

Theorie und Praxis der Sportpädagogik in Ungarn

Erzsébet Rétsági

Theorie und Praxis der Sportpädagogik in Ungarn

Erzsébet Rétsági

Veröffentlicht 2011

Copyright © 2011 Dialóg Campus Kiadó

Copyright 2011., Rétsági Erzsébet

Inhaltsverzeichnis

Theorie und Praxis der Sportpädagogik in Ungarn	vii
Vorwort	viii
1. Sportpädagogik und sportwissenschaft, wissenschaftstheoretische probleme	1
1. Einleitung	1
2. Der wissenschaftstheoretische Hintergrund der Sportpädagogik, Verhältnis zur Sportwissenschaft	1
3. 1.2. Die Sportpädagogik als Subdisziplin der Sportwissenschaft	5
4. 1.3. Gegenstand der Sportpädagogik, Verhältnis zur Erziehungswissenschaft	5
4.1. Die Sportpädagogik ist die Pädagogik des Sports	6
4.2. Die Geschichte der Sportpädagogik in Ungarn	7
4.3. Die Entwicklungsrichtungen der Sportpädagogik	7
5. Der wissenschaftliche Charakter der Sportpädagogik und ihre Interdisziplinarität	9
6. Untersuchungsmethodologische Eigenheiten der Sportpädagogik (Bognár, J.)	10
6.1. Messung und Beurteilung	11
6.2. Die Struktur / das Modell der Wissenschaft	12
6.3. Eigenheiten der sportpädagogischen Forschungsmethodik	13
6.4. Das Dilemma der qualitativen und quantitativen Forschung	14
6.5. Einige theoretische und forschungsmethodologische Fragen der motorischen Leistungsdiagnostik (Károly Ozsváth)	15
2. Die Gesellschaftlichen funktionen des Sports	19
1. Einleitung	19
2. Der Sport als menschliche und gesellschaftliche Aktivität	19
2.1. Die Merkmale der Sportaktivität im Allgemeinen	20
2.2. Der Sport als Wertschöpfungsaktivität	21
2.3. Sozialisierungseffekte des Sports	22
2.4. Individuum und Gemeinschaft im Sport, Gemeinschaftsbildende Effekte des Sports	23
2.5. Ethische Funktionen und moralische Auswirkung des Sports	23
2.6. Gesundheitsfunktion des Sports; Gesundheitserziehung im Sport	24
2.7. Schätzwerte zum körperlichen Entwicklungsstandes und der Körperstruktur – der physische Zustand der Jugend in Ungarn (Mészáros J.)	26
2.8. Lebensordnung – Freizeit – Sport; ihre die Lebensweise formende Funktion	32
2.9. Die ästhetischen Funktionen des Sports	35
3. Sportpädagogik in der Praxis	41
1. Einleitung	41
2. Sportunterricht und Erziehungsarbeit	42
3. Das pädagogische Ziel- und Aufgabensystem im Sport	43
3.1. Motivation im Sport – Leistungsmotivation	45
3.2. Die Bekämpfung von Konflikt- und Stresssituationen im Sport	46
3.3. Die Förderung und Aufrechterhaltung von Interessen und Neigungen	51
3.4. Die Erziehung zu Ausdauer, Kampfgeist und Selbstkontrolle	53
3.5. Die Bedeutung der Kreativität im Sport und die Erziehung zur Kreativität	56
4. Die rolle der sportlehrer und trainer	60
1. Einführung	60
2. Die Aufgaben des Pädagogen in Körpererziehung und Sport	60
3. Die Laufbahn von Sportlehrern und Trainern anhand der Laufbahn von Pädagogen	61
4. Das Bild des Sportlehrers und Trainers in der Wissenschaft	65
5. Auswirkung neuer Bildungstheorien auf das Unterrichten von Körpererziehung und sport	70
1. Einleitung	70
2. Veränderungen der Lernauffassungen – vom allgemeinen Lernen zum motorischen Lernen (E. Rétsági)	71
3. Sich aus den neuen Bildungstheorien ergebende, besondere didaktisch-methodische Anforderungen in der motorischen Ausbildung (E. Rétsági)	74
3.1. Die Motivation	74
3.2. Die Differenzierung – unter spezieller Betrachtung des Sportunterrichts in der Schule	75
3.3. Induktive Lernsteuerung und Bildungsstrategien	77

4. Neue Aspekte der Kontrolle und Bewertung im ungarischen Bildungswesen (P. Hamar) .	79
5. Lehrplantheoretischer Paradigmenwechsel im Unterricht von Körpererziehung und Sport in Ungarn (P. Hamar)	82
5.1. Theoretischer Hintergrund der Paradigmenveränderung	82
5.2. Die Körpererziehung in den Lehrplänen nach der Wende	83
5.3. Lehrplantheoretische Forschungen	84
6. Aktuelle Probleme und die Zukünftige Ausbildung von Sportfachleuten in Ungarn	89
1. Einleitung	89
2. Sportlehrer und Sportfachleute auf dem Gebiet der Körperkultur	89
2.1. Grundrichtungen in der Ausbildung von Sportfachleuten in Ungarn	90
3. Theoretische Fragen in der Ausbildung von Sportlehrern und Sportfachleuten – Probleme der Ausbildungsorganisation (R. Rigler)	93
4. Die dreistufige Ausbildungsstruktur (Bologna-Prozess) in der Ausbildung von Fachleuten im Sport (E. Kovács)	97
5. Die Lage der wissenschaftlichen Weiterbildung (E. Bíró-Nagy)	105
7. Spezielle pädagogische Fragen in Körpererziehung und Sport	109
1. Motorische Kompetenzen (K. Ozsváth)	109
2. Grundfragen in der Betreuung von Talenten (K. Ozsváth)	110
2.1. Pädagogische Aspekte bei der Auswahl von Talenten im Sport	110
2.2. Pädagogische Probleme der frühen Spezialisierung (E. Bíró-Nagy)	113
3. Betrachtungsweise und Praxis der Rekreation in Ungarn (T. Kovács)	114
4. Pädagogik für spezielle Gruppen im Sport (E. Bíró-Nagy)	119
5. Integrationsprobleme, Integrationsaspekte im schulischen Unterricht und im Sport (Á. Tihanyi-Hós)	121

Abbildungsverzeichnis

1.1. Die Entwicklungsrichtungen der Sportpädagogik	9
6.1. Zeichenerklärung: Je stärker der Pfeil, desto stärker ist auch der Effekt	90
6.2. Abbildung 3.	91
6.3. Abbildung 4.	92
6.4. Die Grundfachrichtungen in der Hochschulausbildung Körperkultur in der traditionellen Bildungsstruktur	98
6.5. Sportwissenschaftliche Ausbildung	99
6.6. Abbildung 7.	99
6.7. Struktur des Bildungsmaterials für die Bachelor-Fachrichtungen (BSc)	101
6.8. Abschaffung des Lehrer-Outputs in der Grundphase der mehrzyklischen Grundausbildung ..	103
6.9. Abbildung 10.	104
7.1. Veränderung der Wochenstunden in den USA Arbeitsstunde/Woche	115
7.2. Verhältnis der verschiedenen Behinderungen in Ungarn (Bildungsministerium 2002)	122

Tabellenverzeichnis

2.1. Folgende Tabelle zeigt Bestandteile und Einflussfaktoren der Gesundheit	24
3.1. Präferenzen der Sportarten bei Schülern (1990–2000)	51

Theorie und Praxis der Sportpädagogik in Ungarn

Erzsébet Rétsági



Pécsi Tudományegyetem • Pécs, 2011

© Rétsági Erzsébet

Kézirat lezárva: 2011. november 30.

ISBN: 978-963-642-417-6

Pécsi Tudományegyetem

A kiadásért felel: Dr. Bódis József

Felelős szerkesztő: Rétsági Erzsébet

Műszaki szerkesztő: Dialóg Campus Kiadó – Nordex Kft.



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Vorwort

Mehr als 30 Jahre sind vergangen, seitdem 1977 das erste Fachbuch über Sportpädagogik im Medicina Sport-Verlag – vom Autor dieses Buches – erschien. Damit begann die Ausbildung von Sportfachleuten in allen Disziplinen sowie die gleichnamige Forschung und Lehre.

Unser Ziel war von Anfang an – trotz der damaligen Isoliertheit Ungarns – die Entwicklung der Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu beobachten und zu verfolgen. Unsere internationalen Kontakte konnten wir durch ausländische Publikationen und private Kontakte leider nur begrenzt pflegen. Eine effektive Zusammenarbeit in der Forschung kam hauptsächlich mit den ehemaligen sozialistischen Ländern zustande, weswegen ein „Schritthalten“ zwar schwierig, aber möglich war.

Das ist auch einer der Gründe, weshalb es nach der Wende (1989) keine größeren Differenzen zwischen unserer Erfahrung und der des Westens im wissenschaftlichen Bereich gab. Die Positionen konnten einfach und schnell aneinander angepasst werden.

Seitdem sind viele Artikel über Sportpädagogik erschienen, einige davon wurden überarbeitet, andere neu geschrieben (1977, 1984, 1995, 2004). Unsere anfänglichen Ansichten mit dem Schwerpunkt Praxis wurden durch Auffassungen abgelöst, die auf eigenen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen beruhen. Nicht vergessen wurde, dass eine grundlegend pädagogisch orientierte Disziplin – so sehr wir uns auch bemühen wissenschaftlichen Kriterien zu erfüllen – praxisorientiert bleiben muss. Da von Anfang an zwischen der Sportpädagogik und der universitären Sportfachausbildung – an der Ungarischen Hochschule für Sport, heute Ungarische Universität für Sport – ein enger Zusammenhang besteht, ist es uns gelungen, das zu verwirklichen. Erreicht wurde, dass durch eine Berücksichtigung der speziellen Ausbildung in den einzelnen Fachrichtungen, eine praxisorientierte Entwicklung in der Sportpädagogik verwirklicht werden konnte.

Ein Menschenalter war nötig, dass durch die Harmonie von praktischen und wissenschaftlichen Bestrebungen eine – auf einer effektiven Forschungs- und Bildungsgrundlage basierende – sportpädagogische Entwicklung erreicht werden konnte. (Istvánfi, Cs.2001). Im Ergebnis dieses Stadiums ist 2004 das Buch erschienen, dessen Autoren die heutige jüngere Generation der Sportpädagogik repräsentieren. Ihnen ist durch ihre Arbeit in den vergangenen 30 Jahren die Akkreditation der Sportpädagogik als selbständige Wissenschaftsdisziplin und die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Qualifikation in Sportpädagogik zu verdanken.

Der Dank des Redakteurs geht in erster Linie an diese jüngere Generation, die sich den wichtigsten Fragen – unter Berücksichtigung der ungarischen Besonderheiten – der heute schon vielfältigen Disziplin Sportpädagogik gewidmet haben.

Für uns ist es von außergewöhnlicher Bedeutung, dass die Veranschaulichung der Situation der Sportpädagogik in Ungarn auch in deutscher Sprache verwirklicht werden konnte. Ein Dank geht an den Verlag und an alle, die mit finanziellen Mitteln zu der Veröffentlichung des Buches beigetragen haben.

Kapitel 1. Sportpädagogik und sportwissenschaft, wissenschaftstheoretische probleme

Edit Biró-Nagy, SETF

József Bognár, SETF (Punkt 1.5.)

Károly Ozsváth, SETF (Punkt 1.5.5.)

Zusammenfassung

Das Kapitel umfasst die theoretischen Grundfragen der Sportpädagogik als Wissenschaft:

- Der Wissenschaftstheoretische Hintergrund der Sportpädagogik, Verhältnis zur Sportwissenschaft
- Die Sportpädagogik als Subdisziplin der Sportwissenschaft
- Gegenstand der Sportpädagogik, Verhältnis zur Erziehungswissenschaft
- Die Interdisziplinarität der Sportpädagogik
- Die forschungsmethodischen Besonderheiten in der Sportpädagogik

Schlüsselbegriffe: Sportwissenschaft, Sportpädagogik, physische Aktivität, Leibeserziehung / Körpererziehung, Sport, Forschungsmethodik

1. Einleitung

Dieses Kapitel ist eine Einleitung zum Gedankengang des Buches. Es soll in erster Line die wichtigsten theoretischen Grundfragen zusammenfassen, die zum Verstehen des Bandes notwendig sind. Ziel des Kapitels ist die Aufführung der wichtigsten theoretischen Fragen in der ungarischen Sportpädagogik und die Erschließung aktueller Probleme.

Die Klärung von wissenschaftstheoretischen Fragen ist in bestimmten Abschnitten unserer historischen Entwicklung von außergewöhnlicher Bedeutung; besonders dann, wenn es um die Interpretation und Einordnung von jungen Disziplinen wie die Sportwissenschaft und die Sportpädagogik geht.

Das bedeutet im Fall der Sportpädagogik, dass die innere Tendenz der Wissenschaftsentwicklung mit reifen Forschungsergebnissen und mit der Umsetzung der praktischen Erfahrungen die Stufe der Verallgemeinerung erreicht hat, wodurch sie wissenschaftlich eingegliedert werden kann.

Die Entwicklung der Wissenschaften wird aber nicht nur durch innere Faktoren angefaht. Zur selben Zeit wirken auch äußere gesellschaftliche Einflüsse wie Argumente und Gegenargumente der wissenschaftspolitischen Unterstützung mit.

Es reicht nicht aus, die Wissenschaftsentwicklung nur nebenbei wahrzunehmen. Die komplizierten Zusammenhänge verlangen, dass sowohl die innere wissenschaftstheoretische als auch die äußere gesellschaftliche Konstellation zur effektiven Zusammenfassung der neuen Wissenschaftsentwicklung gleichzeitig „anwesend“ sein muss. So wird ermöglicht, dass die neuen Faktoren einen angemessenen Platz im System der Wissenschaften finden.

2. Der wissenschaftstheoretische Hintergrund der Sportpädagogik, Verhältnis zur Sportwissenschaft

In der ungarischen Geschichte der Sportpädagogik ist das Jahr 1970 ein bedeutender Zeitpunkt. Die damalige Hochschule für Körpererziehung und Sport hatte – als erste Institution in Ungarn und auch Europa – ein Unterrichtsprogramm für Sportpädagogik in der Lehrerbildung (durch den Autor dieses Buches) anfertigen lassen. Kurz darauf erschien zunächst Lehrmaterial, wenig später ein Fachlehrbuch (Edit Biró-Nagy – L. Jáki, 1976; Edit B.N., 1977). Vom Wintersemester des Studienjahres 1966/67 an erschien im Syllabus für die Lehrer- und Sportlehrerbildung die Sportpädagogik als Pflichtfach. Damit hatte Sie ihr akademisches Daseinsrecht in der ungarischen Hochschul-Sportlehrerbildung erworben. Sowohl die genannten zwei Fachbücher, aber auch die Ausbildung selbst wurden zuerst von der westeuropäischen, in erster Linie von der deutschen Fachliteratur, als Ausgangspunkt betrachtet. Der Unterschied zu Deutschland und zu der westeuropäischen Ausbildung bestand darin, dass in Ungarn die allgemeinen pädagogischen Fächer weiterhin in hoher Stundenzahl unterrichtet wurden. Dies war nicht nur wegen der schnellen Reaktion auf die Entwicklung der westeuropäischen Sportpädagogik (Karlsruhe 1976) wichtig, sondern es hat uns auch ermöglicht – als Gegenpol zur früheren einseitigen sowjetischen Pädagogik – in unserer Lehrerbildung eine viel modernere und wissenschaftlich besser fundierte Betrachtungsweise zur Geltung zu bringen.

In der Sportpädagogik, die damit ihr Daseinsrecht in der Sportlehrerbildung erwarb, befindet sich nun in der inneren Entwicklung und auf dem schweren Weg der gesellschaftlichen Anerkennung.

Die Sportwissenschaft als theoretischer Hintergrund

Jede Wissenschaft ist ein Ideensystem der Werte jenes Wissensgebietes, zu welchem wir durch Erkennen, Lernen oder durch Erfahrung gelangen, und über die wir Theorien bilden. Die Wissenschaft ist demnach das planvolle System des Wissens der Menschen.

Die einzelnen Wissenschaften können durch ihre **Forschungsgebiete** unterschieden werden; einfacher gesagt: nach dem eigentlichen Forschungsgegenstand.

Die allgemeinen Kriterien für die Wissenschaft sind folgende:

- Charakter der Ausgerichtetheit auf Grundlagen (anders als der Vergleich Vermutung – Wissen)
- Rationale Argumentation
- Bestätigung oder Widerlegung von Fakten aufgrund von Erfahrungen
- Anerkennung durch eine Forschergemeinschaft (Új Magyar Lexikon, 1961 – Neues Ungarisches Lexikon, 1961)

Um Sportwissenschaft und Sportpädagogik zu verstehen, muss von der theoretischen Basis ausgegangen werden, die im Hintergrund dank Wissen und Erfahrung der Menschen über Jahrhunderte sich auf einem speziellen Wissensgebiet – basierend auf der Bewegungskultur des Menschen – zu einem kompletten Ideensystem geformt hat.

In der ungarischen Fachlexikographie wird dieses Wissensgebiet, Teilsystem der menschlichen Allgemeinbildung, das sich auf die Gesundheits- und Bewegungskultur ausdehnt, als *Gebiet der Körperkultur* bezeichnet.

„Inhaltlich bedeutet die Körperkultur die Gesamtheit jener geistiger und physischer Werte, die die menschliche Gesellschaft mit Hilfe ihrer Aktivitäten, während ihrer Entwicklung bewahrt hat...“ (Röthing, P. 1976)

„Diese physischen Aktivitäten des Menschen dienen in erster Linie der Erhaltung der physischen Stabilität, der Entwicklung der – hauptsächlich körperlichen – Fähigkeiten, sowie der Erhöhung von Leistungskapazität, die Körperübungen und Sport als Mittel benutzen“ (F. Takács, 1989).

Die Sportwissenschaft vertritt dieses wissenschaftliche Wertsystem in der Körperkultur

- in Form von bewusst geleiteten Aktivitäten,
- als einen der wichtigsten Indikatoren des Gesundheitszustandes der Bevölkerung,
- in der gesellschaftlichen Anpassungsfähigkeit und Sozialisierung,
- im Niveau der Tätigkeits- und Bewegungskultur der Gesellschaft

- in unterschiedlichen Erscheinungsformen der Leistungsfähigkeit
- in Form der Wettbewerbsfähigkeit.

Die Sportwissenschaft hat sich in den vergangenen Jahrzehnten – besonders ab Anfang der 80-er Jahre – sichtbar entwickelt. Hauptrichtungen der Entwicklung sind wie folgt:

- die verschiedenen Wissenschaften sind in immer mehr Bereiche des Sports eingedrungen und haben Sportspezifika erschlossen,
- Sportwissenschaftliche Subdisziplinen entstanden dank einer bedeutenden Differenzierung innerhalb der Sportwissenschaft (sowohl unter naturwissenschaftlichen als auch gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten),
- die Anzahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen stieg
- Es kam zu Unternehmensgründungen und internationalen Kooperationen; landesweite und internationale Kongresse sowie wissenschaftliche Treffen wurden regelmäßig organisiert.
- Dank dieser Entwicklung ist ein System der wissenschaftlichen Weiterbildung entstanden (Cs. Istvánfi, 2000).

Diese Entwicklung der Sportwissenschaft vollzog sich auch in Ungarn, wegen des Gesellschaftssystems allerdings ein wenig zeitversetzt. Vor der Wende (vor 1989) hatte ein internationales Forschungsabkommen große Bedeutung, das 1978 von den damaligen sozialistischen Ländern in Prag unterzeichnet wurde. Teilgenommen hatte bis kurz nach der Wende auch die Ungarische Universität für Körperkultur (der Autor dieses Buches als Koordinator der ungarischen Sportpädagogik). Man begann mit gemeinsamen Untersuchungen der verschiedenen Subdisziplinen in der Sportwissenschaft, die der vergleichenden Sportwissenschaft wichtige Ergebnisse lieferten (Referenzen in „Prágai kötetek“ von Edit Biró- Nagy).

Ein nächster Punkt in der Geschichte der ungarischen Sportwissenschaft war die Initiative der Ungarischen Universität für Körpererziehung 1994 bei der Organisation eines Diskussionsforums. Man erkannte, dass zur gesellschaftlichen Anerkennung von Körpererziehung und Sport eine einheitliche wissenschaftstheoretische Meinung und Stellungnahme vor der Öffentlichkeit nötig war. Die Universität beurteilte die Situation und die Konstellation der äußeren und inneren Faktoren der Wissenschaft als reif genug, um das Forum zu verwirklichen. Diese Stellungnahme hat sowohl der Sportwissenschaft als Ganzes, als auch ihrer Teildisziplinen (also auch die Sportpädagogik) geholfen, auf ihren systematisch richtigen Platz zu gelangen. Ein Konsens wurde auch in der Interpretation der wissenschaftstheoretischen Begriffe erbracht.

In der ungarischen Fachliteratur hat seit dieser Interpretation der Begriff Sportwissenschaft zwei Bedeutungen:

- a. **im weiteren Sinne** wird für die körperliche Aktivität in den meisten Fällen der Begriff Sport – mit unterschiedlichen Schwerpunkten – benutzt (z.B.: spielerische Sportübungen bedeutet nichts anderes als das Spiel selbst). Es kommt zwar nicht explizit ans Licht, aber in der Interpretation des Wortes (Sport) wechselt das Verhältnis zwischen Spiel, Arbeit und Kampf ständig. Wenn wir den Charakter des Sports betonen möchten, soll meistens folgendes ausgedrückt werden: Streben nach technischer Perfektion und nach Leistung sowie und deren Vergleichbarkeit durch Wettbewerbe. Demnach können wir zwischen Wettbewerb und Massensport sowie den unterschiedlichen Ebenen unterscheiden.

Der Sport gehört mit seinen Merkmalen zum Lebensstil der modernen Gesellschaft -besonders im Rahmen der Freizeit und Dank der Massenkommunikationsmittel.

Der Sport, und dessen Untersuchung im komplexen Kontext, ist die Aufgabe der Sportwissenschaft im weitesten Sinne.

- b. **im engeren Sinne** ist unter Sport meistens Leistungssport und Wettkampfsport (auch im Schulmaßstab) zu verstehen. In der ungarischen Allgemeinsprache ist leider diese Bedeutung eher bekannt, was früher auch mehrmals zu Fehlinterpretationen bei der Anerkennung der Sportwissenschaft geführt hat.

Der Begriff Sportwissenschaft ist ein Sammelbegriff, der den Sport im weitesten Sinne unter mehreren Aspekten untersucht. Er beinhaltet unter Anderem alle Subdisziplinen, die mit dem Ausdruck „Sport“ beginnen (Sportphysiologie, Sportphilosophie, Sportsoziologie, Sportpsychologie, Sportpädagogik etc.). Diese

Disziplinen verfügen heute zwar schon Dank der Differenzierung über eine hohe Autonomie; dabei ist die Integrationsfunktion der Sportwissenschaft bedeutend.

Danach sind die inneren, ordnenden Prinzipien, welche zusammenfassen und die verschiedenen Teilgebiete integrieren, das Erscheinen von Bewegungen und körperlichen Aktivitäten des Menschen wie es auch das Leben und die Kultur sind. **Zur gemeinsamen Fragestellung der Sportwissenschaft und ihren Teildisziplinen gehören die Sportaktivitäten im weitesten Sinne.**

„**Die Sportwissenschaft ist eine selbständige Wissenschaft** und „lebt“ wie alle anderen Disziplinen, die die theoretisch-wissenschaftlichen Grundlagen einer gesellschaftlichen Aktivität (wie auch Gesundheitswesen, Pflanzen- und Tierzucht, Wohnungsbau) schaffen und betreiben. **So ist der Gegenstand der Sportwissenschaft die Steigerung der menschlichen, körperlichen Leistung.**“ (R. Frenkl, 2000).

Die Definition: die Sportwissenschaft ist ein Wissensgebiet, dass mit der Untersuchung der Dispositionsfähigkeit, der Aktivitäten zur Leistungssteigerung des Menschen, mit der Feststellung von Prinzipien, Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten zur Entwicklung von Praxis und Theorie des Sports beiträgt.

Forschungsziel: Die Vermehrung der Bewegungskultur und der Werte der Gesellschaft, mit der Untersuchung des – physisch aktiven – Menschen als biosoziale Einheit.

Grundkategorien:

- physische Aktivitäten
- Aktivitäten zur Leistungssteigerung
- Freizeitaktivitäten
- Rehabilitations- und Heilungsaktivitäten
- Körpererziehung
- Heilsport
- Sport (präventiv, gesundheitsfördernd, zur Erholung)
- Wettkampfsport

Wissenschaftlich betrachtet ist die Sportwissenschaft:

- **eine multidisziplinäre Disziplin**, weil sie einen großen Teil der Bewegungskultur einer Gesellschaft umfasst,
- **holistisch** bzw. sie beschäftigt sich mit den in natürlicher und gesellschaftlichen Umgebung lebenden Menschen.
- **integrierend**, auch angesichts der Untersuchungsaspekte und der Forschungsmethoden.
- **aufdeckend und systematisierend** – im engen und täglichen Kontakt mit der Praxis und dem Sportler,
- **entwickelnd** (fördernd, bildend, erziehend) – durch die Untersuchung der Leistungssteigerung und der Aktionsfähigkeit der Sportler,
- **normativ** – durch die Festlegung von Anforderungen und Werten,
- **entwickelt Theorie und Praxis gleichzeitig.**

In der Entwicklung der Sportwissenschaft spielen die **Merkmale der sog. Grund- und angewandten Forschung** eine wichtige Rolle, denn ihr Ziel ist die Anwendung von neuen Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhängen und anderen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen. Die Sportwissenschaft ist deshalb sowohl interaktiv und aufbauend, als auch spezialisierend analytisch (L. Ángyán, 2000).

Wir kommen zu der gleichen Feststellung, wenn wir die **Sportwissenschaft aus Sicht der Ergebnisse** betrachten. Die sind nämlich folgende:

- Sie beeinflussen den Sport, aber nicht eindeutig.
- Neben dem Sport haben sie Einfluss auf die Gesundheit und Körperkultur der gesamten Bevölkerung,
- Körpererziehung und Sport in der Schule spielen eine bedeutende Rolle innerhalb des Erziehungssystems und dienen der gesunden Entwicklung der Jugend.
- Spezielle Fragen sind eng mit der Versorgung in der Prävention, Heilung und im Gesundheitswesen verbunden.

3. 1.2. Die Sportpädagogik als Subdisziplin der Sportwissenschaft

Die Abklärung des Verhältnisses zwischen Sportwissenschaft und Sportpädagogik hilft uns bei der Interpretation und bei der Platz- und Funktionsklärung der Sportpädagogik.

Das Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportwissenschaft kann auf zwei Arten interpretiert werden. Sportwissenschaft kann auch als Sportpädagogik im weitesten Sinne verstanden werden.

Sportpädagogik ist im weitesten Sinne ein spezieller pädagogischer Aspekt der Sportwissenschaft. Das wird auch mit dem Argument unterstützt, dass Sport eine leistungssteigernde, bildende und erziehende Tätigkeit ist. Es ist also im Grunde genommen unerheblich, wo und wann wir den Sport untersuchen – es wird immer pädagogische Konsequenzen haben. In unserer Auffassung ist dieser Zusammenhang selbstverständlich, auch dann, wenn wir uns demnächst eher mit besonderen und selbständigen Fragen der Sportpädagogik beschäftigen werden.

Im engeren Sinne ist Sportpädagogik eine selbständige Subdisziplin der Sportwissenschaft. In pädagogischer Annäherung ist sie eine Randwissenschaft zwischen Sportwissenschaft und Erziehungswissenschaft.

4. 1.3. Gegenstand der Sportpädagogik, Verhältnis zur Erziehungswissenschaft

Wenn wir die Sportpädagogik als selbständige Disziplin betrachten, ist in erster Linie ihr Verhältnis zur Erziehungswissenschaft bemerkenswert.

Die sog. nominative (namentliche) Bezeichnung fällt sogar dem Laien auf. Dahinter verbirgt sich aber eine wichtige Relation, die mit dem Zusammenhang zwischen den Gegenständen der beiden Wissenschaften erklärbar ist. Während der Gegenstand der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen die zielorientierte Entwicklung der Persönlichkeit ist, untersucht die Sportpädagogik die Sportaktivität selbst als Faktor der Persönlichkeitsentwicklung.

Die Verbindung zwischen Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft liegt im pädagogischen Inhalt des Sports.

In der Persönlichkeitsentwicklung spielen unserer Meinung nach Aktivitäten, insbesondere Selbstaktivitäten eine wichtige Rolle. Anders gesagt: die Persönlichkeit entwickelt sich dank und während der Aktivitäten, der aktiven Bewegung. So entwickeln sich die Beziehungen der Persönlichkeit zu Welt, Natur und Gesellschaft.

Zum Wesen des Menschen gehören Eigenaktivitäten, ohne die er nicht existiert. Seine Anlagen, Fähigkeiten, seine Bildung und Möglichkeiten bestimmen, in welcher Form und auf welchem Niveau diese Aktivitäten verwirklicht werden können. Und je mehr Möglichkeiten dafür zur Verfügung stehen, desto besser entwickelt sich seine Persönlichkeit.

Der **Sport** braucht die Eigenaktivität des Sportlers und ermöglicht sie ihm auch. Dadurch ist er einer der unentbehrlichen Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung. Verglichen mit anderen menschlichen Aktivitäten, wie z. B.: Arbeit von Angestellten oder Pflichtaufgaben der Schüler bietet der Sport viel mehr Möglichkeiten zu Eigenaktivitäten, und dadurch zu anregenden, selbständigen Lösungen.

Die **Sportpädagogik** ist eine pädagogische Wissenschaft, deren Gegenstand – in Kenntnis der obigen Zusammenhänge – aus pädagogischer Sicht vom Aspekt der Leistungssteigerung die Untersuchung des Sports (im weiteren Sinne) und der Aktivitäten der Sportler darstellt.

Forschungsziel der Sportpädagogik sind Lösungen für pädagogischen Probleme bei Sportaktivitäten und die Umsetzung von allgemeinen und umfassenden Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien der Pädagogik. Ein weiteres Ziel ist die vielseitige, ziel- und planmäßige Entwicklung (Erziehung) der Persönlichkeit der Sportler und die Aufklärung von Zusammenhängen und Lösungen für sportspezifische und pädagogische Probleme.

Die Sportpädagogik ist anhand ihres Gegenstandes eine pädagogische und praktische Wissenschaft. (Új Magyar Lexikon, 1961). Ein anderes Zitat sagt: „...Die Sportpädagogik ist die wissenschaftliche Problematik und die pädagogische Disziplin der physischen Aktivitäten...“ (Grupe, O., 1976).

Der enge Zusammenhang zwischen der Sportpädagogik und der Erziehungswissenschaft zeigt sich wie folgt:

- Die menschliche Gesellschaft produziert während ihrer Aktivität in der Körperkultur in erster Linie körperliche und geistige Werte und transformiert einen Teil davon in individuelle Aktivitäten,
- unterstützt durch Entwicklung des Sozialisationsprozesses die gesellschaftliche Anpassungsfähigkeit,
- entwickelt die Bewegungs- und Verhaltenskultur der Gesellschaft und die des einzelnen Menschen,
- erhöht den Gesundheitszustand der Gesellschaft, indem sie den Menschen zur Ausübung von Aktivitäten zur Gesunderhaltung erzieht,
- erhöht die allgemeine und spezielle Leistungsfähigkeit sowie deren Niveau und
- unterstützt die Entwicklung von Wettbewerbsfähigkeit, die durch die immer größere Konkurrenz in unserer Zivilisation notwendig ist.

Diese Erscheinungsweisen bringt die Gesellschaft *in erster Linie über die gezielte Erziehungsfunktion ihrer Aktivitäten in der Körperkultur zur Geltung. Das ergibt die Grundlage für sportpädagogische Untersuchungen von Aktivitäten in der Körperkultur (Körpererziehung, Sport).*

Die Terminologie der Sportpädagogik wurde E. Pieron und E. Beyer 1978 auf der internationalen Konferenz für Sportpädagogik in Karlsruhe begründet. Ziel der Konferenz war die Klärung von wissenschaftstheoretischen Fragen der Sportpädagogik durch einen internationalen Konsens. Diese Grundlagen, die für lange Zeit einen Ausgangspunkt zur Interpretation der Sportpädagogik darstellten, wurden in einem Sammelband über die Konferenz veröffentlicht (H. Haag, 1978).

Die Zeit nach der Karlsruher Konferenz war für die Sportpädagogik die Zeit der vollen Entfaltung. Einer dieser Momente war die Entstehung der **vergleichenden Sportpädagogik**.

In den 80-er Jahren wurde in großem Tempo mit dem internationalen Überblick und vergleichenden Studium der Sportwissenschaft sowohl aus naturwissenschaftlicher, als auch aus gesellschaftswissenschaftlicher Hinsicht begonnen. **Die Anzahl der internationalen Forschungsk Kooperationen** zwischen kleineren und größeren Regionen sowie Erdteilen – insbesondere zwischen Amerika und Europa –, aber auch anderen Gebieten der Erde stieg während dieser Zeit an. Ergebnisse der internationalen vergleichenden sportpädagogischen Forschungen wurden auf einer wissenschaftlichen Konferenz vorgestellt, die 1987 in Malente unter dem Titel „Comparative Physical Education and Sport“ stattfand und über die eine detaillierte Studie zusammengestellt wurde (H. Haag, 1987).

4.1. Die Sportpädagogik ist die Pädagogik des Sports

F. Fetz benutzt den Begriff „Sportpädagogik“ in seinem Werke (1972) auch in einem weiteren Zusammenhang, was durch ein Zitat aus dem Buch deutlich wird: „... die Sportpädagogik ist die Praxis, Lehre und wissenschaftliche Erziehungstheorie für den Schulsport sowie für außerschulischen und vorschulischen Bereiche.“

Im Zitat – das unserer Meinung entspricht – hat die Sportpädagogik mindestens zwei Bedeutungen. Der Autor benutzt den Begriff sowohl zur Bezeichnung eines *Erziehungsinstruments für die pädagogische Arbeit*, die durch Tätigkeiten als Trainer und Übungsleiter zum Ausdruck kommt, als auch als zur Benennung der

wissenschaftlichen Theorie, die sich rund um dieses pädagogische Wirkungssystem entwickelt hat. **Im Weiteren werden – den einander entwickelnden und bedingten Zusammenhang zwischen Theorie und Sport akzeptierend – die zwei Kategorien (Theorie und Praxis) separat behandelt und die Bedeutungen konsequent benutzt.** Wenn wir über Theorie sprechen, werden wir das Wort Sportpädagogik und wenn es um die Praxis geht, den Ausdruck „die pädagogische Arbeit im Sport“ benutzen. Über die Wechselbeziehung zwischen den Kategorien werden wir im nächsten Kapitel näher eingehen.

4.2. Die Geschichte der Sportpädagogik in Ungarn

Der wissenschaftliche Fortschritt vollzieht sich in den verschiedenen Fachgebieten unterschiedlich, wodurch immer wieder neue Disziplinen entstehen. Einen ähnlichen Ablauf hatte auch die **Sportwissenschaft** und als deren Teilbereich auch die **Sportpädagogik**.

An der Ungarischen Hochschule für Körpererziehung wurde ab Studienjahr 1965/66 mit der Lehre der Sportpädagogik begonnen. Damit sollte die fachspezifische pädagogische Ausbildung der zukünftigen Sportlehrer und Trainer unterstützt werden. Immer anspruchsvoller werdende Sporttätigkeiten sowie andere Anforderungen im Leben machten es notwendig, dass Sportfachleute (Sportlehrer und Trainer) sowohl über eine theoretische als auch über eine praktische Ausbildung im Sport verfügen.

Das Erscheinen der Sportpädagogik in den Lehrplänen war nur der Anfang dieses langjährigen Prozesses, der schließlich die akademische Akzeptanz von Körpererziehung und Sportwissenschaft bewirkte.

Die Ungarische Universität für Körpererziehung startete 1994 ein Doktorandenprogramm zum Thema „Theoretische und empirische Fragen der Sportwissenschaft“. Nach Jahren der Kritik und Veränderungen wurde das Programm von der Ungarischen Akkreditationskommission (MAK) am 26. Juni 1997 angenommen. **Damit erhielt die Universität das eigenständige Recht zum neuen Doktoranden-Programm, zur Verleihung von akademischen Graden und zur Habilitation. Zur Akzeptanz der Sportwissenschaft war das ein sehr wichtiger Schritt.** Im zweistufigen Ausbildungsprogramm (naturwissenschaftliches und gesellschaftswissenschaftliches) nimmt die Sportpädagogik eine selbständige Rolle ein. Die Doktoranden erhalten ihren akademischen Grad (PhD) in Sportwissenschaft. Seit 2001 ist die Universität für Körpererziehung als Fakultät Bestandteil der Semmelweis-Universität, von der auch der akademische Grad verliehen wird.

In der Pädagogischen Kommission an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (MTA) begann 1991 die Subkommission für Körpererziehung und Sportpädagogik ihre Tätigkeit, deren Ziele folgende sind:

- Information der wissenschaftlichen und pädagogischen Öffentlichkeit über die wissenschaftlichen und pädagogischen Ergebnisse in Körpererziehung und Sport
- Vermittlung und Verbreitung der neuen wissenschaftlichen Ergebnisse der Pädagogik an die Fachleuten
- Moralischer Anreiz und Management für pädagogische Forschungen
- Nachweis, dass Körpererziehung und Sport wichtige Grundfaktoren der Bildung des Menschen im weitesten Sinne und nicht nebensächlich, sondern ein unentbehrlicher Teil des Lebens sind.

Nach einer Übergangspause nahm sie als selbständige Subkommission (Subkommission der Pädagogischen Kommission der Ungarischen Akademie der Wissenschaften) unter der Bezeichnung Körpererziehung und Sportpädagogik am 1. Januar 2000 ihre Arbeit wieder auf (unter Leitung des Autors) und ist bis heute tätig. Aus ihrer Bezeichnung ist ersichtlich, dass sie das breit definierte sportpädagogische Wissensgebiet im höchsten Wissenschaftsforum Ungarns vertritt.

Auf der Landeskonferenz für Erziehungswissenschaft im Zentralgebäude der Ungarischen Akademie der Wissenschaften – erstmalig 2001 veranstaltet und seitdem jährlich stattfindend – tritt die Disziplin Sportpädagogik im Rahmen eines selbständigen Symposiums auf.

4.3. Die Entwicklungsrichtungen der Sportpädagogik

Auf der erstmalig 2001 und seitdem jährlich stattfindenden Landeskonferenz der Erziehungswissenschaft hat die Disziplin Sportpädagogik ihren festen Platz.

Die Sportpädagogik gehört einerseits der Systematik nach zur großen Gruppe der Sportwissenschaft, andererseits durch die Erziehungswissenschaft zum großen Gebiet der Gesellschaftswissenschaften.

- a. Die **Beziehung zwischen Sportpädagogik und Sportwissenschaft** wurde im Kapitel 1.1. behandelt. Diese Beziehung ist die engste, denn ob wir die Sportwissenschaft als Ganzes oder aus Sicht der Teildisziplinen betrachten, der gemeinsame Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung ist immer **der Sport aus unterschiedlichen Perspektiven**. Die Sportpädagogik beschäftigt sich mit pädagogischen Gesichtspunkten.

Nicht alle pädagogische Probleme im Sport können durch allgemeine pädagogische Empfehlungen gelöst werden. Auf diese Probleme kann nur der Sportexperte, der direkte Erziehungsarbeit leistet und einen direkten Einfluss auf die Sportler hat, eine gute Antwort geben. Diese Lösungsvarianten führen zu neuen theoretischen Erkenntnissen, die von der Sportpädagogik aufgenommen wird. Wenn diese Entwicklungsrichtung der Sportpädagogik in Betracht gezogen wird, verfolgen wir einen **induktiven Gedankengang und heben die dynamische Funktion der Sportpädagogik hervor, die Probleme und Erscheinungen aufdeckt und analysiert**.

Die Beziehung zwischen Sportpädagogik und Erziehungswissenschaften wurde im Kapitel 1.3. behandelt. Trotz des Wortes „Pädagogik“ in der Bezeichnung Sportpädagogik, ist der Zusammenhang mit diesem Wissenschaftszweig – über die Erziehungswissenschaft breiter und mit Gesellschaftswissenschaft praktisch auf allen Ebenen – trotzdem verglichen mit der vorherigen Verbindung (was im Fall der Sportwissenschaft spürbar war) viel direkter und fließender.

- b. **Warum fließender?** Solange das Untersuchungsfeld der Erziehungswissenschaft der pädagogische Prozess, die Erziehung im Allgemeinen ist, *analysiert die Sportpädagogik spezielle pädagogische Fragen und spezielle Situationen. Das Spezielle ist der erzieherische „Schauplatz“, den wir Sport* (allgemein und speziell) **nennen**. (Der Ausdruck „Schauplatz“ wird im übertragenen Sinne benutzt und nicht der Ort selbst wird darunter verstanden.) Der Sport ist seiner Gesamtheit, als besondere Aktivität, mit seinen speziellen Instrumenten, Situationen, Zielen und Methoden eine besondere pädagogische Situation, die eine **besondere pädagogische Leitung bedarf**. Besonders hervorstechend ist dieser Unterschied im Vergleich zu der allgemeinen pädagogischen Lage und im Wettkampfsport, wo die Erziehungsarbeit im besonderen Zielsystem der Persönlichkeitsentwicklung, unter Inanspruchnahme von Fähigkeitsgrenzen abläuft.

Weiterhin wird die Umsetzung der allgemeinen pädagogischen Thesen erschwert, weil der Sport als Aktivität in einigen Fällen eine einseitige Inanspruchnahme und einseitige Beschäftigung der Persönlichkeit bedeutet. (Zu der sog. „Gefahr der Einengung“ werden wir im Späteren näheres sagen). Diese Bedingung wurde betont, weil im Sport nicht nur die Aktivitäten und Bedingungen besonders sind, sondern infolgedessen auch die Wirkungsrichtung speziell ist; sie unterstützt in erster Linie (in den meisten Sportarten) die physische Entwicklung des Körpers. Es werden die Fähigkeiten des einzelnen Menschen innerhalb seiner Grenzen und im maximalen Ausmaß entwickelt. Nur so ist es möglich, dass der Sportler in der bestimmten Sportart zu Hochleistungen, die er selbst oder andere aufgestellt haben, fähig ist.

Der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Sportpädagogik ist nicht einschichtig. An einigen Teilgebieten ist er stärker, in anderen schwächer ausgeprägt. Als stark kann man die Verbindung bezeichnen, die die Sportpädagogik mit der Pädagogik durch die Erziehungstheorie verbindet. Der Grund dafür ist, dass in dieser Hinsicht der gesellschaftliche Druck höher ist und das Gefühl besteht, dass der Trainer mangelhaft arbeitet. Diese Verhaltensweisen, die moralischen und geistigen Äußerungen sowie die Disziplin der Sportler lassen heutzutage viel zu wünschen übrig. Es muss aber auch betont werden, dass diese Mängel in den meisten Fällen übersteigert in der Öffentlichkeit geäußert werden. Andererseits kann man dafür auch als Grund bezeichnen, dass heute schon mehrere theoretisch fundierte Trainingstheorien zur Lösung von Ausbildungsproblemen dem Trainer zur Verfügung stehen. Die allgemeine Pädagogik erwähnt leider bisher auf der bekannten unterrichtstheoretischen Ebene immer noch nur die Ebene der Bewegungsaktivitäten, mit den theoretischen Problemen im Sport und Unterrichten von Körperübungen.

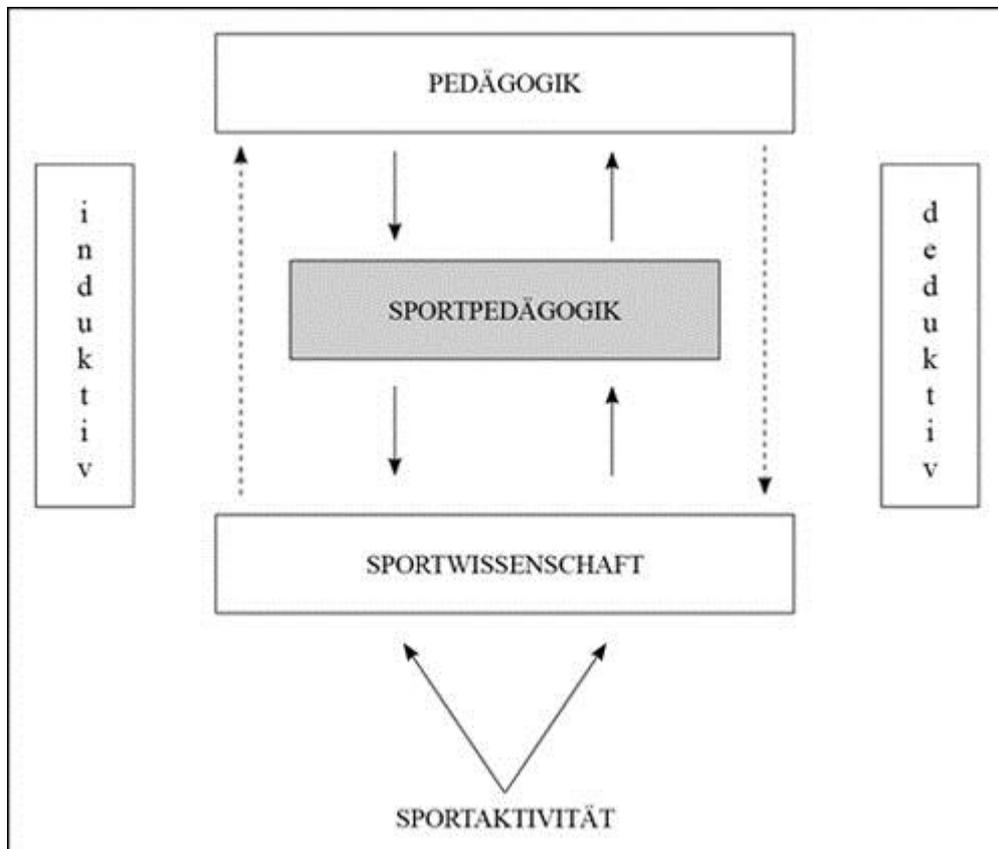
Trotz allem, was bisher in Verbindung mit der Sportpädagogik und einigen Gebieten der Erziehungswissenschaft gesagt wurde, ist es unser Standpunkt: **Wenn nicht unbedingt in theoretischen Fragen der Sportpädagogik, dann aber in der Praxis der sportpädagogischen Arbeit nimmt der Unterricht eine sehr wichtige zentrale und erziehende Funktion ein**. Im vorliegenden Buch erhält dieser Tatbestand eine größere Aufmerksamkeit in einem besonderen Teil (Kapitel 5).

Bei der Untersuchung des Verhältnisses zwischen Pädagogik und Sportpädagogik wurde der Zusammenhang zwischen einem allgemeinen und einem speziellen Gebiet in einem **deduktiven Gedankengang** verfolgt.

Dieses Verhältnis konnte nicht mechanisch angegangen werden, weil die allgemeinen Thesen der Pädagogik nicht eins zu eins für den Sport angewendet werden können.

- c. **Die Entwicklungsrichtungen der Sportpädagogik** können im Zusammenhang mit dem induktiven und deduktiven Gedankengang in folgender Weise dargestellt werden (Abbildung 1.1.).

Abbildung 1.1. Die Entwicklungsrichtungen der Sportpädagogik



5. Der wissenschaftliche Charakter der Sportpädagogik und ihre Interdisziplinarität

Die Sportpädagogik ist eine normative Wissenschaft, weil unabhängig aus welcher Perspektive ihre Zusammenhänge auch erkundet werden (induktiv oder deduktiv), aus der Sicht des Sports bzw. der Sportwissenschaft oder der allgemeinen Pädagogik, sie ihre Aufgabe in der pädagogischen Praxis nur dann erfüllen kann, wenn sie *als für die Ausübung des Sports Theorie als Wegweiser dienen kann*. Das heißt, sie beinhaltet Prinzipien und Anforderungen, mit deren Hilfe der Trainer oder Übungsleiter das pädagogische Problem nachvollziehen und eventuelle kritische Situation handhaben kann. Deshalb soll die Sportpädagogik nicht nur allgemeine Gesetzmäßigkeiten und theoretische Thesen formulieren, sondern auch Lösungen und viele Beispiele, Empfehlungen und Kriterien bieten, also auch normative (Anforderungen und Kriterien definierende) Züge aufweisen.

Folglich sind die **Aufgaben der Sportpädagogik**:

- sich die Jahrtausende alten Erfahrungen und wissenschaftlichen Errungenschaften der allgemeinen Pädagogik zu eigen zu machen, um auf die pädagogischen Probleme der Persönlichkeitsentwicklung vor dem Hintergrund der Sporttätigkeit Antwort geben zu können, und
- durch Beobachtung und Analyse der Sporttätigkeit neue pädagogische Konsequenzen zu ziehen und mit Hilfe dieser Erkenntnisse auf speziellen Gebieten des Sports neue pädagogische Zusammengänge aufzudecken.

Die Definition: Aufgabe der Sportpädagogik ist es, die pädagogischen Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien und Faktoren in der Vorbereitungsphase des Sportlers auf wissenschaftlichem Niveau zu erkunden, zu analysieren und zu systematisieren, um anschließend basierend darauf spezielle pädagogische Kriterien und Vorgehensweisen zu formulieren.

Für Trainer und Übungsleiter sind Kenntnisse in Sportpädagogik unumgänglich, da sie bei helfen, die allgemein anerkannten pädagogischen Vorgehensweisen anzuwenden und die pädagogischen Wirkungsfaktoren zu erkennen. Um sie zu verstehen ist es jedoch unerlässlich neben den Erfahrungen in der Sportpraxis auch fundierte Allgemeinkenntnisse der Pädagogik zu besitzen. Aus Sicht der Ergebnisse ist es nicht unbedeutend, ob der Trainer in kritischen Situationen mit intuitiver Pädagogik vorgeht oder auf pädagogische Vorkenntnisse zurückgreift und bewusst handelt.

Die Sportpädagogik als Interdisziplin

Die interdisziplinäre Stellung der Sportpädagogik zwischen den einzelnen Wissenschaften wird anhand folgender Graphik veranschaulicht (NB. Die Sportpädagogik wurde ins Zentrum der Graphik gestellt, um anzudeuten, dass sie der Gegenstand der Untersuchung ist).

Platz der Sportpädagogik innerhalb der Wissenschaften (Interdisziplinarität)

Die Graphik dient zu Veranschaulichung der wichtigsten Wissenschaftszweige, markiert mit weißen Kreisen, die im weitesten Sinne (direkt) mit der Sportpädagogik in Verbindung stehen. Die wichtigsten sind die Soziologie, Ästhetik, Ethik, Philosophie, Psychologie, entwicklungspädagogische Psychologie, Physiologie, etc. Mit doppeltem weißem Kreis ist die stärkste Verbindung zur allgemeinen Pädagogik gekennzeichnet. Die Verbindung dieser Wissenschaften zur Sportpädagogik wurde deshalb betont, **weil die Sportaktivität, als Untersuchungsgegenstand der Sportpädagogik eine Tätigkeit ist, die eine äußerst starke Einheit von Umwelt – Aktivität – Persönlichkeit voraussetzt.**

Für die wissenschaftliche Analyse und Forschung ist es eine Vereinfachung, dass zwischen den sog. traditionellen Theorien und der Sportpädagogik (gestreifte Kreise) keine unerforschte Lücke besteht, sondern die Sportwissenschaft, die mit ihren Subdisziplinen wie Sportsoziologie, Sportphilosophie, Sportpsychologie usw. einen Anknüpfungspunkt bietet. Mit diesen Subdisziplinen besteht eine **direkte** Verbindung durch die gemeinsamen Untersuchungsgegenstände (wie bereits früher diskutiert).

Einige wichtige interdisziplinäre Anknüpfungspunkte der Sportpädagogik:

- Sportpädagogik und Psychologie
- Spieltheorie und Sportpädagogik
- konstruktivistische Unterrichtstheorie in der Sportpädagogik
- vergleichende Sportpädagogik

Zusammenfassend kann man die *interdisziplinäre Stellung der Sportpädagogik* durch ihre direkten und indirekten Verbindungen als **multidisziplinären Wissenschaftszweig** beschreiben. Bisher wurde dies zwar nur durch geisteswissenschaftliche Anknüpfungen beschrieben, aber man darf nie vergessen, dass *der eine Sporttätigkeit ausübende Mensch ein biologisches Wesen ist, das die naturwissenschaftlichen Zusammenhänge in sich trägt.*

6. Untersuchungsmethodologische Eigenheiten der Sportpädagogik (Bognár, J.)

Der Sinn jeder pädagogischen Untersuchung ist es, anhand der Annahmen und Intentionen der Persönlichkeitsentwicklung planmäßig und geordnet Informationen zu suchen und diese dann kritisch zu analysieren und zu interpretieren (Báthory und Falus, 1997). Die Methodik der pädagogischen Forschung beschreibt die exakten Kriterien und Vorgehensweisen, mit deren Hilfe der Wissenschaftler in der Lage ist, diesen Erkenntnisprozess mit dem nötigen wissenschaftlichen Anspruch effizient zu gestalten und verständlich zu präsentieren (Falus, 2000).

Der Pädagoge, sei es ein Grundschul- oder Gymnasiallehrer, Wissenschaftler, Dienstleister oder angehender Pädagoge, wird ohne Zweifel auf Fälle treffen, in denen im Verlauf des Erkenntnisprozesses ein- oder mehrmals analysiert, gemessen oder beurteilt werden muss. (Falus, Ollé, 2000). Die Sportpädagogik schließt sich dieser Meinung selbstverständlich mit der Ergänzung an, dass es sich auf die Körpererziehung bzw. auf den Sport und deren Teilnehmer bezieht. Die Rolle des permanenten Feedbacks, der Analyse und der Beurteilung sehen die meisten Pädagogen und Trainer klar, viele von ihnen verwenden sogar tagtäglich verschiedene dieser wissenschaftlichen Mess- und Beurteilungsmethoden. Pädagoge und Trainer messen in ihrer Praxis regelmäßig die Leistung und Entwicklung ihrer Schüler und Sportler und erhalten dadurch zugleich auch ein Feedback über die Effektivität der eigenen Arbeit.

Die Methode ist ein Werkzeug der Erkenntnis, die Art, wie man die Tätigkeit ausübt und einer Vorgehensweise folgt, um die Wahrheit zu erkunden. Babbie (2000) bezeichnet es als „die Wissenschaft des Erkundens“ (p. 34). Wegen der Vielzahl der Aktivitäten ist es angebrachter über die Methoden der einzelnen Aktivitäten statt über die Methoden im Allgemeinen zu sprechen. Während der Forschungsarbeit sollte man die Methoden als „Werkzeug“ betrachten, was bedeutet, *dass im Mittelpunkt das Problem bzw. das Thema der Untersuchung stehen soll*. Man bedient sich der Untersuchungswerkzeuge, d. h. *der Methoden, zweckmäßig*, wie es die primäre Frage verlangt, somit wird es zweitrangig wie man das Problem untersucht. So meint auch Biróné Nagy, E. (1984), wenn sie sagt, dass die Methoden dem Ziel bzw. der Natur der Frage angepasst werden sollten. Nach Schempp und Choi (1994) sollten sich die Wissenschaftler in der Sportpädagogik eine breite Interpretation der Methodik aneignen und in Anlehnung daran ein Verständnis für die Akzeptanz verschiedener Methoden entwickeln. Dazu muss man jedoch wissen, dass keine Methode es vermag, eine einzige, alleinige Wahrheit der Wissenschaft, so auch der Sportpädagogik, anzubieten.

Die Begriffe Kommunikation, Information, Entscheidung und Methode sind alle wichtig beim Studium der Eigenheiten von Wissenschaft und Forschung. Eine auf der Hand liegende Form des Studiums dieser Begriffe ist die Erkenntnis. Die Erkenntnis ist eine typisch menschliche Tätigkeit und als solche sowohl im Alltag als auch in der Forschung wichtig. Im alltäglichen Erkenntnisprozess können Fehler auftreten (wie z. B. ungenaue Beobachtungen, Verallgemeinerungen, selektive Wahrnehmung, Ergänzung, unlogische Denkweise, Befangenheit im Verständnis, frühzeitiger Abbruch des Erkenntnisprozesses, Mystifikation, vgl. Babbie [2000]). Die Wissenschaft bietet jedoch einen Schutz vor Fehlern in dem sie eine bewusste und sorgfältige Vorgehensweise verlangt, die auf Logik und systematischer Beobachtung beruht.

Die Wissenschaft ist ein Weg der Erkenntnis, eine Art und Weise, wie man die uns umgebende Wahrheiten erkennt und versteht.

6.1. Messung und Beurteilung

Wenn wir schon dabei sind über die Charakteristika der Wissenschaft zu sprechen, ist es lohnenswert auch Fragen der *Messung* zu erwähnen! Die Messung ist die Erfassung einer quantitativen oder qualitativen Kennzahl nach bestimmten Regeln, mit bestimmten Methoden und Werkzeugen (Báthory und Falus, 2000). Die Messung ist auch ein wichtiges Werkzeug für pädagogische Erscheinungen und Prozesse. Die verschiedenen pädagogischen Forschungen können mittels Beobachtung, Befragung, Soziometrie, Experimenten, Leistungsstandmessung oder sonstigen Verfahren Daten gewonnen werden.

Die Qualität der Messung kann mit fünf Merkmalen beschrieben werden (Báthory, 1985; Babbie, 2000; Csapó, 1997; Falus, 2000).

- **Objektivität**, d.h. ohne subjektive Einflüsse,
- **Präzision**, d.h. man unterscheidet in der Messung zwischen den Ebenen der Motive und den variablen Eigenschaften. Das drückt aus, wie genau das untersuchte Merkmal definiert wird,
- **Korrekte Messung** (accuracy), d.h. es widerspiegelt die Wahrheit,
- **Verlässlichkeit** (reliability), d.h. wiederholte Messungen liefern ein und dasselbe Ergebnis,
- **Validität** (validity), d.h. man misst das, was man messen wollte.

Golnhofer (1998) unterscheidet zwischen dem pädagogischen Urteil, der Schätzung, der Messung und dem Test. Danach liegt der Übergang zwischen der qualitativen und der quantitativen Beurteilung im *pädagogischen Urteil*, wonach z. B. für einen Trainer akzeptabel oder nicht akzeptabel

sein kann, wie sich sein Sportler verhält und wie seine Persönlichkeitsmerkmale sind. Als Trainer oder Sportleiter fällt man ein Urteil darüber, wie Verhalten und Haltung eines Spielers im Wettkampf am Wochenende war und in wie weit das zu Sieg oder Niederlage geführt hat.

Wenn man die pädagogische Tätigkeit auf einer Skala darstellt, ist das eher eine qualitative Bewertung und daher eine *Schätzung*. Ein Beispiel dafür ist die Haltung und Leistung eines Sportlers im Training. Im Falle der *Messung* jedoch verwendet man eine genauere Beurteilung, weil mit Hilfe des Messinstruments die Eigenschaften systematisch beobachten und aufgezeichnet werden können. Wie bereits früher erwähnt, ist es sowohl in der Pädagogik als auch in der Sportpädagogik schwierig, bestimmte Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale zu messen. Dazu steht in teilweisem Widerspruch die Meinung von Babbie (2000), der meint, dass alles messbar ist, was existiert. Die Frage ist nur, was nun existiert.

Ein mögliches Werkzeug der pädagogischen Messung ist der *Test, die Aufgabenreihen*. Man kann im Erziehungs- und Lehrprozess von verschiedenen Arten sprechen, wie z.B. Leistungs-, Intelligenz-, Kompetenz-, Fähigkeits- oder Persönlichkeitstests (Näheres siehe Falus, 2000 und Kap. 1.5.5.).

6.2. Die Struktur / das Modell der Wissenschaft

Das traditionelle Modell der Wissenschaft besteht aus drei Hauptkomponenten:

Die Theorie, **die Operationalisierung und die Beobachtung** (Babbie, 2000). Danach beginnt jede wissenschaftliche Untersuchung damit, dass etwas das Interesse des Forschers weckt und er dann die Frage auf theoretischer Basis klärt. Während der Operationalisierung werden dann die Schritte und Verfahren festgelegt, mit denen man die gewünschten Kennzahlen identifizieren kann. Die Beobachtung als dritte Komponente des traditionellen Wissenschaftsmodells bietet dann die nötigen Messergebnisse der Kennzahlen mittels Interview, Fragebogen oder evtl. Beobachtung. Dieses Modell beschreibt die deduktive Logik bzw. die deduktive wissenschaftliche Strategie. Man sollte aber je nach Art der Problemstellung der Forschung die Strategie wählen. (Babbie, 2000; Falus, 2000).

Theoriebildung

a) Deduktive oder analytische Theoriebildung

Man bezeichnet die Logikmodelle als deduktiv, die von allgemeinen Grundsätzen, Begriffen, Gesetzmäßigkeiten, historischen Erfahrungen spezielle Annahmen, d.h. Hypothesen ableiten und darauf beruhend zum praktisch relevanten pädagogischen Interpretationen gelangen. Der deduktiv vorgehende Wissenschaftler denkt nicht in Informationskategorien, sondern in aus Quellen und Dokumenten abgeleiteten und wissenschaftlich fundierten Theorien und Ideen.

b) Induktive Theoriebildung

Induktive Theoriebildung ist ein Logikmodell, in dem man die Daten aus konkreten pädagogischen Beobachtungen, d.h. realitätsbezogen, sammelt und analysiert und darauf basierend allgemeine Grundsätze und Theorien ableitet. Der Wissen (die Theorie) entsteht während der Informationssammlung sowie der Aufdeckung und Verallgemeinerung der Verbindungen. So gelangt man von der Beobachtung durch die Hypothesen zu den Theorien und dem Wissen. (Falus, 2000).

Operationalisierung und die typischen Aktivitäten im Forschungsprozess in der Sportpädagogik.

Die sportpädagogische Forschung kann von zwei Seiten her beschrieben werden:

- als Teildisziplin der Sportwissenschaft, mit Anlehnung an Kenntnisse und Aspekte der angewandten Erziehungswissenschaft,
- als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mit Anlehnung an Kenntnisse und Aspekte der angewandten Sportwissenschaft.

Wie auch immer an die Frage herangegangen wird, *die Wissenschaftler aus der Sportpädagogik müssen den Prozess im Ganzen sehen, damit der Plan für den Erkenntnisprozess erfolgreich gestaltet werden kann*. Im Sinne einer idealen Gestaltung muss jedoch betont werden, dass der Erkenntnisprozess nicht aus aufeinander folgenden, isolierten Teilen besteht!

Im Prozess der pädagogischen Forschung werden acht stark aufeinander basierende Aktivitäten unterschieden, die hier nur kurz aufgelistet werden (vgl. Falus, 2000):

- Problemstellung
- Analyse der relevanten Fachliteratur
- Formulierung der Forschungshypothesen
- Relevante und verlässliche Forschungsstrategie, Methoden und Werkzeuge für die Datensammlung und anschließender Hypothesentest
- Stichprobenauswahl
- Durchführung der Forschungsarbeit
- Analyse der Daten, Verallgemeinerung der Ergebnisse
- Veröffentlichung der Ergebnisse der Forschungsarbeit

Man könnte noch ergänzend die anschließende neue Frage hier subsumieren. Wir meinen nämlich, dass jede Forschungsarbeit einen Rahmen hat, d.h. sie beginnt und endet mit einer Frage.

6.3. Eigenheiten der sportpädagogischen Forschungsmethodik

Man kann verschiedene Methoden in der sportpädagogischen Forschung verwenden, und wie es später gezeigt wird, können diese auch parallel genutzt werden. Laut einiger Autoren entstand die Sportpädagogik in den 60/70er Jahren. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde die Sportpädagogik international nur als Teildisziplin betrachtet und ihre wissenschaftliche Stellung und Profil war nicht so strukturiert wie in anderen akzeptierten Wissenschaftszweigen.

Im Folgenden werden die seit Beginn am weitesten verbreiteten Forschungsmethoden der Sportpädagogik vorgestellt: die Beobachtung, das Interview, der Fragebogen und soziometrische Verfahren.

a) Die Beobachtung

Die Beobachtung (oder Feldforschung nach Babbie, 2000), ist die am weitesten verbreitete Methode der Forschung und beruht auf objektiven Fakten und der direkten Wahrnehmung der Wirklichkeit (Falus, 2000). Mit Hilfe dieser Methode können die Erscheinungen in Erziehung, Lehre, Ausbildung und pädagogischen Prozessen in ihrer natürlichen Umgebung beobachtet werden. Die Informationen aus Tagebüchern, Aufzeichnungen, Protokollen oder Kodierungen gelangen sofort zum Forscher, weil i.d.R. keine zwischengeschalteten Teilnehmer oder Werkzeuge nötig sind. Ein wichtiger Faktor ist, dass während der Forschung Beobachtung und Analyse eine fortlaufende, ineinander verflochtene Aktivitätskette bilden. Báthory und Falus (1997) fassen die Hauptmerkmale der Beobachtung folgendermaßen zusammen:

- *Zielorientiertheit*, die vor allem durch Beobachtungskriterien gesichert werden kann,
- *Planmäßigkeit*, die vor allem durch genaue Definition des pädagogischen Untersuchungsgegenstandes erreicht werden kann (z.B. Situationen, Muster, Auswahl des Beobachters, Beobachtungstechnik), und
- *Objektivität*, die verlangt, dass der Prozess die Wirklichkeit widerspiegelt und dass der Beobachter unvoreingenommen ist.

b) Interview – Befragung

Das Interview oder die Befragung, in deren Hintergrund das Interesse anderer steht, ist eine effiziente mündliche Methode für die Sammlung relevanter Informationen, zum Verständnis von Erfahrungen anderer und darauf basierender Schlussfolgerungen (Seidman, 2002). Das Interview kann persönlich oder in der Gruppe vorgenommen werden. Das persönliche Interview kann unstrukturiert, strukturiert, ein Tiefeninterview, narrativ, ein klinisches Gespräch oder eine Exploration sein (vgl. Falus, 2000). Im Vergleich zur Beobachtung entsteht beim Interview eine persönliche Beziehung zwischen Frager und Befragtem, dass es erlaubt, persönliche Meinungen, Erfahrungen, Motive und Werte auszutauschen. Trotz des Geld- und Zeitaufwandes kann diese

Methode gut in einem breiten Spektrum von pädagogischen Situationen und Prozessen und in verschiedenen Phasen sowie mit anderen Methoden kombiniert verwendet werden (Falus, 2000).

c) Fragebogenmethode

Bei dieser Methode werden Informationen mit Hilfe von Fragebögen bezogen, dass durch andere schriftliche Befragungsarten, wie einer Haltungsskala, Zeitbilanz bzw. deren Kombination ergänzt werden kann (Falus, 2000).

Die Fragebogenmethode ist sehr populär, weil sie als ökonomisch und objektiv gilt. Sie ermöglicht, große Datenmengen relativ schnell zu sammeln und zu standardisieren (Babbie, 2000). Viele Forscher betrachten es jedoch als Nachteil, dass sie oberflächlich ist und dass es schwierig ist, damit im natürlichen Umfeld Informationen zu beziehen. Die Haltungsskala untersucht die emotionale Haltung basierend auf Meinung und Urteil der Befragten. Sinn der Zeitbilanz ist es, aufgrund des Lebensstils Rückschlüsse auf die Zeiteinteilung des Befragten ziehen zu können.

d) Die Soziometrie

Die Soziometrie untersucht das Beziehungsumfeld einer Person und dadurch auch die Struktur der Gruppe und deren zeitliche Entwicklung anhand von quantitativen Daten (Falus, 2000). Dazu muss jedoch bemerkt werden, dass die interpersonellen Abhängigkeiten nicht zur Untersuchungsstruktur der Methode gehören, da das Verfahren in erster Linie der Erkennung emotionaler Beziehungen dient. Das bedeutet für unseren Gegenstand, dass wir damit nicht das Beziehungsumfeld von Sportler und Trainer untersuchen können, sondern nur das von Sportler und Sportler, was im Gruppenwohlbefinden der Person und in der Gruppenbildung Bedeutung findet. Die traditionelle Vorgehensweise ist, mit Fragen in Entscheidungssituationen an Informationen zu gelangen, die in einer Matrix zusammengefasst werden.

e) Die Aktionsforschung

Falus (2000) betrachtet die Aktionsforschung als eine Untersuchungsmethode, die zum Ziel die Lösung eines konkreten Unterrichts- oder Erziehungsproblems hat. Sie ist in erster Linie eine qualitative Forschung, typisch für den Schulunterricht oder während des Trainings und Wettkampfes. Wichtig dabei ist, dass im Prozess sowohl der Forscher als auch die Untersuchungspersonen aktiv im Rahmen einer Zusammenarbeit mitwirken (Szabolcs, 2001). Der Aktionsforscher hat nicht das primäre Ziel, neue wissenschaftliche Kenntnisse zu erzielen, Wirkungsbeziehungen aufzudecken oder Verallgemeinerungen zu treffen, sondern vor allem soll die Effektivität der eigenen Pädagogen- und Trainerleistung bewusst und systematisch verbessert werden.

