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 40 f):

Person- und gruppenbezogene Inhalte:

- „Grundlegende Inhalte, Methoden und Organisationsformen für den Umgang mit Kinder-, Jugend- und Erwachsenengruppen
- Zielgruppenorientierte Planung und Gestaltung von Trainingseinheiten auf der unteren Ebene des Leistungssports mittels didaktischem Raster
- Belastung, Entwicklung und Trainierbarkeit exemplarisch an einer Altersstufe
- Grundlagen der Kommunikation und bewährte Verfahren des Umgangs mit Konflikten
- Umgang mit Verschiedenheit
- Grundlagen der Sportpädagogik: leiten, führen, betreuen und motivieren in der Sportpraxis
- Verantwortung von Trainerinnen und Trainern für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Aktiven im und durch Sport“

Bewegungs- und sportpraxisbezogene Inhalte:

- „Allgemeine und spezielle Trainingsinhalte und -methoden für die Grundausbildung und das Grundlagentraining im Leistungssport auf der Basis der Rahmenkonzeption des DTB
- Regeln und Wettkampfsysteme der Sportart

- Sportbiologie: Wie funktioniert der Körper? (Herz-Kreislaufsystem, Muskulatur, Trainingsanpassung)
- Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Gesundheit innerhalb bestimmter Zielgruppen und deren Risikofaktoren (gesundes Sporttreiben, Dosierung und Anpassungseffekte)“

Vereins- und verbandsbezogene Inhalte:

- „Aufgaben des Sports und der Sportorganisationen in Deutschland und deren Bedeutung für den Vereinssport
- geschichtliche Entwicklung und gesellschaftspolitische Bedeutung der Turnbewegung
- Basiswissen zu den Aufgaben von Trainerinnen und Trainern speziell in Nachwuchssportgruppen
- Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Aufsichts-, Haft- und Sorgfaltspflicht, vereinsrechtliche Grundlagen
- Förderkonzeptionen von Landessportbünden und Landesfachverbänden im Leistungssport
- Qualifizierungsmöglichkeiten in den Sportorganisationen
- Sportstrukturen, Mitbestimmung und Mitarbeit
- Antidopingrichtlinien
- Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer“

Voraussetzungen

- „Vollendung des 16. Lebensjahres
- Nachweis einer Mitgliedschaft in einem, dem DTB angeschlossenen Verein
- Nachweis einer abgeschlossenen Erste Hilfe-Ausbildung vor Abschluss der Lizenzausbildung“

(DTB – Trainer/In C Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen)

Gültigkeit / Verlängerung

Die Lizenz hat eine Gültigkeit von 4 Jahren. „Innerhalb des Gültigkeitszeitraumes muss die Lizenz durch eine Fortbildung von 15 LE, die sich auf die jeweilige Sportart bezieht, verlängert werden“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 41).

5.2.3 *TrainerIn B Wettkampf- und Leistungssport Gerätturnen*

Voraussetzung für die Absolvierung dieser Ausbildung stellt eine abgeschlossene Ausbildung zur Trainerin C bzw. zum Trainer C Wettkampf- und Leistungssport Gerätturnen dar (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 43). Der Deutsche Turner-Bund definiert die Handlungsfelder einer Trainerin B bzw. eines Trainers B folgendermaßen:

„Die Tätigkeit der Trainerin B bzw. des Trainers B Wettkampf- und Leistungssport umfasst die Talentsichtung, Talentförderung und -bindung auf der Basis leistungssportlich orientierter Trainings- und Wettkampfangebote in der jeweiligen Sportart. Schwerpunkte sind Planung, Organisation, Durchführung und Steuerung des Aufbautrainings bis hin zum Anschlussstraining. Verbindliche Grundlage hierfür sind die Rahmenkonzeptionen (Strukturpläne, Rahmentrainingspläne) der jeweiligen Sportart.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 43)

„Aufbauend auf der Grundlagenausbildung in den Landesturnverbänden, geht es in der Trainer B Ausbildung primär um das Aufbautraining von jungen Talenten, welche sich auf dem Weg an die Spitze befinden. Die Inhalte, welche in den Altersklassen 7 bis 12 im Leistungssport erforderlich sind, werden hier methodisch-didaktisch aufbereitet und vermittelt. Dabei thematisiert die Ausbildung insbesondere Lern- und Leistungsvoraussetzungen und neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zweckmäßiger Bewegungstechniken. [...] Neben der technischen Vorbereitung ist es in diesem sensiblen Altersbereich sinnvoll, auf sportpädagogische und sportpsychologische Konzepte einzugehen und dem Trainer Handlungsmöglichkeiten bei differenzierten Problemstellungen zu vermitteln. Durch die enge Zusammenarbeit mit den sportwissenschaftlichen Instituten der Universität Leipzig, der Deutschen Sporthochschule in Köln sowie durch die Kooperation mit der Coaching Academy der FIG wird die Ausbildung kontinuierlich evaluiert und dem neuesten Kenntnisstand angepasst“ (DTB – Trainer/In B Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen).

Die Ausbildung zur Trainerin B bzw. zum Trainer B Wettkampf- und Leistungssport Gerätturnen umfasst mindestens 60 Lerneinheiten (LE). „Die Inhalte der Ausbildung orientieren sich an den für die Betreuung von Athletinnen und Athleten im internationalen Wettkampfbereich erforderlichen Trainingsprozessen“ (Deutsche Turner-Bund, 2007, S. 43).

Ziele der Ausbildung

Durch die aufgeführten Lernziele wird eine Weiterentwicklung der folgenden Kompetenzen angestrebt (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 43 f):

Persönliche und sozial-kommunikative Kompetenz:

„Die Trainerin / der Trainer

- kennt Struktur, Funktion und Bedeutung der jeweiligen Sportart als Leistungssport und setzt sie im Prozess der Talenterkennung und -förderung auf Vereinsebene um,
- versteht es, die Motivation der Sportlerinnen und Sportler für eine langfristige Sportkarriere zu entwickeln und auszubauen,
- kennt die Wechselwirkungen von Sozialfaktoren (Elternhaus, Schule/ Ausbildung/ Beruf, Sozialstatus, Verein ...) und sportlichem Engagement, kann sie in ihrer Komplexität erfassen und persönlichkeitsfördernd auf sie Einfluss nehmen,
- kennt die Bedeutung ihrer/ seiner Sportart für die Gesundheit sowie die Risikofaktoren im sportartspezifischen Leistungssport und wirkt letzteren in der Sportpraxis entgegen,
- kennt und berücksichtigt entwicklungsgemäße und geschlechtsspezifische Besonderheiten spezieller Leistungsgruppen,
- ist sich der Verantwortung für die sportliche und allgemeine Persönlichkeitsentwicklung der Aktiven bewusst und handelt entsprechend den bildungspolitischen Zielen des DTB,
- kennt und beachtet den Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer und
- kann ihre bzw. seine eigene Aus-, Fort- und Weiterbildung selbstständig planen und organisieren.“

Fachkompetenz:

„Die Trainerin / der Trainer

- hat Struktur, Funktion und Bedeutung der jeweiligen Sportart als Leistungssport verinnerlicht und setzt sie im Prozess der Talentförderung im Nachwuchs- bzw. Perspektivkaderbereich um,
- setzt die jeweilige Rahmenkonzeption für das Aufbautraining bis hin zum Anschlussstraining auf der Grundlage der entsprechenden Rahmentrainingspläne des DTB um,
- kann leistungsorientiertes Training sowie sportartspezifische Wettkämpfe organisieren und auswerten und die Sporttreibenden dabei anleiten, vorbereiten und betreuen,
- vertieft ihr/ sein Wissen über das Grundlagentraining sowie das technische Leitbild durch Erfahrungen aus der Praxis,
- besitzt umfassende Kenntnisse über aktuelle Wettkampfbregeln und Sportgeräte sowie über regionale und nationale Leistungssporteinrichtungen,

- kennt die Möglichkeiten nachwuchsspezifischer Fördersysteme und kann sie für ihre/ seine Sportlerinnen und Sportler nutzen und
- schafft für die definierte Zielgruppe ein attraktives und motivierendes Sportangebot.“

Methoden- und Vermittlungskompetenz:

„Die Trainerin / der Trainer

- verfügt über umfassendes pädagogisches Grundwissen zur Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung von Lern- bzw. Trainingseinheiten,
- verfügt über eine umfassende Palette von Lehr-, Lern- und Trainingsmethoden im Bereich des Grundlagen-, Aufbau- und Anschlusstrainings,
- kann Individual- und Gruppentrainingspläne aus den Rahmentrainingsplänen des DTB umsetzen und
- hat ein Lehr- und Lernverständnis, das den Teilnehmenden genügend Zeit zur Informationsverarbeitung und Gelegenheit für Eigeninitiativen lässt.“

Aspekte für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten

Die weitere inhaltliche Gestaltung des Ausbildungslehrganges des Deutschen Turner-Bundes (2007, S. 45) orientiert sich an folgenden Aspekten:

Personen- und gruppenbezogene Inhalte:

- „Ausgewählte Inhalte, Methoden und Organisationsformen für den Umgang speziell mit Kindern und Jugendlichen Sportlerinnen und Sportlern sowie mit Leistungssportgruppen
- Planung und Gestaltung von Trainingseinheiten in und mit Leistungssportgruppen auf mittlerer Ebene
- Überblick über langfristigen Leistungsaufbau und die Etappen dorthin inkl. kurz-, mittel- und langfristiger Trainingsplanung
- Grundlagen der Kommunikation und bewährte Verfahren des Umgangs mit Konflikten
- Leiten, führen, betreuen und motivieren im Leistungssport
- Verantwortung von Trainerinnen und Trainern für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Aktiven im und durch Sport“

Bewegungs- und sportpraxisbezogene Inhalte:

- „Allgemeine und spezielle Trainingsinhalte und -methoden für das Aufbautraining bis hin zum Anschlusstraining im Leistungssport auf Basis der Rahmenkonzeptionen der jeweiligen Sportart

- Sportartspezifische Beispiele aus der Trainingspraxis für die Arbeit mit Nachwuchs- und Perspektivkadern
- Sportart- und disziplinspezifische Leistungs- und Trainingsstrukturen im Aufbau- training, Bedeutung für die langfristige Leistungsentwicklung
- Regeln und Wettkampfsysteme der jeweiligen Sportart
- Erweiterte Sportbiologie: Herz-Kreislaufsystem, Muskulatur, Belastungsnormative und Belastungsgestaltung
- Prinzipien der Trainingssteuerung“

Vereins- und verbandsbezogene Inhalte:

- „Aufgaben des Sports und der Sportorganisationen und deren Bedeutung für den Leistungssport
- Förderkonzeptionen von Landessportbünden und Landesfachverbänden im Leistungssport
- Ordnungen und Vorschriften, die für die Planung, den Aufbau und die Organisation von Leistungssportgruppen von Bedeutung sind
- Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Aufsichts-, Haft- und Sorgfaltspflicht, Versicherungsfragen im speziellen Tätigkeitsbereich. Ordnungen und Gesetze, die für die Planung, den Aufbau und die Organisation von Breitensportgruppen, Kursen und Arbeitsgemeinschaften von Bedeutung sind
- Antidopingrichtlinien
- Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer“

Voraussetzungen

- „Mindestalter 18 Jahren
- Besitz einer gültigen Trainer C-Lizenz in der jeweiligen Sportart
- Nachweis einer mindestens zweijährigen Trainertätigkeit im Verein nach Erwerb der C-Trainerlizenz
- Befürwortung durch den Landesverband“

(DTB – Trainer/In B Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen)

Gültigkeit und Verlängerung

„Die Lizenz Trainerin / Trainer B Leistungssport hat eine Gültigkeit von 4 Jahren. Innerhalb des Gültigkeitszeitraumes muss die Lizenz durch eine Fortbildung von 15 LE, die sich auf die jeweilige Sportart bezieht, verlängert werden“ (Deutschen Turner-Bundes, 2007, S. 46).

5.2.4 *TrainerIn A Wettkampf- und Leistungssport Gerätturnen*

„Die Tätigkeit der Trainerin A / des Trainers A Leistungssport umfasst die Gestaltung von systematischen, leistungsorientierten Trainingsprozessen in der jeweiligen Sportart bis hin zur individuellen Höchstleistung. Schwerpunkte sind Planung, Organisation, Durchführung und Steuerung des Anschluss- bzw. Hochleistungstrainings. Verbindliche Grundlage hierfür sind die Rahmenkonzeptionen (Strukturpläne, Rahmentrainingspläne) der jeweiligen Sportart.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 46)

„Nach dem Aufbautraining (Trainer B) folgt das sog. Anschluss- und Spitzentraining. Jugendliche Talente sollen systematisch und individuell weiterentwickelt und im Hinblick auf ihr größtmögliches Leistungsniveau gefördert werden. Die Trainingsinhalte, die im Leistungssport in den Altersklassen ab 12 Jahren erforderlich sind, werden hier methodisch-didaktisch aufbereitet und vermittelt. [...] Neue wissenschaftliche Erkenntnisse zum Belastungsmanagement des Bewegungsapparats (Belastungsgestaltung und Kompensation) stellen darüber hinaus einen zentralen Schwerpunkt der Ausbildung dar“ (DTB – Trainer/In A Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen).

Die Ausbildung zur Trainerin A bzw. zum Trainer A Leistungssport des Deutschen Turner-Bundes (2007, S. 46) umfasst mindestens 90 Lerneinheiten einschließlich der Prüfungszeit. „Die Inhalte der Ausbildung orientieren sich – aufbauend auf den Ausbildungsinhalten der Ausbildung Trainerin / Trainer B Wettkampf- und Leistungssport – an den erforderlichen Kenntnissen, die für die Betreuung von Athletinnen und Athleten in der Vorbereitung auf nationale und unter Umständen internationale Meisterschaften notwendig sind.“

Ziele der Ausbildung

Aufbauend auf den bereits vorhandenen Qualifikationen und Erfahrungen wird vom Deutschen Turner-Bund (2007, S. 47 f) durch die aufgeführten Lernziele eine Weiterentwicklung der folgenden Kompetenzen angestrebt:

Persönliche und sozial-kommunikative Kompetenz:

„Die Trainerin / der Trainer

- versteht es, die Motivation der Sportlerinnen und Sportler bis hin zum Hochleistungsbereich weiterzuentwickeln, auszubauen und zu fördern,
- kennt die Wechselwirkungen von Sozialfaktoren (Elternhaus, Schule / Ausbildung, Beruf, Sozialstatus, Verein) leistungssportlicher Ausbildung, Sportmanagement und Sportsponsoring, kann sie in ihrer Komplexität erfassen und persönlichkeitsfördernd ausgestalten,
- kennt und beachtet die sozial- und entwicklungspsychologischen sowie pädagogischen Besonderheiten des Übergangs vom Jugend- in das Erwachsenenalter, kann mit anderen Trainerinnen und Trainern, Wissenschaftlerinnen und Wissen-

schaftlern, Sportmedizinerinnen und Sportmedizinern, Funktionären und weiteren Spezialistinnen und Spezialisten kooperieren und diese in den Prozess der Leistungsentwicklung effektiv einbinden,

- leistet Beiträge für die Lehrarbeit innerhalb des DTB,
- ist sich der Verantwortung für die sportliche und allgemeine Persönlichkeitsentwicklung der Aktiven bewusst und handelt entsprechend den bildungspolitischen Zielen des DTB,
- kennt und beachtet den Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer und kann ihre/ seine eigene Aus-, Fort- und Weiterbildung selbstständig planen und organisieren.“

Fachkompetenz:

„Die Trainerin / der Trainer

- hat Struktur, Funktion und Bedeutung der jeweiligen Sportart als Leistungssport verinnerlicht und setzt sie im Prozess der Trainings- und Wettkampfoptimierung im Hochleistungsbereich um,
- kann das Anschluss- und Hochleistungstraining auf der Basis der Struktur- und Rahmentrainingspläne des DTB realisieren,
- kann Training und Wettkampf systematisch planen, organisieren, individuell variieren, auswerten und steuern,
- kennt praktikable und aktuelle Formen der Leistungsdiagnostik und kann sie in die Trainingssteuerung integrieren,
- kennt die Fördersysteme im Spitzensport und kann sie für ihre/ seine Sportlerinnen und Sportler nutzen,
- kann zu den Rahmentrainingsplänen der Spitzen- und Landesverbände konzeptionelle Beiträge leisten,
- verfolgt die nationalen und internationalen Entwicklungen der Sportart und gestaltet sie mit und
- schafft ein individuell attraktives und motivierendes Spitzensportangebot.“

Methoden- und Vermittlungskompetenz:

„Die Trainerin / der Trainer

- kennt alle wesentlichen Trainingsinhalte, -methoden und -mittel der Sportart bzw. Disziplin innerhalb des langfristigen Leistungsaufbaus,
- kann Trainingsinhalte, -methoden und -mittel zielgerichtet und systematisch einsetzen sowie individuell variieren und

- hat ein Lehr- und Lernverständnis, das den Athletinnen und Athleten genügend Zeit zur Informationsverarbeitung lässt und sie in den Prozess der Leistungsoptimierung mitverantwortlich einbezieht.“

Aspekte für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten

Die weitere inhaltliche Gestaltung des Ausbildungsgangs orientiert sich an folgenden Aspekten (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 48 f):

Personen- und gruppenbezogene Inhalte:

- „Ausgewählte Inhalte, Methoden und Organisationsformen für den Umgang speziell mit Topsportlern bzw. Spitzenteams
- Planung und Gestaltung von Trainingseinheiten mit Hochleistungssportlerinnen und -sportlern sowie Spitzenteams
- Überblick über den langfristigen Leistungsaufbau und die Etappen dorthin inkl. kurz-, mittel- und langfristiger Trainingsplanung
- Leiten, führen, betreuen und motivieren im Hochleistungssport
- Verantwortung von Trainerinnen und Trainern für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Spitzenathletinnen und Spitzenathleten im und durch Sport“

Bewegungs- und sportpraxisbezogene Inhalte:

- „Allgemeine und spezielle Trainingsinhalte und -methoden für das Anschluss- bzw. Hochleistungstraining im Spitzensport auf der Basis der Rahmenkonzeptionen des DTB
- Sportartspezifische Beispiele für die Notwendigkeit der Individualisierung des Technikleitbildes im Hochleistungsbereich
- Sportart- und disziplinspezifische Leistungs- und Trainingsstrukturen im Anschluss- bzw. Hochleistungstraining, Bedeutung für die langfristige Leistungsoptimierung
- Aktuelle Regeln und Wettkampfsysteme der jeweiligen Sportart
- Erweiterte Sportbiologie: Belastungsgestaltung im Hochleistungsbereich
- Individuelle Trainingssteuerung“

Vereins- und verbandsbezogene Inhalte:

- „Aufgaben des Sports und der Sportorganisationen und deren Bedeutung für den Leistungssport
- Förderkonzeptionen von DTB (z.B. Talentschule), Landessportbünden und Landesturnverbänden im Leistungssport sowie regionaler Netzwerke der Leistungsförderer

- Ordnungen und Gesetze, die für die Planung, den Aufbau und die Organisation von Leistungssportgruppen von Bedeutung sind
- Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Aufsichts-, Haft- und Sorgfaltspflicht
- Versicherungsfragen im speziellen Tätigkeitsfeld Ordnungen und Gesetze, die für die Planung, den Aufbau und die Organisation von Breitensportgruppen, Kursen und Arbeitsgemeinschaften von Bedeutung sind
- Antidopingrichtlinien
- Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer“

Voraussetzungen

- „Mindestalter 20 Jahre
- Besitz einer gültigen Trainer B-Lizenz in der jeweiligen Sportart
- Nachweis einer mindestens zweijährigen Trainertätigkeit im Verein nach Erwerb der B-Trainerlizenz
- „Befürwortung durch den Landesfachverband“

(DTB – Trainer/In A Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen)

Gültigkeit und Verlängerung

„Die Lizenz Trainerin / Trainer A Leistungssport hat eine Gültigkeit von 2 Jahren. Innerhalb des Gültigkeitszeitraumes muss die Lizenz durch eine Fortbildung von 15 LE, die sich auf die jeweilige Sportart bezieht, verlängert werden“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 49).

5.2.5 Diplom-Trainer-/Trainerinnenausbildung

Die Ausbildung zum staatlich geprüften Diplom-Trainer bzw. zur staatlich geprüften Diplom-Trainerin des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) findet an der Trainerakademie Köln des DOSB statt, und stellt „die höchste Lizenzstufe im System der Trainerausbildung des deutschen Leistungssports“ dar. „Die Ausbildungskonzeption ist als berufsakademisches Studium mit hohem Spezialisierungsgrad speziell auf die Anforderungen des Trainers im Leistungssport ausgerichtet“ (DTB – Diplom TrainerIn).

„Die Ausbildung ist ausgerichtet auf die Haupttätigkeitsfelder, in denen sich jeder Trainer in der Leistungssportpraxis zwangsläufig bewegt. Das betrifft die Bereiche:

- Trainieren und Wettkämpfe gestalten
- Führen von Athleten und Teams
- Das zielführende Agieren in spezifischen Strukturen des Leistungssports

Dabei ist die pädagogisch-methodische Befähigung als Schlüsselqualifikation eine Kernkompetenz, die zu entwickeln und auszubauen ist. In den Schwerpunkten für die einzelnen Ausbildungsbereiche wird dieser Ansatz von der Grundlagenausbildung über die Spezialisierung bis zur sportartspezifischen Ausbildung konsequent verfolgt“ (Trainerakademie Köln).

Ziele der Ausbildung

„Die Tätigkeit des Diplom-Trainers umfasst die Gestaltung eines systematischen leistungssportlichen Trainings bis zur individuellen Höchstleistung. Er ist in der Lage, die damit verbundenen Prozesse in seiner Sportart systemwirksam zu planen, zu leiten und selbst zu führen“ (Trainerakademie Köln des DSB e.V., 2004, S. 13).

„Die Ausbildung soll den Diplom-Trainer des DSB unter Einbeziehung seiner im Vorfeld erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu befähigen:

- das leistungssportliche Training und den Wettkampf in einer Sportart (vornehmlich Aufbau-, Anschluss- und Hochleistungsbereich) zu leiten, zu planen und effektiv zu gestalten,
- die pädagogische Relevanz seiner Tätigkeit zu erkennen und ausgehend von einer hohen fachlichen und sozialen Kompetenz seine Athleten verantwortungsvoll und ergebnisorientiert zu führen,
- den Prozess der Leistungsentwicklung seiner Athleten in enger Zusammenarbeit mit Funktionären, Trainerkollegen, Wissenschaftlern, Ärzten und anderen Fachspezialisten effektiv zu gestalten und zu führen,
- sich nach Abschluss des Studiums an der Trainerakademie in geeigneter Weise selbständig und eigenverantwortlich weiterführende Erkenntnisse anzueignen und dieses Wissen in der Praxis effektiv anzuwenden,
- an der Ausbildung von Trainern und Übungsleitern in seiner Sportart effektiv mitzuwirken.“

(Trainerakademie Köln des DSB e.V., 2004, S. 13)

Struktur und Inhalte der Ausbildung

Studienplanung DTS 1

1. Semester						2. Semester						3. Semester											
Okt 2004	Nov	Dez	Jan 2005	Feb	Mär	Apr	Mai	Juni	Juli	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan 2006	Feb	Mär						
Grundlagenausbildung (480 UE) Allg. Trainings- und Wettkampflehre /Trainingswissenschaft Bewegungslehre - Biomechanik / Bewegungswissenschaft Sportbiologie/Sportmedizin Sportpsychologie Sportpädagogik Sportsoziologie Sportmanagement Ergänzende Lehrveranstaltungen						Spezialisierung (480 UE) Spezialisierungsorientierte Schwerpunktthemen: Pflicht- und Wahlmodule mind. 24 Module zu 20 UE						<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="background-color: #00b0f0; color: white;">Abschlussprüfungen</th> </tr> <tr> <td style="background-color: #e6f2ff;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="background-color: #00b0f0; color: white;">Abschlussprüfungen</th> </tr> <tr> <td>- schriftliche Prüfungen</td> </tr> <tr> <td>- fachmethodische Prüfung</td> </tr> <tr> <td>- mündliche Prüfung</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>						Abschlussprüfungen	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="background-color: #00b0f0; color: white;">Abschlussprüfungen</th> </tr> <tr> <td>- schriftliche Prüfungen</td> </tr> <tr> <td>- fachmethodische Prüfung</td> </tr> <tr> <td>- mündliche Prüfung</td> </tr> </table>	Abschlussprüfungen	- schriftliche Prüfungen	- fachmethodische Prüfung	- mündliche Prüfung
Abschlussprüfungen																							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="background-color: #00b0f0; color: white;">Abschlussprüfungen</th> </tr> <tr> <td>- schriftliche Prüfungen</td> </tr> <tr> <td>- fachmethodische Prüfung</td> </tr> <tr> <td>- mündliche Prüfung</td> </tr> </table>	Abschlussprüfungen	- schriftliche Prüfungen	- fachmethodische Prüfung	- mündliche Prüfung																			
Abschlussprüfungen																							
- schriftliche Prüfungen																							
- fachmethodische Prüfung																							
- mündliche Prüfung																							
Zwischenprüfungen						Sportartspezifische Ausbildung (240 UE) - in Verantwortung der Spitzenverbände auf Basis des sportartspezifischen Curriculum																	
Studienarbeit																							
Okt 2004	Nov	Dez	Jan 2005	Feb	Mär	Apr	Mai	Juni	Juli	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan 2006	Feb	Mär						

Ausbildungsabschnitte des Diplom-Trainer-Studiums (DTS 1-Direkt):

1. Ausbildungsabschnitt: **Grundlagenausbildung**
2. Ausbildungsabschnitt: **Spezialisierung**
3. Ausbildungsabschnitt: **Sportartspezifische Ausbildung**
4. Ausbildungsabschnitt: **Abschlussprüfungen**

Abbildung 12: Studienplanung DTS 1 (Zugriff am 12. September unter <http://www.trainerakademie-koeln.de/download/StudienplanungDTS1.pdf>)

„Das Diplom-Trainer-Studium (DTS) an der Trainerakademie Köln des DOSB umfasst insgesamt 1300 LE und wird in zwei Studienformen angeboten. Das *DTS 1* (Abbildung 12) ist ein 1,5-jähriges Präsenzstudium. Das *DTS 2* ist als berufsbegleitendes Studium in einem Zeitrahmen von 3 Jahren konzipiert“ (DTB – Diplom TrainerIn).

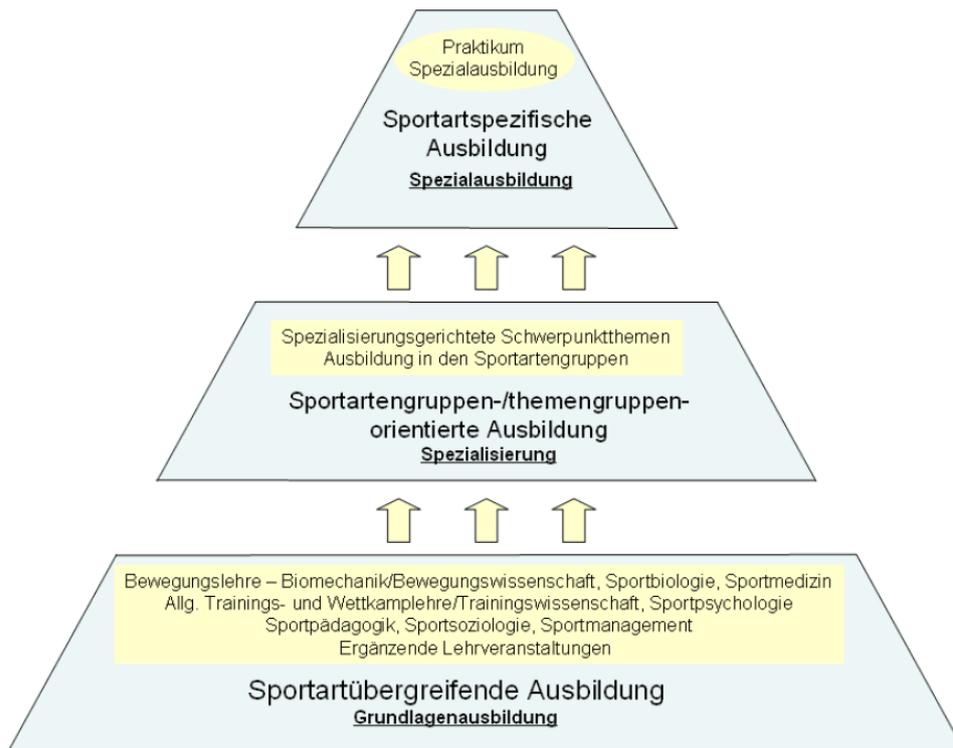


Abbildung 13: Struktur des Diplom-Trainer-Studiums an der Trainerakademie Köln des DSB (Trainerakademie Köln des DSB e.V., 2004, S. 14)

Die Ausbildung gliedert sich in vier Bereiche (Trainerakademie Köln des DSB e.V., 2004, S. 15) (Abbildung 13):

- 1) Grundlagenausbildung (480 LE)
- 2) Spezialisierung (480 LE)
- 3) Sportartspezifische Ausbildung (240 LE)
- 4) Praktikum (100 LE)

Im Curriculum der Trainerakademie Köln des DSB e.V. (2004, S. 15) „wird vor allem die pädagogisch-methodische Befähigung als Schlüsselqualifikation für eine optimale Gestaltung der Einheit von sportlicher Ausbildung und Erziehung im konkreten Einsatzbereich in den Mittelpunkt der Ausbildung gestellt, weil sie für die berufliche Tätigkeit von entscheidender Bedeutung ist.“

5.3 Schweizerischer Turnverband (STV)

Da das Ausbildungssystem des schweizerischen Turnverbandes auf den ersten Blick etwas komplizierter erscheint als die Systeme in Österreich und in Deutschland, soll einleitend ein Überblick über die Ausbildungsstruktur in der Schweiz gegeben werden.

5.3.1 Überblick über das schweizerische Ausbildungssystem

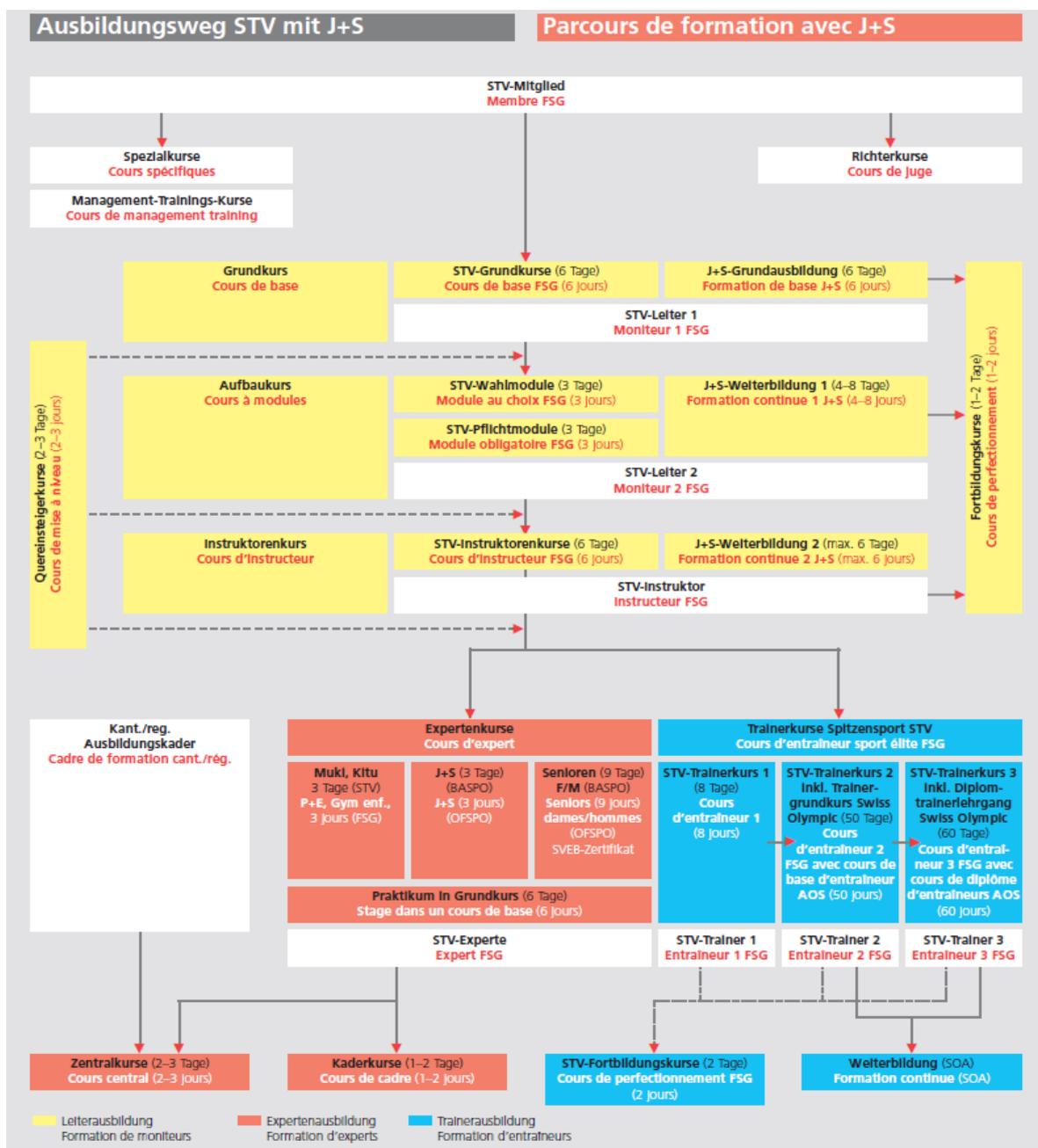


Abbildung 14: Ausbildungsweg des Schweizer Turnverbandes (Zugriff am 12. September 2011 unter <http://www.stv-fsg.ch/ausbildungsgesundheit/aus-und-weiterbildung/leitertrainer/>)

STV-Leiter-/Leiterinnenausbildung

Der Ausbildungsweg zur STV-Leiterin bzw. zum STV-Leiter ist aus dem gelben Bereich der Abbildung 14 ersichtlich. Der Besuch von Fortbildungskursen wird den ausgebildeten Leiterinnen und Leitern sehr empfohlen, es besteht jedoch keine Weiterbildungspflicht. Die folgenden Charakterisierungen sind der Homepage des schweizerischen Turnverbandes entnommen (STV – Aus- und Weiterbildung):

STV-Leiter/Leiterin 1:

„Die Leiter- bzw. Leiterinnenausbildung beginnt jeweils mit einem 6-tägigen Grundkurs. Nach erfolgreichem Absolvieren des Grundkurses erhalten die Teilnehmenden die Anerkennung als STV-Leiterin 1 / STV Leiter 1.“

STV Leiter/Leiterin 2:

„Nach dem 6-tägigen Aufbaukurs (bestehend aus 3 Tagen Wahlmodul und anschließend 3 Tagen Pflichtmodul) werden die Teilnehmenden als STV-Leiterin 2 / STV Leiter 2 eingestuft. Als Wahlmodule gelten alle Kurse, die im STV-Kursplan ausgeschrieben sind, und alle Kurse der kant./reg. Turnverbände.“

STV-Instruktor/Instruktorin:

„Die Leiterausildung wird mit dem Instruktorenkurs (je nach Sportfach 6-12 Tage bis zum Brevet) abgeschlossen.“

STV-Experte/Expertin

„Jene STV-Instruktoren, welche zukünftig als Ausbilder in den Leiterkursen tätig sein wollen, erlangen im Expertenkurs (Abbildung 14, oranger Bereich) das notwendige Rüstzeug. Für die Experten besteht eine Fortbildungspflicht, welche in den entsprechenden Zentralkursen erfüllt werden kann“ (STV – Aus- und Weiterbildung).

„Die Expertenausbildung dauert aktuell 7-10 Tage und besteht aus einem 1. und 2. Kursteil. Voraussetzung für den Besuch des Expertenkurses ist die abgeschlossene Ausbildung auf der Stufe Weiterbildung 2, eine gültige J+S-Leiteranerkennung und eine Empfehlung durch den Kanton, Verband oder der J+S-Fachleitung“ (BASPO – J+S-Experten).