József Zsolnai (1994) zieht eine Parallele zwischen der pädagogischen Forschungs- und Entwicklungsarbeit und der Aktionsforschung, deren Methodik seiner Meinung nach folgende aufeinander aufbauende und rückwirkende Elemente beinhaltet: aktionsbasierte Theorie, Diagnose, Aktionsplan, Aktion, Auswertung. Somit ist einer der Hauptcharakteristika der Aktionsforschung die Zyklizität, die aus der konkreten Problemstellung, der Informationssammlung und -analyse, dem Eingreifen, der Planung von Verwendung und Durchführung und der Auswertung der Ergebnisse besteht. Nach der Auswertung setzt sich dieser Zyklus auf einer höheren Ebene fort im Sinne einer Effektivitätssteigerung der geplanten Bildungs-, Erziehungs-, Trainerpraxis.

6.4. Das Dilemma der qualitativen und quantitativen Forschung

Das Verständnis des Menschen für die ihn umgebende Welt hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt und verändert. Auf die historische Entwicklung und das Aufeinanderwirken der einzelnen Paradigmen oder Methoden werden wir hier nicht weiter eingehen (weitere Vertiefung siehe Szabolcs, 2001; Nahalka, 1997; Falus, 2000).

Die naturwissenschaftliche (empirische, rationalistische) Erkenntnis erlangte seit der Renaissance wissenschaftlichen Charakter, als die objektive und eindeutige Erkenntnis der Wirklichkeit sowie die Erkundung der Wirkungszusammenhänge das Ziel wurde und, durch die Akzeptanz der universellen Wahrheiten, die Erkenntnis das Primat durch Erfahrung und Entwicklung des hypothetischen Ansatzes erhielt (Szabolcs, 2001). Ebenso (nach Szabolcs, 2001) hat sich die naturwissenschaftliche Annäherungsweise im 19. Jahrhundert auch in den Geisteswissenschaften durchgesetzt, zuerst in der Soziologie und Psychologie. Der Ansatz beruhte auf dem Grundsatz, dass das menschliche Handeln, ähnlich wie die Natur, beobachtet und gemessen werden kann. In der Pädagogik erschien diese Denkweise jedoch erst Anfang des 20. Jahrhunderts.

Ende des 19. Jahrhunderts trat in der pädagogischen Forschung bereits das Thema des Verständnisses in den Vordergrund. Nach unserem Wissen kam es hier auch erstmals zu einem ausgesprochen wissenschaftlichen Verlangen nach eigenständigen, den gesellschaftswissenschaftlichen Erscheinungen angepassten Forschungsmethoden, die von den naturwissenschaftlichen Ansätzen abweichen. Bis zu dieser Zeit wurden die Forscher, die die Pädagogik als anerkannte Wissenschaft etablieren wollten, von ihren Kollegen ermutigt, naturwissenschaftliche Forschungsmodelle zu benutzen (Bailyn, 1963).

Der quantitative Überhang der Forschungen in der Pädagogik hat nach 1970 abgenommen (Gage, 1989). In der internationalen Fachliteratur der Pädagogik erschienen in den 80er Jahren jede Menge Problemstellungen bezüglich der qualitativen und quantitativen Forschung, die jedoch nicht die ungarische Erziehungswissenschaft durchgedrungen hat (Golnhofer, 2001). Dementsprechend wurde das auch kein Thema in der ungarischen Sportpädagogik. Seit diesen Debatten von 1980 hat die qualitative und quantitative Sichtweise die Forscher in zwei entgegen gesetzte Lager gespalten (Seidman, 2002).

Man könnte sagen, dass die quantitativen und qualitativen Anhänger der Forschergemeinde in der Beurteilung der Hauptfragen der pädagogischen Wahrheit und der pädagogischen Forschung völlig verschiedene Meinungen vertreten. Das kommt auch bei Fragen über die Natur der Wirklichkeit, die Beziehung von Betrachter und Betrachtetem, Möglichkeiten der Objektivität und der Verallgemeinerung zum Ausdruck. Heute haben sich die beiden Richtungen klar kristallisiert und kohärente Sichtweisen zu diesen Fragen erarbeitet.

Qualitative Forschung

Die qualitative Forschung orientiert sich daran, eine gegenwartsnahe (wahrheitsgemäß, inhaltsbetont, realitätsnah) Zusammenfassung mit übergreifenden kontext- und umweltabhängigen Eigenschaften zu bieten. Heutzutage plädieren immer mehr dafür, dass die komplexen Erscheinungen der Erziehung den positivistischen (quantitativen) Techniken aus der Hand gleiten und auf die naturalistischen, interpretierenden, hermeneutischen Forschungen treffen. Die wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodischen Debatten, sowie zahlreiche quantitative Publikationen haben dafür gesorgt, dass heutzutage die interpretierenden Studien nicht mehr als zweitrangig betrachtet werden, sondern als solche wissenschaftliche Ansätze, die folgende charakteristische Merkmale aufweisen (Szabolcs, 2000):

- **Offenheit:** auch während der Forschungsarbeit können sich das betrachtete Problem, das Ziel oder die Methoden sowie die Teilnehmer ändern,
- **die Forschung als Kommunikation:** die Kommunikation zwischen dem Forscher und dem Erforschten erwecken das Ergebnis zum Leben,
- **Natürlichkeit:** im Alltag wird mit natürlichen Methoden gearbeitet (Gespräch, Beobachtung),
- **interpretierender Charakter:** die Wirklichkeit erscheint als eine Welt, die vom Forscher und dem Erforschten interpretiert wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine lange Zeit lang ein starker Gegensatz zwischen den erklärenden (positivistischen) und den interpretierenden (naturalistischen) Ansätzen, bzw. zwischen den qualitativen und quantitativen Forschern bestand. Heute hat sich dieser Gegensatz zwischen den beiden Lagern gelegt, nicht jedoch die Debatten (Falus, 2000; Szabolcs, 2001).

6.5. Einige theoretische und forschungsmethodologische Fragen der motorischen Leistungsdiagnostik (Károly Ozsváth)

In unserem Fachgebiet ist die Bewegung unumgänglicher Grundsatz der Bewertung. Im Allgemeinen sind die Haupteinflussfaktoren auf die Leistung: die Rahmenbedingungen der Handlung in Form von körperlichen Fähigkeiten (Kondition und Koordination), der Bewegungstechnik (Form der Durchführung, Aneinanderknüpfung der Bewegungsarten, Bewegungsfertigkeiten), der taktischen Lösungen (Anwendung), sowie der Umwelteinflussfaktoren (Wetter, Gegner, Gegenstand, etc.).

Die Rolle der aufgezählten Leistungseinflussfaktoren und ihre Bedeutung bei den verschiedenen Bewegungsformen und Sportarten sind verschieden, aber es gibt jedoch auch innerhalb einer Sportart eine Menge von Kompensationsmöglichkeiten; jeder hat eine starke und eine schwache Seite. Für die Entwicklung von ausreichenden diagnostischen und prognostischen Methoden muss zuerst der Gegenstand der Untersuchung von mehreren Seiten aus messbar gemacht werden. Die Voraussetzung für die Messbarkeit kann sich auf

einzelne motorische Funktionen und auch auf zusammengesetzte Eigenschaften des motorischen Systems beziehen. Letzteres zieht neue Möglichkeiten zur Erfassung verschiedener Dimensionen des motorischen Systems nach sich durch Annäherung anhand künstlicher Variablen an die bisher unerreichbaren oder komplizierten Erscheinungen (z.

B. Bildung „homogener“ Gruppen anhand mathematischer Modelle). Besonders wichtig ist neben der zusammengefassten Betrachtung von gemessenen oder festgestellten Variablen auch die Aufdeckung der differenzierenden und gruppierenden Eigenschaften. Das ist eigentlich bereits die Analyse der Struktur. Schließlich müssen noch Bezugsgrößen und Referenzwerte festgelegt werden. Die „tabellarische“ meistens einzelne Tests betreffende Lösung aus vorhergehenden Jahrzehnten kann oft in einige mathematisch-statistische Formeln verdichtet werden.

Die Auswertung von aus mehreren motorischen Proben bestehenden Testgruppen und die Auslegung der Normenstruktur (Standards) ziehen noch einige andere methodologische und messtechnische Probleme nach sich. Theoretisch sollte der Schwerpunkt bei der Auswertung anstatt auf einzelnen Testergebnissen (items) auf der Gesamtbewertung aller Tests, der sog. „sumscore“ liegen. Die einzelnen Tests sollten also ihre Eigenständigkeit verlieren. In der Praxis ist es aber eher umgekehrt, und die einzelnen Tests entwickeln ihr „Eigenleben“ und die Normen der Gesamtbewertung werden in den Hintergrund gedrängt, bleiben ganz aus oder sind statistisch zweifelhaft. In manchen Fällen ist die Gesamtbewertung zu kompliziert und die verwendete Skala willkürlich oder zufällig gewählt. Als Lösung bieten sich mehrere Möglichkeiten an. Wegen der verschiedenen Dimensionen und Werte im Gesamttest wird das Ergebnis der einzelnen Messungen auf Punktwerte konvertiert, um sie zusammengefasst beurteilen zu können. Für das Punktesystem und die Normengestaltung bietet die Verteilung der Daten einen korrekten Ausgangspunkt. Im Fall von Testsystemen entspricht die Messbreite der Gesamtpunktzahl („sumscore“) nicht dem theoretischen Maximum der mathematischen Summe der einzelnen Testbestandteile. Auf der anderen Seite erreichen bei zusammengesetzten motorischen Tests sehr viele bei wenigstens einem Testteil den Medianwert (P50, 50 % iger Percentil), jedoch sinkt bei P75-80 diese Anzahl der in mehreren Tests herausragend Leistenden drastisch ab. Diese Erscheinung kann mit der Komplexität der physischen Fähigkeiten erklärt werden, da jeder sowohl über herausragende als auch über relativ schwache motorische Eigenschaften verfügt.

Die Verteilung der Gesamtpunktzahl („sumscore“) erlaubt oft die Reduzierung der Norm auf 3-5 stufige qualitative Skalen. Natürlich erlaubt die Bepunktung der Leistung (das Testergebnis) mit absoluten Zahlen eine relative Beurteilung bzw. Klassifizierung der Teilnehmer nach Geschlecht, Alter oder Altersgruppe.

Der bisher beschriebene Problemkreis nimmt einen der Grundsätze der Anwendbarkeit von Testsystemen unter die Lupe. Es ist aber nur das „Endprodukt“ der Testsysteme. Die in der Fachliteratur als „Dimensionalität“ bezeichnete Problemstellung ist der Beurteilung und Ausarbeitung der „sumscore“ und der Normen sowohl in Zeit als auch in Bedeutung vorgelagert. Die Dimensionalität ist eigentlich die Validation und behandelt die Fragestellungen rund um die inhaltliche Validation. Die Grundfrage lautet „Was wird gemessen?“ und erst danach kommen das „Wie?“, „Wie genau?“ und „Im Vergleich wozu?“. Jeder versucht Redundanzen, Tests die das Gleiche messen, zu vermeiden. Aus der technischen Perspektive lieferten die statistischen Grundlagen dazu erst die Faktoren- und Komponentenanalysen und später die Klassifizierungen, vor allem in der Form der Diskriminanz- und Clusteranalysen.

Die Tests sind die Werkzeuge der Beurteilung aber das Werkzeug selbst kann anhand der genannten Kriterien auch beurteilt werden. Die fachliche Beurteilung der Tests und der Testsysteme nach Bös (1988) kann durchaus informativ sein. Bei geeignet strukturierten, zusammengesetzten Merkmalsystemen können auch mehrere Expertenmeinungen in mehrvariablen statistischen Verfahren analysiert werden (Ozsváth, 2002).

Literaturverzeichnis

A Magyar Kir. Testnevelési Főiskola Almanachja 1925–30. Ábrahám és Sugár Budapest.

Atkinson, P. (1990): *The ethnographic imagination: Textual construction of reality.* Routledge, New York

Ángyán, L. (2000): *Előterjesztés a sporttudomány értelmezéséről.* MTA Sporttudományi Albizottság

Babbie, Earl (2000): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Bábosik, I. – Kárpáti, A. (2002): *BIP* Budapest.

- Beyer, E. (1987): *Dictionary of Sport Science German, English, French*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Biróné-Jáki, L. (1966): *Sportpedagógia*. TF-jegyzet.
- Biróné, N.E. (1977, 84, 94): *Sportpedagógia*. Medicina Sport Kiadó, Budapest, 245. p.
- Biróné, N.E. (1998): *Előterjesztés a sporttudomány értelmezéséről*. MTA Sporttudományi albizottság. Kézirat.
- Biróné, N.E. (2004): *(Sportpedagógia) Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs. 316. p.
- Bogdan, R.C. és Biklen, S.K. (1982): *Qualitative research for education*. Allyn and Bacon, Boston.
- Collins, E.C. (1992): *Theory into practice, Volume XXXI*. Number 2, Spring.
- Csapó Benő (1997): *A tanulói teljesítmények értékelésének méréses módszerei*. In Pöcze Gábor (szerk.). *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése* (97-111. p.). OKI, Budapest.
- Csermely, P. – Gergely P. – Koltay, T. – Tóth J. (1999): *Kutatás és közlés a természettudományokban*. Osiris Kézikönyvek, Budapest.
- Falus Iván (szerk.) (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván – Ollé János (2000): *Statisztikai módszerek a pedagógusok számára*. OKKER, Budapest.
- Fetz, F. (1970): *Grundbegriffe der Didaktik der Leibesübungen*. Limpert Verlag, Frankfurt am Mein.
- Frenkl, R. (2000): *Előterjesztés a sporttudomány értelmezéséről*. MTA Sporttudományi albizottság. Kézirat.
- Gage, N.L. (1989): *The paradigm wars and their aftermath: A „historical“ sketch of research on teaching*. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10. p.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Pedagógus Könyvek, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *A pedagógiai értékelés*. In Falus Iván (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (392-417. p.). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Grupe, O. (1976, 1984): *Grundlagen des Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Grupe, O. (1997): *Einführung in die Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Haag, H. (1978): *Sportpedagogy*. Univ. Park Press, Baltimore.
- Haag, H. (2001): *Handbuch Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Haag, H. (2004): *Research Methodologie for Sport and Exercise Science*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Huisinga, J. (1987): *Herbst des Mittelalters. Studien über Lebens und Geistesformen des 14. und 15. Jahrhunderts*, Kröner Verlag, Stuttgart.
- Istvánfi, Cs. (1986): *The Development of Sport and Physical Education Sciences in Hungary*. Hungarian Univ. of P.E. Budapest.
- Istvánfi, Cs. (2000): *Előterjesztés a sporttudományról*. MTA. Sporttudományi albizottság. Kézirat, 2001.
- Knuth, D. – Landau, G. (1990): *Sportpädagogik*. Sportverlag, Hamburg.
- Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I*. *Iskolakultúra*, 2, 21-33. p.
- Nádori, L. (1987): *Az edzés elmélete és módszertana*. Medicina, Sport.

- Ozsváth K. (2002): *Szakértői értékelések összehasonlítása motoros tesztek példáján*. In: ELTE TÓFK Tud. Közleményei XXI. Ember–Környezet–Egészség 2002. / Szerk.: Demeter, K. – Véghelyi, J., Trezor K. Bp.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat K. Bp.
- Röthig, P. (1976): *Wissenschaftliches Lexikon*. 3. Auflage, K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Schempp, P. G. and Choi, E. (1994): *Research methodologies in Sport Pedagogy*. Sport Science Review, 3(1), 41-55. p.
- Seidman Irving. (2003): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Pedagógus Könyvek, Műszaki Könyvkiadó.
- Schmitz, J.N. (1978): *Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Sparkes, A. (1991): *Toward understanding, dialogue, polyvocality in the research community: Extending the boundaries of paradigms debate*. Journal of Teaching in Physical Education, 10, 103-133. p.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Pedagógus Könyvek, Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Szabolcs Éva (2000): *Tartalomelemzés*. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 330-341. p.
- Takács, F. (1971, 1989): *Adalékok a testnevelés és sporttudományok tudományelméleti kérdéseire*. TF Közlemények, 201-222. p.
- Takács, F. (1972): *A testkultúra fogalma és néhány tudományelmélet problémája*. TF Közlemények, 95-100. p.
- Új Magyar Lexikon (1961.)*: Akadémiai Kiadó, 11. és 13. kötet
- Ulrich and Nixon E.J. (in Haag 1978): *Zeitschrift Sportpädagogik: Aggressionen im Sportunterricht 1996/4*.
- Ywett, A.N. (1994): *Curriculum Theory and Research in Sport Pedagogy*. Sport Science Review, Vol.3/145-56. p.

Kapitel 2. Die Gesellschaftlichen Funktionen des Sports

E. Biro-Nagy, SETF Budapest

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird der Sport als gesellschaftliche Erscheinung analysiert und Stellenwert, Rolle und Grundfunktionen erörtert. Selbstverständlich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Mensch in einer natürlichen Umwelt lebt und deren Gesetzmäßigkeiten unterworfen ist. Im Mittelpunkt des Interesses jedoch stehen auf Grund der sportpädagogischen Annäherungsweise eher die gesellschaftlichen Zusammenhänge. In diesem Kapitel wird somit der Versuch unternommen, folgende zwei Fragen zu beantworten:

1. Wie kann man die gesellschaftliche Funktion und Rolle des Sports, als bedeutende menschliche Aktivität mit Hilfe seiner Merkmale einordnen?
2. Mit welchen Erziehungsaufgaben bzw. -zielen können Sportler auf ihre Tätigkeitsbereiche vorbereitet werden?

Die **Schlüsselbegriffe** sind Aktivität, gesellschaftliche Funktion, Erziehungsziele und Erziehungsfunktionen sowie Kompetenzen.

1. Einleitung

Der Sport im weitesten Sinne ist eine gegebene Form der körperlichen Aktivität mit den Eigenheiten von Übung, körperlicher Arbeit und spielerischer Natur. Wegen dieser Komplexität ist es keine eindeutig beschreibbare Erscheinung – deshalb auch die Unsicherheit und Vielfältigkeit in der theoretischen Definition. Diese Bedeutungsvielfalt lässt ihn neben der spielerischen Natur auch als eine Form des Kampfes sowie der Arbeit erscheinen.

Im vorgehenden Kapitel wurde dieser breite und komplex interpretierbare Sport als Gegenstand der sportpädagogischen Untersuchung aufgefasst bzw. als Umfeld der sportbezogenen pädagogischen Problemstellungen erörtert. **Die Sportpädagogik als Wissenschaft wird grundlegend dadurch definiert, dass sie eine ohne gesellschaftliches Umfeld nicht existierende Erscheinung untersucht.**

Der Sport (Leibesübungen, Leibeserziehung) treibende Mensch ist aber nicht nur ein gesellschaftliches sondern gleichzeitig auch ein biologisches Wesen (Lebewesen) und als solches organischer Bestandteil der Natur. Somit funktioniert der Mensch auf Grund von biologisch-physiologischen Gesetzmäßigkeiten. Diese Funktion ist mit verschiedenen physischen Aktivitäten verbunden. Die Bewegung ist eine grundlegende Begleiterscheinung des Lebens. Im weitesten Sinne, aber auch spezifisch, *ist der Sport eine physische Aktivität, die physiologische Funktionen und Aktivitäten des Physikums auch bis zur Grenze der Leistungsfähigkeit voraussetzt.*

Bei sportpädagogischen Problemstellungen dürfen deshalb niemals nur die gesellschaftlichen Aspekte einseitig und unabhängig von naturwissenschaftlichen Zusammenhängen betrachtet werden. **Im Menschen sind gesellschaftliche und naturgegebene Voraussetzungen gleichermaßen vertreten.**

2. Der Sport als menschliche und gesellschaftliche Aktivität

Alle Arten des Sports, organisiert oder als Mittel der Selbstverwirklichung, setzen einen gewissen Grad an Bewusstheit und Absicht voraus, vor allem dann, wenn der Sport als Mittel der Menschenformung verwendet wird. Dadurch wird er zu einer **typisch menschlichen Aktivität.**

Der Sport muss in der menschlichen Evolution dann entstanden sein, als sich der Mensch aus der Tierwelt erhob. In seiner Entfaltung ist er fest mit dem Leben und den tagtäglichen Aktivitäten des Menschen verwachsen. Die Ursprünge des heutigen Sports (Kampfspiele, Rituale, Arbeitsbewegungen, verschiedene Wettbewerbsdisziplinen, Bewährungsproben) sind bereits unter urgemeinschaftlichen Verhältnissen anzutreffen.

Insbesondere in Entwicklungsstufen, in denen die einfache Nachahmung durch **zielgerichtete Übungen und Training** ersetzt wurde. Die urchgemeinschaftlichen Formen der Leibesübungen haben sich im Zuge der Weiterentwicklung von Arbeitstätigkeiten herausgebildet und dienen in erster Linie der Vorbereitung auf das Leben.

Die Entwicklung des Sports spiegelt also die gesellschaftliche Entwicklung wider: das jeweilige Leben, die Arbeit, die religiöse, idealistische und moralische Auffassung des Menschen. Deshalb kann der Sport nur als gesellschaftliche Erscheinung und **unter konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen untersucht werden**.

Im Wissen des Menschen, der auf das Leben und gesellschaftliche Verpflichtungen (Arbeit, Landesverteidigung, gesellschaftliche Aufgaben) gut vorbereitet ist, dürfen diese Tätigkeitsformen bzw. Fähigkeiten nicht fehlen. Sie sind allgemeine Kompetenzen des Menschlichen Seins.

Obwohl der Sport in den Anfängen seiner historischen Entwicklung eng mit dem Überleben verflochten war, kann sein heutiges Bewegungsinventar **weder direkt** in der Produktion noch bei anderen Lebensaktivitäten **angewendet werden**. Im Verlauf der historischen Entwicklung haben sich die **Sportbewegungen stilisiert**. Techniken und Instrumente dienen nicht mehr dem Überlebenskampf, sondern wurden dem Erreichen von **Spitzenleistungen untergeordnet**.

2.1. Die Merkmale der Sportaktivität im Allgemeinen

In vorhergehenden Kapiteln wurden sportpädagogisch relevante Persönlichkeitskonzepte erörtert. Die **Eigenaktivität** wurde dabei als eines der wichtigsten Elemente der Persönlichkeitsentwicklung betont. In der Wechselbeziehung von Umwelt – Persönlichkeit – Aktivität ist die Aktivität der dynamische Anknüpfungspunkt, durch den die Verbindung zwischen Umwelt und Persönlichkeit überhaupt zustande kommen kann. Die Verbindung zwischen Umweltfaktoren und dem Menschen ist eine allgegenwärtige Wechselwirkung, unter der sich der Mensch während er die Umwelt beeinflusst weiterentwickelt.

Am charakteristischsten für die Lebensweise des Menschen ist also immer die Ordnung seiner Aktivitäten und wie man sie anhand der Zeiteinteilung, Beständigkeit, Häufigkeit, und Vorlieben beschreiben kann, ebenso wie auch das Entstehen und die Beeinflussung, von Werteinstellungen und Orientierungen.

Aktivitäten werden *wegen ihrer Wiederholung zum Bestandteil der Lebensweise*. Die Wiederholung setzt natürlich die Entscheidung der Person voraus, denn sie *analysiert die gegebene Situation* und wählt die günstigste Variante aus. Die Person wird bei der Entscheidung sowohl von objektiven Faktoren als auch von den eigenen Interessen und Bedürfnissen, dem Informationsstand sowie von ihrer Beurteilung der Situation beeinflusst.

Das bedeutet, dass bei der Entstehung jeder Aktivität komplizierte Wechselwirkungen von **objektiv-gesellschaftlichen und subjektiv-psychischen Sphären zum Tragen kommen**.

Sportliche Aktivitäten werden bewusst und mehr oder weniger freiwillig gewählt. Sie sind das Ergebnis von starken Beweggründen und gegebenen Motivationen. Deshalb spielt die **persönlichen Motivation** eine wichtige Rolle. **Im Sport sind das die Leistungsziele und Leistungsmotivation**.

Der Sport als menschliche Aktivität unterscheidet sich von anderen Aktivitäten in folgenden Strukturmerkmalen:

- Leistungsbezogenheit,
- formale Elemente der Bewegungsaktivität, die von Sportart zu Sportart verschieden sind,
- freie spielerische Elemente und Aktivitätsmotive,
- Motive der Wettbewerbsleistung (Schmitz, 1978/79).

Als spezielle Eigenheit dieser Merkmale kann man die **Leistungsbezogenheit** hervorheben.

Die Struktur der Sportaktivität:

- **bewusste Zielsetzung** um Ergebnisse zu erzielen,

- **Leistungserwartung**, die immer spezifisch für Gesellschaft und Individuum ist,
- **der Leistungsprozess an sich** mit Anstieg vom niedrigen zu höherem Niveau
- **die Leistung** als Ergebnis von Aktivität.

Leistung als Ergebnis der Sportaktivität kann nur in Relationen interpretiert werden, d. h. man braucht vordefinierte Skalen, Maßstäbe und Stufen. Die Maßstäbe können sich nach den Dimensionen unterscheiden. Der *absolute Maßstab* ist das Weltniveau (bei Spitzenleistungen) und der relative die jeweilige persönliche Leistung.

Eine solche Interpretation von Sportaktivitäten zieht die Notwendigkeit einer komplexen Annäherungsweise nach sich und zwar durch die Integration soziologischer, psychologischer und pädagogischer Ansichten. Insofern nämlich, dass sich die Sportaktivität durch die gesellschaftlichen Erwartungen und subjektiven/persönlichen Werteinstellungen in den Aktivitäten des Individuums objektiviert, **erlangt die Vorbereitung auf diese Sportaktivitäten einen pädagogischen Inhalt und wird zum pädagogischen Prozess.**

Die Aktivitäten der Leistungssportler und insbesondere der Spitzensportler beschränken sich nicht nur auf die Aneignung einer speziellen Bewegungskultur sondern streben auch nach deren **Weiterentwicklung** um das eigene oder von anderen aufgestellte Spitzenergebnis zu erreichen und zu überflügeln. Deshalb müssen sie bis an die Leistungsgrenze gehen und sie sogar noch weiter ausdehnen. Das bewusste und bis ins kleinste Detail geplante Lernen kommt somit noch stärker in der Aktivität zur Geltung und ein gewisser Grad an **Prestigedruck** in Folge der maximalen Leistungserwartung entsteht.

Betont werden muss, dass die Leistung das Endziel der Aktivität ist und sie nicht ohne vorherigen hohen Einsatz zustande kommen kann. Sie ist das Ergebnis einer Reihe von Vorleistungen.

2.2. Der Sport als Wertschöpfungsaktivität

Die Grundpfeiler der Kultur, seien sie materieller oder geistiger Natur (Wissenschaft, Religion, Moral, Jus, Philosophie, Kunst), sowie die praktischen Ausprägungen (Moral im Leben, Kunstwerke) und die Verbreitung in der Volksbildung (Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Allgemeinen) hatten und haben großen Einfluss auf den Sport.

Die Wirkung ist aber nicht einseitig. Der Sport hat eine Auswirkung auf die kulturellen Erscheinungen und wirkt bildend auf die materiellen und geistigen Produkte der Gesellschaft. Deshalb kann man sagen, dass **der Sport in der Gesellschaft eine Wertschöpfungsfunktion hat.**

Zum Beispiel kann eine unerwartete Spitzenleistung zu einer Reihe von Forschungen führen, die neue Trainingsmethoden und -werkzeuge hervorbringen können, aber auch als herausragende menschliche Leistung kann sie eine moralische Anerkennung und ethischen Einfluss auf die Massen haben.

Die **Körperkultur** ist ein bedeutender Teil der universellen menschlichen Kultur. Die **Bewegungskultur der Menschheit** ist durch die bewusste Entwicklung des Körpers ein wichtiger Teil des materiellen und geistigen Wertesystems einer hygienischen und gesunden Lebensweise.

In der menschlichen Entwicklungsgeschichte kann man je nach dem gegebenen kulturellen Entwicklungsstand auch im Rahmen der Körperkultur die entsprechende Ebene in der Bewegungskultur antreffen. Je nachdem wie dessen Bedeutung auf dem speziellen Entwicklungsstand anerkannt wurde waren **die Werte der Körperkultur auch Gegenstand der Wertschöpfung, d. h. sie wurde zu einem Faktor des menschlichen Lernens und wichtiger Bestandteil der Allgemeinbildung. Zum heutigen Bildungsideal gehört als Bestandteil der Körperkultiviertheit, die Bewegungskultur des Individuums.**

Die wichtigste Rolle bei der Weiterentwicklung der menschlichen Bewegungsbildung erhält der Sport neben den sonstigen organisierten Möglichkeiten (Schule, Militär, Arbeitsplatz, Klubs) durch seine breiten Verbreitungsmöglichkeiten.

Während der Sporttätigkeit kann die Person die Werte der Sportart (wie etwa technische Kenntnisse, Regeln, hygienische und technische Trainingselemente), die Regeln der gesunden Lebensweise (z.B. Erholung, Belastung, Arbeit, Anforderungen und Verhältnisse bei der Ernährung) und die materiellen Werte (z.B. Sportausrüstung, Regeln der Sportplatznutzung, usw.) aneignen.

Man darf jedoch nicht vergessen, dass der Sportler diese Körperkulturwerte im Rahmen einer bestimmten Sportart erlernt auf dem Niveau der gegebenen Sportart und mit der speziellen Sportausrüstung der Sportart. Somit wird nur ein begrenzter Teil der Bewegungsbildung erarbeitet. (Die Wirkung kann sowohl physisch als auch psychisch leicht einseitig werden. Auf diesem sportpädagogischem Problem wird später eingegangen.)

Der Sport ist also ein fester und sich ständig ändernder Bestandteil der historisch entwickelten Körperkultur und somit eine kulturelle Erscheinung der Gesellschaft ausgestattet mit spezifischen Möglichkeiten, um ein wertschöpfendes Kulturelement sein zu können.

2.3. Sozialisierungseffekte des Sports

Nicht nur wegen seiner Wirkung auf die Menschen hat der Sport eine Bedeutung für die Gesellschaft. Er erfüllt auch eine wichtige Rolle beim Ausbau von zwischenmenschlichen Beziehungen und hat so **kommunikative Wirkung und gemeinschaftsbildende Kraft**. Ausnahmen bilden nur jene Sportarten, die gänzlich zum Selbstvergnügen ausgeübt werden (wie etwa Jogging, das eigentlich gar nicht als Sportart bezeichnet wird, weil es nicht den wichtigsten Charakteristika des Sports, nämlich Möglichkeiten des Wettbewerbs in sich birgt). *Das Sporttreiben erfordert Formen und Rahmenbedingungen für eine Zusammenarbeit der Menschen beim Ausüben des Sportes.*

Der Sport, vor allem der Teamsport, spielt sich in Kollektiven bzw. im Wettbewerb der Kollektive ab und ermöglicht somit die Anpassung des Individuums an komplexe und komplizierte Rollen. Das Individuum durchlebt im speziellen Bereich des Sports die zusammengesetzten Beziehungen der menschlichen Gesellschaft. So ist es zum Beispiel keine Überraschung, dass der Platz im Team nicht von jedem einzelnen sondern vom Trainer und dem Kollektiv gemeinsam auf Grund der Fähigkeiten und des Könnens bestimmt wird.

Die Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft wird auch dadurch vom Sport gefördert, dass die erreichten Ergebnisse nicht nur subjektiv und als Ergebnis der subjektiven Leistung gewertet werden können. *Im Sport hat jede Leistung*, auch das noch so individuelle Spitzenergebnis, *einen relativen Wert* im Zusammenhang mit den bisher erreichten Ergebnissen. Eigentlich ist jede Sportleistung das Ergebnis der historischen und gesellschaftlichen Entwicklung der Sportart und als solches auch abhängig davon. Sie stellt einen gesellschaftlichen und moralischen Wert dar.

Der Sportler wird auf dem Weg zu seiner Leistung nicht nur von kulturellen und traditionellen Ergebnissen der Sportart (entstandene Techniken, Regeln, Trainingsmethoden), sondern auch von einigen äußeren mit der Arbeit des Sportlers eng zusammenhängenden personellen und materiellen Faktoren beeinflusst. Zum Beispiel persönliche und fachliche Qualitäten des Trainers, fachliche und pädagogische Kompetenz der Vereinsleitung, das Arbeitsniveau und Wissen der unmittelbaren Sportkollektive, objektive Voraussetzungen, Sportanlagen sowie finanzielle Möglichkeiten (Höhe der Zuwendung von Geldmitteln oder Gütern). Nur bei einem günstigen Zusammenwirken dieser Faktoren können sich das individuelle Talent, der Fleiß und der Einsatz des Sportlers in Spitzenleistungen widerspiegeln.

Die Sportler müssen dazu erzogen werden, diese Situationen zu erleben und bewusst wahrnehmen zu können. Dadurch kann der Sportler den nötigen Grad an Bescheidenheit und das Gefühl der gesellschaftlichen Zugehörigkeit im engeren und weiteren Sinne entwickeln.

Der Sport ist in diesem Zusammenhang ein gutes Mittel für den Aufbau von zwischenmenschlichen Beziehungen, bei der Überbrückung von Generationskonflikten, bei der Toleranz und Akzeptanz des Andersseins, für den nationalen Zusammenhalt und friedliche Lösungen von internationalen Auseinandersetzungen. Er ist ein sehr wichtiges Gebiet für die menschliche Sozialisierung (zur Erreichung der Gesellschaftstauglichkeit).

Folglich kann die **Sportpädagogik**, die sich mit den Fragen der Pädagogik im Sport beschäftigt, **die soziologischen Zusammenhänge nicht ausklammern**. Jedes sportpädagogische Problem ist auch zugleich ein soziologisches Problem.

Wie nutzt die heutige Gesellschaft diese hervorragende Möglichkeit?

Internationale und nationale Forschungen haben sich diese Frage immer wieder gestellt. Vor allem in der deutschen Fachliteratur findet man Forschungsergebnisse zu diesem Thema. Ein Teil dieser Studien beschäftigt sich damit in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen vor und nach der Wiedervereinigung (Naul, 1997).

Wir beschäftigen uns innerhalb des Grundproblems mit zwei Fragen, die auch in den genannten Quellen oft eine Rolle spielen:

- Veränderungen in der physischen Aktivität der Jugend,
- Auswirkungen dieser Veränderung auf die Ausbildung von Sportfachleuten, neues Ausbildungssystem.

Wegen der Konsequenzen für die Sportpädagogik und der Auswirkungen auf die heimische Forschung sind die Arbeiten von Brettschneider 1994 und Naul 1992, 93, 94 für uns relevant.

2.4. Individuum und Gemeinschaft im Sport, Gemeinschaftsbildende Effekte des Sports

Der Sportunterricht bietet sehr viele Möglichkeiten für ein wirkliches Gemeinschaftsleben und führt dadurch zur Bildung von festen Gemeinschaften. Gemeinsame Übungen, spielerische Zusammenarbeit und das Streben nach gemeinsamen Zielen verlangen ein kollektives Zusammenwirken der Sportler. Das Integrieren in die Gruppe, das Einhalten von Regeln, die Zusammenarbeit bei Wettbewerben, gegenseitiger Beistand, Unterstützung der Schwächeren, gegenseitiges Vertrauen in den vollen Einsatz der anderen, die Pflege von gemeinsamen Zielen und Traditionen, die freiwillige Einhaltung der Sportregeln, die Verteidigung der Ehre des Kollektivs, der Image-Aufbau sind das Ergebnis von gemeinsamen Anstrengungen. Das bietet insgesamt einen fruchtbaren Boden für kollektive Menschen und ein gutes Gemeinschaftsleben.

Sportaktivitäten setzen auf jeder Ebene eine gemeinschaftliche Sichtweise voraus, aber unsicher ist, ob sich die Gemeinschaft auch spontan entwickeln wird. Das erfordert auf jeden Fall die weitere bewusste Aufmerksamkeit und zielgerichtete pädagogische Arbeit des Trainers.

Im Sport kommen – wie bei allen Kontakten der Menschen miteinander – auch spontan stärkere Beziehungen zustande (Freundschaften, Kameradschaften, Zuneigungen). Diese haben eine positive Wirkung auf die Gemeinschaft, können aber auch genau das Gegenteil bewirken und zum Zerfall der Gemeinschaft führen. *Man sollte die spontanen Verbindungen deshalb nicht nur wahrnehmen, sondern bewusst auf sie aufbauen und zum Grundstein der Gemeinschaftsentwicklung machen.*

2.5. Ethische Funktionen und moralische Auswirkung des Sports

Die moralische Funktion des Sports in der Gesellschaft kann durch seine Wirkung auf die Moral selbst am besten veranschaulicht werden. Das Training und die Wettbewerbe bieten genügend Möglichkeiten, das moralische Verhalten des Sportlers in positive Richtungen zu lenken. Der Sportler wird während der Sporttätigkeit zu Arbeit, Beständigkeit, Selbstdisziplin, Ausdauer und Willenskraft erzogen, zu Qualitäten also, die unentbehrlich bei der moralischen Entwicklung sind.

Der Sport ist ein Mittel zum Aufbau von moralischen Überzeugungen.

Sportaktivitäten verlangen ein zielgerichtetes, konzentriert geordnetes Verhalten. Das ist ein „spezifisches Verhaltensgebiet“, das sich aus mehreren Bestandteilen zusammensetzt:

- es verläuft immer in einem Gesellschaftsumfeld, nur selten wird es allein und abgeschirmt ausgeübt,
- oder beeinflusst unmittelbar (als gemeinsames Ergebnis) oder als Teil der Gesamtleistung direkt oder indirekt das Leben der Gemeinschaft,
- auch durch die kleinste Teilleistung, wie eine Aktion im Mannschaftssport, kommt es zur sofortigen Rückkopplung über Erfolg oder Misserfolg. Diese Rückkopplung wird auch dann wahrgenommen, wenn sie nicht vom Trainer oder der Umgebung kommt.

Diese Zusammenhänge sind deshalb zu betonen, weil die frühere Feststellung, dass *der Sport eine inhärente Kraft zur Verhaltensformung habe*, nur auf diese Weise deutlich wird. Diese Kraft kann sowohl positiv als auch negativ wirken.

Der Sport kann also als ein Verhaltensgebiet aufgefasst werden, wo der Sportler die Auswirkungen seiner Sporttätigkeit direkt und mit starker Überzeugungskraft wahrnimmt.

Verhaltensgestaltende Wirkung des Sports

Der Sport entfaltet vor allem durch das Individuum seine Wirkung, nicht nur in dem die gesunde Körperentwicklung vorangetrieben wird, sondern auch dadurch, dass er das Verhalten bewusst in angemessene Bahnen lenkt. Der Sport beeinflusst gleichermaßen Fans und Öffentlichkeit in positiver oder negativer Weise. Dieser Einfluss auf die Öffentlichkeit ist vor allem bei der Meinungsbildung der Jugend, die ansprechbarste Schicht innerhalb der Massen, gut einsetzbar. Deshalb ist es wichtig, welche moralischen Werte vom Sport vermittelt werden.

Die moralische Erziehung der Jugend ist eine wichtige Aufgabe des Sports. Am besten drückt das Baron Coubertin, Gründungsvater der modernen Olympiaden, in seinem sportpädagogischen Werk aus:

„... zum Erfolg braucht man nicht nur Energie und Ausdauer, sondern ebenso ruhiges Blut, schnelle und sichere Orientierung, Beobachtung und Besonnenheit. Man braucht diese Qualitäten nicht nur bei der Erzielung, sondern auch bei der Bewahrung der Ergebnisse, weil alles Erreichte im Sport sehr schnell verloren geht, wenn es nicht bewahrt wird. Auf dieser Weise pflanzt der Sport die Saat aus Intellekt und Moral in die menschliche Seele ein...“ (Coubertin, P., 1936).

Durch seine inhärenten Eigenschaften erfüllt der Sport seine Moral bildende Aufgabe erfolgreich, weil dem Individuum dabei *nicht nur Begriffe vermittelt werden, sondern sie auch durchlebt werden.*

Der Sportler durchlebt während des Handelns diese moralischen Erlebnisse oft mit starken Gefühlen. *Moralisches Bewusstsein, Überzeugungen, Gefühle und Verhalten entwickeln sich deshalb als einheitlicher Prozess während der Sportaktivität.*

2.6. Gesundheitsfunktion des Sports; Gesundheitserziehung im Sport

Der Begriff der Gesundheitsentwicklung entstand in den letzten Jahren. Er beinhaltet die Aktivitäten, die früher als Gesundheitsfürsorge, Gesunderhaltung, Gesundheitserziehung bezeichnet wurden. Diese Begriffe sind synonyme Ausdrücke; die Bezeichnung Gesundheitsentwicklung hat sich jedoch in Fachliteratur und Fachinstitutionen durchgesetzt.

Wenn Gesundheit als physisches, psychisches und soziales Gleichgewicht des Individuums aufgefasst wird (Biróné, 1984), bedeutet das auch, dass *die Gesundheit physische, psychische und soziale Voraussetzungen bietet.* Besser gesagt: diese Elemente müssen gemeinsam und harmonisch auf die Persönlichkeit einwirken. Im weitesten Sinne kann in diesem Fall von einem dynamischen Gleichgewicht von Organismus und Umwelt gesprochen werden (Pucsok, J., 1990).

Die Gesundheit verfügt über zahlreiche Bestandteile und wird von umfangreichen Wirksystemen beeinflusst (Nationale Gesundheitsentwicklungsstrategie, 1999). Der Anzahl der Bestandteile nimmt immer mehr zu und dringt auch in Gebiete des Lebens ein, wo man diese bei der Feststellung von Gesundheitsfaktoren bislang noch nicht in Betracht genommen hat. Einige dieser Faktoren haben einen indirekten andere einen direkten Anknüpfungspunkt zum Sport.

Folgende Tabelle zeigt Bestandteile und Einflussfaktoren der Gesundheit (Nationale Gesundheitsentwicklungsstrategie, 1999)

Tabelle 2.1. Folgende Tabelle zeigt Bestandteile und Einflussfaktoren der Gesundheit

Gegebenheiten	Soziale und wirtschaftliche Faktoren	Umwelt	Lebensweise	Zugangsmöglichkeit zu Dienstleistungen
Genetische Faktoren	Armut	Luftqualität	Rauchen	Bildung
Geschlecht	Arbeitslosigkeit	Wohnsituation	Alkohol	Krankenversorgung
Alter	Soziale Ausgrenzung	Wasserqualität	Ernährung	soziale Dienstleistungen

Gegebenheiten	Soziale und wirtschaftliche Faktoren	Umwelt	Lebensweise	Zugangsmöglichkeit zu Dienstleistungen
		soziales Umfeld	physische Aktivität	Verkehrslage
		wirtschaftliches Umfeld	Drogen	Freizeit
			Sexualverhalten	
			Stress	

Laut Vastaghé M. Cs. (1986) wird der wünschenswerte Gesundheitsbegriff, der **sowohl physische als auch psychische Aspekte beinhaltet**, bereits im Schulalter immer enger definiert. Im Gesundheitswesen bewirkt das die Dominanz einer vorbeugenden und heilungskonzentrierten Sichtweise. *Im Schulalter trifft man nicht nur auf einen auf das Physische beschränkten Gesundheitsbegriff, sondern auf einen regelrecht in Einzelteile zerfallenden Begriff, der unkoordiniert in verschiedene Lehrgegenstände integriert wird.*

Man sollte die Gesundheit nicht nur aus medizinischer Sicht betrachten, sondern sie vom pädagogischen Standpunkt aus gemeinsam mit allgemeinen Erziehungszielen bewerten. *Sofern als allgemeines pädagogisches Ziel die vielfältige Persönlichkeitsentwicklung und Selbstenfaltung gesetzt wird, ist am Schutz der Gesundheit nicht nur der Pädagoge, sondern auch der zu Erziehende selbst interessiert.* Aus pädagogischer Sicht muss man also von einer solchen *dynamischen Gesundheit sprechen, die nicht die Anpassung, sondern die aktive Gesundheitsfürsorge und Gesundheitserziehung in den Vordergrund stellt.*

Der Mensch hört auch in der modernen Zivilisation nicht auf sich zu bewegen, die Bewegungen sind jedoch rational geordnet, in einen festen Rahmen eingegliedert und vielleicht führen sie deshalb zu Ermüdung und Erschöpfung. *Der Sport hat deshalb nicht nur Lücken zu füllen, Aktivitäten zu ergänzen und Arbeitsbeschwerden zu lindern, sondern übernimmt im Leben des modernen Menschen die Rolle von Ausgleich und Erholung.*

Das Leben des modernen Menschen verläuft in einem schnellen Tempo, insbesondere in Systemen mit starken Konkurrenzkämpfen, wodurch es zu einer anderen charakteristischen Eigenschaft dieser Lebensweise kommt – zu einer sog. *Zersplitterung*. Die Frauen im Mehrschichtsystem, die Männer mit mehreren Nebenjobs und die durch Extraunterricht belasteten Schüler sind gute Beispiele dafür. Eine solche Zersplitterung der Energien verursacht nicht nur physische und psychische Belastungen, sondern auch ethische Probleme. Halbe Arbeiten – unvollendete Tätigkeiten – hinterlassen ein negatives Gefühl, führen zu psychischen Beschwerden und können bei gewissenhaften Menschen auch ethische Konflikte hervorrufen. Diese Probleme überschatten Freizeit und Privatleben und lassen eine vollkommene Erholung nicht zu. *Der regelmäßige Sport als völlig andere Bewegungsart und völlig andere Beschäftigung kann so dazu beitragen, vorhergehende Aktivitäten abzuschließen und durch aktive Erholung den Stress des Unvollendeten zu lösen.*

Mit der Zeit verändern sich auch das traditionelle Umfeld der Gesundheitserziehung. Ein solches Umfeld bildet die Familie, die Schule und der klassische Sportverein. Militärdienst und Arbeitsplatz sind als Erziehungsraum verschwunden, sie erfüllen keine gesundheitserzieherische Rolle mehr. Gesundheitserziehung für Kranke erklärte das Gesundheitswesen zu seiner Aufgabe und die Fitnessclubs sind entstanden.

Auf jeden Fall ist der Gedanke „**sport for all**“ erfreulich, d. h. Sporteinrichtungen und Klubs, die Freizeitsport-Aktivitäten anbieten. Die ungarische Bevölkerung hat zwar nur einen begrenzten Zugang zu den angebotenen Dienstleistungen, aber man findet hier mit großer Sicherheit schriftliche Informationen über gesunde Lebensweise und richtige Ernährung. Am beliebtesten sind Ratschläge zu Trainingsmethoden.

Die schlechten Gesundheitsstatistiken zeigen an sich schon die Notwendigkeit der Gesundheitserziehung (Ung. Statistikamt, 1999; Kopp, 1997). Laut Kontra (1989) kommt den Schulen dabei eine bedeutende Rolle zu. **„Die Rolle der Schule bei der Erziehung zu einer gesunden bzw. ungesunden Lebensweise ist unumstritten, da die heranwachsende Generation ungefähr ein Drittel seiner Zeit hier verbringt.** Wenn heute die Sterberate bei vierzig-fünfzigjährigen Männer sehr hoch ist, dann ist dafür die Schule der Fünfziger in großem Maße verantwortlich zu machen.“ Die Bedeutung und die Rolle der Schule hebt auch Szöke (1994) hervor, wenn er wegen der **Dysfunktion des anderen wichtigen Umfelds der Erziehung, der Familie, die Verantwortung an die Schule verweist.** Das alles geschieht in einer dynamischen Umwelt, wo die Gesundheit als Wert immer mehr in den Hintergrund von Wohlstand und Existenzbildung gedrängt wird. Ajkay (1987) macht eine

interessante Bemerkung in Bezug auf die Zusammenhänge der beiden gesellschaftlichen Institutionen Familie und Schule. Oft wird die Schule sogar von den Familien bei der Erziehung zur Gesundheit behindert, denn durch die unregelmäßige Lebensweise der Eltern, Großeltern und vor allem sog. „unvollständige Familien“ wird ein fehlerhaftes Vorbild vermittelt, was die Schule nicht zu ändern vermag.

2.7. Schätzwerte zum körperlichen Entwicklungsstandes und der Körperstruktur – der physische Zustand der Jugend in Ungarn (Mészáros J.)

Merkmale der somatologischen Entwicklung

Die meisten Kinder und Heranwachsenden ähneln ihren Eltern nicht nur in den Körpermaßen, Körperrelationen und Gesichtszügen usw., sondern auch im Wachstums-, Entwicklungs- und Reifetempo. Diese mehr oder weniger selbstverständlichen Ähnlichkeiten widerspiegelt auch die Ähnlichkeit (aber nicht voll äquivalent) mit den Genen der Eltern. Dieses Entwicklungsmuster findet durch die Gene ihren Ausdruck; Umweltfaktoren können sie – durch Mechanismen der neuro-endokrinen Regelung – bedeutend verändern. Umwelteffekte haben aber beim Durchbruch der Merkmale nicht immer die gleiche Stärke. Nach der Beschreibung der humanen Genoms (Genkarte) ist es selbstverständlich, dass auf positive und negative Auswirkungen der Umwelt, die anthropometrischen Merkmale mit einem polygenen Erblauf (wenn mehrere Gene ein Merkmal definieren) viel empfindlicher reagieren. Solange die Bedeutung der Umwelteinflüsse in ihrer Komplexität relativ klein ist, können externe Umwelteinflüsse z.B. im Körperaufbau und in der physischen Leistungsfähigkeit von großer Bedeutung sein. (Bouchard, 2000). (Eine Veränderung der Genvorräte des Menschen in den kommenden Generationen ist kaum zu erwarten, da die Mehrheit der Mutationen letal ist und das veränderte Merkmal nicht vererbt wird).

Unter externen Einwirkungen, die bei der Regulierung von Wachstum, Entwicklung und Reifeprozess mitwirken, sind

- Ernährung und
- regelmäßige physische Aktivität

von großer Bedeutung.

Richtige Ernährung bedeutet aber nicht nur die Befriedigung von quantitativen Bedürfnissen des Menschen (nach der Jahrtausendwende ist das in Ungarn kein allgemeiner und wirklicher Effekt), sondern auch die regelmäßige, sich an biologische Bedürfnisse anpassende Versorgung mit Eiweißen (essentielle Aminosäuren), Vitaminen und Mineralien. In dieser Hinsicht ist die Anzahl der nicht richtig ernährten Kinder und Heranwachsenden – auf Grund von verschiedenen Schätzungen 250-350 Tausend – heute extrem hoch (Mészáros et al., 2006).

Bei Qualität und Quantität der physischen Aktivitäten sieht die Situation noch schlechter aus. Nach Malina und Bouchard (1991) beträgt die physische Aktivität (vor allem an der Luft verrichtete Tätigkeiten) zur gesunden und ausgewogenen Entwicklung der Kinder täglich mindestens 60 Minuten; im Optimalfall anderthalb Stunde. Aber die physische Aktivität der Mehrheit unserer Kinder erreicht meist diesen Zeitaufwand annähernd nicht einmal (Mészáros et al., 2006).

In Kenntnis dessen ist offensichtlich, dass die Ergebnisse von 15-20 Jahre alten repräsentativen Umfragen wegen der kontinuierlichen Veränderung der Umweltfaktoren nach der Jahrtausendwende nicht ohne Vorbehalt als Referenz verwendet werden können. Nicht der allgemeine Entwicklungsverlauf bei Kindern als solcher, sondern die Geschwindigkeitsstufen im Zusammenhang mit den Umwelteinwirkungen (Herausbildung der Reifestufen, Beginn und Dauer der Wachstumsabschnitte usw.) sind es, die sich in so kurzer Zeit verändern können. Da im Menschenleben die Dynamik der morphologischen und funktionellen Veränderungen nicht ausgeglichen verläuft, kann man anhand der anthropometrischen und der funktional-dynamischen Veränderungen in den einzelnen Perioden des Menschenlebens Bezug nehmen; so können die Lebenszyklen bestimmt werden. Nicht paradox ist, diese Perioden nach der Dominanz bestimmter Eigenschaften abzugrenzen, da Beginn und Dauer der einzelnen Entwicklungs- und Reifestadien auch relativ unterschiedlich sind. Ein Unterschied zwischen der Bedeutung von Wachstum, Entwicklung und Reife aus kinderärztlicher, pädagogischer, psychologischer, humanbiologischer Sicht kann bestehen. In diesem Kapitel werden wir uns – im Zusammenhang mit dem Inhalt des Buches – mit der Untersuchung von sog. morpho-funktionellen

Veränderungen beschäftigen, die für den Zeitraum zwischen Beginn der biologischen Reife (Menarche, Pollution) und des sog. Jungerwachsenenstadiums charakteristisch sind. Wir werden uns nicht mit einzelnen Abweichungen, sondern mit Veränderungen beschäftigen, die die Mehrheit betreffen.

Zum besseren Verständnis müssen wir uns im Zusammenhang mit der biologischen Reife auch mit dem physiologischen Geschehen beschäftigen. Nach Ergebnissen einer repräsentativen Wachstumsstudie zu Beginn der 90-er Jahre, tritt die menarche median (Alter zum Zeitpunkt der Periode) bei Mädchen mit 12,8 Jahren ein; bei Jungen der oigarche median (Alter zum Zeitpunkt der Pollution) 13,9 Jahre. Diese beiden Angaben bestimmen auf der X-Achse in Abbildung 1 das Lebensjahr, ab wann wir uns mit der Altersabhängigkeit von morphologischen und funktionellen Veränderungen beschäftigen.

Die Veränderung des Bewegungsapparates in der Postpubertät

Im Wachstum und der gesunden Entwicklung von Kindern kann man mehr oder weniger eine Regelmäßigkeit finden, obwohl Unterschiede in der Geschwindigkeit der einzelnen Veränderungen (z. B. Fettverlust bei den Jungen während der Pubertät) und der Richtung der Entwicklung verzeichnet werden können. Die Darstellung der einzelnen Prozesse (Abb.1) bedarf natürlich einiger Verallgemeinerungen. Die Kurven in der Abbildung stellen allgemeine Trends (Bestrebungen) dar, wo einzelne Abweichungen vorkommen können. Wir sind nicht weit von der Wahrheit entfernt, wenn wir die Kurven, die die Mehrheit repräsentieren, als unterschiedlich dicke Streifen darstellen. Dazu müssen wir aber auch wissen, dass sich diese Streifen linear mit dem Alter verändern und deshalb die dargestellten Grenzlinien auch nicht völlig parallel sind.

Die Kurve 2 auf Abb. 1 stellt die Altersabhängigkeit des aktiven und passiven Bewegungssystems sowie Wachstum und Entwicklung mehrerer innerer Organe dar.

Das Knochensystem des Menschen entwickelt sich aus 806 Knochenkernen. Davon befinden sich 120 im Schädel, 101 in den Wirbeln, je 140 in den unteren und oberen Gliedmaßen. Das zeitliche Erscheinen der Knochenkerne wird in erster Linie durch endogene (vererbte) Faktoren bestimmt. Die Geschwindigkeit des Knochenwachstums und der Reife dagegen hängt von mehreren externen Faktoren ab. Die einzelnen Abschnitte in der Entwicklung des Knochensystems sind bei Mädchen kürzer als bei Jungen, aber das „Endergebnis“, die finalen Knochenmaße sind bei Jungen größer als bei Mädchen. Die Altersabhängigkeit des Knochensystems ist somit im Maß definiert und für bestimmte Menschentypen allgemein, sodass auf dieser Basis (Knochenalter) der biologische Entwicklungsstand (Schätzung des biologischen Alters möglich) mit der benötigten Genauigkeit bestimmt werden kann.

Eine interessante Besonderheit im Entwicklungsprozess des Knochensystems ist, dass bei Röhrenknochen und platten Knochen, die über einen Hohlraum verfügen, Knochenbildung und -abbau bis Ende der Pubertät parallel verlaufen (Wachstum des Gehirnvolumens und des Markraumes, Verdickung der Röhrenknochen) und bis zur Pubertät aus den meisten primären Knochenkernen sekundäre werden.

Abb. 1 Die 4 Grundformen der Entwicklung des Organsystems nach Scammon (1930) in Prozent im Jungerwachsenen-Stadium. (1 = reproduktive Organe, 2 = der allgemeine Entwicklungsprozess, 3 = Nervensystem, 4 = Entwicklungsprozess des Lymphsystems).

Das Längenwachstum der Knochen geht in der Postpubertät weiter, aber langsamer als bisher. Dagegen ist das Breitenwachstum weiterhin intensiv. Dieses Wachstum (in Breite und in Dichte der Knochen) ist verursacht u.a. das Anwachsen des Körpergewichts. Ein weiteres Merkmal in der Knochenentwicklung ist die altersabhängige Veränderung der Körpergröße. Die unterschiedlichen Geschwindigkeiten in den einzelnen Lebensabschnitten kann festgestellt werden, dass bis zur biologische Reife (Mädchen 12,8 Jahre, Jungen 13,9 Jahre) die Körpergröße etwa 95 % der finalen Größe erreicht. (Mészáros et al in press)

Die Reife der Gonaden (Größen- und Funktionsveränderung der Gonaden) kann auch (durch die stimulierende und bremsende Kraft externer Umweltauswirkungen) innerhalb des physiologischen Raumes sehr unterschiedlich sein. Dieser Reifeunterschied zeigt sich auch in Körpergröße und Körpermaß. Die Unterschiede zeigen sich auch in unterschiedlichen Körpergrößen und Körpergewichten bei frühreifen, durchschnittlich entwickelten (nahe am Median) und spätreifen Kindern, obwohl in den Merkmalen der jungen Erwachsenen keine fühlbaren Unterschiede mehr bestehen. (Boldizsár, 2003).

Abbildung 2. Veränderung der Körpergröße und des Gewichts durch den Wachstumsschubs (PHV) frühreifen, durchschnittlichen und spätreifen Mädchen und Jungen nach Boldizsár (2003).

Auf Abbildung 2 wird der Entwicklungsprozess von 3 Gruppen, separiert nach der Wachstumsgeschwindigkeit (PHV) von Körpergröße und Körpergewicht dargestellt. Trotz des Unterschieds von nur zwei Jahren wurde in diesem Zusammenhang festgestellt, dass die Körpergröße und das Gewicht bei frühreifen (PHV = 13) Jungen und Mädchen größer ist, als bei spätreifen (PHV = 15). Der Unterschied zwischen den Durchschnittswerten ist während der Pubertät am größten; in der Postpubertät dagegen schrumpft die Differenz linear.

Ein weiterer Maßstab der Knochenentwicklung ist die Veränderung des Körperbaus (der Konstitution) auf Grund der biologischen Reife. Während in der Pubertät die Grazilität (Knabenhaftigkeit, Ektomorphie) im Vordergrund steht (Dominanz des Längenwachstums, erhält der Körper beider Geschlechter nach der biologischen Reife eine rundlichere, unter glücklicheren Umständen eine viel robustere Form. Diese Veränderungen sind in erster Linie dem Knochenwachstum in der Breite und Dicke zu verdanken. Die Veränderung des Körpers während der Postpubertät ist unabhängig vom Menschentyp. Große und kleine Differenzen können bei den verschiedenen Menschentypen nur unter quantitativen Verhältnissen erkannt werden (Mészáros et al., 2002).

Es gibt mehrere anerkannte Möglichkeiten zur Bestimmung der morphologischen Statur. In Ungarn sind das Bestimmen des sog. anthropometrischen Somatotyps (Carter und Heath, 1990) und des Wachstumstyps (Conrad, 1963) die meist verwendeten Verfahren. Technische Einzelheiten und Interpretationen sind in den Werken von Bodzsár (1999) und Mészáros (1990) in ungarischer Sprache zu finden.

Laut Untersuchungsergebnissen aus den letzten Jahren (Mészáros et al., 2003) ist die genetische Determiniertheit von Indizien für den Wachstumstyp viel stärker als für den Somatotyps (Rolle der Umwelteinflüsse sind relativ gering). Weiterhin ist das Verhältnis zwischen dem Wachstumstyp und der physischen Leistung (gekennzeichnet durch natürliche Bewegungsformen) in der Zeit der Ontogenese bedeutender, als beim Somatotyp. Die Erfahrungen werden wie folgt zusammengefasst:

- a. Beim metrischen (Knabenhaftigkeits-) Index können wir nicht von einem Wachstum gemäß der Grunddaten (Körpergröße, Gewicht) sprechen. Aber festgestellt werden kann, dass der metrische Index im Jahresverlauf die Altersabhängigkeit mit einer regulären, aber quadratischen Funktion nachweisbar ist. Der Höhepunkt der Funktion liegt bei 13 Jahren (Der Durchschnittswert des Index ist bei 13 Jährigen am niedrigsten, die morphologische Statur ist in dieser Zeit am knabenhaftigsten. Bis zum Jungerwachsenen-Alter kann eine Verringerung der Grazilität festgestellt werden.
- b. Beim plastischen Index (gültige Kennzahl für den Entwicklungsstand des Knochen-Muskulatur-Systems) können – da die Daten absolute Werte sind – schnellere und langsamere Wachstumsphasen bestimmt werden. Das Ansteigen des plastischen Index ist zwischen im Alter von 12 bis 15 Jahren sehr intensiv; die jährlichen Veränderungen sind bis zum Alter von 18 Jahren bedeutend. Zu beobachten ist, dass das für die Körperrelationen kritische Alter von 13 Jahren auch bei der Entwicklung des Knochen-Muskulatur-Systems von Bedeutung ist, aber mit unterschiedlichem Inhalt. Denn solange bei den Jungen Veränderungen im Knochen-Muskulatur-System im Alter von 13 Jahren erst beginnen, ist dieser Prozess bei den Mädchen mit 13 schon beendet. Im höheren plastischen Index der Mädchen – abhängig vom Alter – ist die physiologische Größe der Fettakkumulation nicht zu vernachlässigen.
- c. Die sog. „Leptomorphie“ – typisch für Kinder und Heranwachsende – wird als eine Entwicklungstendenz, die sich auf die speziellen Faktoren des Wachstums bezieht, bezeichnet, die für die Mehrheit der gesunden Kinder – abgesehen von einzelnen Abweichungen – kennzeichnend ist. Das steht mit der Veränderung des Verhältnisses der Kopf-Rumpf-Gliedmaßen im Zusammenhang, trägt aber zahlreiche unbekannt Informationen in sich. Es besteht ein großer Unterschied zwischen der Charakteristik der beiden Geschlechter vor der Pubertät, trotz des identischen Gestalt- und Gewichtszuwachses in dieser Periode. Aus den Erwartungswerten des metrischen Index nach Altersklassen geht hervor, wie groß der Unterschied im Entwicklungsprozess des Körpers bei Jungen und Mädchen vor und nach der Pubertät ist.
- d. Durch Veränderungen des plastischen Index auf Grund des Alters wird der Entwicklungsstand sowohl des passiven, als auch des aktiven Bewegungssystems charakterisiert. Hinsichtlich des funktionalen Zustandes hat sich wiederholt gezeigt: bessere physische Leistungen, höherer plastischer Index und umgekehrt (Faludi et al., 2005).
- e. Die kollektive Interpretation der beiden Messzahlen ergibt ein klares Bild über Veränderungen im Wachstum bei den unterschiedlichen Altersgruppen. Es muss weiterhin akzeptiert werden, dass altersabhängige Charakteristiken der Wachstumstypen sich an unterschiedlichen sowie zeitlich und auch räumlich

unabhängigen Mustern bestätigt haben. Das bedeutet, es sind keine Ausnahmefälle, sondern eine tatsächliche Regelmäßigkeit, die sich in den kommenden Generationen von Kindern wiederholen wird.

Ein Zusammenhang zwischen der Knochenentwicklung und der morphologischen Gestalt ist nicht bestätigt, bedeutend ist aber der Zusammenhang zwischen dem Körperaufbau und der relativen Knochenmenge. Zu den beiden Randwerten – grazil und füllig – gehört unabhängig vom Geschlechtstyp und Alter fühlbar relativ geringer (in % des Körpergewichts) Knochenmenge als z.B. bei Athleten. Eine Eigenart der Knochenentwicklung ist, dass der Markraum im Knochen im Verhältnis zum Körpergewicht bei Kindern und Heranwachsenden höher ist als im Erwachsenenalter. Die altersbedingte Verringerung der relativen Knochenmenge kann als linear bezeichnet werden. Nicht selten, sondern eher normal ist es, solange der Anteil der Knochen am Körpergewicht bei Kindern von 6 bis 7 Jahren bei 21–22% liegt; bei Erwachsenen sind es nur 15–17%. Die relative Knochenmenge bei Jungen und Männern ist ein wenig größer als bei Mädchen und jungen Frauen.

Durch die Geschwindigkeit und Menge des Knochenwachstums wird in den wirtschaftlich entwickelten Ländern die Knochendichte der jungen Generation immer öfter untersucht. Ein Resultat der allgemeinen Hyperaktivität ist, dass schon Ende des 13. Lebensjahres (manchmal schon früher) in mehreren Fällen eine verringerte Knochendichte feststellbar ist, ohne dass diese Erscheinung durch die Einnahme von Kalzium, Phosphation und D-Vitamin oder durch eine Endokrin-Regelung erklärt werden könnte. Diese Ergebnisse bestätigen die positive, den somathologische Entwicklung stimulierenden Effekt von regelmäßigen physischen Aktivitäten (Bouchard, 1997). Die Bedeutung von regelmäßigen physischen Aktivitäten kann in erster Linie dadurch belegt werden, dass durch die stimulierende Wirkung die Folgen von Osteoporose im Alter verringert werden können; im jüngeren Alter von 50-60 Jahren können die Folgen sogar ohne Arzneimittel abgewehrt werden.

Heute kann der enge Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und Knochendichte – gemessen an der biologisch optimalen –, also dass das Verhältnis zwischen der Knochenentwicklung und der Lebensweise (regelmäßige physische Aktivitäten eingeschlossen), nicht unbedingt mit Veränderungen der Größe der Menschen erklärt werden. Es besteht deshalb kein Antagonismus, wenn wir nach Rowland (2005) behaupten, dass die meisten Knochenkrankheiten bei Jungerwachsenen sozusagen „Kinderkrankheiten“ sind, also ein Resultat der Hyperaktivität vor und nach der Pubertät.

Ähnlich der vorherigen Feststellung hat sich heute eine Veränderung auch in der kollektiven Interpretation von physischen Aktivitäten und morphologischer Gestalt (als ererbtes Merkmal) vollzogen. Zur genaueren Beurteilung haben wir drei ungarische Untersuchungsergebnisse nebeneinander gestellt. (1) Laut Bericht des Ungarischen Statistischen Zentralamtes (KSH) hat sich die regelmäßige physische Aktivität der ungarischen Kinder und Heranwachsenden in den letzten beiden Jahrzehnten signifikant verringert; heutzutage kann bereits die Mehrheit der Schüler als hyperaktiv bezeichnet werden (Sághi et al., 2002). (2) Uvacsek (2005) hat den linearen Zusammenhang der morphologischen Gestalt in den vergangenen 20 Jahren in der Altersgruppe 10-18 bestätigt. Die letzten beiden Ergebnisse sind leider nicht unabhängig voneinander. (3) Faludi und seine Mitarbeiter (2005) haben bestätigt, dass eine regelmäßige, physische Aktivität die Knabenhaftigkeit in der morphologischen Gestalt reduziert oder völlig verschwinden lässt.

Die Muskulatur ist der aktive Teil des Bewegungssystems. Ein Merkmal des Gewebes ist, dass es auf regelmäßigen und optimalen Druck der externen Umwelt mit einer Quantitäts- und Funktionsvermehrung reagiert. Im Verhältnis zum präpubertären Entwicklungsstand des passiven Bewegungssystems, steht die quergestreifte Muskulatur in dieser Zeit noch vor ihrer morphologischen und funktionellen Veränderung. Solange vor der Pubertät die quergestreifte Muskelmasse (bei nicht regelmäßig aktiven Sportlern) etwa 33–35% des gesamten Körpergewichts ergibt, erreicht dieses Verhältnis in der Postpubertät mindestens 40% und mehr. Der Unterschied zwischen Muskelkraft und der Muskelmasse in der Postpubertät und im Erwachsenenalter ist bei Mädchen geringer als bei den Jungen. Abgesehen von Muskelhypertrophien und Funktionsaufbau durch regelmäßiges Training, kann ein altersabhängiger Leistungszuwachs mit einer spontanen Muskulaturentwicklung (durch das Zusammenspiel von externen und internen Faktoren) wie folgt erklärt werden:

- Während der Entwicklung wächst die Zahl der an der Kontraktion beteiligten Querverbindungen. Am größten ist diese Veränderung in der Zeit des Wachstumsschubs bei Heranwachsenden. Neue Sarkomere entstehen beim Übergang von Muskel zu Sehne.
- In der Postpubertät wird die Viskosität des Bindegewebes hinsichtlich der Kontraktion verbessert.

- Muskelwachstum und Aktivität der cytoplasmatischen Enzymsysteme hängen neben der Muskelbelastung auch vom Nervennetz der Muskeln ab. Die Geschwindigkeit der Reizüberleitung der motorischen Nerven und die Anzahl der innerhalb eines Zeitraumes stattfindenden Aktionspotentiale steigt mit dem Alter, aber bei den beiden Muskelgruppen (tonisch, phasisch) in unterschiedlichem Maße.
- Der Glykogengehalt der Muskulatur wächst auch parallel mit dem Alter an. Bei Jungen im Alter von 12 Jahren liegt der Glykogengehalt bei 54 mmol/kg. In der Muskulatur von nicht trainierten Männern liegt der Glykogengehalt bei 85-90 mmol/kg. Ein trainierter Körper dagegen weist schon in der Postpubertät 140-160 mmol/kg auf.
- Die Menge der in der Muskulatur entstehenden Milchsäure ist schon in der Postpubertät geringer als im Erwachsenenalter. Nach Untersuchungen von Bar-Or (1987) und Van Praagh (1998) liegt sie selbst bei maximaler Arbeitsleistung bei 65–70% der Erwachsenen. Bisher ist noch nicht geklärt, ob der messbare Milchsäurespiegel im Serum infolge des Laktat-Turnover (Balance zwischen Produktion und Verbrauch) oder infolge einer effektiven Laktatproduktion geringer ist. Es kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass beide Mechanismen beim Entstehen der Erscheinung eine Rolle spielen.