J+S-Leiter-/Leiterinnenausbildung

In Abbildung 14 kann der Weg der J+S (Jugend und Sport)-Leiter- bzw. Leiterinnenausbildung nachvollzogen werden. Hierfür ist der rechte Teil des gelben Bereiches relevant. „Während J+S nur noch eine Leiterkategorie vergibt, nämlich J+S-Leiter/-in, unterscheidet der STV auch in Zukunft noch drei Leiterkategorien“ (STV – Aus- und Weiterbildung). Die

folgenden Charakterisierungen entstammen wieder der Homepage des schweizerischen Turnverbandes (STV – Aus- und Weiterbildung):

J+S-Grundausbildung:

„Die Anerkennung J+S-Leiter/-in wird nach dem Besuch der 6-tägigen Grundausbildung in einer J+S-Sportart überreicht. Die Teilnehmenden werden zudem als STV-Leiter/-in 1 eingestuft. J+S-Leiter/-innen sind berechtigt, die organisierten Trainings mit Jugendlichen im Alter von 10 bis 20 Jahren“ durchzuführen.

Weiterbildung 1:

„Das Angebot auf der Weiterbildungsstufe 1 ist in allen Sportarten vielseitig und attraktiv zusammengestellt worden und besteht immer aus ein- bis mehrtägigen Pflicht-, Wahl- und interdisziplinären Modulen. Nach Abschluss der Weiterbildung 1 wird durch den STV die STV-Leiter/-in 2 Anerkennung vergeben. Alle zwei Jahre muss mit einem Modul aus der Weiterbildung 1 die obligatorische Leiter-Fortbildungspflicht erfüllt werden. Für die Fortbildungspflicht spielt es keine Rolle, welche Art Modul besucht wird.“

Weiterbildung 2:

„Möchte jemand als Ausbilder/-in in J+S-Leiterkursen tätig werden, muss zuerst die Weiterbildung 2 und anschließend der J+S-Expertenkurs absolviert werden (Abbildung 14, oranger Bereich). Danach wird zusätzlich vom STV die Anerkennung als STV-Experte bzw. STV-Expertin vergeben.“

5.3.2 Ausbildungsweg Kunstturnen Frauen

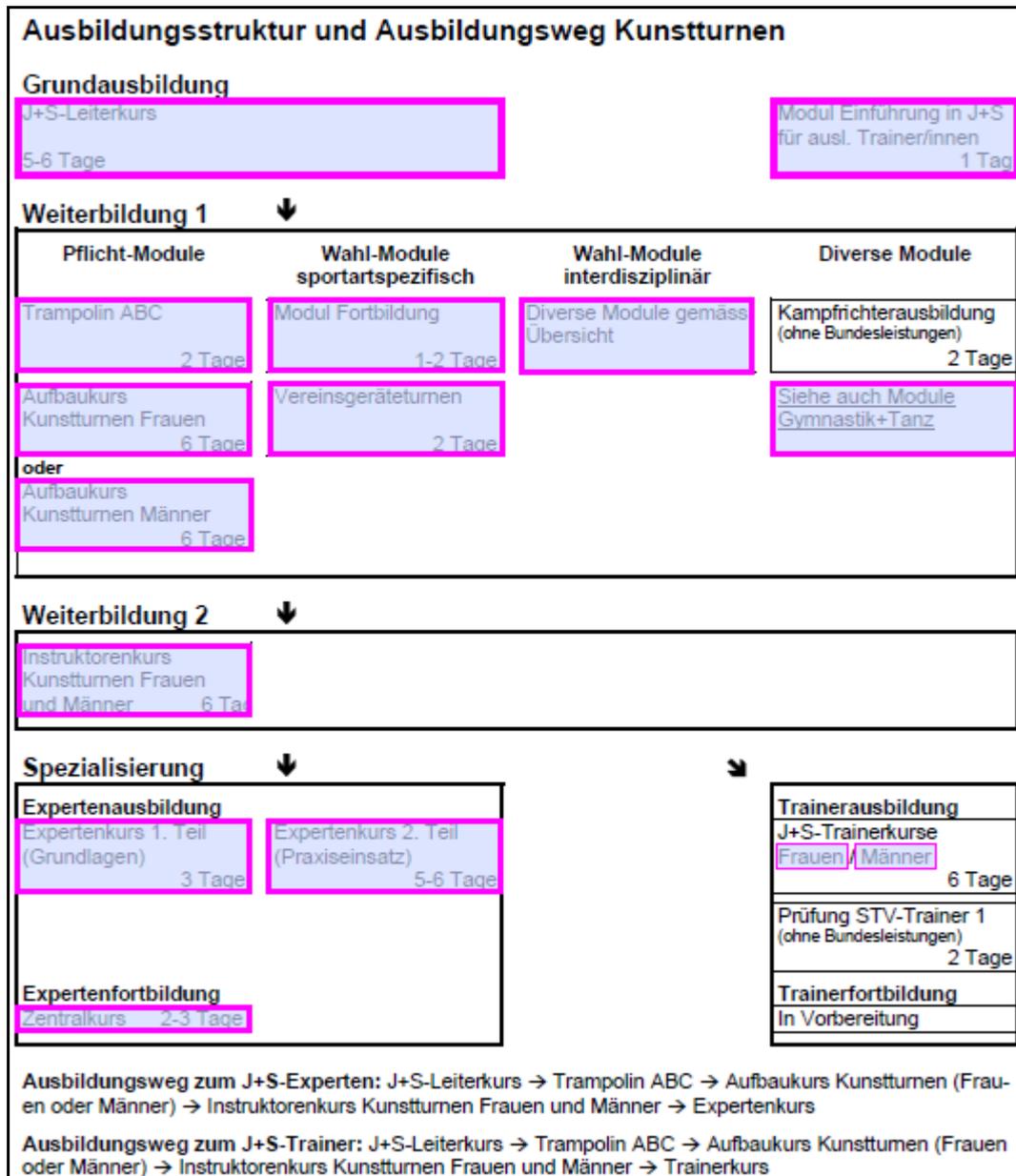


Abbildung 15: Ausbildungsstruktur und Ausbildungsweg Kunstturnen (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391_struktur_d.pdf)

Aus Abbildung 15 ist der Ausbildungsweg für Trainerinnen und Trainer im Kunstturnen der Frauen ersichtlich. Die *Grundausbildung* führt zu der Anerkennung J+S-Leiter/-in (STV-Leiter/-in 1), für die *Weiterbildung 1* ist das J+S-Trampolin ABC sowie der J+S-Aufbaukurs Kunstturnen Frauen (STV-Leiter/-in 2) zu absolvieren. Die *Weiterbildung 2* führt zur Anerkennung J+S-Instruktor/-in (STV-Instruktor/-in) und für die *Spezialisierung* muss der Kurs J+S-Experte/-in Kunstturnen (Teil 1 und 2) absolviert werden. Die *Trainerausbildung* schließt schließlich mit der Anerkennung J+S-Trainer/-in Kunstturnen Frauen (STV-Trainer/-in 1) ab.

Weiterbildung 1: J+S-Trampolin ABC

J+S-Sportarten: Geräteturnen/Kunstturnen	
J+S-Modul: Trampolin ABC	
Modulart: Pflicht-/Wahlmodul	
Ziel	Einsatzmöglichkeiten des Trampolins als didaktisches Hilfsmittel kennen lernen der Part-Methode
Inhalt	Sicherheitsbestimmungen beim Trampolineinsatz verschiedene Landepositionen, Absprünge vw und rw Methodische Aufbaureihen nach der „Part-Methode“
Methoden und Sozialformen	Frontal- und Gruppenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit
Lehrmittel	J+S-Handbuch
Zielpublikum	J+S-Leiter/innen Geräteturnen, Kunstturnen, Eiskunstlauf, Synchronized Skating, Rock'n'Roll, Skifahren, Snowboard, Turnen, Wasserspringen oder Schulsport, welche akrobatische Elemente mit Hilfe des Trampolins unterrichten.
Zulassungsbedingungen	Ausbildung: Bestandener J+S-Leiterkurs in einer der oben genannten Sportart. Tätigkeit: Regelmässige Leitertätigkeit Empfehlung: Durch J+S-Coach
Dauer	2 Tage
Prüfung	Keine
Qualifikation	Modul bestanden: Die Leiterperson hat das Modul vollständig besucht und erhält den Zusatz "Trampolinunterricht"
Weiterbildungspflicht	Das bestandene Modul zählt für die Erfüllung der Weiterbildungspflicht als J+S-Leiter/in.
Hinweise	

Abbildung 17: J+S-Modul Trampolin ABC (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/915_m_trampolinabc_d.pdf)

Weiterbildung 1: J+S-Aufbaukurs Kunstturnen Frauen (STV-Leiter/Leiterin 2)

J+S-Sportart:	Kunstturnen
J+S-Modul:	Aufbaukurs Kunstturnen Frauen
Modulart:	Pflichtmodul
Ziel	Weiterbildung zur kunstturnerspezifischen Anwendung der Kernstrukturen
Inhalt	Kernverbindungen der Programme 1-3, Zusammenstellen von Kürübungen
Methoden und Sozialformen	Frontal- und Gruppenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Referate
Lehrmittel	J+S-Handbuch G+K/T
Zielpublikum	J+S-Leiterinnen Kunstturnen, Geräteturnen oder Schulsport.
Zulassungsbedingungen	Ausbildung: Bestandener J+S-Leiterkurs in einer der oben genannten Sportarten plus Modul Trampolin ABC. Tätigkeit: Regelmässige Leitertätigkeit Empfehlung: Durch J+S-Coach
Voraussetzungen (müssen bei Beginn erfüllt sein)	Fachspezifische Voraussetzungen: Kenntnisse der Wettkampfvorschriften
Dauer	6 Tage, in geschlossener oder aufgeteilter Form (2x3T) möglich
Prüfung	Theorie: Schriftlich Note 1-4 Praxis: Engagement im Unterricht (Erfahrungsnote) Note 1-4 Unterrichten: Unterrichtssequenz Note 1-4
Qualifikation	Modul bestanden: Die Leiterperson hat das Modul vollständig besucht und genügende Resultate in den Prüfungen erzielt.
Weiterbildungspflicht	Das bestandene Modul zählt für die Erfüllung der Weiterbildungspflicht als J+S-Leiter/in.
Hinweise	Bestandenes Modul führt zur STV-Anerkennung: Verbandsleiter/in 2

Abbildung 18: J+S-Modul Aufbaukurs Kunstturnen Frauen (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391m_wb1_kutuf.pdf)

Weiterbildung 2: J+S-Instruktor/Instruktorin Kunstturnen Frauen und Männer (STV-Instruktor/Instruktorin)

J+S-Sportart:	Kunstturnen
J+S-Modul:	Instruktorenkurs Kunstturnen Frauen und Männer
Modulart:	Pflichtmodul
Ziel	Spezialisierung auf kunstturnerspezifische Entwicklung von Verbindungen und Elementen in Richtung Leistungssport.
Inhalt	Kernverbindungen der Kürübungen für nationale und internationale Wettkämpfe.
Methoden und Sozialformen	Frontal- und Gruppenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Referate
Lehrmittel	J+S-Handbuch, Wettkampfprogramm Männer + Frauen, Aktuelle Wertungsvorschriften ITB.
Zielpublikum	J+S-Leiter/innen Kunstturnen Frauen und Männer, die zukünftig an kantonalen oder regionalen Trainingszentren unterrichten werden.
Zulassungsbedingungen	Ausbildung: Beständenes Aufbaukurs Kunstturnen Männer resp. Kunstturnen Frauen. Empfehlungsnote 3. Kursbesuch vom Verbandsmodul Kamprichter Ausbildung empfohlen. Tätigkeit: Regelmässige Leitertätigkeit Empfehlung: Durch J+S-Coach
Voraussetzungen (müssen bei Kursbeginn erfüllt sein)	Fachspezifische Voraussetzungen: Kenntnisse der Wettkampfvorschriften.
Dauer	6 Tage
Prüfung	Theorie: Schriftlich Note 1-4 Praxis: Erfahrungsnote Note 1-4
Qualifikation	Modul bestanden: Die Leiterperson hat das Modul vollständig besucht und genügende Resultate in den Prüfungen erzielt.
Weiterbildungspflicht	Das bestandene Modul zählt für die Erfüllung der Weiterbildungspflicht als J+S-Leiter.
Hinweise	Verbandsanerkennung Instruktor STV Kunstturnen Männer / Frauen

Abbildung 19: J+S-Modul Instruktorenkurs Kunstturnen Frauen und Männer (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391m_wb2.pdf)

Spezialisierung: J+S-Experte/Expertin Kunstturnen

Teil 1a Einführung und Teil 1b Vorbereitung Praxiseinsatz:

J+S-Expertenausbildung Kunstturnen Teil 1a Einführung und Teil 1b Vorbereitung Praxiseinsatz	
Ziel	Die Teilnehmenden sind auf die Aus- und Weiterbildung von J+S-Leiterinnen und –Leitern vorbereitet. Der Praxiseinsatz ist strukturiert, die Lehr-Aufträge sind zugewiesen.
Inhalt	Teil 1a: Kursleitungsaufgaben und -abläufe, Einführung in die Erwachsenenbildung, Einblick in die Aufgaben des J+S-Experten, der J+S-Expertin, Grundwissen in der Kommunikation. Teil 1b: Ausbildungsstruktur und –wege. Weisungen und Stoffprogramm für den J+S-Leiterkurs. Dossier für das Modul Fortbildung.
Methoden und Sozialformen	Frontal- und Gruppenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Referate, Selbststudium, individuelle Vorbereitungsarbeiten.
Lehrmittel	J+S-Handbuch, Ergänzungen für Experten/Expertinnen und Dossier für die Kursleitung.
Zielpublikum	Ausgebildete Leiterinnen und Leiter der Sportart, die in der Leiteraus- und -weiterbildung tätig sein wollen und die Zulassungsbedingungen erfüllen.
Zulassungsbedingungen	Alter: 20 Jahre Nationalität: CH, FL Ausländer/innen: wenn für einen Schweizer Organisator tätig. Allg. Kenntnisse: Breites, sportartspezifisches Fachwissen und -können. Tätigkeit: Bereitschaft, in der J+S-Leiteraus- und -weiterbildung tätig zu sein. Empfehlung: Durch das Kant. J+S-Amt oder durch den Verband oder durch die Fachleitung.
Voraussetzungen	Siehe Ausbildungsstruktur und Ausbildungsweg der Sportart.
Dauer	3 Tage / mindestens 18 Stunden
Qualifikation	Kurs bestanden: Der Kandidat / die Kandidatin hat den Kursteil 1 vollständig besucht.
Anerkennung	Diese erfolgt nach abgeschlossener Exp - Ausbildung aller Kursteile: J+S-Experte/J+S-Expertin Kunstturnen.
Hinweise	Die Ausbildungsteile 1a, 1b und 2 müssen innerhalb eines Jahres abgeschlossen sein. Der bestandene Kurs 1ab zählt für die Erfüllung der Weiterbildungspflicht als J+S-Leiter/-J+S-Leiterin.

Abbildung 20: J+S-Expertenausbildung Kunstturnen Teil 1a und 1b (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391exp1.pdf)

Teil 2 Praxiseinsatz:

J+S-Expertenausbildung Kunstturnen Teil 2 Praxiseinsatz	
Ziel	Die zugeteilten Ausbildungsaufgaben sind im Bereich der J+S-Leiterausbildung und –weiterbildung umgesetzt und ausgewertet.
Inhalt	Gemäss Stoffprogramm Grundausbildung
Methoden und Sozialformen	Theorie- und Praxisunterricht unter Anwendung der passenden Lehrformen der Erwachsenenbildung. Auswertung des eigenen Unterrichts
Lehrmittel	J+S-Handbuch, Ergänzungen für Experten/Expertinnen und Dossier für die Kursleitung.
Zielpublikum	Kandidatinnen und Kandidaten, welche die Kursteile 1a und 1b besucht haben.
Zulassungsbedingungen	Kursteile 1a und 1b besucht.
Dauer	5-6 Tage / mindestens 40 Std. Maximaldauer für Teile 1ab und 2: 10 Tage
Qualifikation	Kurs bestanden: Der Kandidat/die Kandidatin hat alle Kursteile (1a, 1b und 2) besucht und wird als fähig erachtet, als Experte/als Expertin in der Leiterausbildung und –weiterbildung tätig zu sein.
Anerkennung	J+S-Experte/J+S-Expertin der Sportart Kunstturnen.
Einsatzberechtigung	In der Sportart Kunstturnen
Weiterbildungspflicht	Die J+S-Expertinnen und Experten haben alle 2 Jahre einen Zentralkurs ihrer Sportart zu besuchen.
Hinweise	Im Rahmen des Praxiseinsatzes, der über die ganze Länge des dafür vorgesehenen Kurses dauert, übernehmen die Experten-Kandidaten und -Kandidatinnen Ausbildungsaufgaben gemäss Stoffprogramm und zeitweise die Funktion eines Klassenlehrers/einer Klassenlehrerin. Die Stundenangaben im Stoffprogramm sind Richtwerte.

Abbildung 21: J+S-Expertenausbildung Kunstturnen Teil 2 (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391exp2.pdf)

Trainerausbildung: J+S-Trainer-/Trainerin Kunstturnen Frauen (STV-Trainer/Trainerin 1)

J+S-Sportart: Kunstturnen	
J+S-Modul: J+S-Trainerkurs „Kunstturnen Frauen“	
Modulart: Spezialisierung	
Ziel	Spezialisierung. Aktive Trainertätigkeit im Umfeld von jugendlichen Hochleistungssportlerinnen (STV-NW-Kader) im Bereich Kunstturnen Frauen.
Inhalt	Aktives Erleben und Mitgestalten eines modernen Kunstturntrainings. Erkennen der entsprechenden Auswirkungen und Folgen auf den eigenen Trainingsbetrieb. Aktive Tätigkeit im Organisation, Betreuung, Coaching, Kampfrichtertätigkeit usw.
Methoden und Sozialformen	Frontal- und Gruppenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Referate
Lehrmittel	J+S-Handbuch Wertungsvorschriften ITB Wettkampfprogramm STV Geräteturnen-Trainingsmethodik (Härtig/Bachmann)
Zielpublikum	J+S-Leiterinnen in Regionalen und Kantonalen Leistungszentren.
Zulassungsbedingungen	Ausbildung: Weiterbildung 2 abgeschlossen Tätigkeit: Regelmässige Leitertätigkeit mit Turnerinnen Empfehlung: Durch J+S-Coach
Voraussetzungen (müssen bei Beginn erfüllt sein)	Erarbeitung / Abgabe einer schriftlichen Arbeit mit Bezug zum Kunstturnen der Frauen (muss bei Kursbeginn erfüllt/bewertet sein)
Dauer	6 Tage Einsatz in einem NWK-Trainingslager Kunstturnen Frauen 1-2 Tage Verbandsprüfungen
Prüfung	Theorie: Mündlich Note 1-4 Schriftliche Arbeit Note 1-4 Praxis: Erfahrungsnote im Unterricht Note 1-4
Qualifikation	Modul bestanden: Die Leiterperson hat das Modul vollständig besucht und genügende Resultate (mind. Note 2) in den Prüfungen erzielt.
Weiterbildungspflicht	Das bestandene Modul zählt für die Erfüllung der Weiterbildungspflicht als J+S-Leiterin.
Hinweise	Verbandsanerkennung: Trainer/in 1 STV

Abbildung 22: J+S-Trainerkurs Kunstturnen Frauen (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391m_tk_kutuf.pdf)

5.3.3 STV-Trainer-/Trainerinnenkurse Spitzensport

„Das Bundesamt für Sport BASPO bildet in Kooperation mit Swiss Olympic Trainerinnen und Trainer für die Tätigkeit im Leistungssport aus“ (BASPO – Beruf) (Abbildung 14, blauer Bereich). „Angehende Trainerinnen und Trainer erlernen in Grundkursen und Weiterbildungsmodulen trainerspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten, um Athletinnen und Athleten im Spitzen- und Nachwuchsleistungssport zu betreuen. Die Ausbildungen sind vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT anerkannte Berufsausbildungen. Sie werden mit der Berufsprüfung Trainer Leistungssport (Trainergrundkurs) respektive mit der höheren Fachprüfung Trainer Spitzensport (Diplomlehrgang) abgeschlossen“ (BASPO – Beruf). Der Unterricht erfolgt „interdisziplinär und praxisnah und fördert den sportartübergreifenden Erfahrungsaustausch“ (BASPO – Trainerbildung).

STV-Trainer/Trainerin 2 (Berufstrainerausbildung Swiss Olympic/BASPO)

„Die Berufstrainerausbildung absolvieren Regional- oder Nationaltrainer welche die entsprechende Ausbildungsstufe in den Sportverbänden absolviert haben“ (BASPO – Ausbildung). Die Ausbildung ist in 7 Module aufgeteilt und umfasst insgesamt 20 Kurstage, der Arbeitsaufwand beträgt inklusive Abschlussarbeit ca. 300 Stunden.

Die Berufstrainerausbildung wird „seit 1993 in enger Zusammenarbeit von Swiss Olympic und dem BASPO organisiert“ (BASPO, 2011, S. 1). 2003 wurde die „Ausbildung mit Einführung einer offiziellen Berufsankennung auch auf professioneller Ebene institutionalisiert“. Eine Analyse der Modulinhalte und Prüfungsergebnisse 2009 ergab, „dass in einzelnen Bereichen Innovationen Sinn machen. So sollten insbesondere die Modulinhalte die Anforderungen der Trainerpraxis noch intensiver berücksichtigen und eine möglichst ausgeprägte Individualisierung zulassen“ (BASPO, 2011, S. 1).

Ziele der Ausbildung:

„Die Teilnehmenden verbessern ihre Handlungskompetenz als Trainer/-in durch theoretischen und praktischen Unterricht und Aufgabenstellungen, die sich am konkreten Tätigkeits- und Handlungsfeld des Trainers orientieren“ (BASPO – Berufstrainerausbildung).

Inhalte/Themen:

Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	Modul 5	Übergangsphase	Modul 6	Modul 7
Informationen	Analyse und Planung	Training	Wettkampf	Beratung und Coaching	- Trainingsbesuche - Bericht abschliessen	Ich Fallstudien und Events	Wir Fallstudien und Events
1 TAG	2 TAGE	6 TAGE	2 TAGE	3 TAGE	2 MONATE	3 TAGE	3 TAGE
Infos Module (2h) Infos B-TA (2h) Sportgesetz (3h) Dopingprävention (2h)	Werte (3h) Analyse (4h) Ziele (4h) Planung (4h)	Konditionelle Substanz (32h) Koordinative Substanz (16h) Motorische Substanz (8h)	Wettkampfbereitstellung (6h) Taktik (6h) Coaching (6h)	Talent (8h) Karrierplanung (4h) Intervision (4h) Teamentwicklung / Individualisierung (8h)	2 Trainingsbesuche durch den Betreuer des Verbandes. Bericht verfassen und einreichen.	Prozessorientierte Ausbildung zum „Ich“, Teamevents und Fallstudien	Prozessorientierte Ausbildung zum „Wir“, Teamevents und Fallstudien
	A1 – A4	B1 – B4	C1 – C5	D1 – D4		E	
August Januar	Oktober März	November April	Januar Mai	Februar Juni		April September	Mai Oktober

Abbildung 23: Inhalte der Berufstrainerausbildung (Zugriff am 13. September 2011 unter http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/0/ausbildung/trainergrundkurs_parsys_37245.downloadList.97685.DownloadFile.tmp/prsentationbta.pdf)

„Nach einem eintägigen Informationsmodul (Modul 1) werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der BTA die Grundkenntnisse der Handlungskompetenzen [...] in vier weiteren Modulen (Modul 2 – 5) vermittelt (Abbildung 23). Methodenvielfalt und Transferleistungen sollen die Ausbildung möglichst praxisorientiert gestalten. Nach 6-7 Monaten Unterricht zeichnet anschließend der Verband verantwortlich, dass das bis dahin vermittelte Wissen in die Praxis der jeweiligen Sportart integriert werden kann“ (BASPO, 2011, S. 2). In dieser zweimonatigen Übergangsphase soll dem Verband bzw. dem zukünftigen Berufstrainer oder der zukünftigen Berufstrainerin Zeit zur Verfügung stehen um den Schlussbericht zu verfassen, sowie zwei Trainingsbesuche zu absolvieren, in welchen die praktische Umsetzung des Gelernten im Vordergrund steht.

„In den Modulen 6 und 7 soll dann eine prozessorientierte Ausbildung dafür sorgen, dass die Trainerinnen und Trainer neben der Wissensvermittlung und den Transferleistungen in die eigene Sportart auch prozessorientierte Fähigkeiten entwickeln können. Im Modul 6 steht dabei vorwiegend die Selbstkompetenz im Zentrum, im Modul 7 schließlich die Sozialkompetenz“ (BASPO, 2011, S. 2).

Zulassungsbedingungen:

- „Höchste J+S-Ausbildung und Abschluss der entsprechenden Trainerausbildung eines Verbandes [...].
- Erfahrung und Tätigkeit als Trainer im Leistungssport von mindestens einem Jahr.
- Visum des Sportverbandes, das bestätigt, dass der Kandidat die Zulassungsbedingungen erfüllt und für diese Ausbildung die Unterstützung sowie eine personelle Betreuung zugesichert wird“.

(BASPO – Berufstrainerausbildung)

Abschlussprüfung:

Das Bestehen der Prüfung führt sowohl zum Zertifikat *Trainer bzw. Trainerin Leistungssport Swiss Olympic* wie auch zum BBT-Fachausweis (BASPO – Berufstrainerausbildung).

STV-Trainer/Trainerin 3 (Diplomtrainerlehrgang Swiss Olympic/BASPO)

„Der Diplomtrainerlehrgang ist die höchste Stufe der Trainerbildung und vorgesehen für Regional- oder Nationaltrainer, welche die Berufsprüfung Trainer Leistungssport absolviert haben oder einen entsprechenden Ausbildungsnachweis erbringen können“ (BASPO – Ausbildung). Die Ausbildung wird in 12 Modulen abgehalten, insgesamt dauert der Kurs 44 Tage. Der Arbeitsaufwand beträgt ca. 800 Stunden inklusive Abschlussarbeit.

Inhalte/Themen:

In der Termin- und Themenübersicht zum Diplomtrainerlehrgang 2011/12 sind folgende Themen angegeben (BASPO – Diplomtrainerlehrgang 2011-2012 – Termin- und Themenübersicht):

- Persönlichkeit
- Talent
- Athleten- bzw. Athletinnenbetreuung und -beratung, Coaching
- Sportart- und Weltstandsanalysen
- Trainingsanalyse, -planung, -steuerung, -kontrolle
- Leistungsoptimierung zum Thema Kraft und Schnelligkeit
- Leistungsoptimierung zum Thema Ausdauer und Schnelligkeit
- Leistungsoptimierung zum Thema Psychologie
- Bewegungslernen
- Leistungsoptimierung zum Thema Prävention, Rehabilitation, Regeneration
- Jugend- und Kindermedizin

Zulassungsbedingungen:

- „Abschluss der entsprechenden Stufe der Trainerausbildung in einem Sportverband [...]
- Aktuelle Trainertätigkeit mit einem regionalen bzw. nationalen Kader resp. einer vergleichbaren Trainingsgruppe
- Bestandene Berufsprüfung TrainerIn Leistungssport [...]
- Empfehlung und Selektion durch den Sportverband
- Beständenes Assessment durch die Trainerbildung“

(BASPO – Diplomtrainerlehrgang)

Abschlussprüfung:

„Nach Abschluss des Diplomtrainerlehrgangs und bestandener höherer Fachprüfung erhalten die Trainerinnen und Trainer den Titel *Diplomierte Trainerin/Diplomierter Trainer Spitzensport*“ (BASPO – Diplomtrainerlehrgang).

6 Die Ausbildungskonzepte im Vergleich

Bevor nun eine umfangreiche quantitative, qualitative sowie fachdidaktische Analyse der einzelnen Lehrpläne erfolgt, soll an dieser Stelle die Informationsaufbereitung der Fachverbände für Turnen sowie die Zugänglichkeit dieser Informationen diskutiert werden. Die erste Anlaufstelle zur Informationsbeschaffung stellte für mich natürlich die Internetseite des jeweiligen Verbandes dar.

Besonders hilfreich erwies sich dabei die Homepage des Deutschen Turner-Bundes (www.dtb-online.de, Zugriff am 19.5.2012). Unter dem Menüpunkt „Aus- und Fortbildung“ finden sich alle relevanten Informationen zu den einzelnen Trainer- bzw. Trainerinnenlizenzen, ebenso kann die Ausbildungsordnung dort direkt heruntergeladen werden.

Der Umgang mit der Internetpräsenz des Schweizerischen Turnverbandes (www.stv-fsg.ch, Zugriff am 19.5.2012) gestaltete sich etwas schwieriger. Unter „Aus- und Weiterbildung“ können zwar die Ausbildungswege des STV heruntergeladen werden, Erläuterungen und weitere Informationen zu dem doch recht komplexen und auf den ersten Blick undurchsichtig erscheinenden Ausbildungssystem sind jedoch kaum vorhanden. Erst nach längeren Recherchen ist es mir schlussendlich gelungen, auf der Homepage von „J+S-Kids“ (www.jugendundsport.ch/internet/js/de/home.html, Zugriff am 19.5.2012) unter dem Menüpunkt „Sportarten“ und „Kunstturnen“ detaillierte Informationen über Ausbildungsmodule und Kursinhalte zu finden. Näheres zu den höchstmöglichen Ausbildungen, den Trainer- bzw. Trainerinnenkursen Spitzensport, ist wiederum auf der Homepage des Bundesamtes für Sport (www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home.html, Zugriff am 19.5.2012) nachzulesen, wobei keine Lehrpläne bzw. Ausbildungspläne zum Download angeboten werden.

Eher wenig strukturiert präsentierte sich der Internetauftritt des Österreichischen Fachverbandes für Turnen (www.oeft.at, Zugriff am 19.5.2012). Zu den Trainer- und Trainerinnenausbildungen konnte ich keine Informationen auf dieser Seite finden. Einzig unter dem Menüpunkt „Kurse“ können unterschiedliche Termine eingesehen werden, angefangen bei Workshops über Kongresse bis hin zu Terminen für die ÜbungsleiterInnen-, InstruktorInnen- und TrainerInnen-ausbildungen in unterschiedlichen Turnsportarten. Die Kurse sind nach Terminen geordnet, Untergliederungen nach Themenbereichen gibt es keine. Nachdem das gesamte sportliche Ausbildungswesen in Österreich über die österreichischen Bundessportakademien (www.bafl.at, Zugriff am 19.5.2012) organisiert wird, habe ich dort nach Informationen gesucht, und unter „Lehrpläne“ die Bestimmungen für die InstruktorInnen-, TrainerInnen- und DiplomtrainerInnen-ausbildung gefunden. Für

das Gerätturnen gibt es allerdings keinen spezifischen Lehrplan, es gilt der allgemeine Lehrplan für diese Ausbildungen.

Abbildung 24 gibt einen Überblick über die Kriterien der nun folgenden Lehrplananalyse.

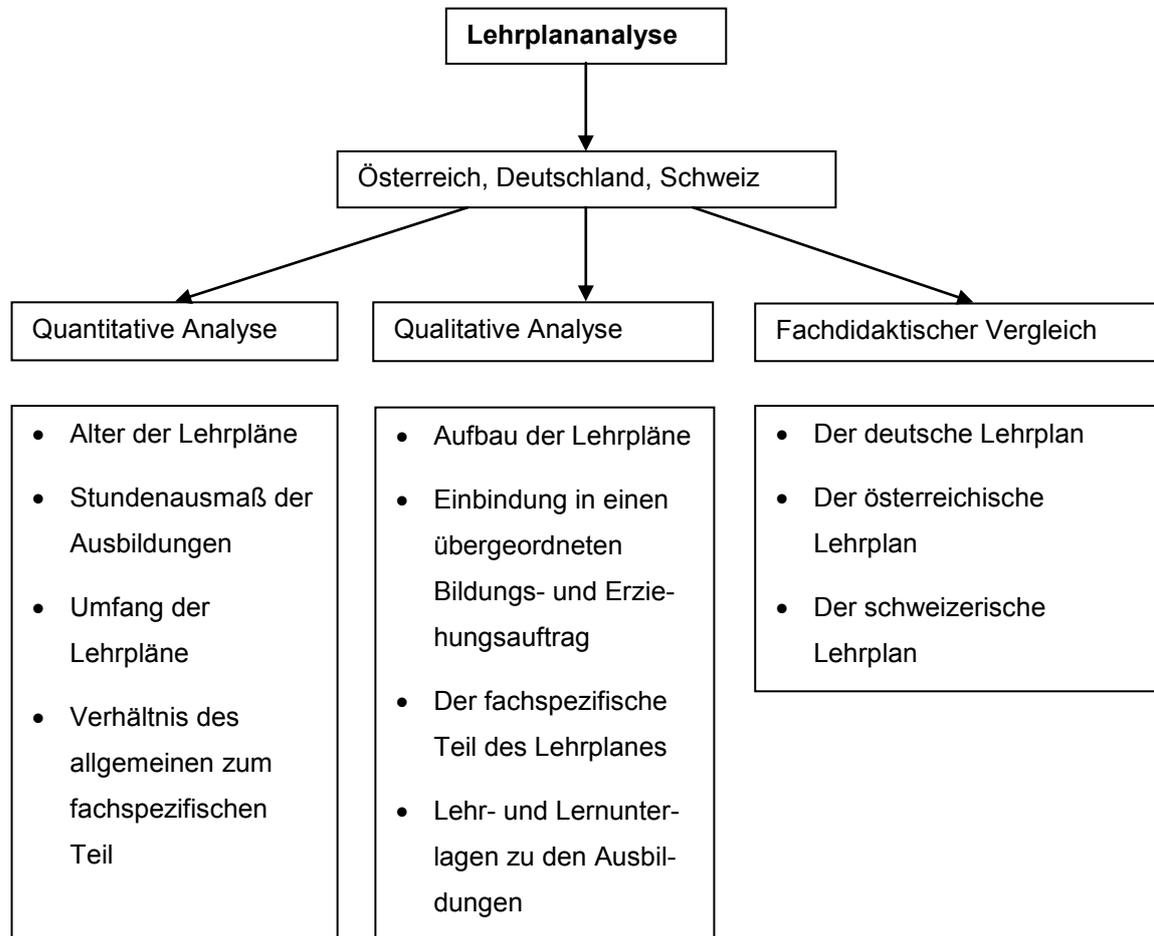


Abbildung 24: Überblick über die Kriterien der Lehrplananalyse

6.1 Quantitative Analyse

6.1.1 Alter der Lehrpläne

Bevor weitere analytische Ausführungen folgen, soll der Blick vorab auf die Aktualität der Lehrpläne und damit auf das Jahr ihrer Erscheinung gerichtet werden.

Das Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich mit den Verordnungen 529 (Lehrpläne für Schulen zur Ausbildung von Leibeserziehern und Sportlehrern) und 530 (Eignungsprüfungen, Abschlussprüfungen und Befähigungsprüfungen an Schulen zur Ausbildung von

Leibeserziehern und Sportlehrern) wurde ausgegeben am 28. August 1992, die Verordnung trat mit 1. September 1992 in Kraft.

Die Ausbildungsordnung zur Qualifizierung im Bereich des Deutschen Turner-Bundes wurde vom DTB-Hauptausschuss am 24.11.2007 beschlossen und trat ab 2008 in Kraft. Die vorherige Version der Ausbildungsordnung beruhte auf Beschlüssen aus dem Jahr 2005.

Die aktuellen Informationen zur J+S Ausbildungsstruktur Kunstturnen des Schweizer Bundesamts für Sport (BASPO) stammen vom 2.10.2007, die Stoffprogramme der jeweiligen J+S Ausbildungen wurden wie folgt aktualisiert:

J+S Leiterkurs Kunstturnen:	23.03.2004
J+S Trampolin ABC:	11.12.2008
J+S Aufbaukurs Kunstturnen Frauen:	19.06.2007
J+S Instruktorenkurs Kunstturnen Frauen und Männer:	20.06.2007
J+S Expertenausbildung Kunstturnen Teil 1+2:	23.03.2004
J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen:	02.10.2007

Zusammenfassend scheint es also so zu sein, dass die einzelnen schweizerischen Ausbildungen regelmäßig, jedoch unabhängig voneinander überarbeitet werden, während die deutsche Ausbildungsordnung im Abstand von einigen Jahren (2005, 2008) als Gesamtes überarbeitet und aktualisiert wird. Ähnliches kann vom österreichischen Lehrplan leider nicht gesagt werden, da die aktuell gültige Version bereits aus dem Jahre 1992 stammt, und es auch aus keinerlei Quellen ersichtlich ist, wann eine Neubearbeitung erfolgen könnte.