Für das spontan morphologische und funktionelle Wachstum der Muskulatur in der Postpubertät sind in erster Linie die Veränderungen der endokrinen Regulation zuständig (Rowland, 1996, 2005), aber der Zusammenhang zwischen dem Körperbau und der möglichen Muskelmenge kann auch als signifikant bezeichnet werden. Ein athletischer Körper mit starkem Knochenbau reagiert viel empfindlicher auf ein Muskelaufbau- Training, während bei Menschen mit einer schmalen, grazilen Konstitution der Aufbau von Muskelmenge deutlich geringer ist. Dieser humanbiologische Zusammenhang bedeutet aber nicht, dass im Fall eines knabenhaften Körpers Athletikprogramme keinen Sinn haben. Die Anpassungsfähigkeit der Muskulatur ist tatsächlich kleiner, aber durch die funktionellen Merkmale (Kontraktionsgeschwindigkeit und dadurch die Muskelleistung) können Trainingseffekte bestätigt werden.

Durch eine vorteilhafte Konstitution und regelmäßiges Training kann die relative Muskelmasse (Anteil der Muskelmasse im Verhältnis zum Körpergewicht) schon in der Postpubertät 48–50% des gesamten Körpergewichts erreichen. Für ein übermäßiges Wachstum der Muskelmasse können jedoch mehrere Kontraindikationen formuliert werden. Für die Gruppe der Präpubertären sind regelmäßige Stärkungsprogramme nicht empfehlenswert. Nach der Pubertät ist das physiologische Fundament für ein Muskelwachstum gegeben, jedoch müssen die Programm- und Trainingsziele beachtet werden. Nicht ausgeschlossen ist, dass bei einigen Jugendlichen eine Muskelmasse von 52–54% erreicht werden kann, aber fraglich ist, ob für die jeweilige Sportart diese Muskelmenge unbedingt nötig ist. Eine weitere Frage ist, ob der funktionelle Stand des kardiovaskulären Systems die Muskelmenge mit der nötigen Blutmenge versorgen kann. Zu bedenkende Daten: Die relative Muskelmasse der schon seit Jahrzehnten bei Olympischen Spielen und Weltmeisterschaften erfolgreichen ungarischen Kajak- bzw. Kanu-Männermannschaft liegt bei nur 47–49% (Mészáros et al., 2001).

Veränderung des Körperaufbaus während der Postpubertät

Der Begriff Körperbau wird in zahlreichen Wissenschaftsgebieten benutzt und bedeutet das Verhältnis der einzelnen Komponenten, Körperstoffe (Eiweiß, Wasser, Mineralien) oder Gewebe zum Gesamtkörpergewicht. Es kann ein Unterschied darin bestehen, welchen Wert ein Wissenschaftsgebiet auf die Analyse der absoluten oder relativen Menge eines bestimmten Komponenten legt.

Für die Entwicklungslehre sind altersbedingte Veränderungen von Eiweiß, Mineralien und Wasser von großer Bedeutung.

In humanbiologischer und gesundheitlicher Annäherung wird das Verhältnis von Fettgewebe zum Gesamtkörpergewicht als allgemeines Merkmal bezeichnet, während in der Sportanthropometrie neben der Menge des Fettgewebes auch das Verhältnis zum Muskelgewebe eine wichtige Rolle spielen.

Da die Zusammensetzung des Körpers am lebenden Objekt nicht direkt gemessen werden kann, haben sich unterschiedliche Schätzungsverfahren entwickelt. Aus methodischer Sicht ähneln sich die anthropometrische und die gesundheitliche Annäherungen; der wesentliche Unterschied liegt in der Bestimmung der kritischen Mengen und Verhältnisse (bei der Interpretation der Ergebnisse).

Während den vergangenen 15-20 Jahren ist die Menge an Fettgewebe (Durchschnittswert und Verhältnis nach Altersgruppen und Entwicklungsstadien) – in erster Linie wegen der intensiven Veränderung der Lebensweise

(als externer Faktor) – in den Proben von Schülern und Erwachsenen bedeutend angestiegen. Ein Grundsatz der Entwicklungslehre ist aber, dass der Fettgehalt im Körper nach der Geburt abnimmt. Bis zur Pubertät steigt der Gehalt bei beiden Geschlechtern an, aber in unterschiedlicher Art und Weise. Die Fettakkumulation ist wegen der Dominanz der Östrogenhormone bei Frauen höher als bei Männern. Der Fettgehalt des Körpers stabilisiert sich im Fall einer normalen Entwicklung in der Postpubertät. Nach Lohman (1992) liegt der optimale Fettgehalt abgesehen von kleineren oder größeren Abweichungen bei Frauen bei 21–25%, bei Männern bei 15–16%. Nicht zu vergessen, dass der normale Entwicklungsprozess regelmäßige physische Aktivitäten braucht. Leider ist dieser – die körperliche Entwicklung stimulierende und die Quantität von Fettdepots reduzierende – Effekt in den vergangenen 15-20 Jahren bei der Mehrheit der ungarischen Kinder und Heranwachsende weggefallen, was bedeutet, dass die Balance zwischen Energiezufuhr und Energieverbrauch gestört ist. In kritischeren Situationen – weil in der Konsequenz schwieriger – trifft ein verringerter Energieverbrauch auf eine die biologischen Bedürfnisse übersteigende Energiezufuhr.

Die Gesamtkonsequenz aus diesem Effekt ist, dass in Ungarn heutzutage der Durchschnittswert des Körperfettgehaltes bei durchschnittlich aktiven (durchschnittliche physische Aktivität hier: Hyperaktivität) Jungen bei 19–20% (dieses Verhältnis lag 1978 bei 16–17%, bei Schülern aus Sportschulen bei 14–15%) liegt, während dieses Verhältnis bei Mädchen in einem vergleichbaren Alter bei 26–28% liegt.

Eine weitere Folge der Veränderung des Lebensstils ist, dass der charakteristische Fettabbau im normalen Entwicklungsprozess der Pubertät (der absolute und relative Fettgehalt des Körpers verringert sich zeitweise) auch mit einer Analyse des Längsschnitts nicht bestätigt werden konnte, was bedeutet, dass heute der laufende Fettzuwachs schon im frühen Alter typisch ist. Der Beginn des starken Fettwachstums kann heutzutage gar nicht bestimmt werden; die Häufigkeit von Fettleibigkeit ist in den ersten Klassen genau so häufig wie nach der Pubertät (Prókai et al., 2005).

Ein indirekter Effekt des höheren durchschnittlichen Körperfettgehaltes ist der enorme Anstieg der Zahl der Fettleibigen (Obes) bei Kindern, Heranwachsenden und jungen Erwachsenen. Nach Beobachtungen von Frenkl und Mészáros (2002) sowie Mészáros und Crew (in press) ist das Verhältnis der Fettleibigen gemessen an der Gesamtbevölkerung auf 30% gestiegen. Das Ergebnis der Untersuchungen von Illyés (2001) kann dazu in Gegensatz gestellt werden, denn er behauptet, dass 1980 die relative Häufigkeit von Fettleibigen damals kaum 15% erreicht habe. Wir betonen nochmals: Nicht die Häufigkeit der sog. „Fettleibigkeitsgene“ ist gestiegen (ein solches Gen existiert nach dem heutigen Stand der Wissenschaft nicht), sondern der Wandel im Lebensstil beeinflusst die Entwicklung und den Körperaufbau bei Kindern ungünstig. Unsere Aufmerksamkeit wird auf Umweltwirkungen auf die familiäre Häufung von kritischem Körperfett gelenkt, das nicht durch genetische Ähnlichkeiten (erhöhte Empfindlichkeit) entstanden ist. Wenn in einer Familie beide Eltern übergewichtig oder fettleibig sind, werden etwa 80% ihrer Kinder aller Wahrscheinlichkeit nach auch fettleibig sein. Wenn nur einer der Eltern fettleibig ist, hat die Art und Weise des Lebensstils auf 50% der Kinder eine Auswirkung. Interessant und auch gleichzeitig alarmierend ist folgende Tatsache: Wenn die Körperstruktur der Eltern nicht kritisch ist, liegt das Verhältnis der übergewichtigen und fettleibigen Kinder bei 12–15% (Bouchard, 2000).

Natürlich ist ein durchschnittlicher Fettanteil von 19–20% (bei Jungen) und 26–28% (bei Mädchen) auch viel, aber grundsätzlich alarmierend ist die große Zahl der gefährdeten Kinder, weswegen auch von gesellschaftlicher Seite etwas unternommen werden muss. Die Körpererziehung in den Schulen könnte ein Präventionsmittel sein, aber wegen beschränkter Möglichkeiten bedeutet das keine Lösung.

Für Kinder, Heranwachsende oder Erwachsene ist ein lang anhaltendes Übergewicht oder Fettleibigkeit ein Risikofaktor hinsichtlich von Krankheiten oder im schlechteren Fall der unmittelbare Auslöser für zahlreiche Krankheiten. Mit möglichen Krankheiten werden wir uns in diesem Kapitel wegen Platzmangels nicht auseinandersetzen; hier nur einige Beispiele für die alarmierenden Folgekrankheiten:

- hoher Blutdruck und damit verbundene Herz- und Kreislaufkrankheiten (Gefäßverkalkungen, venöse Kreislaufstörungen usw.)
- alveolare Hyperventilation
- Fettleber
- Zuckerkrankheit
- Gallensteinerkrankungen
- unterschiedliche Veränderungen der Muskulatur

- Menstruationsstörungen bei Frauen, verringerter Androgenspiegel und dessen funktionelle Konsequenzen bei Männern
- unterschiedliche Arten von Tumorerkrankungen
- unterschiedliche psychosomatische Krankheiten, usw.

Eine hohe oder geradezu kritische Menge an Fettdepots rückt die bisherigen Informationen über Muskulatur und Knochenmasse in ein neues Licht. Die relative Knochen- und Muskelmasse oder die relativ aerobe Leistung der Fettleibigen ist logischerweise (relative Muskelmenge = Muskelgewicht in Kilogramm \times 0,01 Körpergewicht⁻¹) kleiner als im Fall von Personen mit normalem Fettdepot. Das bedeutet aber nicht in jedem Fall, dass die absoluten Mengen auch kleiner sind, auch dann nicht, wenn das Merkmal kritisch klein ist oder schon im krankhaften Bereich liegt.

In der Praxis der Humanbiologie und der Kinanthropometrie ist es ein allgemein angewandtes Verfahren, dass die Merkmale des einzelnen und die der Gruppe nach dem Vergleich mit gültigen Referenzen qualifiziert werden. Dieser Prozess kann im Fall von Merkmalen vorteilhaft sein, bei deren Entfaltung die Umweltauswirkungen keine so wichtige Rolle spielen. Dabei muss aber beachtet werden, dass in den Merkmalen der kommenden Generationen auch unterschiedlich große Unterschiede gefunden werden können (Tóth und Eiben, 2004). Der zusammenfassende Begriff dieser Erscheinung wird als Generationsveränderung („säkularer Trend“) bezeichnet; neben dem humanbiologischen Inhalt sollte auch eine Erneuerung der Referenzdaten in einem bestimmten Zeitabstand vorgenommen werden.

Kein akzeptabler Prozess ist der direkte Vergleich wie z.B. bei der Interpretation der Merkmale Körpergewicht und Körperbau. Anhand des bisher gesagten ist es selbstverständlich, dass die Durchschnittswerte des relativen Körperfettindex 2006 nach Geschlecht oder nach Altersgruppen (biologisch bestimmter Entwicklungsprozess) durch Umweltauswirkungen (mehr Energiezufuhr, Hyperaktivität usw.) verzerrt wurden. Anhand dessen würden wir einen Körperfettgehalt von 28% bei einem 16-jährigen Mädchen nicht als kritisch bezeichnen, denn die Schätzung des einzelnen liegt nicht wesentlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt. Die Fehlinterpretation ist das andere Extrem, wenn z.B. für ein 16-jähriges Mädchen mit einem relativen Körperfettgehalt von 17% eine Gewichtszunahme vorgeschlagen wird, obwohl ein Körperfettgehalt von 10% keine Wachstums-, Entwicklungs-, Reife- und Funktionsnachteile verursacht. Ähnliche Beispiele gibt es auch hinsichtlich der relativen Muskelmasse.

Bei der Beurteilung von Kennziffern des Körperbaus sind nicht Bevölkerungsdurchschnitt und Volatilität (oder Percentiles) maßgebend, sondern der Zustand, der für unterschiedliche Menschengruppen (z.B. nach Alter und Geschlecht) kennzeichnend ist. Bei der Interpretation der gemessenen oder geschätzten Merkmale des Körperbaus kann einer in der Belastungsphysiologie angewandter Grundsatz genutzt werden, wonach Proben vom Muskel- und Fettgehalt von physisch aktiven Menschen (aber keine Trainingsteilnehmer oder Leistungssportler) als Referenz benutzt werden.

2.8. Lebensordnung – Freizeit – Sport; ihre die Lebensweise formende Funktion

Die Rolle des Sports in der Tätigkeitsstruktur des Menschen

Die Befriedigung der Bedürfnisse erfolgt durch Aktivitäten. Wenn wir hungrig sind, suchen wir nach Essen, wenn wir neugierig sind, suchen wir eine Antwort auf unsere Fragen, wenn wir uns kulturell entwickeln möchten, gehen wir ins Theater oder lesen usw. Die Beispiele zeigen einerseits, dass unsere Bedürfnisse nur mit Hilfe unterschiedlicher Aktivitäten befriedigt werden können, andererseits, dass Sie nicht unbedingt biologischer Natur sein müssen. In der Entstehung von Bedürfnissen höheren Niveaus spielen die Umwelt und die Erziehung eine wichtige Rolle. Ihre Befriedigung erfolgt in jedem Fall durch irgendeine Aktivität.

Die Befriedigung unserer Bedürfnisse erfolgt – nur für den Menschen charakteristisch – auf Grund einer **Präferenzskala**. Dadurch haben wir die Möglichkeit durchgehend die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse zu verzögern, und anderen Bedürfnissen – höheren Grades – unterzuordnen. Wir wählen aus, wägen ab, bevorzugen und entscheiden uns vor einer Durchführung.

Der Sport ist im Menschenleben ein Instrument, das der Befriedigung von Bedürfnissen dient. Dieses Bedürfnis muss aber einen „bestimmten Wert“ für den einzelnen Menschen haben, damit es zur Bedürfnisbefriedigung – unter zahlreichen anderen Lösungen – bewusst in Anspruch genommen wird.

Zwar sind der aktuelle Gesellschaftszustand und andere Gegebenheiten (Anzahl von Schwimmbädern, Sportplätzen, Hallen) nicht optimal genug für die Bedürfnisbefriedigung, aber wir behaupten, dass dann hohe Hürden überwunden werden müssten, wenn wir keine Bedürfnisse nach Sportaktivitäten hätten. Die Untersuchungen, die sich mit der Analyse unterschiedlicher Aktivitätsstrukturen beschäftigen, zeigen, dass *Sportaktivitäten und andere Elemente der Körperkultur nicht tief genug in der Lebensweise der Menschen verankert sind. Diese Erscheinung ist in erster Linie für die sog. kulturvollere Lebensweise kennzeichnend.* Das bedeutet auch, dass Gruppen in einer besserer gesellschaftlichen Lage den Sport – wegen der Vielzahl von Freizeitaktivitäten – seltener bevorzugen als andere Tätigkeiten.

Landesweite Untersuchungen bestätigen, dass der Stellenwert und die Bedeutung des Sports – obwohl auf gesellschaftlicher Ebene allgemein bekannt – beim einzelnen Menschen nicht so eindeutig ist. Die allgemeinen statistischen Daten zeigen nämlich unter konkreten Umständen enorme Abweichungen.

Bei 61,35% der 10 bis 18-Jährigen wurden regelmäßige Sportaktivitäten gemessen (alle regelmäßigen Sportaktivitäten, außer Schulsport) und nur bei 38,64% wurde festgestellt, dass sie sich nicht regelmäßig mit Sport beschäftigen. Aus dieser Studie geht auch hervor, dass dieser Durchschnittswert in der Hauptstadt wesentlich ungünstiger ausfällt (auf Grund einer eigenen Erhebung aus dem Jahr 1990).

Erfahrungen in der Sportpädagogik-Forschung

In der seit 1978 bis 1990 existierenden internationalen Forschungsgemeinschaft zwischen Ungarn und den ehemaligen sozialistischen Ländern wurde *die physische Aktivität der Jugend und die Merkmale der einzelnen Altersgruppen in den Teilnehmerländern untersucht.*

(Über diese Kooperation in der sportpädagogischen Forschung als wichtiger Abschnitt in der Entwicklung der ungarischen Sportpädagogik wurde bereits im Kapitel I. berichtet).

In dieser Studie wurde grundlegend angenommen, dass *in einem entsprechend großen Erziehungssystem* – wo außer der Schule die Eltern, Freunde sowie andere soziale Gruppen und Organisationen, Sportlehrer und alle anderen Pädagogen eine Rolle spielen – *über die bewusste Entwicklung von Bewegungsaktivitäten die Lebensweise beeinflusst werden kann.*

Im Prozess der Herausbildung des persönlichen Lebensstils entwickeln sich – außer aus positiven Denkweisen und Präferenzen – aus den entstandenen Fertigkeiten Tätigkeitsmuster, die als solche lebenslang Anreiz für Aktivitäten bedeuten.

Der anfängliche Bewegungsüberschuss bei Kindern in der Schule verliert sich langsam durch die Auswirkungen des Umfeldes (z.B. mehrere Stunden in der Bank sitzen müssen). Unsere Erfahrungen bestätigen, dass schon bei Schulanfängern große Unterschiede bei physischen Aktivitäten bestehen, die den Lebensstil kennzeichnen. Auch wenn wir Differenzen, die sich aus den unterschiedlichen Auffassungen der Eltern ergeben, außer Acht lassen würden, müssten die objektive Rolle und Auswirkung des gesellschaftlich-wirtschaftlichen Systems unbedingt beachtet werden. Dieser Unterschied erscheint nicht nur in den allgemeinen Kennziffern der Schulreife, sondern auch innerhalb dessen im engeren Verständnis auf dem Gebiet des Bewegungsverhaltens.

b) Unsere Bewegungsaktivitäten werden – wie alle anderen Erscheinungen – *von Bedürfnissen, Bräuchen und regelmäßigen Tätigkeiten ausgelöst.* Es kann festgestellt werden, dass bei Schulanfängern bereits Differenzen verzeichnet werden können. Deshalb wäre es nützlich, wenn sportliche Fähigkeiten und Traditionen – als Bestandteil des Schulreife-Tests – gemessen werden könnten. (In einigen Regionen wurde das schon versucht, aber es ist nicht allgemein verbreitet). (Némethné, T.O. 2006).

Das Bewegungsverhalten entwickelt sich nicht völlig automatisch und spontan in der natürlichen Bewegung des Kindes, sondern als Ergebnis gezielter und kontinuierlicher Erziehungsarbeit. Nur dadurch kann es zur Gewohnheit werden und ein Teil unseres Lebens sein. Deshalb ist die Erziehungsarbeit, die in der Familie beginnt und später in der Schule und im Sport fortgesetzt wird, hinsichtlich der kindlichen Persönlichkeitsformung sehr wichtig.

Das „Verpflanzen“ des gelernten Bewegungsverhaltens – der Verhaltensweisen und Tätigkeiten – in die persönliche Lebensweise sowie das Einbeziehen in die eigenen Aktivitäten kann ohne Steuerung, Reize und Erziehung kaum vollendet werden; und es benötigt sogar Eigeninitiativen des einzelnen Menschen. **Zur Eigeninitiative benötigt man aber ein ausgebautes System an Gewohnheiten** (Entscheidungssituationen werden so vereinfacht) *mit darin enthaltenen bzw. darauf Einfluss nehmenden positiven Einstellungen.*

Ein immer wiederkehrendes Motiv der positiven Einstellung im Sport ist bei Jugendlichen *das Streben nach Leistung und Anerkennung, der Drang nach Selbstverwirklichung und Selbstwertgefühl sowie ausgesprochen vitale Motive wie z.B. Bewegungsdrang und Erlebnishunger*. Feststellungen, die als eine der Hauptmotivationen zum Sport die **Wichtigkeit der Gefühlswelt des Individuums hervorheben**, scheinen richtig zu sein. Diese Gefühle entwickeln sich dank des Sports und durch den Sport und sind eng mit den Erfolgen im Sport verbunden. Besonders auffallend ist dieser Zusammenhang bei Heranwachsenden feststellbar, die die Auswirkungen des Sports durch ihre noch labile Gefühlswelt und die Veränderungen in ihrem Körper viel stärker erleben.

Die Einstellungen der Kinder zum Sportunterricht und zum Fach Körpererziehung war bei 50% positiv. Sehr positiv war die Einstellung bei den 11 bis 12-jährigen (78%). Allerdings sind die Ergebnisse mit Vorbehalt zu betrachten, denn einerseits wurden unsere Untersuchungen vor 10 Jahren durchgeführt, andererseits wird über eine Erscheinung berichtet, die auf die Veränderungen in der Gesellschaft empfindlich reagiert. Dennoch muss erwähnt werden, dass bei Untersuchungen der Gefühlsfaktoren bei 10 bis 12-Jährigen festgestellt wurde, dass **Körpererziehung der stärkste Gefühlsfaktor ist, der das Gefühl von Erregung und Risiko vermittelt**. Bei Kindern über 12 Jahren waren Angst und Stress als Grund für die Abwendung vom Sport feststellbar. Wenn bei Untersuchungen der Einstellungen zur Körpererziehung diese Zusammenhänge als negative Einflüsse erscheinen, zeigen andere aktuelle Untersuchungen ein immer größeres Interesse der Jugend für Extremsportarten, die im Allgemeinen alle diese Merkmale beinhalten.

Es gibt keine großen Unterschiede zwischen den ungarischen und den internationalen Untersuchungsergebnissen. Den Auswirkungen der europäischen Gesellschaft können wir uns auch nicht entziehen. Demnach bewegt sich ein Großteil der Kinder irgendwie aktiv – darunter ist nicht unbedingt Sport zu verstehen –, der Anteil von regelmäßig Sport Treibenden ist viel kleiner und der Anteil derer in unserer Statistik (10 bis 18-Jährige in der Hauptstadt und auf dem Lande), die sich körperlich nicht bewegen ist mit einem Drittel relativ hoch. *Das bedeutet, dass in dieser Altersklasse der Sport als festes Element (und auch allgemeine körperliche Aktivitäten) nicht zum Leben dazu gehört.*

Wir haben festgestellt, dass in den Lebensstil zu integrierende physischen Aktivitäten und die sich daraus ergebende positive Einstellung – verbunden mit dem Gehältsinhalt aus persönlichen, sozialen Verhältnissen – für das entsprechende Alter charakteristisch verändert.

c) In der Entwicklung von **positiven Einstellungen** ist die soziale Makro- und Mikroumwelt von großer Bedeutung, in erster Linie **die Lebensweise der Familie und ihre Gewohnheiten in Verbindung mit Bewegungsaktivitäten**. Eine sportliche Atmosphäre in der Familie ist ausschlaggebend bei der Entwicklung von Aktivitäten bei der Jugend. Auch dann, wenn nur ein Elternteil an irgendeiner Aktivität teilnimmt.

Bei der Beurteilung durch die Kinder, wie die Familie zum Sport und zu regelmäßigen Körperbewegungen eingestellt ist, erhielten wir durch unsere Forschungsarbeit ein ziemlich negatives Ergebnis (1990). Wir kamen zu dem Resultat, dass bei einem aktiven Sportleben der Kinder die Wichtigkeit der familiären Atmosphäre von ihnen nicht eindeutig positiv angesehen wird. Diese große Bedeutung wird von den Kindern meistens nicht anerkannt, aber es kann sein, dass dieses negative Bild – besonders bei Heranwachsenden – nur mit dem übertriebenen Wunsch nach Selbständigkeit verbunden ist.

Bei der Analyse einzelner Personen stellt sich heraus, dass sich die, die schon seit mehr als 2 Jahren regelmäßig Sport treiben auf eine positive Unterstützung durch die Familie berufen können. Interessant ist es, dass bei denen, die sogenannte Einzelsportarten betreiben (Turner, Schwimmer, Eiskunstläufer) bzw. sich mit Sportarten beschäftigen, die nicht zu den Schulsportarten gehören, die Unterstützung der Familie stark ausgeprägt und mit einem positiven Gefühl verbunden ist. Es kann angenommen werden, dass **sich der elterliche Einfluss, wenn auch nicht unmittelbar, aber latent als positives Beispiel auf das aktive Sportleben des Kindes auswirkt.**

d) Weitere Untersuchungen zeigen, dass sich die **Sportstunde als solche und auch die Beliebtheit des Sportlehrers auf die Entwicklung einer positiven Einstellung zum Sport wirken**. Untersuchungen zur Rolle des Sportlehrers wurde schon mehrmals, im Rahmen von Untersuchungen zur Rolle von Pädagogen und Kollegium durchgeführt (Báthory, 1985; Biróné, 1990; Soós, 1996). Die Ergebnisse kommen im allgemeinen zur gleichen Meinung: Der Sportlehrer steht an erster Stelle der Pädagogen (in jedem Fall auf Rang 1-5). Dieser sog. „persönliche Zauber“ kann sich während der Stunden verstärken, aber auch nachlassen und kommt demnach nicht spontan und bedingungslos zur Geltung. Diesen Effekt erreicht das Fach mit **Bewegung und Leistungen zur Selbstverwirklichung sowie Gefühlsorientiertheit** (wobei wichtig ist, dass Leistungen entsprechend der persönlichen Fähigkeiten ermöglicht werden). Das sind die positiven Wirkungen durch den Sport, die sich **durch die positive Persönlichkeit des Lehrers** verstärkt auswirken können. Weiterhin gelten

auch allgemein für jedes Fach charakteristischen Kriterien, wie die Aktualität von Lehrstoff und Inhalten, die Fachlichkeit, das Niveau des Lehrmaterials, die Äquivalenz von Anforderungen und Wissensstand der Schüler, die Konsequenz bei der Bewertung der Schüler und die Qualität der Kontakte. Wenn all diese Wirkungen gemeinsam zur Geltung kommen, erreichen sie positive Einstellungen und einen lebenslangen Motivationseffekt.

Erziehung mit Hilfe des Sports zur richtigen Lebensweise und Freizeitbeschäftigung

Um entscheiden zu können, ob sich der Sport auf die Lebensweise gut oder schlecht auswirkt, ist es notwendig, einige allgemeine Probleme der Freizeit zu analysieren.

Die vielseitige Nutzung der Freizeit, in dem auch der Sport eine entsprechende Rolle erhält, ist ein bislang ungelöstes gesellschaftliches Problem. Die Lösung dafür kann man nur von einer langfristig geplanten und geführten Erziehung der Freizeitkultur erwarten. *Die Nutzung der Freizeit bedeutet nicht die Anhäufung weiterer Verpflichtungen*, sondern viel mehr die Schaffung von vielseitigen Möglichkeiten, die auf die Interessen zugeschnitten sind. Heute ist klar, dass die *richtige Erziehung zur Freizeitkultur nicht nur mit einer Erziehung zur Kultur erreicht werden kann*. Die Entwicklung des Bildungsniveaus einer Person ist nicht automatisch verbunden mit der Herausbildung einer Freizeitkultur. In den meisten Fällen führt sie sogar zu Einseitigkeit. Noch weniger ist dies der Fall bei Sportaktivitäten innerhalb der Freizeitkultur. Obwohl seine Wichtigkeit für eine gesunde Lebensweise immer mehr betont wird, kann man nicht behaupten, dass die tatsächliche aktive Teilnahme am Sport damit auch in gleichem Maße steigt. Der Sport sollte jedoch – neben Tourismus, Gartenarbeit und Bewegungsspielen – einen entsprechenden Platz einnehmen und dem *Ausgleich von anderen Tätigkeiten, vor allem sitzenden Freizeitbeschäftigungen*, dienen. Das ist nur ein Beispiel von vielen. Studien über den Bewegungsanteil bei Freizeitaktivitäten weisen im Verhältnis dazu, was für die geistige und körperliche Entwicklung optimal wäre, besonders bei Jugendlichen, die in Städten leben, eine außerordentlich geringe Menge aus. Solange kein tägliches Training in irgendeiner Form gesichert werden kann, können wir nicht mit der Freizeitkultur der Jugend zufrieden sein und werden auch diesbezügliche keine Veränderung erwarten können.

Die Lebensweise, wie es auch der Begriff sagt, umfasst im Alltag regelmäßig (gewohnheitsmäßig) wiederkehrende Aktivitäten des Individuums. Gewohnheiten helfen in Entscheidungssituationen, die beste Lösung zu finden. **Die wichtigste Voraussetzung für die richtige Lebensweise ist die Wahrung und Stärkung der Gesundheit**. Das verlangt vor allem die *Einhaltung einiger hygienischer (gesundheitlicher) Grundprinzipien*. Die Anforderungen an die persönliche Hygiene (Körperhygiene, Kleidung, Vermeidung von Suchtverhalten, entsprechendes Geschlechtsleben) werden vom Sportler unbewusst bereits während der Sporttätigkeit verinnerlicht.

Mit bereits vorhandenen schlechten Angewohnheiten und Suchtverhalten ist die Lage schwieriger. Maßloser Alkoholkonsum, Rauchen und ein ausschweifendes Geschlechtsleben haben nicht nur auf die Gesundheit sondern auch auf die sportliche Leistung einen schlechten Einfluss und müssen deshalb vom Trainer als Problem gesehen werden. Diese schlechten Angewohnheiten können aber nur sehr schwer verändert werden.

Zum Beispiel tritt durch maßlosen Alkoholkonsum, Rauchen oder Drogenkonsum eine „Nikotin-, Alkohol- oder Drogenabhängigkeit“ ein.

Deshalb ist es sehr wichtig, dass der Sportler auch auf diesem Gebiet von klein auf eine regelmäßige und einheitliche Erziehung genießt. Das gute Beispiel der Erwachsenen und der Einfluss des Sports sind notwendig zur rechtzeitigen Vermittlung, zum Verständnis und zur Akzeptanz dieser hygienischen Kenntnisse. Das muss noch vor Annahme von schlechten Gewohnheiten geschehen. Die Betonung liegt also auf der **Prävention!**

Zusammenfassend kann man sagen, dass der **Sport als spezifische Lebensweise** durch seine regelmäßige Erziehungswirkung **in der Lage ist, eine gesunde Lebensweise des Individuums zu herauszubilden**.

2.9. Die ästhetischen Funktionen des Sports

Ein gesunder, junger und wohl proportionierter Körper ist auch ohne Bewegung ein ästhetischer Anblick. Die Bewegung erhöht noch die Schönheit, vor allem dann, wenn sie auf künstlerischem Niveau ausgeführt wird. Im Gegensatz dazu kann der Anblick von körperlichen Behinderungen schockierende bzw. erschütternde Gefühle auslösen.

Die Bewahrung der Schönheit (oder Hässlichkeit) des menschlichen Körpers ist ein beliebtes Thema in der Kunst (auch schon in den Medien). Im Verlauf der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft kann man die künstlerische Darstellung des Sportlers, bzw. eines Bewegungen ausführenden Menschen verfolgen. Bleibende Werke der Kunstgeschichte, vor allem aus der Antike, zeigen, dass *der menschliche Körper nicht an sich der Innbegriff der Ästhetik ist, sondern eher dessen aktivitätsbezogene Darstellung*. Die Sportler, die an den Paralympischen Spielen teilnehmen, erstaunen immer wieder durch die Überbrückung ihrer körperlichen Nachteile. Ein ähnliches Beispiel bieten die erschöpften und fast ohnmächtigen das Ziel erreichenden Marathonläufer, sich mit äußerster Anstrengung konzentrierende Sportler usw., die zeigen, dass der Mensch in seiner Bewegung eine unendliche Quelle von ästhetischen Erlebnissen ist.

Die Fragen zum menschlichen Körper und dessen Ästhetik haben in der Geschichte viele philosophische Debatten ausgelöst.

Die Schönheit der Sportbewegung kommt eigentlich durch die Harmonie zwischen dem verstandenen und künstlerisch ausgedrücktem Inhalt und den sog. äußeren Formen zum Ausdruck. Anders ausgedrückt, Sportbewegung dann wirklich schön, wenn Bewegung und Aktivität des Sportlers mit der Aufgabe im Einklang stehen.

Quellen der Ästhetik im Sport

- *das „Zur-Geltung-Kommen“ von körperlichen Proportionen und der Plastizität der Muskulatur*, je nach Besonderheiten der Sportart entsprechend der jeweiligen Kriterien (unterschiedliche Körperproportionen bei Turnern, Gewichthebern, Langstreckenläufern, Schiläufern oder Basketballspielern, insbesondere im Leistungssport, oft nur die Fachleuten als empfinden sie als „schön“),
- *die zielgerichtete Bewegung*, die durch das Zusammenspiel von Muskeln, Kraftausübung und Kampf eine Harmonie ausstrahlt, welche vom Sportler als angenehm und vom Zuschauer als schön empfunden wird,
- Trainer müssen die Schönheit von Kampf und Anstrengung sichern – nicht nur den Anblick, sondern den Willen zu Leistungen oftmals oberhalb der Kraftanstrengungen,
- *Leistung, vor allem bei Spitzenleistungen* (eine ähnliche Wirkung kann relativiert auch mit der persönlichen Bestleistung erzielt werden),
- *Das „Gesamterlebnis“*, der Anblick des Zusammenspiels und die Bewegung der Zuschauermenge ist auch ohne Spitzenleistungen nur durch die Formen, Farben und gemeinsamen Bewegungen ästhetisch (feierliche Eröffnungszeremonien oder Sportfinale),
- *spezielle Elemente der Sportart zum Vorschein bringen*, die oft nur von Fachleuten (besonders bei Sportarten mit Punktrichtern) erkannt werden, sowie Vielfältigkeit, Komplexität und Rhythmus der Bewegungskultur der Sportart.
- hinter der *„moralischen Ausdruckskraft“ von Sportbewegungen* steht, dass eine schöne Bewegung zielgerichtet und gut ist. Zielgerichtete, wirtschaftliche, geordnete, kollektive Sportbewegungen sind ebenfalls ein wirksamer Anblick,
- *Das Verhalten der Teilnehmer kann als ästhetisches Erlebnis wirken*. Die Einhaltung von Regeln und Fairplay, die Hilfsbereitschaft gegenüber anderen, an die Grenzen gehende Willenskraft und Können sind die Hauptelemente dieses Verhaltens im Sport. (Freude über gelungene bzw. Wut über nicht gelungene Leistungen können durch Erziehung in entsprechende Bahnen gelenkt werden.)

Man aufgrund dessen behaupten, dass die Voraussetzungen und Quellen der Ästhetik im Sport – natürlich auch in Körpererziehung und Sport in der Schule – gegeben sind und diese durch eine planmäßige Trainerarbeit für die Erziehung genutzt werden können.

Die bisherigen Erläuterungen haben gezeigt, dass der Sport auch wegen seiner ästhetischen Wirkung in der Lage ist, die gesellschaftliche Entwicklung voranzutreiben. Eine dieser „Wirkungslinien“ existiert in Verbindung mit der Kunst. Die andere liegt in der Wirkung auf die Massen und auf den einzelnen Menschen durch die Bindung an den Sport und die Beeinflussung von Geschmack und Meinung vieler Menschen. Leider gibt es auch, teilweise bewusst provoziert oder auch spontan entstandene negative Auswirkung im Sport (z.B. deviantes Verhalten auf den Tribünen).

Aufgabe des Trainers ist die bewusste Eingliederung von ästhetischen Wirkungen in die Persönlichkeit des Sportlers. Das muss deshalb betont werden, weil diese ästhetischen Wirkungen sehr komplex sind und auch einen negativen Einfluss ausüben können. Niemand wird mit einem bereits ausgereiften ästhetischen Gefühl und Können geboren, obwohl Begabungen auf diesem Gebiet auch auftreten (im Sport eher „unmusikalische“ und wegen ihres Temperaments impulsivere Typen, die sich an den Gesamtbewegungsablauf besser anpassen können und eine größere Aufnahmekraft haben).

Die Unterhaltungsfunktion des Sports

Der Sport hat nicht nur in der beruflich-fachlichen Definition pädagogische Konsequenzen, sondern auch wegen seinem offensichtlichen *Unterhaltungsfaktor sowie als Mittel in der Unterhaltungsindustrie*. Durch die Massenkommunikation führen moderne mediengestützte Sportereignisse zur Verbreitung von **Inaktivität** (siehe Nachteile oben), d. h. zur passiven Teilnahme am Sport. Die Sportübertragung im Fernsehen bewirkt selbst dann kein identisches Erlebnis, wenn hitziges Hineinsteigern geladene Spannung mit sich bringt. Auswirkungen auf das Physikum, obwohl manchmal Nervenbelastung und Anspannung damit verbunden sind, haben also nicht den positiven Effekt der physischen Aktivität wie erwartet. Aus erzieherischer Sicht werden soziale Abschirmung von gesellschaftlichen Gruppen, das Angewöhnen von einsamen Freuden, **deviantes Verhalten** und damit verbundenen negativen Einflüssen auf die Menschen auf den Tribünen verstärkt. Wer den Sport nur wegen seiner Unterhaltungsfunktion genießt, degradiert ihn zu einer oberflächlichen Aktivität. Eine solche Interpretation des Sports ist einseitig, einengend und selbstsüchtig.

Literaturverzeichnis

- Ajkay, Z. (1987): *Öt tanulmány az egészség reformjáért*. MedicinaKönyvkiadó, Budapest. 279.
- Amade Escot, C. (2000): *The Contribution of two research programs on teaching content. Pedagogical content Knowledge and didactics of physical education*. Journal of Teaching in Phys. Ed. 20, 78-101. p.
- Ames, C. (1992): *Classrooms, goals, structures and student motivation*. Journal of Educational Psych. 84, 261. p.
- Bernsdorff, W. (1975): *Schulsport unter dem Aspekt „Freizeit“*. Sportunterricht /4. 128-132. p.
- Biró, E.–Kis, J.–Vas, M. (1988): *Some consideration of the New Model of Physical Educational in the Socialist Educational Schools*. The Teacher-Pupil Relationships. Prague, Vol. 3. FTSV
- Biróné, N.E. (1967): *Teljesítmény és igénytől összefüggéseinek vizsgálata középiskolás tanulók körében*. TF. Közlemények VI. 23. p.
- Biróné, N.E. (1990): *A mozgásos aktivitás, mint életmódelem*. OM Kutatási pályázat, zárójelentés, kézirat TF Könyvtár, 126. p.
- Bodzsár, É. (1999): *Humánbiológia. Fejlődés: növekedés és éré*s. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bodzsár, É. (2003): *Életkorok biológiája. A pubertáskor*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bouchard, C. (Ed.) (2000): *Physical activity and obesity*. Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, Illinois, 311-345. p.
- Bouchard, C., Malina, R.M., Pérusse, L. (1997): *Genetics of fitness and physical performance*. Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, Illinois.
- Brettschneider, W.D., Brandl-Brendenbeck, H.P. (1996): *Sportverständnis und Selbstkonzept von Jugendlichen ein (vorsichtiger) Ost-West-Vergleich*. Sportunterricht, 45: 242-245. p.
- Conrad, K. (1963): *Der Konstitutionstypus*. Springer, Berlin.
- Carter, J.E.L. – Heath, B.H. (1990): *Somatotyping – development and applications*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Bouchard, C. (Ed.) (2000): *Physical activity and obesity*. Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, Illinois, 311-345. p.
- Bouchard, C. – Malina, R.M. – Pérusse, L. (1997): *Genetics of fitness and physical performance*. Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, Illinois.
- Brettschneider, W.D. – Brandl-Brendenbeck, H.P. (1996): *Sportverständnis und Selbstkonzept von Jugendlichen ein (vorsichtiger) Ost-West-Vergleich*. Sportunterricht, 45: 242-245. p.
- Carter, J.E.L. – Heath, B.H. (1990): *Somatotyping – development and applications*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Chen, W. (2001): *Description of an expert teachers constructivist-oriented teaching*. Research Quarterly for Exercise and Sport 72 (4) 366-375. p.
- Conrad, K. (1963): *Der Konstitutionstypus*. Springer, Berlin.
- Coubertin, P. (1932): *Sportpädagogia*.
- Eiben, O.G. – Farkas, M. – Körmendy, I. – Paksy, A. – Varga Teghze-Gerber, Zs. – Vargha, P. (1992): *The Budapest Longitudinal Growth Study 1970-1988*. Humanbiologia Budapestinensis, 23: 13-196. p.
- Ewans, R.G. (1994): *Why are some people healthy and other people not?* Toronto.
- Faludi J., Zsidegh M., Farkas A., Petrekanits M., Mészáros J. (2005): *A fizikai aktivitás hatásának longitudinális vizsgálata gyermekek testi felépítésére és állóképességi teljesítményére*. In: Mónus A. (Szerk.): IV. Országos Sporttudományi Kongresszus I. MSTT, Budapest, 293-299. p.
- Faludi, J. – Zsidegh, P. – Zsidegh, M. – Mészáros, J. (2005a): *Changes in aerobic performance according to body dimensions of prepubertal children*. 4th European Sports Medicine Congress, Programme and abstracts, Limassol, 109. p.
- Flanders, N.A. (1970): *Analysis of teaching behavior*. Reding M. A.: Addison-Wesley
- Frenkl, R. – Mészáros, J. (2002): *A motorikus szekuláris trend; pubertáskorú fiúk fizikai teljesítménye*. Hippocrates, 4-5: 294-297. p.
- Grupe, O. (1996): *Sport-Pedagogy*. Park Press Baltimore.
- Illyés, I. (2001): *Az elhízás mai szemmel*. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.
- Istvánfi, Cs. (1986): *The development of Sport and Physical Education Sciences in Hungary*. Review of the Hungarian Univ. of P.E. Budapest.
- Kirchöfer (1983, 94, 97): *Berliner Schuljugendliche im Ost-West vergleich*. Meyer & Meyer, Aachen, 69-94. p.
- Kis, J. (1980): *A sportolói szerep pozitív befolyásolásának pedagógiai problémái és lehetőségei*. Testnevelés és Sporttudomány 2, 15-23. p.
- Kis, J. – Gombocz, J. (1974): *Testi nevelés – egészség – stressz*. A Testneveléstudomány 1-2. 163-77. p.
- Kontra, Gy. (1989): *Az iskolai egészségnevelés szerepe*. Magyar Tudomány 1989/3. 213-215. p.
- Kopp, M. (1997): *Felmérés a magyar lakosság testi és lelki egészségéről*. Magyar Orvosi Szle.
- Krüger, M – Grupe, O. (1996): *Sportpädagogy: The Anthropological Approach*. Sport Science Review, Vol. 3/1. 18-28. p.
- Levy, J. (1997): *Active Living Canada in the 21-st Century: The Healthy Communities Model*. FIEP Boullletin Vol.
- Lohman, T.G. (1992): *Advances in body composition assessment*. Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, Illinois, 26-30. p.

- Malina, R.M. – Bouchard, C. (1991): *Growth, maturation, and physical activity*. Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, Illinois.
- Mérei, F. (1971): *A közösségek rejtett hálózata*
- Mészáros, J. (Szerk.) (1990): *A gyermeksport biológiai alapjai*. Sport, Budapest.
- Mészáros J. – Othman M. – Mohácsi J. – Farkas A. (2001): *Minősített sportolók testösszetétele: Edzészatás vagy szelekció?* Magyar Sporttudományi Szemle, 1. 4-6. p.
- Mészáros, J. – Lee, C.P. – Tatár, A. – Zsidegh, P. – Mohácsi, J. – Frenkl, R. (2002): *Growth type and motor performance in schoolboys – an international comparison*. Acta Biologica Szegedinensis, 46: 61-65. p.
- Mészáros, J. – Zsidegh, M. – Ihász, F. – Mészáros, Zs. – Tatár, A. – Prókai, A. – Vajda, I. – Mohácsi, J. (2003): *Physique body fat content and motor performance in twins*. Revista Portuguesa de Ciencias do Desporto, 3: 124-127. p.
- Mészáros, J. – Vajda, I. – Mészáros, Zs. – Photiou, A. – Prókai, A. – Sziva, Á. (2006): *Body fat and running performance changes in prepubertal school girls (1980–2005)*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 77: 1. A20.
- Mészáros Zs. – Vajda I. – Mészáros J. – Photiou A. – Zsidegh M. (2006): *Leányok test-összetétel- és motorikus teljesítményváltozása*. Sportorvosi Szemle, 47: 1. 62. p.
- Mészáros, Zs., Mészáros, J., Nyakas, É.D., Photiou, A., Prókai, A., Vajda, I., Sziva, Á. (in press): *Differences in BMI and Estimated Body Fat of Hungarian Schoolchildren: 1980–2005*. Ann Hum. Biol.
- Mohácsi, J. (2003): *Revista Portuguesa de Ciencias do Sporto*, 3:2. 124-27. p.
- Mohás, L. (1969): *Társas kapcsolatok labdarugó gyerekeknél. A testnevelés tanítása*. 2.sz.
- Naul, R. (1997): *Comparative Physical Education and Sport*. International Journal of Phys. Ed. /3, 80-95. p.
- Nagy, Gy. (1969): *A motiválás és igénykeltés problémája a testnevelésben. A testnevelés tanítása* 4.
- Nádori, L. (1972, 81): *Az edzés elmélete és módszertana*. Sport Kiadó, Budapest.
- Pavlik, G. (2003): *Az életmód, a rendszeres fizikai aktivitás hatása a szív állapotára az egészség megőrzésében*. Kutatási zárójelentés, Egészségügyi Tudományos Tanács.
- Preuss, L. – Lausitz, U. (1993): *Die Kinder des Jahrhunderts, Wennheim und Basel*. Ford. Szekszárdi Júlia
- Prókai, A. – Völgyi, E. – Mészáros, Zs. – Tatár, A. – Zsidegh, M. – Uvacsek, M. – Vajda, I. – Mészáros, J. (2005): *Relatív testzsírtartalom és motorikus teljesítmény*. In: Mónus, A. (Szerk.): IV. Országos Sporttudományi Kongresszus II. MSTT, Budapest, 238-243. p.
- Pucskó, J. (1990): *A magyar ifjúság egészségi állapota. Testi nevelés-egészség*. Szent-Györgyi Albert Tudományos Emlékülés anyaga. SZAOTE, Szeged, 15-20. p.
- Radák, Zs. – Goto, S. (2000): *The Effects of Exercise, ageing and caloric restriction on protein oxidation and damage in skeletal muscle*.
- Rowland, T.W. (1996): *Developmental exercise physiology*. Human Kinetics, Champs. Ill.
- Rowland, T.W. (2005): *Children's exercise physiology*. Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, Illinois.
- Röthig, P. (1976): *Wissenschaftliches Lexikon*. 3.Aufl. K. Hofmann, Schorndorf.
- Salvara, I.M. – Farkas, J. – Biró, N.E. (2003): *Assesing student's motivation in Greek Physical Education classes* Kalokagathia XLI./1. 92-140. p.
- Sághi, G. – Sík, E. – S. Molnár, E. (Eds.) (2002): *Lifestyle – daily routine: comparison between 1986/1987 and 1999/2000*. KSH., Budapest.

- Scammon, R.E. (1930): *The measurement of the body in childhood*. In: Harris, J.A. – Jackson, C.M. – Paterson, D.G. – Scammon, R.E. (Eds.): *The measurement of man*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 193. p.
- Schendel, J. (1965): *Pszichológiai különbségek sportoló és nem sportolók között*. The Research Quarterly 1.
- Schmitz, J. (1978/79): *Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Selye, J. (1964): *Életünk és a stressz*. Akadémiai Kiadó, 388. p.
- Sehard, R. – Rode, A. (1984): *Growth, Development and Akkultation*. A ten Year Comparison of Canadian Iunit Children. USA Hillsdale.
- Soós, I. (1998): *A nevelés, a sport és az egészség találkozási pontjai, magyar és angol tapasztalatok összehasonlító elemzése*. In: Új tehetségek és kutatási eredményeik a hazai neveléstudományban. Szerk. Bábosik, I. – Széchy, É. ELTE BTK, 157-62. p.
- Svoboda, B. – Naul, R.: (1995): *Comparison of Determinants in Motivation of Pupils to P.E. at Secondary Schools in Essen and in Czech Republic*. Meyer & Meyer Aachen, 309-11. p.
- Thomson és tsa. (1995)
- Szőke, I. (1994): *Egészségesen élnek-e középiskolásaink?* Új Pedagógiai Szle, 1994/4 77-79. p.
- Tóth, G.A. – Eiben, O.G. (2004): *Secular changes of body measurements in Hungary*. Humanbiologia Budapestinensis, 28: 7-72. p.
- Van Praagh, E. (Ed.) (1998): *Pediatric anaerobic performance*. Human Kinetics, Champaign, Illinois.
- Vastagné Meleg, Cs. (1999): *Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében*. Új Ped. Szle. 1999/4. 64-75 p.
- Wickers, N.J. (1994): *Psychological Research in Sport Pedagogy*. Sport Science Review, Vol. 3/1. 41-56. p.
- Új Magyar Lexikon. (1961)*. Akadémiai Kiadó, 4. kötet 367. p.
- Útmutató a tanulók fizikai állapotának méréséhez. OM. 1999*. Szerk. Mérey, Ildikó.
- Uvacsek Martina (2005): *A testméretek szekuláris változása és a testösszetétel 10-18 éves leányoknál*. Ph.D. disszertáció, Semmelweis Egyetem Doktori Iskola, Budapest.

Kapitel 3. Sportpädagogik in der Praxis

Edit Biró-Nagy, SE TF

Zusammenfassung

Die sportliche Leistung erfolgt unter Teilnahme der gesamten Persönlichkeit, in erster Linie natürlich der physischen Potenziale, aber auch alle anderen Persönlichkeitsmerkmale sind gefordert.

In den vorhergehenden Kapiteln haben wir bei der Definition des Begriffes Sport ausgedrückt, dass der **Sport in all seinen Formen ein wichtiges Instrument und** im engeren als auch im weiteren Sinne **einer der wichtigsten Gebiete in der Entwicklung des Menschen darstellt.**

Der Sport ist eine Tätigkeit, deren Motor der Bedarf an Leistungserhöhung ist (sowohl objektiv als auch subjektiv gesehen). Der Sport hat also einen besonderen Erziehungseffekt.

Die **Schlüsselbegriffe** sind das Spezifikum der Persönlichkeitsentwicklung und spezielle Persönlichkeitsmerkmale.

1. Einleitung

Die positive und die Persönlichkeit entwickelnde Funktion des Sports als selbst übernommene Aufgabe sowie die Teilnahme an Sporttätigkeiten wird nicht in Frage gestellt. *Der Sport allein reicht aber nicht aus, um aus einem Sportler eine komplexe Persönlichkeit zu formen.* Es ist ein komplexes Wirkungssystem, dessen Entwicklungspotenzial auf den Einzelnen sehr unterschiedlich wirkt.

Die spezielle Richtung der Persönlichkeit zeigt sich in erster Linie in der Betonung von physischen Entwicklungseffekten und kommt charakteristisch für die jeweilige Sportart zum Vorschein. So ist es zum Beispiel mit dem Erdulden von Schmerzen bei Ringern und Boxern. (Das kann auch im alltäglichen Leben z.B. im Wehrdienst oder beim Gebären eine Bedeutung haben; bei Letzterem wird heutzutage die Schmerzprävention mithilfe der modernen Technik in den Vordergrund gestellt, trotzdem können Schmerzen nicht vermieden werden). Im alltäglichen Leben bedarf es aber keiner so großen Selbstdisziplin und Erduldung von Schmerzen wie in den genannten Sportarten, meistens wegen der direkten Kampfformen.

So ist auch eine Muskelermüdung durch das Training unvermeidlich, denn das Erschöpfungsgefühl ist die direkte Konsequenz der Absolvierung von langen Distanzen. Um all das ertragen zu können, muss jeder Einzelne im Sport stufenweise daran gewöhnt und dazu erzogen werden.

Die angeführten Beispiele zeigen vor allem, dass durch das Ertragen von unterschiedlichen Auswirkungen des Sports auf die Persönlichkeit viele Einflüsse in unterschiedliche Richtungen auf den Durchschnittsmenschen einwirken.

Andererseits muss auch der Prozess bedacht werden, d.h., es muss danach gefragt werden, *warum die aktive Teilnahme im Sport nicht den ganzen pädagogischen Prozess substituiert?* Die Antwort auf diese Frage ist vielleicht noch einfach. Leider gibt es heutzutage eine Vielzahl von ungebildeten, ungelernten, ausgeflippten Äußerungen von Sportlern. Daraus zieht die Öffentlichkeit meistens die Schlussfolgerung, dass der Sport selbst es ist, der diese Menschen so verändert. Meistens aber wird die gesamte Zeit und Energie mit Sport verbracht und dann bleibt keine freie Minute für kulturelle und gesellschaftliche Aktivitäten. Den regelmäßigen Erziehungseffekt durch die Schule, die Auswirkungen von persönlichen Kontakten innerhalb der Schule und die dazugehörigen kulturellen Möglichkeiten können Sportaktivitäten als solche natürlich nicht ersetzen.

Die schulische und familiäre Erziehung kann der Sport im Optimalfall ergänzen, kann die Ergebnisse verbessern, aber nicht übernehmen. Die Entwicklung der Persönlichkeit ist ein komplexer Prozess, wo auch der Sport einen Platz hat und eine besondere Rolle einnimmt. Er kann von diesem System nicht abgetrennt werden.

Sowohl die Schule als auch der Sport ist eine effektive, aber keine selbstständige und allmächtige Kraft; nur im gesellschaftlichen Gesamtsystem kommen ihre entwickelnden positiven Funktionen zum Vorschein.

Solange erfüllt der Sport seine pädagogischen Aufgaben nur unvollständig, solange nicht parallel dazu die Sportler zu vollständigen Persönlichkeiten und bewussten Bürgern erzogen werden. Nur in diesem Fall können die negativen Tendenzen im Sport abgeblockt werden und Erscheinungen wie beispielsweise die „Medaillen-Manie“, die olympische „Goldmedaillensucht“ und Auffassung wie „der Zweck heiligt die Mittel“ ausgeglichen werden. Es ist wichtig, dass sich unsere Sportler in einer gesunden pädagogischen Umgebung entwickeln können. Das beinhaltet auch die Sportaktivitäten als sehr wertvoller (aber nicht einziger) Faktor. Dieser Zusammenhang könnte am besten mit folgendem Wortspiel dargestellt und als Motto dieses Kapitels genutzt werden: **Der Sport – darin eingeschlossen die Aktivitäten des Sportlers – ist eine Art Erziehungsprozess, der allerdings nicht hundertprozentig mit dem Erziehungsprozess des Sportlers übereinstimmt.**

Zweifellos kann der engste Zusammenhang mit den pädagogischen Zielen im Zentrum unseres die Persönlichkeit entwickelnden Wirkungssystems, in der Schule und im Schulsport gesichert werden. Dem Charakter nach gesehen könnte es eher als Massensport betrachtet werden, obwohl es in einigen Fällen, in erster Linie im Hochschulunterricht mit Spitzensport verbunden ist. Der Schulsport ist vom Inhalt, den Zielen und vom Ort an die Schule geknüpft. Die Schule und das Leben dort, der Sportlehrer als pädagogische Fachkraft und Trainer sichern die einheitliche pädagogische Sicht auf den Sportler. Das ist auch der Grund, weshalb dieses Gebiet als Basis für die Auswahl beim Sport genutzt werden sollte. Dazu würde aber das – früher schon gut funktionierende und das Schulleben positiv beeinflussende – schulische Wettbewerbssystem wieder benötigt werden.

Der Erziehungsprozess des Menschen setzt sich aus mehreren Teilwirkungen zusammen – die sich wegen ihrer Ähnlichkeit bzw. der Verschiedenheit durchsetzen können. In diesem Prozess können wir uns nicht auf die „Spontanität“ verlassen. Es bedarf auch hier einer bewussten, regelmäßig ausgleichenden und stärkenden Erziehungsarbeit des Sportlehrers. Einerseits, weil **die guten Eigenschaften, die sich während des Sports entwickelt haben, nicht automatisch auf andere Bereiche des Lebens übertragen werden**, sondern in erster Linie im Zusammenhang mit bestimmten Situationen zur Geltung kommen. Das **Verallgemeinern** hängt in den meisten Fällen davon ab, ob Sportlehrer oder Trainer die Aufmerksamkeit bewusst darauf lenken oder nicht.

„Effekte des Sports bleiben innerhalb der Persönlichkeit isoliert und der Erzieher kann deshalb den Samen, den er gesät hat, nicht in der Art und Weise nutzen, wie er es gewollt hätte ...“ (Coubertin, 1936).

Wenn der Trainer den Sportler auffordert, die während seiner Sporttätigkeit entwickelten, positiven Eigenschaften auch auf andere Gebiete des Lebens (Schule, Arbeit, Familie, Freizeit) auszudehnen, kann er auf diese Weise durch die Sporttätigkeit einen verstärkten Educationseffekt erreichen. Mit dieser Frage werden wir uns noch später beschäftigen – im pädagogischen Wirkungssystem des Sports als **eine der Möglichkeiten des Transfers im weitesten Sinne** – nicht als Lerntransfer, sondern als **pädagogischer Transfer**.

2. Sportunterricht und Erziehungsarbeit

Ein weiterer Aspekt der Analyse der Sporttätigkeit und des allgemeinen **pädagogischen Prozesses ist die pädagogische Untersuchung des Sportunterrichts.**

Der Sportunterricht ist immer ein Erziehungs- und Entwicklungsprozess und auch der effektivste Teil des pädagogischen Prozesses. Der Erwerb von Sportkenntnissen ist ein nach eigenen Gesetzen verlaufender Lernprozess, aber grundsätzlich ein Lernprozess, bei dem der Sportler die Möglichkeit hat, seine Kenntnisse umfangreich zu erweitern – das Repertoire seiner Fähigkeiten wächst und die Vielschichtigkeit seiner Fähigkeiten entwickelt sich. Während der Aneignung von Sportkenntnissen bzw. mithilfe von speziellen Bewegungen (Kraftentwicklung, Konditionstraining) führt die Entwicklung der Kenntnisse des Sportlers **zu immer besserer Kondition**. *Die Untersuchung der Trainings ist eine Analyse des Sportunterrichts unter speziellen Aspekten* (heute ist die Trainingstheorie eine eigenständige Wissenschaft), die durch die Untersuchung der Kenntniserweiterung auch zu pädagogischen Konsequenzen führt.

Auch deshalb ist bei der Definierung des Faches Trainingstheorie folgender Ausgangspunkt richtig: „Im Training – ähnlich wie bei anderen pädagogischen Prozessen – kommt die Einheit von Bildung und Erziehung zum Tragen ...“ (Nádori, 1974).

Training und Wettkampf als Grundlage des Sportunterrichts bilden auch die „Basis“ der Erziehungsarbeit durch den Sportlehrer. Hier kann er am effektivsten seine Erziehungsarbeit wirken lassen, obwohl der Sportunterricht in erster Linie Sportfacharbeit ist (beim Erlernen einer bestimmten Sportart), wobei der Trainer hauptsächlich die fachliche und leitende und der Sportler die ausführende und lernende Funktion übernimmt.

So wie der pädagogische Prozess im Unterricht nicht auf die Unterrichtsstunde beschränkt bleibt, so beschränkt sich auch der pädagogische Prozess im Sport nicht auf die Unterrichtsprozesse bei Training und Wettkampf, und nicht all unsere Erziehungsprobleme können während der Trainingsstunden gelöst werden.

Außerhalb von Training und Wettkämpfen gibt es eine Menge Höhepunkte wie Klubabende, gemeinsame Vergnügungen und Reisen als Erlebnisquellen. Diese Veranstaltungen verbinden nicht nur die Mitglieder der Mannschaften enger miteinander, sondern sie sind hilfreich bei der Vertiefung des Verhältnisses zwischen Sportlehrer und Sportler; ihr Verhältnis wird viel direkter. Auf diese gemeinsamen Erlebnisse sollte der Trainer nicht verzichten, er sollte sie sogar bewusst organisieren.

3. Das pädagogische Ziel- und Aufgabensystem im Sport

Unser allgemeines Erziehungsziel ist Folgendes: Der Mensch soll so geformt werden, damit er unter komplizierten und neuen Bedingungen in der Gesellschaft handeln und produktiv arbeiten kann, die Freizeit wertvoll verbringt, das Leben mit kulturellen Schätzen der Vergangenheit bereichern kann sowie ein erfolgreiches und zufriedenes Mitglied der Gesellschaft wird.

Das moderne Menschenbild ist durch die Fähigkeiten der schnellen Anpassung an komplexe Umstände, die Fähigkeit zu Leistung und Ergebnis sowie durch eine kultivierte Lebensweise charakterisiert.

Das in den Erziehungszielen definierte und sich dort widerspiegelnde Menschenideal ist ein allgemeines Programm, dessen Ausführung im Interesse der Gesellschaft liegt und sogar eine Erforderlichkeit ist. Die Gesellschaft will dieses Programm durch die Erziehung der einzelnen Mitglieder zur Geltung bringen. Die Verwirklichung erfolgt durch den Erziehungsprozess, wo sich diese Anforderungen durch planmäßige und sich regelmäßig entwickelnde Einwirkung durchsetzen.

Die Persönlichkeitsentwicklung wird in der Gesellschaft durch ein zielstrebig komponiertes, pädagogisch ausgearbeitetes, allgemeines Programm gesteuert (das die Gesellschaft erziehende Bildungswesen, Hochschulen und Universitäten, Fachausbildungen). Die einzelne Person entwickelt sich aber nicht in einem sterilen pädagogischen Umfeld, sie ist nicht isoliert vom Wirkungssystem der Gesellschaft. Das Familienleben, die materiellen und persönlichen Umweltfaktoren, der Arbeitsplatz und auch das sportliche Umfeld wirken sich immer wieder neu – auch in unterschiedliche Richtungen – aus. Die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Menschen ist nicht allein der Erziehung in der Schule (oder anderen bewusst organisierten Einwirkungen) zu verdanken. Die genannten Gebiete ergänzen und im Optimalfall verstärken sie diese Erziehungsergebnisse, es muss also mit ihnen bei der Verwirklichung des Erziehungsziels gerechnet werden.

Bei der Definierung von Sportpädagogik, aber auch bei der dieses Kapitels sind wir davon ausgegangen, dass Sportaktivität ein pädagogischer Prozess ist. Das war auch möglich, da der Sinn von Körpererziehung als auch von Sport in erster Linie Leistungserhöhung und die regelmäßige und kontinuierliche Entwicklung der Leistungsfähigkeit ist, was nicht ohne quantitative und qualitative Veränderung der teilnehmenden Persönlichkeit vorstellbar wäre. *Der Sport ist demnach ein Entwicklungsprozess, dessen grundlegende Zielkategorie die Entwicklung durch Leistungserhöhung ist.* Hinzugefügt werden muss, dass im Sport eine sehr spezielle Art der Entwicklung stattfindet. Deshalb kann das allgemeine Programm in *der Persönlichkeitsentwicklung nicht restlos geleistet werden, es wirkt in bestimmter Beziehung nur ergänzend und führt zu einem Plus im Sport.* Wenn wir diese Erkenntnisse für die Erziehung im Sport als Ziel definieren wollen, müssen wir in eine tiefere Ebene bei der **Analyse von Sportprofilen** eindringen.

Der Sport ist gekennzeichnet durch seine Bewegungsvielfalt, durch Produktion und Reproduktion von besonderen Lebenssituationen und durch eine maximale Ausnutzung der Fähigkeitsgrenzen. Der Sport ist demnach ein Gebiet von physischen Aktivitäten, das mit keiner anderen Lebenssituation in Zusammenhang gebracht werden kann. So übersteigt es die Möglichkeiten der schulischen Erziehung. Dieser bedeutende Unterschied beantwortet die Frage, weshalb der Sport für die Entwicklung solcher Persönlichkeitsmerkmale von Vorteil ist, für die im Alltag kaum Chancen bestehen – solche Persönlichkeitsmerkmale sind beispielweise Lebensfreude, Vitalität, Schaffensfreude, Selbstständigkeit in der Aktivität, reales Selbstwertgefühl und Selbstdisziplin.

Haben Sportler eine besondere Persönlichkeit?

Die bisher besprochenen Tendenzen suggerieren ein „Ja“ auf diese Frage. Im Wettkampfsport – und auch im Spitzensport – stehen die Sportler unter starkem physiologischem und psychischem Druck. Das beeinflusst auch die Veränderung ihrer Persönlichkeit. Solche Erscheinungen sind beispielsweise die Angst vor Verletzungen, die Erhaltung von Form und Kondition, die Erfüllung der Trainingspläne, das Ertragen von Belastungen, Termindruck, Timing, die Angst vor Gegnern und Misserfolg sowie Erwartungshaltungen und Spannung.

Untersuchungen haben gezeigt, dass solange die tägliche Bewegung nur 25% der relativen Körperkapazität ausmacht, während bei harter Arbeit oder bei regelmäßigem Training oder Wettkämpfen auch 80% erreicht werden, das schon als oberes Limit der Leistungsfähigkeit angesehen werden kann. Das ist die Grenze der psychischen Mobilisierung und für die erwartete Leistung muss der Körper schon einige Reserven verwenden. An eine solche Belastung kann der Körper nur durch regelmäßigen Sport gewöhnt werden, was aber Veränderungen der Persönlichkeitsmerkmale nach sich ziehen kann.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt auch eine andere Untersuchung, durch die die Sportlerpersönlichkeit mit folgenden Merkmalen charakterisiert wird:

- Der Sportler ist zeichnet sich durch Tatkraft, Kampffähigkeit, Willen, Ausdauer, Entscheidungskraft, ein heiteres Gemüt, Courage und Selbstvertrauen aus.
- Er verfügt über eine hohe Affektivität, ausgezeichnete Anpassungsfähigkeit und Kontaktempfindlichkeit.
- Exzessives Selbstbewusstsein, Geltungssucht und Aggressivität sind schlechte Eigenschaften, aus denen Kampfeswille, Starrköpfigkeit, Erfolgssucht und Widerstandsfähigkeit erwachsen.

Andere Untersuchungen an Spitzensportlern haben bestätigt, dass Erfolg als Lebensbedürfnis betrachtet wird, dass sie Bevorzugung und Anerkennung benötigen, fast keine Angst vor den Gefahren der Außenwelt haben, zielstrebig sind und nach Ordnung und Organisiertheit im Leben verlangen sowie über ein reiches Gefühlsleben verfügen.

Weitere Untersuchungen an Spitzensportler haben ergeben, dass professionelle Sportler über eine gut entwickelte Selbstdisziplin verfügen und dadurch einerseits fähig sind, ihren Willen zu koordinieren, andererseits aber besonders affektiv und zu extremen Äußerungen fähig sind.

Durch unterschiedliche Untersuchungen wurden auch einige gemeinsame Merkmale festgestellt. Obwohl sie aus unterschiedlichen Sportarten stammen, *stimmen sie mit den allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen überein:*

- Motivation, das Interesse für Sport
- Leistungswille, hohes Leistungsbedürfnis
- Aktivität, hoher Affektivitätsgrad
- Erfolgs- und Erlebnishunger
- Willenskraft, Disziplin, Tapferkeit (Gy. Nagy, 1969).

Diese Eigenschaften entwickeln sich einerseits durch das regelmäßige Training, andererseits ergeben sie sich aus der Besonderheit der Sportart. Alle Untersuchungen – zwischen denen es zwar angesichts der Eigenschaften Unterschiede gibt – sind der Meinung, dass der Sport die Entwicklung solcher Persönlichkeitsmerkmale unterstützt, durch die das Leben positiv beeinflusst wird.

Allgemein Skeptische behaupten, dass der Sport keine Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung hat. Sie beziehen sich auf die Vergrößerung des Wettbewerbs, die Massenhysterie nach Spielen, den Einfluss von Politik und Interessen, die Überhandnahme von Inaktivität (passive Zuschauer), materielle Auswirkungen und schließlich die Einseitigkeit bezüglich der Persönlichkeit. Auf der anderen Seite wird die Frage vereinfacht und behauptet, dass der Sport die Entwicklung der Persönlichkeit automatisch löst, d.h. durch ihn werden positive Persönlichkeiten „produziert“. Einige denken, dass Sportler besondere Persönlichkeiten sind, die dafür geboren sein müssen. In diesem Fall werden nicht die Einwirkungen des Sports, sondern eher die Kraft des genetischen Erbes akzeptiert.