6.1.2 Stundenausmaß der Ausbildungen

Einleitend zu den nun folgenden Ausführungen möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass in allen drei Ausbildungssystemen die höchstmögliche Ausbildungsstufe des Diplomtrainers bzw. der Diplomtrainerin (in der Schweiz STV-Trainer bzw. STV-Trainern 2 und 3) eine überfachliche staatliche Ausbildung darstellt, welche jeweils an die höchste kunstturnerspezifische Ausbildung angeschlossen werden kann. In Deutschland und in der Schweiz enthalten diese Ausbildungen umfangreiche theoretische Grundlagen und haben mit einem Stundenausmaß von 1300 bzw. 1100 Stunden eher den Charakter eines kurzen Studiums. Wie ich aus verschiedenen Gesprächen erfahren haben, werden diese Ausbildungen aber nur von wenigen Trainerinnen und Trainern in Anspruch

genommen, in Österreich beispielsweise gibt es keine Trainer und Trainerinnen im Gerätturnen, die eine Diplomtrainer- bzw. Diplomtrainerinnenausbildung absolviert haben. Aus diesem Grund möchte ich in den folgenden Kapiteln auch die kunstturnspezifischen staatlichen Ausbildungen in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken, und die überfachlichen Diplomtrainer- und Diplomtrainerinnenausbildungen nur am Rande beleuchten.

Österreich

Aus Tabelle 5 wird die Anzahl an Unterrichtseinheiten je Ausbildungsstufe ersichtlich. Für die staatlichen Ausbildungen müssen außerdem zusätzlich 20 Unterrichtseinheiten an Freigegegenständen absolviert werden, sowie Pflichtpraktika in ansteigendem Stundenausmaß. Abbildung 25 zeigt, dass das in den Ausbildungen zu absolvierende Stundenausmaß mit der Ausbildungsstufe graduell ansteigt, mit Ausnahme der Diplomtrainer- bzw. Diplomtrainerinnenausbildung, die schließlich nur eine Ergänzung bzw. Weiterführung der Trainer- bzw. Trainerinnenausbildung darstellt.

Tabelle 5: Stundenanzahl der österreichischen Ausbildungen

Qualifikation	Unterrichtseinheiten	Zusatzinformation
ÜbungsleiterIn	60	
InstruktorIn	150 - 227,5	+20 Freigegegenstände +20 Pflichtpraktikum
TrainerIn	347,5 - 415	+20 Freigegegenstände Pflichtpraktikum im Ausmaß eines Jahrestrainingszyklus
DiplomtrainerIn	175 - 200	+20 Freigegegenstände Nachweis einer 3 jährigen TrainerInnen-tätigkeit nach Abschluss der TrainerInnen-ausbildung
Gesamt	732.5 - 902.5	

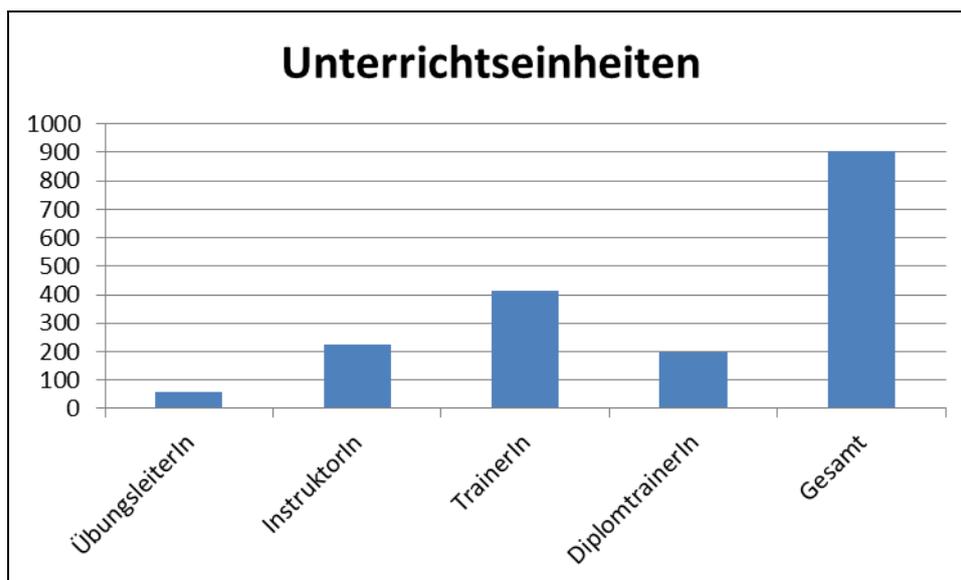


Abbildung 25: Überblick über die Stundenanzahl der Ausbildungen in Österreich

Deutschland

In Tabelle 6 ist die Anzahl an Unterrichtseinheiten aufgelistet, die in den einzelnen Ausbildungsstufen zu absolvieren ist. Um in die jeweils nächsthöhere staatliche Ausbildung eintreten zu dürfen, muss zuvor eine zweijährige Trainer- bzw. Trainerinnentätigkeit im Verein nachgewiesen werden. Aus Abbildung 26 ist ersichtlich, dass das Stundenausmaß der ÜbungsleiterInnen- bzw. der staatlichen TrainerInnenausbildungen relativ gering ist im Vergleich zu dem Umfang der Diplomtrainer- bzw. Diplomtrainerinnenausbildung. Auch im Vergleich zum Stundenausmaß der österreichischen Ausbildungen erscheint dieses in Deutschland relativ niedrig zu sein, dabei ist allerdings zu beachten, dass es in Deutschland eine Ausbildungsstufe mehr zu absolvieren gilt als in Österreich.

Tabelle 6: Stundenanzahl der deutschen Ausbildungen

Qualifikation	Unterrichtseinheiten	Zusatzinformation
Übungsleiter/Trainer-AssistentIn	30	
TrainerIn C	120	
TrainerIn B	60	Nachweis eine mind. 2 jährigen TrainerInnentätigkeit im Verein nach Erwerb der C-Lizenz
TrainerIn A	90	Nachweis eine mind. 2 jährigen TrainerInnentätigkeit im Verein nach Erwerb der B-Lizenz
DiplomtrainerIn	1300	
Gesamt	1600	

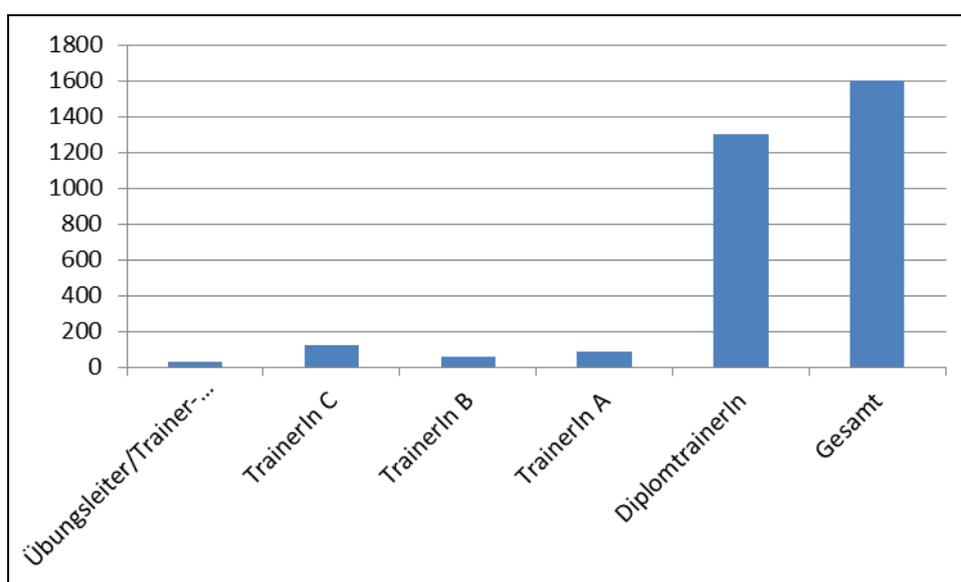


Abbildung 26: Überblick über die Stundenanzahl der Ausbildungen in Deutschland

Schweiz

Tabelle 7 zeigt, dass das Ausbildungssystem in der Schweiz mit sieben möglichen Ausbildungsstufen das am meisten ausdifferenzierte System darstellt. Auf die Ausbildungsstufen bis zum STV-Trainer bzw. zur STV-Trainerin 1 entfallen jeweils 40 Unterrichtseinheiten, einzig beim STV-Leiter bzw. der STV-Leiterin 2 sind zusätzlich noch 13 Stunden Trampolinausbildung zu absolvieren. Damit fällt das Stundenausmaß der einzelnen Ausbildungen noch niedriger aus als in Deutschland, jedoch muss auch hier wieder darauf geachtet werden, dass das schweizerische System bis zur höchsten kunstturnspezifischen Ausbildung eine Ausbildungsstufe mehr anbietet. In Abbildung 27 zeigt sich in ähnliches Bild wie schon in der Grafik zu den deutschen Ausbildungen. Die überfachlichen Trainer- bzw. Trainerinnenausbildungen 2 und 3 weisen im Vergleich zu den kunstturnspezifischen Ausbildungen ein weitaus höheres Stundenausmaß auf.

Tabelle 7: Stundenanzahl der schweizerischen Ausbildungen

Qualifikation	Unterrichtseinheiten	Zusatzinformation
STV-LeiterIn 1	40	
STV-LeiterIn 2	53	Trampolin ABC: 13 Aufbaukurs Kunstturnen Frauen: 40
STV-Instruktorin	40	
Experte/Expertin	Mind. 40	Teil 1a: Einführung: 13 Teil 1b: Vorbereitung Praxiseinsatz: 7 Teil 2: Praxiseinsatz: mind. 20
STV-TrainerIn 1	40	
STV-TrainerIn 2	300	
STV-TrainerIn 3	800	
Gesamt	1300	

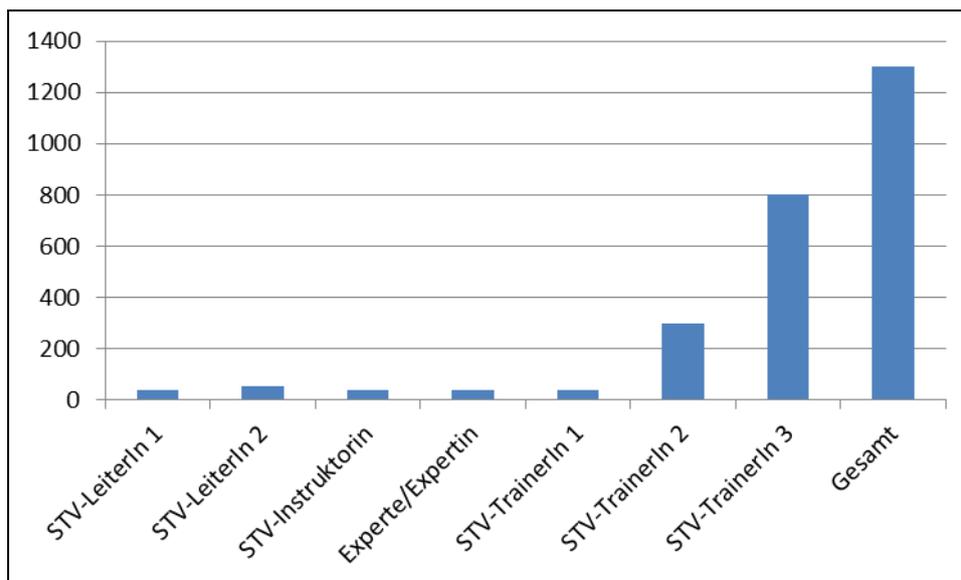


Abbildung 27: Überblick über die Stundenanzahl der Ausbildungen in der Schweiz

6.1.3 Umfang der Lehrpläne

Tabelle 8: Umfang der Lehrpläne

	Österreich	Deutschland	Schweiz
Seiten	ÜbungsleiterIn: - InstruktorIn: 5 TrainerIn: 8 DiplomtrainerIn (inkl. TrainerIn): 9 Gesamt: 22 (14)	Grundlegende Positionen, pädagogische Rahmenbedingungen, Struktur des DTB-Ausbildungssystems: 11 Vorstufenqualifikation: 3 Allgemeines Leistungssport: 1 TrainerIn C: 4 TrainerIn B: 4 TrainerIn A: 4 Allgemeine Regelungen: 6 DiplomtrainerIn: 57 Gesamt: 90	LeiterIn: 4 Trampolin ABC: 2 Aufbaukurs: 3 InstruktorIn: 4 ExpertIn Teil 1+2: 6 TrainerIn 1: 3 TrainerIn 2: - TrainerIn 3: - Gesamt: 22
Wörter	ÜbungsleiterIn: - InstruktorIn: 1217 TrainerIn: 2174 DiplomtrainerIn (inkl. TrainerIn): 2543 Gesamt: 5943 (3760)	Grundlegende Positionen, pädagogische Rahmenbedingungen, Struktur des DTB-Ausbildungssystems: 2456 Vorstufenqualifikation: 701 Allgemeines Leistungssport: 159 TrainerIn C: 739 TrainerIn B: 823 TrainerIn A: 810 Allgemeine Regelungen: 1595 DiplomtrainerIn: 8482 Gesamt: 15 765	LeiterIn: 809 Trampolin ABC: 306 Aufbaukurs: 549 InstruktorIn: 784 ExpertIn Teil 1+2: 1079 TrainerIn 1: 569 TrainerIn 2: - TrainerIn 3: - Gesamt: 4096

Tabelle 8 zeigt den Umfang (Anzahl der Seiten und Anzahl der Wörter) der jeweiligen Lehrpläne. Titelblätter und Inhaltsverzeichnisse wurden dabei nicht berücksichtigt. Ferner wurden Grafiken bei der Anzahl der Wörter nicht berücksichtigt, bei der Anzahl der Seiten sind sie jedoch mit eingeschlossen.

Es ist außerdem zu beachten, dass der Lehrplan der österreichischen DiplomtrainerInnenausbildung, welche ein viertes Semester an die TrainerInnenausbildung anhängt, noch einmal alle Bestimmungen zur TrainerInnenausbildung enthält, und somit keinen zusätzlichen Lehrplan im eigentlichen Sinne darstellt. Vielmehr ist er eine Erweiterung des Lehrplans zur TrainerInnenausbildung. In Klammern stehen daher jeweils die Stunden bzw. Seite exklusive des Lehrplans zur TrainerInnenausbildung.

Für die schweizerischen Ausbildungen TrainerIn 2 (BerufstrainerInnenausbildung) bzw. TrainerIn 3 (DiplomtrainerInnenlehrgang) ist kein offizieller Lehrplan vorhanden oder zumindest nicht zugänglich, sodass alle Informationen zu diesen Ausbildungen der BASPO-Homepage sowie den dort veröffentlichten Informationsblättern entnommen wurden.

6.1.4 Verhältnis des allgemeinen Teils zum fachspezifischen Teil

In Tabelle 9 ist das Verhältnis von allgemeinem Teil des Lehrplans zu fachspezifischem Teil ersichtlich, wobei in Klammern jeweils der Prozentsatz vom gesamten Lehrplanteil angegeben ist. Es soll damit gezeigt werden, ob und inwieweit die Lehrpläne in allgemeine Richtlinien des Leistungssports eingebunden sind, insbesondere inwieweit ihnen ein spezifischer Bildung- und Erziehungsauftrag zugrunde gelegt wird.

Tabelle 9: Verhältnis allgemeiner - spezifischer Teil

	Allgemeiner Teil (gilt für alle angegebenen Ausbildungen)	Fachspezifischer Teil (Seitenanzahl je Ausbildungsgang)
Österreich InstruktorIn, TrainerIn, DiplomtrainerIn	Allgemeines Bildungsziel: <i>6-7 Zeilen</i> Allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze: <i>15-20 Zeilen</i> Gesamt: 21-27 Zeilen (5%)	Studentafel: <i>1 Seite</i> Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Aufteilung des Lehrstoffes: <i>4-7 Seiten</i> Gesamt: 5-8 Seiten (95%)
Deutschland Vorstufenqualifikation, TrainerIn A, B, C DiplomtrainerIn	Einleitung: <i>1 Seite</i> Grundlegende Positionen: <i>5 Seiten</i> Pädagogische Rahmenbedingungen: <i>3 Seiten</i> Struktur des DTB-Ausbildungssystems: <i>2 Seiten</i> Wettkampf- und Leistungssport: <i>0.5 Seiten</i> Gesamt: 11,5 Seiten (77%) Präambel + Nomenklatur: <i>3 Seiten</i> Konzeption der Ausbildung: <i>5 Seiten</i> Ziele der Ausbildung: <i>1 Seite</i> Aufbau und Ablauf des Studiums: <i>2 Seiten</i> Gesamt: 11 Seiten (19%)	Handlungsfelder: <i>2 Seiten</i> Aspekte für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten: <i>1-2 Seiten</i> Gesamt: 3-4 Seiten (23%) Struktur und Inhalt der Ausbildung: <i>46 Seiten</i> Gesamt: 46 Seiten (81%)
Schweiz LeiterInnenkurs, Trampolin ABC, Aufbaukurs, InstruktorInnenkurs, ExpertInnenkurs, TrainerInnenkurs	-	Übersicht: <i>1 Seite</i> Stoffprogramm: <i>1-3 Seiten</i> Gesamt: 2-4 Seiten (100%)

Aus der Analyse geht hervor, dass im österreichischen Lehrplan ein allgemeiner Teil von durchschnittlich *24 Zeilen (5%)* einem speziellen Teil von durchschnittlich *6,5 Seiten (95%)* gegenübersteht.

Im deutschen Lehrplan macht der allgemeine Teil mit *11,5 Seiten (77%)* einen weitaus größeren Anteil aus, der spezielle Teil umfasst hingegen durchschnittlich nur *3,5 Seiten (23%)*. Der deutsche Diplomtrainer- bzw. Diplomtrainerinnenlehrgang hat einen eigenen

Lehrplan, welcher *11 Seiten* (19%) allgemeinen Inhalts und *46 Seiten* (81%) speziellen Inhalts aufweist.

Was die schweizerischen Ausbildungen betrifft, so konnte ich keinerlei allgemeiner Bestimmungen zum Lehrplan fündig werden, die speziellen Stoffprogramme umfassen durchschnittlich *3 Seiten* (100%).

Damit werden starke Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrplänen im Verhältnis des allgemeinen zum speziellen Teil des Lehrplantextes ersichtlich.

6.2 Qualitative Analyse

6.2.1 Aufbau der Lehrpläne

Österreich

Wie sich im Verlaufe dieses Kapitels erweisen wird, liegen mit dem österreichischen, dem deutschen sowie dem schweizerischen Lehrplan drei komplett konträr gestaltete Ausbildungsordnungen vor, was den Vergleich ebenso schwierig wie interessant gestaltet.

Der Aufbau der österreichischen Lehrpläne ist einfach und übersichtlich: Zu Beginn wird das allgemeine Bildungsziel definiert, danach folgt eine Stundentafel, welche alle zu absolvierenden Fächer auflistet, anschließend ein Absatz über allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze, und den Abschluss sowie auch den Hauptteil des Lehrplans bildet die Darstellung der Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände, wie auch die Aufteilung des Lehrstoffes.

Deutschland

Über die deutsche Ausbildungsordnung ist auf der Internetseite des Deutschen Turner-Bundes folgendes nachzulesen:

„In der Ausbildungsordnung werden neben der Beschreibung des Ausbildungsverständnisses, der Aufgabenverteilung und der formalen Regelungen zum Lizenzwerb und zur Lizenzverlängerung auch die inhaltlich-fachlichen Ausbildungsprofile festgelegt. Diese Ausbildungsprofile ermöglichen die passgenaue Ausbildung der fachlichen Mitarbeiter (Übungsleiter und Trainer) und damit die Bereitstellung von modernen, aktuellen und an den Bedürfnissen und Interessen der Vereinsmitglieder orientierten Angeboten in den Turnvereinen und -abteilungen. Die in der Ausbildungsordnung festgeschriebenen Ausbildungsprofile sind verbindlich und mit entsprechenden Ausbildungskonzeptionen hinterlegt, so dass die Ausbildungen im Deutschen Turner-Bund eine einheitliche Ausrichtung und Zielsetzung besitzen.“ (DTB – Ausbildungsordnung)

Im Unterschied zum österreichischen Lehrplan findet sich in der deutschen Ausbildungsordnung zu Beginn ein umfassender allgemeiner Teil, in welchem der Deutsche Turner-

Bund seine grundlegende Position zu Sport und Gesellschaft definiert, die Anforderungen an die Personalentwicklung seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darlegt, sowie über die Schlagworte „Bildung im Sport – Bildung durch Sport“ aufklärt.

Das Folgekapitel arbeitet die pädagogischen Rahmenbedingungen heraus, wobei besonderer Wert auf das pädagogische Selbstverständnis und den Erwerb von Handlungskompetenz gelegt wird.

Schließlich wird das Augenmerk auf die didaktisch-methodischen Grundsätze zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen gelegt, deren Verwirklichung prinzipiell immer Vorrang vor der Stofffülle eingeräumt wird.

Zwecks Übersichtlichkeit wird als Überleitung zu den einzelnen Ausbildungsinhalten die Struktur des DTB-Ausbildungssystems vorgestellt, anschließend folgt der Hauptteil der Ausbildungsordnung, welcher die Verordnungen zu den einzelnen Qualifikationsstufen zum Inhalt hat. Während sich der österreichische Lehrplan darauf beschränkt, die unterrichteten Fächer in Form einer Stundentafel darzustellen und in einer anschließenden Erläuterung näher zu charakterisieren, sehen die Bestimmungen der deutschen Ausbildungsordnung ganz anders aus. Hier werden nicht die einzelnen Unterrichtsfächer mit ihren Zielen und Inhalten angegeben, sondern die Verordnung gliedert sich jeweils in drei Bereiche: zu allererst werden die Handlungsfelder der zukünftigen Trainerinnen und Trainer umrissen, anschließend die Ziele der Ausbildung abgesteckt (hierzu gehören persönliche und sozial-kommunikative Kompetenz, Fachkompetenz sowie Methoden- und Vermittlungskompetenz), und abschließend die Aspekte für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten dargestellt, an welchen sich die Gestaltung des Ausbildungsgangs orientiert (Personen- und gruppenbezogene Inhalte, Bewegungs- und sportpraxisbezogene Inhalte sowie Vereins- und verbandsspezifische Inhalte). Zu allerletzt werden die jeweiligen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten aufgeführt.

Die Ausbildungsordnung schließt mit Erläuterungen zur Qualitätsentwicklung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Deutschen Turner-Bund, sowie umfassenden Informationen zu relevanten Rahmenbedingungen der Ausbildungen (Ausbildungsträger und Vergabestandards, Organisationsformen der Ausbildungsmaßnahmen, Dauer der Ausbildung, Zulassung zur Ausbildung, Anerkennung anderer Ausbildungsabschlüsse, Lernerfolgskontrolle/Prüfungsordnung und Lizenzordnung).

Schweiz

Ganz anders im Vergleich zur eben beschriebenen deutschen Ausbildungsordnung sind die schweizerischen Lehrpläne gestaltet. Eine allgemeine Verordnung, etwa zur Absteckung pädagogischer Rahmenbedingungen bzw. zur Erläuterungen der Bildungs- und Erziehungsziele, liegt hier in keiner Weise vor. Umso detaillierter sind hingegen die Inhalte der J+S-Ausbildungen in tabellarischer Form festgehalten. Diese Art der Darstellung ist weder mit dem österreichischen Lehrplan, noch mit der deutschen Ausbildungsordnung zu vergleichen. Zu jeder Ausbildung ist eine einseitige Übersichtstabelle vorhanden, aus welcher unter anderem Ziele, Methoden und Sozialformen, Zulassungsvoraussetzungen sowie die Ausbildungsdauer herausgelesen werden können. Die Inhalte der Ausbildung werden dann in einer eigenen 2-3 seitigen Tabelle behandelt, in welcher zu aufgelisteten Themen Zeitdauer, Zielsetzung, Inhalte sowie Lehrmittel/Medien spezifiziert werden. In diesem Sinne findet sich im schweizerischen Lehrplan die spezifischste Darstellung der Ausbildungsinhalte. Während sich in der österreichischen Version lediglich eine Auflistung des Lehrstoffes der einzelnen Unterrichtsfächer findet, bzw. in der deutschen Version überhaupt nur themenbezogene Inhalte angegeben sind, an denen sich die Ausbildungsgänge orientieren sollen, finden sich im schweizerischen Konzept auch konkrete Hinweise zur Umsetzung der angegebenen Inhalte.

6.2.2 Einbindung des Lehrplans in einen übergeordneten Bildungs- und Erziehungsauftrag

Nach Stibbe und Aschebrock ist die Tendenz der Einbindung des Sportlehrplans in die schulische Gesamtkonzeption „in der Lehrplangeneration seit den 1990er Jahren im Wesentlichen Programm“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 115), womit der Sportunterricht „seinen besonderen Beitrag zum überfachlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule leisten muss“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 121). Jüngere Fachcurricula stellen deutlicher den pädagogischen Anspruch des Sportunterrichts heraus (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 117 ff). Beispielsweise werden „in den curricularen Zielangaben unter Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Wertvorstellungen von Kindern und Jugendlichen fachimmanente Ziel mit allgemeinen erzieherischen Aufgaben verbunden oder Prinzipien eines *erziehenden Sportunterrichts* entfaltet“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 118). Es scheint inzwischen ein Konsens darüber zu bestehen, „dass mit dem Sportunterricht Erziehungsabsichten verknüpft sind, die – nicht alleine – mit der Leitidee einer *Handlungsfähigkeit im Sport* [...] zu fassen sind“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 119). Immer mehr greift auch „die Leitvorstellung vom *Doppelauftrag* des Schulsports“ Platz, die einerseits die persönliche „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ und

andererseits die gesellschaftliche Aufgabe der „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ betont (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 120).

„Die aktuell in der Fachdidaktik diskutierte Position des *erziehenden Sportunterrichts* betont mit dem Doppelauftrag einer Erziehung *zum* und *durch* den Sport neben der bewegungsbildenden auch eine *allgemeinbildende* Funktion des Schulsports.“ (Krick & Prohl, 2005, S. 231)

Analog dazu soll in diesem Kapitel nun untersucht werden, inwieweit sich diese Entwicklung der Einbindung des Lehrplans in allgemeine Richtlinien eines Bildungs- und Erziehungsauftrags auch in den Lehrplänen des Leistungssports wiederfindet, bzw. ob hier mit einer zeitlichen Verzögerung dieser Tendenz zu rechnen ist.

Österreich

Im österreichischen Lehrplan zur InstruktorInnen- bzw. TrainerInnenausbildung finden sich unter der Überschrift „III. Allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze“ lediglich folgende Absätze:

„In den einzelnen Gegenständen und in den Unterrichtsstunden ist in ganz besonderer Weise die pädagogische und erzieherische Zielsetzung zu berücksichtigen.

In allen Gegenständen, besonders in den theoretischen Fächern, ist auf die spätere Berufsausbildung Bedacht zu nehmen. Der Lehrstoff ist sportbezogen darzubieten, wobei die Verwendung von Anschauungsmaterial wie Filmen, Demonstrationen usw. zum besseren Verständnis des Gebotenen und zur leichteren Anwendung in der Praxis beitragen soll. Auf die Querverbindungen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen ist hinzuweisen.

In den praktischen Übungen sind methodische Hinweise zu geben. Die Teilnehmer sind zu Selbständigkeit anzuregen.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280)

Was die „pädagogischen und erzieherischen Zielsetzungen“ sind bzw. was diese für den Leistungssport bedeuten könnten und wie sie umgesetzt werden sollen, wird nicht näher erläutert. Es werden auch keine Hinweise auf Referenzen zur vertiefenden Auseinandersetzung gegeben.

Anschließend folgen die „Bildungs- und Lehraufgaben“ der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Hier werden lediglich in einem Satz die fachspezifischen Bildungs- und Lehraufgaben kurz erläutert sowie der Lehrstoff aufgelistet.

Auffällig ist auch, dass im österreichischen Lehrplan nur die Rede von „Lehraufgaben“ sowie „Lehrstoff“ ist, das Lernen wird hier nicht explizit erwähnt. Dies ist ein weiterer Hinweis auf die dringliche Notwendigkeit einer Überarbeitung des seit 1992 unverändert bestehenden österreichischen Lehrplans, denn nach Gudjons (2006, S. 229) findet sich in der heutigen Diskussion eine „Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen“. Besonders betont er dabei, „dass Didaktik immer beide Aspekte einschließt: das Lehren *und* das Lernen“ (Gudjons, 2006, S. 229).

Deutschland

Im Gegensatz dazu findet sich in der deutschen Ausbildungsordnung auf den ersten acht Seiten die Darlegung „grundlegender Positionen“ sowie der „pädagogischen Rahmenbedingungen“ (Deutscher Turner-Bund, 2007).

Unter den grundlegenden Positionen finden sich folgende Kapitel:

1. Sport und Gesellschaft
2. Personalentwicklung
3. Bildung im Sport – Bildung durch Sport

Die pädagogischen Rahmenbedingungen umfassen:

1. Pädagogisches Selbstverständnis
2. Erwerb von Handlungskompetenz
3. Didaktisch-methodische Grundsätze zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen

Im Kapitel „Sport und Gesellschaft“ formuliert der Deutsche Turner-Bund sein Leitbild:

„Turnen, Gymnastik und Sport im Verein haben in der heutigen Zeit eine große gesellschaftliche und soziale Bedeutung. Mit ihren Angeboten leisten die Vereine einen herausragenden Beitrag zur Gesundheitsprävention. Sie schaffen darüber hinaus Gemeinschaft, fördern Persönlichkeitsentwicklung, Partnerschaft und Gleichstellung sowie demokratische Kultur.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 5)

Es folgt eine Beschreibung und Analyse unserer heutigen Gesellschaft sowie der bevorstehenden gesellschaftlichen Entwicklungen, außerdem eine Standortbestimmung des „Turn- und Sportvereins als Ort bürgerlichen Engagements“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 5), der einerseits von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt ist, und andererseits aber auch seinen Beitrag zu den gesellschaftlichen Entwicklungen zu leisten hat.

„Personalentwicklung umfasst sämtliche Maßnahmen, die geeignet sind, die Handlungskompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu fördern und weiterzuentwickeln.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 6)

Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des DTB müssen sich auf die „stetig wandelnden Rahmenbedingungen in Sport und Gesellschaft angemessen vorbereiten und reagieren“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 6) können. Der Personalentwicklung im DTB liegt daher „ein Lern- und Bildungsverständnis zugrunde, das die Entwicklung von Selbstlernfähigkeit und Selbstorganisation des Einzelnen in den Mittelpunkt rückt.“ Weniger „abrufbares Fach- und Methodenwissen“ soll daher im Vordergrund stehen, sondern es ist die „Herausbildung einer persönlichen und sozial-kommunikativen, fachlichen, methodischen und strategischen Kompetenz“ zu erstreben, um „solches Wissen in entsprechenden Handlungssituationen kreativ anzuwenden“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 6).

Im Kapitel „Bildung im Sport – Bildung durch Sport“ nimmt die deutsche Ausbildungsordnung eine aktuelle Standortbestimmung der Bildungspotentiale im und durch Sport vor. Bildung wird dabei verstanden als umfassender, reflexiver, lebenslanger, dynamischer, emanzipatorischer, bewegungsorientierter und naturorientierter Prozess (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 8 f).

„Bildung zielt darauf ab, den Menschen unter Wahrung seiner Selbstbestimmung in seiner Ganzheitlichkeit zu fördern und für die Entwicklung seiner Fähigkeiten günstige Rahmenbedingungen zu schaffen. Bildung im und durch Sport zielt in erster Linie auf das sporttreibende Individuum.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 8)

Oberste Priorität hat dabei „die Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit“ sowie die „Selbstgestaltungsfähigkeit innerhalb sozialer Verantwortung“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 8). Die Entwicklung der Persönlichkeit wird gefördert durch „Erfahrungen mit dem eigenen Körper“, den „respekt- und verantwortungsvollen Umgang mit anderen Sportlerinnen und Sportlern“ sowie die „Achtung der natürlichen Umwelt“. Im Weiteren werden die Potentiale der „Bildung im Sport“ sowie der „Bildung durch Sport“ erläutert.

Das „Pädagogische Selbstverständnis“ bedeutet für den DTB, dass das unterschiedliche Erfahrungswissen der an Qualifizierungsmaßnahmen Teilnehmenden im Qualifizierungsprozess berücksichtigt werden muss. Sportorganisationen haben als Bildungsinstitutionen daher die Funktion, Bildungsangebote bereitzustellen, Impulse zu geben und Raum für einen Erfahrungsaustausch zu schaffen. Vorhandenes Wissen und Erfahrungen werden aufgegriffen und für die Teilnehmenden nutzbar gemacht. Somit wird „ein hohes Maß an Selbstverantwortung zugestanden, gefördert, aber auch gefordert“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 10).

„Ziel ist es, die Teilnehmenden darin zu unterstützen, ihre sozial-kommunikativen, fachlichen, methodischen und strategischen Kompetenzen im Sinnen eines Selbstlernprozesses weiterzuentwickeln.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 10)

Der „Erwerb von Handlungskompetenz“ spielt in der Ausbildungsordnung eine ganz wesentliche Rolle:

„Handlungskompetenz hat als Leitziel für alle Ausbildungsgänge und -stufen eine besondere Bedeutung. Sie verknüpft Wissen, Können und Verhalten in Bezug auf ein erfolgreiches, ganzheitliches Handeln miteinander. Handlungskompetenz schließt Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methoden- und Vermittlungskompetenz sowie strategische Kompetenz ein und ist die Basis für engagierte, motivierte Eigenaktivität.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 10)

Es wird im Weiteren darauf hingewiesen, dass man Anderen Kompetenzen nicht vermitteln kann. Man kann nur dabei helfen, dass die Teilnehmenden „sich auf der Grundlage des vermittelten Wissens und Könnens Kompetenzen selbst aneignen. Kompetenzen haben

bei Ausbildungsplanung und -durchführung den Rang von Zielen“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 10).

Der allgemeine Teil des Lehrplans schließt mit den „Didaktisch-methodischen Grundsätzen zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11 f). Orientierung an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Zielgruppenorientierung, Handlungsorientierung, Methodenvielfalt, Bewegungs- und Praxisorientierung, Prozessorientierung und Umgang mit Verschiedenheit werden gefordert. Diese Gestaltungsprinzipien haben in jedem Fall Vorrang vor der Stofffülle, um das „formulierte Lernverständnis in den Ausbildungsmaßnahmen effektiv berücksichtigen zu können“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12).

Nicht zu übersehen ist jedoch auch das kurze Vorwort, welches sich in Abschnitt IV „Ausbildungsgänge“ unter Punkt 4 „Wettkampf und Leistungssport“ findet. Bevor spezifisch auf die einzelnen Trainerausbildungen eingegangen wird, ist hier zu lesen, dass auch im Wettkampf- und Leistungssport Bildungswerte liegen, „die im Sinne einer gesundheitlichen Persönlichkeitsentwicklung förderlich sind und die der DTB sowohl in der Ausbildung seiner Athletinnen und Athleten als auch als Bildungsinhalte in der Multiplikatoren-Aus- und -Fortbildung anstrebt“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 38).

„Begriffe wie Leistung, Optimierung, Wettkampf, Talent und Elite beinhalten ein Wertverständnis, zu dem sich der DTB offensiv bekennt und das auch seine Mitglieder leben sollen.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 38)

Dazu wurde 1997 vom DTB-Präsidium ein Ehrenkodex für den Spitzensport verabschiedet (Deutscher Sportbund, 1998). Dieser „basiert auf dem *Prinzip Verantwortung* und bildet die moralische Grundlage für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie den mündigen Athletinnen und Athleten“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 38).

Zusammengefasst besteht also das oberste Ziel der Qualifizierungsmaßnahmen des DTB darin, die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, ihre Handlungskompetenz (umfasst persönliche und Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methoden- und Vermittlungskompetenz sowie strategische Kompetenz) im Sinne eines Selbstlernprozesses weiterzuentwickeln. Damit wird also die Einbindung des Lehrplans in einen umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag sichtbar.

Schweiz

Der schweizerische Lehrplan besteht, wie bereits erläutert, aus je einer Übersichtstabelle sowie einer Tabelle mit dem Stoffprogramm zur jeweiligen Ausbildungsstufe. In der Übersichtstabelle finden sich Ziele, Inhalte, Methoden, Lehrmittel, Zulassungsbedingungen sowie weitere organisatorische Hinweise zur Ausbildung, in der Tabelle zum Stoffprogramm sind die verschiedenen Themen der Ausbildung mit Zielsetzung, Inhalt und Lehrmittel erläutert. Eine Einbindung des Lehrplans in übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele ist nicht gegeben.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass pädagogische Absichten in den schweizerischen Ausbildungen keinen Platz fänden. Im Gegenteil, im Kernlehrmittel Jugend + Sport (Birrer et al., 2009) wird die Ausbildungsphilosophie von Jugend + Sport umfangreich dargestellt. Insbesondere werden Menschenbild, Handlungskompetenz, Rollenverständnis der AusbildungspartnerInnen sowie die LeiterInnenpersönlichkeit behandelt. Anschließend wird das Unterrichtsmodell von J+S mit seinen drei Kernkonzepten (das pädagogische Konzept, das sportmotorische Konzept, die methodische Kompetenz) dargestellt.

6.2.3 Der fachspezifische Teil des Lehrplans

Untersucht werden soll in diesem Abschnitt, ob sich, analog zu Stibbe und Aschebrock (2007, S. 115), im speziellen Teil des Lehrplans Informationen zu folgenden Themenbereichen finden:

- Zielorientierungen/Zielsetzungen (Wozu?)
- Inhalte/Inhaltsbereiche (Was?)
- Unterrichtsgestaltung (Wie?)
- Erfolgskontrolle und Notengebung
- Umgang mit dem Lehrplan bzw. Umsetzung des Lehrplans

Nachdem in der vorliegenden Arbeit Lehrpläne für Trainer- und Trainerinnenausbildungen bearbeitet werden, sollen nach dem Vorbild von Krick und Prohl (2005, S. 231) insbesondere die drei zentralen Leitfragen der Sportpädagogik in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden: WOZU? (Zielebene), WAS? (Inhaltsebene) und WIE? (Umsetzungsebene).

Im Folgenden werden die Lehrpläne nun mit ÖL (österreichischer Lehrplan), DL (deutscher Lehrplan) sowie SL (schweizerischer Lehrplan) abgekürzt.

a) Zielebene (WOZU)

Betrachtet man die Zieldiskussion im und um den (Schul-)sport, so Digel (2007, S. 205), „erscheint sie dem Außenstehenden nahezu als beliebig“. Die Selbstverständlichkeit, „dass im Zentrum des Schulsports im Wesentlichen jenes kulturelle Gut steht, das in unserem Alltagssprachgebrauch mit dem Begriff des Sports gemeint ist“, existiert nach Digel schon lange nicht mehr. „Längst wurde die Terminologie des Faches auf den Prüfstand gestellt und damit auch dessen kulturelle Ausrichtung. Neben dem Schulsport [...] wird ergänzend oder an dessen Stelle Bewegungserziehung, Körpererziehung oder Gesundheitserziehung gesetzt“ (Digel, 2007, S. 205). Die Ziele des Schulsports werden „angesichts dieser didaktischen Verwirrung“ (Digel, 2007, S. 205) sehr unterschiedlich beschrieben. „Der Abstraktionsgrad reicht dabei von höchster Komplexität (Emanzipation durch Sport) bis zur prägnanten Operationalisierung (100m in 13,0 laufen)“ (Digel, 2007, S. 205). Von amerikanischen Psychologen wurde in den 60er Jahren eine Taxonomie der Lernziele offeriert, beispielsweise lassen sich „motorische, kognitive, soziale, emotionale Ziele“ benennen, „eine geordnete Struktur der Ziele des Schulsports lässt sich aber bis heute nicht erkennen“ (Digel, 2007, S. 205).

Was bedeutet dies nun für die Lehrpläne der Trainer- bzw. Trainerinnenausbildungen im Kunstturnen? Inwieweit spiegelt sich hier die fachdidaktische Zieldiskussion wieder?

Österreich

Der ÖL führt zu Beginn ein „allgemeines Bildungsziel“ an, welches über die Befähigung der Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen nach Abschluss der Ausbildung Auskunft gibt. Die Formulierung ist ergebnisorientiert:

„Trainer im Sinne dieser Verordnung ist eine nach den folgenden Bestimmungen ausgebildete und qualifizierte Person, die befähigt ist, im Grundlagen-, Aufbau- und Hochleistungstraining zumindest einer Sportart zu unterweisen und Leistungs- bzw. Spitzensportler vor, in und nach dem Wettkampf zu betreuen.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2279)

Für die einzelnen Unterrichtsfächer werden schließlich „Bildungs- und Lehraufgaben“ formuliert, durch welche die fachliche Zielsetzung jedes Unterrichtsgegenstandes konkretisiert wird. Die Formulierung ist hier ebenfalls ergebnisorientiert, hat jedoch eher den Charakter von Schlagworten und lautet beispielsweise für den Gegenstand „Sportbiologie (funktionelle Anatomie, Physiologie und Gesundheitserziehung)“:

„Genaue Kenntnis des menschlichen Körpers und seiner Funktionen, um das Training den biologischen Grundsätzen nach richtig gestalten zu können. Wissen um die Eigengesetzlichkeit des organischen Lebens. Verständnis für die Grenzen der menschlichen Leistungsfähigkeit, damit im Trainerberuf darauf Rücksicht genommen werden kann. Wissen um grundsätzliche Fragen der Hygiene; Verstehen der Problematik des Dopings.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2282)

Diese Formulierung wird jedoch nicht ganz einheitlich gebraucht. An anderer Stelle ist unter „Bildungs- und Lehraufgabe“ zu lesen: „Aufzeigen der wichtigsten historischen Tatsachen des Sports“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2282), oder: „Vermittlung von Kenntnissen, die notwendig sind, um im Ernstfall Hilfe leisten zu können“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2283), womit keine definitiven Bildungs- und Lernziele bzw. Kompetenzen der Teilnehmenden formuliert sind, sondern lediglich Lehrziele bzw. Handlungen der Vortragenden.

Deutschland

Der DL spezifiziert in seinem allgemeinen Teil unter den „pädagogischen Rahmenbedingungen“ die Handlungskompetenz als übergeordnetes Leitziel für alle Ausbildungsgänge und Stufen (siehe Kapitel 6.2.2):

„Sie verknüpft Wissen, Können und Verhalten in Bezug auf ein erfolgreiches ganzheitliches Handeln miteinander. Handlungskompetenz schließt Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methoden- und Vermittlungskompetenz sowie strategische Kompetenz ein und ist die Basis für engagierte, motivierte Eigenaktivität.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 10)

Im ausbildungsspezifischen Teil des DL finden sich für die jeweilige Ausbildungsstufe die „Ziele der Ausbildung“. Hier werden Lernziele aufgeführt, durch welche eine Weiterentwicklung dreier Kompetenzbereiche angestrebt wird (Persönliche und sozial-kommunikative Kompetenz, Fachkompetenz, Methoden- und Vermittlungskompetenz). Diese Kompetenzbereiche bilden zusammen, wie oben erwähnt, die Handlungskompetenz. Für jeden Kompetenzbereich werden mehrere Ziele formuliert, wobei sich die Formulierung ergebnisorientiert darstellt. Beispielsweise lauten Ziele für die Fachkompetenz in der Trainer B-Ausbildung:

„Die Trainerin / der Trainer

- hat Struktur, Funktion und Bedeutung der jeweiligen Sportart als Leistungssport verinnerlicht und setzt sie im Prozess der Talentförderung im Nachwuchs- bzw. Perspektivkaderbereich um,
- setzt die jeweilige Rahmenkonzeption für das Aufbautraining bis hin zum Anschlussstraining auf der Grundlage der entsprechenden Rahmentrainingspläne des DTB um,
- kann leistungsorientiertes Training sowie sportartspezifische Wettkämpfe organisieren und auswerten und die Sporttreibenden dabei anleiten, vorbereiten und betreuen,“

(Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 44)

Das Hauptaugenmerk liegt im DL also auf der Ausbildung und Weiterentwicklung von Kompetenzen bei den Auszubildenden, was sich auch in der Formulierung der Ziele widerspiegelt.

Schweiz

Ganz anders hingegen stellt sich der Sachverhalt im SL dar. Im Übersichtsblatt der jeweiligen Ausbildung wird unter „Ziel“ nur sehr allgemein angegeben, wofür die Ausbildung qualifiziert, z.B. findet sich beim J+S-Trainerkurs unter Ziel folgendes:

„Spezialisierung. Aktive Trainertätigkeit im Umfeld von jugendlichen Hochleistungssportlerinnen (STV-NW-Kader) im Bereich Kunstturnen Frauen.“ (BASPO – J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Übersicht)

Im „Stoffprogramm“ lassen sich dann die einzelnen Themen des J+S-Trainerkurses nachlesen, welche jeweils durch Zielsetzung, Inhalte und Lehrmittel/Medien spezifiziert sind. Beispielsweise lautet die Zielsetzung für das Thema Trainingsplanung:

„Die Teilnehmenden kennen die Prinzipien der Trainingsbelastung und -gestaltung.“ (BASPO – J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Stoffprogramm)

Oder für das Thema Sportpsychologie:

„Die Teilnehmenden können mentale Trainingsformen erfolgreich einsetzen.“ (BASPO – J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Stoffprogramm)

Wie sich daraus erkennen lässt, sind die Ziele auch hier ergebnisorientiert formuliert, jedoch nicht besonders spezifisch. Die Zielsetzungen der vorgegebenen Themen werden lediglich überblicksmäßig in einem Satz ausgedrückt und es lässt sich nicht herauslesen, was genau die Teilnehmenden nach Absolvierung des Moduls können bzw. welche Kompetenzen sie erworben haben.

b) Inhaltsebene (WAS)

Eine derart heterogene Zieldiskussion führt nach Digel (2007, S. 206) zu derselben „Qualität der Diskussion in Bezug auf die Inhalte“. Dabei stehen „Konzepte mit wenigen Inhalten [...] Konzeptionen mit nahezu unendlich vielen Inhalten gegenüber“ (Digel, 2007, S. 206). Die zentrale Frage muss nach Digel aber lauten: „Mit welchen Inhalten lassen sich die angestrebten Ziele erreichen?“

Österreich

Ebenso wie die „Bildungs- und Lehraufgabe“ ist im ÖL für jedes Unterrichtsfach der „Lehrstoff“ in Schlagworten festgeschrieben. Beispielsweise für das Fach „Sportpsychologie und Lebenskunde“:

„Motivation und Einstellung; Lernen, Gruppendynamik und Führungsverhalten; Wettkampfbetreuung.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2283)

Deutschland

Im DL finden sich interessanterweise neben den ausführlichen Formulierungen von Lernzielen zur Weiterentwicklung der verschiedenen Kompetenzbereiche nur vage inhaltsspezifische Angaben. Die spezielle inhaltliche Gestaltung des Ausbildungsganges hat sich jedoch an folgenden Aspekten zu orientieren (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 40):

1. Personen- und gruppenbezogene Inhalte
2. Bewegungs- und sportpraxisbezogene Inhalte
3. Vereins- und verbandsbezogene Inhalte

Für die bewegungs- und sportpraxisbezogenen Inhalte der Trainerin B/ Trainer B Ausbildung werden beispielsweise angeführt:

- „Allgemeine und spezielle Trainingsinhalte und -methoden für das Aufbautraining bis hin zum Anschlusstraining im Leistungssport auf Basis der Rahmenkonzeptionen der jeweiligen Sportart
- Sportartspezifische Beispiele aus der Trainingspraxis für die Arbeit mit Nachwuchs- und Perspektivkadern
- Sportart- und disziplinspezifische Leistungs- und Trainingsstrukturen im Aufbautraining, Bedeutung für die langfristige Leistungsentwicklung
- Regeln und Wettkampfsysteme der jeweiligen Sportart
- Erweiterte Sportbiologie: Herz-Kreislaufsystem, Muskulatur, Belastungsnormative und Belastungsgestaltung
- Prinzipien der Trainingssteuerung“

(Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 45)

Dass sich im Lehrplan lediglich Rahmenvorgaben für die zu behandelnden Inhalte finden, kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass der Lehrplan für verschiedene Sportarten im Rahmen des DTB seine Gültigkeit hat, sodass die sportartspezifischen Inhalte der Ausbildung je nach Sparte konkret zu gestalten sind.

Wie aus den bewegungs- und sportpraxisbezogenen Inhalten außerdem ersichtlich wird, liegen für die jeweiligen Sportarten Rahmentrainingskonzeptionen vor, an welchen sich auch die Ausbildungen der Trainerinnen und Trainer orientieren müssen. Für das weibliche Kunstturnen existieren folgende Werke:

Deutscher Turner-Bund (Hrsg.) (2009). *Rahmentrainingskonzeption Gerätturnen weiblich. Grundlagentraining, Aufbautraining, Anschlusstraining.*

Dörner, H.-J. & Kohl, M. (Hrsg.) (1999). *Weibliches Kunstturnen. Rahmentrainingskonzept für Kinder und Jugendliche im Leistungssport. Band 1.* Wiebelsheim: Limpert.

Schweiz

Beim SL verhält es sich mit den Inhalten genau wie mit den Zielen. Am Übersichtsblatt sind gleich unter den Zielen die Inhalte der Ausbildung angeführt. Für den J+S-Trainerkurs wären dies:

„Aktives Erleben und Mitgestalten eines modernen Kunstturntrainings. Erkennen der entsprechenden Auswirkungen und Folgen auf den eigenen Trainingsbetrieb. Aktive Tätigkeit in Organisation, Betreuung, Coaching, Kampfrichtertätigkeit usw.“ (BASPO – J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Übersicht)

Wie schon die Ziele sind auch die Inhalte im Stoffprogramm näher spezifiziert. Als Inhalte für das Thema „Trainingsplanung“ angegeben sind:

„Wochen-, Monats-, Jahresplan, 4-Jahresplan; Periodisierung, Akzentuierung, Methoden der Belastungsgestaltung; Gesetze der Superkompensation/Energiebereitstellung.“ (BASPO – J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Stoffprogramm)

Für das Thema „Sportpsychologie“ ist folgendes nachzulesen:

„Umgang mit den Turnerinnen und mit seinen eigenen Stärken und Schwächen.“ (BASPO – J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Stoffprogramm)

c) Umsetzungsebene (WIE)

Laut Krick & Prohl (2005, S. 234) zählt es „nicht zu den originären Aufgaben von Lehrplandokumenten, den Lehrkräften konkret und detailliert vorzuschreiben, *wie* die einzelnen Inhalte umzusetzen sind. Die Frage nach dem WIE richtet sich deshalb vorrangig auf prinzipielle Aspekte der Unterrichtsgestaltung, d.h. auf Unterrichtsprinzipien und unterrichtsorganisatorische Aspekte wie Zeitangaben, Möglichkeiten der fachübergreifenden Zusammenarbeit sowie Hinweise zur Leistungsfeststellung.“ Bei Digel (2007, S. 206) ist nachzulesen, dass die Ziel-Inhalts-Diskussion in den vergangenen Jahrzehnten sehr intensiv geführt wurde, wobei bei diesen Debatten „die Frage nach der Methodik des Schulsports häufig nur am Rande oder gar nicht bearbeitet“ wurde.

„Der Implikationszusammenhang zwischen Ziel, Inhalt und Methode wurde oft nur angedeutet, selten aber konsequent in eine didaktische Konzeptualisierung integriert.“ (Digel, 2007, S. 206)

Bestimmte Methoden, wie Digel (2007, S. 206) weiter schreibt, „hängen mit bestimmten Zielen zusammen und für das Erreichen bestimmter Ziele verbieten sich bestimmte Methoden“. Oft führen aber auch viele Wege zum gewünschten Ergebnis, sodass es konkurrierende Methoden gibt, die zu gleichen Zielen führen können.

Österreich

Betrachtet man nun diesbezüglich den ÖL, so finden sich die einzig vorhandenen Hinweise zur Umsetzung der Lehrplaninhalte unter Abschnitt III: „Allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze“. Für die Trainer- bzw. Trainerinnenausbildung ist hier folgendes zu lesen:

„Der dreisemestriges Bildungsgang gliedert sich in zwei Abschnitte. Im 1. und 2. Semester ist in allen Gegenständen eine allgemeine Grundlage zu geben. Der spezielle Teil im 3. Semester (Spezialfach) weist einen eigenen, auf die Sportart abgestimmten Lehrstoff auf.

Um Spitzenleistungen zu erreichen und vorzubereiten, sind daher für die einzelnen Sportarten spezielle Methoden und Maßnahmen notwendig. Die Anforderungen in den einzelnen Sparten sind sehr unterschiedlich, sodass im 3. Semester ein variables Stundenausmaß vorgesehen ist. Das Mindeststundenausmaß ist jedoch unbedingt einzuhalten.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280)

In einem einzigen Satz wird auf die pädagogische Komponente eingegangen:

„In den einzelnen Gegenständen und in den Unterrichtsstunden ist in ganz besonderer Weise die pädagogische und erzieherische Zielsetzung zu berücksichtigen.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280)

Dabei ist nicht klar, und wird auch an keiner Stelle erläutert, was die pädagogische und erzieherische Zielsetzung tatsächlich ist. Das Zitat wirft außerdem die interessante Frage auf, inwiefern die pädagogische und erzieherische Zielsetzung zu berücksichtigen ist, d.h. ob entweder die im Ausbildungsgang Lehrenden bzw. Vortragenden in ihren Lehrmethoden den zukünftigen Trainerinnen und Trainern gegenüber einer pädagogischen und erzieherischen Verpflichtung nachkommen müssen, oder ob die Auszubildenden im Trainerlehrgang für ihre zukünftige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen für pädagogische und erzieherische Sachverhalte sensibilisiert werden sollen.

Zur Methodik der Vermittlung von Inhalten durch die Unterrichtenden in der TrainerInnen-ausbildung ist folgendes zu lesen:

„In allen Gegenständen, besonders in den theoretischen Fächern, ist auf die spätere Berufsausbildung Bedacht zu nehmen. Der Lehrstoff ist sportbezogen darzubieten, wobei die Verwendung von Anschauungsmaterial wie Film, Demonstration usw. zum besseren Verständnis des Gebotenen und zur leichteren Anwendung in der Praxis beitragen soll. Auf die Querverbindungen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen ist hinzuweisen.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280)

Welche Inhalte wie vermittelt werden sollen, liegt also in der Hand der Vortragenden. Es ist lediglich festgeschrieben, dass der Lehrstoff praxisorientiert und anschaulich darzubieten ist. Die persönliche Interpretation dieses Absatzes obliegt den jeweiligen Ausbildungsleitern und -leiterinnen.

Über die methodische Ausbildung der Teilnehmenden für ihre zukünftige Arbeit als Trainerinnen und Trainer gibt der letzte Absatz Auskunft:

„In den praktischen Übungen sind methodische Hinweise zu geben. Die Teilnehmer sind zu Selbstständigkeit anzuregen.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280)

Wie genau diese Anregung zur Selbstständigkeit aussehen soll, liegt auch hier sichtlich wieder im Ermessen der Vortragenden.

Deutschland

Im DL findet sich unter Kapitel II. „Pädagogische Rahmenbedingungen“ der dritte und letzte Punkt „Didaktisch-methodische Grundsätze zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen“. Hier werden konkret sieben zentrale Punkte genannt, die bei der Umsetzung des Lehrplaninhaltes und somit bei der Gestaltung des Ausbildungsganges unbedingt zu beachten sind (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11 f):

1. Gefordert wird die *Orientierung* der Bildungsmaßnahmen *an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern*, deren Interessen, Bedürfnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen. Mitbestimmung und Mitgestaltung haben im Bildungsprozess zentrale Bedeutung.
2. Weiters steht die *Zielgruppenorientierung* im Mittelpunkt der Ausbildung, denn „zentraler Bezugspunkt für alle zu behandelnden Themen sind die zu betreuenden Sporttreibenden. Der enge Bezug zur realen Situation soll eine möglichst unmittelbare Umsetzung des Erlernten in die Praxis ermöglichen“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11).
3. Ganz groß geschrieben wird auch, wie bereits an früherer Stelle erwähnt, die *Handlungsorientierung*. „Das Prinzip der Handlungsorientierung besteht im Schaffen von Rahmenbedingungen, die selbsttätiges Lernen ermöglichen“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11). Zu diesem Zweck werden Situationen geschaffen, „in denen die Teilnehmenden aktiv werden und möglichst viel selbst gestalten und ausprobieren können“, wie zum Beispiel „Kleingruppenarbeit, Lehrversuche, selbstständige Ausarbeitung von Themen und Umsetzen des Gelernten in die Sportpraxis. [...] Diese Handlungsweise ermöglicht gleichzeitig Lernerfolgskontrollen von Beginn einer Qualifizierungsmaßnahme an und gibt Rückschlüsse für die weitere Vorgehensweise“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11). Ausbilderzentrierte Vermittlungsformen werden dadurch nicht ausgeschlossen.
4. Unter dem Punkt *Methodenvielfalt* ist nachzulesen, Vermittlungsprozesse seien so zu gestalten, „dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Qualifizierungsmaßnahme verschiedene Methoden und deren Bedeutung für den Lernprozess er-

fahren, kennen und umsetzen lernen“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12). Auch aus dieser Stelle wird wieder ersichtlich, dass stets die Ausbildung von Kompetenzen im Vordergrund steht.

5. Die Bildungsangebote sollen außerdem von einer *Bewegungs- und Praxisorientierung* geleitet werden. Der gezielte Wechsel von Theorie- und Praxiseinheiten soll einen flexiblen Umgang mit Anspannung und Entspannung, Bewegung und Ruhe ermöglichen. „Ausgangspunkt und Ansatz für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte soll möglichst immer der Bezug zur Praxis sein“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12).
6. *Prozessorientierung* ist zu berücksichtigen, denn Lernprozesse verlaufen selten geradlinig. Unsicherheiten und Fehler der Lernenden sind Bestandteile dieser Prozessorientierung, weshalb Lernbegleitung und -beratung durch die Lehrkräfte besonders wichtig wird. „Der Lehrgangsverlauf entwickelt sich im Zusammenwirken von Lehrgangsgruppe und Lehrteam im Rahmen der Ausbildungskonzeption mit den vorgegebenen Zielen und Inhalten“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12).
7. Für den *Umgang mit Verschiedenheit* wird abschließend betont, dass die „Schaffung gleichberechtigter Bildungschancen für allen Teilnehmenden“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12) ein übergeordnetes Ziel darstellt.

Aus den genannten Punkten wird ersichtlich, dass im DL doch sehr konkrete Ausführungen im Bereich der Umsetzungsebene zu finden sind, d.h. der didaktisch-methodischen Gestaltung des Ausbildungsganges kommt wesentlich größere Bedeutung zu als im ÖL. Nicht nur die Vermittlung von Inhalten, sondern die Entwicklung von Kompetenzen bei den Auszubildenden steht im Vordergrund. Dies lässt sich noch einmal besonders prägnant durch folgendes Zitat am Ende des Kapitels auf den Punkt bringen:

„Um das oben formulierte Lernverständnis in den Ausbildungsmaßnahmen effektiv berücksichtigen zu können, haben die o.g. Gestaltungsprinzipien Vorrang vor der Stofffülle!“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12)

Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, warum im DL bei den jeweiligen Ausbildungen keine konkreten Inhalte vorgeschrieben sind, sondern lediglich *Aspekte für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten*. Die inhaltliche Gestaltung des Ausbildungsganges soll sich an diesen Aspekten orientieren, die genauen Ausbildungsinhalte werden aber im Sinne einer Orientierung an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in gemeinsamer Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Teilnehmenden entwickelt.

Schweiz

In der tabellarischen Auflistung des SL findet sich eine abschließende Spalte mit Lehrmittel/Medien. In dieser Spalte ist jedoch nicht zu allen Themen etwas eingetragen. Meist handelt es sich um Unterlagen zur Behandlung des jeweiligen Themas, z.B. „J+S-Handbuch“, „Wertungsvorschriften“ oder „Handbuch für Experten“, in den meisten Fällen ist jedoch „Fachgrundlagen“ aufgeführt.

Zu „Methoden und Sozialformen“ gibt es in der Übersichtstabelle der jeweiligen Ausbildung eine Zeile, in der beispielsweise für den J+S Trainerkurs zu lesen ist: „Frontal- und Gruppenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Referate“ (J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen). Bei der J+S Expertenausbildung findet sich folgendes: „Theorie- und Praxisunterricht unter Anwendung der passenden Lehrformen der Erwachsenenbildung. Auswertung des eigenen Unterrichts“ (J+S Expertenausbildung Kunstturnen). Weitere Angaben dazu finden sich nicht.

Zeitangaben

Zusätzlich zu den didaktisch-methodischen Hinweisen der Umsetzung können außerdem die Zeitangaben in den Lehrplänen der Trainer- bzw. Trainerinnenausbildung untersucht werden. Alle Lehrpläne geben das Gesamtausmaß an Lerneinheiten für den jeweiligen Ausbildungsgang an. Genaue Stundenzahlen, d.h. wie viele Stunden auf die jeweiligen Inhalte entfallen, finden sich allerdings nur im österreichischen bzw. im schweizerischen Lehrplan. Der ÖL enthält eine Stundentafel, in der das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenständen festgelegt ist. Dabei kann die Stundenanzahl gewisser Gegenstände je nach Sportart in einem festgelegten Rahmen variiert werden. Der SL, welcher im Gegensatz zu ÖL sportartspezifisch (d.h. kunstturnspezifisch) gestaltet ist, gibt für jedes zu behandelnde Thema ganz genau an, wie viel Zeit in Stunden dafür aufzuwenden ist. Jedoch gibt es auch hier bei einzelnen Themen einen gewissen Spielraum (z.B. 2-3 h oder mind. 3 h).

Bezieht man nun diese Ergebnisse auf jene von Krick und Prohl (2005, S. 234), so sind hier ähnliche Tendenzen zu erkennen. Methodische Aspekte werden in den Lehrplänen nicht genau konkretisiert, d.h. den Lehrkräften wird nicht konkret und detailliert vorgeschrieben, wie sie die Inhalte zu vermitteln haben. „Die Frage nach dem WIE richtet sich deshalb vorrangig auf prinzipielle Aspekte der Unterrichtsgestaltung“ (Krick & Prohl, 2005, S. 234), wobei diese am umfangreichsten sowie am detailliertesten im DL wiederzufinden sind. Der ÖL liefert nur einige sehr grobe Richtlinien zur Unterrichtsgestaltung, und im SL finden sich keinerlei methodische Hinweise, hier werden lediglich Unterrichtsmaterialien

als Medien angeführt. Es ist einzig der Hinweis im Übersichtsblatt vorhanden, dass verschiedenen Methoden und Sozialformen angewandt werden sollen.

Ein konkreter Zusammenhang zwischen Zielen und Methoden, wie ihn Digel (2007, S. 206) beschreibt, lässt sich in keinem der Lehrpläne nachzeichnen.

6.2.4 Lehr- und Lernunterlagen zu den Ausbildungen

Österreich

In Österreich gibt es keine einheitlichen Unterlagen zu den einzelnen Ausbildungen, wie ich im e-Mail Verkehr mit den BSPA erfahren habe. Die Vortragenden werden von den Bundessportakademien nach Vorschlägen des Fachverbandes für Turnen ausgewählt und eingeladen, und können von Ausbildung zu Ausbildung variieren. Es liegt dann im Ermessen der Vortragenden, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mehr oder weniger detaillierte bzw. umfangreiche Unterlagen und Materialien zur Verfügung zu stellen. Aus diesem Grund kann auch der vorgetragene Stoff von Ausbildung zu Ausbildung variieren.

Deutschland

In Deutschland wurden 2009 sowie 2010 neue Materialien für die Trainer- bzw. Trainerin- nenausbildung C (536 Seiten) und B (602 Seiten) herausgegeben:

Bessi, F. (2009). *Materialien für die Trainerausbildung im Gerätturnen. 1. Lizenzstufe* (3., unveränd. Aufl.). Freiburg: Eigenverlag.

Bessi, F. (Hrsg.) (2010). *Materialien für die Trainerausbildung im Gerätturnen. Band 2* (1. Aufl.). Freiburg: Eigenverlag.

Des Weiteren wurde bereits 1999 eine Rahmentrainingskonzeption für das Nachwuchstraining vorgelegt, welche sowohl in Buchform, als auch seit 2009 als pdf verfügbar ist. Sie soll dem Trainer oder der Trainerin als Orientierung für das leistungssportliche Training mit Kindern und Jugendlichen dienen:

Deutscher Turner-Bund (Hrsg.) (2009). *Rahmentrainingskonzeption Gerätturnen weiblich. Grundlagentraining, Aufbautraining, Anschlussstraining*. Zugriff am 30. September 2011 unter [http://www.dtb-ne.de/portal/fileadmin/user_upload/dtb.redaktion/Sonstige_Dokumente/TURNEN/Geraetturnen/Nachwuchs/weiblich/2010/RTP.GTw%20\(2\)%202009.pdf](http://www.dtb-ne.de/portal/fileadmin/user_upload/dtb.redaktion/Sonstige_Dokumente/TURNEN/Geraetturnen/Nachwuchs/weiblich/2010/RTP.GTw%20(2)%202009.pdf).

Dörner, H.-J. & Kohl, M. (Hrsg.) (1999). *Weibliches Kunstturnen. Rahmentrainingskonzept für Kinder und Jugendliche im Leistungssport. Band 1*. Wiebelsheim: Limpert.

Nicht zu vernachlässigen ist schließlich der Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer im Sport, welcher seit 1998 von diesen anzuerkennen und bestmöglich zu verwirklichen ist:

Deutscher Sportbund (1998). *Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer im Sport. Beschlussen vom DSB-Hauptausschuss am 13. Dezember 1997 in Frankfurt/Main* (3. Aufl.). Frankfurt am Main. Zugriff am 16. August 2011 unter http://www.sportsonny.de/dtu/information/trainer_cd/download/kodex.pdf.

Schweiz

Auch in der Schweiz gibt es verschiedene Unterlagen, welche online bestellt werden können. Verbindliche Grundlage für alle J+S Ausbildungen stellt das Kernlehrmittel J+S dar. Es beinhaltet die pädagogischen und sporttheoretischen Leitlinien für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen:

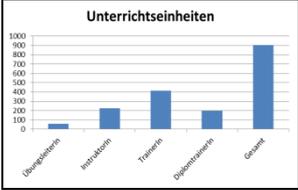
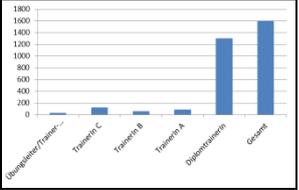
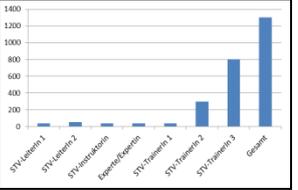
Birrer, D., Dannenberger, D., Grötzinger Strupler, C., Rüdisühli, U. & Weber, A. (2009). *Kernlehrmittel Jugend + Sport*. Magglingen: Bundesamt für Sport.

Für die J+S Ausbildungen stehen außerdem das J+S Trainingshandbuch sowie das J+S Handbuch Gerät- und Kunstturnen/Trampolin zur Verfügung. Ein umfassendes Werk über Technik und Methodik der Turnübungen gibt es derzeit nur für das Kunstturnen der Männer:

Adatte, M. & Günthard, J. (1976). *Kunstturnen Männer, Technik – Methodik*. Aarau: Schweizerischer Turnverband.