In dieser Frage liegen wir nur dann richtig, wenn wir Folgendes sagen können: *Sportler ist keine Ausnahmepersonen, und dadurch, dass er Sport treibt, wird er nicht automatisch zu einer perfekten Person.*

Genetische Gegebenheiten als gute oder schlechte Voraussetzungen spielen eine wichtige Rolle – aber eher bei der Wahl der Sportart und später bei der Entfaltung des Talents. Der Sport ist aber ein optimaler Tätigkeitsbereich dafür, dass bewusste Erziehungsarbeit in der positiven Persönlichkeitsformung gute Ergebnisse mit sich bringen kann.

Die Antwort auf unsere Frage, **ob der Sportler eine Ausnahmepersönlichkeit ist, müssen wir also verneinen.** Die aufgelisteten Eigenschaften können für Personen, die auf anderen Gebieten ausgezeichnete Arbeit leisten, genauso kennzeichnend sein. Jedes Merkmal kann also im Charakter eines Menschen gefunden werden, der sein Fachgebiet fanatisch liebt und anders, aber unter genauso extremen Umständen lebt (Künstler, Bildhauer, Forscher, Wissenschaftler, Piloten, Taucher, Domteure, aufopferungsvolle Eltern). Der Unterschied liegt in seinem Erscheinungsgrad im Alltag. Das Leben eines Durchschnittsmenschen benötigt keine Extremsituationen, es werden keine extremen Antworten der Persönlichkeit auf Situationen benötigt. Aber für ein durchschnittliches Leben sind diese Merkmale von großer Bedeutung und finden sich auch in den Menschen wieder.

3.1. Motivation im Sport – Leistungsmotivation

Der Sport ist gekennzeichnet durch seinen Anspruch auf Leistungserhöhung, was besonders für den Wettkampfsport charakteristisch ist. Schon am Anfang möchten wir betonen, dass – selbst bei speziellen Sportarten – alles vom Kampf um Leistungserhöhung bestimmt ist. Wenn kein anderer als wir selbst wollen es uns beweisen. Dieser Anspruch auf Leistungssteigerung ist im Wettkampfsport eine weitere Antriebskraft.

Training ist nichts Anderes als ein bewusst geleiteter Prozess zur Leistungssteigerung, wodurch die Leistungsfähigkeit des Sportlers plangemäß aufgebaut werden kann, um den Stand der Leistungsfähigkeit zu halten oder gar zu übertreffen. Durch dieses Streben unterscheiden sich Wettkampfsport und die anderen Aktivitäten in Körpererziehung und Sport. (Nádori, 1981).

Es gibt zahlreiche Motive, die den Menschen zu Tätigkeiten aktivieren können. In den meisten Fällen arbeiten sie **in der inneren Hierarchie** des Menschen (im entstandenen System) und **wirken als Anreiz zur Bedürfnisbefriedigung.** Wie sich unsere Bedürfnisse durch Einwirkungen von Leben und der Erziehung differenzieren – d.h. sie erscheinen auf niedrigerem Niveau oder werden durch höhere Bedürfnisse ersetzt – so entwickelt auch die Antriebskraft unsere Motive auf einem immer höheren Niveau. Vielseitigkeit wirkt nicht abschließend, denn im Leben des Menschen wirken **Motivationen gleichzeitig sowohl auf niedrigerem als auch höherem Niveau.** Es hängt von der Situation ab, welche Aktivitäten aus den vielen Möglichkeiten **gewählt** werden. Diese Motivationsbasis ist *altersabhängig, d.h. sie verändert sich und wird breiter, abhängig von der Kultur des einzelnen Menschen und dem wachsenden Anspruch auf Befriedigung seiner Bedürfnisse.*

Die Motivation des Menschen besteht aus auf die Aktivität zielende **Motive**, bei deren Etablierung die Kraft des Motivs, die **Motivation** eine Rolle spielt.

Als Motiv können alle materiellen und geistigen Faktoren eine Rolle spielen, mit denen wir auf irgendeine Weise in Verbindung kommen (Beispiel der Eltern oder Freunde, gute Finanzen, die Lehrer in der Schule oder einige Unterrichtsfächer). **Eine erfolgreiche Tätigkeit durch Motivation sowie Leistung motiviert den Menschen zu weiteren Aktivitäten, bestätigt ihn in der Richtigkeit seiner Wahl und spornt ihn zu Weiterem an.**

Der Sportler muss im Leben auf vieles verzichten. Er braucht also eine starke innere Kraft, um sein ganzes Leben dem Sport unterzuordnen und dem Sport treu zu bleiben. Diese Triebkraft ist die **Leistungsmotivation**, der grundlegende Indikator zu Leistungserhöhung und Streben nach immer höheren Ergebnissen.

Leistungsmotivation ist mit solchen Tätigkeiten verbunden, die sich auf Leistung bezieht sowie mit Situationen, die Risiken enthalten. Die Ziele im Sport richten sich auf ideologisch-moralische Werte.

Die Besonderheit der Leistungsmotivation im Sport besteht darin, dass sie sich ausschließlich auf die Schaffung von ideell-moralischen Werten bezieht. Das bedeutet nicht, dass das Subjekt selbst ein herausragendes Ergebnis vorlegt und sich dadurch selbst auf einem höheren Niveau ausdrückt, sondern dass es für die, denen der Sport am Herzen liegt, (Zuschauer, Fans) eine hohe moralische Kraft bedeutet (durch das Beispiel seiner Arbeit, seines Willens und Wissens). Das Sportergebnis – als menschliche Leistung – hat auf die Gefühle im Menschen durch seine Begeisterungskraft und durch das Beispiel des fairen Kampfes einen bedeutenden Einfluss.

Die Leistungsmotivation existiert auch in alltäglichen Lebenssituationen als allgemeines Persönlichkeitsmerkmal. Angefangen von der Entwicklung des Ich-Gefühls des Kleinkindes entwickelt sich dieses Gefühl wie der Zusammenhang zwischen Umwelt und Individuum. *Die Leistungsmotivation kann sich spezifisch verbunden* mit eingeübten Tätigkeiten (Lernen, Auseinandersetzung mit der Bildkunst, Musizieren oder Komponieren) und dadurch auch mit den Ergebnissen im Sport entwickeln.

Die Leistungsmotivation kann durch Erziehung entwickelt werden. Um ein hohes Niveau erreichen zu können, *sollte mit der Entwicklung des Leistungsbedarfes schon früh begonnen werden. In der Entwicklung der Leistungsmotivation spielt das pädagogisch richtig „portionierte“ Erfolgserlebnis eine Rolle.*

Im Prozess der Sportaktivität kommt die Leistungsmotivation durch unterschiedliche Funktionen zustande. In den meisten Fällen wird die Funktion und Rolle **des Anreizens** erwähnt, der in Form der Leistungserwartungen zum Ausdruck kommt. Nicht weniger bedeutend ist die Rolle, die er in der **Regulation der Aktivität einnimmt** (bei Bearbeitung und Einübung von Informationen sowie bei der regelmäßigen Kontrolle und Korrektur). Besonders wichtig ist Leistungsmotivation **durch Kontrolle der Leistungsergebnisse**.

Im Grunde genommen ist das Lernen in dem Maße erfolgreich – (auch wenn alle anderen Kriterien gleich sind) – wie fehlerfrei und vollständig das **Feedback** ist, und wie genau der Einzelne seine Leistungen kennt. Die als Erfolg oder Misserfolg erlebte Leistung steht in Zusammenhang mit der Leistungsmotivation und hat dadurch eine starke Auswirkung auf weitere Tätigkeiten.

In einem Umfeld ohne Reize – (wo die Leistung des Einzelnen nicht gefordert wird wie z. B. in einer Schulklasse, wo lernen nicht als „schick“ gilt) – ist die Entwicklung dieses Bedürfnisses schwierig. Erschwert wird die Entwicklungsarbeit auch dadurch, wenn die Leistung des Einzelnen nicht anerkannt wird, wenn er übergangen oder unterbewertet wird. Ebenso ist die Entwicklung von Leistungsmotivation dort schwer, wo die Leistungen des Einzelnen zu persönlichen Konfliktsituationen und Unverständnis führen.

Bei der Entwicklung der Leistungsmotivation – und im Allgemeinen auch – muss die Rolle der hohen Motivation viel bedeutender im Motivationssystem des Einzelnen sein. Dieser Gesichtspunkt ist deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil im Leben zur Erreichung bestimmter Sportleistungen im Leben oft auf andere Aktivitäten verzichtet werden muss (Ausgehen am Abend, Konsum von Genussmittel, Karriere im Beruf, Leistungen in der Ausbildung). Der Sport – besonders der Spitzensport – verlangt immer mehr den ganzen Menschen, denn zum Erreichen eines großen Erfolges wird Hingabe benötigt.

3.2. Die Bekämpfung von Konflikt- und Stresssituationen im Sport

a) Die Rolle des Sportlers als Konfliktherd

In der Gestaltung der gesellschaftlichen Position des Sports spielt die *sportpolitische Betrachtungsweise* und sein System eine wichtige Rolle. Dies beeinflusst nicht nur allgemein das Verhalten gegenüber dem Stellenwert des Sports – seine Wichtigkeit wird bekräftigt oder abgelehnt – sondern es hat auch eine Auswirkung auf einige Sportarten, indem sie entweder über- oder unterschätzt werden.

b) Der Konflikt zwischen einer Sportart und deren gesellschaftlicher Anerkennung hat einen Einfluss auf jeden einzelnen Teilnehmer. Dieser Widerspruch kann durch gute Leitungstätigkeit und Gemeinschaftsleben im Sportbereich neutralisiert werden und führt so nicht zu inneren Konflikten. In dieser Ansicht ist das Verhältnis unter den Sportlern innerhalb Sportlergemeinschaft – das sog. „Mikroklima“ – sehr wichtig. Innerhalb dieses Mikroumfeldes besetzt der Sportler freiwillig oder auch auf Druck des Umfeldes unterschiedliche Rollen (z.B. Mannschaftskapitän) bzw. nimmt diese Rolle an und stellt sich stufenweise darauf ein.

c) Ein Konfliktherd ist nichts anderes als die vom Sport ausgehende Betrachtungsweise des Wettbewerbs. Die Überwindung und Behandlung unserer Kapazitätsgrenzen in ungewöhnlichen und unterwarteten Situationen sowie die Einwirkung eines in der jeweiligen Sportart charakteristischen Umfeldes ist nur in dem Fall möglich, wenn der Sportler eine ihm angemessene Rolle dabei einnehmen kann. Wenn diese „Rollenverteilung“ nicht im Interesse des Sportlers ist und vom Wissen und den Kenntnissen des Sportlers ausgeht, kann sich leicht eine Konfliktsituation entwickeln. Bedeutend ist auch in diesem Fall die scharfe Sichtweise und Menschenkenntnis des Trainers.

Diese Rollen sind typische Verhaltensweisen und Verhaltenskategorien, die zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen (gesellschaftliche Situationen, in unserem Fall zur Situation des Sportlers) gehören, mit denen bestimmte Erwartungen verknüpft sind (Kis, 1980).

Der Mensch übernimmt gleichzeitig mehrere Rollen (Status) – das bezieht sich auch auf den Sportler – und verfügt über ein Rollenrepertoire, sortiert nach den Gruppen, je nachdem zu welcher Gruppe er außerhalb des Sports gehört. Abhängig von den Erwartungen diesen einzelnen Gruppen und von dem Fakt ist es, wie es ihm, seiner Persönlichkeit und seiner Fähigkeiten entspricht oder nicht entspricht, wie klar diese Erwartungen definiert sind, und wie stark er sich in ihnen identifizieren kann. Die Rollen können einerseits gut parallel gespielt werden, andererseits können sie aber ernste Konflikte verursachen.

Die Verteilung von Rollen reicht nicht aus. Die richtige Person muss dafür gefunden werden und deren *Bedeutung und Wichtigkeit müssen gegenüber der Gesellschaft und der kleineren Gemeinschaft herausgestellt werden*. Denn man kann nur mit einer solchen Rolle identifizieren, über deren Bedeutung man sich im Klaren ist. Das Spielen einer „unbedeutenden“ Rolle ist eine schwierige Aufgabe. Es wäre ein **falsches Rollenspiel**, das die Herausforderungen in schlechteren Situationen nicht besteht und früher oder später zu Konflikten führt.

Zum Beispiel haben Konflikte bei der Rollenverteilung in der Familie einen störenden Einfluss auf die Situation im Sport und umgekehrt. Eine erfolglose Rolle kann auf der anderen Seite zu einem „übertriebenen Machtgefühl“ führen, weil derjenige, der sich zu Hause nicht durchsetzen kann, auf dem Spielfeld seine Aggressivität „auslebt“. Diese Erscheinung ist auch unter Schülern bekannt, denn es kommt vor, dass Kinder zu Hause keine Schwierigkeiten bereiten, aber es in der Schule Probleme gibt und umgekehrt.

d) Widersprüche zwischen Bedürfnisniveaus und Leistungen als Konfliktherd

Ergebnisse besagen, dass besonders Spitzensportler generell extrovertierter, aggressiver, kraftvoller, erfolgsorientierter und sozialer sind als andere; im Gegenzug aber sind sie auch labiler und ertragen Schmerzen besser – besonders körperliche – im Verhältnis zu „normalen“ Menschen. Auf jeden Fall sind Konkurrenzkampf, Durchsetzungsfähigkeit, starke Motivation gerichtet auf den Erfolg, der Energiehaushalt und der hohe Druck normale Kennzeichen aller erhöhten Leistungstätigkeiten. Wenn man die Persönlichkeit des Sportlers diagnostizieren möchte, könnte man einfach sagen: „Der Erfolg ist Symptom des Spitzensportlers“ (Karcag, 1972).

Der Erfolg und als dessen Gegenteil die Niederlage ist bei leistungsorientierten Tätigkeiten von großer Bedeutung. Sowohl objektiv als auch subjektiv gesehen sind diese Faktoren aus Sicht der weiteren Leistung Schlüsselfaktoren. Objektiv zeigt es uns ein Vergleich zwischen dem Niveau der Leistung und einer Wertskala, andererseits äußert sich die Subjektivität in Form des Erlebnisses der mitwirkenden Person.

Die Bedeutung eines als Erfolg oder Niederlage erlebten Erlebnisses hängt davon ab, *wie die Erwartungen des Menschen gegen sich selbst realisiert werden, also wie anspruchsvoll er gegen sich selbst ist. Das heißt, dass ein subjektives Erfolgserlebnis oder eine Niederlage einzig und allein von der Realität des Bedürfnisniveaus des einzelnen Menschen abhängt. Und das basiert schließlich auf einer richtigen Selbsteinschätzung* (Autognosie). Die Leistungsorientiertheit bildet in der Sportlerpersönlichkeit eine starke, nach Leistung strebende Motivation, ein höheres Bedürfnisniveau verbunden mit den Leistungsergebnissen und einem speziellen „Hunger“ auf Erfolg. Dies ist auf jeden Fall mit hoher Spannung verbunden, die auch zunimmt, wenn diese Dreier-Kombination (Leistungsmotivation, Erfolgshunger, Bedürfnisniveau) irgendwo zerbricht.

In Folge falscher Autognosie ist das Bedürfnisniveau entweder zu hoch oder zu niedrig (unrealistisch), die Leistungen bleiben unter den Erwartungen und der Sportler erlebt keinen Erfolg, sondern im Gegenteil eine Niederlage. Eine Reihe von Niederlagen kann Spannung auslösen, was wiederum Angstzustände auslösen kann und so bewegen sich die Ereignisse wie eine Verkettung im Kreis.

Misserfolge erlebt der einzelne Mensch als **Konflikt und Niederlage der eigenen Person**.

Das Bedürfnisniveau und die Fähigkeit zu Autognosie übernehmen die Rolle des Selbstwertgefühls in Konfliktsituationen.

Über das Leistungsniveau muss man generell wissen, das es ein die Leistung beeinflussendes Persönlichkeitsmerkmal des Menschen ist. Das Leistungsniveau oder auch als **Leistungshorizont** bezeichnet, entfaltet sich aus den schon erreichten Ergebnissen und mit Hilfe von aktuellen Bewertungen (gesellschaftliche, gemeinschaftliche und persönliche) und *äußert sich im Streben nach Erreichen oder Meisterung der nächsten Leistungen*. Der Mensch hat verbunden mit all seinen Aktivitäten kleinere oder größere Erwartungen. Er hat

Vorstellungen über ein zu erwartendes Ergebnis und ist bemüht, dieses zu erreichen oder mindestens annähernd zu erreichen.

Unterschiede zwischen dem Leistungsniveau des Einzelnen bestehen darin, ob hinsichtlich der erwarteten Leistung bzw. des Ergebnisses *realistisch oder irrealistisch* Andeutungen gemacht wurden. Beim Halten des Leistungsniveaus auf einem realistischen Niveau spielen die Selbstbeurteilung und der Glaube des Menschen an sich selbst – was man zusammengefasst als Autognosie bezeichnet – eine wichtige Rolle die realistische **Autognosie** beeinflusst die Entwicklung des Glaubens an sich selbst und auch das Entstehen von Selbstbewusstsein. Selbstbewusst sind Menschen, die ohne **Selbstbewusstsein** sich nicht auf größere Leistungen einlassen möchten und auch generell nicht wagen, größere Leistungen von anderen zu erwarten, d.h. sie verfügen über ein niedriges Bedürfnisniveau. Das Gegenteil kann aber auch nicht gerade von Vorteil sein, denn zu selbstbewusste Menschen werden leicht wagemutig und die gesetzten Ziele können schnell irrealistisch werden bzw. durch den Ausfall von positiven Ergebnissen zu Niederlagen führen. *Bei der Entwicklung des Leistungsniveaus sind deshalb die richtige Autognosie und die realistische **Selbstbewertung** von äußerst wichtiger Bedeutung.*

Interessant wäre eine Untersuchung der Frage, ob *ein in eine bestimmte Richtung zielendes Interesse* (Kultur, Sport oder anderes Wissensgebiet) *und das sich aufgrund dieses Zustandes entfaltenden Bedürfnisniveaus das gesamte Bedürfnisniveau des Menschen beeinflusst wird, also ob es innerhalb der Persönlichkeit transferiert.* (Biró 1967). Während unserer früheren Untersuchungen – die unter Gymnasiasten mit hohem Bedürfnisniveau hinsichtlich des Sports durchgeführt wurden, fanden wir zahlreiche positive Zusammenhänge bzw. entdeckten wir, dass Schüler auch auf anderen Ebenen des Lebens ihr Können beweisen möchten und Ergebnisse erreichen möchten. Spitzensport und gute Noten in der Schule sind aber nicht immer automatisch miteinander verbunden.

Der Standard und das aktuelle Bedürfnisniveau

Das Bedürfnisniveau kann auch im Fall eines einzigen Menschen nicht als einschichtig bezeichnet werden, denn einerseits kann man über **ein allgemeines**, andererseits aber auch über ein **spezielles Bedürfnisniveau** sprechen. Der letztere Typ kann als *stark fluktuierend bezeichnet werden, hat immer Aktualität* und bezieht sich auf interessante Interessengebiete (Musik, alle Kunstarten, Sport), wo sich unsere eigenen Erlebnisse, frühere Ergebnisse und Erfahrungen wiederfinden. *Die früher erreichten Ergebnisse bzw. deren Bewertung haben auf das Bedürfnisniveau der folgenden Leistung eine große Auswirkung.*

Der Mensch erlebt Leistungen – unabhängig vom objektiven Wert – *entweder als Erfolg oder Misserfolg*, das aber nur in dem Fall, wenn selbst gestellte Ziele und Erwartungen vorhanden sind. Das Erleben eines Misserfolges ist nicht mit einer bestimmten objektiven Leistung verbunden (es ist nicht in jedem Fall ein Erfolg in einem leichteren Feld Erster zu werden und auch nicht immer ein Misserfolg in einem starken Wettkampf hinten zu liegen). Es ist eher **einem bestimmten (dem aktuellen) Bedürfnisniveau unterstellt.**

Die Erwartung, die Zielsetzung und das Bedürfnisniveau bestimmen gemeinsam die kommende Leistung.

Bei den meisten Menschen liegt das angestrebte Niveau ein wenig höher als das der Leistung. Genau wegen dieser Differenz versucht der Mensch seine Leistung an sein Bedürfnisniveau anzunähern und diese Differenz auszugleichen. Wenn das Bedürfnisniveau durch die Leistungen regelmäßig befriedigt wird, stabilisiert sich das Niveau oberhalb des eigentlichen Limits und **wird zum Standard** gemäß der Größe der Differenz.

Ein regelmäßiges Erfolgserlebnis hat in den meisten Fällen eine positive und ein Misserfolg eher eine negative Auswirkung auf das Bedürfnisniveau. Die Verschiebung bzw. Fluktuation des Bedürfnisniveaus ist ein normaler Vorgang, dessen allgemeine Tendenz sowohl positiv als auch negativ sein kann. Durch einen außergewöhnlichen Willen können eine Misserfolgsserie und das Bedürfnisniveau im umgekehrten Verhältnis zueinanderstehen. Das kann sogar bewirken, dass noch mehr Energie eingesetzt wird. Dies kann von Personen, die über eine außergewöhnliche Kraft und Leistungsmotivation verfügen für eine gewisse Zeit erreicht werden.

Bedürfnisniveau und Selbsteinschätzung

Im oben beschriebenen Zusammenhang – in der Wechselwirkung zwischen Bedürfnisniveau und Leistung – nimmt die Selbsteinschätzung eine wichtige Rolle ein. Die einzelnen Personen erhalten nicht nur äußere, gesellschaftliche, kollektive oder persönliche Rückkopplungen über eine erbrachte Leistung, sondern sie bewertet auch gleichzeitig selbst ein mögliches Ergebnis zukünftiger Leistungen. In der Vorhersage des Bedürfnisniveaus ist dementsprechend auch die **Selbsteinschätzung** inkorporiert.

Die *Selbsteinschätzung ist ein grundlegendes Werkzeug* für eine korrekte Selbstkenntnis und die eigenen Aktionen und *Leistungen können mit denen der anderen und auch mit früheren Leistungen verglichen werden*. Dazu ist eine reale Selbsteinschätzung notwendig. ***Dadurch wird die Selbsteinschätzung zu einer wichtigen subjektiven Eigenschaft des Einzelnen.***

Aus pädagogischer Sicht muss jedoch festgehalten werden, dass die Selbsteinschätzung – obwohl sie eine subjektive Äußerung des einzelnen Menschen ist – in seiner Gesamtheit nicht nur für den Einzelnen steht, sondern *nur in Abhängigkeit vom Umfeld* verstanden werden kann.

Der Mensch benötigt sein Leben lang eine reale Bewertung der Ergebnisse seiner Aktivitäten und Leistungen, damit sich in ihm ein verlässliches und reales Selbstbild entwickeln kann und er seine Persönlichkeitspotenziale klar kennt.

Die Erwartung wird, besonders in Mannschaftssportarten, nie allein nur in Zusammenhang mit einer einzelnen Person aufgestellt, sondern in bestimmter Relation zu Gesellschaft und Umfeld. Obwohl also das Bedürfnisniveau das persönliche Verhalten bezüglich der Aufgabe beeinflusst, bedeutet die Aufgabenlösung selbst neben der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse auch eine Erfüllung gesellschaftlicher und gemeinschaftlicher Erwartungen. Wenn der Einzelne seine Aufgabe erfolgreich absolviert, kann das auch zu einer Veränderung in den gesellschaftlichen Beziehungen und zu einer Veränderung der Stellung in der Gruppe führen. ***Bei der Entwicklung des Bedürfnisniveaus muss immer – wegen des gemeinschaftlichen Wertes der individuellen Leistung – mit sozialpsychologischen Faktoren gerechnet werden.***

Zusammenfassend wirken bei der Weiterentwicklung des Bedürfnisniveaus folgende Faktoren:

- die Aktivität und als deren Ergebnis die Leistung,
- reale Selbsteinschätzung auf Basis der realen Selbstkenntnis,
- Entwicklung des Standard- und des Aktualbedürfnisniveaus,
- Fähigkeit des Individuums und der Gemeinschaft zur realen Wertschätzung,
- Entwicklung eines Standardniveaus und aktuellen Bedürfnisniveaus der Gemeinschaft,
- Sicherung von positivem Feedback und Aufdeckung der Gründe für Misserfolge,
- positive Auswirkungen von Wettbewerben, bei denen es immer Gewinner und Verlierer bzw. Erfolge und Misserfolge gibt, was durch den Trainer entsprechend vermittelt werden muss.

Die Fragestellung schweift ein wenig aus, aber ist dennoch mit dem vorhergehenden Gedankengang verbunden, da der Mensch die eigenen Fähigkeiten nur in den wenigsten Fällen mit einer prognostizierten Leistung verbinden kann. ***Stellen infolge des oben Ausgeführten Sporttätigkeiten einen regelmäßigen Stressfaktor dar?*** Wird der Organismus dadurch etwa unvorteilhaft beeinflusst und werden die Lebenserwartungen dadurch verkürzt? Können übertriebene Leistungsorientierung, das Streben nach Erfolg sowie das hohe Bedürfnisniveau als ständige Nervenanspannung zu psychischen Problemen und schließlich zu Persönlichkeitsdeformationen führen?

Die klassische Theorie und die Definition von Stress kann man im Werk des bekannten aus Ungarn stammenden Biologen nachlesen (J. Selye, 1964)

„... Der Stress ist der Gradmesser der Amortisation des menschlichen Organismus einhergehend mit jeder biologischen Aktivität und ist als solches gewissermaßen parallel zu der Intensität des Lebens geschaltet. Er erhöht sich durch Nervenermüdungen, körperliche Verletzungen, Infektionen, Muskelarbeit oder andere anstrengende Tätigkeit jeder Art ...“

Wenn man den Stress nur von dieser Seite aus betrachtet, kann es leicht passieren, dass man jede Art einer erhöhten körperlichen Arbeit als zwangsläufig schädlich für den Sportler ansehen müsste. ***Stress bedeutet aber nicht nur eine Steigerung, sondern auch ein sich daraus entwickelnden Schutzmechanismus***, was die Widerstandsfähigkeit gegenüber einem Stresserreger, dem sog. Stressor-Agens, erhöht. ***Der Körper passt sich (Adaptationssyndrom)*** beispielsweise durch Anwachsen der Muskelmasse und Herzmuskelverstärkung an verbunden mit Kapazitätserhöhung. Untersuchungsergebnisse, die in erster Linie medizinisch-biologischer Art sind, zeigen, dass sich mit der Muskelarbeit auch spezifische Adaptationsvorgänge entwickeln. Muskelarbeit

kann also nicht als schädlich angesehen werden (G. Pavlik 3/2000). Auf jeden Fall ist aber sicher, dass dadurch „Adaptationsenergie“ verbraucht wird und so ist es im Grunde genommen nur eine quantitative Frage, ob es zu Schäden kommt. Im Sport wird diese spezifische Adaptation als **Trainiertheit des Körpers** bezeichnet.

Die Trainiertheit des Sportlers ist also kein schädlicher, Adaptationsenergie absorbierende Auswirkung des Stressors. Trainiertheit entsteht im Ergebnis einer speziellen Adaptation und wirkt sich auch auf andere Lebensgebiete positiv aus. Es bietet beispielsweise einen *relativen Schutz* gegen bestimmte Krankheiten (wie etwa gegen Erkältungen). Die Auswirkung auf die Lebenserwartung ist noch nicht eindeutig geklärt, aber die positive Wirkung von körperlichen Aktivitäten auf den alternden Organismus – Alterungsprozesses durch Verlangsamung – ist bereits heute erwiesen.

Ein schlechter Nervenzustand oder die Angst vor Konfliktsituationen kann den Menschen dauerhaft beeinflussen und seine Abwehr gegenüber schädlichen Stressfaktoren schwächen bzw. seine Anpassungsfähigkeit sinkt. Auf diese Weise kann **der Stresszustand auch als eine Art der Erregung und der Spannung** betrachtet werden. Der Zusammenhang ist auch in umgekehrter Richtung richtig: Eine ständige Anspannung führt zu einem allgemeinen und lang andauernden Stress. Stress- und Angstzustände haben auch Gemeinsamkeiten. Angstzustände schwächen die Widerstandsfähigkeit des Körpers gegen den Stress. Das beweisen Untersuchungen, bei denen eher ängstliche Personen Stresssituationen ausgesetzt wurden. Solche Personen reagierten viel heftiger auf Stress (J. Kis – J. Gombocz, 1974).

Allgemeine Erfahrung ist, dass durch *Stresssituationen besonders die Leistungen (gerade wegen der erhöhten Spannung und Angst) von leistungsstarken und anspruchsvollen Sportlern in komplexen Situationen behindert werden. Grund für diese Auswirkung der Stressfaktoren ist das große Gefälle zwischen Bedürfnisniveau und aktueller Leistung, wodurch sich ein innerer Konflikt entwickelt.*

Gruppenuntersuchungen führten dagegen diesbezüglich zu anderen interessanten Feststellungen. Diese haben nämlich gezeigt, dass *psychisch aufeinander gut abgestimmte Gruppenmitglieder im Gegensatz zu weniger gut harmonisierenden Mitgliedern auf Stresssituationen ähnlich reagieren* – besser als im Falle von weniger harmonischen Gruppen – und die negativen Auswirkungen fallen dabei niedriger aus. Das heißt, sie durchleben die Stresssituation gemeinsam und diese gemeinsame Erfahrung führt zu einer *Linderung der negativen Auswirkungen des inneren Konflikts durch die Relativierung.*

Die Erziehung zur Handhabung von Erfolg und Misserfolg sowie die Transferierung von Erfolgserlebnissen

Der Erfolg und das Streben danach sind im Leben der Menschen von entscheidender Bedeutung. Der Drang nach Selbstverwirklichung ist in jeder Persönlichkeit vorhanden und keiner kann ohne einen Mindestgrad an Anerkennung in einer Gemeinschaft leben.

Man kann allgemein dann von Erfolg sprechen, wenn der Einzelne die eigenen Erwartungen bezüglich seiner eigenen Leistung erfüllt hat.

Der Sport ist durch seine Eigenschaften besonders dafür geeignet, diese Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Ausdauerndes und langes Training und dadurch erreichte Sporterfolge beeinflussen sowohl die gesellschaftliche Stellung als auch das Selbstwertgefühl. Wenn man diese These akzeptiert, dann muss **Erfolg als pädagogisches Werkzeug** angesehen werden, das zur **Leistungssteigerung, Stabilisierung der gesellschaftlichen Stellung, Entwicklung von ausgeglichenen Persönlichkeiten und zur Stärkung der Ansprüche an den Sport** angewendet werden kann.

Eine wichtige Aufgabe dabei ist, dass anstatt externer für den Sportler fremder Forderungen die internen Motive betont werden und darauf aufbauend ein Bedürfnisniveau geschaffen wird. Der Sportler kann sich nur solche sportlichen Ziele zu eigen machen, mit denen in Verbindung er selber bereits Erfolgserlebnisse hatte. Im Allgemeinen ist auch richtig, dass es nicht von Vorteil ist, sich irrealer Ziele zu setzen, wie beispielsweise das Ziel Musiker zu werden, wenn man völlig unmusikalisch ist oder Wissenschaftler ohne einschlägige Vorkenntnisse und ebenso ist es auch im Sport z. B. in der Leichtathletik unrealistisch auf Erfolge zu erhoffen, wenn man vorher noch nie diese Sportart ausprobiert hat und damit weder Ergebnisse oder Erfolgserlebnisse verbunden werden können.

e) Konfliktsituationen im Sport, die durch Kontakte der Menschen entstehen

Während des Sports kommen komplizierte komplexe Beziehungen zwischen Personen zustande, die einen direkten oder indirekten Einfluss auf Leistung ausüben können. Aufgrund dieser Interpersonalität wirken auch

pädagogischer Methoden differenzierter (vor allem wenn sie nicht gegensteuernd sondern verstärkend wirken). Leider erlebt man oft gerade das Gegenteil, wie beispielsweise Aktionen der Vereinsleitung gegen den Trainer oder beim kollektiven Widerstand der Sportler gegen Trainerentscheidungen. Diese können Gründe für eine angespannte Atmosphäre, gereizte Gemüter und Streitigkeiten sein. Sportler mit einem schwächeren Nervenkostüm und einer empfindlicheren und labileren Persönlichkeit oder vor allem Teenager, die in diesem Alter sowieso labiler sind als der Durchschnitt, können das als Stresssituation erleben.

Obwohl einige Untersuchungen aussagen, dass für erfolgreiche gemeinschaftliche Aktivitäten kein konfliktfreies Umfeld benötigt wird, gibt es auch einen Beweis für das Gegenteil (Bironé, 1967).

Zum Beispiel können ständige Konfliktsituationen zwischen Trainer und Team oder zwischen Teammitgliedern (Streitigkeiten, die sog. „Grüppchenbildung“, Kämpfe um oder gegen die Position des Mannschaftskapitäns) mit der Zeit zum Zerfall des Teams oder zumindest zu einem Rückfall der Leistungen führen.

Das Leben nicht natürlich nicht frei von derartigen Frustrationen. Ein Sportler sollte nicht isoliert von Umwelteinflüssen in einem „Glashaus“ wie in einem „luftleeren Raum“ erzogen werden und vor allem geschützt werden. Es muss auch gelernt werden Herr über derartige Situationen zu werden und Konflikte handhaben zu können.

Unsere Methode ist es, einen erfolgreicheren Weg in diesen Fällen einzuschlagen, kein Taktieren zu versuchen oder einen einfacheren Weg einzuschlagen, sondern **die Ursachen des Konflikts ehrlich aufzudecken und für Klärung zu sorgen**, um die **zwischenmenschlichen Beziehungen und Freundschaften wieder in die alten Bahnen lenken** zu können. So kann man es verhindern, dass einfache Auseinandersetzungen eskalieren und zu Zwietracht oder gar zum Zerfall der Gemeinschaft führen.

3.3. Die Förderung und Aufrechterhaltung von Interessen und Neigungen

Die allgemeine Psychologie hält **das Interesse** für eine spezifische persönliche Neigung, die sich auf eine bestimmte Sache konzentriert.

Das Interesse kann aufgrund vieler Einflüsse geweckt und dadurch auch in vielerlei Hinsicht gezeigt werden. Hier soll eher auf sportliche Interessen näher eingegangen werden.

Während unserer Untersuchungen unter Mittelschülern sind wir zahlreich auf umfangreiches Interesse bezüglich mindestens einer Sportart getroffen, dass teilweise sogar bewusst differenziert war (Bironé, 1990). Da Interessen ein bedeutender Einflussfaktor auf die Persönlichkeit ist, war es nicht unbedeutend zu untersuchen, welche Eigenschaften im Sport diesbezüglich existieren und was das für die pädagogische Arbeit bedeutet.

Tabelle 3.1. Präferenzen der Sportarten bei Schülern (1990–2000)

Beliebtheitsgrad der Sportarten	
Jungen	Mädchen
1. Schwimmen	1. Schwimmen
2. Basketball	2. Tennis
3. Fußball	3. RSG, Ballett
4. Skifahren	4. Skifahren
5. Leichtathletik	5. Handball
	6. Leichtathletik, Basketball
Weitere sind: Kajak, Handball, Volleyball, Kampfsportarten, Tennis, Bodybuilding, Geräteturnen, Fechten, Tischtennis, Judo	Weitere sind: Volleyball, Kajak, Reiten Leichtathletik, Tennis, Judo, Orientierungslauf Badminton

Die Tabelle zeigt außer den *Unterschieden zwischen den Geschlechtern* zwei interessante Feststellungen – einerseits, dass *die Mädchen wegen der gemeinschaftlichen Kooperation eher die spielerischen Sportarten*

bevorzugen und die Einzelwettbewerbe eher nicht mögen und andererseits, dass sie jene Sportarten wählen, die ihnen zu einer guten Figur verhelfen.

Es ist für beide Geschlechter charakteristisch, dass *die Trendsportarten in den Mittelpunkt des Interesses rücken* und die traditionellen auch im Sportunterricht ausgeübten Sportarten verdrängt werden (Skifahren, Kampfsportarten, Bodybuilding, Tennis, Reiten usw.). Um die Attraktivität des Schulsports aufrecht erhalten zu können, sollte man diesen Tendenzen Beachtung schenken und die nötigen pädagogischen Konsequenzen daraus ziehen. Besonders dann, wenn man den allgemeinen Gesundheitszustand der Bevölkerung ernsthaft verbessern möchte bzw. wenn man die Vorteile einer Massenbasis zur Talentförderung in einer Sportart ernst nehmen.

Eine weitere interessante Tendenz in Ungarn ist – verglichen mit früheren Untersuchungen – eine in den letzten Jahren immer größere Verbreitung von sog. **Extremsportarten** aus dem Westen. Vor allem Jungen veranlassen Risiko und Gefahren, diese Sportarten auszuprobieren.

Da die Interessen die allgemeinen und spezifischen Neigungen der Persönlichkeit widerspiegeln, umfassen und leiten sie auch alle psychischen Funktionen wie Wahrnehmung, Erinnerung und Denken. Diese werden in bestimmte Bahnen gelenkt und gleichzeitig werden auch die entsprechenden Aktivitäten je nach Interessengebiet eingeleitet.

Interesse zeigt sich deshalb immer als Drang, bestimmte Dinge kennenlernen zu wollen und eine starke emotionale Bindung dazu aufzubauen.

Uns kann alles interessieren, dessen Betrachtung oder Ausübung uns Freude bereitet, die Nerven anregt und positive Gefühle auslöst. Alles Neue ist interessant und weckt unsere Neugier. Interessant ist auch, was man erfolgreich betreibt und worin man positive Erfahrungen gesammelt hat.

Im Allgemeinen kann also Interesse geweckt werden durch das Wesen einer Sache, durch damit verbundene frühere Erfahrungen, Gefühle, Erfolge oder Misserfolge und Ergebnisse durch damit verbundene Aktivitäten.

a) Die Rolle von Einflüssen durch das Umfeld

Das Interesse für den Sport ist eine spezielle Form eines allgemeinen Bewegungsanspruches, das sich im Prozess des Erwachsenwerdens nach und nach entwickelt. Bei der Entstehung von Interessen und deren Weiterentwicklung spielen äußere Faktoren wie die Lebensweise und bewusste Einwirkungen des Umfeldes eine starke Rolle.

Wird das Interesse bezüglich von Sportaktivitäten untersucht, können dabei zwei gut abgrenzbare Phasen unterschieden werden:

- Sportinteresse im Zeitraum vor dem aktiven Treiben dieses Sports und die
- Phase der Sportinteressen

In der **Vorphase** beschäftigt sich das Kind noch nicht mit Sport, sein Interesse ist jedoch bereits geweckt und zwar durch den Einfluss des unmittelbaren Umfeldes. Einige bezeichnen dieses Stadium in der Fachliteratur als **„potenzielles Interesse“**. Das Sportinteresse wird also *in dieser Vorphase durch die Umgebung geweckt und gefördert. Es stammt nicht vom Kind selbst und ist auch kein Resultat des Erkennens der eigenen Fähigkeiten.*

In der Vorphase des Sportinteresses sind die Beweggründe eher allgemein und nicht eindeutig bestimmbar und meistens *von emotionaler Natur. Enthusiasmus* aufgrund des Vorbildes der Eltern und der Kameraden oder Sporterlebnisse (durch den Besuch von Sportveranstaltungen) ist hier noch ausschlaggebend.

Kleinkinder sind von Natur aus neugierig und vielseitig interessiert. So schnell, wie sie sich für ein Sportereignis begeistern können, verlieren sie auch wieder ihr Interesse.

In diesem Alter trifft man auf einen häufigen Wechsel der Sportarten und ein Enthusiasmus ohne eigene „Sporterfahrungen“ bzw. auf eine nicht geschlechtstypische Sportauswahl, obwohl man heutzutage durchaus nicht immer eindeutig sagen kann, welche Sportart typisch für eines der Geschlechter sein kann, da bereits alle mehr oder weniger von Frauen und Männern betrieben werden. Vor allem das letzte Jahrzehnt hat auf diesem Gebiet viele Veränderungen gebracht.

Untersuchungen zeigen, dass bei einem beträchtlichen prozentualen Anteil der Kinder die Interessen mit der Wohnsituation, mit der Situation des Kindes in der Familie, der Lebensweise der Familie und mit dem elterlichen Einfluss in Zusammenhang steht. Sportplätze, Schwimmballen oder freies Gelände (Tendenz sinkt leider tragisch mit eindeutig negativer Wirkung auf die Sportinteressen) in der Nähe der Wohnumgebung verstärkt vor allem das Interesse nach Sport oder bei Nichtvorhandensein entsteht Desinteresse.

Da das Sportinteresse des Kleinkindes nicht von selbst entsteht, sondern sich über das Umfeld entwickelt und in verschiedene Richtungen geht, kann gerade in dieser Entwicklungsphase der **Grundstein für ein lebenslanges Allgemeinbedürfnis nach Sport** gelegt werden.

Die Rolle des persönlichen Einflusses auf die Entwicklung von Interesse

Aus pädagogischer Sicht ist im weiteren Umfeld des Kindes alles vorhanden, was Wirkungen bezüglich des Sports auslösen kann. Dieses persönliche Umfeld erweitert sich auch im Verlauf des Erwachsenwerdens. Am Anfang sind nur die unmittelbaren Bezugspersonen, in erster Linie die **Familienmitglieder, Eltern und Geschwister** in dieses Mikromilieu einbezogen.

Die Rolle des Kindes in der Familie ist ein bedeutender Faktor. Kinder die neben den schulischen Verpflichtungen in der Freizeit auch Hausarbeiten (körperliche Belastung) verrichten müssen, haben weniger Zeit für den Sport. Wenn also die Sportinteressen von Schülern auf dem Land und in der Stadt verglichen werden, fällt auf, dass erstere weniger Interesse an sportlichen Aktivitäten zeigen, obwohl ihre Fähigkeiten nicht schlechter als die der Stadtkinder sind.

Eine Untersuchung in einer Berufsschule zeigte, dass das Interesse für Sport auch von der Berufswahl abhängt, da insbesondere in Berufen, in denen in der Freizeit eine Arbeit „nebenbei“ auch weit verbreitet ist, wenden sich weniger dem Sport zu. Das ist beispielsweise im Malerberuf der Fall, obwohl diese Arbeit viel Bewegung benötigt und eine Kompensation aus dieser Sicht nicht unbedingt nötig wäre.

Der Einfluss der Eltern auf die Herausbildung der Sportinteressen der Jugend hat sich in den letzten Jahren positiv entwickelt. Die Daten einer landesweiten Studie zeigen, dass in 91% der Fälle die Eltern dem Sportunterricht in der Schule positiv gegenüberstehen, was sich sicherlich vorteilhaft hinsichtlich der Sportaktivitäten ihrer Kinder auswirkt.

Mit der Konzentration des Interesses auf eine Sportart erhöht sich auch der Einfluss der Faktoren, die durch die Personen in einer bestimmten Sportart vermittelt werden. **Der Einfluss der Eltern nimmt ab und es treten die Mitschüler, Freunde, die Sportlehrer, Trainer und die Vorbilder in dieser Sportart in den Vordergrund, die das Interesse der Jugendlichen weiter beeinflussen.**

Hinsichtlich der Motivation vermitteln moralische Größe und fachliche Kompetenz des Vorbildes für die Jugend die Anziehungskraft zu einer Sportart, aber auch ihr Leistungsbestreben. Deshalb ist es also wichtig, dass der Trainer die Leitpersonen in der Sportart für die jungen Sportler in eine greifbare Nähe bringt unter Betonung ihrer positiven Eigenschaften.

Die Rolle des **Trainers hat durch seine Persönlichkeit, sein Wissen und sein menschliches Verhalten** ein besonderes Gewicht bei der Lenkung und Beeinflussung der Interessen. Auf diese Frage wird im Kapitel 3 näher eingegangen.

Ein fortwährendes Interesse für eine Tätigkeit verleitet Personen früher oder später dazu, selbst damit in Kontakt zu treten und es mal zu versuchen. *Das Interesse bewegt die Person dazu, die Sache zu besitzen und kennenzulernen und zur Aneignung wird deshalb eine Leistungsstrategie entwickelt.* Je nach Intensität – von der Tiefe und dem Inhalt abhängig – lenkt das Interesse auch die Neigung für kürzere oder längere Zeit in diese Richtung.

Zusammenfassend muss betont werden, dass bei der Weckung und Aufrechterhaltung von Interesse nicht nur die Reize des Sports an sich, sondern auch die Einflüsse des Umfeldes eine Rolle spielen. Ein bedeutender Faktor dabei ist, in wiefern der Trainer oder Sportlehrer ggf. durch sein eigenes Vorbild in der Lage ist, Kinder für die gegebenen Sportaktivitäten zu interessieren und zu begeistern. Auf lange Zeit kann deshalb nur ein solcher Lehrer bzw. Trainer Begeisterung wecken und das Interesse aufrechterhalten, der selbst mit Begeisterung seinen Beruf ausübt.

3.4. Die Erziehung zu Ausdauer, Kampfgeist und Selbstkontrolle

So wie jede andere leistungsorientierte Tätigkeit, die eine längere leistungsorientierte Vorbereitungsphase benötigt, verlangt auch der Sport Ausdauer und zeitweise auch die maximale Belastung einer Person. Die Vorbereitung auf die sportliche Leistung geschieht während des Trainings durch eine zielgerichtete Umgestaltung des gesamten Organismus. Das Ergebnis wird anhand eines Kräftevergleichs mit Konkurrenten oder durch die Überwindung der eigenen Grenzen erreicht. All diese Umstände machen es notwendig, dass der Sportler in der Lage ist, ausdauernd *zu arbeiten, diszipliniert und zielgerichtet Leistungen zu bringen und das Maximum aus sich herauszuholen*. Deshalb müssen die Sportler vor allem über solche Qualitäten verfügen wie **Ausdauerkraft, Selbstkontrolle und Kampfgeist**. Obwohl jeder dieser Eigenschaften beim Erreichen von verschiedenen Leistungen eine andere Rolle zukommt, sind alle drei wichtig für das Gesamtergebnis und können allein nicht viel ausrichten.

Wenn die Konzentration auch nur an einem Punkt nachlässt, kann es leicht passieren, dass die erhoffte Leistung nicht erreicht wird und die Tätigkeit unvollendet und ergebnislos bleibt oder wird mit einem unerwarteten und unnötigen Ergebnis abgeschlossen.

Ausdauerkraft ist eine komplexe physiologische und psychologische Erscheinung. Ihr notwendiger Grundbaustein ist die *Standhaftigkeit*. Aus psychologischer Sicht sind ein gewisser Grad an *Toleranz gegenüber der Eintönigkeit*, lang anhaltendes Interesse und Konzentrationsfähigkeit erforderlich. Aus pädagogischer Sicht bedeutet das für eine physiologisch und psychologisch ausgereifte Person, einen großen Arbeitsdruck aushalten zu können. Das hat auch eine ethische Seite, weil es die positive Haltung gegenüber der Arbeit ausdrückt. Notwendigerweise muss betont werden, dass diese Erscheinung nur auf solche komplexe Weise korrekt definiert werden kann.

Aus pädagogischer Sicht muss angenommen werden, dass – obwohl diese Fähigkeit zum größten Teil vom angeborenen Temperament abhängt – diese Eigenschaft trotzdem weiterentwickelt werden kann. Die Entwicklung von Fähigkeiten kann nur aus der Perspektive der Altersspezifik und spezieller Anforderungen der jeweiligen Sportart geschehen. In der modernen sportwissenschaftlichen Fachliteratur wird diese Eigenschaft als **Stabilität** bezeichnet.

Die Weiterentwicklung der Ausdauerkraft ist – obwohl sie bereits in der frühen Kindheit beginnt – jedoch eher wegen ihrer psychischen Faktoren (Toleranz gegenüber Eintönigkeit, lang andauerndes Interesse) vor der Pubertät weniger erfolgreich. Die Trainer müssen sich deshalb bei Sportarten, in denen die Arbeit bereits in frühen Entwicklungsphasen beginnt, vor Augen halten, dass sich die Haltung später im Teenageralter durchaus verändern kann.

Wegen der speziellen Anforderungen können sich bedeutende Unterschiede in den unterschiedlichen Sportarten herausbilden. Beispielsweise erfordern Sprungdisziplinen in der Leichtathletik nach langem Vorbereitungstraining eine kurze und gebündelte Konzentrationskraft, während im Gegensatz dazu im Langlauf vor allem Ausdauerkraft und Willenskraft benötigt werden.

Die Erziehung zur bewussten Disziplin im Sport

Der Sport ist ein geeignetes Mittel bei der Erziehung zu diszipliniertem Verhalten, weil Selbstdisziplin unbedingt zur Bewältigung von äußerem oder innerem Druck benötigt wird. Selbstdisziplin ist ein wichtiges Element auf dem steinigen Weg zum Erfolg, aber auch unverzichtbar bei der Bewältigung von Erfolg und Misserfolg.

Voraussetzungen für die Herausbildung von Selbstdisziplin:

- Selbstbeherrschung,
- realistisches Selbstwertgefühl,
- Kenntnis und Akzeptanz der Regeln und Forderungen und
- die Fähigkeit, sich der Gemeinschaft anzupassen.

Bei der Entwicklung der **Selbstbeherrschung** spielt das Temperament des Einzelnen eine eindeutige Rolle. Für denjenigen ist es schwieriger sich zu beherrschen, der von Natur aus temperamentvoll und schnell reizbar ist. Unterschiede bestehen auch zwischen einzelnen Personen hinsichtlich des früheren Umfeldes und darin, in welcher Weise Hemmungen entwickelt wurden. Die fehlende Disziplin bei einer temperamentvollen Person ist anders zu bewerten, als eine durch das Umfeld verursachte Ungehorsamkeit. Infolgedessen müssen diese

Erscheinungen auch unterschiedlich behandelt und die Möglichkeiten zur Beeinflussung sind auch anders gestaltet. Der Sportler selbst kann auch viel dazu beitragen und den Trainer unterstützen, wenn *er sich gut kennt* und seine Ergebnisse und damit verbundene Konsequenzen realistisch beurteilen kann.

Der *Kenntnis und Akzeptanz der Regeln* kommt aufgrund der Erziehung des Kindes in einem entsprechenden Umfeld zustande. Mit der Zeit wird das „Das darfst du nicht“- Gefühl durch das unmittelbare Umfeld vom Verhältnis zu einem konkreten Gegenstand immer mehr auf nichtmaterielle Begriffe ausgedehnt, was in den ersten Lebensjahren erlernt wird. Mit den Mitteln des Sports muss dieser Kreis weiter ausgedehnt werden.

Der Sport und insbesondere der Mannschaftssport erfordert einen gewissen Grad an gemeinschaftlicher Zusammenarbeit (das „Alle für einen und einer für Alle“- Gefühl). In solchen Sportarten haben Eigensinn und Egoismus keinen Platz, zumindest nicht ohne dadurch das Ergebnis zu gefährden. Die *Zusammenarbeit* erfordert ein *hohes Maß an Anpassungsfähigkeit innerhalb der Gemeinschaft und ein bewusstes Zusammenwirken* und kann deshalb nur von Personen erwartet werden, die genügend Selbstbeherrschung besitzen. Die kollektive Zusammenarbeit verlangt jedoch nicht nur Selbstkontrolle, sondern unterstützt auch die Weiterentwicklung, insbesondere dann, wenn der Trainer deren Bedeutung auch klar herausstellt. Wie allgemein in der Pädagogik muss auch im Sport der Grundgedanke verankert sein, dass *die Disziplin nicht nur ein Mittel sondern auch ein Ergebnis der Erziehung* ist.

Die Entwicklung des Kampfgeistes

Wenn man den Sport aus unmittelbarer Nähe betrachtet und Wettkämpfe als treibende Kraft akzeptiert, entdeckt man *verschiedene Erscheinungsformen des Kampfes*:

- der Kampf mit sich selbst und der Kampf, frühere Leistungen zu übertreffen,
- Positionskämpfe innerhalb der Gruppe,
- Kampf mit dem Gegner oder Mitstreiter,
- Kampf gegen ein anderes Team,
- Kampf um die Ausdehnung der eigenen Grenzen und gegen äußere Einflüsse.

Diese verschiedenen Kämpfe, meistens unter den Voraussetzungen des Amateursports, sind natürlich *nicht mit dem unmittelbaren Kampf um das Überleben zu verwechseln*, obwohl im übertragenen Sinne die Selbstverwirklichung im Sport auch ein „Überlebenskampf“ im Sportlerdasein bedeutet. *Zum Sport gehört auch der Wettkampf dazu, der vom Sportler Kampfgeist erfordert.*

Kampfgeist zeigt sich von Person zu Person und in den verschiedenen Sportarten auf unterschiedliche Weise. *Der persönliche Kampfgeist wird stark von dessen Temperament, Alter, seelischer Stärke, Selbstdisziplin, Leistungsmotivation und Selbstkenntnis beeinflusst.* Diese Faktoren können eindeutig, wie bereits erörtert, vor allem aus den angeborenen Gegebenheiten *weiterentwickelt und anerzogen* werden.

Wie schon angedeutet äußert sich der Kampfgeist durch die Verschiedenheit jeder Sportart auf unterschiedlich intensive Weise. Anders ist der Kampf an sich, wenn man ihn gegen ein „Gerät“ führt, wie beispielsweise beim Gewichtheben oder Geräteturnen. Wieder anders ist die „Einsamkeit“ des Langstreckenläufers, der Kampf „Mann gegen Mann“ beim Ringen und unerwartete Situationen im Mannschaftssport. Letztere sind meistens nicht mal durch Situationen oder das Können bedingt, sondern werden sind Überraschungen bedingt durch seelische Einflüsse und können so noch schwerer bekämpft werden. Es gibt Sportarten, die im Training nie die Kampfsituationen simulieren können, wie sie im Wettbewerb wirklich auftreten. So treffen Sportler bei Rennen gegen Zeit und Entfernung nur im Wettbewerb auf die „richtigen“ Gegner. *Die Entwicklung des Kampfgeistes wird also immer unter Berücksichtigung von den spezifischen Gegebenheiten in der Sportart auf die Wettbewerbssituation abgestimmt* und durch *bewusste Vorbereitung* gefördert.

Die bewusste Vorbereitung wird von der Wichtigkeit des anstehenden Wettkampfes beeinflusst. Auf **alles entscheidende Situationen** bereitet man sich bewusster und gründlicher vor. Im umgekehrten Falle, wenn die Schwäche des Gegners bekannt oder das Ergebnis nicht ausschlaggebend oder unerreichbar ist, dann ist die Lage aus Sicht der Vorbereitungen nicht so glücklich. Es kann jedoch immer noch sein, dass die bloße Teilnahme eine Bedeutung für die persönliche Weiterentwicklung hat, aber die Qualität des Kampfes fällt niedriger aus. In dieser Situation kann eine Teilnahme am Wettbewerb für die persönliche Entwicklung des Sportlers dennoch eine Rolle spielen. Auf alle Fälle ist die Qualität des Kampfes eine andere. Die richtige

Wettkampfatmosphäre für sog. Freundschaftsspiele muss erschaffen werden, obwohl der ein richtiger Kampf unter solchen Umständen wohl schwieriger gestaltet werden kann. Aufgrund dessen trifft zu, dass *der Sport immer ein symbolisches Ereignis ist und nur der Mensch macht bewusste Pläne, um diese symbolischen Ziele zu erreichen. Im Sport modelliert der Mensch die Wirklichkeit (das Modell ist nicht die Wirklichkeit, sondern nur das Abbild der Wirklichkeit).*

Nur auf dieser Weise ist zu verstehen, dass *der Wettkampf im Sport dem Sportler als realistischer Kampf erscheint, der eine wirklich Kraftanstrengung verlangt, obwohl es im Vergleich zum Überlebenskampf nur ein symbolisches Spiel ist und der Mitstreiter nur ein Gegner ist und kein Feind.*

3.5. Die Bedeutung der Kreativität im Sport und die Erziehung zur Kreativität

Die Kreativität (oder Schaffenskraft) drückt die gedankliche und in Taten umgesetzte Selbstständigkeit bei der Lösung von Problemen aus.

Der oft zitierte aus Ungarn stammende Biologe János Selye schreibt in seinem zweiten erfolgreichen Buch, das in ungarischer Sprache erschienen ist, über das selbstständige Denken Folgendes:

„Eine große Persönlichkeit ist der, der genau so ist, wie er von Natur aus geschaffen wurde und uns an niemand anderen erinnert. Der Begriff Genie steht für nichts Anderes als die Fähigkeit, die Dinge auf unkonventionelle Weise wahrzunehmen.“ ... „Das ursprüngliche und schöpferische Denken bietet eine selbstständige und frische Perspektive. Unter selbstständiger Denkweise verstehe ich, dass man nach den eigenen Vorstellungen die ersten Schritte macht. Dazu ist aber Fantasie notwendig. Das ist die Fähigkeit, sich etwas vorzustellen, ohne dass man es vorher schon einmal gesehen hat. Man braucht ein gutes Auge, um Wichtiges erkennen zu können, und zwar noch bevor es offensichtlich wird. Ursprünglichkeit ist wichtig, wobei das Wichtigste die Unkonventionalität ist.“

Diese Sätze skizzieren lückenlos alle Elemente des kreativen Denkens. Haupteigenschaften sind *Eigenständigkeit, Neuartigkeit, Unkonventionalität*. Die psychische *Basis der Kreativität ist die divergente Denkweise*, d. h. die Fähigkeit unsere Gedanken auf verschiedene Weise und in verschiedenen Zusammenhängen ableiten zu können. Dadurch ist man in der Lage, mehrere Zusammenhänge zu durchleuchten und eventuell neue zu entdecken. Es reicht nicht aus, eine breite Wissensbasis zu haben, es geht vielmehr darum, über Kenntnisse zu verfügen, die leicht auf andere Situationen transferierbar sind. Das macht dann selbstständige Problemlösungen und Entscheidungen möglich. Die Eigenschaften der divergenten Denkweise zeigen sich in jede menschliche Situation (so auch in darstellenden und metaphorischen Ausdrucksweisen und im kognitiven Verhalten). Obwohl nach früheren Standpunkten diese Eigenschaft nur mit den bildenden Künsten in Zusammenhang gebracht wurde und nur Künstlern und besonders Begabten zuerkannt wurde, können wir heute behaupten, dass *das Potenzial der Kreativität im Allgemeinen mit der Menschheit verbunden ist und mit der Erlangung der Selbstständigkeit und der Ausdrucksfreiheit zusammenhängt.*

Die pädagogische Vorgehensweise, durch die die Eigenständigkeit maximal unterstützt werden kann, damit sie langsam zur Grundeigenschaft und Quelle für eine weitere Entfaltung wird, führt zwangsläufig zu einem kreativen Verhalten. Die Kreativität ist somit nicht nur den Auserwählten vorbehalten. *Die Möglichkeit zur Kreativität ist in jeder Lebenslage jedem Menschen gegeben.*

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Faktoren, die Kreativität hemmen, aus **Konformität** resultieren. In solchen Kulturen, wo die rituelle Pflichten hoch eingestuft werden, ist die treibende Schöpferkraft geringer.

Jede Sportart braucht einen gewissen Grad an Kreativität. Die Natur der jeweiligen Sportart kann dabei oft ein bedeutender Hemmfaktor sein, besonders in Sportarten, wo die Regeln sehr streng und einengend gestaltet sind. In den Spilsportarten jedoch können Leistungen des Einzelnen und der Gruppe auf viele Arten erreicht werden und verlangen deshalb vom einzelnen Sportler und der Mannschaft oft unerwartete, neuartige und individuelle Lösungen.

Zu beobachten ist, dass Probleme in Gruppen schneller gelöst werden und gute Ideen leichter entstehen (worauf auch das Brainstorming – die Ideenfindung in der Gruppe -basiert). Eine gemeinsame kreative Tätigkeit fördert den Wirkungsgrad der Kreativität. Bei der Entwicklung von Kreativität nimmt die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer bzw. zwischen Sportler und Trainer eine wichtige Rolle ein. **Zwischen der Kreativität des Lehrers und des Schülers besteht eine Korrelation.** Eine konformistische Haltung des Lehrers führt zu

Unselbstständigkeit des Schülers und führt erneut zu Konformität. Eingeengte Bewegungsspielräume in der Problemlösung erziehen die Menschen zu Unfähigkeit, Neues zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Atkinson, R. – Atkinson, C.R. – Smith, E.E. – Bem, D.J. (1997): *Pszichológia*. OSIRIS.
- Bagdy, E. – Telkes, J. (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó.
- Barabás, A. (1997) (Szerk.): *Eurofit felnőtteknek*. A fizikai fitness mérése (fordítás: P. Oja és B. Tuxworth)
- Barkóczy, I. – Putnoky, J. (1967): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Bábosik, I. (1971): *Személyiség és pedagógia*. MTA. Bp.
- Bábosik, I. (1987): *Jellemformálás és jellemfejlődés*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Bábosik, I. (1992): *A nevelés folyamata és módszerei*. Leopárd KK. Bp.
- Báthory, Z. (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Báthory, Z. – Falus, I. (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban K. Bp.
- Báthory, Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Behaviorizmus*. (1970) Gondolat K. Bp.
- Beyer, E. – Röthig, P. (1976): *Beiträge zur Gegenstimmung der Sportpädagogik*. K. Hofmann V. Schorndorf
- Beyer, E. (1987): *Wörterbuch der Sportwissenschaft (Dictionary of Sport Science)*. K. Hofmann, Schorndorf
- Beyer, E. (1997): *Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen in der Sportwissenschaft*, Hamburg, Czwalina
- Biróné N.E. (1988): *Modern Olympic Games – the games of Coubertin*. Review of the Hungarian Univ. of P.E. 18-23. p.
- Biróné N.E. (1988): *Prognostic in P.E. Teachers training*. A collection of Studies in the International Scientific Cooperation. Vol. 3. Prague, 252-57 p.
- Biróné N.E. (1988): *Spezifischen Merkmale des Lehrer-Schüler Verhältnisses und ihrer Interaktion in der Körpererziehung*. Kształcenie kadr kultury fizycznej. Krakow
- Biróné N.E. – Svoboda, B. – Popov, N. – Kutinchev, M. – Florl, R. – Grabowski, H. (1980, 1984, 1988): *Coaches and physical education teachers training in socialist countries*. A Collection of Studies in the International Scientific Cooperation. Vol.1-3. Prague.
- Biróné N.E. (1976, 1977, 1983, 1994): *Sportpedagógia*. Sport K. 4. kiadás
- Biróné N.E. et al., (1989): *The Physical Educations Teacher's System of activity*. Review of the Hungarian Univ. of P.E. 49-64 p.
- Biróné N.E. (1990): *A mozgásos aktivitás, mint életmódelem*. OM Pályázati zárótanulmány, kézirat, TF Könyvtár, 192. p.
- Biróné N.E. (1994): *A szelektív motoros stimulusok hatása a tanulók mozgásos aktivitására az életstílus befolyásolása*. OM pályázati Kutatási zárójelentés, Kézirat. TF
- Csapó, B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai K.
- Coubertin, P. (1931): *Sportpedagógia. (III. rész)* OTT. Bp. 90. p.

- Cooper, H.K. (1982): *The aerobics program for total well-being*. M. Ewans and Comp. New York Fordítás, Hármory József, 1987.
- Cox, R.H. (1985, 90, 94, 98): *Sportpsychology*. Missouri-Columbia.
- Deák, Á. – Kozéki, B. (1981): *Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitás vizsgálatok*. Ped. Szle./2. 142-49. p.
- Gordon, Th. (1991): *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat K. Bp.
- Grupe, O. (1979): *Grundlagen der Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Grupe, O. – Krüger, M. (1997): *Einführung in die Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Haag, H. (1978): *Sportpedagogy. Content and Methodology*. Univ. Park Press. London.
- Halász, G. (1996): *Az iskola, mint esély*. In Ped. Szle. 7-8 sz/23-28. p.
- Haller, J. (1997): *Stresszagresszió, siker*. Calibra
- Hallesby, O. (1997): *Személyiség típusok. Adottságaink és amit velük kezdetünk*.
- Hepp, F. (1973): *A mozgásérzékelés kísérleti vizsgálata sportolókon*. Pszichológia a gyakorlatban 22. kötet, Akadémiai K. Bp.
- Hortobágyi, K. (1990): *Differenciálás*. In: Iskola és prularizmus. Educáció. Budapest.
- Kis, J. (1977): *Értékek, értékelések, testnevelés, sport. (I-II) A testnevelés tanítása, 1977/1-2. sz.*
- Kis, J. (1980): *A sportolói szerep pozitív befolyásolásának pedagógiai lehetőségei*. Testnevelés és Sporttudomány, 2. sz.
- Kis, J. – Gombocz, J. (1974): *Testi nevelés – egészség és stressz*. Testneveléstudomány, 1-2. sz.
- Kozéki, B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai, pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai K.
- Krüger, M. – Grupe, O. (1996): *Sport-Pedagogy. The anthropological Approach*. Sport Science Review, Vol.3/1.18-28. p.
- Makszin, I. (2002): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs
- Meinberg, E. (1984): *Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag
- Meinberg, E. (1986): *Die Körperkonjunktur und ihre anthropologischen Wurzeln*. The Boom of The body and its anthropological rools. Sportwissenschaft, 16/129-47 p.
- Mérei, F. – Binet, Á. (1997): *Gyermeklélektan*. Gondolat-Medicina K.
- Mérei, F. (1971): *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp.
- Mihály, O. (1974): *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Akadémiai K. Bp. Ajkay, Z.
- Nagy, S. (1997): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos K. Bp.
- Naul, R. (1997): *Összehasonlító testnevelési és sport-tanulmányok Németországban*. InternatioNal Journal of P.E.3/80-95 p.
- Nádori, L. (1981): *Az edzés elmélete és módszertana. (III)* Sport, Bp.
- Nádori, L. (1980): *Az edzés és versenyzés pszichológiája*. Sport, Bp.
- Palm, J. (1991): *Sport for All: Approaches from Utopia to Reality*. K. Hofmann Verlag

- Pekke Olja – Tuxworth, B. (1997): *Eurofit felnőtteknek*. A fizikai fitness mérése. Szerk. Barabás, A.
- Piehler, S. (1996): *Aussagen zum Wandel*. Von familialen Beziehungen und sportiven Praxen von Kindern. Hamburg, Cwalina
- Pfister, G. (1995): *Concept of the Body*. Sport Science Review, Vol.4. Human Kinetic
- Preuss, L. – Lausitz, U. (1993): *Die Kinder des Jahrhunderts*. Zur Pädagogik der Vielfalt für Das Jahr 2000. Wennheim und Basel, Ford. Szekszárdi
- Ranschburg, J. (1989): *Tehetség gondozás az iskolában*. Tankönyv K. Bp.
- Rét, R. (1980): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kossuth, Könyvkiadó Bp.
- Réthy Ené. (1989): *Teljesítményértékelés és tanítási motiváció*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Rétsági E. (2001): *Kézikönyv a testnevelés tanításához*. Dialóg Campus Kiadó, Bp.–Pécs
- Röthig, P. (1976): *Sportwissenschaftliches Lexikon*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Selye, J. (1964): *Életünk és a stressz*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Selye, J. (1967): *Álomtól a felfedezésig*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Soós, I. (1998): *A nevelés, a sport és az egészség találkozási pontjai / magyar és angol tapasztalatok összehasonlító elemzése*. In: Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban. Szerk. Bábosik, I. – Széchy, É. ELTE BTK. 157-62. p.
- Svoboda, B. – Naul, R. (1995): *Comparison of Determinants in Motivation of Pupils to Physical Education at Secondary Schools in Essen and in Czech Republic*. Aachen, Meyer & Meyer. 309-311. p.
- Sport és életmód*. Sport and Way of Life. 1993/II. Orsz. Sporttudományi Kongresszus. I-II. Kötet, szerk. Makkár, M.
- Takács, F. (1989): *A testnevelés és az életmód szociológiai megközelítése*. TF. Közlemények
- Wickers, N.J. (1994): *Psychological Research in Sport Pedagogy*. Sport Science Review, Vol. 3./1.41-56. p.
- Zibolen, E. (1948): *Sportpedagógia*. Testkultúra, Bp. (OTSH szakkönyvtár)

Kapitel 4. Die Rolle der Sportlehrer und Trainer

János Gombocz, SETF

Zusammenfassung

Der moderne Begriff des Sports, der sich in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts entwickelt hat, hat zwei grundsätzliche Arten von pädagogischen Rollen erschaffen: die des Sportlehrers und die des Trainers. In diesem Kapitel wird versucht, die Merkmale der beiden Rollen parallel darzustellen. Die Übereinstimmung der Merkmale in den Tätigkeiten des Sportlehrers und auch des Trainers soll hervorgehoben sowie charakteristische Unterschiede angedeutet werden. Das erfolgt so, dass auch das individuelle System von Bedingungen für erfolgreiche Aktivitäten deutlich gemacht wird.