6.3 Zusammenfassung

6.3.1 Zusammenfassung der Quantitativen Analyse

	Österreich	Deutschland	Schweiz
Inkrafttreten der Lehrpläne	1992	2008	2007
Stundenausmaß der Ausbildungen	 <p>Stunden insgesamt: 732,5 - 902,5</p>	 <p>Stunden insgesamt: 1600</p>	 <p>Stunden insgesamt: 2300</p>
Umfang der Lehrpläne	Seiten: 14 Wörter: 3 760	Seiten: 90 Wörter: 15 765	Seiten: 22 Wörter: 4 096
Verhältnis allgemeiner Teil zum fachspezifischen Teil	Allgemeiner Teil: 5% Spezieller Teil: 95%	Allgemeiner Teil: 77% Spezieller Teil: 23% Ausnahme DiplomtrainerIn: 19% zu 81%	Allgemeiner Teil: - Spezieller Teil: 100%

6.3.2 Zusammenfassung der Qualitativen Analyse

	Österreich	Deutschland	Schweiz
Aufbau der Lehrpläne	<p>1. Allgemeines Bildungsziel</p> <p>2. Stundentafel</p> <p>3. Allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze</p> <p>Unterrichtsgegenstände: Bildungs- und Lehraufgaben + Lehrstoff</p> <p>Der Lehrplan ist nicht sportartspezifisch gestaltet, sondern gilt für die Trainer- und Trainerinnenausbildungen in verschiedenen Sportarten.</p>	<p>Einleitung</p> <p>1. Grundlegende Positionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sport und Gesellschaft • Personalentwicklung • Bildung im Sport – Bildung durch Sport <p>2. Pädagogische Rahmenbedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogisches Selbstverständnis • Erwerb von Handlungskompetenz • Didaktisch-methodische Grundsätze zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen <p>3. Struktur des DTB-Ausbildungssystems</p> <p>4. Verordnungen zu den einzelnen Ausbildungsgängen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsfelder • Ziele der Ausbildung • Aspekte für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten • Fortbildung • Weiterbildung <p>5. Entwicklung der Qualität für die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Deutschen Turner-Bund</p> <p>6. Allgemeine Regelungen der Ausbildungen</p> <p>Der Lehrplan ist nicht sportartspezifisch gestaltet, sondern gilt für die Trainer- und Trainerinnenausbildungen in verschiedenen Sportarten, vorwiegend handelt es sich dabei jedoch um Turnsportarten.</p>	<p>1. Übersichtstabelle: Ziele, Methoden, Sozialformen, Zulassungsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer</p> <p>2. Stoffprogramm: Themen, Zeitdauer, Zielsetzung, Inhalte, Lehrmittel/Medien</p> <p>Die Lehrpläne der J+S Ausbildungen sind kunstturnspezifisch gestaltet und haben nur für diese Sportart ihre Gültigkeit.</p> <p>Die Berufstrainer- bzw. Diplomtrainerausbildungen finden sportartübergreifend statt.</p>

<p>Übergeordneter Bildungs- und Erziehungsauftrag</p>	<p>„Allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze“ werden in einem Absatz dargelegt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische und erzieherische Zielsetzung sind zu berücksichtigen • Es werden kurze Hinweise zur Darbietung des Lehrstoffes gegeben <p>Es ist nur von Lehraufgaben und Lehrstoff die Rede, das Lernen wird nicht erwähnt.</p>	<p>Auf den ersten 8 Seiten finden sich grundlegende Positionen und pädagogische Rahmenbedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Turnverein hat seinen Beitrag zu den gesellschaftlichen Entwicklungen zu leisten • Im Mittelpunkt steht die Selbstlernfähigkeit und Selbstorganisation des Einzelnen • Bildung als umfassender, reflexiver, lebenslanger, dynamischer, emanzipatorischer, bewegungsorientierter, naturorientierter Prozess • Oberste Priorität hat die Entwicklung der Persönlichkeit und Selbstgestaltungsfähigkeit innerhalb sozialer Verantwortung • Unterschiedliches Erfahrungswissen der Teilnehmenden ist zu berücksichtigen und nutzbar zu machen • Erwerb von Handlungskompetenz im Sinne eines Selbstlernprozesses als übergeordnetes Ziel <p>Auch im Leistungssport liegen Bildungswerte, die für die Persönlichkeitsentwicklung förderlich sind. Der DTB strebt diese sowohl in der Ausbildung seiner Athletinnen und Athleten als auch als Bildungsinhalte in der Multiplikatoren-Aus- und Fortbildung an.</p>	<p>Aus dem Lehrplan sind keine übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziele herauszulesen, das bedeutet aber nicht, dass pädagogische Absichten in der Ausbildung keinen Platz finden (siehe Kernlehrmittel Jugend + Sport).</p>
---	---	---	--

Stand und Entwicklung einer Fachdidaktik des Boden und Gerätturnens

Zielebene	<p>Zu Beginn wird ein „allgemeines Bildungsziel“ angeführt, welches über die Befähigung der Auszubildenden nach Abschluss der Ausbildung Auskunft gibt.</p> <p>Für die einzelnen Unterrichtsfächer werden „Bildungs- und Lehraufgaben“ formuliert, welche die Zielsetzung jedes Faches darstellen.</p> <p>Die Formulierung ist ergebnisorientiert, wird jedoch nicht ganz einheitlich gebraucht. An manchen Stellen sind Lehrziele anstelle von Bildungs- bzw. Lernziele formuliert.</p>	<p>Unter den „pädagogischen Rahmenbedingungen“ wird die Handlungskompetenz als übergeordnetes Leitziel für alle Ausbildungsgänge spezifiziert.</p> <p>Im ausbildungsspezifischen Teil finden sich die „Ziele der Ausbildung“. Durch die angeführten Lernziele wird eine Weiterentwicklung der persönlichen und sozial-kommunikativen Kompetenz, der Fachkompetenz sowie der Methoden- und Vermittlungskompetenz angestrebt. Dadurch wird insgesamt eine Weiterentwicklung der Handlungskompetenz erreicht.</p> <p>Die Zielformulierung ist ergebnisorientiert.</p>	<p>Im Übersichtsblatt wird unter „Ziel“ sehr allgemein angegeben, wofür die Ausbildung qualifiziert.</p> <p>Im „Stoffprogramm“ ist für jedes Thema einzeln eine Zielsetzung formuliert.</p> <p>Die Ziele sind ergebnisorientiert formuliert, jedoch nicht besonders spezifisch. Es lässt sich nicht herauslesen, was die Teilnehmenden nach Absolvierung des Moduls konkret können bzw. welche Kompetenzen sie erworben haben.</p> <p>Die Zielsetzungen beschränken sich bei den theoretischen Fächern außerdem auf das „wissen über“ bzw. das „kennen von“, anstelle von „anwenden“ oder „umsetzen“ des Gelernten in die Praxis.</p>
Inhaltsebene	<p>Für jedes Unterrichtsfach ist der „Lehrstoff“ in Schlagworten festgeschrieben.</p>	<p>Die inhaltsspezifischen Angaben zeigen sich eher vage. Die spezielle inhaltliche Gestaltung des Ausbildungsganges hat sich an den <i>Aspekten für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten</i> zu orientieren.</p> <p>Es sind jedoch zu folgenden Inhaltsbereichen verschiedene Aspekte angegeben, an denen sich die inhaltliche Gestaltung des Ausbildungsganges orientieren muss:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Personen- und gruppenbezogene Inhalte 2. Bewegungs- und sportpraxisbezogene Inhalte 3. Vereins- und verbandsbezogene Inhalte <p>Die Ausbildungen haben sich außerdem an der Rahmentrainingskonzeption für das weibliche Kunstturnen zu orientieren.</p>	<p>Im Übersichtsblatt sind, so wie die Ziele, auch die Inhalte der Ausbildung angeführt.</p> <p>Im „Stoffprogramm“ finden sich dann zu jedem Thema konkret vorgeschriebene Inhalte.</p>

<p>Umsetzungsebene</p>	<p>Hinweise zur Umsetzung der Lehrplaninhalte finden sich unter „Allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die dreisemestrige Ausbildung gliedert sich in zwei Abschnitte. Im ersten Abschnitt (1. und 2. Semester) wird eine allgemeine Grundlage gegeben, im zweiten Abschnitt (3. Semester) erfolgt eine sportartspezifische Spezialisierung. • Das Stundenausmaß ist je nach Sportart variable, das Mindeststundenausmaß ist jedoch einzuhalten. • In den einzelnen Gegenständen ist in besonderer Weise die pädagogische Zielsetzung zu berücksichtigen. • In allen Gegenständen ist auf die spätere Berufsausbildung Bedacht zu nehmen. • Der Lehrstoff ist sportbezogen darzubieten, die Verwendung von Anschauungsmaterial soll zum besseren Verständnis beitragen. • Es ist auf Querverbindungen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hinzuweisen. • In den praktischen Übungen sind methodische Hinweise zu geben. • Die TeilnehmerInnen sind zur Selbstständigkeit anzuregen. <p>Bezüglich der pädagogischen Zielsetzungen finden sich keine weiteren Erläuterungen.</p> <p>Es finden sich Zeitangaben zum Gesamtausmaß an Lerneinheiten.</p> <p>Außerdem ist in der Stundentafel das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände festgelegt. Die Stundenanzahl gewisser Gegenstände kann je nach Sportart in einem festgelegten Rahmen variiert werden.</p>	<p>In dem Kapitel „Pädagogische Rahmenbedingungen“ finden sich „Didaktisch-methodische Grundsätze zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen“. Hier werden sieben Punkte genannt, die bei der Umsetzung der Lehrplaninhalte zu beachten sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orientierung an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern 2. Zielgruppenorientierung 3. Handlungsorientierung 4. Methodenvielfalt 5. Bewegungs- und Praxisorientierung 6. Prozessorientierung 7. Umgang mit Verschiedenheit <p>Diese Gestaltungsprinzipien haben stets Vorrang vor der Stofffülle.</p> <p>Es ist ersichtlich, dass zur Erreichung des übergeordneten Zieles der Weiterentwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz besonders der didaktisch-methodischen Gestaltung des Ausbildungsganges große Bedeutung zukommt.</p> <p>Es finden sich Zeitangaben zum Gesamtausmaß an Lerneinheiten.</p> <p>Vorschriften bezüglich Zeitangaben zur Behandlung einzelner Inhalte finden sich nicht.</p>	<p>Im Übersichtsblatt findet sich eine Zeile zu Methoden und Sozialformen. Die Angaben dazu sind sehr kurz, z.B. Gruppenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Referate, Anwendung der passenden Lehrformen der Erwachsenenbildung, Auswertung des eigenen Unterrichts.</p> <p>Im „Stoffprogramm“ findet sich abschließend eine Spalte mit Lehrmittel/Medien. Hier werden zu einigen Themen (nicht zu allen) Lehr- und Lernunterlagen für die Behandlung des jeweiligen Themas angegeben.</p> <p>Es finden sich Zeitangaben zum Gesamtausmaß an Lerneinheiten.</p> <p>Außerdem wird für jedes zu behandelnde Thema genau angegeben, wie viel Zeit in Stunden dafür aufzuwenden ist. Bei einigen Themen ist ein gewisser Spielraum vorhanden.</p>
------------------------	--	---	---

6.3.3 Fazit

Wie sich in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt hat, weisen der österreichische, deutsche bzw. schweizerische Lehrplan im formalen Aufbau sowie in der inhaltlichen Gestaltung große Unterschiede auf.

Der Vergleich der einzelnen Ausbildungsstufen sowie der Anzahl an Unterrichtseinheiten zeigt, dass Deutschland mit 1600 Unterrichtseinheiten das umfangreichste Ausbildungssystem besitzt, gefolgt von der Schweiz mit 1300 und Österreich mit bis zu 902 Unterrichtseinheiten.

Bevor man darüber ein Urteil fällt muss man allerdings berücksichtigen, dass in Deutschland das höchste Stundenausmaß auf die DiplomtrainerInnen Ausbildung fällt, welche jedoch, wie ich aus Gesprächen erfahren habe, nur von den wenigsten Trainerinnen und Trainern im Kunstturnen absolviert wird. Um die TrainerIn A Lizenz zu erhalten, sind drei Ausbildungsstufen und nur 270 Unterrichtseinheiten zu absolvieren, wenn man von den nicht verpflichtenden Übungsleiter-AssistentInnen bzw. Trainer-AssistentInnen Ausbildungen absieht.

Ähnliches lässt sich über die DiplomtrainerInnen Ausbildung in Österreich sagen, die, wie ich aus Gesprächen mit österreichischen Trainerinnen und Trainern im Kunstturnen erfahren habe, von diesen nicht genutzt wird. Es gibt derzeit keine Trainerinnen und Trainer im weiblichen Kunstturnen, welche diese Ausbildung absolviert haben. Die zweistufige Ausbildung, bestehend aus InsturktorIn und TrainerIn, umfasst daher bis zu 642,5 Einheiten, wieder abgesehen von der nicht verpflichtenden ÜbungsleiterInnen Ausbildung. Betrachtet man also den Ausbildungsweg, welchen die meisten staatlich geprüften Trainer und Trainerinnen beschreiten, so sind in Österreich mit 642,5 Unterrichtseinheiten mehr als doppelt so viele vorgesehen wie in Deutschland mit 270.

In der Schweiz schließt die kunstturnspezifische Ausbildung mit dem/der STV-TrainerIn 1 ab, die Absolvierung der sportartenübergreifenden Berufsausbildung zum/zur STV-TrainerIn 2 (BerufstrainerInnen Ausbildung) bzw. STV-TrainerIn 3 (DiplomtrainerInnenlehrgang) dürfte auch hier die Ausnahme darstellen. Bis zum/zur STV-TrainerIn 1 ist also eine 5-stufige Ausbildung zu absolvieren, welche insgesamt 213 Einheiten umfasst. Diese Stundenanzahl liegt noch einmal deutlich unter jener des deutschen Ausbildungsweges.

Auch inhaltlich fallen die Unterschiede nicht weniger signifikant aus. Der österreichische Lehrplan gestaltet sich wenig objektiv, es ist viel Spielraum für eigene Interpretationen vorhanden, sodass der Lehrplan wirklich nur allgemeine Rahmenbedingungen für den Ablauf der Ausbildung geben kann. Der Veranstalter (d.h. die BSPA) sucht in Kooperation

mit dem ÖFT für die jeweiligen Unterrichtsfächer Vortragende, welche dann in ihrem eigenen Ermessen über die tatsächlichen Inhalte und Methoden entscheiden.

Der deutsche Lehrplan macht bezüglich Zielen und Inhalten schon wesentlich konkretere Angaben, jedoch nicht in dem Sinne, dass die einzelnen Unterrichtsfächer mit den zu vermittelnden Inhalten angeführt sind. Im Gegenteil, nicht die konkreten Inhalte, sondern die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden steht im Vordergrund der Ausbildungskonzeption, und damit vor allem die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz. Damit dies möglich wird, muss eine Orientierung an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern stattfinden, d.h. es kann nicht darum gehen, ein fix vorgegebenes Stoffprogramm zu vermitteln. Im Gegenteil, es müssen die mitgebrachten Voraussetzungen der Teilnehmenden berücksichtigt werden, um die persönlichen Kompetenzen unter Anwendung vielfältiger Methoden in einem Selbstlernprozess weiterentwickelt. Im Gegensatz zum ÖL sind die Ausbildungsinhalte daher auch themenbezogen und nicht fächerbezogen angegeben. Bildung kann nur durch die Auszubildenden selbst stattfinden, könnte also das Motto der deutschen Ausbildungskonzeption lauten.

Der schweizerische Lehrplan stellt in vielerlei Hinsicht das Gegenteil zum deutschen Lehrplan dar. Zuerst einmal muss erwähnt werden dass der schweizerische Lehrplan der einzige ist, der komplett kunstturnspezifisch gestaltet ist. Das Ausbildungskonzept sowohl des ÖL als auch des DL hat für verschiedene Sportarten seine Gültigkeit, allein im SL werden kunstturnspezifische Inhalte angeführt. Im DL wird allerdings auf die Rahmentrainingskonzeption der jeweiligen Sportart verwiesen, welche die Grundlage und Norm für die sportartspezifische Ausbildung darstellt. Im ÖL dagegen gibt es keine solche Grundlage bzw. Norm, wodurch die sportartspezifische Ausbildung tatsächlich allein von den jeweiligen Vortragenden gestaltet wird. Die Vortragenden werden, wie bereits erwähnt, je nach Verfügbarkeit und internationalem Status von der BSPA in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Verband ausgewählt und eingeladen.

Was nun den Aufbau des SL betrifft, so weist dieser keine allgemeinen Bildungsziele oder pädagogischen Rahmenbedingungen auf, sondern gibt konkret die Themen an, welche in der Ausbildung behandelt werden. Außerdem existieren genaue Angaben, wie viel Zeit auf das jeweilige Thema zu verwenden ist.

Betrachtet auf einem Kontinuum zwischen der Angabe von allgemeinen Bildungszielen und der Auflistung konkreter Ausbildungsinhalte befindet sich der deutsche Lehrplan am nächsten bei den allgemeinen Bildungszielen, der schweizerische Lehrplan nimmt die Gegenposition der konkreten Auflistung von Ausbildungsinhalten ein, bei gleichzeitiger Vernachlässigung von allgemeinen Bildungszielen. Der österreichische Lehrplan belegt

dabei eine Mittelstellung, wobei keiner der beiden Bereiche genauer ausgeführt ist, d.h. die Vorgaben durch den Lehrplan bleiben allgemein recht vage und lassen großen interpretativen Spielraum zu.

Das österreichische Ausbildungskonzept steht außerdem seit 1992 unverändert, und stellt somit mit Abstand das älteste behandelte Lehrplandokument dar. Der aktuellen fachdidaktischen Diskussion wird es leider in keiner Weise gerecht, weshalb eine Neukonzeption dringlich notwendig wäre.

Im Gegensatz dazu ist in Deutschland 2008 ein neues Ausbildungskonzept in Kraft getreten, und in der Schweiz wurde 2009 eine ausführliche Analyse der Modulhalte der Berufstrainerausbildung durchgeführt, mit dem Ergebnis, dass Innovationen notwendig seien. Durch die Überarbeitung der TrainerInnenausbildung sollten die Modulhalte so gestaltet werden, dass sie den Anforderungen der Trainer- bzw. Trainerinnenpraxis gerecht werden, und außerdem eine ausgeprägte Individualisierung zulassen (BASPO, 2011).

6.4 Fachdidaktischer Vergleich

In diesem Kapitel soll nun mit der Analyse des deutschen Lehrplans begonnen werden, da diese aller Voraussicht nach am umfangreichsten ausfallen wird. Die anderen beiden Lehrpläne werden im Anschluss daran mit den gewonnenen Erkenntnissen verglichen.

6.4.1 Der deutsche Lehrplan

Die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki)

Der deutsche Lehrplan soll zuerst vor dem Hintergrund der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis untersucht werden (siehe Kapitel 3.2.1).

Die Zentralkategorie von Klafkis Modell ist der Begriff der „Bildung“ (Klafki, 1999, S. 13), wobei diese als „selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“ (Klafki, 2002, S. 19) zu verstehen ist:

- Fähigkeit zur Selbstbestimmung
- Fähigkeit zur Mitbestimmung
- Solidaritätsfähigkeit

Den Zusammenhang von Lehren und Lernen sieht Klafki als Interaktionsprozess, in dem sich Lernende mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse

und Fähigkeiten zur „Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen“ (Klafki, 1999, S. 15). Lernen muss daher entdeckendes und verstehendes Lernen sein, in das Formen von Üben, Wiederholen usw. eingeordnet sind. Unterricht muss daher „diskursiv gerechtfertigt und geplant werden“ (Klafki, 1999, S. 15), d.h. Mitplanung des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler, gemeinsame Unterrichtskritik und schüler- bzw. schülerinnenorientierter Unterricht (Klafki, 1999, S. 16).

Im Folgenden werde ich nun versuchen, anhand des Lehrplammentextes Hinweise auf Klafkis Modell einer Didaktik zu finden.

a) *Fähigkeit zur Selbstbestimmung*

In Kapitel I „Grundlegende Positionen“ ist unter dem Punkt „Personalentwicklung“ folgendes nachzulesen:

„Damit dieser Personenkreis [MitarbeiterInnen im DTB] sich auf die sich stetig wandelnden Rahmenbedingungen in Sport und Gesellschaft angemessen vorbereiten und reagieren kann, liegt den Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten im DTB ein Lern- und Bildungsverständnis zugrunde, das die Entwicklung von *Selbstlernfähigkeit und Selbstorganisation* des Einzelnen in den Mittelpunkt rückt. Diese Art des Lernens muss Motor der Personalentwicklung im Sport werden.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 6)

Weitere Auskünfte dazu gibt das Kapitel „Bildung im Sport – Bildung durch Sport“:

„Bildung zielt darauf ab, den Menschen unter Wahrung seiner *Selbstbestimmung* in seiner Ganzheitlichkeit zu fördern und für die Entwicklung seiner Fähigkeiten günstige Rahmenbedingungen zu schaffen.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 8)

b) *Fähigkeit zur Mitbestimmung*

Der erste Hinweis auf diesen Punkt findet sich im Kapitel I „Grundlegende Positionen“ unter „Bildung im Sport – Bildung durch Sport“:

„Vor allem für junge Menschen stellen *Mitarbeit, Mitbestimmung und Mitverantwortung* im Turn- und Sportverein und sportliche Aktivitäten ein von Ganzheitlichkeit geprägtes Erlebnis und Erfahrungsfeld dar, das bei kompetenter Betreuung erheblich zur Persönlichkeits- und Sozialbildung beiträgt.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 8)

In den „Didaktisch-methodischen Grundsätzen zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen“ wird die Orientierung an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wie folgt erläutert:

„Im Mittelpunkt der Bildungsmaßnahmen stehen die Interessen, Bedürfnisse, Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Deren Möglichkeit zur grundsätzlichen *Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung in den Bildungsprozessen* kommt entscheidende Bedeutung zu.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11)

Wenn sich Lernende mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse und Fähigkeiten aneignen sollen, dann muss Unterricht „diskursiv gerecht-

fertigt und geplant werden“ (Klafki, 1999, S. 15), das bedeutet ein Mitwirken der Auszubildenden an dem Bildungsprozess:

„Der Lehrgangsverlauf entwickelt sich im *Zusammenwirken von Lehrgangsgruppe und Lehrteam* im Rahmen der Ausbildungskonzeption mit den vorgegebenen Zielen und Inhalten.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12)

c) *Solidaritätsfähigkeit*

Kapitel I „Grundlegende Positionen“ gibt in dem Unterkapitel „Sport und Gesellschaft“ Auskunft über den Umgang mit Verschiedenheit:

„Er [der organisierte Sport in Deutschland] enthält die Verpflichtung, gesellschaftliche Bedingungen so mitzugestalten, dass sie allen gesellschaftlichen Gruppen – unabhängig von Geschlecht, Alter, Behinderung, Nationalität, ethnischer Herkunft, religiöser Überzeugung, sexueller Orientierung – in Turn- und Sportvereinen ein selbstverständliches Miteinander ermöglichen.“

Ziel ist, den vielfältigen Bedürfnissen und Interessenslagen der Sportlerinnen und Sportler durch geeignete Maßnahmen zu entsprechen. Der organisierte Sport bedarf dafür einer Organisationskultur, die jedes Mitglied ermutigt, die eigene Individualität zu leben und die *Verschiedenheit anderer als Vorteil zu erkennen*. Heraus erwächst dann die Verpflichtung jedes Einzelnen, zusätzliche *Möglichkeiten einer aktiven, gleichberechtigten Teilhabe zu schaffen*.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 6)

Auch im Kapitel „Didaktisch-methodische Grundsätze zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen“ findet sich ein Absatz zum Umgang mit Verschiedenheit:

„Teilnehmerinnen- und teilnehmerorientierte Bildungsarbeit schließt den *bewussten Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen ein*, z.B. in Bezug auf Geschlecht, Nationalität, ethnische Zugehörigkeit, religiöse Überzeugung, Behinderung, sexuelle Orientierung etc. und die speziellen Sozialisierungsbedingungen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse. Übergeordnetes Ziel ist die Schaffung gleichberechtigter Bildungschancen für alle Teilnehmenden.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12)

d) *Der Bildungsbegriff*

Der Begriff der Bildung wird in der Ausbildungsordnung folgendermaßen definiert:

„Bildung fördert als Prozess wie als Ergebnis die Entfaltung und *Entwicklung der Persönlichkeit* und ermöglicht *Selbstgestaltungsfähigkeit innerhalb sozialer Verantwortung*.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 8)

Darin finden sich diejenigen Grundfähigkeiten wieder, durch die auch Klafki seinen Bildungsbegriff definiert, nämlich die Selbstgestaltungsfähigkeit im Sinne der Selbstbestimmung, sowie die soziale Verantwortung, in der sich die Fähigkeit zur Mitbestimmung sowie die Solidaritätsfähigkeit vereinen.

Auch der Forderung, dass Bildung nur selbsttätig erarbeitet werden kann und von außen zwar beeinflusst, jedoch nicht vollständig bestimmt werden kann, wird in der Ausbildungskonzeption Rechnung getragen:

„Man kann nicht gebildet werden, sondern sich nur selbst bilden. Insofern können Bildungsprozesse auch nicht stringent geplant, sondern bestenfalls angeregt und moderiert werden.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 9)

Im Kapitel „Pädagogisches Selbstverständnis“ wird die Rolle der Bildungsinstitution im Bildungsprozess näher verdeutlicht:

„Sie [die Sportorganisationen] stellen Bildungsangebote bereit, geben Impulse und schaffen im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen ein Forum für Erfahrungsaustausch. Sie greifen bereits vorhandenes Wissen und Erfahrungen auf und machen solches für die Teilnehmenden nutzbar. Damit wird im Qualifizierungsprozess ein hohes Maß an *Selbstverantwortung* zugestanden, gefördert, aber auch gefordert. Ziel ist es, die Teilnehmenden darin zu unterstützen, ihre sozial-kommunikativen, fachlichen, methodischen und strategischen Kompetenzen in Sinnen eines Selbstlernprozesses weiterzuentwickeln.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 10)

Um diesen Bildungsprozess im Sinne von Klafki (1999, S. 15) anregen zu können, muss der Zusammenhang von Lehren und Lernen als Interaktionsprozess verstanden werden, in dem sich Lernende mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse und Fähigkeiten aneignen. Ein solches Lernen muss daher entdeckendes und verstehendes Lernen sein, in das Formen von Üben, Wiederholen usw. eingeordnet sind. Diese Forderung wird in der deutschen Ausbildungsordnung unter dem Begriff der Handlungsorientierung zusammengefasst:

„Das Prinzip der Handlungsorientierung besteht in der Schaffung von Rahmenbedingungen, die *selbsttätiges Lernen* ermöglichen. So werden im Rahmen der Qualifizierungsveranstaltungen regelmäßig Situationen geschaffen, in denen die Teilnehmenden aktiv werden und möglichst viel *selbst gestalten und ausprobieren* können. Kleingruppenarbeit, Lehrversuche, selbstständige Ausarbeitung von Themen sowie das Ausprobieren und Umsetzen des Gelernten in die Sportpraxis sind wichtige Beispiele für Arbeitsweisen in den Qualifizierungsmaßnahmen. Diese Handlungsweise ermöglicht gleichzeitig Lernerfolgskontrollen von Beginn der Qualifizierungsmaßnahme an und gibt Rückschlüsse für die weitere Vorgehensweise.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11)

Nach dieser Analyse komme ich zu dem Schluss, dass die deutsche Ausbildungsordnung durchwegs von den Grundgedanken der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis durchzogen ist. Besonders die zentrale Wichtigkeit der Bildung des Menschen lässt sich an vielen Stellen herauslesen.

Jedoch sollen hier auch andere didaktische Konzepte nicht unberücksichtigt bleiben, weshalb zunächst die Relevanz der lehrtheoretischen Didaktik von Schulz diskutiert wird (siehe Kapitel 3.2.2).

Die lehrtheoretische Didaktik (Schulz)

Erziehung ist nach diesem Modell als „Dialog zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten“ (Schulz, 1999, S. 38) aufzufassen, und „nicht als Unterwerfung eines Unterrichts- und Erziehungsobjektes unter die Absichten der Lehrenden“. Die generellen

Intentionen von Unterricht sind: *Kompetenz, Autonomie, Solidarität* (Gudjons, 2006, S. 236 f). Diese Intentionen werden mit drei Themenbereichen verbunden: *Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen*.

Den Mittelpunkt des gesamten didaktischen Handlungsfeldes bilden dabei vier didaktische Fragen (Gudjons, 2006, S. 238):

1. „Was soll gelernt/gelehrt werden?“ (*Unterrichtsziele*)
2. „Wer lernt hier etwas, mit wem als Lehrer?“ (*Ausgangslage*)
3. „Auf welche Weise wird das, was für Menschen mit dieser Ausgangslage als Ziel ermittelt wurde, am besten erreicht?“ (*Vermittlungsvariablen*)
4. Wie stelle ich fest, „ob der Unterricht erfolgreich war?“ (*Erfolgskontrolle*)

Nun gilt es aber auch Bedingungen zu beachten, die diesen Lehr-/Lernprozess bestimmen. *Institutionelle Bedingungen* wirken auf Unterrichtsziele, Ausgangslage, Vermittlungsvariablen und Erfolgskontrolle sehr massiv ein, „andererseits können innovative Unterrichtsversuche auch auf diese Rahmenbedingungen verändernd zurückwirken“ (Gudjons, 2006, S. 239). Die *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* „umfassen die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, aber auch das Selbst- und Weltverständnis aller schulbezogenen Handelnden“ (Gudjons, 2006, S. 239).

Im deutschen Lehrplan finden sich nun durchaus Hinweise darauf, dass Erziehung bzw. Bildung als Dialog und nicht als Unterwerfung stattfindet. Am deutlichsten wird dies an folgender Stelle sichtbar:

„Der Lehrgangsverlauf entwickelt sich im *Zusammenwirken von Lehrgangsgruppe und Lehrteam* im Rahmen der Ausbildungskonzeption mit den vorgegebenen Zielen und Inhalten.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12)

Was die generellen Intentionen von Unterricht betrifft, so ist die Bedeutung der *Kompetenz* am stärksten im deutschen Lehrplan hervorgehoben. Die Entwicklung von Handlungskompetenz stellt sogar das Leitziel aller Ausbildungsgänge dar. Auch der *Autonomie* wird besondere Bedeutung beigemessen. Ersichtlich wird dies in Schlagworten wie Selbstlernfähigkeit, Selbstorganisation und Selbstbestimmung. Die *Solidarität* wird zwar nicht wörtlich erwähnt, dennoch spielt sie im Lehrplan eine Rolle. Beispielsweise ist zu lesen, dass es die Verpflichtung jedes Einzelnen ist, „zusätzliche Möglichkeiten einer aktiven, gleichberechtigten Teilhabe“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 6) aller zu schaffen. Diese Forderung bezieht sich sowohl auf die Lehrenden als auch auf die Lernenden, welche vor allem in ihrem späteren Berufsfeld als Unterrichtende angesprochen sind.

Die drei Themenbereiche der *Sach-, Gefühl- und Sozialerfahrung* lassen sich aus dem deutschen Lehrplan nicht herauslesen, da dieser eher allgemein gehalten ist. Es finden sich zwar Grundsätze zur Gestaltung des Unterrichts, jedoch keine Hinweise zur konkreten methodischen Umsetzung von Inhalten bzw. Intentionen. Folgender Absatz erwähnt die anzuwendenden Methoden:

„Kleingruppenarbeit, Lehrversuche, selbstständiges Ausarbeiten von Themen sowie das Ausprobieren und Umsetzen des Gelernten in die Sportpraxis sind wichtige Beispiele für Arbeitsweisen in den Qualifizierungsmaßnahmen.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11)

Daraus kann im besten Fall noch die Sach- (Ausarbeiten von Themen) und Sozialerfahrung (Gruppenarbeit, Lehrversuche) abgeleitet werden, zur Gefühlserfahrung findet sich jedoch kein passendes Äquivalent.

Im Folgenden sollen nun die vier didaktischen Fragen in den Blickpunkt genommen werden (Gudjons, 2006, S. 238):

1. Was soll gelernt/gelehrt werden? (*Unterrichtsziele*)

Wie bereits erwähnt, stellt die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz ein übergeordnetes Ziel dar. Es handelt sich dabei um ein Ziel, welches die Intentionen betrifft (siehe Kapitel 3.2.2). Durch die weitere Aufgliederung der Handlungskompetenz in persönliche und sozial-kommunikative Kompetenz, Fachkompetenz sowie Methoden- und Vermittlungskompetenz wird es möglich, zu jedem dieser drei Kompetenzbereiche thematische Ziele aufzulisten.

2. Wer lernt hier etwas mit wem als Lehrer bzw. Lehrerin? (*Ausgangslage*)

Die Ausgangslage der Unterrichtsteilnehmer und -teilnehmerinnen wird nur in Bezug auf die Lernenden, nicht aber auf die Lehrenden berücksichtigt. So heißt es beispielsweise:

„Aufbauend auf den bei den Teilnehmenden [den Lernenden] bereits vorhandenen Qualifikationen und Erfahrungen wird durch die aufgeführten Lernziele eine Weiterentwicklung der folgenden Kompetenzen angestrebt.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 39)

Im Mittelpunkt der Bildungsmaßnahmen stehen außerdem die „Interessen, Bedürfnisse, Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11).

Daraus wird ersichtlich, dass die Ausbildung idealerweise sehr Schüler- und Schülerinnenzentriert durchgeführt wird. Ein Kritikpunkt könnte allerdings sein, dass den Beweggründe, Vorerfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Ausbilder und Ausbilderinnen keine Bedeutung beigemessen wird. Dies ist jedoch problematisch, sofern man den Erziehungs- und Bildungsprozess als Dialog auffassen möchte. Denn jeder Dialog

erfordert mehrere Dialogpartner bzw. -partnerinnen, die alle ihre Vorerfahrungen und Einstellungen mitbringen. Wird eine Seite dabei permanent vernachlässigt, so ist keine umfassende Theorie von Bildung und Erziehung möglich.

3. Auf welche Weise wird das, was für Menschen mit dieser Ausgangslage als Ziel ermittelt wurde, am besten erreicht? (*Vermittlungsvariablen*)

Wie bereits erwähnt, werden zur Umsetzung der Ziele bzw. zur Vermittlung der Inhalte nur sehr allgemeine Hinweise gegeben. Angeführt werden einige Methoden bzw. Arbeitsweisen, welche in den Qualifizierungsmaßnahmen zu tragen kommen, jedoch keine konkreten methodischen Schritte sowie mögliche Medien.

4. Wie stelle ich fest, ob der Unterricht erfolgreich war? (*Erfolgskontrolle*)

Grundsätzlich schließt jede Ausbildung mit einer Abschlussprüfung, die bestanden oder nicht bestanden werden kann. Die Erfassung des Lernfortschritts während der Ausbildung wird nur an einer Stelle erwähnt:

„Kleingruppenarbeit, Lehrversuche, selbstständiges Ausarbeitung von Themen sowie das Ausprobieren und Umsetzen des Gelernten in die Sportpraxis sind wichtige Beispiele für Arbeitsweisen in den Qualifizierungsmaßnahmen. Diese Handlungsweise ermöglicht gleichzeitig *Lernerfolgskontrollen* von Beginn einer Qualifizierungsmaßnahme an und gibt Rückschlüsse für die weitere Vorgehensweise.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 11)

Was die von Schulz angegebenen *institutionellen Bedingungen* betrifft, so ist zu Beginn der Ausbildungsordnung das Selbstverständnis des DTB nachzulesen:

„Die Ausbildungsordnung dokumentiert das hohe Niveau der Bildungsarbeit im DTB. Diese ist traditionell eine Grundlage des Verbands mit seinen 5,2 Millionen Mitgliedern in 25 Sportarten. Sie ist zugleich Ausdruck des Willens, die Bildungsarbeit ständig qualitativ zu verbessern, d.h. den anspruchsvollen Angeboten der Vereine anzupassen und die Kompetenz wie Motivation der Lehrgangsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu erhöhen. Der DTB und seine Landesturnverbände geben damit der Bildungsarbeit in den kommenden Jahren eine hohe Priorität. Jene hat entscheidenden Einfluss darauf, ob die Sportvereine und -verbände zukunftssicher den Wünschen der Bevölkerung nach hochwertigen, gemeinschaftsbildenden und preiswerten Angeboten nachkommen können.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 4)

Konkrete ausbildungsspezifische Rahmenbedingungen lassen sich daraus natürlich nicht ableiten, da die Ausbildungsordnung wie gesagt für mehrere Sportarten ihre Gültigkeit hat.

Ein noch über den institutionellen Bedingungen liegender Status kann den *gesellschaftlichen Bedingungen* zugeordnet werden. Die deutsche Ausbildungsordnung nimmt diesbezüglich eine Standortbestimmung aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen vor, um das Angebot des DTB auch in Zukunft darauf einstellen zu können (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 5).

Das Modell von Schulz berücksichtigt zusätzlich zum Lehr- und Lernprozess die gesellschaftlichen und institutionellen Umfeldbedingungen und nimmt somit einen größeren Kontext in das Blickfeld. Immer wieder lassen sich im Lehrplantext des DTB Hinweise auf die lehrtheoretische Didaktik von Schulz finden, so konkret wie bei Klafkis Modell kann die Zuordnung von Textstellen jedoch nicht vorgenommen werden. Das lässt darauf schließen, dass sich der deutsche Lehrplan eher an Klafki als an Schulz orientiert.

6.4.2 Der österreichische Lehrplan

Durch den völlig anders gestalteten Aufbau des österreichischen im Vergleich zum deutschen Lehrplan kann die nun folgende Analyse nicht annähernd so detailliert ausfallen wie jene im vorherigen Kapitel, dennoch ist sie lohnend und kann schließlich als Ausgangspunkt für Kritik genutzt werden.

Die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki)

Beginnend bei Klafki soll untersucht werden, inwieweit sich sein Bildungsbegriff im österreichischen Lehrplan nachvollziehen lässt. Dort ist unter der Überschrift „Allgemeines Bildungsziel“ folgendes nachzulesen:

„Der Lehrgang zur Ausbildung von Trainern hat [...] zur Aufgabe, die Teilnehmer eingehend mit den erzieherischen und fachlichen Aufgaben eines Trainers vertraut zu machen.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2279)

In diesem kurzen Absatz lassen sich keine Hinweise darauf finden, wie der Bildungsbegriff im österreichischen Lehrplan definiert wird. Die drei geforderten Grundfähigkeiten „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, „Fähigkeit zur Mitbestimmung“ und „Solidaritätsfähigkeit“ lassen sich ebenfalls nicht nachvollziehen. Einzig unter „Allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze“ findet sich abschließend der Satz:

„Die Teilnehmer sind zu Selbstständigkeit anzuregen.“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280)

Doch selbst aus diesem Satz wird ersichtlich, dass der gesamte Lehrplan Lehrerzentriert gestaltet ist. Es geht ausschließlich darum, was die Unterrichtenden tun sollen: Sie sollen die Teilnehmenden zur Selbstständigkeit anregen, sie sollen pädagogische und erzieherische Zielsetzungen berücksichtigen, sie sollen auf die spätere Berufsausübung Bedacht nehmen, den Lehrstoff (es ist ausschließlich von Lehrstoff und nicht von Lernstoff die Rede) sportbezogen darbieten und dabei Anschauungsmaterial verwenden. Und sie sollen auf „Querverbindungen zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280) hinweisen, anstatt dies eventuell als Aufgabenstellung an die Unterrichteten zu delegieren. Der „Mitbestimmung“ durch die Teilnehmenden

wird im österreichischen Lehrplan kein Platz eingeräumt. Es wird als selbstverständlich angesehen, dass die Lehrenden den Stoff vorgeben und vortragen, und die Lernenden das Vorgegebene aufnehmen. Dies wird vor allem auch in der Formulierung der Lehrziele der einzelnen Unterrichtsfächer deutlich.

Auch zur „Solidaritätsfähigkeit“ lässt sich keine Stelle im Lehrplan finden.

Als Konsequenz daraus, dass ausschließlich vom Lehren (von Lehrzielen, vom Lehrstoff usw.) gesprochen und das Lernen völlig vernachlässigt wird, wird auch der Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen nicht thematisiert, ein wichtiger Bestandteil jedoch in Klafkis Theorie.

Die abschließende Bilanz fällt eindeutig aus, von Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik ist im österreichischen Lehrplan nichts zu finden.

Insgesamt macht es auf mich den Eindruck, als ob der Lehrplan einige Dinge vorschreiben würde, ohne aber dazu eine Standortbestimmung bzw. eine Wertebestimmung vorzunehmen. Es wirkt auf mich als würde die Annahme im Raum stehen, es gäbe objektiv gültige Werte, welche zu vermitteln die Aufgabe der Ausbildungen wäre. Denn Werte zu definieren scheint mir nur dann nicht notwendig zu sein, wenn man diese als objektiv gegeben, allgemeingültig und allen bekannt ansieht.

Die lehrtheoretische Didaktik (Schulz)

Sieht man sich die lehrtheoretische Didaktik von Schulz im Zusammenhang mit dem österreichischen Lehrplan an, so kann man erkennen, dass diese ebenfalls nicht als Erklärungsgrundlage für die Gestaltung des Lehrplanes herangezogen werden kann.