Schlüsselbegriffe: Sportlehrer, Trainer, Erziehung, Sport

1. Einführung

In modernen Gesellschaften vollzieht sich Erziehung auf vielfältigen Ebenen. Diese Vielfalt bedeutet auch, dass in der Erziehung mehrere Möglichkeiten bestehen. Während der langen Geschichte der Erziehung ist aber doch die Rolle des Lehrers – von Fachleuten, die aufgrund ihrer Berufung in den Basiseinrichtungen der Erziehung, d.h., in den Schulen tätig sind – die determinierteste und bekannteste. Ein interessanter Prozess war und ist heute noch, wie sich aus der ehemals schamanistischen Rolle des Lehrers die des heutigen Lehrers und Pädagogen herausgebildet hat. So wie sich die Rolle des Lehrers aus der des Schamanen entwickelt hat und wie er früher der alleinige Hauptzieher war, so entwickelt sich heute das Schicksal dieser Fachleute immer mehr ins Negative. Heute werden die Fachleute anhand der Bildung, Tätigkeit und sogar der Institutsarten unterschieden: Elementarlehrer werden vom normalen Lehrer unterschieden, und ein Professor bedeutet auch ein etwas anderes. Eine ähnliche Tendenz vollzieht sich auch in den nicht „klassischen“ pädagogischen Berufen ab, wie z. B., bei Entwicklungspädagogen und Sozialpädagogen, aber auch bei Musik- und Sportlehrern. Diese Berufe haben bis heute die drei Merkmale bewahrt: Die Kombination von *Vater* (der geistige Leiter, der Vertraute), *Meister* (besitzt Fachkenntnisse und vermittelt sie) und *Beamtem* (bewertet im Namen der Gemeinschaft und entscheidet über die weitere Entwicklung) erscheint in vielerlei Formen. Hinzu kommen kann auch die Rolle des Stillen Kommissars (sorgt für Disziplin und Ordnung). Für diese verwandten Begriffe hat die ungarische Allgemeinsprache erst nach dem II. Weltkrieg einen allgemein akzeptablen Sammelbegriff eingeführt: den schon früher benutzten Begriff „Pädagoge“. Außenstehende bezweifeln heute noch, dass Trainer gleichzeitig auch Pädagogen sind.

2. Die Aufgaben des Pädagogen in Körpererziehung und Sport

Der Sportlehrer leitet und organisiert die Tätigkeiten von Jugendlichen in und außerhalb der Schule, um in Dokumenten festgelegte Erziehungsziele unter Nutzung wissenschaftlich anerkannter Erziehungsinstrumente zu erreichen. Der Unterrichtsstoff umfasst in erster Linie die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Bewegungen im Sport, aber auch taktische Kenntnisse und Regelkenntnisse im Sport. In der Arbeit des Sportlehrers wird alles den pädagogischen Zielen untergeordnet: Er erzieht keine Sportler, sondern Menschen, die Sport treiben können und auch wollen, sowie Menschen, in deren Leben der Sport einer der wichtigsten Mittel für den Erlebniserwerb, die Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheitserhaltung ist. Der Begriff „Sportlehrer“, oder „Turnlehrer“ macht unglücklicherweise den falschen Eindruck, dass der, der diesen Beruf ausübt, sich ausschließlich mit der körperlichen Entwicklung der Schüler beschäftigt. Aber gerade so erhält der Lehrer die Möglichkeit, durch das reiche Tätigkeits- und Erlebnisangebot im Sport die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit vorwärts zu bringen. Der Sportlehrer ist der Entwickler der Seele und der Sinne. Allerdings muss man wissen, dass der Erfolg des Erziehers nicht an den Sportergebnissen gemessen werden kann, sondern durch das adäquate Messen der pädagogischen Arbeit. (Eine andere Frage ist, ob der Erfolg einer Schulmannschaft den positiven Eigenschaften des Lehrers zu verdanken ist und welche Rolle dieses Ereignis in der Erziehungsarbeit der Schule spielt).

Warum beschäftigt sich aber dann die Sportpädagogik mit dem Sportlehrer, wenn dieser Fachmann nicht als Sportbotschafter der Schule, sondern für pädagogische Aufgaben in der Schule verantwortlich ist? Dafür gibt es mehrere Gründe. Solange vom Erfolg der Arbeit der Ungarischlehrer abhängt, wie Menschen in einem Land die Literatur interpretieren, ob sie das literarische Kode-System verstehen und auch die Frage, ob die Gesellschaft diese Botschaften und die dazu gehörigen Erlebnisse eigentlich auch benötigt und ob Talentierte eine Erfolg verheißende Literaturlaufbahn beginnen sollen oder nicht, so könnten auch die Sportlehrer in der Lage sein, das Schicksal des Sports (durch ihre Arbeit in der Schule) in einer Stadt, in einer Region oder gar in einem ganzen Land zu entscheiden. Die Sportlehrer machen aber nicht nur den Sport populär und sind Fachleute mit speziellen Kenntnissen, sondern sie greifen auch formend in Sporttätigkeiten ein und das nicht nur in der Schule, sondern auch als aktive Teilnehmer in ihrer Funktion als Trainer und Sportleiter. In Ungarn sind etwa 50 % der Trainer auch Sportlehrer! Indem sie auf vielfältige Weise durch verschiedenen Tätigkeiten mit dem Sport verbunden sind – im Beruf als Sportlehrer oder außerschulisch – trainieren sie den Nachwuchs, unterstützen in internationalen Wettkämpfen ihre Sportler und haben Anteil an großen internationalen Erfolgen.

Die Arbeit des **Sporttrainers** wird (auch dann, wenn sie über einen Sportlehrerabschluss verfügen) durch andere Aspekte geleitet als die der Lehrer.

Traineraktivitäten sind in erster Linie vom Erreichen bestimmter sportlicher Ziele geleitet, d.h., geleitet vom Sportinteresse und Erfolg wird mit Hilfe der Maßstäbe im Sports bestimmt. Eine andere Frage ist, ob der wirkliche sportliche Erfolg nur durch das Einhalten von pädagogischen, psychologischen, physiologischen und moralischen Regeln erfolgen kann. Ein durch das Übertrainieren und Ausbrennen eines jungen Athleten erreichter Erfolg im Sport ist kein echter Erfolg, sondern im Gegenteil die totale Niederlage sowohl fachlich als auch hinsichtlich des Humanismus! Hingewiesen werden muss, dass obwohl die *Arbeit des Trainers in erster Linie sportlichen Zielen untergeordnet ist, dennoch eine pädagogische Interpretation möglich und auch nötig ist*. Nicht nur Lehrer, sondern auch Trainer sind Erzieher. So ist es möglich, dass Person und Aktivität des Sportlehrers und Trainers im Gedankengang einer sportpädagogischen Analyse nebeneinander gestellt werden können. Beide sind Erzieher, beide sind Sportpädagogen! (Die, die behaupten, dass der Trainer kein Pädagoge sei, denken bestimmt an die kleine Gruppe an der Spitze des Wettkampfsports. In diesem Segment verblässen die Merkmale des Pädagogen schon schneller, verschwinden aber auch hier nicht ganz). Die Mehrheit der Trainer beschäftigt sich aber nicht mit Spitzensportlern, sondern ist auf dem Gebiet des Kinder- und Jugendsport und in der Erziehung des Nachwuchses tätig, wo pädagogische Aspekte eine viel wichtigere Rolle spielen.

3. Die Laufbahn von Sportlehrern und Trainern anhand der Laufbahn von Pädagogen

Aus persönlichen Erfahrungen wissen wir, je mehr Sportlehrer und Trainer, desto unterschiedliche Persönlichkeiten sind damit verbunden. Wenn man die Anwesenheit eines Pädagogen eine längere Zeit lang genießt, zeigt sowohl der Lehrer, als auch der Trainer mit der Zeit ein anderes Bild von sich. Interessant ist das Studium der pädagogischen Laufbahn, denn die einzelnen Merkmale kommen in den unterschiedlichen Lebensabschnitten auf verschiedene Weise, mit unterschiedlicher Intensität zum Vorschein, die Dynamik und ihre Rolle in der Persönlichkeit ändern sich. Bedeutend ist auch, dass ihr „momentaner Wert“ in den pädagogischen Tätigkeiten nicht als konstant bezeichnet werden kann. Deshalb halten wir die Darstellung des pädagogischen Prozesses und die Nennung der wichtigsten Stationen der pädagogischen Laufbahn für notwendig.

Die Fachliteratur definiert drei, von einander gut abgrenzbare Abschnitte der pädagogischen Laufbahn:

- a. Stadium der Vorbereitung und Erlebniserwerbs bis hin zur Berufswahl
- b. die Zeitraum der Ausbildung
- c. Anfangsjahre in der Arbeit und Berufsausübung

Der erste Abschnitt umfasst die Kindheit, die Teenagerzeit und Jugendjahre. Einige Autoren bezeichnen diesen Zeitraum als den „Zeitraum der chaotischen pädagogischen Erlebnisse“, denn jeder Jugendliche erlebt seine Erziehung in einer speziellen Art und Weise. Er sieht, wie man sich mit den Kindern in der Nachbarschaft umgeht und sammelt Erfahrungen durch einige Beispiele in der Verwandtschaft. Er verarbeitet zwar die pädagogischen Erlebnisse, aber die damit in Zusammenhang stehenden umfangreichen Erfahrungen, Eindrücke und Gefühle werden weder zu einem kohärenten System oder pädagogischen Denkweise geformt, die diese sporadischen Erlebnisse zusammenfasst und analysiert. Auf die Mehrheit der Kinder haben die Erlebnisse in der

Schule einen großen Einfluss. Aus kindlicher Sicht sind meistens die Äußerlichkeiten in der pädagogischen Arbeit anziehend. Positive Gefühle verbunden mit Schule und Lehrern haben in den meisten Fällen einen entscheidenden Einfluss auf die kommende Berufswahl und sie können sich zu wirkungsvollen Motiven für die Berufswahl entwickeln. Die älteren Schüler kommen oft in Situationen, wo sie Aufgaben pädagogischer Art lösen müssen: das Anleiten Jüngerer, die Aufsicht und manchmal auch die Nachhilfe. Teilnehmer an Kinder- und Jugendfestivals werden oft mit derartigen Erlebnissen konfrontiert. Beim Wecken von Interesse für den Pädagogenberuf können einige gute Lehrer ein sehr gutes Vorbild sein, denen Kinder in mehrer Hinsicht nacheifern möchten. Dieser Fall kommt in der Turnhalle und auf dem Sportfeld gar nicht so selten vor, denn dort verkörpern Sportlehrer und Trainer oft ein attraktives, leicht zu verfolgendes Menschenideal. Die disziplinierte, straffe, sportliche Persönlichkeit erweckt den Willen zum Nacheifern und Nachahmen. Nebenbei übernimmt ein geschicktes Kind oft eine wichtige Rolle, indem er einige neuen Übungen vorführen muss, wodurch auch seine emotionale Verbundenheit wächst.

Die Zeit vor der Berufswahl kann als ein langer Interessenprozess angesehen werden, obwohl es mehrere Kinder gibt, die schon früh ihre innere Entscheidung erklären, wie sie als Erwachsene als Lehrer oder vielleicht auch als Trainer arbeiten werden. Eine Studie in Ungarn hat ergeben, dass „die Berufswahl im frühen Kindesalter sich in den meisten Fällen entweder auf den Beruf als Pädagoge oder Arzt konzentriert“. (Szilágyi, 1984) Bei einem Teil der Jugendlichen, die sich für ein Pädagogikstudium entschieden haben, reifte schon ziemlich früh der Berufswunsch, was auch bedeutet, dass sie anhand eigener Vorstellungen über die pädagogischen Aufgaben mit der Persönlichkeitsentwicklung (Denkweise, Emotionen) begonnen haben. Diejenigen, die sich im letzten Moment für den Pädagogenberuf entscheiden, haben diese Möglichkeit der positiven Entwicklung und der inneren Reifung nicht, und sie können deshalb auch nicht die Vorzüge dieser speziellen Begeisterung durch eine langfristige geistige und emotionale Berufsvorbereitung nutzen. Die tatsächlich erlebten pädagogischen Erlebnisse führen in diesem Fall nicht zu Misserfolgen, denn die Berufswahl selbst und die Ausbildung wird diese positiven Erlebnisse und Erfahrungen hervorheben und sie werden dadurch bei der Entwicklung der eigenen „pädagogischen ars poetica“ eine bedeutende Rolle spielen. Untersuchungen bestätigen, dass selbst eine unter Druck erfolgte Berufswahl der Entwicklung dieser positiven Gefühle und sogar der vollen Identifikation nicht im Weg steht.

Untersuchungen im In- und Ausland zeigen auch, dass die Mehrheit derjenigen, die sich für die Laufbahn als Sportlehrer entscheiden, aus der Unter- und Mittelschicht der Gesellschaft kommt; Jungen haben durchschnittlich einen niedrigeren gesellschaftlichen Status als Mädchen. Aber die Jungen und Mädchen kommen aus Familien, in denen auf eine entschlossene und zielgerichtete Arbeit großer Wert gelegt wird. In diesem Teil der Gesellschaft sind herausragende Sportergebnisse und eine Sportkarriere besonders anerkannt. (Unter anderem auch deshalb, weil Talent, Fleiß und kompromissloser Kampf sichtbar zur Geltung kommen!). Jugendliche, die in solchen leistungsorientierten Familien aufwachsen, treiben auch regelmäßig Sport und in den meisten Fällen kann ihre Berufswahl auch als Entscheidung für eine Verlängerung bezüglich der Sportkarriere betrachtet werden.

Die Trainer mit Hochschulabschluss stammen ebenfalls aus einem Umfeld, das den Sport unterstützt und die meisten sind (waren) auch erfolgreiche Sportler; ihre Berufswahl wurde meistens nicht am Ende des Gymnasiums entschieden. Die meisten von ihnen treffen ihre Entscheidung wegen der begrenzten Möglichkeiten. Genauso kommt es auch vor, dass wegen der Sportkarriere das Studium zwischenzeitlich auf Eis gelegt wird (Abendschule, Fernuniversität) und auch durch die unzureichende Vorbildung die Chancen in einem anderen Hochschulstudium stark verringert sind. Außerdem fühlt sich ein älterer Sportler in der Welt des Sports zu Hause und er kann die in seiner aktiven Karriere gesammelten persönlichen Erfahrungen gut in das methodische Instrumentarium des zukünftigen Sportexperten einbauen.

Mit der Rolle und den Problemen der **Ausbildungszeit** beschäftigt sich eine umfangreiche Fachliteratur. Außer den Fachlehrern, die für die pädagogische Ausbildung direkt zuständig sind, existiert noch eine Vielzahl von Fachleuten, die sich mit Forschungen in Pädagogik beschäftigen. Diese Forschergruppe ist sich darin einig, dass obwohl die Hochschuljahre die intensivsten Jahre der Berufsentwicklung sind, nicht eindeutig behauptet werden kann, dass es bei der Beurteilung der Effektivität in der Ausbildung oder Planung der Entwicklungsrichtung eine Übereinstimmung geben würde. Eine der bekanntesten ungarischen Autoritäten hält die Ausbildung von Studenten dann für gelungen, wenn sich die zukünftigen Pädagoge sich mit den Zielen und Methoden der Universität bzw. Hochschule identifizieren.

„...eine wichtige Bedingung für die bewusste Arbeit des Studenten, für ihre optimale Selbsttätigkeit und zur Abwendung aufkommender Schwierigkeiten ist, dass der Student die inhaltlichen Forderungen der Ausbildung, den vorgeschriebenen Studienablauf sowie die Maßnahmen auch innerlich akzeptiert und sie im Sinne der späteren Praxis auch begründet findet“ (Zibolen, 1971).

Diese einfache Forderung ist allerdings nicht leicht zu erfüllen. Aufgrund von Erfahrungen ist eine Identifizierung mit diesen Forderungen an Pädagogischen Hochschulen viel einfacher, weil dort die Studenten direkt auf die Schulpraxis vorbereitet werden. Studenten an Universitäten – die später dadurch einen viel größeren Spielraum bei der Berufsausübung erreichen – haben einen viel größeren Abstand zu ihrer pädagogischen „Ausbildung“. Die Erziehungswissenschaft kämpft auch um keinen Rang bei den Studenten, sondern ganz im Gegenteil stehen pädagogische Ausbildungen auf der Beliebtheitskala hinter den fachwissenschaftlichen Fächern. Ein wenig anders sieht die Situation an der SETF, im Ausbildungszentrum der ungarischen Sportlehrer und Trainer aus, denn hier bedeuten die pädagogisch orientierten Fächer das Gegengewicht zur hauptsächlich naturwissenschaftlich orientierten Ausbildung. Durch den humanistisch orientierten Lehrstoff und Betrachtungsweise kann man mit einer Zusammenarbeit der an Humaniora interessierten Studenten rechnen.

Das pädagogische Interesse bei Trainerkandidaten ist viel intensiver und lebensnaher als bei Schulamtskandidaten. Das ergibt sich wahrscheinlich aus dem Fakt, das die beiden Studentengruppen eine völlig andere Laufbahn bis zum Ausbildungsbeginn durchmacht haben. Wie schon erwähnt wurde, kommen die Schulamtskandidaten direkt aus der Mittelschule an die Hochschule, verfügen über geringe pädagogische Erfahrung und waren auch noch nicht mit dem enormen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis konfrontiert. Die Trainerkandidaten, die ihr Fernstudium meistens im letzten Abschnitt oder am Ende ihrer aktiven Sportkarriere beginnen – ein großer Teil verfügt auch nur über Erfahrungen in der Nachwuchsentwicklung – reagieren gegenüber Lösungsvorschlägen der Pädagogik viel aufgeschlossener und suchen auch mit mehr Begeisterung die passende Fachliteratur dazu.

Über die Hochschulausbildung, den intensivsten Abschnitt in der Berufsentwicklung, gibt es auch pessimistische Meinungen. Ein bekannter Wissenschaftler aus der deutschen Sportwissenschaft äußerte sich folgendermaßen:

„Es kann kaum angenommen werden, dass bei bestimmten Vorbedingungen – wie Verständnis für Kinder, Verständnis gegenüber Sympathie, Antipathie oder Angst anderer Menschen, Empathie für Ängstlichkeit, die Fähigkeit der sozialen Kommunikation und Begeisterungsfähigkeit – die Hochschulausbildung, die sich in den meisten Fällen in Massenveranstaltungen vollzieht – wesentliche veränderung beim erwachsenen Menschen bewirkt.“ (Volkamer, 1981). In einigen Bereichen kann sich die Hochschulausbildung positiv auswirken: „Wenn die Stimme des Schulamtskandidaten leise ist, dann kann ihm geholfen werden, aber nur in dem Fall, wenn die leise Stimme kein tiefergründigeres Problem der sozialen Kommunikation ist“.

Auch wenn dieser Pessimismus seine Existenzberechtigung hätte, wäre kaum zu bestreiten, dass die Hochschulausbildung vorhandene pädagogische Erfahrungen ordnet und interpretiert, den Zugang sowie den Erwerb von wissenschaftlich akkretitiertem Wissen ermöglicht und dem Entschlossenen auch etwas Inspiration vermittelt.

Eine interessante Besonderheit auf dem Weg zum pädagogischen Fachmann ist auch mit der Studienzeit an der Hochschule verbunden: Das an der Universität angeeignete pädagogisch-wissenschaftliche Wissen verdrängt keine Meinungen, Vorurteile und Vermutungen, die sich aufgrund der bisherigen pädagogischen Erfahrungen gebildet haben, sondern sie rufen mit vereinten Kräften besondere und speziell „integrierte Einzeltheorien“ (Hierdeis Hug, 1997) ins Leben. Nach anderen Autoren (Mosston, Aschworth) ist das die sog. Lehrer-Repräsentation, das innere Bewusstsein und die Betrachtungsweise der Erziehung. Diese speziellen, integrierten Erziehungstheorien werden von den Autoren mit folgenden Merkmalen charakterisiert:

- Sie sind einzigartig.
- Sie sind eklektisch, weil sie aus der Vereinigung von alltäglichem und wissenschaftlichem Wissens entstehen.
- Sie können in der Praxis direkt angewendet werden.
- Kenntnisse, Glauben und Meinungen vermischen sich und sind emotional verwoben.
- Individuelle Theorien hält jeder für kohärent.
- Sie werden sowohl in Wort als auch Schrift mit einem anspruchsvollen und deutlichem Wortschatz ausgedrückt.
- Ein Merkmal ist die Akzeptanz von Alternativen.

- Kennzeichnend ist das Ermöglichen von Selbstreflexion.
- Weiterentwicklung ist möglich.
- Sie sind offen hinsichtlich anderer pädagogischer Theorien im Alltag (der Eltern), wissenschaftlicher Theorien sowie integrierter persönlicher Theorien von Kollegen.

Daraus folgt, dass die Interpretation von bestimmten Erscheinungen und Zusammenhängen in der Arbeit des Pädagogen – im Verhältnis zu den festen Denkweisen in anderen Akademikerberufen – auf einen höheren Freiheitsgrad möglich ist, was auch direkt auf große schöpferische Möglichkeiten des Einzelnen hinweist. Persönliche Lösungsvarianten des Sportlehrers, vor allem aber des Profitrainers sind nicht nur möglich, sondern sind sogar in der Tätigkeit erwünscht. Der immer stärker werdende Kampf im Sport macht die Suche nach „alternativen“ Wegen unumgänglich.

Bedauerlich ist es, dass mit dieser großen Freiheit nicht nur ein Vielseitigkeit der Interpretation einhergeht, sondern wissenschaftliches Wissens auch weniger geschätzt wird. (Wenn beispielsweise die Wissenschaft keine exakten Antworten auf bestimmte praktische Fragen geben kann – weil es einfach nicht möglich ist –, wird sie auch nicht ernst genommen werden. In beruflichen Fragen sind die Naturwissenschaften eine stärkere Unterstützung für den Sportfachmann als die Erziehungswissenschaft. Die Funktionsmechanismen des menschlichen Körpers sind trotz ihrer Kompliziertheit einfacher als die oftmals rätselhaft anmutenden Äußerungen der Persönlichkeit.

Der erste Abschnitt der Arbeit ist vom Einstieg in den Beruf geprägt. Viele junge Pädagogen haben schlechte Erinnerungen an diese Zeit. Die pädagogische Arbeit ist meistens anders, als dass es sich ein Berufsanfänger vorstellt. Es ist allgemein bekannt, dass die Berufswahl nicht anhand adäquater Motive getroffen wird, sondern es vielmehr die Äußerlichkeiten des pädagogischen Berufes sind, die die Wahl beeinflussen. Unerwartete und auf den ersten Blick unlösbare Konflikte, unvermeidbare methodische Fehler wegen der Unsicherheit der Absolventen und auch die Ratlosigkeit beim Lehrmaterial wegen fehlender Erfahrung lassen in der Abgeschiedenheit des Lehrerzimmers den angehenden Pädagogen kaum Luft zum Atmen und führen zu einer verwirrten Gefühlslage. Dieser Zustand ist der sog. Praxisschock. Wenn dem jungen Pädagogen, der mit der fachlichen Belastung seines Berufes und mit Selbstzweifeln zu tun hat, in dieser Situation eine helfende Hand gereicht wird, dann findet er auch leicht aus dieser Krise heraus. Den Praxisschock und Befreiung aus dieser Umklammerung bezeichnet man in Fachkreisen als „Konstanzer Wanne“- Syndrom, was eine ziemlich plastische Bezeichnung dafür ist. Man rutscht in einer verzweifelten Situation am steilen Rand leicht in die Wanne, kommt aber langsam am flachen Ende wieder heraus. Nach einigen Monaten oder in einem Jahr kommt das pädagogische Selbstbewusstsein zurück und erlebt u. U. noch einen Auftrieb. Ein aufmerksamer Vorgesetzter und hilfsbereites Lehrerkollegium kann dabei eine enorme Hilfe bieten.

Eine anfängliche Unsicherheit von angehenden Pädagogen ist für die ersten beiden Jahre der Berufspraxis relevant. Die Fachliteratur kategorisiert die ersten drei bis fünf Jahre der Absolventen als Anfängerzeit.

Eine interessante Feststellung aufgrund von durchgeführten Befragungen ist, dass die jungen Sportlehrer als Berufsanfänger nicht in die „Konstanzer Wanne“ fallen und sie nur in wenigen Ausnahmefällen mit Krisen in der Anfangszeit – durch ein unglückliches Zusammenspiel von Zufällen oder wegen ihrer gestörten Persönlichkeit – zu kämpfen hatten. Bei der Untersuchung der beruflichen Laufbahn von Trainern wurden keine Zeichen gefunden, die auf eine tiefe Krise in den Anfangsjahren hingewiesen hätte.

Ab dem fünften bis zehnten Berufsjahr ist eine große positive Wende in der pädagogischen Arbeit feststellbar. Die jungen LehrerInnen entwickeln sich zu selbstbewussten und reifen Fachleuten. Frühere Verfahrensweisen bündeln sich zu Strategien und der eigene Stil bildet sich heraus. Offenheit und Kompetenz in fachlichen Fragen ist kennzeichnend. Diese Haltung erweist sich auch in der pädagogischen Arbeit als erfolgreich. Besonders Fachliche Weiterbildungen fallen in dieser Phase der pädagogischen Laufbahn auf fruchtbaren Boden. Unsere Untersuchungen zeigten, dass leistungsorientierte Trainer sich in dieser Lebensphase gern mit Fachliteratur beschäftigen. Diese zehn bis fünfzehn Jahre bieten den bereits erfahrenen, aber noch für alles Neue empfänglichen Lehrern eine Fülle von beruflichen Erlebnissen.

Die Ausbreitung von Routine in der pädagogischen Arbeit ist zwischen dem fünfzehnten bis fünfundzwanzigsten Jahr der Berufslaufbahn feststellbar. Die mechanische Verwendung bereits früher gut funktionierender Methoden löst die Suche nach frischen Ideen allmählich ab. Die Aufgeschlossenheit gegenüber neue Lösungen nimmt ab. Der Bedarf nach emotionalen Bindungen mit den Schülern wird ebenfalls zweitrangig.

Die Erschöpfung pädagogischer Energien beginnt allgemein ab dem fünfzigsten Lebensjahr. Mit dem fünfundfünfzigsten Lebensjahr zeigen sich bei vielen bereits Anzeichen eines richtigen Ausgebranntseins. Das pädagogische Interesse vermindert sich oder lässt völlig nach.

Die Phasen der Berufslaufbahn zeigen sich natürlich nur tendenziell. Wie bereits erwähnt, vermeiden viele Anfänger den Praxisschock und sind ab der ersten Minute selbstbewusste und fähige Lehrer. Es sind ebenfalls Pädagogen bekannt, die der Zeit trotzen und auch jenseits der Sechzig oder Siebzig immer noch voller Schaffenskraft und pädagogischen Aktivitäten mit neuen Ideen brillieren und mit ihrer Persönlichkeit die Schüler nachhaltig prägen. Der Unterschied liegt in der Persönlichkeit des Einzelnen. Entwicklungen im persönlichen Leben üben ebenfalls einen bedeutenden Einfluss auf die berufliche Laufbahn aus. Dieser Einfluss ist bei Pädagogen bezüglich der Qualität des Bestehens am Arbeitsplatz, der Haltung gegenüber dem eigenen Beruf, der Aufrechterhaltung der inneren Kraftreserven vielleicht sogar größer als in Berufen mit wenigerem Bedarf an Persönlichkeitseinsatz. Die möglichen Erfolge im Trainer- und Sportlehrerberuf lassen es eher zu, Tiefpunkte zu überwinden und die eigene Schaffenskraft zu erhalten. Unter den Sportlehrern trifft man bemerkenswert viele ältere Pädagogen in guter geistigen und körperlichen Verfassung. Als Fachleute für gesunde Lebensweise gehen sie selbst mit gutem Beispiel voran und sind ein Beispiel für die von ihnen propagierten pädagogischen Werten. Während jedoch die Sportlehrer ihren Beruf in dem relativ ruhigen Rhythmus der schulischen Tätigkeit ausüben, sind Trainer während ihrer Laufbahn an der vordersten Front den Höhen und Tiefen von Erfolg und Misserfolg ausgesetzt. So gibt das Schema der Pädagogenlaufbahn in diesem Fall nur einen begrenzten Leitfaden.

Für Spitzentrainer sind allgemeine soziologische Charakteristika der Erziehungsberufe nicht anwendbar. Für die Pädagogen der Jahrtausendwende in Ungarn kennt die Fachliteratur folgende Typisierung:

- Intellektuellenschicht, die am schlechtesten bezahlt wird
- Intellektuellenschicht, die den niedrigsten moralischen Zuspruch erfährt
- Intellektuellenschicht, die von Frauen dominiert wird.

Die ersten beiden Eigenschaften treffen auf die Sportpädagogen, SportlehrerInnen und auf die meisten Trainer zu. Der dritte Punkt trifft jedoch auf Sportpädagogen und SportlehrerInnen nicht zu, da sowohl in den Schulen als auch in Vereinen, die sich den Nachwuchssportlern widmen, diesbezüglich ausgeglichene Verhältnisse vorliegen.

Keine der aufgezählten soziologischen Charakteristika treffen jedoch auf die Trainer von Spitzensportlern in den beliebtesten Sportarten zu. Die Trainer in den populärsten Balldisziplinen, die im Scheinwerferlicht stehen, sind zum Beispiel finanziell hoch bezahlte und durch ihre tägliche Medienpräsenz auch beneidete und anerkannte Akteure in der modernen Gesellschaft; darunter sind allerdings nur wenige Frauen. Dieser Tatsache würde man eigentlich keine Bedeutung schenken, wenn diese Prestigepositionen nicht auch mit pädagogischer Effizienz verbunden wären. Die meisten Pädagogen im Sport erleiden wie auch andere Erzieher einen solchen Grad an Prestigedefiziten (in erster Linie wegen ihrer finanziellen Situation und der damit verbundenen moralischen Anerkennung), dass die Verwirklichung der pädagogischen Kraft behindert wird. Auf der anderen Seite können einige Lehrer und Trainer mit geeigneten Mitteln, wie zum Beispiel durch ihre Persönlichkeit, die schlechten Ausgangspositionen dieses Berufes ausgleichen.

4. Das Bild des Sportlehrers und Trainers in der Wissenschaft

Man geht bei der wissenschaftlichen Beschreibung der Rolle des Sportpädagogen am besten von allgemeinen Konzepten aus und zieht dabei Meinungen über die Pädagogen zu Rate.

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Persönlichkeit des Erziehers in der Erziehungswissenschaft kaum behandelt. Zwar fand der Pädagoge bei jedem wichtigen Autor Erwähnung, jedoch immer nur am Rande. Oft wurde die Berufung, die mit diesem Beruf verbunden ist, betont und damit in Verbindung die Forderung nach opferbereiten Persönlichkeiten, die dieser Beruf verlangt. Jedoch hat die Wissenschaft nicht die erwarteten Analysen geliefert, sondern eher Ideologien produziert.

Mit der Reformpädagogik wären bereits empirische Untersuchungen möglich gewesen, am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde durch die kindorientierte Pädagogik der Pädagoge jedoch zum Nebendarsteller degradiert,

d.h. man setzte sich nicht mit ihm auseinander. Erst am Ende der ersten progressiven Phase dieser Bewegung in den Zwanziger Jahren wandte man sich dem Erzieher zu.

Die meisten Untersuchungen beziehen sich auf Fragen der Berufseignung. Die wissenschaftliche Antwort von Spranger (1933) erregt dabei eine besondere Aufmerksamkeit. Laut seiner These sind die Persönlichkeitsmerkmale von Erziehern nicht lehrbar und auch nicht erlernbar. Man muss zum Erzieher geboren sein! Sein Pessimismus bezüglich der Möglichkeit, Erzieher zu werden, drückt er auch mit dem Titel seines Buches aus (Der geborener Erzieher). In der Fachliteratur wird diese These in energischen Debatten zurückgewiesen, obwohl man in Privatgesprächen der Pädagogen immer noch Zustimmung heraushört. Die Wissenschaftler halten heute diese Theorie wegen ihrer Auswirkungen in der Praxis für schädlich, da junge angehende Pädagogen Missgeschicke und Misserfolge, die anfänglich und nicht zwangsläufig sind, so deuten würden, dass sie nicht zum Pädagogen geboren sind. Aus dieser Resignation infolge des Misserfolges kann der Pädagoge dann dazu nur halbherzig die Fehler zu korrigieren und die Arbeit neu angehen, da ihm angeblich die sog. „angeborenen Fähigkeiten“ fehlen. Die Frage danach, aus wem nun ein erfolgreicher Erzieher werden kann und aus wem nicht, war die wichtigste in den Untersuchungen zur Person des Erziehers in der pädagogischen Wissenschaft zwischen den beiden Weltkriegen. Fast gleichzeitig mit der pessimistischen Aussage Sprangers entstand eine optimistische Variante in Osteuropa. Der führende sowjetische Vertreter der pädagogischen Wissenschaft A. Makarenko bezeichnet den Beruf als Erzieher als Beruf, der wie jeder andere Beruf auch von jedem erlernt werden könnte. Leider ist dieser Optimismus auch nicht „fachlich“ genug und der Vergleich mit anderen Berufen sogar irreführend, da nicht jeder jeden Beruf erlernen kann. (Eine Person, die nicht schwindelfrei ist, wird sich nie, auch nach fleißigem Lernen, für den Dachdeckerberuf eignen.). Fragen wie „Aus wem wird ein guter Erzieher?“ oder „Wer eignet sich zum Erzieher?“ sind von vornherein falsch gestellt. Sie wären höchstens bei der Hochschulzulassung gerechtfertigt und auch nur dann, wenn es geeignete Prognoseverfahren geben würde, die eine Eignung zum Erzieher sicher voraussagen könnten.

Im Verlaufe ihrer Geschichte hat die Sporthochschule zwei Mal versucht, eine Eignungsprüfung für Sportlehrer zu etablieren, beide Male mit einem völligen Misserfolg als Ergebnis.

In der pädagogischen Fachliteratur in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen wird die Frage „Aus wem kann ein guter Erzieher werden?“ durch ähnliche Fragen wie „Wer ist ein guter Erzieher?“ bzw. „Wer ist der ideale Erzieher?“ ergänzt. Offensichtlich ist, dass damit der Archetyp des Erziehers definiert werden sollte. In der neueren deutschen Fachliteratur wird die Gesamtheit aller nötigen Eigenschaften des idealen Lehrers kritisch andeutend mit dem pejorativen Begriff „Qualitätskatalog“ bezeichnet. Ungarische Autoren verwenden den nicht weniger negativen Begriff „Wunschliste“ (vgl. Rokusfalvy etc., 1981). Letzterer Begriff ist ebenfalls sehr plastisch, da der ideale Lehrer anhand der „Wünsche“ von bestimmten Altersgruppen und Eltern zusammengestellt wird. Die Befragten sind keine Fachleute auf diesem Gebiet und deshalb auch nicht kompetent in der Beantwortung der Frage. Die einheitliche Definition der Eigenschaften ist in sich bereits problematisch und die Suche nach dem einzigen und alleinigen Idealtyp ist eine vergebliche Suche. Außer dieser kritischen Bemerkungen hat die Fachliteratur noch weiteres an der Vorgehensweise bezüglich der fachlichen Anforderungen auszusetzen.

Die ideale Persönlichkeit von Sportlehrern und Trainern wurde öfter auch anhand eines Qualitätskataloges beschrieben. Immer wieder tauchen solche Artikel in Fachzeitschriften auf. Obwohl sie keinen wissenschaftlichen Wert haben, können sie u. U. bei der Entwicklung von pädagogischen Denkweisen und Selbsteinschätzung eines Trainer- oder Sportlehreranwärters eine positive Rolle übernehmen.

Eine bessere Annäherungsweise als die eher etwas naive Idealtypisierung anhand von „Qualitätskatalogen“ bieten versuche der Persönlichkeitstypisierungen der verschiedenen Erzieherpersönlichkeiten. Es gibt auch hier schwache Versuche, aber auch einige interessante und plastische Darstellungen. Hier sollte besonders die Lösung von Caselmann (1949) erwähnt werden. Nach seiner Meinung sollte die Typisierung nicht den guten Erzieher ins Visier nehmen, sondern alle Erzieher betrachten und erst danach vielleicht die guten und gründlicheren unter die Lupe nehmen. Im Caselmann'schen System werden zwei Entwicklungsrichtungen der Lehrerpersönlichkeit unterschieden. **Die Gruppe des logotropen Typs** begeistert sich an objektiven Werten und hat einen großen Wissensdurst. Das Fachinteresse steht bei ihm an erster Stelle und das Lehrmaterial im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Eine einseitige logotrope Haltung kann leicht zu Praxisferne, Humorlosigkeit in der Erziehung und einer Abwendung von den Schülern führen. Dieser Gefahr besteht in der Gruppe **paidotroper Typen** nicht, da sie sich in erster Linie den Schülern zuwenden. Das Lehrmaterial ist für sie nur ein Mittel, um mit den Schülern Kontakte aufbauen zu können. Daher kann bei dieser Gruppe sehr schnell zur Verschwendung von Unterrichtszeit kommen, da nicht der Lehrstoff, sondern das Verhalten der Schüler als wertvolles (und interessantes) Thema betrachtet wird.

Laut unserer Untersuchungen können die Pädagogen auf dem Sportplatz, ebenfalls gut in diese Typologie eingegliedert werden und zwar in ähnlichem Verhältnis wie die Kollegen in der Schule: zur Hälfte in logotrope und zur Hälfte in paidotrope Typen. In der Hierarchie des Sports verschieben sich jedoch diese Proportionen. Zur Spitze hin werden die Persönlichkeitsorientierten in den Hintergrund gedrängt und vor allem von den Fachorientierten dominiert.

Der logotrope Trainer wendet sich der Sportart zu und wurde vor allem deshalb Trainer, weil er sich primär für die Sportart interessiert. Der paidotrope Trainer wendet sich dem Sportler zu. Er hat sich primär deshalb für diesen Beruf entschieden, weil er sich gern mit Menschen (Kindern) beschäftigt. Logotrope Charakterzüge betonen die Wichtigkeit von Sportfachfragen, der logotrope Typ macht gern fachliche Weiterbildungen, nimmt auch die Weiterbildung der Sportler ernst und stellt hohe Erwartungen. Erziehungsaufgaben werden allerdings von ihm vernachlässigt. Persönliche Probleme der Schüler nimmt er nicht wahr und hat weder aufmunternde Worte und Aufmerksamkeit für die Schüler, die mit Problemen zu kämpfen haben, übrig. Er vernachlässigt auch die Kollektivbildung. Der paidotrope Trainer verhält sich völlig entgegengesetzt. Er ist zu Kompromissen bei sportlichen Forderungen bereit, ist in der Weiterbildung weniger gründlich und es kümmert ihn nicht, dass seine Sportler Bewegungen „unkorrekt“ ausführen und nicht im Besitz von perfekten Kompetenzen sind. Er fördert jedoch die Kollektivbildung, schafft eine gute Trainingsatmosphäre, die zwischenmenschlichen Beziehungen entwickeln sich positiv unter seiner Leitung und die Konflikte werden entschärft.

Offensichtlich ist, dass eine eindeutige Bevorzugung einer dieser Typengruppen aus pädagogischer Sicht nicht sinnvoll erscheint bzw. eine andere abzulehnen. In Anlehnung an Caselmann möchten auch wir nicht die beiden Typen (und deren Untertypen) gegeneinander abwägen, da man erkennen kann, dass alle wichtigen Qualitäten sowohl positive Seiten als auch Nachteile haben. Wir möchten den Trainern zeigen (und sie davon überzeugen), dass ihre „Haltung“ sie zwar in der Erziehungsarbeit predeterminiert, aber sie auf keinen Fall zu pädagogischen Fehlern verleitet. Mit einer bewussten Entwicklung der Selbstkenntnis und einen Blick in den Spiegel vermag man auch die Qualitäten der „anderen Seite“ zu erlernen! Der eindeutige Nutzen dieser Typologisierung liegt darin, das zu verstehen.

Die dritte Möglichkeit der wissenschaftlichen Annäherung an die Pädagogenpersönlichkeit bieten **psychologische Persönlichkeitsuntersuchungen**, die durch die Analyse der pädagogischen Attitüde, der Fähigkeiten, der pädagogischen Fantasie etc. versuchen, die pädagogischen Potenziale und Effizienzfaktoren einer Person aufzudecken. Mit der Entwicklung der Testdiagnostik nach dem Zweiten Weltkrieg begann man an die Persönlichkeit des Lehrers auch als eine Sammlung testbarer Eigenschaften zu behandeln und so konnte dieses Verfahren an Bedeutung gewinnen. Der Nutzen wird jedoch seit den Achtziger Jahren immer mehr angezweifelt. Einige weisen darauf hin, dass falls diese Untersuchungen nur empirische Daten über die Persönlichkeitsmerkmale (insb. allgemeine und spezifische Berufshaltungen) liefern, sie immer noch keine Erkenntnisse über das tatsächliche Verhalten beinhalten. „Wenn ein Lehrer eine konservative Attitüde hat, so heißt das nicht zwangsläufig, dass er auch in der Praxis dementsprechend handelt.“ (Haller, 1981)

Trotz dieser Problematik haben psychologische Persönlichkeitsuntersuchungen auch offensichtlich einen großen wissenschaftlichen und praktischen Wert, da die Psychologie einen unverzichtbaren Beitrag zur Aufdeckung der erfolgreichen Trainerpersönlichkeit leistet.

Weitere Möglichkeiten der wissenschaftlichen Beschreibung der Persönlichkeit von Erziehern bieten **soziologische Ansätze**. In den letzten Jahrzehnten hat sich auch die Soziologie immer öfter pädagogischer Probleme zugewandt und so wurden auch die Persönlichkeit und Aktivitäten des Erziehers zum Gegenstand soziologischer Untersuchungen. Auch in der Pädagogik wurden Versuche unternommen, soziologische Sichtweisen in die Untersuchungen einzubeziehen sowie die Methoden und Terminologie zu verwenden.

Obwohl viele die Möglichkeit der eindeutigen Beschreibung der Pädagogenrolle bezweifeln, entwickelte sich ab den Sechzigern mit den Untersuchungen der Pädagogenrolle einer der fruchtbarsten Zweige der Fachliteratur. Besonders dann wurden die Rollenuntersuchungen intensiver, als entdeckt wurde, dass ein rein psychologischer Ansatz keine ausreichenden Antworten auf die wissenschaftlichen Fragen und praktischen Probleme liefern kann. Es wurde klar, dass eine ausschließlich psychologische Annäherungsweise zu isoliert sei und nicht genügend in die strukturellen Eigenheiten der pädagogischen Aktivitäten eingegliedert werden kann. Die Rollenuntersuchung kann die Persönlichkeit in der Fülle der zwischenmenschlichen Beziehungen erfassen. So können die Probleme mit der Situation erklärt werden und die Gefahr, dass die Persönlichkeit in der Interpretation isoliert betrachtet wird, ist niedriger. Die ungarischen Wissenschaftler haben das Potenzial der Rollenuntersuchungen erst später für sich entdeckt (Es werden sogar noch in den Siebzigern negative Stimmen laut, die die Rollenuntersuchungen falsifizieren).

Die **Rollenmöglichkeiten des Sportlehrers** wurden bisher kaum untersucht. Die Aufdeckung der weitverbreiteten Sportlehrerrollen, wie der „Ordnungshüter“, der „Organisator“, der „Sportfan“, der „Gesundheitsapostel“ der „Spaßvogel“ usw. würden der Stärkung des pädagogischen Bewusstseins angehender Sportlehrer dienen. Die Sportpädagogik hat auch mögliche (und funktionsfähige) Trainerrollen noch nicht aufgezeigt. Es wurden bisher nur einige sehr schwache Versuche in dieser Richtung bekannt, die eine mögliche (und funktionsfähige) Trainerrolle beleuchten.

Die Pädagogik hat aus dem Inventar der Soziologie eine andere erfolgreiche Methode übernommen. *Die Persönlichkeit und Arbeit des Pädagogen kann auch mit Fallstudien beschrieben werden.* Diese Methode ist attraktiv und hilfreich durch die Praxisnähe und auch persönlich durchlebte Gefühle werden dabei durch Authentizität bezeugt. Dieses Verfahren hat jedoch auch seine Hürden, von denen Svoboda (1983) zwei sogar für fast unüberwindbar hält. Eine ist das Kriterium des Erfolges und das andere die Methode der Datenerhebung. Beim Kriterium des Erfolges betont er, dass diese Erscheinung auf komplexen funktionalen Zusammenhängen beruht und nur schwer erfassbar ist. In Ungarn blieb vielleicht auch wegen dieses methodologischen Defizits das Verfahren in der Welt der Turnsäle und Sportplätze ungenutzt. Wenn auch ab und zu eine Arbeit über das Leben erfolgreicher Sportlehrer oder Trainer geschrieben wird, so ist es oft eher ein literarisches Werk. Darin überwiegen die Laudatio und schwer überprüfbare Lobpreisungen und weniger die objektive Analyse. Solche Werke werden zweifellos auch benötigt, können aber die wirklichen Fallstudien nicht ersetzen.

Am Ende der Aufzählung über die Möglichkeiten der Untersuchung von Pädagogenpersönlichkeiten betonen wir noch die **Notwendigkeit komplexer Untersuchungen** und verweisen auf die Forschungsergebnisse unseres Institutes.

Literaturverzeichnis

- Biró, E. – Farkas, J. – Kovács, N.I. (1998): *The Physical Education Teacher's System of Activity, His Functions, Comissions, Roles and Behaviors.* In: Coaches and P.E. Teacher Training in Socialist Countries. Volume 3. 105-126. p.
- Caselmann, C. (1949): *Wesenformen des Lehrers*, Stuttgart.
- Flanders, N.A. (1970): *Analysing of teaching. Behavior.* Reding M.A.: Addison-Wesley.
- Gombocz, J. (1999): *Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón*, Kalokagathia III-VII évf. 1-2. pp. 15-37. p.
- Gombocz, J. (2002): *Sport és nevelés* In: Göttl, B. Labdarúgás lépésről lépésre MSTT, Budapest, pp. 25-49.
- Haller, H.D. (1981): *Zur historischen Entwicklung der Forschungen über die Lehrerpersönlichkeit* In: *Lehrer ohne Maske?* (Hrsg) H. Gudjons, G. Reinert, Scriptor Verlag.
- Hierdeis, H. – Hug, Th. (1997): *Pedagogische Alltagstheorien und Erziehungswissenschaftliche Theorien.* Klinghart Verlag, Bad Heilbrunn.
- László, J. (1997): *Narrative organization of social representations.* Papers on Social Representations, 6(2) 155-72. p.
- Moskovici, S. (1994): *Social Representation and pragmatic kommunikation.* Social Science Information. 33(2), 163-77. p.
- Mosston, M. – Aschworth, S. (1994): *Teaching Physical Education.* Macmillan Publishing Company. New York.
- Németh, L. (1961): *Sajkódi esték.* Szépirodalom Könyvkiadó, Budapest, 346. p.
- Rókusfalvy P. etc. (1981): *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Salvara, I.M. – Biró, N.E. (2002): *Validity of the Physical Education Teacher's Representations on Instruction.* Journal of Sportpedagogiy, In Second Review.

- Salvara, I.M. – Biró, N.E. (2002): *Teacher's Use of Teaching Styles. A Comparative Study between Greece and Hungary*. International Journal of Applied Sport Science. In Press.
- Salvara, I.M. – Bognár, J. – Biró, N.E. – Salvaras, I. (2002): *Physical Education Teachers' Representations, Empiricism, Cognitivism and Constructivism. A Critical Thinking Perspective*, Motive Journal, 4.137-160. p.
- Spranger, E. (1933): *Von pedagogischen Genius*, Eros Verlag, Heidelberg, továbbá uő. (1965) *Der geborene Erzieher*, uo.
- Svoboda, B. (1983): *Elméleti és módszertani problémák a testnevelő tanár- és edzőképzés tartalmának kutatásában*. In: *A testnevelő tanárképzés korszerű tartalmi kérdései* Szerk.: Biró Péterné, TF. Budapest, pp. 14-35.
- Szilágyi K. etc. (1984): *Pedagógiai kísérletek a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen* Felsőoktatási Szemle XXXIII. 2. 114. p.
- Volkamer, M. – Zimmer, R. (1983): *Vom Mut (trotzdem) Lehrer zu sein*, Schorndorf, Hoffmann Verlag, 74. p.
- Zibolen E. (1971): *Felsőoktatás és pedagógiai tudatosság* FPK. Budapest, 18. p.

Kapitel 5. Auswirkung neuer Bildungstheorien auf das Unterrichten von Körpererziehung und sport

Erzsébet Rétsági, PTE, Pécs (5.1.; 5.2.)

Pál Hamar, SE TF, Budapest (5.3.; 5.4.)

Zusammenfassung

Dieses Kapitel umfasst folgenden Fragenkomplex:

- Veränderungen der Lernkonzeption – vom normalen Lernen bis zum motorischen Lernen,
- Didaktische und methodologische Anforderungen im motorischen Lernen anhand von neuen Bildungstheorien,
- Die Sicht von Kontrolle und Bewertung im ungarischen Unterrichtswesen,
- Lehrplantheoretische Paradigmenänderung im Unterrichten von Körpererziehung und Sport in Ungarn.

Schlüsselbegriffe: Didaktik, motorische Tätigkeitsentwicklung, Motivation, Differenzierung, induktive und deduktive Lernsteuerung, Kontrolle-Bewertung-Benotung, Lehrplan, Inhalt.

1. Einleitung

Die Bildungstheorie ist eine multidisziplinäre Disziplin, deren Entwicklung und Veränderung von der Entwicklung wissenschaftlicher Auffassungen über Kinder, gesellschaftlicher Bedürfnisse und der von Selbstentwicklung der Pädagogik geprägt ist (Réthyné, 1998). Dieser Wissenschaftszweig umfasst *sowohl die theoretischen, als auch die praktischen Probleme des Lernens und Lehrens* und auch das *System aller Bildungselemente* (Planung, Ausführung, Organisierung, Methoden, Bewertung, Rolle des Lehrers).

In diesem Kapitel wird in erster Linie versucht, einen Überblick über Veränderungen in der Auffassung von Lernen – als wichtigstem Faktor in der Entwicklung der Bildungstheorie – zu schaffen. Dies ist eine grundsätzliche und wichtige Frage, denn Lernkonzeption haben großen Einfluss auf die Bestandteile des Unterrichtsprozesses in Körpererziehung und Sport, da das Lernen das zentrale Element der Bildung darstellt. Die Beschäftigung mit dem Thema ist einerseits wegen der strategischen Bedeutung, andererseits auch deshalb unerlässlich, da in den unterschiedlichen Lernkonzeptionen sowohl die Ansichten bezüglich der Kinder als auch die Ergebnisse der gesellschaftliche Bedürfnisse integrierenden pädagogischen Entwicklung erscheinen.

Die Persönlichkeit des „bewertenden Pädagogen“ wurde zum Mittelpunkt der ungarischen pädagogischen Forschungen und der täglichen pädagogischen Praxis. In dieser Tendenz macht auch die Körpererziehung keine Ausnahme, auch deshalb nicht, weil dieses Fach das Wissensgebiet ist, wo Leistungsmessung, Bewertung und Kontrolle auf eine lange Vergangenheit zurückblicken können. Der Wechsel war nicht einfach, aber man musste sich mit dem Gedanken zufriedengeben, dass die Basis für Kontrolle und Bewertung lange nicht mehr nur durch taxonomische Annäherungen geliefert wird, sondern – ähnlich anderer Elemente des Erziehungs- und Bildungsprozesses – zu einem solchen Aktivitätenkomplex geworden ist, der nicht mehr autoritär behandelt werden kann.

Bis Ende der 80-er Jahre herrschte in Ungarn allgemein die Meinung, dass die wichtigste Aufgabe der Lehrplantheorie ausschließlich die Anfertigung und Entwicklung der Lehrpläne ist, und somit Privileg einer engen Spezialistengruppe ist. Diese Meinung hat sich grundlegend geändert. Dank der Paradigmenveränderung durch die Wende hat die dezentralisierte Regelung wurde die mehr als 200 Jahre alte zentralisierte Lehrplanregelung abgelöst. Ein allgemein berechtigter Anspruch ist, dass auch Lehrplankenntnisse zum

Fachwissen und zur fachlichen Kultur der Pädagogen, die an der Verwirklichung der Lehrpläne am meisten interessiert sind, in Zukunft dazugehören werden.

2. Veränderungen der Lernauffassungen – vom allgemeinen Lernen zum motorischen Lernen (E. Rétsági)

Die Pädagogik legte einen langen Weg vom Erlernen der Bewegungen bis zum Erreichen der heutigen, modernen *Lernauffassung* und Pädagogik zurück, die sich den neuen Sichtweisen angepasst hat. Um die modernen bildungstheoretischen Paradigmen unserer Zeit zu verstehen, muss die Vergangenheit der Didaktik betrachtet werden, deren Wissenssystem heute noch gültig ist und seine Auswirkung hat.

Die Vergangenheit kurz zusammengefasst

Vom Erlernen der Bewegung aus gesehen ist bei der Auffassung des Begriffes „schulisches Lernen“ ein wichtiger Ausgangspunkt, dass von der Pädagogik das Lernen eine Zeit lang nur mit verbalem Lernen verbunden wurde. Das bedeutete die Entwicklung des Gedächtnisses, das Verstehen und die Aneignung von fremden Informationen, das Lernen von Definitionen und Texten, was aber eine Dominanz theoretischen Wissens und die Dominanz des Lehrers bedeutete. Die historische Benennung der Disziplin – Unterrichtstheorie – weist auch daraufhin, dass das Lernen anhand unterrichtlicher Aspekte analysiert wurde und Fragen des Lehrens in erster Linie unter dem Aspekt der Wissensvermittlung behandelt wurden (Báthory, 1985). Entsprechend dieser Auffassung war der Schüler auch nichts anderes, als ein passiver, aufnahmefähiger und reproduktiver Teilnehmer. Weitere Konsequenzen dieser Interpretation waren unter anderem, dass die Entwicklung von praktischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht Teil des Unterrichts war. Zum Unterricht gehörte weder die Einstellung zur Vollkommenheit der Persönlichkeit noch und die Herausbildung von Eigenschaften wie Emotionalität und Willensstärke. Feststellbar ist schließlich, dass sich in diesem Sinne Unterricht und Erziehung trennten, d.h. Persönlichkeitsentwicklung und Lernen wurde voneinander getrennt. (Báthory, 1985).

Nach Nahalka (1998) ist unsere heutige, moderne Auffassung in erster Linie der Psychologie zu verdanken. Die Ergebnisse der Lernpsychologie haben den didaktischen Sichtwechsel gefördert, der den einseitigen Intellektualismus und Verbalismus in der Bildung abgebaut hat und die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Lernen ermöglichte. (Báthory, 1985, 1997; Nahalka, 1998).

Die Gegenwart

Auch in der heutigen Auffassung vom Lernen ist die Definition von Ballér aus dem Jahr 1981 weiterhin relevant, wonach *„als Lernen die Aneignung von praktischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Fähigkeitsentwicklung, die Aneignung bestimmter Einstellungen und emotionaler Eigenschaften sowie das Erlernen von Disziplin betrachtet werden kann.“* (Ballér, 1981).

Der erste Bildungsplan Ungarns, der sog. Nationale Bildungsplan (1995) beinhaltet eine weit gefasste Interpretation des Begriffes Lernen – *„Das Lernen ist die Veränderung des Physikums anhand externer Faktoren, d.h. nicht nur Wissensaneignung, Aufmerksamkeit und die Betätigung des Gedächtnisses. Eine weite ausgelegte Interpretation des Lernens umfasst die Entwicklung aller emotionalen Fähigkeiten sowie die Förderung und Entwicklung der gesamten Persönlichkeit“*.

Nahalka (1998) formuliert seine Definition mit Hilfe von systemtheoretischen Kategorien: *„Das Lernen ist eine langanhaltende und adaptive Veränderung, die in einem System oder innerhalb eines bestimmten Steuerungssystems durch die Wechselbeziehung mit der Umwelt entstanden ist“*. (System = Mensch, Steuerungssystem = Nervensystem, Umwelt = die tatsächliche gesellschaftliche Umwelt, Wechselbeziehung = soziale und objektorientierte Aktivitäten des Menschen, Dauerhaftigkeit = abrufbares Wissen, Adaptivität = die Anpassungsfähigkeit).

Diese Definitionen bündeln alle Elemente der modernen Auffassung vom Lernen. Heutzutage existiert eine Vielzahl von Lernarten – verbal, sensorisch, motorisch, sozial, die zwar vielseitig, aber aus Sicht der Persönlichkeitsentwicklung doch äquivalent zueinander sind (Báthory, 1992). Verbale, sensorische und motorische Typen erscheinen nicht in ihrer reinen Form, sondern meistens vermischt miteinander. Unabhängig, welcher Lerntyp dominiert, das Lernen entsteht immer im sozialen Bereich, wenn auch nur durch

Organisationsformen (Klassenverband, Lerngruppen, verschiedene Beschäftigungsformen). Die Schüler übernehmen unterschiedliche Rollen, sammeln ständig Erfahrungen über menschliche Kontakte, Gruppenverhältnisse, über die Pläne der Menschen. Die Einstellungen zu Institutionen, Freunden, Lehrern, Schülern und der Schule erwerben Sie durch Interaktionen im Bildungsprozess. Das soziale Lernen ist ein ausgezeichneter Lerntyp und untrennbarer Bestandteil des Lernprozesses.

Veränderungen in der Interpretation des Lernens spiegeln einen pädagogischen Paradigmenwechsel wider. Nicht das Unterrichten und der Lehrer, sondern das Lernen und der Schüler stehen im Mittelpunkt der schulischen Bildung. Die Stelle der traditionellen pädagogikkonzentrierten Auffassungen wird von auf den Schüler konzentrierten Auffassungen eingenommen. Aus Sicht des Lernprozesses bei Schülern ist das Lehren dem Lernen untergeordnet. Einer der wichtigsten Funktionen des Lehrers ist die Organisierung der Prozesse, die das Lernen regeln (Golnhofer, 1998). Diese Meinungsänderung ist auch dadurch gekennzeichnet, dass der Begriff Lehren durch den Begriff Bildung/Unterricht ersetzt wurde, der sowohl den Prozess des Lehrens, als auch den des Lernens beinhaltet. Die Pädagogik beschäftigt sich anstatt mit der Lehrtheorie mit Bildungstheorie, mit den grundlegenden Fragen des Unterrichtens und Lernens.

Bildungstheoretische Quellen des Erlernens von Bewegungsaktivitäten

Bildungstheoretische Erkenntnisse spielen bei der Interpretation des Begriffes Lernen sowohl in der Körpererziehung als auch in der Sportausbildung, aber auch in der Verwirklichung des Erlernens von Bewegungsaktivitäten in der Praxis eine wichtige Rolle. Gleichzeitig ergeben sich daraus grundlegende methodische Schlussfolgerungen.

Der beständige Wert *der Pädagogik der Kenntnisvermittlung* (erste Didaktik) liegt in der verbalen Kommunizierung von Informationen, was beim Unterrichten von Körpererziehung und Sport in Form von verbalen methodischen Prozessen angewendet wird. Die Bezeichnung „verbale Prozesse“ ist ein Sammelbegriff, der alle Arten von Erklärungen (kausale, gesetzmäßige, funktionelle, strukturelle), einfache Ansagen, Routine-Instruktionen, Kommandowörter und andere verbale Äußerungen umfasst.

Die Pädagogik der Kenntnisübermittlung bedeutet Vermittlung und Aneignung von Sekundärinformationen, was bezüglich auf Körpererziehung und Sportausbildung so interpretiert wird, dass im Interesse der Schüler versucht wird, das System der Sekundärinformationen mit verbalen Mitteln in den Bildungsprozess einzubauen. Hierzu gehören auch die technische Beschreibung der Sportdisziplin, die biomechanischen Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten, die durch den Sport hervorgerufenen physiologischen Abläufe, Spielregeln und die Fachterminologie. Zusammengefasst werden die Prozesse, die für den Erwerb des benötigten Wissens für den Sport und Leistungssteigerungen sowohl im Sport und in der Körpererziehung als auch für die Pflege und Entwicklung des Körpers gebraucht werden. Die Informationsquellen sind die Ergebnisse eines Aufarbeitungsprozesses, aber auch die Werte der Körperkultur.

Aus der *darstellenden Pädagogik* (zweite Didaktik) können vor allem methodische Konsequenzen gezogen werden. Beim Unterrichten von Körpererziehung und Sport kommt den Sinnesorganen eine äußerst wichtige Bedeutung zu. Beim Erlernen von Bewegungsaktivitäten sind Sehen, Hören und Fühlen beim Wissenserwerb sowie für deren Ausübung und Anwendung unentbehrlich. Für die heutige Jugend ist das Nachahmen hier einer der wichtigsten Informationsquellen. Direkte und indirekte Demonstrationen, d.h. visuelle und methodische Prozesse, begleiten den gesamten Bildungsprozess. Das Hören ist als eine der sensorischen Informationsquellen durch Laute, Melodien und Rhythmus im Prozess des motorischen Lernens und Lehrens ständig anwesend. Neben den unterschiedlichen Formen der verbalen Kommunikation ist die Musik wesentlicher Bestandteil bei der Ausbildung von Bewegungsaktivitäten, während die in den Bewegungen codierten Rhythmen den gesamten Lernprozess durchziehen. Das Fühlen beeinflusst den Ablauf der Bewegungsprozesse, besonders bei Übungen an Geräten bzw. mit Handgeräten. Hören, Sehen und Fühlen sind nicht nur eine große Unterstützung bei sog. psychomotorischen Prozessen, sondern sie sind auch wesentliche Elemente einer sicheren Übung. Außerdem leisten sie zum Erleben der Ästhetik von Bewegungsaktivitäten einen Beitrag.

Die *Handlungspädagogik* (dritte Didaktik) ist allein schon vom Aspekt des motorischen Lernens bemerkenswert, denn es kann auch als Bekenntnis zum Lernen auf der Grundlage von Bewegungen betrachtet werden. Axiom der Bewegungspädagogik ist, dass die Tätigkeit hinsichtlich der Lernergebnisse entscheidend ist. Dies ist bezogen auf das motorische Lernen eindeutig richtig! Das motorische Wissen hängt in erster Linie von der Vielfalt der psychomotorischen Inhalte und vom Niveau der motorischen Kenntnisse ab. Grundbedingung hinsichtlich des motorischen Lernens ist, dass das Kind im Lernprozess nicht nur die Rolle des passiven Rezipienten einnimmt, sondern hier auch aktiv mitwirkt. Paradigmen verändernd wirkt auch, *dass im Lernmittelpunkt das Kind*, bzw. die Lernprozesse des Kindes stehen.

Auswirkung neuer Bildungstheorien auf das Unterrichten von Körpererziehung und Sport

Ein weiteres Verdienst der Handlungspädagogik ist die Konzentration der Aufmerksamkeit auf die Rolle und Wichtigkeit von Motivation und Einstellung im Lernprozess, wodurch die zentrale Stellung des Schülers eine selbstverständliche Folge ist. Einerseits ist es der Reformpädagogik, andererseits der kognitiven Psychologie zu verdanken, dass das Lernen gleichzeitig die Entwicklung von Motivationen, Bedürfnissen, Einstellungen, Gefühlen, aber auch Traditionen bedeutet. Diese Begriffe sind Schlüsselwörter hinsichtlich der Unterrichtsziele für motorische Tätigkeiten. Zur Realisierung müssen alle zur Verfügung stehenden methodischen Elemente des Bildungsprozesses bewegt werden. Die „dritte Didaktik“ unterstützt nicht nur die Lernauffassung, sondern leitet auch zur gleichen Zeit die Aufmerksamkeit auf fachlich-pädagogische Knotenpunkte sowie methodische Fragen des modernen Bildungsprozesses.

Die Handlungspädagogik führt zu neuen bildungstheoretischen Problemen, denn welche Lernart entspricht bei der Ausbildung der Motorik dem teilnehmenden Kind? Wie kann das suchende, forschende und probierende Kind in die auf deduktiver Leitung basierende Tätigkeitsausbildung eingebunden werden? Eine Antwort erhalten wir durch das strategische Modell des offenen Lernens.

Die **konstruktivistische Pädagogik** (vierte Didaktik) vervollständigt aus Sicht der motorischen Ausbildung den Begriff des Lernens und das Lernen wird zu einem lebensnahen Begriff. Die pädagogischen Erfahrungen aus der motorischen Ausbildung wurden durch die Betonung dieses Paradigmas im Lernprozess – der *Bedeutung von Vorkenntnissen* – wissenschaftlich bestätigt. Seit Langem gibt es Erfahrungen, dass der Erfolg durch motorisches Lernen, d.h. durch Entwicklungsmöglichkeiten neuer Wissens Elemente sowie der Leistungssteigerung über die genetischen Gegebenheiten der Schüler hinaus, auch von der Quantität und Qualität der Bewegungserfahrungen, aber auch von dem Niveau der motorischen Fähigkeiten abhängt, d.h. von allen Elementen, die bis zum Zeitpunkt des Unterrichtsprozesses übernommen wurden und über die man zurzeit verfügt.

Diese Auffassung unterstreicht sowohl die aktive Teilnahme des Schülers, als auch den Prozesscharakter des Lernens. Der Begriff „Volle Entfaltung“ ist auch deshalb für die Bezeichnung dieser Auffassung zutreffend, weil sie die wichtigsten Elemente der vorhergehenden Didaktiken in ihre Bildungstheorie ganzheitlich einbaut: bei der Planung der Assoziationspsychologie, bei der Bewertung, bei Elementen für die Anfertigung von Lehrplänen, bei Feststellungen bezüglich von Motivationen und Einstellungen, bei Veranschaulichungen und bei der als Lernziel definierten Persönlichkeitsentwicklung.

Was wird unter motorischem Lernen verstanden?

Bisher gibt es in der ungarischen Fachwissenschaft noch keine Definition für motorisches Lernen. Unser heutiges Wissen verbunden mit diesem Begriff kann durch folgende drei Definitionen dargestellt werden:

R.A. Schmidt (1988) beschreibt das sog. motorische Lernen als einen Prozess, der mit der Praxis und Erfahrungen in Zusammenhang steht und zu relativ langanhaltenden Veränderungen im Fähigkeitsverhalten führt. Nach Nádori bedeutet das Erlernen von Motorik *„die Entwicklung (Anpassung) und Vervollkommnung von Verhaltensleistungen, was zusammengefasst bedeutet, dass es eine Lösung aller Bewegungsaufgaben durch optimale Prozessregelung ist.“* Das Pädagogische Lexikon definiert das motorische Lernen als *„...Lernen, das zustande kommt durch Bewegungsaktivitäten, Erfahrungen und Empfindungen, Wissensspeicherung und der Aufarbeitung und Praktizierung von Informationen.“* (Petriné, 1997)

Bildungstheoretisch bzw. anhand von Zitaten kann der Begriff motorisches Lernen folgender Weise definiert werden: *Das motorische Lernen ist eine solche Lernart, die durch das Aufarbeiten und Praktizieren der einzelnen Bewegungsaktivitäten, aber auch durch die damit verbundenen theoretischen Kenntnisse, langanhaltende und adaptive Veränderungen sowohl in den Verhaltensleistungen als auch in der gesamten Persönlichkeitsentwicklung hervorruft.*

Merkmale des motorischen

Lernens Die Veränderungen in der Auffassung der Bildungstheorien übten einen starken Einfluss auf das Wesen des motorischen Lernens aus, das im Rahmen der Sportausbildung entsteht.

- Grundsatz ist, dass das motorische Lernen mit allen anderen Arten des Lernens äquivalent ist, und sie gemeinsam der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler dienen. Die unterschiedlichen Lerntypen sind von Planungsbeginn an (Ziele, Aufgaben, Anforderungen) wesentliche Bestandteile des Organisierens, der Auswahl der Beschäftigungsformen (Gruppenarbeit), der Leitung (deduktiv, induktiv) und der Wahl der Unterrichtsmethoden (verbal, visuell, praktisch).

- Im Mittelpunkt der motorischen Ausbildung steht der aktive Teilnehmer des Prozesses, nämlich das Kind oder besser formuliert die Lernprozesse des Schülers. Der Lehrer plant, organisiert und reguliert aufgrund des Feedbacks den Lernprozess des Schülers.
- Das organisierte Lernen im Unterricht von Körpererziehung und Sport dient nicht nur der Vermehrung des psychomotorischen Wissens und der Entwicklung von messbaren Leistungen, sondern auch der Entwicklung von Bedürfnissen, Einstellungen, Gefühlen und Gewohnheiten.
- Hinsichtlich des motorischen Lernens ist das aktuelle und bereits vorhandene Wissen des Schülers bzw. Sportlers von wesentlicher Bedeutung. Aufbauend auf früher erworbene Wissens Elemente kann die Entwicklung motorischer Leistung aktiviert werden, wodurch auch in anderen Persönlichkeitsbereichen Veränderungen hervorgerufen werden können.

3. Sich aus den neuen Bildungstheorien ergebende, besondere didaktisch-methodische Anforderungen in der motorischen Ausbildung (E. Rétsági)

Anhand der modernen, motorischen Lernauffassung sind klare didaktisch-methodische Anforderungen zu definieren. Wir beschäftigen uns in erster Linie mit Fragen, die als vorrangige Erfordernisse der modernen Didaktik erscheinen, ohne die keine erfolgreiche und moderne motorische Ausbildung verwirklicht werden kann. Das sind Motivation, Differenzierung und offenes Lernen sowie induktive Lernsteuerung und pädagogische Bewertung. Auf einige Aufgaben wird demnächst nur hingewiesen (Informationsaustauschverfahren, Organisationsaufgaben), andere werden einfach ausgelassen (Fehlerkorrektur, Hilfeleistungen) weil sie sich schon in der motorischen Ausbildung etabliert haben, und für Sportlehrer oder Trainer keine neue Herausforderung bedeuten.