Dass Erziehung und Bildung als Dialog und nicht als Unterwerfung stattfinden soll, lässt sich aus dem österreichischen Lehrplan ebenso wenig herauslesen wie die Forderung, dass die Entwicklung von Kompetenz, Autonomie und Solidarität als zentrale Intention von Unterricht aufzufassen ist. Lediglich der Autonomie könnte eine gewisse Bedeutung zugeschrieben werden, wie aus dem bereits erwähnten Satz, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen seien zur Selbstständigkeit anzuregen (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280), gefolgert werden kann. Es bleibt allerdings auch hier fraglich, wie ein „zur Selbstständigkeit anregen“ aussehen könnte, um tatsächlich Autonomie zu entwickeln bzw. zu fördern.

Von den drei Themenbereichen der Sach-, Gefühl und Sozialerfahrung steht ausschließlich die Sacherfahrung im Vordergrund.

Zu den vier didaktischen Fragen lassen sich noch am ehesten Antworten im Lehrplan finden:

1. Unterrichtsziele finden sich als Bildungs- und Lehraufgabe für jedes Unterrichtsfach angeführt. Jedoch handelt es sich dabei nicht um angestrebte Kompetenzen, d.h. darum, was die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nach dem Unterricht können, sondern eher um eine Auflistung von Themen.
2. Die Ausgangslage sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden wird im Lehrplan nicht berücksichtigt.
3. Vermittlungsvariable: Einige Vorgaben dazu lassen sich in den „Allgemeinen Bestimmungen und didaktischen Grundsätzen“ nachlesen: In allen Gegenständen „ist auf die spätere Berufsausbildung Bedacht zu nehmen“, „der Lehrstoff ist sportbezogen darzubieten“ und die „Verwendung von Anschauungsmaterial“ soll „zum besseren Verständnis des Gebotenen und zur leichteren Anwendung in der Praxis beitragen“. Außerdem ist auf „Querverbindungen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen“ hinzuweisen. „In den praktischen Übungen sind methodische Hinweise zu geben“ und „die Teilnehmer sind zur Selbstständigkeit anzuregen“ (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2280).
4. Eine Information zur Erfolgskontrolle findet sich nur in den Angaben zum Lehrstoff der „speziellen praktisch-methodischen Übungen“ des dritten Semesters. Erwähnt werden hier Lehrproben, Tests und Leistungskontrollen sowie die Fehlerkorrektur (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2285). Obwohl in jedem Unterrichtsgegenstand eine Abschlussprüfung abzulegen ist, wird im Lehrplan davon nichts erwähnt.

Die bei Schulz ebenfalls zu beachtenden, den Lehr- und Lernprozess bestimmenden institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, finden sich im österreichischen Lehrplan nicht wieder.

6.4.3 Der schweizerische Lehrplan

Als einziger Lehrplan gibt der SL konkret die Themen der Ausbildung an und formuliert zu jedem Thema eine Zielsetzung sowie Inhalte. Die Zielsetzungen sind jedoch nur wenig spezifisch formuliert, was sich in weiterer Folge auch auf die Inhalte auswirkt. Die Zielsetzungen beschränken sich bei den theoretischen Fächern außerdem auf das „wissen über“ bzw. das „kennen von“ bestimmten Sachverhalten, von „anwenden“ oder „umsetzen des Gelernten in die Praxis“ ist nicht die Rede. Eine Ausnahme bilden die turnpraktischen Ausbildungsinhalte. Hier lautet die Zielsetzung für alle Geräte: „Anwenden und gestalten von Kernbewegungen“, bzw. für die Gestaltung des Krafttrainings: „Anwen-

den und gestalten von Krafttrainingsformen (Technikorientiertes Konditionstraining)“ (BASPO – J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Stoffprogramm).

Eine Analyse des Lehrplanes mit dem Ziel, zugrundeliegende fachdidaktische Konzepte zu erkennen, auf welche aufbauend der Lehrplan gestaltet ist, lässt sich nicht zufriedenstellend durchführen. Der Grund dafür liegt im tabellarischen Aufbau des Lehrplanes, worin sich ausschließlich Informationen zu den Themen der Ausbildungen finden. Einen Lehrplangentext, welcher z.B. allgemeine Bildungsziele, didaktisch-methodische Grundsätze oder sonstige allgemeine Bestimmungen anführt, gibt es nicht.

Gemeinsamkeiten mit Klafki, Schulz, von Cube oder Winkel können daher nicht ausgemacht werden. Auch die curriculare Didaktik von Möller kann hier nicht als passender Anhaltspunkt dienen, da im schweizerischen Lehrplan zwar Aussagen über *Lernziele*, jedoch nicht über *Lernorganisation* und *Lernkontrolle* zu finden sind. Der Lehrplan wäre daher nach Möller (1999, S. 75) nicht als „Plan für den Aufbau und Ablauf von Unterricht“ zur „optimalen Realisierung des Lernens“ geeignet.

6.4.4 Fazit

Zusammenfassend schildern Krick und Prohl (2005, S. 231) die Ergebnisse ihrer Lehrplananalyse folgendermaßen, wobei sie die Lehrplantypen in *Sportartenorientierte Lehrpläne (Sp)* und *Bewegungsfeldorientierte Lehrpläne (Bf)* einteilen:

„Während ältere Lehrpläne mehrheitlich dem Typ *Sp* zuzuordnen sind, orientiert sich die jüngere, bewegungsfeldorientierte Lehrplangeneration (*Bf*) weitgehend am Stand der aktuellen fachdidaktischen Diskussion. Die derzeit diskutierten allgemeinbildenden und bewegungsbildenden Zielsetzungen im Sinn des Doppelauftrages eines *Erziehenden Sportunterrichts* finden sich in diesen Lehrplänen zumeist wieder.“ (Krick & Prohl, 2005, S. 233)

Zentrales Ergebnis der Analyse von Krick und Prohl (2005, S. 235) ist also „eine zunehmende Reformbereitschaft in der Lehrplanarbeit [...], die sich an der aktuellen fachdidaktischen Diskussion orientiert.“ In erster Linie betrifft dies „die Lehrplanebene der Ziele (WOZU) und der Inhalte (WAS)“.

Diese Reformbereitschaft ist durch meine Analyse auch beim deutschen Lehrplan sichtbar geworden, welcher immerhin aus dem Jahre 2007 stammt. Beim österreichischen Lehrplan von 1992 sieht es natürlich noch anders aus, das Dokument gehört dringend überarbeitet um dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion gerecht werden zu können. Betrachtet man die Internetpräsenz der österreichischen Bundessportakademien, so ist diese Reformbereitschaft auch in Österreich grundsätzlich gegeben, was ich allerdings in Kapitel 7.1.1 noch weiter herausarbeiten werde. Anders sieht die Bilanz der

Analyse des schweizerischen Lehrplanes aus. Einzelne Lehrplanteile sind in unterschiedlichen Jahren entstanden (zwischen 2004 und 2008), was darauf hinweist, dass der Lehrplan regelmäßig überarbeitet und den aktuellen Anforderungen angepasst wird. So positiv diese Aktualität auch einzustufen ist, so wenig lässt sich jedoch eine Orientierung an fachdidaktischen Modellen feststellen. Der Lehrplan ist als einziger der drei untersuchten spezifisch auf die Sportart Kunstturnen abgestimmt, jedoch entzieht er sich jeglicher didaktischer Aufbereitung.

Ebenso kann Krick und Prohl (2005, S. 235) darin zugestimmt werden, dass sich die Umsetzung der fachdidaktischen Diskussion hauptsächlich auf der Lehrplanebene der Ziele und der Inhalte vollzieht. Die Umsetzungsebene, also das WIE, bleibt dabei relativ unbestimmt. Daraus lässt sich die Tendenz erkennen, dass mittels Lehrplänen ein allgemeiner Rahmen für die Ausbildungen abgesteckt wird, die konkrete Planung und Umsetzung der Ziele und Inhalte bleibt dann aber den Lehrenden, im Optimalfall in Zusammenarbeit mit den Lernenden, überlassen.

Etwas negativer als Krick und Prohl beschreibt Digel (2007, S. 205) die Lage, welcher angesichts einer genaueren Betrachtung der didaktisch-theoretischen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte deutlich feststellt, dass, wie an der gelebten Unterrichtspraxis beobachtet werden kann, die „vorgelegten didaktischen Konzepte nur ganz selten die Lehrpläne und meist gar nicht die Praxis erreichen können“. Vielmehr werden meist solche didaktischen Diskussionen geführt, schreibt Digel (2007, S. 205 f) weiter, „die von ihrer Logik her kaum nachvollziehbar sind. So wird eine *Sportartendidaktik* einer *Didaktik der Handlungsfähigkeit* gegenübergestellt, ohne zu erkennen, dass darin wohl kein didaktischer Widerspruch liegen kann. Wer immer Schülerinnen und Schülern eine Sportart vermittelt, ist ausgerichtet auf das Handeln in dieser Sportart, und Handlungsfähigkeit ist ein so selbstverständliches Ziel jeglichen didaktischen Arbeitens, dass damit gewiss keine Didaktik des Schulsports markant gekennzeichnet werden kann. Es wird ein bestimmter didaktischer Entwurf als eine Didaktik der reduzierten Ansprüche von jenen diskreditiert, die sich selbst als anspruchsvoller definieren. Dabei betreibt man jedoch dasselbe Geschäft wie die Kritisierten. Es werden lediglich schönere Worthülsen verwendet, und man gilt angesichts der größeren Offenheit als moderner, wobei Vielfalt meist als ein Wert an sich betrachtet wird, der keiner weiteren didaktischen Legitimation bedarf.“

Umgelegt auf die Lehrpläne der Trainer- und Trainerinnenausbildung kann sich die Diskussion natürlich nicht um die Frage drehen, ob nun einer Sportartendidaktik gegenüber einer Didaktik der Handlungsfähigkeit der Vorzug zu geben ist oder nicht. Denn dass sich hier alles um die Sportart selbst dreht ist klar, jedoch beweist der deutsche Lehrplan, wie von Digel angesprochen, dass zwischen einer Sportartendidaktik und einer Didaktik

der Handlungsfähigkeit nicht zwingendermaßen ein Widerspruch besteht. Das Konzept der Handlungskompetenz steht ganz zentral im Vordergrund des Lehrplanes, und das obwohl es sich definitiv um eine Sportartendidaktik handelt in dem Sinne, dass sogar nur eine einzige Sportart gelehrt und gelernt wird.

Inwiefern die vorgelegten didaktischen Konzepte die Praxis der Trainerinnen- und Trainerausbildung oder sogar die Praxis der turnerischen Ausbildung von Kindern und Jugendlichen erreichen, kann anhand dieser Arbeit nicht beurteilt werden, weitere empirische Untersuchungen wären dazu notwendig (siehe Kapitel 7.3). In dieser Arbeit kann es lediglich darum gehen, inwieweit didaktische Konzepte Einzug in die Lehrpläne der Trainerinnen- und Trainerausbildung finden, und die Bilanz fällt zumindest teilweise positiv aus.

7 Kritik und Entwicklungsmöglichkeiten einer Fachdidaktik des Boden- und Gerätturnens auf der Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse

7.1 Kritik an den bestehenden Lehrplänen

7.1.1 Österreich

Obwohl das Analyseergebnis des österreichischen Lehrplanes eher mager ausfällt, darf daraus nicht automatisch auf die tatsächliche Qualität der Ausbildungen geschlossen werden. Diese aufgrund ihrer Lehrplangrundlage von 1992 als veraltet und unfunktionell abzustempeln, würde definitiv zu kurz greifen. Auf ihrer Internetpräsentation werben die österreichischen Bundessportakademien mit modernen Ausbildungskonzepten, es lässt sich dort auch ein aktueller Folder der österreichischen Bundessportakademien einsehen (Bundessportakademien – Folder), in dem sich diese als „Kompetenzzentrum des Sports“ definieren. Ausführlich beschrieben findet sich in diesem Folder unter anderem der Standpunkt der BSPA zu folgenden Themen:

- *Ziele – was wir anbieten*
„Das Bildungsziel der Bundessportakademien (BSPA) besteht in der Vermittlung einer qualitativ hochwertigen Anleitungskompetenz im Sport- und Bewegungsbereich. Absolventinnen und Absolventen der BSPA erwerben in ihrer Ausbildung ein breites Spektrum an sportpädagogischen Fähigkeiten (Planung, Durchführung, Auswertung), um ein zielgruppenorientiertes Bewegungsangebot durchführen zu können.“
- *Gesellschaftlicher Auftrag – wozu es uns gibt*
„Die Bundessportakademien haben den Auftrag, Personen zu qualifizieren, die für den Spitzen-, Nachwuchs- und Breitensport befähigt sind, Bewegungs- und Trainingsprogramme zu gestalten.“
- *Partner – mit wem wir zusammenarbeiten*
„Das Ausbildungsspektrum der Bundessportakademien wird in Absprache mit der Bundessportorganisation (BSO) geplant und erreicht alle in der BSO organisierten Verbände. Die Bundessportakademien sind somit Veranstalter und ausbildungsdurchführende Organisation für Ausbildungen der österreichischen Dach- und Fachverbände.“

Diese Erklärungen erinnern stark an den allgemeinen Teil des deutschen Lehrplans, wenn auch in weit weniger ausführlicher Form. Das heißt die Einbindung der Ausbildungen in einen übergeordneten Bildungs- und Erziehungsauftrag hat längst auch im Selbstverständnis der österreichischen Bundessportakademien Einzug gehalten. Lediglich bis in den Lehrplan ist dieser Trend noch nicht vorgedrungen. Doch gerade dies wäre von enormer Bedeutung, da der Lehrplan schließlich die gesetzliche Grundlage jeder Ausbildung darstellt, und somit im Zweifelsfall zur Überprüfung herangezogen werden muss.

„Die Ausbildungen der Bundessportakademien [...] sind somit gesetzlich geregelt. Die organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Unterrichts ist durch Lehrpläne festgelegt.“ (Bundessportakademie – Organisation)

Es wäre also wichtig, der sich in den letzten Jahren verändernden fachdidaktischen Diskussion und dem neuen Selbstverständnis der österreichischen Bundessportakademien endlich auch eine gesetzliche Grundlage zu verleihen.

Interessant ist auch, dass sich auf der Homepage unter dem Punkt eLearning weitere Informationen zum Vermittlungskonzept der BSPA finden (Bundessportakademie – eLearning).

„Die Bundessportakademien gehen neue Wege der Kompetenzvermittlung und setzen dabei auf ein blended learning Konzept. Im Zentrum unserer Lehrgänge steht die Vermittlung eines handlungsorientierten Praxiswissens in Verbindung mit einem abgesicherten theoretischen Hintergrundwissen. Um die Kursteilnehmer/innen bei der Erlangung ihrer Kompetenzen effektiver unterstützen zu können, sind die Bundessportakademien bestrebt, in ihren Lehrverfahren neue didaktische Szenarien einzubinden.“ (Bundessportakademie – eLearning)

Weiters ist nachzulesen dass diese Szenarien auf drei Säulen beruhen, „die, je nach Gegenstand und Thematik“, eine unterschiedliche Gewichtung erfahren (Bundessportakademie – eLearning):

- *Basiswissen (eLearning)*
Interaktive Lernmodule stehen auf der Lernplattform zur Verfügung, sie „dienen der Wissensaneignung und Angleichung im Vorfeld eines Lernganges“. Diese Module dienen auch „der Qualitätssicherung am Ende der Ausbildung“.
- *Praxisorientierte Vertiefung (am Kursort in der Anwesenheitszeit)*
Aufbereitetes theoretisches Wissen „wird in der Anwesenheitszeit vor allem praktisch demonstriert und erarbeitet. Ein Kernpunkt aller [...] Ausbildungen ist die Anwendung des Erlernten.“
- *Vernetzung / Weiterentwicklung (eLearning)*
Zur „Nachbereitung eines Kurses bietet die Lernplattform zeitgemäße Austauschmöglichkeiten über peer to peer Foren. [...] Nach der Ausbildung gibt es eigene Absolventen/innenforen, die der Weiterentwicklung des Wissens dienen.“

Darunter steht abschließend geschrieben:

„Im Zentrum der drei Säulen steht die "face to face" Arbeit von Fachexperten/innen und Teilnehmern/innen am Kursort. Dort werden die für kompetentes Anleiten unumgänglichen Bereiche der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gemeinsam mit den Lehrreferenten/innen weiterentwickelt.“ (Bundessportakademie – eLearning)

So positiv dieser Versuch etwas Neues einzuführen, und neue didaktische Szenarien in die Lehrverfahren einzubinden, auch zu bewerten ist, so weist er doch einige Mängel auf.

Zuerst einmal stellt sich mir die Frage: Welche neuen didaktischen Szenarien sind hier gemeint? Dass interaktive Lernmodule zur Wissensaneignung zu Verfügung stehen und in der Anwesenheitszeit aufbereitetes theoretisches Wissen praktisch demonstriert und erarbeitet wird, scheint mir diese Frage nicht zufriedenstellend zu beantworten.

Generell findet sich kein vollständiges Konzept auf den Internetseiten der BSPA. Diverse Informationen zu den Ausbildungen sind an unterschiedlichen Orten verteilt zu finden. Erstaunlich ist beispielsweise, dass ausschließlich unter „eLearning“ von Kompetenzvermittlung gesprochen wird, das Thema jedoch an keiner anderen Stelle auftaucht. Ganz klar wird allerdings auch hier nicht, was genau damit eigentlich gemeint ist. Es scheint zuerst so, als ob das Wort „Kompetenz“ mehr als Modewort verwendet wird, um aktuell zu klingen. Erst am Ende der Seite findet sich, wenn man aufmerksam liest, quasi eine Erklärung:

„Dort [in der „face to face“ Arbeit] werden die für kompetentes Anleiten unumgänglichen Bereiche der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gemeinsam mit den Lehrreferenten/innen weiterentwickelt.“ (Bundessportakademie – eLearning)

Kompetenzvermittlung beinhaltet also die Weiterentwicklung von Fach-, Methoden- sowie Sozial- und Selbstkompetenz. Diese Kompetenzbereiche entsprechen jenen, welche sich auch in der deutschen Ausbildungsordnung unter dem Begriff der Handlungskompetenz zusammengefasst finden:

„Sie [die Handlungskompetenz] verknüpft Wissen, Können und Verhalten in Bezug auf ein erfolgreiches, ganzheitliches Handeln miteinander. Handlungskompetenz schließt Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methoden- und Vermittlungskompetenz sowie strategische Kompetenz ein und ist die Basis für engagierte, motivierte Eigenaktivität.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 10)

In der deutschen Ausbildungsordnung werden jedoch auch inhaltliche Wesensmerkmale der Kompetenzbereiche, die im Qualifizierungssystem des DTB dominierend sind, dargestellt. Somit werden diese präzise definiert, und bleiben nicht als inhaltslose Worthülsen stehen. Auf der Internetseite der BSPA ist dies leider nicht der Fall. Hier wird zwar auf die derzeit so bedeutenden „Kompetenzen“ hingewiesen, ohne nähere inhaltliche Bestimmungen bleibt jedoch auch die Verwendung von Modebegriffen nur ein Schein. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der Handlungsorientierung:

„Im Zentrum unserer Lerngänge steht die Vermittlung eines handlungsorientierten Praxiswissens in Verbindung mit einem abgesicherten theoretischen Hintergrundwissen.“ (Bundessportakademie – eLearning)

Auch diesmal bleibt offen, was genau man sich unter handlungsorientiertem Praxiswissen vorzustellen hat. Wie nun tatsächlich die Unterrichtsziele sowie deren Umsetzung aussehen könnten, wird daher für einen Außenstehenden nicht klar. Wie bereits erwähnt wäre es wünschenswert, ein strukturiertes Ausbildungskonzept zu erstellen und im Lehrplangentext zu verankern.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft das Verhältnis von Lehren und Lernen, welches nicht befriedigend geklärt wird. Scheinbar willkürlich wird mal da von Lehren, mal dort von Lernen gesprochen. Um beispielsweise die Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen „bei der Erlangung ihrer Kompetenzen effektiver unterstützen zu können“ (Bundessportakademie – eLearning), sollen in die Lehrverfahren neue didaktische Szenarien eingebunden werden. Hier befindet sich für mich ein Widerspruch, denn „Kompetenzen kann man anderen nicht vermitteln; man kann ihnen nur helfen, sich auf der Grundlage des vermittelten Wissens und Könnens Kompetenzen selbst anzueignen“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 12). Auch wenn sich nun die Lehrverfahren auf neue didaktische Szenarien berufen können, so bedeutet dies noch nicht, dass die Entwicklung von Kompetenzen tatsächlich sichergestellt ist. Denn Lehren ist eben nicht gleich Lernen, und wie im deutschen Lehrplan festgehalten wird, können Kompetenzen nur in einem Selbstlernprozess entwickelt werden. Selbstständigkeit und Selbstverantwortung im Lernprozess werden aber weder im Lehrplan noch auf der Internetpräsenz der BSPA zum Thema gemacht, und bleiben somit auf der Strecke.

Abschließend muss außerdem kritisiert werden, dass es derzeit noch keine von der BSPA organisierten Fortbildungsveranstaltungen gibt, weder auf freiwilliger Basis noch verpflichtend, welche zur Aktualisierung des eigenen Wissens oder sogar, wie in Deutschland, zur Verlängerung der Ausbildungslizenz absolviert werden können bzw. müssen.

7.1.2 Deutschland

Der deutsche Lehrplan beinhaltet einen umfassenden allgemeinen Teil, welcher grundlegende Positionen, pädagogische Rahmenbedingungen und didaktisch-methodische Grundsätze darlegt. Diese Kapitel sind ausführlich gestaltet und vermitteln umfassend das Selbstverständnis des deutschen Turner-Bundes sowie seiner Ausbildungen. Wie in Kapitel 6.4.1 dargelegt, entspricht die deutsche Ausbildungsordnung in den wesentlichen Punkten der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis, wobei besonders dem Bildungsbegriff zentrale Bedeutung zukommt.

Im speziellen Teil des Lehrplanes, welcher die Bestimmungen zu den einzelnen Ausbildungsstufen enthält, finden sich umfangreiche Zielsetzungen für jeden der drei Kompetenzbereiche. Zu bemängeln wäre, dass keine konkreten Inhalte im Lehrplan enthalten sind. Es sind zwar verschiedene Aspekte angegeben, an denen sich die Gestaltung des Ausbildungsganges orientieren soll, jedoch erfährt man nichts über Unterrichtsfächer oder über die Stundenaufteilung der einzelnen Fächern bzw. Themenbereiche.

Als Gegenargument muss dabei jedoch berücksichtigt werden, dass in Deutschland eine umfangreiche Rahmentrainingskonzeption für das weibliche Kunstturnen vorliegt, an welcher sich die Ausbildungen orientieren müssen. Dies ist als ein Punkt unter den „Aspekten für die Erarbeitung von Ausbildungsinhalten“ angeführt:

„Allgemeine und spezielle Trainingsinhalte und -methoden für die Grundausbildung und das Grundlagentraining im Leistungssport auf der Basis der Rahmenkonzeptionen des DTB.“ (Deutscher Turner-Bund, 2007, S. 41)

Für die praktisch-methodische und didaktische Ausbildung liegt also ein Werk vor, das für alle Trainer und Trainerinnen, welche Turnerinnen im Leistungssport ausbilden, einheitliche Grundlagen und Vorschriften bietet.

Ein weiteres verbindliches Werk für Trainerinnen und Trainer stellt der „Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer im Sport“ dar (Deutscher Sportbund, 1998). Darin ist festgeschrieben, dass Trainerinnen und Trainern „eine besondere soziale Verpflichtung gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Athleten“ (Deutscher Sportbund, 1998, S. 2) zukommt. Normen- und wertbegründete Orientierungen „sind im Grundsatz an einem *humanen Leistungssport* sowie am Wohl von Kindern und Jugendlichen, an der *mündigen Athletin* und am *mündigen Athleten* ausgerichtet“ (Deutscher Sportbund, 1998, S. 3).

„Die Würde des Menschen hat in Training und Wettkampf Immer Vorrang!“ (Deutscher Sportbund, 1998, S. 3)

Trainerinnen und Trainer haben sich daher insbesondere „um ein pädagogisch verantwortliches Handeln“ (Deutscher Sportbund, 1998, S. 5) zu bemühen:

- „Sie geben an die zu betreuenden Sportlerinnen und Sportler alle wichtigen Informationen zur Entwicklung und Optimierung ihrer Leistung weiter.
- Sie beziehen die Sportlerinnen und Sportler in Entscheidungen ein, die diese persönlich betreffen.
- Sie berücksichtigen bei Minderjährigen immer auch die Interessen der Erziehungsberechtigten.
- Sie fördern die Selbstbestimmung der Ihnen anvertrauten Sportlerinnen und Sportler.
- Sie bemühen sich bei Konflikten um offene, gerechte und humane Lösungen.
- Sie wenden keine Gewalt gegenüber den ihnen anvertrauten Athletinnen und Athleten an, insbesondere keine sexuelle Gewalt.

- Sie erziehen zur Eigenverantwortlichkeit und zur Selbständigkeit der Sportlerinnen und Sportler, auch im Hinblick auf deren späteres Leben.“

Der Ehrenkodex enthält also wichtige Grundlagen in Hinblick auf den Umgang mit Sportlerinnen und Sportlern, jedoch kein umfassendes pädagogisches oder didaktisches Konzept für die Ausbildung von Turnerinnen und Turnern. In Zukunft wäre es wichtig, ein solches Konzept im Sinnen einer Fachdidaktik des Gerätturnens zu erarbeiten, denn wie Leikov (1995, S. 27 f) schreibt, gibt es eine spezielle „Didaktik des Leistungssports für Kinder und Jugendliche“ in des Begriffes Bedeutung noch nicht, und die Spitzensport-Konzeptionen der Verbände müssen eher als „Quasi-Didaktik“ verstanden werden (siehe Kapitel 3.4).

7.1.3 Schweiz

Wie bereits in Kapitel 6.2.2 diskutiert, enthält der schweizerische J+S Lehrplan keinen allgemeinen Lehrplantext, sondern nur Tabellen mit einer Auflistung der zu behandelnden Themen. Der schweizerische Lehrplan beinhaltet also das, was im deutschen Lehrplan komplett fehlt. Umgekehrt fehlen im schweizerischen Lehrplan die umfangreichen Bestimmungen, welche den Großteil des deutschen Lehrplans ausmachen. Man könnte daraus folgern, dass sich die schweizerischen Ausbildungen stark auf den fachspezifischen Aspekt konzentrieren, und pädagogische bzw. didaktische Rahmenkonzepte ins Hintertreffen geraten. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass die Ausbildungen kein Niveau haben, denn dieses wird schließlich nicht alleine durch die Gestaltung des Lehrplanes bestimmt. Allerdings ist bei den schweizerischen J+S Ausbildungen auch keine Tendenz Richtung Modernisierung sichtbar in dem Sinne, dass sich, wie bei den österreichischen Ausbildungen, z.B. auf der Internetpräsenz zusätzliche Informationen zur didaktischen Gestaltung der Ausbildungen finden.

Etwas anders sieht es jedoch bei der Berufstrainer- und Berufstrainerinnen- bzw. Diplomtrainer- und Diplomtrainerinnenausbildung aus. Diese Ausbildungen stehen über den J+S Ausbildungen (siehe Kapitel 5.3.3) und werden von Swiss Olympic in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Sport (BASPO) angeboten.

In einer Broschüre zur Trainer- und Trainerinnenbildung in der Schweiz wird als Ziel der Ausbildung „mehr Kompetenz und Wirksamkeit im Traineralltag“ genannt (BASPO – Broschüre Trainerbildung):

„Trainer im Leistungs- und Spitzensport erwerben Kenntnisse und Fertigkeiten. Dadurch erhöhen sie ihre Kompetenz und Wirksamkeit für den Traineralltag.“ (BASPO – Broschüre Trainerbildung, S. 3)

Im Informationsblatt zur Berufstrainer- bzw. Berufstrainerinnenausbildung wird ebenfalls die Handlungskompetenz von Trainerinnen und Trainern als zentrales Thema angepriesen (BASPO – Informationsblatt Berufstrainerausbildung). Dasselbe lässt sich auch im Informationsblatt zur Diplomtrainer- bzw. Diplomtrainerinnenausbildung nachlesen (BASPO – Informationsblatt Diplomtrainerausbildung), wobei die Handlungskompetenz der Trainerinnen und Trainer in den folgenden Bereichen erweitert und gefördert werden soll: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Führungskompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Praxistransfer. Ähnlich wie im deutschen Lehrplan werden diese Kompetenzbereiche in dem Informationsblatt auch ausführlich definiert.

Trotz all dieser Versuche, dem Ruf nach Erneuerung zu folgen und die Ausbildungskonzepte zu aktualisieren bzw. zu modernisieren, fehlt, wie auch bei den österreichischen Ausbildungen, eine grundlegende fachdidaktische Konzeption für alle Ausbildungsgänge und -stufen.

7.1.4 Aktuelle Tendenzen

Die Tendenz geht also durchaus in allen drei Ländern in die Richtung, aktuelle fachdidaktischen Konzepte zu berücksichtigen und in die Ausbildungen einzubinden. Es gibt kaum Internetauftritte der Ausbildungspartner, auf denen nicht Schlagworte wie Selbstständigkeit, Handlungsfähigkeit, Anleitungskompetenz oder ähnliches zu finden sind. Lediglich in die Gestaltung der Lehrpläne hat diese Tendenz bisher noch kaum Einzug genommen, einzig der deutsche Lehrplan beinhaltet bereits ein umfassendes didaktisches Gesamtkonzept. Der österreichische Lehrplan hingegen ist bereits über zwanzig Jahre alt! In dieser Zeit hat sich in Theorie und Praxis viel geändert. Man kann den BSPA nicht vorwerfen sie würden nicht versuchen, sich an internationalen Entwicklungen der Trainer- und Trainerinnenausbildung zu orientieren, um ihre Ausbildungsangebote ständig zu verbessern und auf dem neusten Stand der Erkenntnis zu halten. Lediglich die gesetzliche Grundlage ist stark veraltet und entspricht in keiner Weise den Anforderungen an einen zeitgemäßen Lehrplan zur Ausbildung von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport. Eine Überarbeitung bzw. besser eine Neugestaltung ist längst überfällig, und das nicht nur für die Ausbildungen im Kunstturnen, sondern für fast alle Sportarten, welche an den BSPA angeboten werden.

Ein abschließender Kritikpunkt an allen drei Lehrplänen wäre meiner Meinung nach jener, dass der direkte Bezug zum späteren Berufsfeld durchwegs wenig erkennbar ist.

Bevor ich auf diesen Kritikpunkt näher eingehe, möchte ich klarstellen, dass es in allen Lehrplänen ausschließlich um die Trainer- und Trainerinnenausbildung geht, d.h. um die

Ausbildung zukünftiger Führungspersönlichkeiten. Eine Didaktik der Trainer- und Trainerinnenausbildung steht zwar indirekt auch mit der Ausbildung der Turnerinnen in Zusammenhang, kann jedoch nicht direkt mit dieser verglichen werden. Bei der ersteren geht es darum, wie die zukünftigen Leitungspersönlichkeiten ihre Berufsausbildung erfahren, bei der zweiten darum, wie die Kinder und Jugendlichen in ihrer leistungssportlichen Karriere ausgebildet werden. Dies steht insofern in Zusammenhang, als das Ziel der Berufsausbildung eben das Training mit Sportlerinnen und Sportlern darstellt. Erfahrungen aus der Berufsausbildung wirken sich also mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf die zukünftige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus, und genau hier müsste verstärkt angesetzt werden, d.h. der Fokus müsste auch im Lehrplan viel mehr auf die eigentliche Zielgruppe gelegt werden, nämlich die trainierenden Turnerinnen.

Trotz allem sollte man aber bedenken, dass eine umfassende Didaktik des sportlichen Trainings im Gerätturnen natürlich nicht Bestandteil eines Ausbildungskonzeptes sein kann, dies würde seinen Rahmen sprengen. Der didaktisch-methodische Teil der Ausbildung stellt ja nur einen von vielen Bereichen dar, welche in der Ausbildung zu vermitteln sind (z.B. theoretische Grundlagen wie Anatomie, Physiologie, Sportmedizin, Biomechanik,...). Zu konkreten Fragen der Didaktik in der Ausbildung von Turnerinnen müssen Fachbücher oder einschlägige Zeitschriften herangezogen werden. Unterschiedliche internationale Literatur wird schließlich auch in den Ausbildungen zur Wissensaneignung für die zukünftigen Trainerinnen und Trainer herangezogen.

7.2 Entwicklungsmöglichkeiten einer Didaktik des Gerätturnens unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Neurodidaktik

Nachdem ich im vorherigen Kapitel kritisiert habe, dass die Lehrpläne die eigentliche Zielgruppe, nämlich die Turnerinnen, zu wenig in den Blick nehmen, möchte ich nun genau dort „unten“, d.h. in der Trainingspraxis ansetzen, und anschließend einige Konsequenzen für „oben“, d.h. für die Trainer- und Trainerinnenausbildung diskutieren.

Dieses Kapitel widmet sich dabei Ideen und Ansätzen, welche bei der Neukonzeption eines Lehrplanes bzw. eines Ausbildungskonzeptes berücksichtigt werden könnten. Es erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll vielmehr einige ausgewählte Themenbereiche diskutieren. Diese Themengebiete sind allerdings nicht eindeutig voneinander zu trennen, vielmehr bestimmen und beeinflussen sie sich gegenseitig.

7.2.1 Didaktik des Gerätturnens

Eine spezielle „Didaktik des Leistungssports für Kinder und Jugendliche“ gibt es nach Leikov (1995, S. 27 f) in des Begriffes Bedeutung nicht (siehe Kapitel 3.4). Von den Verbänden werden lediglich Spitzensport-Konzeptionen vorgegeben, die als „Quasi-Didaktik“ benutzt werden, denn es gibt keine unterschiedlichen Verfahrenstechniken für verschiedene Altersstufen. Die motorischen Lernprozesse werden lediglich anhand der Idealtechnik angeboten, was bedeutet, dass unterschiedliche externe und interne Lernbedingungen sowie Lernvoraussetzungen der Kinder unberücksichtigt bleiben.

Die hohen zeitlichen und psychischen Belastungen der jungen Sportlerinnen und Sportler führen schnell zu „Überlastungserscheinungen“ und Drop-Outs (Leikov, 1995, S. 27 f). Um dies zu vermeiden, müssten für die Nachwuchsathletinnen und -athleten noch genügend Freiräume verbleiben, um ihre Identität zu formen. Nachdem die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen jedoch keinen falls linear verläuft, reicht es nicht aus, die Belastungen einfach schrittweise zu steigern, sondern die Belastungsgestaltung müsste als dynamischer Prozess angelegt werden, in dem kritische Lebensphasen (Pubertät) entsprechend berücksichtigt werden.

Leikov (1995, S. 28) vertritt trotz allem die Meinung, dass der Hochleistungssport mit Kindern und Jugendlichen schadlos durchführbar ist, sowohl von physischer als auch von psychischer Seite, sofern sich die Spitzensport-Konzeptionen stärker mit dem Wesen der Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse in die Trainingskonzeption miteinfließen lassen. „Ein ausschließliches Orientieren am motorischen Erwerb der Bewegungstechniken unter weitestgehender Auslassung der Persönlichkeitsentwicklung führt dazu, dass Trainer ihre Athleten als *Black Box* sehen, in die man nur die richtige Information eingeben muss, um zu gewünschten Resultaten zu kommen“ (Leikov, 1995, S. 28).

Nun bin ich aber der Meinung, dass gerade im Leistungssport mit Kindern und Jugendlichen die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit und damit die Persönlichkeitsentwicklung unbedingt zu fördern ist. Die Turnerinnen verbringen den Großteil ihrer schulfreien Zeit mit dem Training, und wichtige Entwicklungsschritte, welche Kinder und Jugendlichen sonst in ihrer Freizeit selbstbestimmt durchmachen können, dürfen den trainierenden Kindern und Jugendlichen nicht vorenthalten werden. Vielleicht lässt sich auch hierin eine Begründung für die Notwendigkeit einer verstärkten pädagogischen Forschung im Leistungssport sowie einer stärker pädagogisch orientierten Ausbildung der Trainerinnen und Trainer finden.

Prohl (2004, S. 11) schreibt, dass „mit Begriffen wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität“ und „sogar Glück“ im „Ehrenkodex Verhaltensweisen, Persönlichkeitsdispositionen und Zielprojektionen angesprochen“ werden, „die den Leistungssport auch als Kultur- und Bildungsgut im Kontext eines gelingenden Lebens der Athleten ausweisen sollen“ (siehe Kapitel 1.4.1).