Mit Fragen der pädagogischen Bewertung werden wir uns in einem anderen Kapitel (5.3.) auseinandersetzen, da es ihre Relevanz und Rolle im pädagogischen Prozess erfordert. Dieser Bereich definiert sich in stark über Image, Klima und Beurteilung der Schule durch das Umfeld. Hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsarbeit ist es von großer Bedeutung, welche Meinung das Lehrkollegium zu Kontrollen und Bewertung vertritt und welche Verfahren und Methoden bevorzugt werden.

3.1. Die Motivation

Die Motivation wird in diesem Kapitel nicht als psychologische Erscheinung und auch nicht als Teil des Verlaufes im Sportunterricht, sondern – wie es auch in Kapitel 3 der Fall war – in Zusammenhang mit dem schulischen Lernen / Lehren behandelt. Kurz werden wir auch darauf hinweisen, welche Möglichkeiten und Bedingungen für die Entwicklung und Erhaltung der Motivation bezüglich des Lernens in der schulischen Körpererziehung vorhanden sind. Zunächst soll in erster Linie die Motivation als pädagogische Funktion untersucht werden.

„Die Motivation ist eine auf die Erreichung eines angestrebten Zustandes zielende und dahin führende interaktive Tätigkeit. Die Gesamtheit aller pädagogischen Prozesse, die zum Lernen mobilisieren, mit deren Hilfe die Lernlust im Lehr- bzw. Lernprozess erweckt werden kann und mit Hilfe derer bei Schülern feste Entschlüsse und effektive Aktivitäten geweckt werden können“ (Pedagógiai Lexikon, 1997 – Pädagogisches Lexikon, 1997).

Die Motivation (Kozéki, 1980) ist als pädagogisch-psychologische Erscheinungen, die als innerer Spannungszustand solche Tätigkeit auslösen, die in zwei Richtungen wirken können – entweder handelt es sich um das Vermeiden eines unangenehmen oder gerade um das Erreichen eines begehrten Zustandes. Aus unserer Betrachtung ist es ein äußerst wichtiger Umstand im Prozess, dass Motive erlernbar sind. Unter Einfluss von Familie, Schule und Umwelt werden Motiven erlernt und sich das System an Motiven angeeignet.

Bei Anwendung der Motivationspädagogik ist es wichtig, dass in der Motivation – trotz des multidimensionalen Charakters – im schulischen Alter und vor allem in den ersten Jahren – die affektiven Faktoren dominieren. Das bedeutet, dass die innere Spannung auf Aktivität vor allem in Form von Emotionen, Interessen, Wünschen und unterschiedlichen Einstellungen erscheint. Später, im Alter von Jungerwachsenen, gewinnen die kognitiven Faktoren an Bedeutung, ohne dass die grundsätzliche Affektivität für die Motivation beendet wäre.

Der Prozess des motorischen Lernens verläuft unter starken Emotionen. Das emotionale (affektive) Niveau kann – bezogen auf das psychomotorische und kognitive Niveau – in Abschnitte aufgeteilt werden.

Der erste Abschnitt der Affektivität ist die *Affiliation* (Suche nach Unterstützung durch andere Personen). Das bedeutet in der Körpererziehung, dass der Schüler lernbereit ist und die vom Lehrer geforderten Aufgaben ohne Widerspruch erfüllt. Auf einer höheren Stufe der Affektivität liegt das Niveau des *Reagierens*. Hier akzeptiert der Schüler häufig vorkommende Übungen und erfüllt selbst bestimmte Aufgaben. Er vollendet nicht nur die „Pflichtaufgaben“, die zu einer sehr guten Note unbedingt nötig sind, sondern mehr. Die dritte, „tiefste“ emotionale Stufe ist die *Bewertung*. Hier zieht der Schüler bereits die Sportstunde dem Lehrmaterial anderer Fächer vor. Das ist aber keine durch Popularität und Stimmung geleitete Präferenz, sondern eine durchdachte zielgerichtete Wahl.

Empirische Untersuchungen im Thema zur Bevorzugung bestimmter Fächer (Báthory, 1997) haben ergeben, dass es keine festen Entscheidungen gibt. Die Schüler stufen Fächer als interessant oder langweilig, sowie schwer oder leicht ein. Untersuchungsergebnisse klassifizieren den Sportunterricht als leicht und interessant. Das ist aber ein zu einfaches Bild, denn die Bevorzugung oder Ablehnung einzelner Fächer wird stark durch das Alter der Schüler, die Lehrerpersönlichkeit und die direkte Lernerfahrung beeinflusst.

Bisher beschäftigten wir uns mit der Rolle der affektiven und der kognitiven Faktoren bei der Motivation bezüglich zum *Lebensalter der Schüler* beschäftigt. Eindeutig ist, dass die Rolle der *Sportlehrerpersönlichkeit* und auch aller anderen Lehrer nicht nur bei der Bevorzugung eines Faches, sondern auch in der Motivation eine wesentliche Rolle spielt. Das bedeutet, dass die Möglichkeit besteht, dass Schüler ein Fach nicht akzeptieren, weil der Lehrer einfach unsympathisch ist. Natürlich ist das auch umgekehrt möglich, d.h., auch ein schwieriges und uninteressantes Fach kann von Schülern dank eines guten Pädagogen leicht akzeptiert werden. *Direkte Lernerfahrungen* – wie das Unterrichten oder Lernen eines bestimmten Materials – können sowohl Zuneigung als auch Abweisung verursachen. Dies zeigt sich im Sportunterricht dadurch, dass Schülern entweder bestimmte Bewegungsformen sympathisch bzw. andere weniger sympathisch sind. Stunden mit Spielübungen werden meistens gern absolviert, während Stunden zur Fähigkeitsentwicklung (Kraftübungen, Ausdauerübungen) eher weniger beliebt sind.

Die motivierende Wirkung des Lernens kann – neben Alter der Schüler, Person des Lehrers und dem Lehrstoff des Faches – außerdem die *Art und Weise der Lernorganisation* beeinflussen. Es können – basierend auf psychologischen Untersuchungen (nach Báthory, 1997) – zwei Arten des Unterrichtsstiles unterschieden werden. In der ersten, der sog. Aufwärmungsphase, zielen die Tätigkeiten des Lehrers in erster Line auf die Herstellung eines Impulsumfeldes, das sowohl das Anfreunden mit dem Lehrmaterial, als auch die Entscheidung für einen vom Schüler gewählten Weg ermöglicht. Durch Verzögerung der Anfangsschritte bzw. ein langsames Herangehen wird das Leistungsniveau später erreicht, aber das auf einem höheren Niveau.

Für den anderen Stil ist von Unterrichtsbeginn an eine präzise Zeitausnutzung sowie das Streben nach Erfüllung der Kriterien, d.h. eine planmäßige und entschlossene Lehrerarbeit kennzeichnend. So kann eine schnelle Leistungssteigerung erwartet werden und die volle Leistungsfähigkeit tritt relativ früh ein.

Der Ansatz scheint begründet zu sein, dass der Lehrer die Motivation zu Beginn des Lehr- und Lernprozesses und aller neuen Aufgaben als wesentlichen Lernorganisationsprozess auffasst. Am Anfang werden zwar keine sichtbaren Erfolge erzielt, langfristig allerdings wird eine Entwicklung auf hohem Niveau erreicht. Lehrer dagegen, die Motivationen unterschätzen sowie schnelle und sehenswerte Ergebnisse erreichen möchte, werden später durch das niedrige Sättigungsniveau der Lernleistung nicht bestätigt. Die Bedeutung der Motivation hinsichtlich der Lernorganisation liegt einerseits in der gründlichen Basis bzw. damit in Verbindung mit einem verzögerten Beginn sowie in der Möglichkeit einer späteren schnellen Entwicklung.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass es unabhängig von der Motivationsform in jedem Fall die *Aufgabe des Lehrers* ist, einerseits die Schüler so umfassend wie möglich *in den Unterrichtsprozess einzubeziehen*, und andererseits *die Motivationsbasis der Schüler zu stärken und zu erhöhen*.

3.2. Die Differenzierung – unter spezieller Betrachtung des Sportunterrichts in der Schule

Im Mittelpunkt der Bildung steht der Schüler und Sportler, „... *die beide einmalige Persönlichkeiten mit biologischen, psychischen und sozialen Strukturen sind, die nur ihnen eigen sind.*“ (Lappints, 1997). Schüler und Sportler stehen, angesichts ihres unterschiedlichen Wissens, der Fähigkeiten und Gegebenheiten auf

unterschiedlichem Niveau hinsichtlich des motorischen Erlernens von wichtigen Fähigkeiten, Wissen oder Motivation. Demnach benötigen sie auch eine immer wieder andere Entwicklungsarbeit im Unterrichtsprozess. Diese – von den Schülern respektierte und auch ihnen angepasste – Pädagogik kann durch die Formen und Methoden der praktischen Arbeit – unter Berücksichtigung des Prinzips der *Differenzierung* – leicht vollendet werden. Die *Differenzierung* wird als eine der wichtigsten Anforderungen der neuen Bildungstheorien angesehen, besonders hinsichtlich des schulischen Lernens und insbesondere beim Unterrichten von Körpererziehung.

Es existieren mehrere Aspekte der Differenzierung: Man kann über Mikro- und Makroniveau bzw. über *didaktische Differenzierung* sprechen. In diesem (letzteren) Fall wird die an den Einzelnen angepasste Entwicklungsarbeit, d.h. die didaktische Differenzierung angesprochen, dessen Bedeutung durch die Bewegungspädagogik und der Konstruktivpädagogik festgestellt wurde. Ausgangspunkt ist, dass die selbstständige Tätigkeit beim Lernen des Kindes entscheidend ist. Das Lernen ist auch Umfeld beim Ausbau von persönlichen Konstruktionen (Nahalka, 1998). Indem dies akzeptiert wird, kann festgestellt werden, dass der Lernprozess nur stark differenziert erfolgen kann, da die Schüler über unterschiedliche Lernbedingungen verfügen und dadurch sich auch ihre Bedürfnisse im Prozess unterschiedlich gestalten. Auch die Bewertungsprozesse haben in ihren Interpretationen verschiedene Bedeutungen (Nahalka, 1998).

Die *didaktische Differenzierung* wird in der Interpretation der ungarischen Fachautoren wie folgt als „*Verwirklichung der pädagogischen Ziele des einzelnen Individuums auf unterschiedliche Art und Weisen und mit unterschiedlichen Mitteln*“ definiert (Hortobágyi 1989; Báthory 1997). Báthory gibt der Differenzierung in der Lernorganisation zwei Bedeutungen: Einerseits ist sie eine pädagogische Betrachtungsweise, die die Empfindlichkeit des Lehrers gegenüber der Verschiedenheit seiner Schüler ausdrückt, andererseits ist sie aber auch eine pädagogische Praxis, die durch eine sich an Unterschieden orientierende Adaptation verwirklicht werden soll.

Zwar ist die Differenzierung heutzutage schon ein anerkannter Teil der Pädagogik, bei Interpretation und Realisierung kann man jedoch unterschiedliche Lösungsvarianten antreffen. Vor einigen Jahrzehnten, in Zeiten von zentralisierter Bildung und zentralen Lehrplänen konnte die pädagogische Praxis mit Unterschieden unter den Schülern nicht viel anfangen. Differenzierung gab es ausschließlich bei den Wahlfächern und der Studienwahl. Die Differenzierung innerhalb einer Institution beschränkte sich in erster Linie auf die Lehrmethode und die Stunden und vervollständigte sich in der Wahl der Arbeitsformen (Einzel- oder Gruppenarbeit). Die dezentralisierte Lehrplanregelung gestattet mehr Freiheit sowohl auf Mikro- und Makroebene. Die didaktische Differenzierung, als gutes altes Prinzip konnte sich in der Praxis nicht richtig verwurzeln. Hindernisse für die Realisierung können Mängel in der Lehrerbildung, Überlastungen der Lehrer sowie die geistigen Anforderungen sein, die diese Unterrichtsweise vom Lehrer erfordert.

Neben der Differenzierung muss auch das Prinzip der Einheit erwähnt werden. Die Bedeutung der persönlichen Entwicklung darf die gesellschaftliche Verantwortung und Aufgabe der schulischen Bildung nicht überdecken, d.h., allen Schülern muss die Möglichkeit der Aneignung einer modernen Allgemeinbildung gegeben werden (Hortobágyi, 1989). Die *Differenzierung und die Einheitlichkeit* sind sich gegenseitig bedingende pädagogische Prinzipien sowie gleichzeitig bezüglich der Erziehung ein Bedürfnis. Der Erwerb einer einheitlichen Allgemeinbildung kann durch eine harte, den einzelnen Unterschieden angepasste Arbeit erreicht werden. **Die Differenzierung hat also eine doppelte Funktion: Ausbildung des Einheitlichen und des benötigten Wissensniveaus sowie die Entwicklung darauf basierender, von Natur gegebenen Eigenschaften (Lappints, 1997).**

Das motorische Lernen und die Differenzierung

Die Erforderlichkeit einer Differenzierung wurde bereits begründet. Bei der Ausbildung von Körpererziehung und Sport sind nicht nur mit Bewegungsaktivitäten verbundene didaktische Prinzipien, sondern auch Entwicklungsaspekte anderer Bereiche in der Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten. Wegen der Dominanz des motorischen Lernens stehen die Lösungen von didaktischen Zielen und Aufgaben im Mittelpunkt der Ausbildung. Bei der Herausbildung des motorischen Wissens entwickeln sich intellektuelle, emotionale und soziale Fähigkeiten sowie Willensstärke. In diesem Prozess sollte deshalb, unter Beachtung aller strukturellen und komplexen Ziele der Fächer, das Erreichen einer pädagogischen Denkweise angestrebt werden, die für die Schüler am besten geeignet erscheint.

Ausgangspunkt für die Entwicklung ist eine gründliche Kenntnis der Schülerpersönlichkeit. Darauf basiert die Planung der Entwicklungsarbeit, und die Entwicklung weiterhin verfolgend wird der Bildungsprozess immer den aktuellen Bedingungen angemessen geleitet, geregelt und organisiert.

Eine Entwicklungsarbeit, die den eigenen Fähigkeiten entspricht, wirkt sich auf die Erziehung zur selbstständigen Arbeit und die Entfaltung von sozialen Kompetenzen günstig aus. Durch die Anwendung unterschiedlicher Arbeitsformen kann sich der Zusammenhalt unter den Schülern entwickeln und auch Erkenntnisse über Art und Weise des Zusammenlebens können vermittelt werden. Zu den Werten des differenzierten Unterrichts gehört, dass Schüler – bei erfolgreicher Anwendung – bestehende Unterschiede in der Gruppe erkennen und akzeptieren und auch die gegenseitigen Stärken anerkennen. Auf „Schwachpunkte“ reagieren sie so hilfsbereiter und verständnisvoller. Lernerfolge werden von Schüler erfahrungsgemäß als großes Erlebnis registriert und zu Körpererziehung und Sport entwickelt sich eine feste Bindung. Durch die Differenzierung kann deshalb die Grundlage für solch ein erwünschtes Verhalten gelegt werden, das die Schüler veranlasst, im Interesse der vollen Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Interessen weiter aktiv zu bleiben (Wenzel, 1995).

Aufgrund der genannten Werte in Unterricht und Erziehung hat das Unterrichten von Körpererziehung verbunden mit Einheitlichkeit und Differenziertheit eine besonders große Bedeutung. Es sollte danach gestrebt werden, dass alle Schüler ihre maximale Leistung auf der Basis eines einheitlichen Erwerbs grundlegender körperkultureller Werte erbringen. Die Einheitlichkeit wird auch hinsichtlich der Erziehungsziele (soziale, kognitive, emotionale und Willensstärke) durchgesetzt. Die Differenzierung ist demnach ein bildungspolitischer Grundsatz, der dem Begriff der Demokratisierung in der Bildung eine konkrete und greifbare Bedeutung verleiht. Nach Loránd (2001) ist die Differenzierung ein demokratische Grundsatz für den Wissenserwerb, ein Unterpfand für die Chancengleichheit.

3.3. Induktive Lernsteuerung und Bildungsstrategien

Bezüglich der induktiven und deduktiven Methode in der Lehr- und Lernprozesssteuerung existieren sehr unterschiedliche pädagogische Auffassungen. Die Pädagogik mit dem größten Einfluss auf unser didaktisches Verständnis – die Pädagogik der Aktivität – argumentiert für die *induktive*, während die konstruktive Pädagogik für die *deduktive* Logik überzeugend argumentiert.

Für Ungarn ist in erster Linie die deduktive Lernsteuerung des motorischen Lernens als führende Methode charakteristisch, die sich durch eine *direkte Unterrichtsstrategie* verwirklicht wird. Die induktive Lernsteuerung beruht auf selbstständiger Tätigkeit und entdeckendem Lernen. Das *indirekte Unterrichten (das offene Lernen)* als strategisches Äquivalent bildet den didaktisch-methodischen Rahmen. Die neuen Ergebnisse der Bildungstheorie veranlassen uns, im motorischen Lernen das strategische Äquivalent des Lernmodells für das Kind, das noch sucht, forscht und alles ausprobiert, zu verwirklichen. Dazu ist es notwendig, die Ziele der pädagogischen Verfahren, die sich in unterschiedlicher Logik widerspiegeln, die Ziele des funktionellen Sachverhaltes und die Anwendungsbedingungen sowie deren Effektivität zu präzisieren.

Die Unterrichtsstrategien werden vom Fachautor ähnlich der Logik der beiden Lernsteuerungen als *komplexe Methodik* interpretiert (Báthory, 1992,1997) oder als *Möglichkeiten des Lehrens* bezeichnet (Falus, 1997). Zusammenfassend unterscheidet Falus bezüglich der betreffenden Literatur *zielorientierte* und *regelungstheoretische* Strategien.

Das Wesen *zielorientierter Strategien* besteht darin, dass sie einem konkreten Ziel untergeordnet werden und dieses Ziel die Art und Weise des Unterrichtens beeinflusst. Eine Differenzierung zwischen den zielorientierten Strategien erfolgt auch anhand der angestrebten Ziele. Die *steuerungstheoretischen Strategien* dagegen sind nicht an ein einziges Ziel gebunden, sondern werden als komplexe Methodik zum Erreichen unterschiedlicher Bildungsziele bezeichnet.

Die deduktive Lernsteuerung – das direkte Unterrichten

Eine der zielorientierten Strategien ist die Herausbildung von Fertigkeiten durch direkten Unterricht, die die deduktive Logik widerspiegeln. Ihr **Ziel** ist eine *schnelle und erfolgreiche Vermittlung von Fertigkeiten*. Wir teilen die Meinung von Rieder/Fischer (1986), die diese Strategie als leistungsorientiertes Unterrichten bezeichnen. Die Strategie basiert auf dem Grundsatz, dass sich „...*die Schüler nur dann Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, wenn klare Ziele in Einzelteile zerlegt werden, und sie mit Selbstsicherheit, aber ohne autokratischen Einfluss durch den Lernprozess geführt werden.*“ (Falus, 1997)

Charakteristik der deduktiven Logik lautet: Die Bildung geht vom Allgemeinen aus, „*d.h., der Lehrer legt die zu verrichtenden Aufgaben fest, die er als Bewegungsmodell darstellt, und das muss von den Schülern vollendet werden.*“ (Báthori, 1985).

Auswirkung neuer Bildungstheorien
auf das Unterrichten von
Körpererziehung und sport

Ausgehend vom Ziel plant der Lehrer sorgfältig einen den Schülern angepassten Prozess zur Aneignung von Fertigkeiten und formt ihn ökonomisch und rational mit Hilfe von systematisch angewandten methodischen Verfahren. Der Ansatz der Wirtschaftlichkeit spielt auch bei der Auswahl der Arbeitsformen eine wesentliche Rolle. Solche Beschäftigungsformen werden gewählt, die einfach beherrscht werden können, die transparent sind und der natürlichen Bewegung entsprechen. In dieser Strategie herrscht eine starke, aber keine autokratische Leitung durch den Lehrer vor. Der Unterrichtsverlauf passt sich den Schülern und den Ergebnissen an. Solche Verfahren werden angewendet, die jedem Schüler ein adäquates und erfolgreiches Lernen ermöglichen.

Die Verbreitung dieser Strategie kann durch mehrere Motive belegt werden:

- Sicherung einer effektiven Ausführung der gestellten didaktischen Ziele;
- Die Planung geht von den Schülern aus, der Unterricht basiert auf schon vorhandenem Wissen;
- Die Steuerung des Lernens ist durch regelmäßige Bestätigungen und Feedbacks erfolgreich und flexibel;
- Zur Aneignung der meisten offenen und verdeckten sportlichen Fähigkeiten ist einzig und allein diese Methode geeignet. Allerdings sind komplexe und schwierige Übungen sowie zusammengesetzte Bewegungsaktivitäten im Unterricht wegen der Unfallgefahr nur schwer als Tätigkeiten vorstellbar, die von den Schülern selbstständig durchgeführt bzw. selbst entdeckt werden können.

Merkmale der deduktiven Lernsteuerung und der direkten Vermittlung

ZIEL	SCHNELLES UND ERFOLGREICHES VERMITTELN VON FERTIGKEITEN
INHALT	SPORTDISZIPLINÄRE FERTIGKEITEN, KOMPLIZIERTE UND ZUSAMMEN-GESETZTE BEWEGUNGSAUFGABEN
LERNPROZESS	RATIONAL, ÖKONOMISCH, AN DEN SCHÜLER ANGEPASST
TÄTIGKEIT DES LEHRERS	DIREKT, LEITET, REGELT, STEUERT
TÄTIGKEIT DER SCHÜLER	FÜHLT, VERSTEHT, ARBEITET ZUSAMMEN, ÜBT
BESCHÄFTIGUNGSFORM	FORMEN DER EINZELBESCHÄFTIGUNG, FORMEN DER GRUPPENARBEIT, KREISTRAINING

Induktive Lernsteuerung – indirekter Unterricht

Das indirekte Unterrichten – eine induktive Logik wird widerspiegelt – kann in die Gruppe der steuerungswissenschaftlichen Strategien eingeordnet werden. Induktiv ist es, weil der Unterricht nicht vom Allgemeinen – nicht von den Ergebnissen eines Bearbeitungsvorgangs und nicht von der Abbildung eines kompletten Bewegungsmodells – ausgeht. Der Lehrer gibt den Ablaufprozess nicht bekannt. Nach Rieder/Fischer (1986) wird dies als prozessorientiertes Unterrichten bezeichnet. Bewegungsaufgaben können über mehrere Lösungen verfügen, aber es kann auch nur eine richtige Lösung geben. *Das Ziel der Strategie ist, dass sich die Schüler mehrere Lösungsvarianten oder aber die richtige Lösung aussuchen sollen.* Das Erreichen dieses Zieles unterstützt bei der Erziehung zur Selbstständigkeit, Fähigkeit der Problemlösung, Kreativität und der Entwicklung von Zusammenarbeit und Motivation.

Das Ziel vor Augen, aber ohne Weg zur Aufgabenlösung bezeichnet der Lehrer die Bewegungsaufgabe. Die Schüler beginnen mit der Suche nach potenziellen Lösungen oder nach der einen potenziellen Lösung. Wenn das Finden einer bestimmten Lösung das Ziel bedeutet und die Schüler die Lösung gefunden haben, erfolgt durch Anweisungen des Lehrers eine Verbesserung und Anwendung der Aufgabe. Im Fall von mehreren Lösungsvarianten verwendet der Pädagoge zur Erfassung und zur Bewusstmachung die schon bekannten visuellen oder verbalen Kommunikationsmittel. In dieser Konzeption gibt der Lehrer die Struktur des Lernprozesses bewusst ab, kann aber während des Prozesses grundlegende Informationen und Vorschläge für Lösungsvarianten geben, ohne die Selbstständigkeit der Schüler einzuschränken.

Das offene Lernen entspricht einer induktiven Lernsteuerung. Während bei der zweiten Bezeichnung (induktive Lernsteuerung) der Unterricht vom Lehrer ausgeht, geschieht das beim offenen Lernen durch die Schüler.

Bezüglich des Ziels werden zwei Grundtypen des offenen Lernens unterschieden. Der eine Typ ist vom Ausgangspunkt (1) an offen, der andere erst auf dem Weg zum Ziel (2). In diesem Untertyp gibt der Lehrer eine Bewegungsaufgabe an, die über keine (für die Sportart) spezifischen Kriterien verfügt und unterschiedliche Lösungsvarianten möglich sind (2). In der zweiten Variante wird eine Bewegungsaufgabe definiert, in der der Versuch im Sinne eines spezifischen Zieles irgendeiner Sportart geschieht. Der Schüler muss den zum Ziel führenden Weg suchen.

Zusammenfassend kann über die zwei Annäherungsformen im Unterricht festgestellt werden, dass die deduktive Lernsteuerung dem motorischen Lernen im Rahmen der Körpererziehung und Sportausbildung am meisten entspricht. Körpererziehung und Sport sind eindeutig leistungsorientierte persönlichkeitsentwickelnde Fächer und Aktivitäten. Die Mittel der Persönlichkeitsentwicklung können unter dem Sammelbegriff „Bewegungsaktivitäten“ zusammengefasst werden. Die Mehrheit der Bewegungsaktivitäten besteht aus Spielelementen mit Techniken aus den Sportarten bzw. beinhalten sie einen technisch-taktischen Inhalt. Die Spielelemente verfügen über sehr konkrete Lern- und Ausführungskriterien. Für diesen Lernprozess wird die Hilfe von Fachleuten mit großer fachlicher Vorbereitung benötigt.

Wenn wir die Frage hinsichtlich des Lebensalters betrachten, ist nicht nur eine Antwort möglich. In der Körpererziehung bei kleinen Kindern spielen Grundkenntnisse wie Laufen, Springen, Klettern, Werfen die Hauptrolle. Diese Bewegungsformen können auch mit Aufgaben geübt werden, für die eine induktive Logik kennzeichnend ist. Die Kinder sollen auf ihre eigene Art lernen und üben. Erlauben sein soll, dass sie ihre Lieblingsübungen so lange machen können, wie lange sie es möchten, die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel frei benutzen und auch verschiedene Aufgaben erfinden können. Diese sind aber keine oder nur in den Grundlagen sportartspezifische Aufgaben.

Der induktive Weg liefert – sowohl bei Jugendlichen, als auch bei Kindern – sehr wichtige, persönlichkeitsentwickelnde Ziele: Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Kreativität, Fähigkeiten zur Problemlösung, Zusammenarbeit, Aktivität, Selbstaussdruck, Erleben von Erfolg und der Niederlage und die Motivation. Wenn es das Ziel ist, dass Schüler eine aktive Rolle in der Auswahl der Aktivitäten oder bei der Steuerung ihres eigenen Lernens übernehmen sollen, dann muss diese Methode verwendet werden.

Zur Verwirklichung der Ziele der induktiven Lernsteuerung kann nicht jedes Lehrmaterial verwendet werden. Diese Strategie ist zum Unterrichten von Inhalten geeignet, in denen Bewegungsformen und kreative Bewegungsübungen im Vordergrund stehen. Man kann sie auch erfolgreich beim Unterrichten solcher Aufgabensituationen verwendet, für die die Schüler schon Vorkenntnisse besitzen. Ihre Anwendung ist allerdings fraglich bei der Optimierung von Bewegungsprozessen und der Verbesserung technischer Elemente (falsche Innervationen, falsche Ausführungen) sowie bei Aufgaben mit Unfallgefahr.

4. Neue Aspekte der Kontrolle und Bewertung im ungarischen Bildungswesen (P. Hamar)

Im Mittelpunkt der Bildung stehen Schüler und Sportler; der Entwicklungsprozess wird auf sie zugeschnitten. Diese Aufgabe kann nur dann durchgesetzt werden, wenn wir unsere Schüler kennen und wenn wir über ihre aktuellen Kenntnisse und das Niveau ihrer motorischen Kenntnisse informiert sind. Hier gelangen wir an einen Punkt, wo solche didaktischen und methodischen Forderungen nötig sind, die noch kein fester Bestandteil beim anderen Teilnehmer des motorischen Unterrichts, beim Lehrer, ist. Mithilfe der *diagnostischen Bewertung* können die Wissens Elemente des Schülers bzw. Sportlers erschlossen werden wie Bewegungserfahrungen, Niveau der motorischen Kenntnisse und Wissen im Zusammenhang mit psychomotorischem Wissen. (Báthory, 1985; Loránd, 1995). Das ist der Ausgangspunkt für die Planung der Entwicklungsarbeit.

Die Entfaltung unterschiedlichster *Bewertungsformen* kann als einer der wichtigsten Gewinne der Bildungstheorien betrachtet werden. Die Entwicklungsarbeit kann von den Informationen des *Aufdeckens* oder der *diagnostischen Bewertung* ausgehen. In allen folgenden Momenten kommt die *formierende/unterstützende Bewertung* ans Licht, als Begleiter des Prozesses und als Teil der Lehrer-Schüler-Interaktionen. Dieser Bewertungsprozess wird als dem *Prozess folgende Bewertung* bezeichnet. (Loránd, 1995).

Bedeutungen und Zusammenhang zwischen den Begriffen Kontrolle und Bewertung werden in Ungarn heute sehr vielseitig interpretiert. Fakt ist aber, dass sie trotz ihrer unterschiedlichen pädagogischen Funktion als eine Einheit behandelt werden müssen. Die Kontrolle sichert der Bewertung das nötige „Material“, und umgekehrt ordnet, summiert und vergleicht die Bewertung die Informationen der Kontrolle. Sie haben ein gleiches Ziel, nämlich die Feststellung der Effizienz und Ergiebigkeit der pädagogischen Aktivitäten.

Auswirkung neuer Bildungstheorien
auf das Unterrichten von
Körpererziehung und sport

Der Bereich des schulischen Abfragens ist auch heute ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Theorie und Praxis, worüber unterschiedliche Standpunkte existieren. Einige empfinden es als notwendigen Zwang, andere stellen seine Existenzberechtigung in Frage und es gibt auch einige, die – ähnlich unserer Auffassung – die harten Bedingungen der Effizienz und Lernanspornis als Motivationsfaktoren sehen.

Im Zusammenhang mit Kontrolle und Bewertung haben bereits in der lehrplantheoretischen Runde mehrere ungarische Fachautoren wie Endre Ballér, József Nagy und Gyula Gergely ihre Meinungen geäußert. Endre Ballér hat – aufgrund des Werkes von Zoltán Báthory – ausführlich die Formen der Grundlehrpläne, unterschieden nach Regelungsmechanismen beschrieben (Ballér, 1996a). Die Frage ist, welche Rolle die Bildungspolitik hinsichtlich des Inhalts und der Prüfungsanforderungen (an die Input- und Output-Informationen) plant. Demnach können drei Varianten des Grundlehrplans unterschieden werden. Einerseits der zentrale, der ideologisch formulierte bzw. der sog. *vorschreibende Lehrplan*, in dem der Lehrstoff festgelegt ist. Andererseits gibt es das *europäische Dokument*, wo den Input der Rahmenlehrplan, der Output die Prüfungsanforderungen bilden. Die dritte Variante ist das sog. „*liberale Modell*“, das ohne Input, aber mit den Prüfungsanforderungen als Output existiert.

József Nagy hat in einer seiner 1996 erschienenen Studie (J. Nagy, 1996) die Ergebnisse einer Meinungsumfrage unter Pädagogen über eine Prüfung der Allgemeinbildung, die an der József-Attila-Universität in Szeged von der Prüfungszentrale durchgeführt wurde, ausführlich dargelegt. Er hat sich im Einzelnen mit dem fünfstufigen Benotungssystem und mit Vorstellungen im Zusammenhang mit der Prüfung der Allgemeinbildung beschäftigt. Weiter wurde durch ihn festgestellt, dass in den Lehrplänen vor 1990 noch die zu unterrichtenden Fächer festgelegt wurden, und Prüfungen mussten oder konnten nur in einigen dieser Fächer abgelegt werden. Das bedeutet, dass der Begriff des Faches mit dem des Prüfungsfaches identisch war. Da der Grundlehrplan in Ungarn die Anforderungen an Wissensgebiete und nicht an Fächer vorschreibt, besteht diese Gleichheit nicht mehr. Von den zehn Wissensgebieten sind vier (lebende Fremdsprachen, Mathematik, Erde und Umwelt, Körpererziehung und der Sport) nicht in Teilgebiete aufgeteilt und nicht in bestimmte Wissensgebiete eingegliedert. Demnach entsprechen diese Wissensgebiete dem ursprünglichen Begriff des Faches und entsprechen deshalb auch dem Prüfungsmaterial. Im Fall der weiteren sechs Gebiete (Grammatik und Literatur, Mensch und Gesellschaft, Mensch und Umwelt, Kunst, Informatik, Lebensweise und praktische Erkenntnisse) ist es eine Frage, was geprüft wird und was geprüft werden kann.

Gyula Gergely hat in einer seiner Arbeiten (Gergely, 1998) im Fach Körpererziehung den Zusammenhang zwischen der Auswertung und dem Verlauf der Leistungsmessungen untersucht. Er stellte fest, dass die Leistungsmessungen innerhalb der Schule den pädagogischen Zielen untergeordnet werden, und als solches Teil des Anforderungssystems ist.

Die Anforderungen haben anders die Lernziele heute eine neue Interpretation bekommen. Als Teil des Zielsystems, das sich an die geänderte Funktion dieses Systems anpasst, wurde – in erster Linie durch Bloom bekannt geworden – die taxonomische Betrachtungsweise überschritten. Angedeutet werden muss aber, dass das auch gar nicht schwer war, da Bloom und seine Mitarbeiter auch generell Bewertungstaxonomie, d.h. das System der Bewertung von Lernergebnissen hervorbringen wollten. Danach lag es nicht an Bloom und seinen Mitarbeitern, dass ihr Anforderungssystem überbewertet wurde und Schüler sowie Lehrer geprüft wurden. Die taxonomische Annäherung ist heute eine bewegungstechnische Frage geworden. Ihre Hauptaufgabe ist die Sicherung der Objektivität in den Ergebnismessungen. Die Anforderungen – im Einklang mit den Bildungsinhalten – sind keinesfalls mehr „fordernd“ oder kontrollorientiert, sondern weisen eher den richtigen Weg. Das ist der Grund dafür, weshalb das Bewertungssystem, das auf taxierten Anforderungen basiert, nicht Teil des Grundlehrplanes des Landes ist.

Bei der Rollenveränderung in Kontrolle und Bewertung hatte der Postmodernismus eine große Bedeutung, denn es wurde bewiesen, dass in der Pädagogik, d.h. auch im Bereich der Leistungsmessung die Autorität der Lehrer ständig wächst. Damit im Zusammenhang bemerkte Arie Lewy – vielleicht gerade durch den postmodernistischen Einfluss –, dass die vergangenen zehn Jahre (das schrieb er 1991) die Jahre der Umbewertung bestimmter psychometrischer Prinzipien waren. Demzufolge ist die Erhebung (assessment) nicht mehr eine einlinige, eine aus Richtung der Lehrer und auf Respekt basierende Aktivität, sondern eine Kette von Lehrer-Schüler-Interaktionen. Bewertung und Kontrolle müssen flexibel werden, damit sich darin das Lehrer-Schüler-Verhältnis widerspiegeln kann.

Die Veränderungen in Kontrolle und Bewertung können mit einem Wort als *Komprähensivität* bezeichnet werden. Die zusammenfassende Betrachtungsweise und das Streben nach Integration beeinflusst nicht nur das „Output“, sondern es wirkt auf alle Elemente des Lehr-Lern-Prozesses. Die meisten Veränderungen können vielleicht in der pädagogischen Technologie erfolgen. Neue Methoden und Strategien (programmierte Bildung,

mastery learning usw.) deuten sich an und die Auswirkungen der Benutzung pädagogischer Mittel (visual, auditiv, audiovisuell usw.) gehen über unsere Vorstellungen hinaus. Von der wachsenden Lernmittelbenutzung ist das gesamte Spektrum der pädagogischen Arbeit – vom Unterrichten bis zur Kontrolle – betroffen.

Kernpunkt von Erfolg und Effektivität ist die ordnungsgemäße Qualitätsprüfung und Qualitätsbewertung. Die schulische Erziehung und Bildung, die Kontrolle der Qualität bei den Schülern kann aber nur nach einer adäquaten Qualitätsüberprüfung erfolgen. Die Qualität kann nicht mit einem unterfinanzierten institutionellen Hintergrund, mangelnder Infrastruktur und Lehrern mit Existenzproblemen gesichert werden. Der amerikanische Pädagoge und Fachökonom Ph. H. Coombs schreibt dazu Folgendes: „Eine teure Ausbildung kann manchmal auch schlecht sein, die gute Ausbildung ist aber nie billig“. Das auch deshalb ist bemerkenswerter Gedanke, weil es von einem Fachmann geschrieben wurde, der nicht nur einseitig erziehungspädagogische, sondern auch monetäre, fiskale und ähnliche Faktoren betrachtet hat.

Die Objektivität von Qualitätsprüfungen und Qualitätskontrollen kann nur dann gesichert werden, wenn sie nicht nur von internen und mit der Schule eng verbundene Personen, sondern auch von externen Mitarbeitern übernommen werden. In Ungarn wurde nach der Wende die sog. Fachaufsicht aufgehoben, die Stelle der Fachkommissare wurde mit Fachleuten besetzt. Dieses System erfüllte aber die Erwartungen nicht ganz. Eine Lösung bedeutete das neue Prüfungssystem. Das wurde durch ausländische Beispiele verdeutlicht, denn die Rolle von mit zentralen Tests verbundenen Prüfungen, verbunden mit zentralen Tests zeigen einen starken Aufwärtstrend. Das wird auch durch die heutige Praxis im Unterrichtswesen deutlich, denn noch nie gab es so viele Aufnahmeprüfungen, Schuljahresabschlussprüfungen sowie Grundschul- und Abiturprüfungen wie heute. Das ist auch für die Körpererziehung relevant, denn dort gilt ähnlich wie für die anderen Fächer das zweistufige Abitursystem. Die Funktion der Abiturprüfung verändert sich langsam mit der Zeit – in einigen Jahren wird sie die Aufnahmeprüfung für Hochschule völlig ersetzen.

Eine Kontrollmöglichkeit der motorischen Lernleistungen bietet das breite Angebot an Leistungsproben und Leistungstests. Die Daten geben einerseits Informationen über den körperlichen Entwicklungsstand (Größe, Gewicht) und die motorischen Leistungen (Sargent-Test, Cooper-Test, Burpee-Test) der untersuchten Schüler, andererseits liefern sie weitere Daten zur Anfertigung der viel differenzierteren Testbatterien. Die in der Körpererziehung erreichten Ergebnisse können wiederum nicht „automatisch“ gefordert werden. Es wäre nicht richtig zu behaupten, dass verschiedene Punktetabellen, mathematische und grafisch-statistische Vorgänge zur Leistungsmessung in der Körpererziehung nicht nötig wären, aber es muss auch gesagt werden, dass die in solcher Art und Weise erreichten Ergebnisse nicht die einzigen Mittel sind, die zur Entstehung der Endnote in Körpererziehung führen. Das ist auch deshalb nicht so, weil es sich dann ausschließlich um eine zusammenfassende, qualifizierende und normorientierte Kontrolle und Bewertung handeln würde.

Bei der Kontrolle und Bewertung in der Körpererziehung ist eine formative, d.h. kriteriumorientierte, unterstützende, formierende Kontrolle und Bewertung ebenfalls notwendig. Diesem Ziel dient auch die Definition von nur zwei Ebenen – Optimum und Minimum – der motorischen Schülerleistungen. Das bedeutet automatisch kein „Sehr gut“ oder „Genügend bzw. Ungenügend“, sondern es werden nur Informationen darüber gegeben, ob die Schüler in den motorischen Tests das nötige optimale bzw. minimale Niveau erreicht haben oder nicht. Ziel ist das rechtzeitige Aufdecken von potenziellen Mängeln und ein laufendes Hilfsangebot, um die Lücken zu schließen. Heute kann diese Methode nur dann effektiv angewendet werden, wenn die Kontrollpraxis und der im Landesbildungsplan festgelegte Lehrstoff (Athletik, Turnen, Sportspiele, Natursportarten, Kampfsportarten und Selbstverteidigung, Schwimmen) in Einklang stehen.

Vielleicht ist es auch einer Veränderung der Betrachtungsweise zu verdanken, dass die Frage der Benotung im Fach Körpererziehung in Ungarn in letzter Zeit ein zentrales bildungspolitisches Thema geworden ist. Man will die Benotung langsam aber sicher durch eine schriftliche (in Worten) Bewertung am Schuljahresende ersetzen oder eventuell ganz darauf verzichten. Der Grund für diese Umstellung sind die unterschiedlichen motorischen Voraussetzungen der Schüler. So ist eine objektive Benotung deshalb nicht in vollem Umfang möglich. Dieses Prinzip ist allerdings einfach zu widerlegen, da auch bei den kognitiven Voraussetzungen der Schüler wesentliche Unterschiede bestehen und auf dieser Basis die Benotung aller Human- bzw. Realfächer gelöscht werden könnten. Es kann vorkommen, dass in Körpererziehung neben der Benotung manchmal auch eine Textbewertung von Vorteil sein könnte. Es könnte leider auch notwendig sein, dass aus pädagogischen oder gesundheitlichen Gründen eine komplexere Bewertung des Schülers benötigt wird. In diesem Fall bietet die Textbewertung für alle Teilnehmer des pädagogischen Prozesses (Lehrer, Schüler, Eltern) ein umfassendes Bild über die motorische Leistung, die hygienischen und mentalhygienischen Gewohnheiten und – das Gesundheitswesen einbezogen – über den Gesundheitszustand des Schülers. Die Teilnehmer in diesem Prozess sind bei dieser Bewertungstätigkeit nicht nur passive, sondern auch aktive Mitglieder, die ihre Grenzen nicht

überschreiten dürfen. Sie nehmen nicht an der Bewertung teil, um in Sportfachfragen zu entscheiden, sondern sie sollen dem Sportlehrer bei den vielfältigen Bewertungen seiner Schüler unterstützen.

Durch klassenstufenweise Einschränkungen der Bewertung in Körpererziehung sowie die Einführung der Textbewertung haben Sportlehrer ein Problem und vor allem Angst, dass dadurch eine Möglichkeit gegeben wird, das Fach zu entwertet, denn ein Fach ohne Benotung wird nicht mehr lange gebraucht. Die größte Gefahr besteht aber darin, dass die veranschlagte Sportstundenzahl in den Lehrplänen langsam gekürzt wird.

5. Lehrplantheoretischer Paradigmenwechsel im Unterricht von Körpererziehung und Sport in Ungarn (P. Hamar)

In Ungarn traten nach der Wende 1990 die Lehrpläne ins Interesse der Pädagogik, die die wichtigsten Kontaktsysteme, Institutionen und Aktivitäten, von der Kultur bis zu den Zielen, ausgehend von den Werten bis hin zu Lehrstoffen, Fächern, Unterrichts- und Lernprozessen, Büchern, anderweitige Lehrmittel, geplantes Schülerwissen und dessen Bewertung bis hin zum Schulsystem umfassen, widerspiegeln und beeinflussen.

5.1. Theoretischer Hintergrund der Paradigmenveränderung

Der Streit um die unterschiedlichen Lehrplantypen verstärkte oder hätte die Vielfalt der Bildungssteuerung verstärken können. Man hat begonnen Fachbezeichnungen wie Grundlehrplan, Kernlehrplan, abstrakter Lehrplan oder Rahmenlehrplan vielfältig zu interpretieren. Der **Rahmenlehrplan**, als eine Lehrplan-Art kann auf zwei verschiedene Weisen interpretiert werden. Einerseits ist es – wie auch der sog. Kernlehrplan und der abstrakte Lehrplan – eine Art Grundlehrplan, der Wert legt auf Inhalt, den Rahmen für eine örtliche Planung (Fach- und Ausbildungsgebiete, Klassenstufen, Entwicklungsstufen bzw. Entwicklungsabschnitte, Schwerpunkte für Kontrollen). Andererseits wird es von der Input-Seite der europäischen Lehrplanregelung (ausführlicher in Kapitel 4.3.) vorgegeben. Die moderne Interpretation und Benennung des Rahmenplans ist also einfach zu bestimmen. Es ist kein Problem, wenn der Grundlehrplan von einigen Fachleuten als Rahmen genutzt wird, denn der Rahmenplan ist in irgendeiner Weise auch ein Grundlehrplan. Es sollte darauf geachtet werden, dass der Rahmenplan wirklich nur eine Umrahmung und keine Einzwängung bedeutet.

Zu einem wichtigen Merkmal der neuen Lehrpläne wurde die inhaltliche Erweiterung. Der Bildungsinhalt erweiterte sich mit der Zeit und erwarb eine breitere Interpretation, was bedeutet, dass heute nicht nur der Lehrstoff, sondern auch die Werte-, „Welt“, d.h. Verhaltensformung und Einstellungsentwicklung enthalten sind. Zugunsten der inhaltlichen Erweiterung wurde das Denken in Fächern durch ein Denken in Bildungsgebieten ersetzt.

Einer der Bildungsgebiete ist die Körpererziehung, die aus pädagogischer Sicht eine unentbehrliche Funktion in diesem System einnimmt. Sie ist das einzige Gebiet, das die gesunde körperliche Entwicklung der Schüler direkt beeinflusst. Hier besteht durch intensive Muskelbewegungen die Möglichkeit zu Aktivitätsformen in der Aneignung von Orts- und Lageveränderungen, d.h. zum Erlernen von Bewegungsaktivitäten. Die Körpererziehung spielt auch dabei eine wichtige Rolle, dass sich der Bedarf nach aktivem Sport, nach regelmäßiger Körperbewegung im Wertesystem der Schüler verfestigt. Die Körpererziehung ist heute nicht mehr nur ein Fach, bedeutet keine Körpererziehung in Turnhallen oder auf von Schulen weit entfernt gelegenen Sportplätzen, sondern es ist ein Bildungsgebiet, das mit anderen Bildungsgebieten gemeinsam versucht, Lösungen für komplexe Probleme in der Erziehung zu finden. Das bedeutet, dass die Körpererziehung neben der Entwicklung von Bewegungskultur und motorischen Fähigkeiten einen wichtigen Stellenwert bei der Etablierung des Gleichgewichts zwischen körperlicher und psychischer Gesundheit einnimmt und von wesentlicher Bedeutung ist für die Erziehung zur gesunden Lebensweise, im Kampf gegen schädliches Suchtverhalten, bei der Ausbildung von entsprechenden hygienischen und sexuellen Gewohnheiten sowie in der Rekreation und Rehabilitation.

Der bekannte israelische Fachautor ungarischer Herkunft Arie Lewy stellt in seinem Werk *The International Encyclopedia of Curriculum* die moderne Struktur der Körpererziehung dar (Lewy 1991). Im 12. Kapitel des Buches beschäftigen sich Lewy und seine Mitautoren ausführlich mit der Körpererziehung. Ihrer Meinung nach können die Ziele und Aufgaben der Sportprogramme wie folgt definiert werden: körperliche (somatische) Ziele und Aufgaben mit Schwerpunkt der organischen Entwicklung; psychomotorische Ziele und Aufgaben, d.h. die neuromuskuläre Entwicklung; kognitive Ziele und Aufgaben, d.h. die Entwicklung des Intellekts; und die affektiven Ziele und Aufgaben, im Mittelpunkt steht die soziale, emotionelle und individuelle Entwicklung.

Diese Ziele und Aufgaben bestimmen dadurch die folgenden vier *inhaltlichen Bereiche* der Sportprogramme: die motorischen Grundfähigkeiten (Kondition und Koordination), technische und taktische Fertigkeiten, sportspezifisches Wissen und sportspezifische Verhaltensweisen und Emotionen. Der Logik dieser „Viertelung“ folgend können im Sportunterricht nutzbare Lehrmittel auch in vier Komponenten aufgeteilt werden: verbale Mittel, visuelle Mittel, audiovisuelle Mittel, instrumentale und taktische Mittel.

5.2. Die Körpererziehung in den Lehrplänen nach der Wende

In den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts und zwischen 2000-2006 wurden in Ungarn viele Dokumentation zu Lehrplänen herausgegeben. Es begann mit den alternativen Lehrplänen, dann mit der Version 1995 des Ungarischen Grundlehrplans (NAT), dann mit Rahmenlehrplänen für die Fächer und später wieder mit einem NAT der Version 2003. Das Jahr 2006 war ebenfalls reich an Arbeit bezüglich der Lehrplanentwicklung, denn der NAT wurde erneut überprüft.

Nach 1990 erschienen als Erstes – durch Auffassungsänderung der Lehrpläne – die **alternativen Lehrpläne (Körpererziehung)**. Diese Art Lehrpläne konzentriert sich in erster Linie nicht auf Ausschließlichkeiten und strikte Anweisungen, sondern ganz im Gegenteil; es waren Rahmenlehrpläne, die allgemeingültige, wegweisende Ziele und Aufgaben, Anforderungen und auch das Lehrmaterial vorgaben. Diese Ziele, Aufgaben und Anforderungen waren allerdings wegen des Rahmenlehrplan-Charakters nicht obligatorisch, sondern es waren nur Anweisungen ohne die Ziele, Aufgaben und Anforderungen der örtlichen Lehrpläne festzulegen, d.h., die Substanz der Lehrpläne bestand aus ihrer Alternativität.

Die alternativen (Rahmen-) Lehrpläne boten eine breite Skala an Lehrplänen an, die sowohl für den Lehrer, als auch für den Schüler eine Wahlmöglichkeit bereithielt und auch als Basis für die Zusammenstellung von Schullehrplänen diente. Die alternativen Lehrpläne für Körpererziehung waren auch in ihrer Form anders als bisherige Versionen. Die Parallele zwischen Stamm- und Ergänzungsmaterial verschwand, das Material wurde nach Sportarten, und nicht auf Klassen aufgeteilt.

Diese Parallelität–Alternativität und Unterstützung der örtlichen Lehrplangestaltung – durchdringt auch **den Basislehrplan Ungarns** (NAT). Der NAT steht im engen Zusammenhang mit der weltweiten Lehrplanentwicklung. Es ist ein zentrales Dokument, das das Prinzip der bipolaren Inhaltsregelung (zentral und örtlich) verfolgt. Er ist kein normaler Lehrplan, sondern ist die Basis für örtliche Lehrpläne und lehrplanartige Programme. **Der ungarische Basislehrplan (NAT) ist ein EU-konformer Lehrplan** und dadurch ein gutes Beispiel für internationale Lehrplanmodernisierung. *Der Fakt, dass das Lehrmaterial im NAT „nur“ als Teil des Anforderungssystems erscheint, dient als Beweis dafür, dass der „Inhalt“ im heutigen Sinne im ungarischen Bildungssystem breiter interpretiert wird als das Lehrmaterial.* Diese Feststellung gilt im Fall des NAT auch für die Körpererziehung (Sport, gesunde Lebensführung; motorische Bewegungssicherheit; regelmäßige physische Aktivität).

Die drei Stufen des Anforderungssystems des NAT (gemeinsame allgemeine Stufe, Entwicklungsstufe, ausführlich Stufe) bauen aufeinander auf, denn die gemeinsamen und allgemeinen Entwicklungsanforderungen erscheinen in den meisten Fällen in den ausführlichen Anforderungen. Die unterschiedlichen Anforderungen in der Körpererziehung bilden nur die Basis für die Anfertigung eines örtlichen Lehrplans, der für eine ganze Unterrichtsperiode gültig ist; die Zusammenstellung des Lehrmaterials ist eine separate Aufgabe.

Obwohl der NAT auch europäische Merkmale beinhaltet, können Abweichungen – genauer betrachtet auf zwei Gebieten – festgestellt werden. Eine ist die relativ ausführliche Angabe des Lehrmaterials (obwohl einige Pädagogen eine noch detailliertere Lehrstoffangabe gewünscht hätten). Die andere Abweichung ist die Nichtangabe der Stoffverteilung auf Fächer und Jahrgänge (was auch von vielen vermisst wurde).

Die **Rahmenlehrpläne für die Fächer** wurden deshalb geschrieben, um als Basis für unterschiedliche pädagogische Systeme, für Veränderungen in den Lehrplänen, für Programme und der Anfertigung von örtlichen Lehrplänen dienen zu können. Außerdem müssen die Inhalte mit den – im NAT formulierten – Zielen, Anforderungen und definierten Minimalleistungen für bestimmte Altersgruppen in Einklang stehen.

Für die Rahmenlehrplanregelung in Körpererziehung ist die Parallelität charakteristisch. Mit den pädagogischen Zielen der einzelnen Schultypen erscheint auch die harmonische Entwicklung von Körper und Seele. Weiterhin wird Wert gelegt auf ein körperlich und psychisch gesundes Menschenbild, Ansprüche auf den Schutz der eigenen Gesundheit, auf die Sicherung des Gleichgewichts zwischen intellektueller, emotionaler und körperlicher Erziehung sowie auf die Akzeptanz vom Wert einer gesunden Lebensführung. Zur Verwirklichung

dieser hohen Ziele und vielfältigen Aufgaben bietet leider der NAT nicht die dafür benötigte Mindeststundenzahl.

Der NAT 2003 entstand als Endprodukt der Revision des NAT von 1995. Dieses Dokument hat – obwohl es noch zahlreiche Merkmale des NAT 1995 enthielt – in vielerlei Hinsicht mit bisherigen Gewohnheiten gebrochen. Eine grundsätzliche Veränderung ist das Fehlen von Lehrmaterial und Anforderungen. Im Mittelpunkt stehende Entwicklungsaufgaben bestimmen die nötigen Anforderungen, Fertigkeiten und Kompetenzen, d. h. dass der NAT die Wissens-, Fähigkeits- und Fertigungsanforderungen nicht direkt, sondern nur indirekt benennt. Die Freiheit bei der Gestaltung ist durch die Wahl von benötigtem Lehrmaterial und Anforderungen an die Aufgaben sowie durch die Suche nach alternativen Lösungen gewährleistet. Ansatzpunkte und Rahmen werden von den Prinzipien und Zielen der Lehrpläne gegeben.

Obwohl die Zusammenhänge und Knotenpunkte zwischen dem NAT und den Rahmenlehrplänen schon völlig klar sind, treten obige Probleme tagtäglich bei Sportpädagogen auf. Einige Pädagogen stellen schon die Notwendigkeit ihrer Existenz in Frage, anderen würde schon eine Ordnung der Inhalte nach Jahrgängen und eine detaillierte Lehrmaterialbestimmung genügen. Konservative Sportlehrer möchten ausschließlich die traditionellen Sportarten (wie Athletik, Turnen, Sportspiele, Schwimmen) unterrichten und „alte“ Lehrpläne verwenden. Es gibt auch einige, die sagen, dass das Unterrichten von Körpererziehung auch mit einer größeren Freiheit vorstellbar sei, was vor allem auf Bewegungsmaterial der angelsächsischen Sportarten basiert, und so ein Unterrichten und Lernen im Rahmen des NAT vorstellbar wäre. Fakt ist aber, dass die Pädagogen und Schulen – auch wegen 40-jähriger „übertriebener Regelungen“ – weiter auf noch detailliertere Lehrpläne als den NAT warten müssen, denn es ist von der Mehrheit nicht zu erwarten, dass sie im Rahmen der örtlichen Planung selbst den Übergang zwischen dem NAT und den örtlichen Lehrplänen überbrücken.

5.3. Lehrplantheoretische Forschungen

Über das geänderte Bedingungssystem der schulischen Körpererziehung in Ungarn nach der Wende und über Meinungen der Sportlehrer hat János Gombocz eine empirische Untersuchung durchgeführt (Gombocz, 1999). Der Wissenschaftler kam unter anderem zu folgendem Ergebnis: Das Fach Körpererziehung hat „dank“ der ungarischen Bildungsgesetze und der Einführung des NAT einen starken Rückgang in der Stundenzahl zu verbuchen. Diese Tendenz ist sowohl für die Grund-, als auch für die Mittelschulen relevant. Einer der Gründe für die Reduktion ist das niedrige Prestige der Körpererziehung innerhalb des Lehrerkollegiums. Dieser Prestigeverlust geht – nach Meinung der Lehrer – mit einem starken Nachlassen der Effektivität einher. Die örtlichen Lehrpläne für Körpererziehung sind außerdem oft einfache Adaptationen und keine selbstständigen Produkte. Die neuen Pläne haben nach Meinung der Sportlehrer wenig verändert. (Im Grunde genommen blieben sie unverändert). Nachdenklich macht auch, dass die Sportlehrer in Ungarn meistens bezweifeln, ob sie die heutige Jugend in den Sportstunden effektiv auf ein gesundes Erwachsenenleben vorbereiten können.

Seit der Zeit nach der Wende wurden in Ungarn von Pál Hamar die meisten und umfassendsten Untersuchungen zu sportpädagogischen und lehrplantheoretischen Fragen durchgeführt (Hamar, 2002, 2003, 2004, 2005). Das Neue in seinen Untersuchungen bestand darin, dass die Mehrheit der Befragten Sportlehrer waren. Seine Ergebnisse können folgendermaßen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zusammengefasst werden. Die Mehrheit der befragten Sportlehrer war der Meinung, dass an der Anfertigung des Lehrplans nicht nur Fachleute, die damit ständig beschäftigt sind, teilnehmen sollen. Weiterhin sind die Sportlehrer der Meinung, dass die Lehrpläne langfristig unverändert – mindestens 10 Jahre lang – bleiben sollen. Politische und gesellschaftliche Verhältnisse bedingen Ihrer Meinung nach oft Veränderungen in den Lehrplänen. In der Art der Lehrpläne bleiben die ungarischen Sportlehrer unnachgiebig. Das sog. „liberale Modell“, das für die angelsächsischen Länder kennzeichnend ist, wird von ihnen nicht akzeptiert. Ihrer Meinung nach wäre es nicht von Vorteil, wenn auch in Ungarn nur der Output kontrolliert würde und nur die Prüfungsanforderungen maßgeblich sein würden wie es die liberalen, angelsächsischen Lehrpläne vorgeben. (Weiteres in Kap. 4.3.).

Die Sportlehrer sind auch mit der Stundenzahl im Fach Sport unzufrieden. Die in den Lehrplänen definierte wöchentliche Stundenzahl wurde von fast 100% der Befragten als zu wenig bezeichnet. Außerdem machen sich die Sportlehrer für einen solchen Schulsport stark, wo traditionelle Gymnastik, Athletik, Turnen, Sportspiele, Schwimmen, Selbstverteidigung und Kampfsportarten, Freizeitsport und vielleicht – in geringem Maße – auch populäre, angelsächsische Sportarten nicht nur unterrichtet, sondern auch gelernt werden können. Etwa Dreiviertel der Befragten hält die Benotung im Fach Körpererziehung für notwendig.

Ken Hardman und Joe Marshall starteten 2005 ihre, ca. 100 Länder der Welt umfassende, empirische Untersuchung zur Lage von Körpererziehung und Sport. Pál Hamar ist der ungarische Koordinator dieser internationalen Untersuchung. Die Erhebungen werden unter dem Titel „*International Survey of the Status of*

School Physical Education“ von der Universität Worchester (Großbritannien) koordiniert. Unterstützung erhalten diese Forschungen auch durch internationale Organisationen, wie UNESCO, WHO und dem International Council of Sport Sciences and Physical Education (ICSSPE).

Die Untersuchungen sind noch nicht abgeschlossen. Im Mittelpunkt stehen folgende Themen: die Situation der Sportlehrer sowie der Körpererziehung im jeweiligen Land (juristischer Status, Rolle des Staates, Zeitplanung im Lehrplan, Anforderung), Lehrplanstrukturen bei Körpererziehung (Ziele, Aufgaben, Inhalt, Bewertung, Fragen der Chancengleichheit) und die zur Verfügung stehenden fachlichen und personellen Bedingungen (Objekte/Ausstattung und Angestellte) sowie Sorgen und/oder Probleme.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Veränderungsprozess in Ungarn hinsichtlich der Bildungspolitik und Lehrplanentwicklung nach der Wende noch lange nicht beendet ist. Eine Modifizierung des Bildungsgesetzes steht – nach 1990 bereits das vierte Mal – wieder auf der Tagesordnung. Pädagogen und Sportlehrer brauchen vor allem Beständigkeit, was auch die zuständigen Fachleute aus dem Bereich Unterrichtslenkung zur Kenntnis genommen haben. Das ist auch einer der Gründe, weshalb die Lehrpläne von 1978 nach der Herausgabe des neuen NAT 1995 weiterhin in der Unterrichtspraxis verwendet wurden. Das Positive an dieser Entscheidung war, dass so in inhaltlichen Fragen die Kontinuität gesichert wurde und Kontinuität ist in der Körpererziehung ein wesentlicher Faktor. Auf diese Weise konnten viele frühere Werte aus der Körperkultur bewahrt werden.

Heute wird nicht mehr in Frage gestellt, ob eine Neugestaltung und ein Umdenken im Bereich schulische Körpererziehung und die dazu gehörenden Dokumente auf Grundlage des „europäischen Wertsystems“ unbedingt nötig sind. Allerdings können ohne Berücksichtigung von Merkmalen, Gegebenheiten und Gewohnheiten der einzelnen Länder keine umfassenden lehrplantheoretischen und lehrplanentwickelnden Reformen bzw. diesbezügliche Dokumente beschlossen werden. Körpererziehung und Sport dürfen in diesem Prozess nicht fehlen. Schon Zoltán Báthory sagte diesbezüglich, dass ***es nur ein Gebiet und ein Schulfach gibt, wo sich unzureichende Beschäftigung oder gar ein völliges Fehlen in der Zukunft tödlich auswirken kann – und das ist die Körpererziehung.***

Literaturverzeichnis

A kerettantervi rendelet tervezete. Munkaanyag. 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.

A közép fokú nevelés-oktatás kerettantervei I. (Gimnázium). 2000. Dinasztia Kiadó, Budapest.

A Közoktatási Törvény és a Nemzeti alaptanterv tantervi alapelvei. 1994. OKKER, Budapest.

A testnevelés tanítása. Tanári kézikönyv felső tagozatos pedagógusok számára. 2001. Szerkesztette: Arday László. Korona Kiadó, Budapest. 76-137., 170-224. p.

Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei. 2000. Dinasztia Kiadó, Budapest.

Ballér, E. (1978): B. S. Bloom: *Az iskolai tanulás és az emberi sajátosságok – Bloom tanuláselmélete.* Pedagógiai Szemle, 12., 1135-1137. p.

Ballér, E. (1981): *Tantervelmélet és tantervi reform.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Ballér, E. (1993): *Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közösség országaiban.* In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás.* Szerkesztette: Halász Gábor. Educatio, Budapest. 125-145. p.

Ballér, E. (1996a): *A Nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Ballér, E. (1996b): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században.* A tantervelmélet forrásai, 17. kötet. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Báthori, B. (1985): *A testnevelés elmélete és módszertana.* Sport, Budapest.

Báthori, B. (1994): *A testnevelés elmélete és módszertana.* Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.

- Báthory, Z. (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory, Z. (1991): *Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása*. Új Pedagógiai Szemle, 2., 5-12. p.
- Báthory, Z. (1992, 97): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális oktatás vázlatja*. Okker Kiadó, Budapest.
- Bejek K., Hamar P. (1997): *Torna ABC*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Biróné, Nagy E. (1977, 83, 94): *Sportpedagógia*. Sport, Budapest.
- Biróné, Nagy E. (1992): *Az iskolai testnevelés Ausztriában – avagy NAT más módon*. Új Pedagógiai Szemle, 10., 83-90. p.
- Biróné, Nagy E. (2004): *Sportpedagógia*. Dialog Campus Kiadó, Budapest.
- Falus, I. (1998): *Az oktatás stratégiai és módszerei*. In: Falus I. (Szerk.) Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 271-322. p.
- Gergely, Gy. (1998): *Mériünk, de mit?* Új Pedagógiai Szemle, 11., 77-85. p.
- Golnhofer, E. (1998): *A tanuló*. In: Falus I. (Szerk.) Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 77-95. p.
- Gombocz, J. (1999): *Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón*. Kalokagathia, 1-2., 15-39. p.
- Hamar, P. (1998): *A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban*. Új Pedagógiai Szemle, 4., 48-56. p.
- Hamar, P. (1998): *Role and Place of Gymnastics in School Physical Education*. In: The first steps. Ed. by Bábosik, I., Barkó, E., Schwartz, Y. and Széchy, É. Department on Education, Faculty of Arts Eötvös Loránd University, Budapest. 69-76. p.
- Hamar, P. (1999): *Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben*. Új Pedagógiai Szemle, 6., 43-51. p.
- Hamar, P. (2001): *A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei*. Új Pedagógiai Szemle, 6., 48-56. p.
- Hamar, P., Derzsy B. (2002): *Testnevelő tanári vélemények aktuális tantervelméleti kérdésekről*. Magyar Pedagógia, 2., 145-157. p.
- Hamar, P., Leibinger É., Derzsy B. (2003): *A testnevelés tananyag-kiválasztás problematikája a testnevelők szemszögéből*. Magyar Sporttudományi Szemle, 2., 34-40. p.
- Hamar, P., Soós I. (2004): *A magyar közoktatás testnevelési óraszámjai történeti és európai nézőpontból*. Új Pedagógiai Szemle, 11., 59-68. p.
- Hamar, P., Soós I., Derzsy B. (2005): *Contributions to curriculum development*. Hungarian Review of Sport Science, 1., 6-11. p.
- Hamar, P. (2006): *Attitude Changes in Curricula of Teaching PE in Hungary after the Political Transition of the 1990s*. In: Movement Recreation for All. Ed. by Jerzy Kosiewicz. Legionowo, Warszawa. 101-113. p.
- Hamar, P., Peters D., Van Berlo K., Hardman K. (2006): *Physical Education in Hungarian Schools after the Political Transition of the 1990s*. Kinesiology. International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology, Vol. 38, Issue 1. 86-93. p.
- Hardman, K. (1995): *Present Trends in the State and Status of Physical Education: a Global Context*. International Journal of Physical Education, 4. 17-25. p.
- Hardman, K., Marshall, J. (2005): *Physical Education in Schools in European Context: Charter Principles, Promises and Implementation Realities*. In: K. Green & K. Hardman (Eds.) Physical Education. Essential Issues. ASAGE Publications Company, London, 39-64. p.

- Hortobágyi, K. (1989): *Differenciálás*. In: Mihály O. (Szerk.) *Iskola és pluralizmus*. Edukáció, Budapest. 149-163. p.
- Kozéki, B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lappints, Á. (1997): *Differenciálás az oktatásban*. Kézirat, Győr. In: Fehér I. (Szerk.) *Pedagógiai és pszichológia, Szöveggyűjtemény*. Comenius Bt., Pécs.
- Lewy, A. (1991): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Section 12., Physical Education. Pergamon Press, 957-977. p.
- Loránd, F. (1995): *Lehet-e az iskola mindenkié?* Új pedagógiai Szemle, 9., 11-27. p.
- Loránd, F. (2001): *Az iskolai esélyegyenlőségért*. Új pedagógiai Szemle, 1., 80-86. p.
- Makszin, I. (2002): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- M. Nádasi, M. (1998): *Az oktatás szervezési módjai és munkaformái*. In: Falus I. (Szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 368-389. p.
- Nádori, L. (é. n.): *A mozgástanulás edzéselméleti, metodikai kérdései*. Kézirat.
- Nagy, J. (1996): *Vélemények az alpműveltségi vizsga koncepciójáról*. Iskolakultúra, 11., 3-39. p.
- Nagy, J. (1981): *A megtanítás stratégiája*. Köznevelés, 33. 3-6. p.
- Nagy, S. (1968): *Didaktika*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy, S. (1993, 97): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Bt., Budapest.
- Nahalka, I. (1998): *A tanulás*. In: Falus I. (Szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117-158. p.
- Nemzeti alaptanterv. 1995*. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
- Orosz, S. (1987): *Korszerű tanítási módszerek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pedagógiai Lexikon (1997)*: Báthory Z. és Falus I. főszerkesztők. KERABAN, Budapest.
- Réthy, E-né (1998): *Oktatáselméleti irányzatok*. In: Falus I. (Szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 11-36. p.
- Réthy, E-né (1998): *Az oktatási folyamat*. In: Falus I. (Szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221-270. p.
- Rétsági, E. (2001): *Tantervi ismeretek és segédanyag a helyi tervezéshez*. In: Rétsági E. (szerk.). *Kézikönyv a testnevelés tanításához*. Dialóg Kiadó, Budapest-Pécs.
- Rieger/Fischer (1986): *Methodik und Didaktik im Sport*. BLV Verlagsgesellschaft München Wien Zürich.
- Schmidt, R. A. (1988): *Motor control and learning: A behavior emphasis*. Champaign. Human Kinetics.
- Söll, W. (1998): *Sportunterricht – Sport unterrichten*. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf.
- Szűdi, J. (1994): *A köznevelési törvény kézikönyve*. OKKER, Budapest.
- Vreugdenhil, K. (1995): *A belső differenciálás fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle, 9., 36-40. p.
- Wenzel, I. (1995): *Differenciálási formák a Gesamtschulében*. Új Pedagógiai Szemle, 9., 28-35. p.
- 1996. évi LXII. törvény a köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról*. In: Művelődési Közlöny. 1996, 25. sz. 1409-1469. p.

Auswirkung neuer Bildungstheorien
auf das Unterrichten von
Körpererziehung und sport

2003. LXI. tv. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. In: Oktatási Közlöny. 2003, 23/II. sz. 3593-3632. p.

1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról (A 2003. évi LXI. Törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg). Oktatási Közlöny, 2003. 23/II. 3691-3693. p.

243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Oktatási Közlöny, 2004. 2/I. 101-111., 195-203. p.

Kapitel 6. Aktuelle Probleme und die zukünftige Ausbildung von Sportfachleuten in Ungarn

+ Endre Rigler, SE TF – Punkte 6.1. und 6.2.

Etele Kovács, SE TF Punkt 6.3.

Edit Biró-Nagy, SE TF Punkt 6.4.

Zusammenfassung

Dieses Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die aktuellen Probleme und die zukünftige Ausbildung von Sportfachleuten in Ungarn. Außer über die Ausbildung von Sportlehrern wird hier auch über die Ausbildung von Fachleuten berichtet, die beide zusammen den ungarischen Bedarf an Fachleuten für die Körperkultur abdecken. Das Kapitel ermöglicht einen kurzen Einblick in die Probleme der Ausbildungsorganisation bei Sportlehrern, Sportmanagern, Fachtrainern, Fachleuten für Rekreation und Kinesiologie und bei Krankengymnasten.

Schlüsselbegriffe: Hochschulausbildung von Sportfachleuten (Sportlehrer, Sportmanager, Fachtrainer, Fachleute für Rekreation und Kinesiologie, Krankengymnasten), Ausbildungsvorschriften, Reform der Bildungsorganisation, Postgraduierten-Ausbildung (Doktorschule).

1. Einleitung

Die menschliche Bewegung ist eine Quelle der Freude, Ausdruck von Schönheit und Harmonie und unser Leben selbst.

Die Wahrheit dieser Sätze kann durch uns nur bekräftigt werden, denn – dank unserer Gesundheit – verfügen wir über diese uns vom Leben geschenkten, wundervollen Gaben. Natürlich mussten auch wir „irgendwie“ dazu beitragen, aber dieser als Lernen bezeichnete „Zuschuss“ keinem von uns schwer gefallen ist. Besonders trifft all dies bei der Aneignung natürlicher Bewegungen zu, wo unsere psychosomatische Entwicklung Bedingungen geschaffen hat, auf die diese vielfältige, aber doch für viele Menschen erreichbare Art unserer Bewegungskultur bauen kann. Das scheinbar spontane Lernen bedurfte keiner besonderen Vorkenntnisse oder Gewandtheit, und trotzdem haben wir stehen, gehen, kriechen, klettern gelernt und auch gelernt mit unserem Körper umzugehen. Das angeeignete Wissen bleibt bis zum Lebensende – wenn auch später ein wenig verzerrt – Teil unseres alltäglichen Lebens.

Die Aneignung beginnt ziemlich früh, der verantwortlich ist meistens ein Elternteil, später dann die Pädagogen im Kindergarten. Mit dem Älterwerden erweitert sich auch unsere Umwelt. Das Reich der Bewegungen werden verlockend; reizt auf, und redet die Mehrheit an. Die hier anzueignende Vielzahl von unbekanntem künstlichen Bewegungen ist – als heute moderne Bezeichnung – eine große Herausforderung für uns alle. Die früher verwendete Methode, das sog. „spontane“ Lernen, reicht heute nicht mehr aus. Man braucht dazu mehr! Mehr an Fähigkeiten, Fleiß und mehr an Vorbildung. Weiterhin bedarf es einer Menge spezieller Kenntnisse des betreuenden „Meisters“, eines Fachmannes des Bewegungsunterrichts, um unseren Erwartungen – und auch denen der Gesellschaft – zu entsprechen und die angegebenen und übernommenen Bewegungsaufgaben zu erlernen.

2. Sportlehrer und Sportfachleute auf dem Gebiet der Körperkultur

Unsere Vorfahren in der Antike vereinigten in der Idealität der „Kalokagathia“ die Harmonie von Körper und Seele. Die Großartigkeit dieser Erkenntnis ist jetzt, nachdem die Wahrheit bekannt ist, noch stärker zu betonen. Immer mehr besteht das Gefühl, dass wir nach Übereinstimmung von somatischen und mentalen Leistungen streben müssen, um über eine ausgeglichene Lebensweise sprechen zu können. Leider war das von der

Gesellschaft definierte und vermittelte Ideal gekennzeichnet durch große Wertverschiebungen: Einmal war die physische Entwicklung, ein andermal galt schon das philosophische und „die Seele entwickelnde“ Wissen als Bildung, als kulturelles Menschenideal.

Die Körperkultur kann als ein spezielles Segment der Humankultur betrachtet werden. (Takács, 1989). Auf eine breite Definition aufbauend werden alle geistigen und materiellen Werte, die die Gesundheit des menschlichen Körpers, die Entwicklung von geistigen und körperlichen Fähigkeiten und das Kräfteressen im Wettbewerb, aber auch das sich regelmäßig verändernde Agglomerat dieser Faktoren hinzugeordnet. Ob dabei vielseitige Pädagogen oder ausgebildete Sportfachleute betrachtet werden, ist dabei unerheblich, die bei der Wissensübergabe genutzten Methoden können in jedem Fall mit dem Lehrerberuf in Zusammenhang gebracht werden. Um verantwortungsvolle Arbeit leisten zu können, müssen Kenntnisse über den Aufbau des menschlichen Körpers, das Funktionieren des Organsystems sowie zielgerichtet – vor allem leistungsorientiert – über Entwicklungsmöglichkeiten für Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Bewegung unbedingt vorhanden sein.

2.1. Grundrichtungen in der Ausbildung von Sportfachleuten in Ungarn

In der ungarischen Ausbildung von Fachleuten für Körpererziehung und Sport können sich ergebende Aufgaben und daraus resultierende Veränderungen in den Fachrichtungen verfolgt werden. Am Anfang stand der Sportlehrer, der aufgrund seines Berufsabschlusses Lehrer ist. (umgangssprachlich wurde er früher assoziierend auf die Begriffe Geräteturnen und Gymnastik Turnlehrer genannt).

Das offizielle Amtsblatt vom 1. November 1925 teilte mit, dass von Kunó Klebelsberg, damaliger Minister für Religion und Bildung im Königreich Ungarn, unter dem Aktenzeichen Nr. 77.000-1925. XIII. das Entstehen der Ungarischen Sporthochschule mit Sitz in Budapest genehmigt wurde. Die Hauptaufgabe des Instituts war in erster Linie die Versorgung des Landes mit einer ausreichenden Zahl von Sportlehrern; nennenswert sind aber auch die Erwartungen, die in den Forderungen formuliert wurden wie beispielweise:

- Ausbildung von Sportlehrern für Fachmittelschulen und andere Mittelschulen,
- Forschungen zu interessanten Fragen der Körpererziehung,
- Organisation der Weiterbildung der Sportlehrer nach Anweisungen des Ministers für Religion und Bildung.

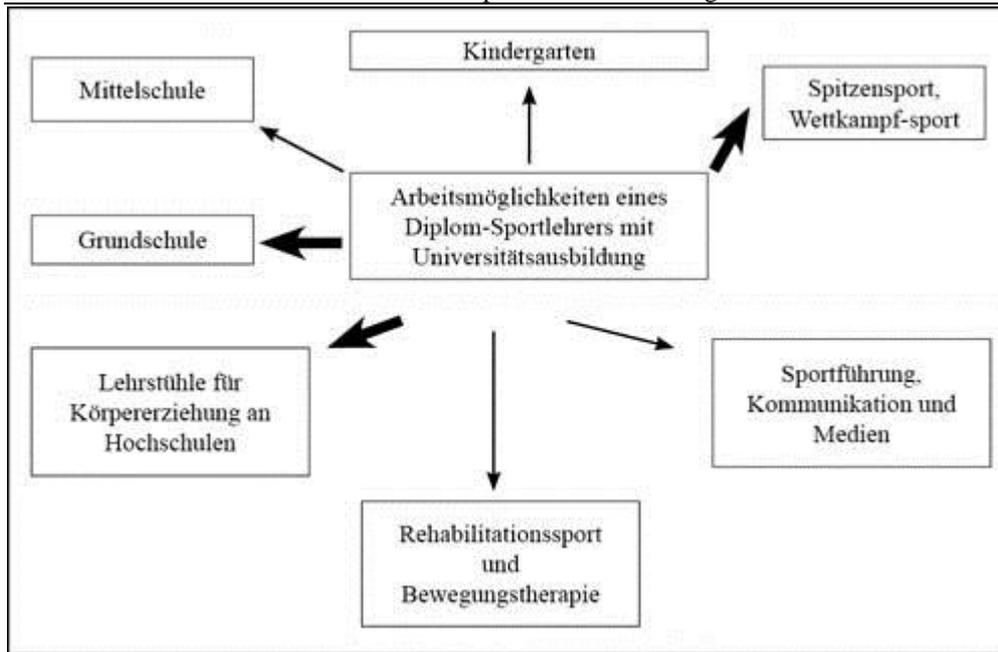
Diese Anweisungen haben bis zum heutigen Tag Gültigkeit: Unterricht – Bildung – Forschung – Weiterbildung. Die Anforderungen an unsere heutigen Hochschulen und zwei Universitätsfakultäten sind mehr oder weniger ähnlich, sogar fast identisch.

Die Aufgaben, die von den damaligen Gründern definiert wurden, bedurften der Ausbildung von Lehrern, die gebildet waren und über ein breites Wissen verfügen. So ist es auch nicht verwunderlich, dass das Diplom als Diplom Sportlehrer über Jahrzehnte hinweg den Besitzer berechtigt zur Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen sowohl in der schulischen Körpererziehung, als auch im Wettkampfsport in den Vereinen, in der Sportführung und Organisation. So ist es nur „normal“, dass ein sowohl mit theoretischen als auch mit Kenntnissen in den Sportarten „bewaffneter“ Sportlehrer unerwünschte somatische Veränderungen bei seinen Schülern erkannte und mit Mittel der Bewegungstherapie heilen konnte, d. h. er war Sportlehrer und Bewegungstherapeut in einer Person.

In der folgenden Abbildung werden die Tätigkeiten aufgrund einer früheren Ausbildung und eines speziellen Abschlusses (heutiger Begriff: Fachrichtung) dargestellt:

Abbildung 6.1. Zeichenerklärung: Je stärker der Pfeil, desto stärker ist auch der Effekt

Aktuelle Probleme und die
Zukünftige Ausbildung von
Sportfachleuten in Ungarn



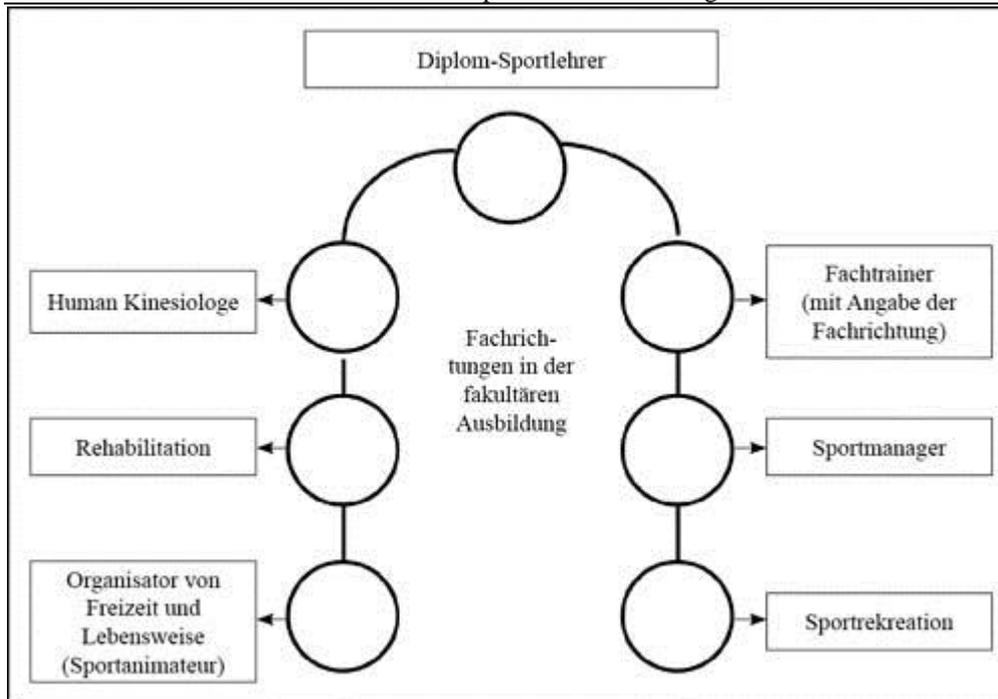
Die explosionsartige Entwicklung ging auf fast allen Gebieten des Lebens mit der Ausbreitung und Vermehrung von Erkenntnissen einher. In der Architektur, Medizin, Biologie, Wirtschaftswissenschaften und in den verschiedenen Kunstbereichen kommt es zu neuen Hauptrichtungen, Fachrichtungen und neue Bereichen, die vorher überhaupt nicht oder nicht als selbständige Wissenschaften existierten. Die starke Spezialisierung stellte auch hinsichtlich des Unterrichts und der Ausbildung von Sportfachleuten hohe Anforderungen. Universitäten und Hochschulen mit akademischen bzw. Forschungsinstituten in den Fachbereichen waren mit dem gesellschaftlichen Anspruch konfrontiert, ihre Befugnisse einerseits mit Hilfe der Ausweitung ihres *ursprünglichen Forschungs- und Bildungsprofils*, andererseits mit Hilfe der *Erschaffung neuer Disziplinen* zu erfüllen, in erster Linie in Richtung der Beantwortung von Fragen, die ihr Fachgebiet betrafen. Dieser Prozess vollzog sich auch auf unserem Fachgebiet, und *Ergebnis dessen ist ein mit Fachkenntnissen ausgerüsteter Sportfachmann*.

In unserem Fall ist die besondere Differenzierung mit einer relativ guten Basis und Vorteilen gestartet: Es entstanden jene Bereiche (Fachrichtungen), durch die früher die Sportlehrerausbildung so allgemein und komplex wurde, und begannen ein eigenständiges Leben zu führen. Dadurch mussten die Berufshochschulen, aber besonders die Universität für Körpererziehung (ab Anfang der 90-er Jahre auch die Fakultät für Körpererziehung und Sportwissenschaften der Universität Pécs) ihre Bildungsstruktur zu überdenken und mit einer „inneren Durchleuchtung“ sowie einer Rationalisierung zu beginnen.

Von den beiden Einrichtungen, die beide Universitätsdiplome vergeben, hat jedoch die Universität für Körpererziehung (TF) die größeren Opfer gebracht, denn bis Anfang der 90-er Jahre galt sie als Fachhochschule, später dann als Fachuniversität, wo ausschließlich für die Gebiete Körpererziehung und Sportaktivitäten Fachleute ausgebildet wurden. Dabei soll nicht vergessen werden, dass die heute schon selbständigen Fachrichtungen noch vor Jahren – wenn auch mit gekürztem Material – den Wissensstoff für die Diplomlehrausbildung bildeten! Das bedeutet, dass die Lehrerbildung früher inhaltlich viel vielseitiger und komplexer war.

Angesichts der Feststellung, dass die Körperkultur als Welt voller Energie und Reichtum akzeptiert wird, ist verständlich, dass die Sportlehrerbildung wegen ihrer vorher begründeten Komplexität einer Vervollständigung bedarf. Die auf sog. „Teilgebieten“ laufende Bildungsarbeit wurde – zumindest die theoretischen Seiten und ihre wissenschaftliche Fundierung – viel tiefgründiger, und hinsichtlich des Wissensumfangs gilt sie heute als umfangreiche Fachliteratur. Die nicht entgeltliche Form der Differenzierung stellt die folgende Abbildung dar:

Abbildung 6.2. Abbildung 3.

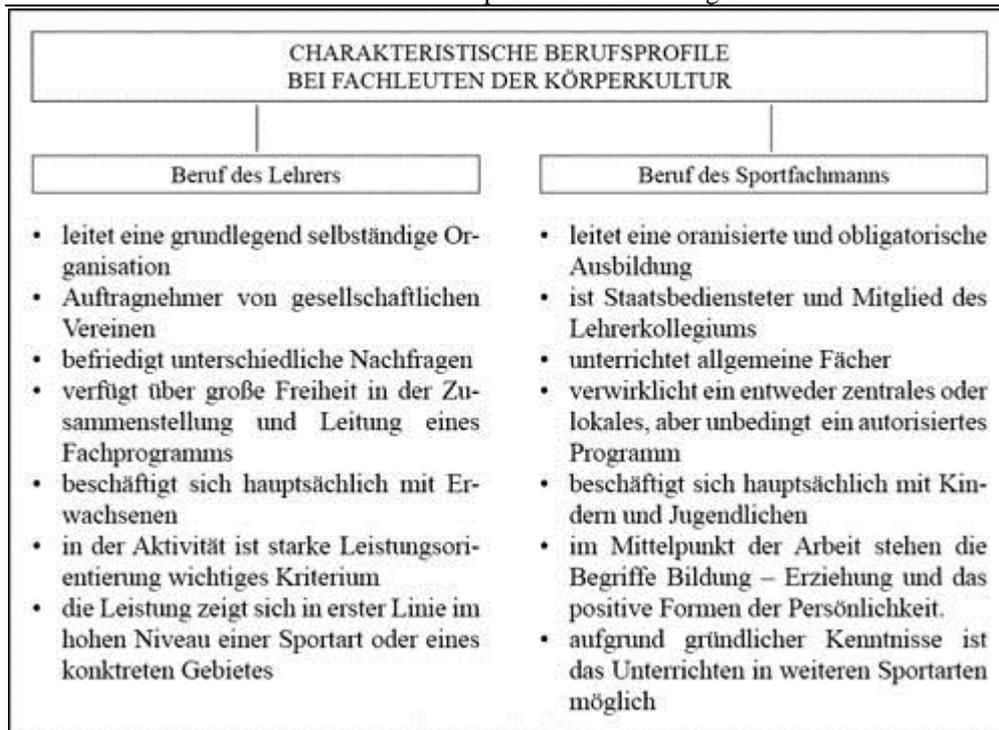


Natürlich bilden die Gebiete, die sich auf diese Art und Weise abgegrenzt und sich schon zu selbständigen (bzw. in Vorbereitung begriffene) Fakultäten entwickelt haben, durch die menschliche Mobilität, in den Prozess einbezogene Personen und materielle sowie infrastrukturelle Bedingungen einen speziellen Kompetenzkreis, der von ihnen auch abgedeckt wird. Die positive Haltung der Wissensvermittler und Rezipienten der Informationen sichert die gewünschte körperliche und geistige Adaptation, und ermöglicht eine stabile Wissensbasis des Empfängers.

Trotz der Spezialisierung innerhalb einer Fachrichtung ist das pädagogische Band, die bildende und erziehende Funktion des Vermittlers immer noch Gemeinschaftsgut. Wohlmöglich gibt es auch kein anderes Fachgebiet, wo der Bildungsprozess eine so direkte Anwesenheit des Lehrers und ein starkes Feedback bezüglich des angeeigneten Stoffes sowie eventueller Fehler bedarf. In der Musik und bildenden Kunst gibt es zwar Ähnlichkeiten in der „Meisters und Schüler“- Interaktion, allerdings scheint die „Selbstbildung“ dabei einen breiteren Raum einzunehmen. Bei der Mehrheit der „philosophischen Wissenschaften“ kann man auch – natürlich auf Grundlage einer entsprechenden Theorie und der notwendigen Motivation – fast allein und mit Einzelausbildung eine große Wirkung erzielen. Beim Erlernen von Bewegungen kann aber auf eine äußerliche Bestärkung und ein regelmäßiges, fachbezogenes pädagogisches Feedback nicht verzichtet werden. (Diese Gedanken werden in erster Linie bei der Festlegung der Kontaktstundenzahl und bei kritischen Bemerkungen im Zusammenhang mit der Verbreitung von Fernstudien- bzw. „Fernlernprogrammen“ Bedeutung haben).

Auf Abb. 3 wird versucht, einige spezielle Tätigkeiten des über komplexe Kenntnisse verfügenden Lehrers und des Sportfachmanns, der über spezielle Fachkenntnisse verfügt, zu vergleichen. Die Differenzen im Berufsprofil haben einen starken Einfluss auf die Ausbildung in den unterschiedlichen Professionen.

Abbildung 6.3. Abbildung 4.



Feststellbar sind sichtbare und markante Unterschiede, deren Erscheinen in der Unterrichtsthematik problematisch werden kann in erster Linie für Hochschulen, in denen der Unterricht in Körpererziehung keine Tradition besitzt. Neben Abgrenzungen sind aber auch Übereinstimmungen in der grundlegenden Vorbereitung feststellbar. Zweifellos kann hinsichtlich der Ausbildung in zwei Fächern auch von Vorteil gesprochen werden, wenn diese Fachrichtungen das Fachgebiet Körperkultur stärken.

In der Ausbildung von zukünftigen Fachleuten für Körpererziehung und Sport wird das Lernen wegen der Spezifik des Erlernens von Bewegungen zum größten Teil in Form von Kontakten und durch Einzelaktivitäten realisiert. Es steht so in enger Verwandtschaft mit den Methoden an Künstlerakademien der Musik, bildenden und angewandten Kunst sowie der Tanz- und Schauspielkunst. Gesehen werden müssen auch die Unterschiede, die für das Besondere stehen. Die Hochschulen (heute bereits Universitäten), die als Beispiele für die Verwandtschaft stehen und Fachfertigkeiten auf einem hohen Niveau weiterentwickeln, halten die Fähigkeitsentwicklung für eine ihrer wichtigsten Hauptaufgaben. Die effektive Ausbildung spiegelt sich immer auch in der Anzahl der Kunstabsolventen als Elite des Fachgebiets wider. Die Universität für Körpererziehung (TF) hat immer auf die Befriedigung der Bedürfnisse des Bildungswesens geachtet und war bemüht, qualifizierte Lehrer auszubilden, die über ein breites Wissen verfügen. Mehrere von ihnen sind „Künstler“ in ihrem Beruf und ihrer Berufung geworden, aber nicht während ihrer Ausbildungszeit und wohl nicht zum Zeitpunkt des Studienabschlusses, sondern sie wurden zu „Künstlern“ in erster Linie durch die Praxis (WM-Titel sind mit ihren Namen verbunden) und die fachliche Anerkennung durch ihre Berufskollegen.

Die Institute, die als ihr Hauptziel die Lehrerbildung definieren, müssen neben den Spezialfächern – besonders auch wenn die Fachrichtungen in engem Zusammenhang mit der Bildungs- und Erziehungsarbeit stehen! – auch den definierten Gegenstand akzeptieren und einen Platz im strukturierten Lernstoff sichern wie es die Ministerialverordnung Nr. 111/97, im sog. „pädagogischen Modell“ (Ballér, 1994) vorschreibt, das die Ausbildungsbedingungen in der Hochschulpädagogik beinhaltet.

3. Theoretische Fragen in der Ausbildung von Sportlehrern und Sportfachleuten – Probleme der Ausbildungsorganisation (R. Rigler)

Ergebnisse und Nachwirkungen von strategischen Entscheidungen.

Bei Alternativen, die eine Entscheidungen erfordern, sind folgende Fragen besonders entscheidend:

- Entschieden werden soll, ob die Ausbildung von sog. Polyhistoren wichtiger ist, die über umfangreiche und allgemeingültige Fachinformationen und Fachwissen in allen Fragen der Fachrichtung verfügen, oder die Ausbildung von Fachleuten, die – das Fachgebiet Körperkultur aufgeteilt – über ein umfangreiches und professionelles Wissen in einzelnen Fachgebieten verfügen.
- Wenn der pädagogische Inhalt der Arbeit auf diesem Gebiet betrachtet wird, stellt sich die Frage, ob die Lehrerqualifikation bei Angabe des Ausbildungsgrades auch wörtlich erscheinen oder eher die Fachrichtung selbst besser hervorgehoben werden sollte, was das Spezialfach besser ausdrücken würde.
- Soll die Ausbildung von Fachleuten für Körpererziehung und Sport ausschließlich das Privileg einer einzigen Hochschule sein oder erhalten mehrere pädagogische Hochschulen und Universitäten durch die Dezentralisierung der Ausbildung in Ungarn auch die Chance mit Erfolg zu kandidieren?

Das *Wesen des heute gültigen Systems* mit allen daraus resultierenden Lehren kann in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Bei der Ausbildung von Fachleuten für Körperkultur kann man gleichzeitig Hauptrichtungen der Sportlehrerausbildung finden – die Sportlehrer-Ausbildung mit aufbauendem Charaktern und die Ausbildung von Sportfachleuten unter Angabe der Fachrichtung.
- An der Ausbildung nehmen Universitäts- als auch Hochschulfakultäten teil;
- In der Ausbildung ist sowohl Universitäts- als auch Hochschulniveau feststellbar.
- Die Fächer und Fachrichtungen können einzeln oder auch als Fachkombination studiert werden.
- Hochschul- oder Universitätsdiplome können sowohl im Direktstudium als auch im Fernstudium abhängig von der Fachrichtungszahl im Zeitraum von 6-10 Semestern erworben werden.
- Hochschuldiplome können nach Absolvierung eines Ergänzungsstudiums zu Universitätsabschlüssen erhoben werden.
- In der Praxis des ungarischen Hochschulwesens bedeutet das Hochschul- oder Universitätsdiplom neben Kenntnissen in Spezialfächern auch intellektuelle Bildung, d.h. dass das Streben nach Allgemeinbildung in allen Fachrichtungen erwünscht ist.
- Der erreichte Universitätsabschluss ermöglicht durch erworbenes Fachwissen und Erfüllung weiterer Kriterien eine Doktorandenausbildung.
- Das Wissensmaterial erscheint in der Struktur der Fächer: Pflichtfächer (P), Wahlpflichtfächer (WP) und fakultative Fächer (F) können unterschieden werden.
- Jede Teilnahme der Studenten am Fach Körperkultur wird durch ein Kreditsystem belegt.

Ausbildungsziele und Vorschriften

Gesellschaftliche Anforderungen werden durch von der Regierung genehmigte und von der Ungarischen Akkreditationskommission für ordnungsgemäß gehaltene und akzeptierte Programme realisiert.

Sämtliche Fachrichtungen haben ein eigenes Programm, dessen Realisierung und die dazu nötigen Bedingungen im Gründungsdokument des jeweiligen Faches niedergelegt sind. Wenn das Institut für die Ausbildung als geeignet befunden wird, wird die Genehmigung für bestimmte Fachrichtungen erteilt und es kann mit der Bildungsarbeit begonnen werden.

Der in der Praxis anerkannte Prozess für die Regelung ist die Qualifikation beim Output. In der Ausbildung bedeutet das, dass die Anforderungen im Voraus definiert werden müssen, die der Absolvent unbedingt erreichen muss. Von Prozessbeginn an wird all das als Bildungsziel betrachtet, denn unsere Arbeit wird dadurch bis ins kleinste Detail bestimmt.

Im Folgenden werden Bildungsvorschriften einzelner, aktiver Fachrichtungen beschrieben. Die Anforderungen wurden nicht nach Wichtigkeit geordnet.

Lehramtsbezogene Fachrichtungen

Aktuelle Probleme und die
Zukünftige Ausbildung von
Sportfachleuten in Ungarn

- Sie lernen allgemeine und in Körpererziehung und Sportwissenschaft integrierte Gebiete kennen – das Begriffssystem und Technologien der Körperkultur sowie das Gedankensystem einer wissenschaftlich fundierten Körperkultur.
- Die auf dem Gebiet Körperkultur erworbenen Fachkenntnisse sollen befähigen, einen intelligenten Beruf mit einem allgemeinen Gedanken- und Fertigkeitssystem zu verbinden.
- Sie sollen durch Ihre entwickelte psychomotorische Kultur effektiv und erfolgreich auf den Gebieten Körpererziehung und Sport tätig sein. Ihre Arbeit ist charakterisiert durch Berufung und gefühlsmäßige Verbundenheit zum Amt.
- Sie werden befähigt, ihre Kenntnisse mit großer Effektivität den Schülern zu vermitteln. Sie sollten aber in dieser Zeit für neue Informationen und Kenntnisse, aber auch für die Bewahrung ihrer wissenschaftlichen Problemenempfindlichkeit aufgeschlossen bleiben.
- Sie sollen neben den Fachkenntnissen der Körperkultur auch über ein breites psychologisches und pädagogisches Wissen verfügen.
- Sie sollten bereit sein, in Institutionen mit allgemeiner und spezieller Ausbildung Schüler zu unterrichten, und auch außerhalb der Schule ihr Wissen in unterschiedlichen Weiterbildungsformen zu vermitteln.
- Sie werden über Grundkenntnisse von Einrichtungen der Sozial- und Erziehungsberatung, des Kinder- und Jugendschutzes, der Familienberatung und der Berufsberatung verfügen.
- Neben der Bewahrung von Berufstraditionen, sollten wissenschaftliche Kenntnisse genutzt werden und Fähigkeiten zur Nutzung und Entwicklung von Kenntnissen und Erfahrungen bestehen.
- Kenntnisse sind vorhanden über den olympischen Gedanken und über Persönlichkeiten aus der Geschichte von Körpererziehung und Sport.
- Ungarisch wird fließend beherrscht und eine andere Weltsprache kann auf mittlerem Niveau eingesetzt werden.

Fachrichtung Fachtrainer (mit Angabe der Fachrichtung)

Diese Fachrichtung möchte in der gewählten Sportart solche – mit Allgemeinbildung und Spezialkenntnissen in einer speziellen Sportart – ausgerüstete Fachleute entlassen, die auf ihrem ganzen Fachgebiet effektiv wirken können, d.h. solche, die

- über Berufung verfügen und sich für den körperlichen Zustand und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler verantwortlich fühlen.
- über psychomotorische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bewegungskennnisse verfügen, die eine effektive und schöpferische Anwendung des erworbenen Wissens ermöglichen.
- die Struktur und grundlegende Funktion des sich entwickelnden Körpers beim Kleinkind und Erwachsenen kennen.
- über Kenntnisse von grundlegenden Gesetzmäßigkeiten der psychologischen und pädagogischen Prozesse und die in der Entwicklung der Persönlichkeit eine wichtige Rolle spielen sowie Verhaltensweisen bei extremen Belastungen und die psychologisch-pädagogische Methodiken im Zusammenhang mit adäquaten Reaktionen.
- die Kriterien für Sportler innerhalb der Sportart kennen und zur Talenteauswahl und später – wenn nötig auch mehrmalig – „filtern“ können.
- die Trainerarbeit innerhalb der gewählten Sportart und unter unterschiedlichen Altersgruppen mit dem Ziel der Verbesserung und Bewahrung guter Ergebnisse genau planen und gut leiten können.
- das Leistungsprofil der gewählten Sportart (und aller anderen verwandten Sportarten) sowie Komponenten und deren Wechselbeziehungen und Entwicklungsmöglichkeiten, die die Leistungen wesentlich beeinflussen.

- die Grundbereiche der Vorbereitung mit Schwerpunkt Theorie und Methodik der Entwicklung von Konditions- und Koordinationsfähigkeiten kennen, weiterhin den Lernprozess und Feinheiten bei der Vervollkommnung der Bewegungen.
- über Fähigkeiten verfügen, die bei der Herausbildung von Belastungen und Spitzenleistungen notwendig sind.
- die ihre Schüler zu Wettkämpfen begleiten und sie mit den besten Kampfmethoden und optimaler Taktik ausgerüstet zum Erfolg verhelfen können.
- im Interesse eines erfolgreichen Auftritts, die Einsatzbereitschaft ihrer Schüler kontrollieren, Untersuchungsergebnisse bewerten und interpretieren können, über moderne IT-Kenntnisse zur Dokumentation und objektiven Bewertung der geleisteten Arbeit verfügen.
- die Geschichte der Sportart, die Entwicklung der Vorbereitungsmethoden und des olympischen Gedankens sowie die Wettkampfhethik kennen.
- die über die internationale Situation in ihrer Sportart informiert sind und über grundlegende Kenntnisse in der Sportdiplomatie verfügen.
- fließend Ungarisch sprechen und mindestens eine weitere Fremdsprache gut beherrschen.
- Die über Grundkenntnisse in BWL/VWL und in Finanzwesen verfügen, um in Fragen zum Sponsorieren und Marketing ihrer Fachsektion fachgerecht handeln zu können.

Fachrichtung Sportmanagement

Es erfolgt eine Ausbildung von Fachleuten für unterschiedliche Institutionen in Körpererziehung und Sport, die auf einem bestimmten Niveau

- in der modernen Marktwirtschaft einfach zurecht kommen,
- über Wirtschaftsfaktoren und –prozesse, die den Sport betreffen, Kenntnisse besitzen,
- die erforderlichen Ressourcen planen und fördern können und
- über aktuelle Kenntnisse zur Lösung von Finanzfragen in der Körpererziehung im schulischen Bereich, im Spitzensport sowie in der Rekreation verfügen.

Fachrichtung Rekreation

Ziel dieser Fachrichtung ist die Ausbildung von Fachleuten, die

- gemäß der Vorschriften des Faches und der Lehrerausbildung zur Adaptation des körperkulturellen Wissenssystems fähig sind und auf unterschiedlichen Gebieten der Rekreation (Fitness, Freizeit, Sportzentren, Gesundheitszentren, Tourismus, Hotelindustrie, Ferien- und Rekreationszentren) erfolgreich arbeiten können,
- über die Arbeit als Sportlehrer hinaus auch Aufgaben wie die Leitung von Wandertouren, Skitouren, Kanutouren übernehmen, aber auch als Animateur tätig sind oder Fitness-tests, Beratung oder andere, mit der Rekreation im Zusammenhang stehende Leitungsaufgaben lösen können,
- ihre Arbeit gemäß der Altersgruppen und der körperlichen Fähigkeiten der Teilnehmer und im Sinne eines modernen, internationalen Lebensniveaus ausüben.

Fachrichtung Humankinesiologie

Dieser Fach umfasst die Ausbildung von – in den Bereichen Körpererziehung und Sportwissenschaften erfahrenen – Fachleuten, die

- die Kenntnisse und Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Bewegungsorganisation analysieren und anwenden können.

- juristische und ethische Regeln, Techniken der wissenschaftlichen Datenverarbeitung und Datenanalyse sowie Auswirkungen von Bewegungsaktivitäten auf den menschlichen Körper kennen.
- anhand des angeeigneten Wissens zur Ausübung auf den Gebieten Physiotherapie, Rehabilitation und Gesundheitsvorsorge in der Lage sind.
- zur Ausübung und Weiterentwicklung des Wissensbereiches sowie zur wissenschaftlichen Publikation der Ergebnisse fähig sind.

Fachrichtung Rehabilitationssport

Innerhalb dieser Fachrichtung werden Pädagogen ausgebildet, die

- über wissenschaftlich fundierte pädagogische, gesundheitswissenschaftliche, heilpädagogische, psychologische und psychomotorische Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen.
- darauf vorbereitet sind, in ungarischen Bildungs- und Erziehungszentren in den Klassen 1-12 sowie in der Fachausbildung Körpererziehung und Rehabilitationssport bei der Krankheitsvorsorge der Bewegungsorgane und psychosomatischer bzw. innerer Krankheiten mitwirken zu können.

Die Ausbildungsziele beinhalten zwar schon einen Hinweis auf Besonderheiten einzelner Spezialrichtungen, trotzdem werden Bewerber betreffende Konditionen mit den Ansprüchen an den Sportlehrer vervollständigt. Die Pflicht von Instituten in der Hochschulausbildung ist in erster Linie, zu vermittelndes Wissen und den organisatorischen Hintergrund zur Verfügung zu stellen.

Die ungarische Pädagogenausbildung basiert auf der Kombination zweier Fachrichtungen und in der Ausbildung Körperkultur ist eine ähnliche Tendenz von „Fachkombinationen“ feststellbar. Dafür benötigen die Institutionen allerdings Erfahrung und Praxis in der Ausbildungsorganisation.

Anstelle einer Zusammenfassung

Unser kurzer Überblick über die Ausbildung von Fachleuten für die Körperkultur wird diesem Punkt nur unterbrochen, aber keinesfalls abgeschlossen werden. Reformbestrebungen sind bereits bekannt, die unsere Hochschulausbildung weiteren Dimensionen öffnen. Die europäische Integration öffnet nicht nur die physischen Schranken zwischen den einzelnen Ländern, sondern lockert auch die Jahrhunderte alten Traditionen. Es erscheinen neue Fachrichtungen und vorbereitete Reformschritte formen das heutige Bildungssystem nach den Bedürfnissen der Zeit. Unsere Aufgabe ist es, flexibel zu bleiben, um unsere Werte, die Vorzüge und Bräuche der ungarischen Hochschulbildung bewahren zu können.

4. Die dreistufige Ausbildungsstruktur (Bologna-Prozess) in der Ausbildung von Fachleuten im Sport (E. Kovács)

Die Ausbildung von Sportfachleuten in seiner traditionellen Form

Die Ausbildung von Sportfachleuten in Ungarn, die in seiner mehr als 80-jährigen Geschichte eine Daseinsberechtigung errungen hat – durch die umfassende Reform seiner traditionellen Ausbildungsform –, ist heute um ein Kapitel reicher geworden. Im Studienjahr 2006/2007 startete die Ausbildung von Sportfachleuten im Rahmen einer neuen Struktur und in Form von neuen Fachrichtungen.

Aus dem ersten Abschnitt dieses Kapitels geht hervor, dass in Ungarn die institutionalisierte, in der Hochschulausbildung anerkannte Ausbildung von Sportfachleuten 1925 mit der Sportlehrerausbildung für Mittelschulen begann, Rechtsvorgänger der Fakultät für Körpererziehung und Sportwissenschaften an der Semmelweis-Universität, der Ungarischen Königlichen Sporthochschule (TF), später die Ungarische Universität für Körpererziehung. Während dieser 8 Jahrzehnte hat sich sowohl die institutionelle als auch die fachliche Struktur in der Ausbildung ungarischer Sportfachleute wesentlich erweitert.

In den ersten Jahren nach dem II. Weltkrieg wurde erstmals die institutionelle Struktur mit dem Entstehen der pädagogischen Hochschule und später mit den Hochschulen für Lehrerbildung erweitert, wo die Sportlehrerausbildung hauptsächlich für die Grundschulen mit anderen, allgemeinen Fachrichtungen kombiniert

wurde. Der Ausbau der institutionellen Struktur war 1975 abgeschlossen. 1992 erhielt die Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Pécs neben der Körpererziehungsuniversität in Budapest (TF) ebenfalls das Recht zur Universitätsausbildung für Sportlehrer. In den Jahren vor der Einführung des neuen Bildungssystem bildeten fünf Institute Fachleute aus – entsprechend der dualen Bildungs- und Institutionsstruktur – mit einem Hochschulabschluss und weitere zwei mit Universitätsdiplom in bestimmten Fächern (mit Ausnahme einiger Institutionen), in erster Linie Sportlehrer.

Im Kapitel wurde die Zunahme einzelner Fachrichtungen sowie eine von der Gesellschaft beeinflusste Ausdehnung in der Ausbildung von Fachleuten verfolgt.

Die Fakultät für Körpererziehung und Sportwissenschaften an der Semmelweis-Universität (TF) nahm schon in den 50-er Jahren neben der Sportlehrerbildung auch die Ausbildung von Sportlehrern für Rehabilitationssport in den Lehrplan auf. Nach 1961 wurden dann selbständige Fächer, wie Fachtrainer und Sportorganisator, mit Hochschulabschluss auch übernommen.

Die über 30 Jahre lang stabile Fachstruktur wurde während den 90-er Jahre verändert und auch weiterentwickelt.

Das Fach Sportorganisation / Sportleitung gab es seit 1993 mit neuem Bildungsinhalt als Fach Sportmanagement. 1995 startete das Fach Humankinesiologie und im Jahr 1998 das Fach Lehramt Gesundheitslehre gestartet.

Das Fach Rekreation-Organisation hat einen langen und schwierigen Weg bis zur Anerkennung als selbständiges Fach bis 2001 zurückgelegt, womit auch der Entstehungsprozess neuer Fächer abgeschlossen wurde.

Die folgende Tabelle zeigt die in der traditionellen, dualen Bildungsstruktur funktionierenden Fachrichtungen in der Ausbildung von Sportfachleuten, mit unterschiedlichen Output-Farben (siehe Abb. 6.4.).

Abbildung 6.4. Die Grundfachrichtungen in der Hochschulausbildung Körperkultur in der traditionellen Bildungsstruktur

Gruppen der Fachrichtungen Körperkultur	Fachrichtungen	Output	
		Hochschule	Universität
Lehrer Fachrichtungen	Sportlehrer	X(5)	X(2)
	Lehrer Rehabilitationssport	–	X(1)
	Lehrer Gesundheitslehre	X(2)	X(2)
Nicht-Lehrer Fachrichtungen	Fachtrainer	X(1)	–
	Sportmanager	X(1)	–
	Humankinesiologie	–	X(1)
	Rekreation-Organisator	X(3)	–

Bemerkung: die in Klammer stehende Nummer bedeuten die Anzahl der Institute

Die Tabelle zeigt die Situation vor dem Strukturwechsel: die sieben Grundfachrichtungen (3 Lehrer und 4 Nicht-Lehrer) mit den 9 Outputs aus dem dualen System.

Als Erfolg der Mitarbeiter in der Fachausbildung kann betrachtet werden, dass in relativ kurzer Zeit eine so bedeutende Instituts- und Fachstruktur ausgebaut wurde, wo gut vorbereitete Sportfachleute für den allgemeinen Bereich, Gesundheitswesen, Freizeit- und Wettkampfsport ausgebildet werden.

Als wichtigstes Dokument für die traditionelle Ausbildung von Sportfachleuten muss die Regierungsverordnung Nr. 44/2002 (III.21.) d.h. die Regierungsverordnung über die Qualifikationsanforderungen für die Grundfachrichtungen der Hochschulausbildung Körperkultur (Magyar Közlöny, 2002/37.) betrachtet werden, wo die Bildungs- und Output- Anforderungen der Fachrichtungen Körperkultur in einem einheitlichen System beschrieben und zusammengefasst werden.

Die auf dem Gebiet der Ausbildung von Sportfachleuten organisierten Grundfachrichtungen der Körperkultur funktionierten in ihrer Gesamtheit auch nur für eine kurze Zeit. Zur Zeit wird der Start von neuen Fachrichtungen und weiteren Meisterfächern mit Hochspannung erwartet.

Die Ausbildung von Sportfachleuten als mehrzyklische Ausbildung

Mit der Unterzeichnung des sog. Bologna-Dekrets im Jahr 1999 durch die Bildungsminister der europäischen Staaten ist das ungarische Bildungswesen einem grundsätzlichen Strukturwechsel viel näher gekommen.

Im genannten Dekret wurden neben dem Strukturwechsel im Bildungswesen auch die bessere Vergleichbarkeit, die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und auch der Wille zur Erschaffung eines Europäischen Hochschulraumes als Ziel definiert. Die Idee von der Einführung einer mehrzyklischen Bildungsstruktur war nur ein Teil der Initiative – wenn auch ein sehr markanter –, der durch die Stärkung der Bedeutung des Dekrets einen direkten Einfluss auf die Teilnehmer der Hochschulbildung ausübt.

Die Einführung des mehrzyklischen Systems veränderte das traditionelle, duale Bildungssystem (Hochschulen, Universitäten), auch die Ausbildung von Sportfachleuten.

Von der Nationalen Bologna-Kommission wurde nach Koordination mit den Fachkommissionen eine horizontal und vertikal breit gegliederte neue Bildungsstruktur geschaffen.

Durch das horizontale Bildungssystem wurde die gesamte ungarische Hochschulausbildung in 14 Bildungseinheiten aufgeteilt, dazu gehört u.a. die sportwissenschaftliche Ausbildung mit zwei Zweigen (Sport, Körperkultur) und 4 Grundfachrichtungen (Abb. 6.5).

Abbildung 6.5. Sportwissenschaftliche Ausbildung

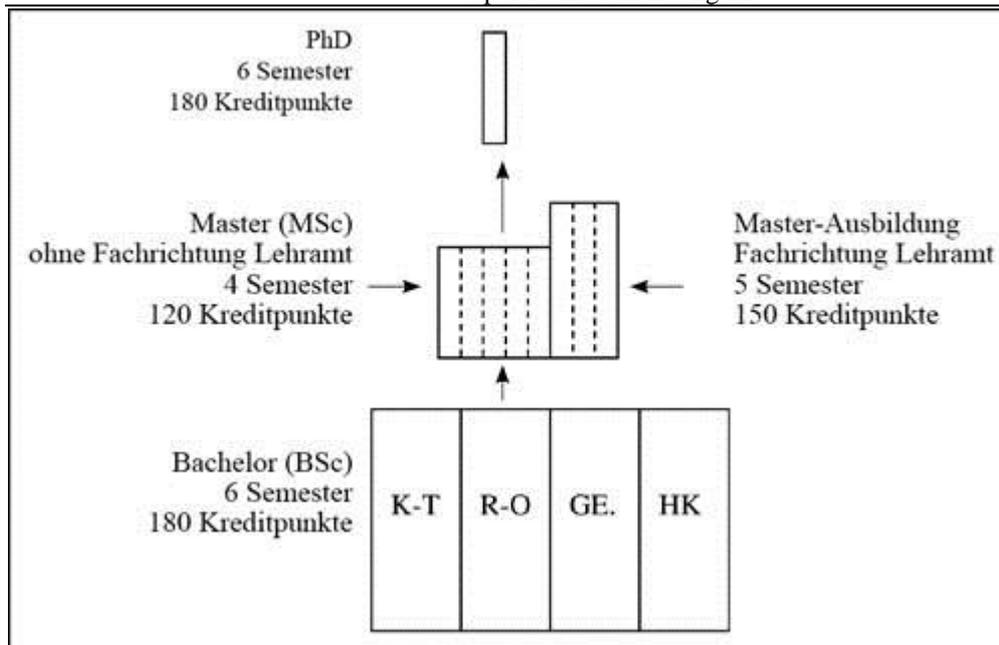
Bildungsgebiet	Bildungszweig	Fachrichtungen in der Grundausbildung	pro Fachrichtung	
			Kredite	Kontaktstunden
Sportwissen- schaft	1. Sport	1. Sportlehrer – Trainer	180	2200–2300
		1. Sportorganisator	180	2200–2300
	2. Körperkultur	2. Rekreations- organisation und Gesundheitsentwicklung	180	2200–2300
		3. Humankinesiologie	180	2200–2300

Die Aufteilung der Bildungszweige in Sport und Körperkultur erscheint widersprüchlich und fachlich bedenklich wie auch die Aufteilung der Grundfachrichtungen (Sportlehrer – Trainer, Rekreationsorganisation und Gesundheitsentwicklung). Als Rückschritt kann der Austausch des Faches Sportmanagement mit Sportorganisation verbucht werden, wenngleich inhaltliche Fragen nicht davon betroffen waren.

Die vertikale Aufgliederung kommt durch die Überlagerung der unterschiedlichen Bildungszyklen und Schichten zustande (6 Semester Bachelor, 4-5 Semester Master, 6 Semester PhD).

Abbildung 6.6. Abbildung 7.

Aktuelle Probleme und die Zukünftige Ausbildung von Sportfachleuten in Ungarn



Die in Zyklen aufgeteilte Ausbildung wird in ihren aufeinander folgenden Stufen in Abb. 6.6 dargestellt.

Das System der mehrzyklischen Bildung am Beispiel der Ausbildung von Sportfachleuten

Zur Zeit funktioniert nur der erste Zyklus der aufgeführten Ausbildungsstruktur, d.h. die Fachrichtungen in der Bachelor-Ausbildung (BSc) werden angeboten und funktionieren jetzt auch schon.

Das primäre Interesse der Leitung der Sportfachleute-Ausbildung ist die Errichtung und der Beginn der Master-Fachrichtungen. Als Ziel wurde auch formuliert, dass die über unterschiedliche Outputs verfügende Fachrichtung im dualen System auch den Master- Rang (MSc) anzubieten. Das würde bedeuten, dass auch im neuen System über Fachrichtungen Körperkultur verfügt werden könnte, was mit 3 Lehrer-Fachrichtungen und 4 Nicht-Lehrer-Fachrichtungen verbunden wäre. Die Verwirklichung dieser letzten Möglichkeit wäre ein großer Gewinn für die Ausbildung von Sportfachleuten, denn im alten System funktionierten von den 4 Nicht-Lehrer-Fachrichtungen (Fachtrainer, Sportmanager und Rekreation) nur 3 auf Hochschulniveau. Die Aufstellung von 7 Master- Fachrichtungen auf dem Gebiet der Ausbildung von Sportfachleuten ist eine komplizierte, aber lösbare und Aufgabe für die Zukunft.

Vor- und Nachteile der neuen Struktur

Die Vorteile

Die Fachkreise in der Hochschulausbildung für Körperkultur haben die Veränderungen mit gemischten Emotionen – mit der Abwägung der Vor- und Nachteile – wahrgenommen.

Untersucht werden zunächst die potentiellen Vorteile des Strukturwechsels. Unserer Meinung nach ermöglichen die auf dem Gebiet der Sportfachmannbildung vorgenommenen Veränderungen

- die Hebung des Output-Niveaus der bisher nur an Hochschulen unterrichteten Fachrichtungen in Körperkultur (Sportmanager, Fachtrainer und Rekreation) und dadurch den Erwerb eines Master-Diploms oder sogar PhD-Abschlusses,
- ein enormes Mobilitätswachstum der Studenten,
- in den Master-Fachrichtungen eine größere Aufnahme von ausländischen Studenten,
- eine effektivere Ausbildungsorganisation und einen modularen Aufbau des Bildungsinhaltes,
- die Schaffung einer Wettbewerbssituation und eine verstärkte Lernmotivation bei den Studenten und

- in den Master-Kursen für Lehramtsanwärter – durch ein zusätzliches Semester im Schulpraktikum – eine bessere Unterrichtsbewältigung.

Die aufgelisteten Vorteile sind nur Möglichkeiten, deren Verwirklichung jedoch große Anstrengungen in der gesamten Hochschulausbildung für Körperkultur verlangt. Im Folgenden sollen die erwähnten Vorteile kurz ergänzt werden.

Das bereits begonnene „Zurückgewinnen“ von Hochschulfachrichtungen durch die Erhöhung des Ausbildungs- und Ausbildungsniveaus bedarf im zweiten Zyklus der Anfertigung einer solchen Gründungs- und Startdokumentation, die einen Akkreditationsprozess „überlebt“ und die personellen und infrastrukturellen Kriterien erfüllt.

Die Mobilität kann nur dann verwirklicht werden, wenn von den Grundfachrichtungen der sportwissenschaftlichen Ausbildung mehrere Wege in Richtung Master-Fachrichtungen möglich sind. Voraussetzung dafür ist aber die präzise Ausarbeitung von direkten sowie indirekten Input-Bedingungen.

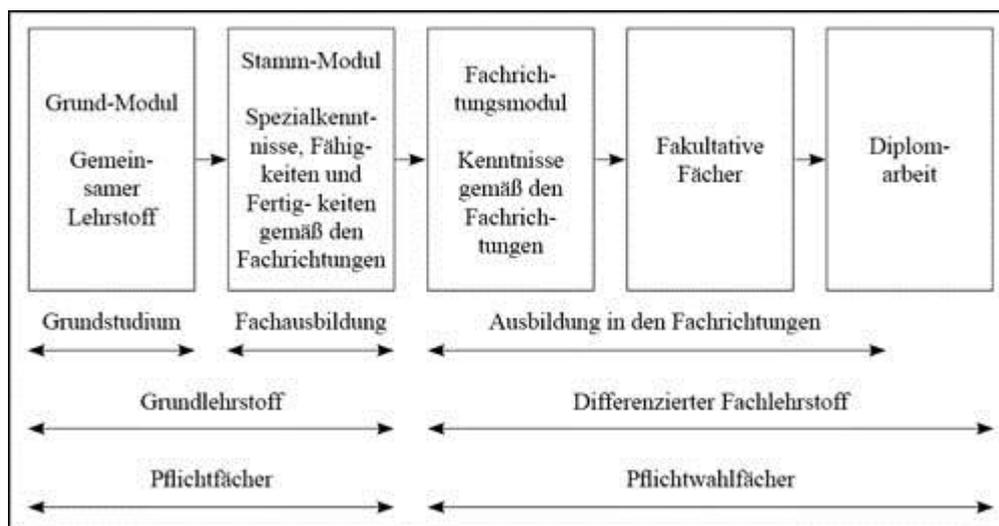
In der Ausbildung von Sportfachleuten gibt es sowohl in Europa als auch in anderen Ländern der Welt relativ wenig Master-Fachrichtungen (MSc). Damit ist erklärbar, dass hinsichtlich der Master-Ausbildung ein großes Interesse im Ausland besteht. Durch die relativ große Zahl ausländischer Studenten, die sich um einen Studienplatz bewerben, zeigen sich auch die wichtigsten Merkmale der modernen und wettbewerbsfähigen Hochschulausbildung.

Unbestritten ist, dass durch die neue Struktur eine Wettbewerbssituation entstanden ist. Nach dem ersten Zyklus konnte nur ca. 1/3 der Studenten ihr Studium im Direktstudium weiter fortsetzen. Die gezeigten Leistungen im zweiten Zyklus und im Bachelor-Studiengang (BSc) werden eines der entscheidendsten Elemente für ein Weiterkommen sein.

Die modulare Ausrichtung des Bildungsinhaltes bietet die Möglichkeit zu einer effektiveren und durchsichtigeren Bildungsorganisation. Die zur sportwissenschaftlichen Ausbildung gehörenden Grundfachrichtungen sind verwandte Fachrichtungen mit großem Wissensmaterial und hohem Kreditwert. Diese Gemeinsamkeit ermöglicht die Schaffung eines gemeinsamen Bildungsabschnitts und die Einordnung der gemeinsamen Kenntnisse in Grundmodule, die in allen vier Fachrichtungen identisch sind. Das fachliche Stammmodul und das Fachmodul vermitteln beide – gemäß der Fächer und Fachrichtungen – differenzierte Fachkenntnisse sowie spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten. (Abb. 6.7.)

Das zusätzliche Semester, das die Studenten in der Master-Fachrichtung im organisierten Schulpraktikum verbringen können, könnte einer der größten Gewinne in der Lehrerausbildung werden.

Abbildung 6.7. Struktur des Bildungsmaterials für die Bachelor-Fachrichtungen (BSc)



Die Nachteile

Nach der schematischen Darstellung der Vorteile müssen auch die Nachteile der neuen Struktur aufgezeigt werden.

Unserer Meinung nach haben die folgenden Faktoren auf die Ausbildung von Sportfachleuten einen negativen Einfluss

- Erworbene Abschlüsse in den Grundfächern (Sportlehrer-Trainer, Rekreationorganisation und Gesundheitsentwicklung) berechtigen die Studenten nicht als Lehrer zu unterrichten.
- Das Output der Bachelor-Fachrichtungen (BSc) mit „gemischtem Profil“ erschwert den direkten Eintritt ohne Bedingungen in die Master-Fachrichtungen, wo zwei Arten des Lehrerdiploms erworben werden können.
- Von den drei Elementen der Master-Ausbildung (MSc) für Lehramt treten die Fachkenntnisse gemäß der Fachausbildung in den Hintergrund.
- Die in der ungarischen Hochschulbildung bisher erfolgreiche Fachrichtung Fachtrainer kann durch die Fachrichtung Körpererziehung-Trainer (gemischtes Profil) nicht voll und ganz ersetzt werden.

Einige Ergänzungen zu den erwähnten Problemen sind notwendig.

Zweifellos ist, dass das größte Problem mit der neuen Struktur das Ende des zweiseitigen Outputs Lehramt (Hochschule und Universität) verbunden ist, d.h. dass die Fachausbildung Lehramt ausschließlich in Form eines Bachelor- und Master-Studienganges (erste und zweite Fachausbildung, Haupt- und Nebenfach) möglich ist. Unserer Meinung nach gefährdet die für die Absolvierung der Master-Fachrichtung als Voraussetzung definierte Ausbildung Lehramt eines der wichtigsten Ziele der neuen Struktur, es erschwert nämlich einerseits den Erwerb des – einen Arbeitsplatz garantierenden – Diploms, andererseits die Mobilität der Arbeitskraft.

Der Verlust des Outputs Lehramt schon nach dem ersten Zyklus kann die Chancen der Graduierten derartig verringern, dass eines der größten Marktsegmente – die Bildung – damit ausfällt. Die Verringerung der Arbeitsplatzzahl ist eine allgemeine Befürchtung in allen Berufen mit der Ausbildung Lehramt. Das betrifft vor allem Körpererziehung, wo der Beruf mit der Tätigkeit als Lehrer und mit der Pädagogik eng verwachsen ist, dass ohne Lehramtausbildung – nach heutigen Informationen – die Chancen nach dem ersten Zyklus auf Arbeit ausgesprochen ungünstig sind.

Der erste Zyklus unserer traditionellen Lehrerausbildung – die Fachrichtung Lehramt Sportlehrer –, ist die Fachrichtung Sportlehrer-Trainer, wo unsere Studenten zu vielseitigen Fachleute für die Praxis ausgebildet werden. Die Arbeitsmarktchancen werden allerdings durch weitere Faktoren beeinflusst, die auf mittlere Sicht nicht mit Sicherheit vorhergesagt werden können. Ungewisse Faktoren können folgende sein:

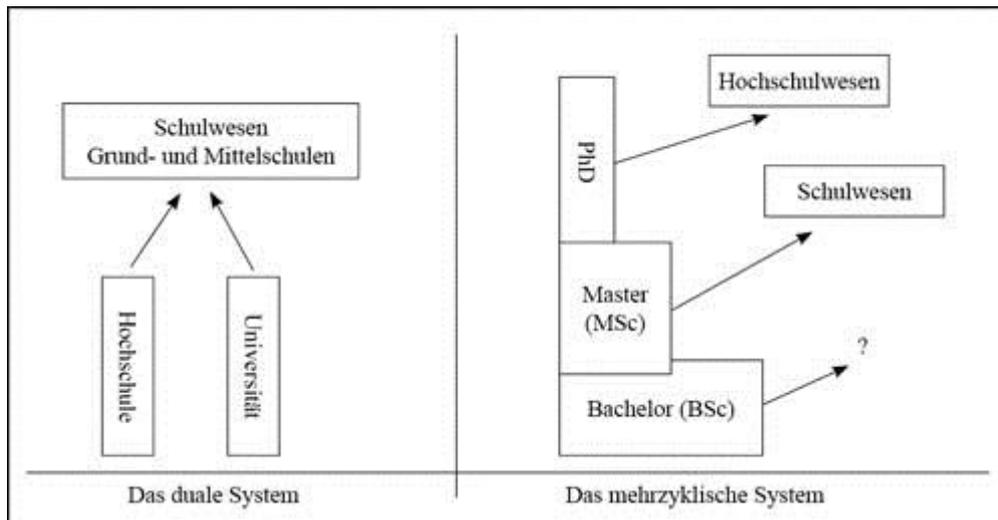
- Veränderung der demographischen Indizes,
- positive oder negative Veränderung im gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bereich,
- die aktuelle Situation des Prestiges von Körperkultur in der Gesellschaft und
- eine Zunahme bzw. Verringerung der Anzahl der Bildungseinrichtungen.

Die Körperkultur, die allgemein positive Veränderung des gesellschaftlichen Ansehens des Sports oder auch das Wachstum der wirtschaftlichen Ressourcen können den Bedarf nach Sportdienstleistungen steigern und dadurch könnten sich auch für Graduierte (mit Bachelor-Diplom) die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

Uns würde es völlig beruhigen, wenn ein Bachelor-Abschluss die Möglichkeit zur praktischen Arbeit auf schulisch-pädagogischem Gebiet ermöglichen würde. Unserer Meinung nach würde – im für spezifisch gehaltenen Fach Körpererziehung – die Einführung einer sog. fachpädagogischen Ausbildung bei den Schülern im Alter von 6-12 später eine vorteilhafte Aufnahmefähigkeit bedeuten, und damit würde sie sich auch bei der somato-motorischen Vorbereitung dieser Altersgruppe effektiv mitwirken.

Eines der großen Probleme, das durch die Abschaffung der bisherigen beiden sog. Lehrer-Outputs in den genannten zwei Ausbildungsstufen entstanden ist, ist das Problem der Arbeitsfindung wie in Abb. 6.8. dargestellt.

Abbildung 6.8. Abschaffung des Lehrer-Outputs in der Grundphase der mehrzyklischen Grundausbildung



Die Sportlehrerausbildung der Zukunft kann anhand unserer heutigen Informationen wie folgt zusammengefasst werden:

- Ausbildungszeit beträgt 5 Semester (150 Kreditpunkte), die auch ein Praktikum in Bildungseinrichtungen beinhaltet,
- Die Anzahl der Fachrichtungen beträgt Ende des 5. Semesters zwei Ausbildungen Lehramt (Lehrer Ausbildung 1 und 2),
- Lehrer-Ausbildung 1 beinhaltet folgende Fachrichtungen innerhalb der Ausbildung Sportwissenschaften: Lehramt Sportlehrer und Rehabilitationssport und
- Die Ausbildung 2 (im Nebenfach) kann innerhalb der Fachrichtung Lehrer für Krankengymnastik erworben werden.
- Die nicht an Bildungsgebiete fakultative Lehrer-Ausbildung 2 ist verbunden mit folgenden Fachrichtungen: fremdsprachliche Sportlehrerausbildung, Sportlehrer für Spiel- und Freizeitsport, Lehrer für Rekreation und Behindertensport inklusive Sportlehrer.

Unter bestimmten Umständen könnten auch die in der Ausbildung 1 angegebenen Fachrichtungen „kombiniert“ werden, d.h. wenn die Master-Fachrichtungen (MSc) erfolgreich gestartet werden könnten, wäre es möglich, die folgenden traditionellen Fachkombinationen in der Lehrerausbildung Körperkultur wieder herzustellen:

Sportlehrer – Lehrer Gesundheitsentwicklung

Sportlehrer – Lehrer Krankengymnastik

Viele halten die Fachkombination Sportlehrer und Sportlehrer in einer Fremdsprache für real, denn vor allem die ursprüngliche Ausbildungsform könnte mit diesem Fach neu belebt werden.

Wenn das Bachelor-Output (BSc) die pädagogische Arbeit in den Klassen 1-6 nicht ermöglicht, dann könnte man in der Fachausbildung 1 eine Ausbildung in einem zweiten Fach vorschlagen (Sportlehrer – Sportlehrer für Klassen 1-6).

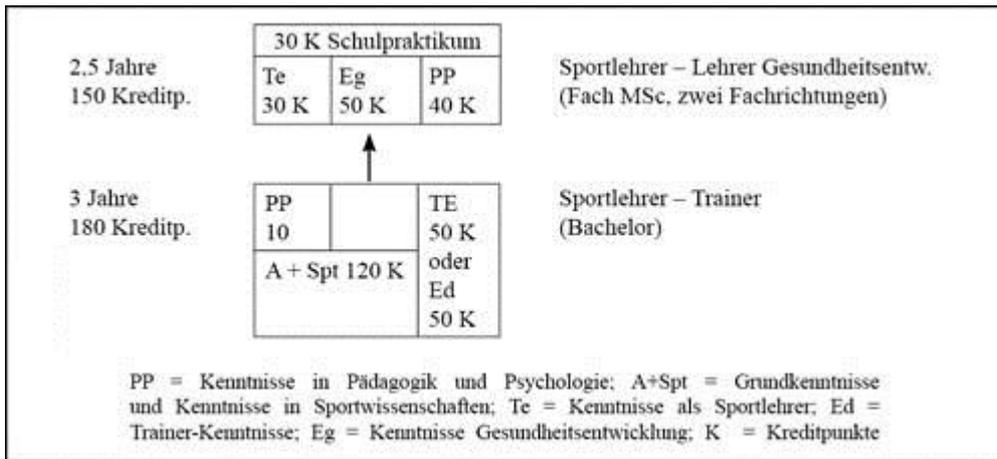
Die Möglichkeiten sind vielfältig, um die besten und effektivsten Lösungsvarianten zu finden, was einer gründlichen Analyse bedarf.

Nachteilig ist das Zustandekommen von sog. Fächer mit „gemischtem Profil“ in der Grundausbildung, wo Lehrer-Fachrichtungen mit Nicht-Lehrer-Fachrichtungen kombiniert wurden (Sportlehrer – Trainer, Rekreationsorganisation – Gesundheitsentwicklung).

Lehrer- Fachrichtung	Nicht-Lehrer-Fachrichtung
Sportlehrer	Trainer
Gesundheitsentwicklung	Rekreationorganisation

In der jetzigen Lage ist es nicht einfach, die Fachrichtungen Sportlehrer und Lehrer Gesundheitsentwicklung mit den beiden Grundinputs mit „gemischtem Profil“ zu kombinieren, denn der Lehrstoff der einen Fachrichtung fehlt in der Grundausbildung der anderen. Zur besseren Übersichtlichkeit wird in der folgenden Abbildung (Abb. 6.9.) das Problem in der Fachrichtung Sportlehrer – Gesundheitsentwicklung, die auf der Fachrichtung Grundausbildung Sportlehrer – Trainer basiert, dargestellt.

Abbildung 6.9. Abbildung 10.



Aus der Abbildung ist klar ersichtlich, dass eine der Lehrer-Ausbildungen – Fachrichtung Gesundheitsentwicklung – keine Bachelor-Basis besitzt, d.h. vermittelt wird nur das, was der sog. medizinische Block des Grundmoduls und des Moduls Sportwissenschaft (120 Kreditpunkte) beinhaltet. So ist das Wissensniveau in der Master-Ausbildung und das in Kreditpunkten ausgedrückte Material der beiden Lehrer-Ausbildungen wirklich asymmetrisch, wenn auch im Master-Studiengang die Kenntnisse in Gesundheitsentwicklung ein wenig den Nachteil kompensieren konnten (50 Kreditpunkte).

In den anderen Fachrichtung mit sog. „gemischtem Profil“ ist die Lage ähnlich und man muss sich die Frage stellen, wie aus Studenten mit Abschluss in Rekreation und Gesundheitsentwicklung Sportlehrer und Gesundheitsentwickler werden können, wenn während des Studiums – besonders in der Fachrichtung Gesundheitsentwicklung – fast kein Wissen im Fach Sportlehrer vermittelt wurden. Wahrscheinlich wird im Interesse einer ausgeglicheneren Fachausbildung der Ausbau eines kompletten Kompensationssystems notwendig werden.

Mit der Kombination der Fächer Sportlehrer und Gesundheitsentwicklung könnte ein besseres und viel symmetrischeres Ausbildungssystem der zwei Fachbereiche verwirklicht werden, d.h. der Start der Fachrichtung Sportlehrer – Gesundheitsentwicklung wäre die bessere Lösung auf Bachelor-Ebene gewesen.

Als drittes Problem muss erwähnt werden, dass das Verhältnis und die Verteilung der Kreditpunktwerte der drei wichtigsten inhaltlichen Kategorien in der Lehrerausbildung (Fachkenntnisse 40 +/- 10 Kreditpunkte, bei zwei Fachrichtungen 80 Kreditpunkte, Theorie und Praxis Pädagogik und Psychologie 40 Kreditpunkte, Schulfachpraktikum 30 Kreditpunkte) umstritten sind. Erwähnenswert ist auch die Kritik, dass in der Master-Ausbildung sich die Möglichkeiten einer Fachgebietenbildung schmälern, besonders weil die Fachkenntnisse durch fachmethodische Fächer belastet wird. Das bedeutet, dass auf die Fachfächer – bei je einer Fachrichtung – nur 20-25 Kreditpunkte anfallen. Dadurch wird von der Fachausbildung die Pädagogik wegen ihrer großen Ausdehnung kritisiert, was aber auf Kosten der Fachausbildung geschieht. Die pädagogische Seite schlägt damit zurück, dass jedes Element der Bildung einen pädagogischen Charakter besitzt, d.h. die des Fachgebiets bzw. die sog. disziplinäre Ausbildung tritt in den Hintergrund, deren Vermittlung aber von der Pädagogik und von der Arbeit in der Schulpraxis durchdrungen werden muss.

Die Verwirklichung von derzeitigen Vorstellungen kann für die Sportlehrerausbildung unter anderem bedeutet, das die sportmotorische Ausbildung nach dem ersten Zyklus beendet ist und in der Master-Ausbildung bereits Gesichtspunkte für eine schulische Anwendung in den Vordergrund treten.

Viele meinen, dass Gleichzeitigkeit und Abstimmung zwischen Pädagogik und Sportberuf, was sich im traditionellen System bewährt hatte, beendet wäre oder sich zumindest lockern würde.

Ein weiteres Problem in der Ausbildung von Sportfachleuten sind die Veränderung der schon ein halbes Jahrhundert alten ungarischen Trainerausbildung sowie die Abschaffung der Fachtrainer-Ausbildung. Das Fach Fachtrainer wird vom Fach Sportlehrer-Trainer ersetzt, auf dem Diplomzeugnis wird die Sportart in Klammern angegeben und bei differenzierten Trainer-Fachkenntnissen das Fach genannt. Die Grundausbildung mit allgemeinerem Bildungsinhalt kann die spezielle, sich nur auf eine Sportart spezialisierende Fachtrainer-Ausbildung nicht voll und ganz abdecken. Die Frage ist, ob man sich um eine qualitative Lösung in der Spezialisierung bemühen sollte (Errichtung einer Fachrichtung) oder eher die Meisterausbildung in den Fachrichtungen – mit Vorrang der wissenschaftlichen Forschungsarbeit – mit ähnlichem Profil wählt. Die richtige Antwort bedarf einer breiten Einigung im gesamten Berufszweig.