Leikov (1995, S. 24 ff) sieht dabei besonders den Aspekt des Spaßhaben am Sporttreiben und an der Leistung stark vernachlässigt, denn gerade für Heranwachsende ist der Spaß subjektiv besonders bedeutsam. Der Spaß an etwas ermöglicht erst ein intensives Auseinandersetzen mit einem Gegenstand. Trainerinnen und Trainer müssten sich des engen Zusammenhangs zwischen Spaß und Leistung bewusst werden, und den Kindern und Jugendlichen die Lust an der Leistung vermitteln, indem sie Sportsituationen als spannend aber zugleich bewältigbar anbieten.

7.2.2 Bewegungslernen und Neurodidaktik

Motorisches Lernen und Üben verläuft stets „mit sozialen und kognitiven Lernprozessen verknüpft“ ab (Größing, 2007, S. 137). Deshalb fordert Göhner (1979, S. 196), dass die Funktionszusammenhänge zwischen Hauptfunktionsphasen und Hilfsfunktionsphasen, und die daraus folgende Anordnung der Lernschritte, den Lernenden auch mitgeteilt werden, damit diese bei der Lösung der gestellten Bewegungsaufgaben aktiv mitwirken können (siehe Kapitel 3.6).

Nach Hotz (1986, S. 14) sind neben den konditionellen und koordinativen Fähigkeiten im Ausbildungsprozess des Bewegungslernens auch Wahrnehmungs- und Planungsfähigkeiten zu fördern. Die Bewegungsbeobachtung spielt dabei für Lehrende und Lernende eine wichtige Rolle (Hotz, 1986, S. 22). Die Lehrtätigkeit von Trainerinnen und Trainern umfasst daher die Aufgabenbereiche Beobachten, Beurteilen und Beraten (Hotz, 1986, S. 28). Zentrale Bedeutung im Bewegungslernen kommt dabei der Bewegungserfahrung zu, die Hotz „als belangvoll in allen Phasen des motorischen Lernprozesses ansieht. Sie hat eine Orientierungsfunktion beim Aufbau des Bewegungsentwurfs und eine Steuerungsfunktion in der Realisierungsphase“ (Größing, 2007, S. 143). Das Sammeln von Gegenstandserfahrungen, welche durch das Variieren der Bewegungsausführung oder der Ausführungsbedingungen hergestellt werden können (Hotz, 1986, S. 78), differenziert das Bewegungsempfinden und führt dadurch zur Verbesserung des Lernens (Größing, 2007, S. 144).

Motorische Lernergebnisse hängen außerdem von äußeren und inneren Gegebenheiten des Lernprozesses ab (Größing, 2007, S. 144). Die Motivation als Faktor der inneren

Lernbedingungen spielt dabei eine große Rolle, denn das Erzeugen von Lernbereitschaft bei den Kindern und Jugendlichen hängt unter anderem vom Geschick der Lehrperson ab. Auch für die Herstellung eines leistungsförderlichen Lernklimas ist die Lehrperson zumindest teilweise verantwortlich (Größing, 2007, S. 144): „Ausreichende Erklärungen und Begründungen der Lernziele, die Verwendung audiovisueller Unterrichtsmedien, variable methodische Maßnahmen und Verfahren, der Führungsstil des Lehrers und die Art der Lehrer-Schüler-Interaktion sind Bestimmungsgrößen des Lernklimas, auf die der Sportlehrer Einfluss nehmen kann.“ Das Bewegungskönnen als Ergebnis des Bewegungslernens bildet dabei immer eine Ganzheit aus „kognitiven, sozialen, emotionalen, körperlichen und motorischen Lernstrukturen“ (Größing, 2007, S. 147), wobei sowohl die Ergebnisse des Bewegungslernens als auch die Lehrwege zu diesen Ergebnissen sehr individuell ausfallen können.

Die Prinzipien des Bewegungslernens sind dabei nicht aus der Bewegungshandlung selbst zu gewinnen (Größing, 2008, S. 148), es sind vielmehr „pädagogische Grundsätze, die bis in die Methoden des Bewegungslernens hineinreichen, und hinter ihnen stehen humanistische Grundsätze, steht ein Menschenbild. Nicht die Übung selbst, nicht die Sportart, nicht die Handlungssituation bestimmt die Verwendung ganzheitlicher oder teilhafter Maßnahmen, induktiver oder deduktiver, inszenierender oder programmierender Lernwege. Diese Bestimmung erfolgt aus dem Menschenbild, das ein Lehrer bewusst oder unbewusst in sich gebildet hat.“

Für ein pädagogisch ausgelegtes Bewegungslernen reicht also die Kenntnis der Sachstruktur des motorischen Lernens nicht aus (Größing, 2007, S. 148): „Im pädagogischen Raum und Bezug ist das Lehren und Lernen von Bewegungshandlungen demnach nicht am Objekt (z.B. Sport), sondern am Subjekt (Kind, Schüler, Athlet usw.) zu messen, zu bewerten und auszurichten.“ In der gegenwärtigen Sportpädagogik vollzieht sich unverkennbar „eine Wende der bewegungstheoretischen Betrachtung, eine Abwendung von objektbezogenen, biomechanischen und informationstheoretischen Erklärungen und eine Hinwendung zu subjektbezogenen, philosophisch-anthropologischen und ganzheitlichen Deutungen des menschlichen Bewegungshandelns und motorischen Lernens“ (Größing, 2007, S. 148).

Vor dem Hintergrund dieser Forderung einer Umdeutung motorischer Lehr- und Lernprozesse möchte ich nun auf neurodidaktische Ergebnisse und Erklärungen zurückgreifen, welche Begründungen für die Notwendigkeit eines Umdenkens auf dem Gebiet des Bewegungslernens und -lehrens liefern können.

Nach dem Menschenbild der Neurodidaktik bilden Körper, Gehirn und Geist eine dynamische Einheit (Arnold, 2009, S. 194). „Erzieher und Lehrer müssen mit dieser Komplexität pädagogisch umgehen lernen, indem sie sich auf das aktive ganzheitliche Sein des Kindes einlassen. [...] Das Ich ist als ein Ganzes zu verstehen, das die Fähigkeit besitzt, sein eigenes Wachstum zu beobachten, daran teilzunehmen und dafür verantwortlich zu sein“ (Arnold, 2009, S. 194 f). „Ziel jeglicher Bildung und Erziehung sollte ein differenzierter und ichstarker Mensch sein, der auch mit Unsicherheiten und Unübersichtlichkeiten stabil umgehen kann. Wissen über sich selbst, Authentizität, sowie die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, gehören wesentlich dazu“ (Arnold, 2009, S. 195) (siehe Kapitel 3.7.5).

Im Folgenden möchte ich die wichtigsten neurodidaktischen Erkenntnisse zusammenfassen (siehe Kapitel 3.7.2), um anschließend Möglichkeiten ihrer praktischen Umsetzung im Training mit Kindern und Jugendlichen zu diskutieren.

1. „Das Gehirn ist immer auf der Suche nach Erfahrungen, nach Erlebbarem, mit denen es sich über Erfolgserlebnisse chemisch belohnen, also ein *Lusterlebnis* verschaffen kann“ (Braun, 2009, S. 141). Belohnung und Erfolg bedeutet für das Gehirn „positive Verstärkung durch Lob und Belohnung, aber auch die Möglichkeit zur Vermeidung von Strafe“.
2. „Auch Stress und *Anstrengung* gehört zum Lernen: Wechsel von Lob und Tadel hält das Gehirn unter Spannung“ (Braun, 2009, S. 141) und fördert das Lernen. „Das kindliche Gehirn kann in seiner enormen Leistungsfähigkeit kaum überfordert werden, die Gefahr liegt eher in einer Unterforderung. Es kann jedoch demotiviert werden, z.B. durch langweiliges „Pauken“, ständige Misserfolge, destruktive oder inkonsequente Kritik, Strafen, Demütigung.“
3. „Entspannte Atmosphäre, Spiel und *Vertrauen* sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass sich Neugier und Kreativität entfalten können; ohne Leistungsstress und ohne Versagensängste“ (Herrmann, 2009b, S. 13). Wichtig dabei ist: „die Erwartung auf Erfolg stärken, Suchbewegungen mit offenem Ausgang bekräftigen, die Hoffnung auf Belohnung wecken, das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken“ (Herrmann, 2009b, S. 13). Wie Hüther (2009b, S. 205) schreibt, kann man mit Angst nicht lernen, denn „Angst führt dazu, dass unspezifische Erregungsmuster im Gehirn aufgebaut werden und sich ausbreiten. Das einzige, was dagegen hilft, ist Vertrauen. Kinder müssen deshalb Gelegenheit bekommen, Vertrauen zu entwickeln zu sich selbst, aber auch zu anderen.“
4. Das Gehirn braucht außerdem die notwendige *Zeit*, um Informationen zu speichern und Verknüpfungen herzustellen (Herrmann, 2009b, S. 13).

5. *Emotion und Kognition* hängen nach Schirp (2009, S. 252) untrennbar zusammen, denn „wir lernen immer und überall auch die jeweils bestehenden emotionalen Anteile einer Situation mit. Motivationale Antriebe, Begeisterung, Unwohlsein, Lernfreude und Lernängste entstehen z.B. auch durch die, die mit uns in Lernsituationen agieren.“ Nach Hermann (2009b, S. 14) ist ein Erlebnis als bleibende Erfahrung „durch eine besondere emotionale Weise ausgezeichnet. Die innere aktive Beteiligung der Schüler an ihrem Tun verstärkt deren Interesse und Engagement und führt dadurch zu besseren und nachhaltigeren Arbeits- und Lernergebnissen.“
6. Das Gehirn funktioniert umso besser, „je attraktiver die Lernsituation empfunden wird, und die Attraktivität bemisst sich [...] an der Abschätzung des zu erwartenden Erfolgs. Sobald die Rahmenbedingungen für Erfolg besonders mit Rücksicht auf die großen individuellen Unterschiede bei den Lernfähigkeiten und Lernleistungen von den Schülern selbst gestaltet werden können, stellen sich generell erhöhte Lernbereitschaft und Motivation ein. Das gehirneigene Belohnungssystem bleibt intakt durch *Spaß* am Gelingen der Leistung. Nichts ist daher erfolgreicher als die neurodidaktisch argumentierte *Spaßpädagogik*: eine lust- und spaßbesetzte Leistungsherausforderung, die Erfolgserlebnisse vermittelt!“ (Herrmann, 2009b, S. 14)
7. „Jeder Mensch besitzt einen *einzigartigen* genetischen Code“, daher ist es notwendig, dass Trainerinnen und Trainer zwar die Gemeinsamkeiten ihrer Turnerinnen verstehen und mit diesen umgehen können, aber zur gleichen Zeit jedes Kind „als einzigartiges Individuum mit einzigartigen Merkmalen, Fähigkeiten und Bedürfnissen anerkennen“ (Arnold, 2009, S. 192).
8. Für das Lernen und Leisten sind „sozial-emotionale *Beziehungen* unabdingbar“ (Hermann, 2009b, S. 15), weshalb „Beziehungen stiften“ auch „ein Kerngeschäft des Lehrens“ sein muss. Beziehungslosigkeit und Nichtbeachtung werden vom menschlichen Gehirn als psychische Verletzung registriert. „Das Gehirn ist auf Sozialverhalten hin ausgerichtet, wodurch die enge Verbindung zwischen sozialer Interaktion und Lernen begründet ist“ (Hermann, 2009a, S. 162).
9. Sofern Lernerfolg eintritt, stabilisiert dieser „die Neugier, das Interesse daran, immer wieder Neues zu lernen“ (Hermann, 2009a, S. 162). Dieser Vorgang kann als *Motivation* bezeichnet werden. Motivation „ist sozusagen ein Modus der Neugier bzw. des Interesses“, weshalb es ein unterrichtlich aussichtsloses Unterfangen wäre, „Motivation als solche erzeugen, zugleich aber die Interessen der Schüler nicht berücksichtigen zu wollen“ (Hermann, 2009a, S. 162).

10. Das Gehirn erinnert sich an Dinge nachhaltiger, wenn diese *Bedeutung* für die Lernenden haben. Bedeutungsgenerierung geschieht durch aktive Verarbeitung von Erfahrungen: „Durch Feedback, das Finden und Vergleichen von Merkmalen und Beziehungen, das Analysieren von Situationen, Denken in Aktivitäten, Entwicklung von Zielen und zeitlichen Abläufen, Treffen von Entscheidungen und der Kommunikation darüber mit anderen“ (Arnold, 2009, S. 194).

Aus den beschriebenen Aspekten für erfolgreiches Lernen lassen sich nun einige Konsequenzen für die Trainingsgestaltung im Kunstturnen ableiten.

Das Turnen als Leistungssport fordert hohe Anstrengungen und zahlreiche Entbehrungen von den Kindern und Jugendlichen, kann aber im Gegenzug dafür durch persönliche Erfolge und positive Lernerfahrungen auch Lusterlebnisse besonderer Art schaffen. Diese können für die Kinder einzigartig sein und stellen nicht nur eine Belohnung für ihre Arbeit dar, sondern motivieren sie in hohem Maße auch zum Weitermachen, zu „mehr“. Erfolgserlebnisse sind daher unumgänglich für die Motivation und den Ehrgeiz der Turnerinnen (Braun, 2009, S. 141).

Wie aber kann man den Kindern nun die Erfahrung von Erfolgserlebnissen vermitteln, wo Motivation doch ein Modus der Neugierde ist, und nicht als solche zu erzeugen? (Hermann, 2009a, S. 162).

Obwohl Motivation von innen kommen muss, kann sie von außen entschieden beeinflusst werden. Was Turnerinnen als Erfolg wahrnehmen, hängt in hohem Maße von der Einstellung ihrer Trainer und Trainerinnen ab. Wenn diese den Kindern vermitteln, dass nicht nur ein erster Platz bzw. eine gute Platzierung im Wettkampf ein Erfolg ist, sondern dass es vor allem im Training so viele kleine Erfolgserlebnisse gibt, über die man sich freuen kann (z.B. ein erstmals geschafftes Element, eine fehlerlos durchgeturnte Übung, oder soziale Erfolge wie beispielsweise die erfolgreiche Unterstützung einer Trainingspartnerin, usw.), so werden die Kinder wesentlich mehr Motivation entwickeln, da sie auf ihrem Weg zu einem großen Ziel ganz viele kleine Ziele erreichen und sich darüber freuen können. Und Freude und Spaß am Tun gepaart mit Erfolgserlebnissen ist schließlich die beste Voraussetzung für die Bereitschaft, Höchstleistungen zu erbringen.

Wertet ein Trainer oder eine Trainerin nur gute Wettkampfergebnisse als Erfolg, so stellen sich für die Kinder zu wenige Erfolgserlebnisse ein, um dauerhaft Freude an ihrem Tun entwickeln zu können. Selbst wenn ein Mädchen regelmäßig gute Leistungen im Wettkampf erzielt, so sind Wettkampferlebnisse doch von relativer Seltenheit im Vergleich zum täglichen Training. Wie auch Prohl (2006, S. 334) schreibt, „sollte das Recht des Athleten auf Selbstbestimmung und Gegenwart in Training und Wettkampf respektiert werden“. Die

Sportlerinnen sollten also die Möglichkeit bekommen, möglichst viele positive Gegenwartserfahrungen zu sammeln, und sich nicht jahrelang in Gedanken nur auf ein Ziel fixieren, welches sie möglicherweise nie erreichen werden. Wäre dem so, würden sie bei Nichterreichen dieses übergeordneten Ziels im Rückblick vielleicht einige Jahre ihres Lebens als vergeudete Zeit ansehen, anstatt als dauerhafte Bereicherung für ihr ganzes Leben.

Nur wenn es den Trainerinnen und Trainern gelingt, ihren Turnerinnen solch eine Einstellung zu vermitteln, dann sind diese auch dauerhaft in der Lage, durch Spaß und Freude an ihrem Tun langfristig und zielstrebig auf etwas hinzuarbeiten und die Motivation nie zu verlieren. Das „Spaß haben am Training“ darf dabei auf keinen Fall abgewertet werden, denn der Spaß an etwas behindert die Leistungsentwicklung nicht, sondern im Gegenteil, er fördert sie (Hermann, 2009b, S. 14).

Wie aus der obigen Zusammenfassung hervorgeht, wird vor allem der sozial-emotionalen Beziehung großer Wert für die Entwicklung von Sportlerinnen und Sportlern beigemessen (Hermann, 2009b, S. 15). Die Beziehungsarbeit muss daher von Seiten des Trainers oder der Trainerin an erster Stelle stehen, sie bildet praktisch die Grundlage für alles Weitere. Ohne eine funktionsfähige Beziehung zwischen Trainer oder Trainerin und Athletin wird jedes konditionelle, koordinative oder technische Training nicht auf demselben hohen Niveau verwirklicht werden können, wie dies in anderem Falle vielleicht möglich wäre.

Eine wertschätzende und stabile Beziehung stellt vor allem auch Vertrauen her, wiederum eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ohne Leistungsstress und Versagensängste trainiert und gelernt werden kann. Herrscht kein Vertrauen in die eigene Leistung bzw. in die Person des Trainers oder der Trainerin, so entsteht bei den Trainierenden Unsicherheit und Angst, wodurch der Lernfortschritt behindert wird. Kinder müssen deshalb durch eine positive Beziehungsgestaltung die Möglichkeit bekommen, Vertrauen zu sich selbst und zu anderen zu entwickeln (Hermann, 2009b, S. 13).

Jedes Lernen hat auch eine emotionale Komponente. Wenn also in einem angstbesetzten Kontext gelernt wird, so wird diese Angst mitgelernt (Schirp, 2009, S. 252), und die Sportlerin wird das Gelernte auch später immer mit Angst erleben. Eine ermutigende und anregende Lernumgebung hingegen fördert „die innere aktive Beteiligung der Schüler an ihrem Tun“ und verstärkt dadurch „deren Interesse und Engagement“, was wiederum „zu besseren und nachhaltigeren Arbeits- und Lernergebnissen“ führt (Hermann, 2009b, S. 14). Wichtig für nachhaltiges Lernen ist auch, dass die Dinge, die gelernt werden, eine Bedeutung für die Lernenden haben (Arnold, 2009, S. 194). Bedeutung hat alles das, wofür sich Kinder und Jugendliche interessieren, was sie können wollen und wofür sie

bereit sind, selbstständig zu arbeiten. Die Aufgabe von Trainerinnen und Trainer ist es daher, die Turnerinnen bei der aktiven Verbreitung von Trainingserfahrungen zu unterstützen, und zwar durch Feedback, durch gemeinsames Analysieren von Bewegungen oder Trainingseinheiten, durch das Begründen von getroffenen Maßnahmen, durch das Entwickeln lassen von eigenen Zielen, durch das Mitbestimmen lassen und das eigenständig Treffen von Entscheidungen, und vor allem durch eine wertschätzende Kommunikation.

Auch Hüther (2009b, S. 200) fordert eine „Kultur der Wertschätzung, der Anerkennung, der Ermutigung und der gemeinsamen Anstrengung“ (*Supportive leadership*), und überall dort wo diese eingeführt wird, „sprechen die Erfolge für sich“. Das zeigt sich auch im Sport, z.B. im Fußball, wo Hüther (2009b, S. 200) auf das hinweist, was Jürgen Klinsmann mit der Deutschen Nationalmannschaft vorgemacht hat: „eine wertschätzende, unterstützende und gleichzeitig zur Höchstleistung ermutigende und anspornende Beziehungskultur“ (siehe Kapitel 3.7.3).

Nicht zuletzt muss außerdem die Individualität jedes Kindes und Jugendlichen im Training berücksichtigt werden (Arnold, 2009, S. 192). Jedes Kind lernt unterschiedlich schnell und mit anderen Mitteln. Natürlich kann der Trainer oder die Trainerin in einer Trainingsgruppe nicht immer für jeden oder jede ein individuell abgestimmtes Trainingsprogramm bieten. Wenn man allerdings von dem zuvor Diskutierten ausgeht, nämlich dass Kinder und Jugendliche ihren Trainingsprozess zunehmend selbst gestalten sollen, so kommt dem Trainer oder der Trainerin mehr und mehr die Funktion eines Beraters oder einer Beraterin zu, der oder die die Sportlerin auf ihrem individuellen Weg begleitet, berät und unterstützt. Er oder sie hat die schwierige Aufgabe zu akzeptieren, dass nicht jede Sportlerin gleich schnell lernt und auch die Lernwege sehr unterschiedlich sein können. Es stellt sicher eine große Herausforderung an den Trainer oder die Trainerin, der eigenen Meinung entgegengesetzte Entscheidungen von Sportlerinnen zu akzeptieren und ihnen dabei trotzdem die notwendige Unterstützung zuzusichern.

Abschließend muss außerdem die unermüdliche Arbeit der Spiegelneuronen gewürdigt werden, welche für das immer und überall stattfindende Lernen durch Beobachtung verantwortlich sind. „Das meiste was Kinder – aber auch Erwachsene – lernen, unterliegt nicht den Mechanismen der Konditionierung [...], sondern geschieht über das Lernen am Modell, d.h. Kinder lernen das Meiste, indem sie sich anschauen was sie sehen. Spiegelzellen sind verantwortlich dafür, dass alles, was Kinder – als gute oder als schlechte Modelle (z.B. in den Medien) – sehen, Folgen hat. Dies lässt sich aber für die pädagogische Beziehung auch nutzbar machen, und zwar in einem weit größeren Umfang, als Pädagogen sich dessen bisher bewusst sind“ (Bauer, 2009a, S. 112) (siehe Kapitel 3.7.4).

Ein Trainer oder eine Trainerin, der oder die Leidenschaft vermittelt für das was er oder sie tut, wird die Kinder mitreißen, weil diese dessen bzw. deren Begeisterung, Überzeugung, positive Einstellung und Motivation zu spüren bekommen. Die Kinder spiegeln diese positiven Eigenschaften einer Führungsperson, weshalb die Persönlichkeit des Trainers oder der Trainerin auch großen Einfluss auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung seiner oder ihrer Schützlinge hat. Modernes wissenschaftliches Wissen und ein perfekt durchgeplanter Trainingsablauf ohne einer würdigen TrainerInnenpersönlichkeit wird also nicht das zu erreichen vermögen, was hinsichtlich eines umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrags im Leistungssport anzustreben ist.

Kurz, die Einstellung muss passen, und das ist nicht etwas, was man durch kognitive Wissensaneignung erwerben kann.

7.2.3 Pädagogik des Leistungssports

Betrachtet man das Bewegungslernen ganzheitlich, so können die Prinzipien des Bewegungslernens nicht aus der Bewegungshandlung selbst gewonnen werden, vielmehr sind es „pädagogische Grundsätze, die bis in die Methoden des Bewegungslernens hineinreichen, und hinter ihnen stehen humanistische Grundsätze“ (Gröbning, 2007, S. 148) bzw. ein Menschenbild (siehe Kapitel 3.6.). Diese pädagogischen Grundsätze sollen nun im Folgenden kurz hinterfragt werden.

Obwohl sich die Praxis des Sports und der Sportlerziehung in den Vereinen und Verbänden seit vielen Jahren großer Beliebtheit erfreut, so schreiben Grupe und Krüger (2007, S. 20 f), existiert nach wie vor keine spezifische Pädagogik des Vereinssports. Grupe und Krüger begründen dies mit dem lange vorherrschenden Vorurteil, die Tätigkeit von Trainerinnen und Trainern habe nichts mit Pädagogik zu tun, denn diese beschäftigen sich „nur“ mit dem Training von Sportlerinnen und Sportlern um hohe Leistungen zu erzielen. Auf dem Weg zu diesem Ziel jedoch üben Trainerinnen und Trainer großen Einfluss auf die von ihnen betreuten Sportlerinnen und Sportler aus, und dieser Einfluss geht noch weit über Erfolg und Misserfolg hinaus, er kann hingegen für ihr ganzes Leben und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit prägend sein (siehe Kapitel 1.4.1).

Seit der Veröffentlichung des Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer im Sport (Deutscher Sportbund, 1998) gehört pädagogisch verantwortungsvolles Handeln jedoch offiziell zu den Aufgaben einer Trainerin oder eines Trainers der Bundesrepublik Deutschland (Prohl, 2004, S. 11): „Ein solches Trainerhandeln soll laut Ehrenkodex die Selbstbestimmung der Sportler fördern, indem sie in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, einbe-

zogen werden. [...] Auf diese Weise sollen die Leistungssportler zur Eigenverantwortung und Selbstständigkeit erzogen werden, auch im Hinblick auf deren späteres Leben.“

Obwohl also dem pädagogischen Auftrag des Leistungssports von offizieller Seite durchaus Bedeutung beigemessen wird, „sind Analysen, die den potentiellen Zusammenhang zwischen Bildung und Leistungssport systematisch beleuchten, in der Sportpädagogik kaum zu finden“ (Prohl, 2004, S. 11).

Prohl (2006, S. 331) fasst die Ergebnisse der Studie aus Kapitel 1.4.2 damit zusammen, „dass die Fähigkeit zur *selbstbestimmten Zentrierung* der Lebensführung auf das leistungssportliche Training eine entscheidende Ressource der Talentbewahrung darstellt. Dabei spielen eigene leistungssportliche *Ziele*, kompetente *Mitbestimmung* bei der Trainingsgestaltung sowie Sensibilität für die *Qualität* der sportlichen Betätigung eine besondere Rolle“ (siehe Kapitel 1.4.3).

Lange (2004, S. 58 f) bringt dazu ein sehr treffendes Beispiel von einem Läufer, welcher nach längerer Leistungsstagnation einen Leistungssprung erlebte. Während der Zeit dieser Leistungssteigerung hatte er begonnen, an der Trainingsplanung mitzuarbeiten und die vom Trainer empfohlenen Trainingspläne sehr kritisch zu hinterfragen. Er selbst brachte immer wieder eigene Ideen ein, sodass sich der „Zyklus aus Trainingsplanung und -auswertung [...] zu einem partnerschaftlichen Dialog“ entwickelte, „in dem der Trainer immer wieder versuchte die aktuelle Situation des Athleten zu erfassen und der Athlet darum bemüht war die jeweilige Perspektive des Trainers zu verstehen“ (Lange, 2004, S. 59). So lieferten sich die beiden gegenseitig Anhaltspunkte, damit der Eine die Sicht des Anderen verstehen konnte. „Aus diesem dialogischen Wechselspiel zwischen Trainer und Athlet“ (Lange, 2004, AS. 59) wurde es möglich, eine optimale Trainingsdosierung zu realisieren.

Lange (2004, S. 66 f) beschreibt diese Kompetenz, sich selbst Ziele setzen und variabel an die Situation anpassen zu können, als das *autotelische Selbst*. Die pädagogisch anspruchsvolle Aufgabe für Trainerinnen und Trainern liegt darin, ihre Athletinnen und Athleten in der Erlangung dieser Kompetenz zu unterstützen, sodass diese lernen, ihr Training selbst zu verantworten.

Auch Prohl (2006, S. 334) fordert, „dass die leistungssportliche Bewegungsbildung [...] ein ausgewogenes Verhältnis zwischen telisch-zweckbezogenen und autotelisch-selbsterfüllenden Qualitäten im sportlichen Bewegungshandeln“ ermöglicht. „Dies bedeutet, dass die Gegenwartserfüllung im Bewegungshandeln nicht vorzeitig den Zukunftserwartungen der Erfolgsmaximierung geopfert werden darf“ (Prohl, 2006, S. 334). Prohl stellt diese „ästhetischen Bildungspotentiale selbsterfüllten leistungssportlichen

Handelns“ außerdem in den Horizont allgemeiner Bildung: Analog „zu einem erziehenden Sportunterricht wären die Inhalte und Methoden eines bildungsorientierten Trainings so auszulegen, dass im Vollzug des leistungssportlichen Kompetenzerwerbs [...] gleichzeitig und in einem auch die Schlüsselkompetenzen zeitgemäßer Allgemeinbildung (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) entwickelt werden. In den Förderstrukturen des (Nachwuchs-)Leistungssports sollte das Recht des Athleten auf Selbstbestimmung und Gegenwart in Training und Wettkampf respektiert werden, das die Entwicklung der leistungssportlichen Persönlichkeitsstruktur eines mündigen Ästheten ermöglicht“ (Prohl, 2006, S. 334).

Um dies zu erreichen, muss in den Vereinen und Verbänden laut Prohl (2006, S. 335) jedoch erst „ein Bewusstsein entwickelt und in der Trainingspraxis umgesetzt werden, dass die übergreifenden pädagogischen Perspektiven nicht als bloßes Additiv zu den jeweiligen Fachorientierungen zu verstehen sind, sondern als integrales Persönlichkeitsmerkmal des Sporttalents in einer offenen Gesellschaft. Die Trainer sollten erkennen und entsprechend handeln können, dass die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der von ihnen betreuten Athleten [...] sowie eine Betonung der spezifischen Qualitätserfahrungen der leistungssportlichen Tätigkeit keine systeminkongruenten Ziele darstellen, sondern auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung für die Dauerhaftigkeit der leistungssportlichen Karriere ähnlich bedeutsam sind wie konditionelle Fähigkeiten und technische Fertigkeiten.“

7.2.4 Forderungen an Trainer und Trainerinnen

Welche didaktischen Forderungen werden nun als Folge der in den vorherigen Kapiteln diskutierten Themen an Trainerinnen und Trainer gestellt?

Der Leichtathletiktrainer von dem Lange (2004, S. 55) berichtet, bringt seine Athletinnen und Athleten zu läuferischen Bestzeiten indem er sie nicht etwa dazu drängt, sondern vielmehr die Bedingungen schafft, die diese persönlichen Bestleistungen möglich werden lassen. Dadurch, dass sich der Trainer selbst zurück nimmt, ermöglicht er seinen Sportlerinnen und Sportlern, sich selbst an ihre persönlichen Grenzen heranzutasten und ihr Tun vollkommen selber zu verantworten (siehe Kapitel 1.4.3).

Nun könnte man einwenden, dass dies vielleicht in der Leichtathletik möglich sei, nicht jedoch im Turnen, wo sich schließlich alles um das Erlernen von hochkomplexen Bewegungen und Bewegungsabläufen dreht, und wo ein Üben ohne ständige Trainer- bzw. Trainerinnenkorrektur zur Einprägung fehlerhafter und kaum korrigierbarer Bewegungsmuster führt. Weiters könnte man dagegenhalten, dass es sich beim Turntraining

vorwiegend um Kinder und Jugendliche handelt, welche Spitzenleistungen erbringen, die Läufer und Läuferinnen hingegen wahrscheinlich schon in gefestigterem Alter waren.

Ich denke dazu, dass Selbstständigkeit und Eigenverantwortung etwas ist, was schon im Kindesalter kontinuierlich eingeübt werden kann und muss, um im Erwachsenenalter vollends ausgebildet zu sein. Kinder und Jugendliche die es gewohnt sind unter diktatorischen Bedingungen zu trainieren, werden mit dem plötzlichen Wegfallen dieser äußeren Zwänge und dem Zugeständnis von Eigenverantwortung überfordert sein, und wahrscheinlich eher einen Leistungsabfall anstelle eines Zuwachses erleben. Daraus schließe ich, dass Selbstständigkeit und Eigenverantwortung nicht nur von Kindheit an erfahren werden können, sondern geradezu erfahren werden müssen, um dem pädagogischen Grundgedanken der bildungstheoretischen Perspektive gerecht werden zu können, und den Sportlerinnen und Sportlern eine selbstverantwortete Leistungsmaximierung zu ermöglichen. Dies würde im Gerätturnen eventuell zu einer gewissen Verzögerung der Leistungsentwicklung führen, denn der absolute Geltungsanspruch des Systemcodes Sieg/Niederlage hat nach Prohl (2006, S. 321) „offenbar dazu geführt, (zu) frühe Erfolge initiieren zu wollen“. Diese Förderungsstrukturen scheinen „sportliches Talent jedoch eher zu zerstören als zu dessen Entfaltung beizutragen“ (Prohl, 2006, S. 321) (siehe Kapitel 1.4.2). In diesem Sinnen würde das Heranwachsen von „mündigen Ästhetinnen“ (Prohl, 2006, S. 334) möglicherweise weniger zu den international geforderten Maximalleistungen im Kindes- und Jugendalter, dafür aber zu einer selbstbestimmten und selbstverantworteten leistungssportlichen Entwicklung, weniger vorzeitigen Drop-Outs und im besten Leistungsalter aufgrund maximaler persönlicher Motivation möglicherweise sogar zu höheren Spitzenleistungen führen als unter diktatorischen Bedingungen.

Ein sehr anschauliches Beispiel hat mir ein befreundeter Turner einmal geliefert indem er mir erzählte, er wäre einige Zeit lange in Ungarn zum Trainieren gewesen. Der dortige Trainer gestaltete das Training so, dass er sich zu Beginn mitten in die Halle stellte, die Turner um sich versammelte und sie einzeln fragte, was sie heute trainieren wollten, woraufhin diese ihre Ziele für die Trainingseinheit nannten. Anschließend schickte der Trainer jeden Turner zu dem von ihm gewählten Gerät und diese begannen mit ihrem Training. Der Trainer verweilte an einem Ort in der Halle, von dem aus er das gesamte Geschehen gut im Überblick hatte, und beobachtete genau was sich abspielte.

Eine solche Arbeitsweise setzt freilich ein bereits extrem hoch entwickeltes technisches Niveau sowie umfangreiches trainingsmethodisches Wissen bei den Turnern voraus, welches sie sich in einem langjährigen Trainingsprozess aneignen mussten. Ohne sich mit den theoretischen Hintergründen des Trainierens zu beschäftigen, die Vorgehensweisen des Trainers oder der Trainerin zu hinterfragen sowie das eigene Tun kritisch zu

reflektieren, wäre ein Trainingsverlauf wie der eben geschilderte nicht möglich. Bei diesen Turnern müssen im Laufe ihrer sportlichen Karriere bereits umfassende Reflexions- und Bildungsprozesse stattgefunden haben bzw. noch immer stattfinden.

Selbstständigkeit kann also nicht von Anfang an von Kindern erwartet werden, sondern muss durch eine förderliche Haltung des Trainers oder der Trainerin mit der Zeit erst entwickelt werden, wie Lange (2004, S. 55) schreibt: „Der Trainer macht sich zunehmend entbehrlich, lenkt weniger und lässt dadurch die Athleten vermehrt Verantwortung für sich und ihr Tun übernehmen. Er hat dennoch das komplexe Geschehen fest im Blick, weiß, was auf der Tartanbahn passiert und kann sich vollends in die Athleten hineinversetzen. Das Wissen um diese Kompetenz des Trainers schafft bei den Sportlern Vertrauen und gibt ihnen die Sicherheit die nötig ist, um sich an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit heranzuwagen.“ In Langes Augen ist der Trainer oder die Trainerin deshalb auch eher ein Künstler als ein Wissenschaftler, „zumindest hinsichtlich des Heranziehens und Vernetzens unterschiedlich relevanter Wissensbestände“ (Lange, 2004, S. 55) (siehe Kapitel 1.4.3).

7.2.5 Konsequenzen für die Trainerinnen- und Trainerausbildung

Kinder und Jugendliche im Leistungssport verbringen einen großen Teil ihres Lebens im Training. Trainerinnen und Trainer stellen daher wichtige Bezugspersonen für diese dar, sie verbringen viel Zeit mit ihren Schützlingen und erleben deren persönliche und sportliche Entwicklung hautnah mit. Aus diesem Grund wird ihnen auch eine besondere pädagogische Verantwortung in der Bildungsbiographie der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zuteil. Neben dem leistungssportlichen Kompetenzerwerb darf daher die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit nicht vernachlässigt werden.

Um diese anspruchsvolle Forderung verwirklichen zu können, müssen den zukünftigen Trainerinnen und Trainern die Bildungspotentiale des Leistungssports schon in ihrer Ausbildung nahegebracht werden. Schließlich haben sie es vermutlich selbst in ihrer sportlich aktiven Zeit vor einigen Jahren oder Jahrzehnten anders erlebt. Zentrales Bildungsziel der deutschen Ausbildungen ist bereits die Weiterentwicklung dieser Schlüsselkompetenzen bei den Teilnehmenden, und was diese in ihrer Ausbildung erfahren bzw. am eigenen Leibe erleben, werden sie wahrscheinlich eher auch in ihrer Arbeit mit den Sportlerinnen berücksichtigen. Als gesichert kann diese Annahme jedoch nicht gelten, weshalb das Thema „Bildung“ im Sport wesentlich mehr in die Lehrpläne integriert und von den Teilnehmenden reflektiert werden sollte.

Grundsätzlich kann jedoch eine im System herrschende generelle Einstellung dem sporttreibenden Subjekt gegenüber aus den Lehrplänen herausgelesen werden, und hier wird erkennbar, dass der deutsche Lehrplan vor der Grundannahme eines völlig anderen Menschenbildes gestaltet ist als die anderen beiden Lehrpläne. Das lernende und sich bildende Subjekt steht hier ganz klar im Vordergrund, was an einer generellen Aufwertung der Kompetenzentwicklung und Bildung des Subjektes erkennbar wird. Es wäre wünschenswert, dass sich diese Einstellungsänderung in nächster Zeit auch im schweizerischen und österreichischen System vollzieht.

7.3 Fazit und Ausblick

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal betonen, dass ein alleiniger formaler sowie inhaltlicher Vergleich der Ausbildungspläne und Ausbildungssysteme noch lange nicht alles über die tatsächliche Gestaltung und Qualität der Ausbildungen aussagt. Diese ist von so vielen Faktoren abhängig, deren Einbeziehung in die vorliegende Analyse jedoch den Umfang dieser Arbeit weit übersteigen würde, wenn man nicht überhaupt von der Unmöglichkeit einer Erfassung aller Einflussfaktoren ausgehen muss.

Besonders deutlich wird dies am Beispiel Österreich. Die Bundessportakademien haben längst ihr Selbstverständnis bezüglich der Ausbildung von qualifizierten Führungspersonlichkeiten im Leistungssport verändert und aktualisiert, was man deutlich den Internetseiten der BSPA entnehmen kann. Würde man lediglich einen Blick in den Lehrplan werfen, so würde ein völlig falsches Bild entstehen. Woran aber liegt diese Inaktualität des Lehrplanes? Ich kann hier nur Vermutungen anstellen, möglicherweise wird dem Lehrplan eine relativ geringe Bedeutung beigemessen, eine Aktualisierung bzw. besser eine Neuauflage benötigt schließlich auch engagierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und kostet Geld. Dies wird vielleicht als nicht notwendig angesehen, schließlich können die Ausbildungen aufgrund des relativ offen gestalteten Lehrplanes auch ohne dessen Neuauflage auf einem aktuellem Stand gehalten werden.

Natürlich sind dies einleuchtende Argumente dafür, dass eine Erneuerung nicht unbedingt notwendig sei, tatsächlich darf jedoch nicht vergessen werden, dass der Lehrplan eine gesetzliche Grundlage darstellt, und die in ihm verankerten Unterrichtsgegenstände sowie die Stundenverteilungen eingehalten werden müssen. Hierin zeigt sich schon eine Einschränkung der Freiheit zur Neuorientierung der Lehrgänge ohne einer Aktualisierung der gesetzlichen Grundlage. Ein weiteres Argument für eine Neugestaltung wäre jenes, dass es für eine moderne Auffassung von Lehren und Lernen, sowie für die zentrale Bedeutung des Bildungsbegriffs im Sport, einen übereinstimmenden festgeschriebenen

Konsens braucht, denn erst wenn man ein gemeinsames Verständnis von etwas aufgebaut hat, kann man darüber diskutieren. So stehen zwar Begriffe im Raum, denen in unserer heutigen Gesellschaft große Bedeutung beigemessen wird, wie diese jedoch für die Ausbildungskonzepte der BSPA genau definiert werden, wie sie umgesetzt werden sollen und wer sich für diese Umsetzung zu verpflichten hat, bleibt offen. Somit ist es wieder jedem bzw. jeder Einzelnen im Ausbildungssystem Handelnden überlassen, welche Werte er oder sie für sich definiert und wie er oder sie diese umsetzt.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass das Ausmaß, in dem die in den Lehrplänen oder an anderer Stelle verankerten didaktischen Konzepte tatsächlich die Ausbildungs- oder sogar Trainingspraxis erreichen, anhand dieser Arbeit nicht beurteilt werden kann. Um Aussagen darüber treffen zu können, müssten weitere empirische Untersuchungen in der Praxis durchgeführt werden.

Um die theoretischen Ergebnisse der Lehrplananalyse dieser Arbeit mit der tatsächlich gelebten Praxis in den Trainer- und Trainerinnenausbildung vergleichen zu können, wäre es spannend, Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Ausbildungsgängen sowie Ausbilderinnen und Ausbildern zu führen.

Interessant könnte auch die Befragung von Trainerinnen und Trainerin im Hinblick auf ihr Interesse für bzw. ihr Wissen über eine Didaktik des Trainings mit Kindern und Jugendlichen sein, oder über ihre Meinung zur Wichtigkeit/Bedeutung der Pädagogik/Didaktik für ihre Trainingspraxis, und wie sie diese verwirklichen.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Durchführung von qualitativen Trainingsbeobachtungen, mit dem Ziel herauszuarbeiten, wie eine Didaktik des Gerätturnens in der täglichen Trainingspraxis aussehen könnte.

8 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit stand das Gerätturnen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die Analyse wurde anhand eines mehrstufigen Planes durchgearbeitet: Ausgehend von der historischen Entwicklungsgeschichte des Turnens wurden die Charakteristiken der Sportart Gerätturnen als moderner Leistungssport erörtert und damit im Zusammenhang stehende pädagogische Implikationen diskutiert. Aus diesen einleitenden Darstellungen wurden anschließend Fragestellungen für die weitere Behandlung des Themas abgeleitet. Im darauffolgenden Abschnitt lag der Fokus auf didaktischen Modellen und Konzepten als Grundlage für die Lehrplananalyse, wobei Begriffserklärungen, das motorische Lernen sowie neurodidaktische Aspekte einen wichtigen Teil dieses Abschnittes darstellten.

Anschließend wurden die Ausbildungssysteme und Ausbildungsstufen der Trainerausbildungen in Österreich, Deutschland und der Schweiz detailliert nachgezeichnet, bevor schließlich auf der zuvor geschaffenen didaktischen Grundlage aufbauend das Konzept der curricularen Analyse beschrieben, sowie der Aufbau der Analyse dargestellt wurde. Schließlich wurden die Ausbildungssysteme der österreichische, deutschen und schweizerischen Trainerinnen- und Trainerausbildung nach qualitativen, quantitativen und fachdidaktischen Methoden verglichen.

Die Ergebnisse dieser Analyse seien nun anhand der Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen dargestellt.

1. Wie präsentiert sich der aktuelle Forschungsstand zur Didaktik des Gerätturnens vor dem historischen Hintergrund der Entstehung dieser Sportart?

Nach wie vor gibt es keine spezielle Didaktik des Gerätturnens als Leistungssport, die pädagogische und didaktische Forschung beschäftigt sich umfangreich mit dem Schulsport, jedoch nur vereinzelt mit dem Vereinssport (siehe Kapitel 3.4). Grund dafür, dass diese Thematik von der Sportpädagogik lange Zeit vernachlässigt wurde, sind die vorherrschenden Spannungen und die gegenseitige Ablehnung zwischen Sportpädagogik und Leistungssport (Prohl, 2006, S. 315). Verbreitet war das Vorurteil, die Tätigkeit eines Trainers oder einer Trainerin habe nichts mit Pädagogik zu tun, da sich diese nicht mit der Bildung von jungen Menschen beschäftigen, sondern nur mit dem Training (Grupe & Krüger, 2007, S. 20 f). Bedenkt man jedoch, wie vielfältig sich die Praxis in den Vereinen vollzieht, wie viele Kinder und Jugendliche daran beteiligt sind und welchen großen Einfluss Trainer und Trainerinnen auf die ihnen anvertrauten Kinder ausüben, so sollte die

sportpädagogische Forschung auch auf diesem Gebiet vermehrt wissenschaftlich fundierte Ergebnisse liefern (siehe Kapitel 1.4.1).

Trotz allem findet gegenwärtig im Leistungssport ein Umdenken statt, das vermehrt die Bildungspotentiale des Leistungssports in den Vordergrund der Betrachtung rückt.

2. Wie sind die Lehrpläne für das Gerätturnen der Frauen in den drei Ländern Österreich, Deutschland und der Schweiz im Vergleich gestaltet?

Die drei Lehrpläne sind sowohl formal als auch inhaltlich sehr unterschiedlich gestaltet und daher auch nur schwer miteinander vergleichbar. Der deutsche Lehrplan enthält als einziger einen umfangreichen allgemeinen Lehrplanteil, welcher das Selbstverständnis des deutschen Turner-Bundes darlegt sowie die Einbettung der Ausbildungsgänge in einen umfangreichen Bildungs- und Erziehungsauftrag fordert. Der österreichische sowie der schweizerische Lehrplan beschränken sich auf eine reine Darstellung der Ausbildungsinhalte. Zu Aufbau und Gestaltung der Lehrpläne siehe Kapitel 5.

3. Lassen sich didaktische Konzeptionen finden, welche den Lehrplänen der Länder zugrunde liegen, und welche Unterschiede ergeben sich dabei im direkten Vergleich?

Die deutsche Ausbildungsordnung ist durchwegs von den Grundgedanken der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis durchzogen. Besonders die zentrale Wichtigkeit der Bildung des Menschen lässt sich an vielen Stellen herauslesen. Auch das Modell von Schulz ist zu berücksichtigen, denn dieses legt zusätzlich zum Lehr- und Lernprozess auch Wert auf die gesellschaftlichen und institutionellen Umfeldbedingungen, und rückt somit einen größeren Kontext in das Blickfeld. Im deutschen Lehrplan lassen sich diesbezüglich einige Hinweise auf die lehrtheoretische Didaktik von Schulz finden, so konkret wie bei Klafkis kritisch-konstruktivem Modell kann die Zuordnung von Textstellen jedoch nicht vorgenommen werden (siehe Kapitel 6.4.1).

Wie schon die kurze und einfache Gestaltung des österreichischen sowie des schweizerischen Lehrplanes in Form von Studententafeln vermuten lässt, fällt das Ergebnis der fachdidaktischen Analyse dieser beiden Ausbildungsordnungen eher mager aus. Beide Lehrplänen bieten keine Anhaltspunkte für Hinweise auf die Konzepte von Klafki, Schulz oder Möller (siehe Kapitel 6.4.2 und 6.4.3).

4. Wie wirkt sich die Gestaltung der Lehrpläne bzw. die Konzeption der Ausbildungen auf das Training und die Leistungen der Turnerinnen aus?

Bei der Beantwortung dieser Frage muss man sehr vorsichtig sein, denn wie ich bereits umfangreich diskutiert habe, sagt der Lehrplan tatsächlich relativ wenig über die tatsächli-

che Qualität der Ausbildungen aus (siehe Kapitel 7.1). Besser wäre es daher, alle Informationen zur Ausbildungskonzeption heranzuziehen (Internetseiten, Broschüren, Folder, Lehr- und Lernunterlagen), wenn man sich tatsächlich ein ungefähres Bild von der Ausbildung machen möchte. Der Lehrplan kann zwar wichtige Hinweise zum Selbstverständnis der Organisationen geben, bietet jedoch lange nicht alle Informationen, die man für eine ernsthafte Beurteilung benötigen würde.

Es kann lediglich die Annahme getroffen werden, dass das, was die zukünftigen Traineeinnen und Trainer in ihrer Ausbildung erfahren bzw. am eigenen Leibe erleben, für diese später wahrscheinlich eher in ihrer Arbeit mit den Sportlerinnen von Bedeutung sein wird. Als gesichert kann diese Annahme jedoch nicht gelten, weshalb das Thema „Bildung“ im Sport wesentlich mehr in die Lehrpläne integriert und von den Teilnehmenden reflektiert werden sollte (siehe Kapitel 7.2.5).

5. Welche Erkenntnisse aus der Neurodidaktik sind entwicklungspsychologisch für das motorische Lernen bei Kindern und Jugendlichen von Bedeutung?

Anstrengung gehört zu Lernen, denn durch die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben, welche eine hohe Anstrengungsleistung fordern, schafft sich das Gehirn Lusterlebnisse. Diese Erfolgserlebnisse führen zu Spaß an der Tätigkeit, was wiederum essentiell für die Aufrechterhaltung der Motivation ist. Motivation kommt also von innen, kann jedoch durch eine positive sozial-emotionale Beziehung unterstützt werden, denn durch eine solche Beziehung entsteht Vertrauen in die eigene Person sowie in Andere. Der Trainer oder die Trainerin ist also dafür verantwortlich, Beziehung zu gestalten und eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung, der Ermutigung und der gemeinsamen Anstrengung zu schaffen (siehe Kapitel 7.2.2). Vertrauen schafft eine optimale Trainingsatmosphäre, in der Erfolgserlebnisse möglich werden. Dadurch wiederum steigen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie die Anstrengungsbereitschaft bei den Sportlerinnen.

6. Welche Verbesserungsansätze lassen sich vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse für die Gestaltung der Lehrpläne zur Trainer- und Trainerinnenausbildung aus der aktuellen sportpädagogischen und sportdidaktischen Forschung ableiten?

Dem deutschen Lehrplan kann durchaus Vorbildfunktion zugesprochen werden, an seiner Gestaltung könnten sich in Zukunft auch andere Länder orientieren. Bei allen analysierten Lehrplänen jedoch, einschließlich des deutschen, wird zu wenig Aufmerksamkeit auf die tatsächliche Zielgruppe, nämlich die Turnerinnen und Turner, gelegt.

Für die Ausbildungsgänge wäre es in Zukunft daher von besonderer Bedeutung, bei den Trainerinnen und Trainern ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, „dass die übergreifenden

pädagogischen Perspektiven nicht als bloßes Additiv zu den jeweiligen Fachorientierungen zu verstehen sind, sondern als integrales Persönlichkeitsmerkmal des Sporttalents in einer offenen Gesellschaft. Die Trainer und Trainerinnen sollten erkennen und entsprechend handeln können, dass die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der von ihnen betreuten Athleten – in Bezug auf die angestrebten Ziele und die Methoden, diese zu erreichen – sowie eine Betonung der spezifischen Qualitätserfahrungen der leistungssportlichen Tätigkeit keine systeminkongruenten Ziele darstellen, sondern auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung für die Dauerhaftigkeit der leistungssportlichen Karriere ähnlich bedeutsam sind wie konditionelle Fähigkeiten und technische Fertigkeiten“ (Prohl, 2006, S. 335) (siehe Kapitel 7.2.3).

Literaturverzeichnis

- Adatte, M. & Günthard, J. (1976). *Kunstturnen Männer, Technik – Methodik*. Aarau: Schweizerischer Turnverband.
- Arnold, M. (2009). Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 182-195). Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 16 (2), 13-22.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, 33, (1), 25-32.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. (1963). Imitation of Film-Mediated Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66 (1), 3-11.
- Barth, B. & Scharenberg, S. (2009). *Gerätturnen – Modernes Nachwuchstraining*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bauer, J. (2009a). Erziehung als Spiegelung. In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 109-115). Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Bauer, J. (2009b). Kleine Zellen, große Gefühle – wie Spiegelneuronen funktionieren. In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 49-57). Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Beck, H. (2003). Neurodidaktik oder: Wie lernen wir? *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 2003 (3), 323-330.
- Bessi, F. (2009). *Materialien für die Trainerausbildung im Gerätturnen. 1. Lizenzstufe* (3., unveränd. Aufl.). Freiburg: Eigenverlag.
- Bessi, F. (Hrsg.) (2010). *Materialien für die Trainerausbildung im Gerätturnen. Band 2* (1. Aufl.). Freiburg: Eigenverlag.
- Birrer, D., Dannenberger, D., Grötzing Strupler, C., Rüdüsühli, U. & Weber, A. (2009). *Kernlehrmittel Jugend + Sport*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Braun, A. K. (2009). Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 134-147). Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Bräutigam, M. (2009). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (3. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) (1992). 181. Stück, Nr. 529 und 530, Seite 2203-2439. Wien: Österreichische Staatsdruckerei.
- BASPO (2006a). *Prüfungsordnung über die Berufsprüfung für Trainerin / Trainer Leistungssport*. Zugriff am 13. September 2011 unter http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/pruefungen_und_titel.parsys.51751.downloadList.43372.DownloadFile.tmp/pruefungsordnungbpneu2006.pdf.
- BASPO (2006b). *Prüfungsordnung über die Höhere Fachprüfung für Trainerin / Trainer Spitzensport*. Zugriff am 13. September 2011 unter http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/pruefungen_und_titel.parsys.59034.downloadList.8586.DownloadFile.tmp/pruefungsordnungherefachpruefung2006.pdf.
- BASPO (2011). *Informationsblatt zur Berufstrainerausbildung*. Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen. Zugriff am 14. September 2011 unter

http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/0/ausbildung/trainergrundkurs_parsys.37245.downloadList.39335.DownloadFile.tmp/infobta2011d.pdf.

- Cube, F.v. (1999). Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (10. Aufl.) (S. 57-74). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (Ed). (1988). *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Deutscher Sportbund (1998). *Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer im Sport. Beschlossen vom DSB-Hauptausschuss am 13. Dezember 1997 in Frankfurt/Main* (3. Aufl.). Frankfurt am Main. Zugriff am 16. August 2011 unter http://www.sportsonny.de/dtu/information/trainer_cd/download/kodex.pdf.
- Deutscher Turner-Bund (2007). *Ausbildungsordnung zur Qualifizierung im Bereich des Deutschen Turner-Bundes*. Zugriff am 8. September 2011 unter http://www.dtb-online.de/portal/fileadmin/user_upload/dtb.redaktion/Internet-PDFs/GYMWELT/Aus-_und_Fortbildung/Ausbildungsordnung%202008.pdf.
- Deutscher Turner-Bund (Hrsg.) (2009). *Rahmentrainingskonzeption Gerätturnen weiblich. Grundlagentraining, Aufbaustraining, Anschlussstraining*.
- Digel, H. (2007). 10 Fragen an die Sportdidaktik. *Sportunterricht*, 56 (7), 204-208.
- Dörrer, H.-J. & Kohl, M. (Hrsg.) (1999). *Weibliches Kunstturnen. Rahmentrainingskonzept für Kinder und Jugendliche im Leistungssport. Band 1*. Wiebelsheim: Limpert.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, et al. (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Elflein, P. (2000). *Sportpädagogik und Sportdidaktik*. Hohengehren: Schneider.
- Funke-Wieneke, J. (1992). Grundzüge einer zeitgemäßen Turndidaktik. *Leibesübungen – Leibeserziehung*, 5, 3-7.
- Gerling, I. (2008). *Gerätturnen für Fortgeschrittene. Band 2: Sprung, Hang- und Stützgeräte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerling, I. (2011). *Basisbuch Gerätturnen* (7. Aufl.) Aachen: Meyer & Meyer.
- Göhner, U. (1979). *Bewegungsanalyse im Sport. Ein Bezugssystem zur Analyse sportlicher Bewegungen unter pädagogischen Aspekten*. Schorndorf: Hofmann
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Grupe, O. (1996). Über die pädagogische Verantwortung von Trainerinnen und Trainern. In Schwäbischer Turnerbund (Hrsg.), *Trainersymposium. Gerät- und Kunstturnen. DTB-Pokal 1995* (S. 28 – 37). Kirchentellinsfurt: Knirsch-Verlag.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2007). *Einführung in die Sportpädagogik* (3., neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Gudjons, H. (2006). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch* (9., neu bearb. Aufl.). Regensburg: Klinkhardt.
- Gudjons, H. & Winkel, R. (Hrsg.) (1999). *Didaktische Theorien* (10. Aufl.) Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Güllich, A., Emrich, E. & Prohl, R. (2004). „Zeit verlieren um (Zeit) zu gewinnen“ – auch im Leistungssport? Empirische Explorationen in der Nachwuchsförderung. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 157-179). Schorndorf: Hofmann.
- Härtig, R. & Buchmann, G. (2011). *Gerätturnen – Trainingsmethodik* (2. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Heinz, H. (Red.). (2006). *Der Brockhaus Sport. Sportarten und Regeln, Wettkämpfe und Athleten, Training und Fitness* (6., völlig neu bearb. Aufl.). Mannheim: Brockhaus.

- Herrmann, U. (2009a). Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 148-181). Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Herrmann, U. (2009b). Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 9-16). Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Hopmann, S. (1988). *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Kiel: IPN.
- Hotz, A. (1986). *Qualitatives Bewegungslernen*. Zumikon: SVSS-Verlag.
- Hummel, A. (1994). Die Konzeption der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung - Weiterhin eine tragfähige Leitidee? In M. Schierz, A. Hummel & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Orientierungen, Leitideen, Konzepte* (S. 133-154). Sankt Augustin: Academia.
- Hummel, A. & Balz, E. (1995). Sportpädagogische Strömungen – Fachdidaktische Modelle – Unterrichtskonzepte. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 28-40). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Hüther, G. (2009a). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 41-48). Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Hüther, G. (2009b). Für eine neue Kultur der Anerkennung. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 199-206). Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1999). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (10. Aufl.) (S. 13-34). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Krick, F. & Prohl, R. (2005). Tendenzen der Lehrplanentwicklung. Empirische Befunde einer Lehrplananalyse. *Sportunterricht*, 54 (8), 231-235.
- Krüger, M. (2011). Der „Vormarsch ins Dritte Reich“. In Deutscher Turner-Bund e.V. (Hrsg.), *200 Jahre Turnbewegung – 200 Jahre soziale Verantwortung*. Frankfurt am Main.
- Kurz, D. (1995). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten* (S. 41-48). Sankt Augustin: Academia.
- Lange, H. (2004). Didaktische Perspektiven einer Trainings- und Wettkampfpädagogik des Sports. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 41-72). Schorndorf: Hofmann.
- Leikov, H. (1995). Die pädagogisch-psychologische Bedeutung der gegenseitigen Akzeptanz von Schule und Leistungssport. In Schwäbischer Turnerbund (Hrsg.), *Trainersymposium. Gerät- und Kunstturnen. DTB-Pokal 1994* (S. 21-29). Kirchentellinsfurt: Sportbuch-Fachverlag.
- Meinel, K. & Schnalbel, G. (2007). *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (11., überarb. und erw. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Mitmannsgruber, P. (1999). *Die Entwicklung des Sports/der Sportart Gerätturnen in Österreich*. Diplomarbeit, Universität Wien: Institut für Sportwissenschaft.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.). (2008). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 4* (2., neubearb. u. wesentlich ergänzte Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Möller, C. (1999). Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (10. Aufl.) (S. 75-92). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Pahncke, W. (1983). *Gerätturnen einst und jetzt*. Berlin: Sportverlag.

- Prechtel, P. & Burkard, F.-P. (Hrsg.). (2008). *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen* (3., erw. u. aktualisierte Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Prohl, R. (2004). Bildungsaspekte des Trainings und Wettkampfs im Sport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 11-39). Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. stark überarb. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert. Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2007). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (3., unveränd. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Röthing, P & Prohl, R. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Schirp, H. (2009). Wie „lernt“ unser Gehirn Werte und Orientierungen? In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 246-260). Wiebelsheim und Basel: Beltz.
- Schulz, W. (1999). Die lerntheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (10. Aufl.) (S. 35-56). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Söll, W. (1995). Sportunterricht ohne Sportarten? Plädoyer für ein richtig verstandenes „Sportartenkonzept“. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 64-71). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Söll, W. (2011). *Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer* (8., überarb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplangforschung*. Hohengehren: Schneider.
- Trainerakademie Köln des DSB e.V. (Hrsg.). (2004). *Curriculum der Trainerakademie Köln des Deutschen Sportbundes e.V.*. Köln. Zugriff am 11. September 2011 unter http://www.trainerakademie-koeln.de/download/Curriculum_Trainerakademie.pdf.
- Ulfkotte, J. (2011). GutsMuths und Jahn: Wegbereiter der modernen Bewegungskultur in Deutschland. In Deutscher Turner-Bund e.V. (Hrsg.), *200 Jahre Turnbewegung – 200 Jahre soziale Verantwortung*. Frankfurt am Main.
- Ungerer, D. (1977). *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Volkhamer, M. (1995). Wieviel Pädagogik verträgt der Sport? – Das Konzept der Entpädagogisierung. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 58-63). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Winkel, R. (1999). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (10. Aufl.) (S. 93-111). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Internetquellen:

- Bundessportakademie – Organisation, Zugriff am 22. April 2012 unter <http://www.diesportakademie.at/index.php?id=93>
- Bundessportakademie – Aktuelle Ausbildungen, Zugriff am 22. April 2012 unter <http://www.diesportakademie.at/index.php?id=91>
- Bundessportakademie – Staatliche Instruktorausbildung, Zugriff am 22. April 2012 unter <http://www.diesportakademie.at/index.php?id=174>
- Bundessportakademie – Staatliche Trainerausbildung, Zugriff am 22. April 2012 unter <http://www.diesportakademie.at/index.php?id=173>

- Bundessportakademie – Diplomtrainerausbildung, Zugriff am 22. April 2012 unter <http://www.diesportakademie.at/index.php?id=172>
- Bundessportakademie – eLearning, Zugriff am 22. April 2012 unter <http://www.diesportakademie.at/index.php?id=90>
- Bundessportakademien – Folder, Zugriff am 22. April 2012 unter <http://www.diesportakademie.at/index.php?id=252>
- Kursausschreibung des ÖFT, Zugriff am 23. April 2012 unter http://www.oeft.at/download/Ausschreibungen/kurse/archiv/Au_2011_OeFT-UeL-Ausbildung-Turnen_Linz.pdf
- Ausschreibung zum Trainergrundkurs 2011/12, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.bafl.at/index.php?id=91>
- Ausschreibung zur österreichischen Trainerausbildung Kunstturnen – Frauen 2011, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.bafl.at/index.php?id=91>
- ÖFT – Was ist Gerätturnen, Zugriff am 25. Mai 2012 unter http://www.oeft.at/kunst-_und_geraetturnen.htm
- DTB – Ausbildungsordnung, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.dtb-online.de/portal/hauptnavigation/gymwelt/aus-und-fortbildung/ausbildungenlizenzen/ausbildungsordnung.html>
- DTB – Aus- und Fortbildung, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.dtb-online.de/portal/hauptnavigation/turnen/aus-und-fortbildung.html>
- DTB – Trainer/In C Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.dtb-online.de/portal/hauptnavigation/gymwelt/aus-und-fortbildung/ausbildungenlizenzen/ausbildungssystem/lizenzsystem/geraetturnen.html>
- DTB – Trainer/In B Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.dtb-online.de/portal/hauptnavigation/turnen/aus-und-fortbildung/ausbildungen/trainer-b.html>
- DTB – Trainer/In A Wettkampf und Leistungssport Gerätturnen, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.dtb-online.de/portal/hauptnavigation/turnen/aus-und-fortbildung/ausbildungen/trainer-a.html>
- DTB – Diplom Trainer/In, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.dtb-online.de/portal/hauptnavigation/turnen/aus-und-fortbildung/ausbildungen/diplom-trainer.html>
- Trainerakademie Köln, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.trainerakademie-koeln.de/>
- STV – Aus- und Weiterbildung, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.stv-fsg.ch/ausbildungsgesundheit/aus-und-weiterbildung/leitertrainer/>
- J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Zugriff am 2. Juni 2012 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391m_tk_kutuf.pdf
- J+S Expertenausbildung Kunstturnen, Zugriff am 2. Juni 2012 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391exp2.pdf
- BASPO – J+S Ausbildungsstruktur Kunstturnen, Zugriff am 23. April 2012 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391_struktur_d.pdf
- BASPO – J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Übersicht, Zugriff am 23. April 2012 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391m_tk_kutuf.pdf
- BASPO – J+S Trainerkurs Kunstturnen Frauen, Stoffprogramm, Zugriff am 23. April 2012 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391m_tk_kutuf_stoff.pdf
- BASPO – Beruf, Zugriff am 23. April 2012 unter <http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf.html>

- BASPO – Trainerbildung, Zugriff am 23. April 2012 unter
<http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung.html>
- BASPO – Ausbildung, Zugriff am 23. April 2012 unter
<http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/0/ausbildung.html>
- BASPO – Berufstrainerausbildung, Zugriff am 23. April 2012 unter
http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/0/ausbildung/trainergrundkurs_.html
- BASPO – Diplomtrainerlehrgang, Zugriff am 23. April 2012 unter
<http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/0/ausbildung/diplomtrainerlehrgang.html>
- BASPO – Diplomtrainerlehrgang 2011-2012 – Termin- und Themenübersicht, Zugriff am 23. April 2012 unter
<http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/0/ausbildung/diplomtrainerlehrgang.parsys.33398.downloadList.43451.DownloadFile.tmp/moduldaten20112012.pdf>
- BASPO – J+S-Experten, Zugriff am 23. April 2012 unter
<http://www.jugendundsport.ch/internet/js/de/home/informationen/experten.html>
- BASPO – Broschüre Trainerbildung, Zugriff am 23. April 2012 unter
<http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung.parsysrelated1.29813.DownloadFile.tmp/trainerbildungschweiz.pdf>
- BASPO – Informationsblatt Berufstrainerausbildung, Zugriff am 23. April 2012 unter
<http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/0/ausbildung/berufstrainerausbildung.parsys.37245.downloadList.39335.DownloadFile.tmp/infobta2011d.pdf>
- BASPO – Informationsblatt Diplomtrainerausbildung, Zugriff am 23. April 2012 unter
<http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/0/ausbildung/diplomtrainerlehrgang.parsys.45370.DownloadFile.tmp/informationen.pdf>

Unterlagen zur Lehrwarte- und Trainerausbildung an der BSPA:

Unterlagen zur Lehrwarteausbildung Kunstturnen an der BSPA Linz (2007). Sportgeschichte.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ziele des Trainings- und Wettkampfbetriebs im Gerätturnen (Härtig & Buchmann, 2011, S. 12).....	16
Abbildung 2: Inhalte des Trainings- und Wettkampfbetriebs in Gerätturnen - sportliche Ausbildung (Härtig & Buchmann, 2011, S. 13)	17
Abbildung 3: Umrissplanung einer Unterrichtseinheit. Handlungsmomente didaktischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang (Schulz, 1999, S. 40).....	38
Abbildung 4: Übersicht zu den fachdidaktischen Modellen der Gegenwart (Hummel & Balz, 1995, S. 35).....	41
Abbildung 5: Das Sportartenkonzept (Söll, 1995, S.67)	45
Abbildung 6: Methodische Maßnahmen und Verfahrensweisen, Unterrichtsformen (Söll, 2011, S. 209)	55
Abbildung 7: Ausbildungsweg der Bundessportakademien (Zugriff am 6. September 2011 unter http://www.bafl.at/index.php?id=174).....	76
Abbildung 8: Stundentafel der Instruktorausbildung (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage C.1, 2320)	78
Abbildung 9: Stundentafel der Trainerausbildung (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.2, 2279 f) .	80
Abbildung 10: Stundentafel der Diplomtrainerausbildung (BGBl, 1992/181, Nr. 529, Anlage B.1, 2271 f)	84
Abbildung 11: Das DTB-Ausbildungssystem ab 2008 (Zugriff am 6. September 2011 unter http://www.dtb-online.de/portal/hauptnavigation/gymwelt/aus-und-fortbildung/ausbildungenlizenzen/ausbildungsordnung.html).....	87
Abbildung 12: Studienplanung DTS 1 (Zugriff am 12. September unter http://www.trainerakademie-koeln.de/download/StudienplanungDTS1.pdf).....	103
Abbildung 13: Struktur des Diplom-Trainer-Studiums an der Trainerakademie Köln des DSB (Trainerakademie Köln des DSB e.V., 2004, S. 14).....	104
Abbildung 14: Ausbildungsweg des Schweizer Turnverbandes (Zugriff am 12. September 2011 unter http://www.stv-fsg.ch/ausbildungsgesundheit/aus-und-weiterbildung/leitertrainer/).....	105
Abbildung 15: Ausbildungsstruktur und Ausbildungsweg Kunstturnen (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391_struktur_d.pdf)	108
Abbildung 16: J+S-Leiterkurs Kunstturnen (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391_struktur_d.pdf).....	109

Abbildung 17: J+S-Modul Trampolin ABC (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/915_m_trampolinabc_d.pdf)	110
Abbildung 18: J+S-Modul Aufbaukurs Kunstturnen Frauen (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391m_wb1_kutuf.pdf)	111
Abbildung 19: J+S-Modul Instruktorenkurs Kunstturnen Frauen und Männer (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391m_wb2.pdf)	112
Abbildung 20: J+S-Expertenausbildung Kunstturnen Teil 1a und 1b (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391exp1.pdf)	113
Abbildung 21: J+S-Expertenausbildung Kunstturnen Teil 2 (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391exp2.pdf)	114
Abbildung 22: J+S-Trainerkurs Kunstturnen Frauen (Zugriff am 22. September 2011 unter http://www.sport.admin.ch/dok_js/leiterausbildung/d/391m_tk_kutuf.pdf)	115
Abbildung 23: Inhalte der Berufstrainerausbildung (Zugriff am 13. September 2011 unter http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dienstleistungen/bildung/beruf/trainerbildung/0/ausbildung/trainergrundkurs_parsys.37245.downloadList.97685.DownloadFile.tmp/prsentationbta.pdf)	117
Abbildung 24: Überblick über die Kriterien der Lehrplananalyse	121
Abbildung 25: Überblick über die Stundenanzahl der Ausbildungen in Österreich	124
Abbildung 26: Überblick über die Stundenanzahl der Ausbildungen in Deutschland	125
Abbildung 27: Überblick über die Stundenanzahl der Ausbildungen in der Schweiz	127

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fachdidaktische Konzepte im Überblick (Balz, 1992, S. 18)	44
Tabelle 2: Überblick fachdidaktischer Konzepte: Update (Balz, 2009)	49
Tabelle 3: Lehr- und Lernstufen nach Fetz (Größing, 2007, S. 139)	58
Tabelle 4: Ausbildungsstruktur der Bundessportakademien (Zugriff am 6. September 2011 unter http://www.bafl.at/index.php?id=92)	76
Tabelle 5: Stundenanzahl der österreichischen Ausbildungen	124
Tabelle 6: Stundenanzahl der deutschen Ausbildungen	125
Tabelle 7: Stundenanzahl der schweizerischen Ausbildungen	126
Tabelle 8: Umfang der Lehrpläne	127
Tabelle 9: Verhältnis allgemeiner - spezifischer Teil	129

Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.“

Katharina Faltin

Lebenslauf



Persönliche Daten:

Name: Katharina Faltin, Bakk. rer. nat.
Geburtsdatum: 8.10.1984
Geburtsort: Korneuburg
Wohnort: Josef Dabsch-Straße 5/8/11
2100 Korneuburg
Telefon: 0660 / 7725299
Mail: k.faltin@kabsi.at
Staatsbürgerschaft: Österreich
Eltern: Dr. Christian Faltin, Physiker
Mag. Eva Faltin, Gymnasiallehrerin Biologie
Geschwister: Cäcilia Faltin, Studentin

Ausbildungsweg:

1991 - 1995 Volksschule Mödling
1995 - 1999 BG und BRG Franz Keimgasse Mödling
1999 - 2004 HTBLuVA Mödling
2004 - 2008 Bakkalaureatsstudium Gesundheitssport, Zentrum für Sportwissenschaft und
Universitätssport Wien
seit 2008 Magisterstudium Sportwissenschaft
seit 2009 Unterrichtsfach Bewegung und Sport, Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Zusatzqualifikationen:

2005 Übungsleiter Voltigieren
2005 Österreichischer Rettungsschwimmerschein
2007 Snowboard Begleitlehrerausbildung
2009/10 Pilateslehrer Ausbildung
2010 Flexibar Fortbildung
2010 Einführungsseminar Lions Quest „Erwachsen Werden“
2011 Ski Begleitlehreausbildung
2011 Ausbildung „Federnde und schleudernde Absprunghilfen“

Berufliche Erfahrungen:

Seit 1999 Trainerin im Voltigiersport
2002, 2003 Praktika während der Schulzeit
2009 Praktikum im IMSB Südstadt
2009 Mitarbeit bei Teco7 Checks (Institut für Trainingswissenschaften teco7 Training, Parndorf)

2009 Mitarbeit bei LIFE Institut für Gesundheitsentwicklung
Seit 2010 Lehrerin für Bewegung und Sport an der WMS Leipzigerplatz 1, 1020 Wien
Diverse ehrenamtliche Tätigkeiten im Verein

Sportbiografie:

Leistungssport: von 1991 - 2009 aktiv im Voltigiersport tätig
Weitere Sportarten: Gerätturnen, Laufen, Schwimmen, Snowboarden, Skifahren, Mountainbi-
 ken, Klettern, Karate, Tennis
Sportliche Erfolge: 2006 Vizeweltmeisterin
 2007 Vizeeuropameisterin
 2008 Verleihung des silbernen Ehrenabzeichens für Verdienste um die
 Republik Österreich