Die Anfertigung von Ausbildungs- und Outputanforderungen für die Fachrichtung Grundausbildung mit „sauberem Profil“ (wie Sportorganisation, Humankinesiologie) sowie die Definierung von Berufskompetenzen haben längst nicht zu solchen großen Problemen geführt wie sie bei Fachrichtungen mit gemischten Profilen und zum Teil bei Fächern in der Lehrerausbildung feststellbar waren.

Durch die Darstellung der neuen Bildungsstruktur und die Diskussion von angenommenen Vor- und Nachteilen geht hervor, dass sich die ungarische Ausbildung von Sportfachleuten bedeutend verändert hat. Der Veränderungsprozess begann mit dem Start der Grundausbildungsfächer. Im Studienjahr 2008/2009 können bereits – vor allem im Fernstudium – Master-Fachrichtungen beginnen.

Die Zukunft der Ausbildung von Sportfachleuten wird – wie wir es auch bereits erwähnt haben – von mehreren Faktoren bestimmt, worauf die Bildungsinstitutionen und der Beruf selbst nur einen sehr geringen Einfluss ausüben können. Gleichzeitig ist es aber die Aufgabe des Faches, solche neuen Programme aufzustellen, die die traditionellen Werte in der Ausbildung von Sportfachleuten im Rahmen des neuen Systems weiterentwickeln.

5. Die Lage der wissenschaftlichen Weiterbildung (E. Bíró-Nagy)

Vorgeschichte

Die Universität für Körpererziehung erhielt im Jahr 1975 (als erste Universität in Ungarn) den Hochschulstatus, womit gleichzeitig auch das Recht zur Vergabe von Universitätsdokortiteln (sog. kleiner Dokortitel)) verbunden war. Von der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (MTA) wurde sie aufgrund der wissenschaftlichen Ergebnisse von fünf Lehrstühlen und der dort arbeitenden Qualifizierten zur Universität und zum Forschungszentrum erklärt (Fakultäten für Erziehungswissenschaften, Medizinwissenschaften, Psychologie, Sportgeschichte sowie Gesellschaftswissenschaften). Von diesem Zeitpunkt an erhielten die Fakultäten durch die Ungarische Akademie der Wissenschaften die Möglichkeit, eine Aspirantenausbildung von Qualifizierten zu übernehmen. Nach 1984 galt der Universitätsdokortitel – anhand der unterschiedlichen Kriterien – als Vergabe eines wissenschaftlichen Grades gemäß des 1996 erschienenen Hochschulbildungsgesetzes, was rückgehend legalisiert werden konnte. Nahezu 300 Graduierte erwarben – damals die einzige Möglichkeit in Ungarn – an der Universität für Körpererziehung den Universitätsdokortitel in Sportwissenschaften.

Bis 1994 verfügte die Ungarische Akademie der Wissenschaften über das alleinige Recht zur Vergabe von wissenschaftlichen Graden – von der organisierten Aspirantenausbildung und einzelnen Bewertungen bis zur Veröffentlichung des schon genannten Hochschulaktes. Für unsere Fachrichtung war das ein schwieriger Weg, denn unsere Kandidaten konnten nicht in Sportwissenschaften promovieren, sondern mussten sich in anderen Wissenschaftszweigen qualifizieren (Erziehungswissenschaften, Psychologie, Geschichtswissenschaften oder Biologie).

Nach Erscheinen des Hochschulgesetzes – wonach sich Universitäten um das Vergaberecht des Doktorgrades bewerben können – hat die Universität für Körpererziehung fünf Bewerbungen an die Ungarische

Akkreditationskommission – auch als erste im Land – eingereicht (Humankinesiologie, Sportpädagogik, Sportphysiologie, Sportpsychologie und Sportgeschichte).

Von den 5 Programmen wurden ab 1. Januar 1955 nur zwei genehmigt – in einigen Fällen wurden Programme als Unterprogramme anderen Universitäten bzw. der ELTE (Loránd-Eötvös-Universität) angeschlossen.

1. Humankinesiologie – Themenleiter Dr. J. Tihanyi, innerhalb der Programme von Dr. Gy. Ádám, ELTE und
2. Sportpädagogik – Themenleiterin Dr. E. Biró-Nagy, innerhalb der Programme von Dr. I. Bábosik.

Dieses Recht auf Doktorgradvergabe bedeutete eine sehr enge Zusammenarbeit mit der ELTE, jedoch nicht das Recht auf eigenständige Vergabe. Die Ausbildung in Sportpädagogik läuft auch heute, seit 1995 werden jährlich 1 bis 2 neue Studenten aufgenommen.

Die Zusammenarbeit ist für die Universität für Körpererziehung ein institutsinternes Recht, d.h. dass die Universität im Rat der Doktorschule für Erziehungswissenschaften und in den Aufnahme-Kommissionen und Kommissionen für das Rigorosum vertreten wird. Frau Dr. Edit Biró-Nagy ist äußeres Gründungsmitglied und gewähltes Mitglied im Rat der Doktorschule für Erziehungswissenschaften. Weitere Dozenten sind Dr. Endre Riegler, Dr. János Gombocz, Dr. Anikó Barabás, Dr. Kornél Sipos, Dr. Csaba Nagykáldi. Die genannten Kollegen nehmen auch in der Ausbildung von ausländischen Studenten aktiv teil.

Erwerben des Rechtes zur Vergabe des Doktorgrades

Nach dem „Halberfolg“ im Jahr 1994 reichte die Ungarische Universität für Körpererziehung 1995 eine weitere Bewerbung unter dem Titel „Fragen der theoretischen und praktischen Forschungen in den Sportwissenschaften“ ein, die von der Ungarischen Akkreditierungskommission (MAB) im Juli 1996 akzeptiert wurde. Der Universität wurde das Recht zur selbstständigen Ausbildung und das eigenständige Recht zur Vergabe eines Doktorgrades in den Erziehungswissenschaften zuerkannt. Das Programm wurde anhand der Kriterien der Kommission und unter der Leitung des damaligen stellvertretenden Rektors für Wissenschaften, Dr. Edit Biró-Nagy, zusammengestellt.

Das Programm mit dem Titel „Fragen der theoretischen und praktischen Forschung in den Sportwissenschaften“ steht unter der Leitung von Prof. Dr. DSc R. Frenkl.

1. Das 1. gesellschaftswissenschaftliche Nebenprogramm unter dem Titel „Die gesellschaftswissenschaftlichen Aspekte in der Forschung der Sportwissenschaften“ wird geleitet von Prof. Dr. CSc Gy.Földessy.
2. Das naturwissenschaftliche Nebenprogramm Nr. 2 mit dem Titel „Die umweltwissenschaftlichen Aspekte der Forschung in den Sportwissenschaften“ wird von Prof. Dr. CSc G. Pavlik geleitet.

Im Januar 1997 begann der Doktorenrat der Universität für Körpererziehung Budapest (TF) mit seiner Tätigkeit, zunächst mit einem sog. „Kreuzsemester“ im ersten Studienjahr. In die zwei Nebenprogramme werden durchschnittlich jeweils 20 Kandidaten pro Jahr aufgenommen.

Im Januar 2000 vollzog sich die Fusion mit der Semmelweis-Universität und hat unsere Doktorschule in eine nachteilige Lage gebracht. Die Semmelweis-Universität betrieb damals eine eigene Doktorschule (hierher gehörten die Doktorausbildungen aller Fakultäten), und mit der Integration der anderen Programme verloren wir das eigenständige Recht zur Titelvergabe auf Fakultätsebene. Der Doktorenrat wurde aufgelöst und wandelte sich zum Rat der Doktorschule. Damit verloren wir natürlich auch unsere eigenständige Entscheidungskompetenz auf dem Gebiet der Titelvergabe.

Eine geringe Verbesserung trat 2002 mit Veränderungen ein, die auch die Semmelweis-Universität – auf Anraten der Akkreditationskommission – mit der strukturellen Umwandlung ihrer Doktorschule vollendet hat. Durch diese Veränderung entstanden 8 Doktorschulen innerhalb der Universität. Eine davon ist unsere Doktorschule. Diese neue Situation wurde von der Kommission (MAB) genehmigt bei Wahrung der institutionellen Autonomie und Eingliederung von Zweigen der Sportwissenschaften. Die Räte der Doktorschulen können mit größerer Verantwortung und Selbständigkeit ihre Arbeit fortsetzen. Unverändert ist die Lage bei den Entscheidungsbefugnissen. An der gesamten Semmelweis-Universität arbeitet nur ein Doktorenrat, dessen Recht unter anderem die Titelvergabe ist. Dies ist ein Umstand, der für Einheitlichkeit und Qualitätssicherung bei der Titelvergabe sorgt.

Literaturverzeichnis

- A tanári szakképesítés valamennyi tanári szakon egységes pedagógiai képesítési követelményei.* (Az MKM-nek továbbított javaslat – 1994. Szeptember) Magyar felsőoktatás, 1994. 7. 13-14. p.
- Az 1921. Évi LIII. Törvénycikk 4. Paragrafusa alapján szervezett Országos Testnevelési Főiskola szabályzata.* Hivatalos Közlöny, 1925. November 1. 251-253. p.
- Ballér, E. (1994): *A tanárképzés egységes pedagógiai képesítés követelményeiről.* Magyar felsőoktatás, 7. 12-13. p.
- Biróné, N.E. (1994): *A testnevelés és sporttudomány értelmezése* (Vitaanyag) TF. Bp. nov. 22. 1-6. p.
- Budapesti Műszaki Egyetem Oktatási Osztály: *A kreditrendszerű képzés ideiglenes tanulmányi és vizsgaszabályzata.* (Előterjesztés az ET 1994. május 30-ai ülésre) 1-10. p.
- Felvételi tájékoztató az 1995/96-os tanévre.* (1994): (Nappali tagozat, Tanári szak, Humánkineziológia szak) TF. BP.
- Istvánfi, Cs. (Előterjesztő) (1994): *A testkulturális felsőoktatás képzési rendszere a Magyar Testnevelési Egyetemen.* (Tervezet.) TF. BP. 225. p.
- Istvánfi, Cs. – Tihanyi J. (1994): *A Magyar Testnevelési Egyetem fejlesztési stratégiája 2000-ig.* Budapest, 1994. június 20. 12. P. 7. tábl., 3 ábra.
- Jakabházy, L. – Elbertné Farkas J. – Dosek Á. (1994): *Rekreáció.* (Tanári szak, nappali tagozat, tanári program) Előterjesztő: Biróné dr. Nagy Edit. TF. Bp. 1994. 19. p. Mellékletek
- Kis, J. (1994): *Bevezetés a testkulturális felsőoktatás képesítési feltételeihez.* Kalokagathia, XXXII. Évf., 1. 155-158. p.
- Kovács, S. – Laki, L. – Nyerges, M. – Petróczi, A. (1994): *Dívatszakra vagy valós szakemberigény?* (A sportmenedzser képzés kialakítása és aktuális kérdései a TF-en.) Kalokagathia, XXXII. Évf., 1. 117-131. p.
- Lajos, T. (1994): *A felsőoktatás – fejlesztési koncepció egy lehetséges kiindulása.* Magyar Felsőoktatás, 4. 8-9. p.
- Legát, T. (1994): *„Egy folyamat részesei vagyunk” – Beszélgetés Dr. Michelberger Pállal, a budapesti Műszaki Egyetem rektorával.* Magyar felsőoktatás, 4. 5-6. p.
- Nyerges, M. – Petróczi, A. (1994): *A sportmenedzseri szak képesítési előírásai.* (Tervezet.) Előterjesztő: Biróné dr. Nagy Edit. TF. Bp. 14. p. Mellékletek.
- Nyerges, M. (2003): *Tanulmányi tájékoztató a 2003/2004-es tanévre.* (Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar) 203. p.
- Oktatási tervek, tantárgyi programok a „Testnevelési- és Sporttudományi Kar” „Tanári szak” nappali tagozata számára.* (1993): (Atlétika, Birkózás, Judo, Vívás, Informatika, Torna, RSG, Gimnasztika, Művelődés és Sporttörténet, Filozófia, Sportjáték elmélet és módszertan, Kézilabdázás, Tn.játékok, Tenisz, Röplabdázás, Labdarúgás, Kosárlabdázás, Úszás, Pedagógiai alapismeretek, neveléstörténet) (Gépellt kézirat.) TF. BP.
- Rigler, E. (1991): *Gondolatok az MRSZ sportágfejlesztő középtávú tervéhez (1990–1993)* Röplabda, 1. 11-14. p.
- Rigler, E. (1991): *Gondolatok a jövő testnevelés tantervének összeállításához.* Testnevelésünk pszichoszomatikus kritikája. OTSH. Bicske. 13-19. p.
- Rigler, E. (1993): *Az általános edzéselmélet és módszertan alapjai. (I. rész: Alapfogalmak: A terhelés).* Jegyzet az iskolarendszeren kívüli sportszakemberképző tanfolyamok részére. OTSH. Budapest. 89.

- Rigler, E. (1993): *A levelező szakadzői képzés korszerősítése a Magyar Testnevelési Egyetemen.* (Vitaanyag.), a Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei, 2. 97-118. p.
- Rigler, E. (1994): *Gondolatok a diplomás edzőképzésről* (Szakadzőképzés.) Mesteredző, 6. 5-7. p.
- Rigler, E. (1994): *Előterjesztés a Magyar Testnevelési Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Kara létesítésére* (Tervezet) Magyar Testnevelési Egyetem, Bp. Kézirat, 46. p.
- Rigler, E. (1996): *A hazai sportszakemberképzés sajátosságai (1985-1994).* In: A magyar sport szellemi körképe 1990–1995. OTSH-MOB, Budapest, 156-170. p.
- Rigler, E. – Reigl M. (1999): *Az edzőképzés helyzete, a korszerősítés alternatívája.* Diplomadolgozat, TF, Tanári kieg. szak, Sportmenedzseri szak (levelező tagozat tanterve, érvényes az 1993–94 tanévtől.) Bp. Sportmenedzser Projekt. 1993. 118. p.
- Takács, F. (1989): *A testnevelés és az életmód szociológiai megközelítése.* TF közlemények, 3. Melléklet.
- Tihanyi, J. (1994): *A testnevelő tanárok képzése az ezredforduló időszakában.* Magyar Testnevelés- és Sporttudományos Tanács, Hírek, 5. 9-12. (1994): (Gépelte kézirat.) TF. BP.

Kapitel 7. Spezielle pädagogische Fragen in Körpererziehung und Sport

Károly Ozsváth SE TF – Punkt 7.1. und 7.2.

Attila Tamás Kovács ELTE PPK – Punkt 7.3.

Edit Bíró-Nagy SE TF – Punkt 7.4.

Ágnes Tihanyi-Hős ELTE TÓFK – Punkt 7.5.

Zusammenfassung

Im folgenden Kapitel werden einige spezielle sportpädagogische Themenkreise in hinsichtlich ihrer Kompetenz dargestellt. Diese pädagogische Richtung, die die Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb eines speziellen Systems behandelt, beinhaltet sowohl die Fragen des Talents und der Auswahl, als auch die der Leistungsdiagnostik, der Rekreation und Rehabilitation, aber auch die sportpädagogischen Fragen in unterschiedlichen Altersgruppen.

Schlüsselbegriffe: Kompetenz, Begabung, Erfolgsorientiertheit, Rekreation, Behinderungen.

1. Motorische Kompetenzen (K. Ozsváth)

In der pädagogischen Fachliteratur und in Fachkreisen werden immer öfter unterschiedliche „Kompetenzen“ erwähnt. In vielen Fällen wird einfach der Begriff „Kompetenz“ als Synonym für „Fähigkeit“ verwendet, obwohl die Lage ein wenig komplizierter ist, denn diese pädagogische Richtung behandelt in erster Linie Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb eines speziellen Systems. Die Anwendung der Terminologie wird sowohl in der ungarischen als auch in der internationalen Fachliteratur immer häufiger verwendet, obwohl sie sich noch nicht ganz auf dem Gebiet von Körpererziehung und Sport „etabliert“ hat. **Kompetenzen sind im Allgemeinen Fähigkeiten zur Erfüllung einer bestimmten Funktion oder die Fähigkeit zur erfolgreichen Ausführung einer bestimmten Tätigkeit.**

Die theoretischen Grundlagen sind hinsichtlich der sinnlichen und kognitiven Fähigkeiten gut ausgearbeitet. Der Begriff der „Kompetenz“ kann nach Judit Páli im Allgemeinen folgendermaßen umschrieben werden: Der Begriff ist lateinischen Ursprungs und bedeutet „Zuständigkeit“. Inhaltlich ist der Begriff eine mit der Fähigkeitsentwicklung zur Lösung von Situationen (Problemlösungen), mit dem Erfolg von Verhaltensweisen und mit dem Leistungserlebnis verbundene Triebkraft, die sich in Verhalten und Denkweise widerspiegelt. Laut Forschungsergebnissen liegt das Motiv für Kompetenz im Inneren des Menschen.

Nach M. Jakó kann der Begriff Kompetenz so wie die grundlegenden Merkmale einer Person bestimmt werden, die in engem Zusammenhang mit der effektiven Leistung – dem Kriterienniveau entsprechend – stehen. Nach Jakó können – auf der Ebene jedes Einzelnen – 5 Bestandteile der Kompetenz bestimmt werden.

- Kenntnisse und Wissen (knowledge): Informationen, über die die Person verfügt;
- Fertigkeiten und Persönlichkeitszüge (skills): Fähigkeiten zur Erfüllung von physischen und psychischen Aufgaben;
- Selbstbewertung und soziale Rollen, die sich anhand persönlicher Merkmale (value) organisieren, d.h. solche Attituden und Werte, deren Existenz oder deren Durchführung die Person für wichtig hält, wie beispielsweise Erfolg, Karriere;
- Persönlichkeitsmerkmale (character), d.h. psychisch-physische Merkmale und Antworten auf Situationen und Informationen;
- Motivationen (motivation) bewegen, beeinflussen und selektieren das Verhalten in Richtung bestimmter Verhaltensweisen und Ziele.

Vereinfacht zusammengefasst: Kompetenz = Attitüde + Wissen + Integration der Fähigkeiten in die Praxis

In Ungarn wird diese Frage in pädagogischer Hinsicht im Buch von J. Nagy aus dem Jahr 2000 umfangreich behandelt. Nach J. Nagy: „*Die Kompetenz bedeutet die Eignung zur Erfüllung einer bestimmten Funktion. Die Eignung kommt durch Entscheidungen und Durchführung zur Geltung. Bedingung für Entscheidungen ist die Motivation, die der Durchführung die Fähigkeit. Die Kompetenz ist ein der Funktion dienendes Motiv- und Fähigkeitssystem*“. Die Theorie hebt hervor, dass das Motiv- und Fähigkeitssystem nur gemeinsam und in einer Einheit funktioniert. Die sich in das Fähigkeitssystem integrierenden Komponenten sind Fertigkeiten, Routine und Kenntnisse. Die vielen Tausend Fertigkeiten kommen, indem sie in die Fähigkeiten eingebaut werden, über die Fähigkeiten selbst in der Kompetenz zur Geltung. *Die Fertigkeiten „wirken“ innerhalb der Fähigkeiten*. Diese Art der Annäherung betrachtet die Fertigkeiten als psychische Systeme, die ein Mittel zur Aktivierung des Motivationssystems sind. J. Nagy gliedert die Fertigkeiten in unterschiedliche Gruppen, akzeptiert zwar ihren automatischen Ablauf, hält aber Automatismus selbst für unwichtig. *Hinsichtlich der Bewegungsfertigkeiten – besonders beim Erlernen von Bewegungen – kann Automatismus natürlich nicht als unwichtig abgetan werden*. Für viel wichtiger halte ich die Frage der „Routine“, womit sich die Sportfachliteratur noch sehr wenig beschäftigt hat.

Die wirkliche Leistung, die motorische Ausführung ist aber nur auf Basis von motorischen Fähigkeiten zu verwirklichen. In diesem Fall fällt die Akzeptanz der Feststellung nicht schwer, dass „die Fertigkeiten anhand von Fähigkeiten funktionieren“. Das System ist insgesamt zusammen mit diesen Merkmalen mangelhaft. Einen vollkommenen Rahmen bietet der Begriff „Kompetenz“.

Unter dem Begriff Kompetenz wird in der Alltagssprache optimale Handlungsfähigkeit und effektives Verhalten oder die Eignung und Zuständigkeit für zu erreichende Ziele sowie ein Entsprechen hinsichtlich der Anforderungen verstanden. Die Kompetenz ist immer ein relatives System, das durch die Umwelt und durch die zur Verfügung stehenden mobilisierbaren Ressourcen zustande kommt. Die motorischen Kompetenzen umfassen auch keine allgemeinen – Situationen und Individuen übergreifende – Strukturen; sie werden in den meisten Fällen durch individuelle und für die Situation charakteristische Faktoren bestimmt. **Ein Sportler ist nur in dem Fall motorisch kompetent, wenn er leistungsfähig bezüglich des Sports ist, sich den Anforderungen und Situationen entsprechend verhält und in der Mehrzahl der Fälle erfolgreich ist.** Die motorische Kompetenz ist deshalb ein relativer Mechanismus, der sich durch die Auswirkungen der Umwelt und die zur Verfügung stehenden Ressourcen ergibt. Motorische Kompetenzen umfassen also motorische Fertigkeiten und Fähigkeiten, die der Situation entsprechend mobilisiert werden, indem ein „parallel geteiltes Netz“ gebildet wird. (Stark vereinfacht: Die Knotenpunkte im Funktionsnetz sowie Elemente, die entweder eine dominante oder marginale oder gar inaktive Rolle erhalten, verändern sich abhängig von den Bedingungen unterschiedlich, wie auch die Inanspruchnahme der Kapazitäten von den Bedingungen abhängt). Das bedeutet ein komplex strukturiertes System von durch Entscheidungen und Durchführung zustande kommenden Kompetenzmotiven, Fertigkeiten und Fähigkeiten, in dem die einzelnen Bestandteile nur gemeinsam und in einer Einheit zur Geltung kommen können. *Das System ist dynamisch und multistabil, d.h., es passt sich innerhalb bestimmter Grenzen den Bedingungen an im Interesse der Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit.*

Die tatsächliche Funktionalität von motorischen Kompetenzen kann auch bei derselben Person zeitweilig unterschiedlich sein. Bei motorischen Leistungen und Sportbewegungen ist Kompetenz immer mit Trainiertheit oder „Geübtheit“ verbunden, und immer abhängig von der Situation! Letzteres muss besonders betont werden, da in Wettkampfsituationen der Erfolg von äußeren Bedingungen und von den Kompetenzen des Gegners / der Gegner stark beeinflusst wird. Dies ist für verschiedene Leistungsgruppen der Sportler gültig, vom Wintersport bis hin zu Profi-Sportlern. Auf internationaler Wettkampfebene können die Unterschiede der einzelnen Kompetenzlevel in den meisten Fällen auf die Motivation, auf die Konzentrations- und / oder Willensfaktoren oder auf den Kampfwillen zurückgeführt werden. Unterschiede zwischen den tatsächlichen motorischen Leistungen sind in der „Leistungsspitze“ oft kaum messbar / spürbar, im Allgemeinen aber kann ein Sieger festgestellt werden.

2. Grundfragen in der Betreuung von Talenten (K. Ozsváth)

2.1. Pädagogische Aspekte bei der Auswahl von Talenten im Sport

In der ungarischen Fachliteratur wird die Frage der sportlichen Begabung und der Auswahl in erster Linie von Harsányi (2000) behandelt. Seinen Ausführungen nach „bedeutet sportliche Eignung die Übereinstimmung von sportlicher Aktivität und Persönlichkeit des Sportlers, die eine ausreichende Bedingung für das Erreichen einer langanhaltenden, hohen sportlichen Leistung ist.“ Im Weiteren schreibt er, dass das Auswahlverfahren im Sport ein jahrelanger Prozess ist, in dem junge Sportler, die über überdurchschnittliche Fähigkeiten verfügen, der Eignung nach für einzelne Sportarten ausgewählt werden. Basis für die Auswahl ist das Talent, was die Fachleute mit mehr oder weniger Erfolg versuchen festzustellen. Zum Auswahlverfahren gehört auch der Begriff der Eignung, d.h. die Frage danach, ob und wie die ausgewählten Talente in der Zukunft erfolgreiche Sportler sein werden.

Der Begriff **Begabung** umfasst die individuellen guten Erbanlagen, die – im Verhältnis zu anderen in der Altersklasse – guten Fähigkeiten und *effektive Lern- und Adaptationsmechanismen*, deren Anwendung ausgezeichnete Leistungen ermöglichen. Bedingung für hohe Leistungen ist auch weiterhin die entsprechende Motivation. Merkmale für Begabung sind die kreative Aufgabenlösung und die erfolgsorientierte Einstellung. Für die Mehrheit der Begabten sind Leichtigkeit und Ausgelassenheit charakteristisch. Ein wichtiges Element, obwohl die Basis der Begabung vererbt wird, sind die guten Anlagen, die ausschließlich in der Vorbereitungsphase zur Geltung kommen, d.h. aus den Anlagen kann sich „ein Talent entwickeln“.

Unter **Anlagen** werden genetisch bestimmte physische, psychische und physiologische Eigenschaften verstanden. Die Begabten verfügen über außergewöhnliche und besondere Anlagen, die potenzielle Möglichkeiten für später ausgezeichnete Leistung in sich bergen. Die Verwirklichung der vorteilhaften Anlagen geschieht aber nicht automatisch. Erstens erfordern die unterschiedlichen Leistungen immer wieder andere Anlagen, die von **Leistung beeinflussenden** Faktoren abhängen. (Für leistungsrelevant werden körperliche, konditionelle, technische / koordinative, den Wettkampf führende Faktoren (taktische) und Umweltfaktoren gehalten, die zum Entstehen von Unterschieden in den Wettbewerbsergebnissen beitragen). Zweitens sind die motorischen Leistungen und leistungsbeeinflussenden Faktoren grundsätzlich **kompensatorischer** Art. Der individuelle Ausgleich bewegt sich in weiten Grenzen, jeder Einzelne hat sowohl relative Stärken, als auch relative Schwächen. In diesem Zusammenhang wird oft erwähnt, dass von verschiedenen Sportlern eine identische Sprintlaufleistung bei unterschiedlicher Schrittlänge und Frequenz erreicht wird (Nádori und Mitarbeiter, 1984; Harsányi, 2000). Drittens ist die wichtigste Bedingung für eine Verwirklichung von positiven Anlagen die **optimale Vorbereitung**, die den Gesamtprozess mit Trainingsprogrammen und Wettkämpfen beinhaltet. Gute Anlagen selbst bedeuten aber längst keine Garantie für ausgezeichnete Leistungen und Ergebnisse. Dafür werden Entschlossenheit, eine stabile Motivationsbasis, eine gut aufgebaute und durchdachte Trainingsarbeit und vor allem vorteilhafte externe Umweltbedingungen gebraucht. Wenn dabei irgendein Faktor fehlt oder nicht optimal vorhanden ist, kann heute auf internationaler Ebene kein ausgezeichnetes Ergebnis erreicht werden. Sobald sich die „Talente“ mit ihren guten Anlagen aus ihrer direkten Umwelt hervorheben, kommen sie (auf internationaler Ebene) mit einer großen Anzahl von Konkurrenten in Kontakt. Nur die beharrlichsten und entschlossensten Talente können die Spitze erreichen, was wiederum den Ansturm durch neue Talente auslöst.

Heute herrscht immer öfter die Ansicht, dass die Rolle von ererbten Eigenschaften (Anlagen) und Umwelteinwirkungen bei Sportleistungen auf internationalem Niveau auf einen Umfang von $\frac{2}{3}$ – $\frac{1}{3}$ geschätzt wird (Harsányi, 2000). Früher wurde die Auswirkung der ererbten Eigenschaften viel niedriger eingeschätzt. In den ehemaligen sozialistischen Ländern wurde die Bedeutung der ererbten Eigenschaften anfangs negiert, aber später wurde der entscheidende Einfluss von Umwelteinwirkungen betont. Nach einer in der „westlichen Welt“ lange Zeit vorherrschenden Meinung kommen Begabte auch ohne besondere Förderung zum Erfolg. Heute kann man es als unbestritten betrachten, dass ausgezeichnete ererbte Eigenschaften Voraussetzung für hervorragende Sportleistungen sind. Im Wettkampfsport ist die Rolle der ererbten Eigenschaften größer als früher angenommen wurde.

Begabung muss aber auch zum Vorschein gebracht werden. Um ein „genetisches Genie“ zu einem wirklichen Talent zu formen, ist ein entsprechendes Umfeld notwendig. An diesem Punkt kommt der pädagogischen Arbeit der Ausbilder, (Sport-)Lehrer und Trainer und eine äußerst wichtige Schlüsselstellung zu. Nur eine mechanische Übergabe von Fachwissen und Material allein reicht hier nicht aus. Nach einigen Auffassungen kann sich Begabung nicht offenbaren, wenn bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise Wille, Fleiß, Ausdauer und Kampfwillie fehlen. Unserer Meinung nach ist das heute nicht mehr der Fall, denn im heutigen Wettkampfsport erreicht ein Kind, das zwar über vielversprechende Anlagen verfügt, mit derartigen Defiziten kaum etwas; es wird nicht einmal als begabt bezeichnet. Im Vorbereitungsprozess ist die psychophysiologische Anpassung eine Motivationsbasis, die sich auch auf das Wertesystem und die mentalen Eigenschaften ausdehnt, die auch als klassische pädagogische Kategorien bezeichnet werden können. (Andererseits ist es im Sport möglich, dass sich Begabung wegen einer Verletzung nicht offenbaren kann.)

Zur Herausbildung von entsprechenden Einstellungen werden eine Reihe von positiven Erfolgserlebnissen gebraucht. Erfolglosigkeit verstimmt und eine Reihe von Niederlagen kann zu Aufgabe der Aktivität führen. Erfolge sind deshalb für den Aufbau der Karriere unbedingt nötig. Forschungsergebnisse zeigen, dass Selbstbewertung / Selbstvertrauen in engem Zusammenhang mit Aktivität und Erfolg der Tätigkeit stehen. Die Bedeutung von Wettkampf und Management – die Auswahl des Gegners (!), das „Kennen“ der Schiedsrichter bei Punktspielen – ist in diesem Zusammenhang wirklich sehr groß. Einerseits muss das Talent über ein gesundes Selbstvertrauen verfügen, andererseits muss es dennoch auf dem Boden der Realität bleiben; Überheblichkeit kann in Misserfolgen enden. Natürlich kann der Trainer nicht alle Probleme lösen, auf dem Spielfeld und in der Kampfarena ist der Sportler allein auf sich selbst angewiesen. Er muss an den Erfolg glauben und über den Willen zum Erfolg verfügen. János Kevey, erfolgreicher Fechter der 60-er und 70-er Jahre betonte immer: „Man darf vor dem entscheidenden Punkt nie aufgeben!“ Die „Fähigkeit zu gewinnen“ ist ein wichtiges Merkmal bei Sporttalenten. Die Fachliteratur behandelt einen ähnlichen Themenkreis unter dem Thema „Widerstandsfähig gegen Wettkampfstress“. Hier ist es wichtig, dass sich die während des Trainings gezeigten Leistungen auch in Wettbewerbssituationen unter erhöhtem Stress realisiert oder gar verbessert werden können. Indirekt kann hier auch die Frage der Startsituationen und des Lampenfiebers beim Start angeschlossen werden. Das wirkliche Talent wird durch den Einsatz motiviert, kann sich auf den Wettkampf völlig konzentrieren und der Erregungszustand ist leistungsfördernd, was auch als optimaler Vorstart- bzw. Startzustand bezeichnet wird. Dagegen vermindern übertriebene Aufregung, Startfieber oder auch das Gegenteil, die Startapathie, die erwartete Leistung. Wirkliche Talente lieben im Allgemeinen den Wettkampf, denn darauf bereiten sie sich im Training vor. Wettkampf ist ihr Leben, sie sind immer und überall zum Wettkampf bereit.

Zu jeder Sportkarriere gehören auch kleinere und größere Misserfolge und Niederlagen. Im Fall eines Sieges sind sie teilweise unwichtig und geraten auch schnell in Vergessenheit. Solche sind auf operativem Niveau z.B. die fehlgeschlagenen Anläufe, Übergaben oder andere technischen Niederlagen. So etwas passiert heute allen einmal und wird auch im Allgemeinen, wenn es nicht ständig vorkommt, nicht als Misserfolg verbucht. In höheren Leistungsklassen kann ein misslungener oder weniger erfolgreicher Wettkampf als Fiasko betrachtet werden. In diesen Situationen liegen richtiges Handeln sowie das Ziehen von möglichen Konsequenzen in der pädagogischen und psychologischen Verantwortung von Managern und Trainern. Ein weiteres Merkmal von Begabung ist die Fähigkeit, eingetretene Niederlagen zu korrigieren, und die Fähigkeit für die Zukunft in derselben Situation eine andere Lösungsvariante finden zu können. Eine ganz andere Kategorie stellen „vorbereitende Trainingsspiele und Trainingswettkämpfe“ dar. Hier können taktische Lösungen, unterschiedliche Mannschaftsversionen gegen den Gegner auf unterschiedlichem Niveau, in „Halbecht“-Situationen ausprobiert werden. Mit Erfolglosigkeit muss in diesem Fall natürlich gerechnet werden, die aber von niemandem als richtige Niederlagen gesehen werden. (In extremen Situationen sind die nötigen Erklärungen natürlich vorhanden ...).

Bei der Behandlung von Begabung ist es üblich, zwischen „allgemeiner“ und „spezieller“ Sportbegabung zu unterscheiden. Die allgemeine Sportbegabung bezieht sich auf diejenigen, die in ihren nicht sportartspezifischen Bewegungseigenschaften, Anlagen und Adaptionenmerkmale über dem Durchschnitt liegen. Dagegen liegt die spezielle Sportbegabung in einer speziellen Sportart sowie im Bezug zu Wettkämpfen und zeigt sich ausschließlich nach der Spezialisierung. (Harsányi, 2000). Weiterhin unterscheidet die Fachliteratur zwischen „allgemein motorischer“, „speziell motorischer“, „merkmalspezifischer“ Begabung und „spezieller Sportbegabung“. Von unserer Seite aus wurden darin geringe, eher stilistische Unterschiede festgestellt. Aus sportpädagogischer Sicht ist der Begriff Begabung im engeren und weiteren Sinn ausreichend definiert, was mit der bereits erwähnten Form der speziellen Sportbegabung übereinstimmt.

Zur Auswahl der Begabten können in jeder Zeitperiode organisierte Bestrebungen festgestellt werden. Nachwuchszentren, „Wettkampfställe“, Sportvereine, Lehrer, Trainer und Sportmanager streben alle gleichermaßen nach Auswahl und Rekrutierung von Begabten. Diesem Ziel dienen (auch) die Sport-Spezialklassen und die Sportschulen. Heute wird in Ungarn im Rahmen des „Heraklesprogramms“ versucht, die sportlich Begabten zu fördern und entsprechende Bedingungen zu schaffen. Darüber hinaus sind auch zahlreiche Maßnahmen in den jeweiligen Sportarten zu finden. Ein Teil davon ist die Adaptation von Thematiken und Organisationsrahmen aus dem Ausland, ein anderer Teil ist eine „eigene Entwicklung“.

Neben dem Begriff der Auswahl wird auch den Begriff „Selektion“ verwendet. Die „Auswahl“ bedeutet vor allem eine aktive, anhand bestimmter Kriterien organisierte Tätigkeit, die auch über einen bestimmten Organisationsrahmen verfügt. Die „Selektion“ dagegen ist ein spontaner Prozess. Im Fall von vorteilhaften Bedingungen kommen die Begabten ohne besonderes Zutun zum Vorschein. Über diese Ansicht kann man streiten, aber in anderer Hinsicht gibt es wirklich eine Selektion. Diejenigen, die den Anforderungen des Trainings und Wettkampfes nicht gewachsen sind, die nicht ausreichend erfolgreich (oder verletzungsanfällig)

sind, hören im Allgemeinen früher oder später auf, geben den Wettbewerbssport auf und „driften“ langsam ab („dropout“). Diese Fluktuation scheint unvermeidlich zu sein, soll aber nicht nur negativ gesehen werden. Man kann auch darüber nachdenken, welche Rolle das Umfeld bei Sportleistungen spielt. Unbestreitbar ist aber, dass sich Begabung ausschließlich unter Menschen vom gleichen Schlag – unter guten Vorbildern – angemessen entfalten kann. Sie spornen sich gegenseitig an, denn zur Vorbereitung ist auch die Vielfalt angemessener Gegner notwendig. Wenn es keine Drop-outs geben würde – die einigermaßen begabt waren, ihnen aber doch das besondere Etwas fehlte – gäbe es keine angemessenen Trainingspartner, würde sich keine Rivalität im positiven Sinne zwischen den Sportlern entwickeln und es gäbe keine oder nur ungenügende Gegner bei Wettkämpfen. Wir hoffen, dass die Mehrzahl der Drop-outs nur mit dem Wettkampfsport und nicht mit dem aktiven Sport aufhört, dass sie ihre durch den Sport erworbenen Werte im Alltag umsetzen und dadurch ihrem Umfeld ein Beispiel vermitteln.

An diesem Punkt muss noch eine wichtige Sache erwähnt werden. Die Sportkarriere wird spätestens irgendwann auf dem Höhepunkt des Lebens, nach Erreichen der physischen Leistungsspitze beendet. *Die große Frage ist, was nach der Sportkarriere sein wird?* Auf diese Frage kann es nur die eine Antwort geben, dass der Sportler sich auch auf das Leben, auf das Anpassen an eine „durchschnittliche“ und „normale“ Gesellschaft vorbereiten muss. Es muss gelernt werden, es muss von jedem eine Ausbildung und eine Fachausbildung erworben werden. Es wäre leichtsinnig, das Studium aufgrund des Sports zu vernachlässigen, denn eine Sportkarriere kann aus objektiven Gründen (Krankheit, Verletzung) jederzeit ein jähes Ende nehmen. Glücklicherweise hat sich der Wettkampf- und Freizeitsport zu einem wirtschaftlichen Faktor entwickelt, was dem potenziellen Sportler die Ausübung einer Vielzahl von Sportfachberufen nach der aktiven Karriere ermöglicht. Leistungssport und Studium schließen sich gegenseitig nicht aus, wofür es zahlreiche Beispiele gibt. Darauf kann hingewiesen werden, dass die amerikanischen Universitäten auch gleichzeitig Hochburgen des Sports sind und auf der Hauptseite der Homepages Sportinformationen dieser Universitäten gefunden werden können.

2.2. Pädagogische Probleme der frühen Spezialisierung (E. Biró-Nagy)

Zur Auswahl der Sportart ist der Gleichklang zahlreicher Faktoren notwendig, deshalb bedarf es Überlegung und Umsicht. In diesem Prozess ist eher die Umsichtigkeit der Eltern, und nicht die der Kinder gefragt.

Es reicht nicht aus, Kinder für eine bestimmte Sportart auszuwählen, zur Sicherung ihrer Entwicklung und ihres Interesses muss auch eine langanhaltende Bindung bestehen bleiben. Deshalb ist es wichtig, dass das Kind später der Sportart seiner Wahl oder der von den Eltern gewählten Sportart treu bleiben kann. Bei den heutigen Anforderungen im Sport erfordert es eine lange und harte Arbeit um Turner, Athlet, Fechter oder Schwimmer zu werden. Es gibt immer weniger Sportarten, wo eine spontan „eingetretene“ Begabung zur Geltung kommen kann. Vielmehr wird auf eine viele Jahre dauernde gründliche, zuverlässige Vorbereitung, die den ganzen Menschen erfordert, Wert gelegt. Und das bedeutet sowohl für die Eltern, als auch für das Sport treibende Kind die Übernahme von bestimmten Verpflichtungen.

Die Trainingslager im Sommer können die Freizeit der Eltern beeinflussen, das Begleiten des jüngeren Kindes zu den Trainingstunden ist auch die Aufgabe der Eltern. Viele für begabt gehaltene Kinder gehen dem Sport verloren, weil die Eltern diese Aufgaben nicht übernehmen können. Das tritt in erster Linie bei Sportarten auf, wo das strenge Trainingsprogramm bereits früh – in der Kleinkindzeit – beginnt.

Die frühe Spezialisierung führt zu zahlreichen Problemen. Die Bezeichnung „früh“ bedeutet einerseits hinsichtlich bestimmter Aspekte früher als üblich, aber es kann auch früher als es nötig bedeuten. Folgende Fragen treten bei verschiedenen Sportarten auf:

- Entspricht die frühe Spezialisierung im Sport den modernen Ansätzen der Erziehung?
- Steht sie nicht im Widerspruch zu den Erziehungszielen des vielseitig zu entwickelnden Menschen?
- Werden dadurch die Perspektiven der Jugend nicht behindert?

In bestimmten Fällen sind die Fragen begründet, aber unter bestimmten Umständen können sie tatsächlich zum Hindernis des normalen Ablaufs der Erziehungsarbeit werden. Besonders dann, wenn die sehr spezielle pädagogische Situationen beim Umgang mit Kleinkindern nicht mit der erwarteten Umsicht und Fachlichkeit bewältigt werden.

Die Motivationsbasis einer früh begonnenen und sich in einer speziellen Richtung entfaltenden Sporttätigkeit baut in erster Linie auf externe Faktoren und nicht auf den inneren Interessen des Kindes auf. Das Kind kann sich in der Zeit vor der Pubertät nicht voll und ganz einschätzen; es ist sich nicht im Klaren über seine Fähigkeiten und Anlagen. Das Kind wählt in der Mehrheit der Fälle mit Hilfe von externen Faktoren (wie Eltern, Freunde, Medien) die Sportart. Aber das Kind verfügt nicht über umfangreiches Wissen über die Sportarten, um umsichtig auswählen zu können. Trotzdem bei der Mehrheit der Kinder Verlangen und Liebe zur Bewegung besteht, ist das dennoch nicht die richtige Basis, um sich ausdauernd für eine bestimmte Sportart zu interessieren. Wenn der Trainer trotzdem eine Begabung feststellt oder die Eltern das Kind früher in eine bestimmte Richtung bringen, kann damit gerechnet werden, dass diese Spezialisierung wirklich zu „früh“ sein wird, im wahrsten Sinne des Wortes. Die Persönlichkeit des Kindes stellt sich auf eine Richtung ein, bevor alle Möglichkeiten der weiteren Entwicklung in Betracht genommen werden konnten. Das kann dann gefährlich werden, wenn der Sport als Hauptbeschäftigung gegenüber allem Anderen zu Desinteresse führt. Das Studium und die Arbeit werden vernachlässigt, es kommt zur Trennung von der Familie und führt zu Vereinsamung und Abwendung von Freunden und Kindern. Die Frage ist, ob der Sport all das ersetzen kann.

Harsányi (2000) zitiert die Arbeit von Platonov aus dem Jahr 1994, woraus hervorgeht, dass nicht einmal in *Sportarten mit früher Spezialisierung* (wie Schwimmen, Turnen, Rhythmische Sportgymnastik) die Vorbereitung vor einem Alter von 7-8 Jahren beginnt. In der internationalen Fachliteratur wird eindeutig die Spezialisierung nach dem 12. Lebensjahr vorgeschlagen. Stellungnahmen gibt es in mehreren Sportarten darüber, dass vor dem 12. Lebensjahr der Wettkampfsport (wenn auch nicht eindeutig verboten) *sowohl aus Sicht der Bewegungslehre als auch der Persönlichkeitsentwicklung nicht* empfohlen wird. Wir denken, dass der pädagogische Standpunkt in dieser Frage demnach eindeutig ist. Vor der Pubertät muss der Bewegungswille des Kindes dazu genutzt werden, sich mit möglichst vielen Sportarten bekannt zu machen, im allgemeinen Spaß am Sport zu haben, den Sport fest ins Leben einzubauen und sich regelmäßig zu bewegen. *In diesem Alter muss das Bedürfnis des Kindes nach regelmäßigen Sportaktivitäten herausgearbeitet werden.* Die breite Basis zur Entwicklung einer vielseitigen Persönlichkeit auf dem Gebiet des Sports muss in dieser Zeit ausgebaut werden als eine sichere Basis für die Spezialisierung.

Eine *frühe Spezialisierung* ist allerdings in einigen Sportarten unvermeidbar (beispielsweise im Schwimmen, Turnen, Eislaufen). In diesen Sportarten haben die Trainer eine äußerst wichtige Verantwortung bei der Lösung der Probleme des Kindes ohne die Persönlichkeit zu beschädigen. Dazu muss der Trainer eine enge Beziehung zu den Eltern und zur Schule pflegen. Das Training muss so geplant und ausgeführt werden, dass die kleinen Sportler neben dem speziellen Sportmaterial sowohl stimmungsmäßig als auch aus Sicht der physischen Belastung abwechslungsreich beschäftigt werden.

3. Betrachtungsweise und Praxis der Rekreation in Ungarn (T. Kovács)

Der Begriff der Rekreation ist Produkt der modernen Zeit, obwohl die Wurzeln bis hin zur Urzeit zurückgeführt werden können. Der Begriff stammt aus dem Lateinischen und bedeutete anfänglich *schulische Ferien*, d.h. Entspannung, Erholung.

(J.A. Comenius, Große Unterrichtslehre (1592–1670): „In den Internatsschulen wurde den Schülern nur je ein (freier) Rekreationstag wöchentlich zugesichert, der mit Spielen und Ausflügen verbunden war“. (Kun, 1978). „... die optimal dosierte physische Bewegung vereinfacht nicht nur den Schutz der Gesundheit, sondern auch das Ertragen der schulischen Strapazen. Er erwähnte im Zusammenhang mit der Einführung des Fach- und Lehrplansystems, dass die Pädagogen die Pausen zwischen den Stunden und einen Teil der Nachmittage für Körperpflege und Training und dadurch auch zur Erziehung nutzen sollen“. (Kun, 1978).

Zum Verständnis der Komplexität des Begriffes muss tiefer in die Vergangenheit zurückgeschaut werden. Schon seit der Zeit der Höhlenmenschen diente die **Erholung** der Regeneration und Wiederherstellung als *Voraussetzung* für die immer wiederkehrende Arbeit. Das bedeutete Rekreation im heutigen Sinne. Der klassische Begriff der Rekreation – zugleich auch mit der anfänglichen Formulierung der Soziologen – hat die *klassische Bedeutung* von Herstellung, Wiederherstellung und Erhöhung der **Arbeitsfähigkeit** (der Funktion).

Schon damals bestand ein Anspruch auf „Abwechslung“ – auf Entspannung. Wichtige Ereignisse im Stammesleben, die *Feste* nach dem Jagen von Großwild oder nach Kämpfen mit gegnerischen Stämmen und regelmäßig stattfindende *Weihen* über Jahrtausende hinweg (Aufgaben zum Erwachsenwerden) wie auch zu bestimmten Zeiten stattfindende *religiös-kultische* Ereignisse – Stammesbräuche und Rituale – dienten dem Urmenschen *im Alltag* als **Vergnügen und Entspannung**.

In der Kultur der Antike (Griechen, Römer) waren die Freizeitaktivitäten der „frei Geborenen“ auch mit Funktionen von Glauben, Kunst und Bildung eng verwoben. Das Verlangen nach Extase, Rausch (Hedonismus) und Gesprächen über Kunst und Wissenschaft, wie auch der Besuch von Theater, Zirkus und Sportveranstaltungen gehörte dazu.

In das Leben der Urzeit, aber vor allem im Mittelalter etablierte sich noch eine weitere Erholungsmöglichkeit – **die Heiligkeit des 7. Tages**, die in jeder Weltreligion auf die eine oder andere Weise existiert.

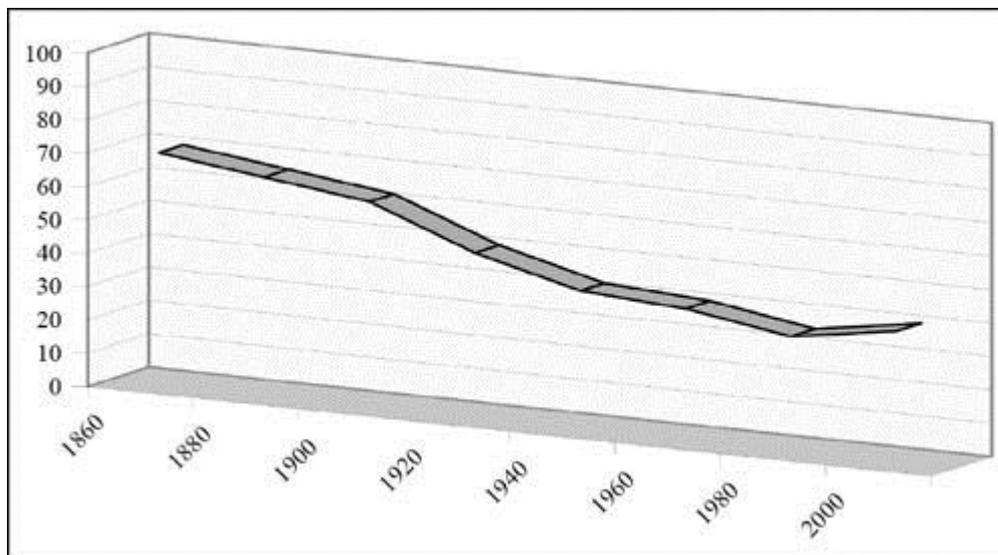
Die Anzahl der ritualen Feiertage aus der Urzeit stieg. Neben den wichtigen religiösen Feiertagen (Weihnachten, Neujahr, Ostern, usw.) nahmen auch *Familienfeiern* (Hochzeit, Taufe und sogar Totenwachen) zu. Die wichtigsten (landwirtschaftlichen) Wendepunkte des Lebens, die eine Jahreszeit beendeten, wurden mit Jahrmärkten und Bällen (Fasching, Ernte, Weinlese) gefeiert und die damit verbundenen Märkte boten auch Gelegenheit zu Zirkusdarbietungen, Entspannung und Erholung. Die vor allem *funktionale* Definition der Rekreation (Wiederherstellung der Arbeitskraft) wurde also durch **Erholung, Erfrischung und Vergnügen** (täglich oder in Intervallen z.B. 7. Tag, Markt- und Feiertage) ergänzt, die in erster Linie auf *Motivation* basierten.

Unter den zahlreichen Errungenschaften der Zivilisation war eine der wichtigsten **Verbreitung der Freizeit in der Gesellschaft**.

(Die Verringerung der Arbeitszeit führt nicht automatisch auch zu einer Erhöhung der Freizeit. Einerseits haben in den postindustriellen Großstädten die Pendlerzeiten drastisch zugenommen und andererseits hat der Mangel an bewusster Freizeitgestaltung (Freizeitkultur) zu passivem Zeitvertreib bzw. zur Verwässerung des Zeitaufwandes für die biologische Bedürfnisbefriedigung geführt und die eigentlich dazu gewonnene Freizeit wird verschwendet.)

Für viele wurde es zu einem alltäglichen Problem, die mehr zur Verfügung stehende Freizeit sinnvoll zu verbringen. Nachfolgendes Diagramm stellt gut die Tendenz dar, die durch Verringerung der Wochenstunden bei Arbeitnehmern in den USA auf fast die Hälfte der Arbeitszeit in kaum 100 Jahren gesunken ist (von 70 auf 35 Stunden) – (Corbin & Lindsey, 1997).

Abbildung 7.1. Veränderung der Wochenstunden in den USA Arbeitsstunde/Woche



In den vorhergehenden Jahrtausenden und Jahrhunderten *hatten nur wenige Probleme damit*, wie sie ihre Zeit verbringen sollten, weil sie nur wenig oder gar nicht arbeiten mussten. Diese Auserwählten (Stammfürsten, Patrizier, Monarchen, Sklavenhalter und Landherren, Aristokraten und Industrielle) haben mit der Zeit geeignete Techniken entwickelt, um die Zeit totzuschlagen. (So kann auch die pejorative Konnotation des Begriffes „Neureichtum“ besser verstanden werden.) Neben der errungenen Kaufkraft (und vielleicht auch Freizeit) wurde nämlich die Kultur des Genießens und die Technik des Zeitvertreibs von niemandem vermittelt bzw. sozialisiert.)

Diese *geschichtliche Situation* verlieh der Rekreation einen neuen Sinn und eine neue Aufgabe. So wurde die Vermittlung von Freizeitkultur Auftrag und Funktion der Rekreation ab Mitte des 20. Jahrhunderts.

So hat sich die Definition der Rekreation zur heutigen Form entwickelt und wird auch international als die Kultur der Freizeitgestaltung bzw. die Beherrschung der kultivierten Freizeitgestaltung verstanden.

Wie haben sich in der Zwischenzeit der Alltag und das Leben der Menschheit verändert?

Im 20. Jahrhundert erhöhten sich in der entwickelten Welt **Freizeit und auch Kaufkraft der Menschen** gleichermaßen. Zur Hauptfrage wurde nun, wie man diese Erscheinung nutzen und nicht *ausnutzen* kann. Die Entwicklung der Zivilisation wirkte sich stark destruktiv auf die menschliche Lebensqualität aus. So vervollständigte sich Rekreation mit den Begriffen **qualitatives Leben** und **anspruchsvoll geführtes Leben** (als Ziel und Ergebnis). In diesem Kontext wird Rekreation auch als *Lehre der Lebensqualität* bezeichnet.

(Bei der Interpretation muss man auch noch Begriffe wie die **Suche nach dem Lebensglück** (happieness flow), das perfekte Allgemeingefühl, Fitness, Wellness und Erlebnissuche (Abenteuer) in der Lebensweise berücksichtigen und insbesondere die Interpretation der **Lebensqualität** klarstellen.)

In den 70-er Jahren wurde in den entwickelten Teilen der Welt die *Freizeit* zu einer allgemeingesellschaftlichen Erscheinung und parallel dazu erschien als Konsequenz der Zunahme von materiellem Vermögen (mehr Güter verzehren, mehr Güter verbrauchen) **das starke Bedürfnis nach einem qualitativ höherwertigen Leben**. Dafür wird die Freizeit knapp. Davon sind der gesamte Lebensraum und alle Aktivitäten durchwoben (tritt in der Arbeit, in der Befriedigung von Bedürfnissen als **rekreatorischer Überschuss** auf).

Da deswegen die Aufgabe der Rekreationsspezialisten auch als positive Einwirkung auf die Lebensweise des Individuums (Lebensführung) verstanden werden kann und bei der Abwehr von ungünstigen Faktoren für ein qualitatives Leben behilflich sein kann, könnte man diese Spezialisten auch als „*Lebensqualitätsmanager*“ bezeichnet. Manager der Lebensqualität helfen bei der *Herausbildung der Lebensstrategie* und *Lebensführung* bis zur Erreichung der *gewünschten Lebensweise* (gesunde Lebensweise).

Zusammenfassend ist Rekreation

- Schaffung, Wiederherstellung und Erhöhung der **Arbeitsfähigkeit** (Funktion)
- Regelmäßige **Erholung, Auffrischung, Vergnügung** im Alltag (Motivation)
- **Freizeitkultur** (Aufgabe)
- Erreichen und Leben eines **qualitativen Lebens** (Ziel und Ergebnis)

Die Freizeit

Die großen Denker versuchen seit Jahrtausenden (Aristoteles und Platon), die Philosophen seit Jahrhunderten (Locke, Kant) und die Soziologen seit Jahrzehnten *den Begriff Freizeit* zu definieren. Ein einvernehmliches Ergebnis ergab diese Suche jedoch wegen der verschiedenen Ausgangssätze und Begriffsverwendungen nicht und führte eher zu teilweise unterschiedlichen Schlussfolgerungen. Im Folgenden wird die am weitesten Akzeptanz gewonnene Beschreibung von Freizeit anhand einer Dreiertypologie menschlicher Tätigkeiten skizziert. Darin werden in erster Linie die Tätigkeiten abgetrennt, die dem Menschen als *gesellschaftliches* und *biologisches Wesen* eigen sind. Die verbleibende Zeit kommt in den *Freizeit-„Topf“*, aber schauen wir uns das aus der Nähe an.

Gesellschaftliche Bindungen. Hierzu gehören Aktivitäten zu Sicherung des materiellen Vermögens, wie Einkommen durch Arbeit bzw. das Lernen für den späteren Beruf sowie die familiären (Hausarbeit, Kindererziehung, Einkauf, Familienereignisse) und gesellschaftlichen Verpflichtungen (öffentliche Amtsangelegenheiten wie Personalausweisbeantragung, Steuererklärungen, Anmeldungen und Bestätigungen, Erklärungen sowie Bank- und Postgeschäfte) sowie schließlich alle Arten von Bewegungen und Reisen, die nicht der Rekreation dienen. (Man beachte, dass die Zeit im Einkaufszentrum immer mehr dem Zeitvertreib zugerechnet wird).

Befriedigung **physiologischer Bedürfnisse.** Zum biologischen Zeitaufwand werden *Erholung* (Schlaf, Urlaub), *Ernährung* und *Körperhygiene* und *Körperpflege* (Duschen, Friseur, Kosmetik, usw.) sowie mit dem

Gesundheitswesen verbundene Aktivitäten (Reihenuntersuchungen, Arztbesuche, Krankenhausaufenthalte, Medikamentenkauf) gezählt.

Freizeit. Der Überhang nach den beiden vorherigen Zeitaufwendungen wird als Freizeit angesehen (free time, szabadidő). Die Fachliteratur unterscheidet zwischen „free time“ (holistische Annäherung) und „leisure“ (erlebnisorientierte Annäherung). Die Freizeit ist im Grunde genommen ein leerer Zeitrahmen, der u. a. auch für Rekreation genutzt werden kann. Was uns dabei *vergnügt und erfreut* und was wir als *angenehm* empfinden und als *positiv* bewerten, betrachtet man als „leisure“.

Die Interpretation von Freizeit und „leisure“ war früher nicht einfach und ist nicht nur für Laien nicht eindeutig.

Freizeit – leisure (qualifizierte Freizeit)

Leisure oder Freizeit? Im Sprachgebrauch vieler europäischer Länder (Österreich, Belgien, Niederlande, Schweiz, Schweden) werden die Ausdrücke *leisure* und **Freizeit** synonym benutzt. Aber wie auch die Terminologie so drückt auch in jeder anderen Sprache Sichtweisen verschiedenes aus. Der Terminus Freizeit betont die Freiheit, sowohl im Zeitmanagement als auch in der Aktivitätenauswahl. Beim Gebrauch des Wortes *leisure* handelt es sich hingegen um einen *Wissens- bzw. Geisteszustand* (flow?), der sich stark an den griechischen Ausdruck „skol“, den lateinischen Begriff „otium“, die deutsche „Muße“ oder an „lisir“ im Französischen anlehnt (Freizeit, Rastzeit, Bequemlichkeit...)

Die **Rekreation**, die vor allem als *eine Aktivität, eine Verhaltensweise* verstanden wird, wird in den angelsächsischen Ländern (vor allem in der Region Nordamerika) von *leisure* stark abgegrenzt. In Ungarn hat sich eher die holistische Definition des Begriffes *Rekreation* durchgesetzt, wobei bei der Definition von *leisure* als Geisteszustand und innere Motivation zwischen **Rekreation als rekreative Aktivitäten und deren Erlebniswert sowie dem „Gefühlswert“ unterschieden wird.**

Frühere Ansätze gingen grundsätzlich von der *Definition der Zeit* aus. Inbegriffen war der Begriff der *freien Selbstbestimmung* (Diskretionalität; Was wird als *Freizeit* angesehen?) als auch die *freie Wahl der Aktivitäten* (Was will ich tun?). Einige Soziologen *unterteilen die Freizeit der Gesellschaft in Arbeits- bzw. Zwangszeit* (Fahrt zur Schule bzw. Arbeit, Einkaufen, familiäre und gesellschaftliche Verpflichtungen, Arztbesuche, usw.) und subtrahieren noch aus dem *Zeitaufwand für physiologischen Bedürfnisbefriedigung* (biologische Zeit) den *Schlafaufwand* und bezeichnen den Rest dann als *bewusste, biologische Zeit*. Eine weitere Unterteilung – logische Einteilung – der Freizeit erfolgt nach *Wochenzeit und Wochenendzeit sowie jährlicher, bezahlter Urlaubszeit*.

Einige betrachten das als eine *demokratische Errungenschaft*. Für zutreffender wird aber die Verknüpfung mit der *Entwicklungsstufe der Zivilisation* gehalten, mit der die *Ausdehnung der Freizeit auf die gesamte Gesellschaft verbunden werden kann*. Ein Wendepunkt ist erreicht, wenn ist unbegrenzte Freizeit nicht mehr das Privileg einer kleinen, geschlossenen Gruppe ist (Patrizier, Sklavenhalter, Landherren, Großunternehmer, Adlige), sondern auch für andere Gesellschaftsgruppen im Wochen-, Monats- und Jahrestakt zugänglich ist. (Dieser Wandel spielte sich in West-Europa und in den USA in den 1950er Jahren ab; USA 1958: 50 Arbeitsstunden pro Woche, freier Samstag, bezahlter Urlaub; 1975: 40 Wochen-Arbeitsstunden, Plan eines verlängerten Wochenendes).

Iván Vitányi (Richard A. Peterson in den USA) kategorisiert nach dem *Freizeitverhalten* folgendermaßen:

- *Passiver Typ* (low brow): Das sind Personen, die in ihrer Freizeit nichts anderes tun als maximal in die Kneipe zu gehen, fern zu sehen oder evtl. Hausarbeit zu verrichten.
- *Rekreativer Typ*: Das sind Personen, die ein stabiles und festgelegtes Leben führen und ihre Freizeit für die Rekreation nutzen wollen. Das gilt auch für die Kultur. Menschen dieses Typs bevorzugen hauptsächlich leichte Unterhaltung.
- *Akkumulativer Typ*: (amniwor – Allesfresser) Menschen dieses Typs interessieren sich für zahlreiche Dinge, aber ohne jegliche Abhängigkeiten. Sie sind weder fanatisch noch süchtig nach etwas. Im Leben streben sie immer vorwärts – sie „akkumulieren“. In erster Linie gehören in diese Gruppe Akademiker und Führungskräfte.
- *Inspirativer Typ* (high brow): Bei diesem Typ liegt das Freizeitinteresse in einer anspruchsvolleren Kultur; Selbstentwicklung sowie das Bewahren der Werte halten sie für wichtig. Akademiker und andere Schichten, die diesem Beispiel folgen, gehören zu diesem Typ; deren Verhalten ähnelt dem der Akademiker.

Die **Freizeitaktivität** ist also nichts Anderes als eine selbst gewählte und eine das Wohlbefinden erhöhende (leisure) Tätigkeit, die in der verbleibenden Zeit nach Erledigen der Pflichtaufgaben am *Arbeitsplatz*, in der *Gesellschaft* und in der *Familie* gewählt wird. Kennzeichnend dafür ist die **Entscheidungsfreiheit**, das Streben nach *physischer, psysischer und seelischer Selbstverwirklichung zur Erhöhung der Selbstachtung und Suche nach Freude*.

Zur Freizeit gehört auch die optimale Ruhezeit dazu, was ein wichtiger Faktor unserer Lebensweise ist. Wichtiges Kennzeichen dafür sind die *Regelmäßigkeit bzw. die zyklischen Abläufe*. Regelmäßigkeit bedeutet in erster Linie der tägliche Schlaf, die sog. *Training (Belastungen) ergänzenden Behandlungen* (Massage, Sauna), die *freien Wochenenden*, Wechsel von Umfeld bzw. Aktivitäten gemäß den *Jahreszeiten* (mindestens durch ein langes Wochenende) sowie *Sommer- bzw. Winterurlaub*. Die Erholung am Wochenende, die Heilighaltung des 7. Tages der Woche, basiert auf der Bibel. In der heutigen Interpretation ist das nicht nur eine Glaubensfrage, es sollte die Hauptbasis für Erholung, Ausruhen, Aufladen und Rekreation sein, auch deshalb, weil heute die 5-Tage-Woche schon als normal betrachtet werden kann. Leider dient das Wochenende aber nicht der Erholung (Gang in Festkleidung in die Kirche bzw. Wirtshaus), sondern eher der häuslichen Arbeit, nach Hause gebrachter Arbeit und neuerdings auch dem Einkauf. Das geschieht alles auf Kosten von Ausflügen und Wanderungen ins Grüne. Die *langen Wochenenden* sollten dem Ausspannen und der gründlichen Rekreation dienen, aber diese Verbreitung ist dennoch nicht positiv angesehen. Die unter Leistungsdruck stehenden Arbeitnehmer, Unternehmer und Geschäftsleute ersetzen immer mehr mit diesen Wochenenden ihren Urlaub. Laut Experten (Angenommen werden kann, dass viele solche Erfahrungen gemacht haben) sollte der Mensch jährlich einmal – oder besser noch zweimal im Sommer und im Winter – einen Urlaub machen. Der Zeitraum dieses Urlaubs liegt bei mindestens einer Woche, besser sind 10 Tage oder optimal zwei Wochen pro Jahreszeit. (Im Urlaub dienen die ersten 3 Urlaubstage der völligen Umstellung und dem Beenden der alltäglichen Routine. Beängstigend ist, dass etwa $\frac{2}{3}$ der ungarischen Bevölkerung seit Mitte der 90-er Jahre weder Urlaub gemacht hat oder irgendwohin in dieser Zeit gefahren ist). Der lange Urlaub (auch die Studienzeit wird so bezeichnet) ist in erster Linie in Akademikerkreisen der modernen Welt bekannt. Stipendien, Studienreisen und im einfachen Fall ein längerer Ortswechsel hat diese Bedeutung. Die eigentliche Botschaft lautet: Der Mensch sollte aller 7 Jahre seinen Wohnsitz und Arbeitsplatz wechseln, damit er sich „erneuern“ kann.

Durch die vorhergehenden Behauptungen ergeben nicht nur Konsequenzen für die Lebensweise, Gesundheit und Seele, sondern auch pädagogische Fragen werden gestellt. Die Ausformung der Betrachtungsweise und die Übergabe von Verhaltensweisen ist sowohl in der Körpererziehung als auch im Wettkampfsport und in rekreativen Tätigkeiten eine wichtige Funktion. Die gemeinsame Aufgabe der Familien, des gesellschaftlich-sozialen Umfeldes, der Schulen und Sportvereine ist durch die pädagogische Betreuung ihre Erziehungsarbeit für kommende Generationen. Zum Abschluss dieses Themas sollen zwei schon ältere Stellungnahmen erwähnt werden, die auch noch heute als zeitgemäß betrachtet werden können.

Der Weltrat für Sport und Körpererziehung (CIEPS-ICSPE) nahm 1964 auf seiner Sitzung in Tokio ein Sportmanifest an, in dem die schulische Erziehung genau festgelegt wurde und darin auch Rolle und Ort des Schulsports. „Die moderne Erziehung soll die Kinder auch darauf vorbereiten, wie sie ihr Leben nach dem Schulabschluss gestalten können. „Damit der Mensch ein Leben lang Sport treiben, müssen schon *vom Kindesalter an bestimmte Gewohnheiten und Vorlieben entwickelt werden*“. Die Stellungnahme beschäftigt sich mit dem Inhalt und der Methodik des Programms. „Die vorrangige Aufgabe der Lehrer ist die Einführung von Beschäftigungsformen, die die Schüler direkt interessieren und die zur Gewohnheit werden. Die Formen, *von denen sie ihr ganzes Leben lang begleitet werden* (long life sportok), müssen eine besondere Beachtung finden. *Die Programme sollen vor allem Aktivitätsformen aufgreifen, die auch gemeinsam durchgeführt werden können, auch in Gruppen mit unterschiedlichen Altersgruppen und in Gruppen mit Männern und Frauen, zB. in der Familie*“.

Eine Arbeitsgruppe der UNESCO hat 1970 in Genf ihre Freizeit-Charta veröffentlicht, die sich in zwei der 7 Paragraphen mit der Rekreationserziehung beschäftigt. Sie sind auch heute noch lehrreich! Paragraph 6.: „Jeder Mensch hat ein Recht darauf, die Art und Weise seiner Freizeitnutzung zu erlernen. Von Familie, Schule und Umwelt muss der Mensch auf die effektive Nutzung der Freizeit vorbereitet werden. In den Unterrichtsstunden an den Schulen, in Lehrgängen und Vorstellungen für Kinder und Jugendliche sowie während Vorlesungen und Kursen für Erwachsene müssen solche Verhältnisse geschaffen werden, durch die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Geschicklichkeit entwickelt werden können“. Paragraph Nr. 7. beschäftigt sich mit der Ausführung: „Die *Verantwortung für das Verbringen der Freizeit* wird von zahlreichen Instituten getragen. (...) Ziel dessen soll die *Freizeit der Gesellschaft* sein!“.

Wenn die Familie, der Kindergarten und später die Schule, d.h. die sozialisierende Umwelt, kein richtiges Wertesystem ausbildet und das Wertesystem und der Automatismus der gesunden Lebensweise nicht in den

Alltag, in die Gewohnheiten der Menschen einbaut werden, lässt sich im Weiteren kein Bedürfnis für physische Aktivitäten entfalten, was dann später nur durch umfangreiche, bewusste und gut organisierte Programme ersetzt werden kann. Unsere gemeinsame Aufgabe und Verantwortung ist die bewusste Beförderung eines optimalen Wertsystems sowie die Vermittlung von sportlichen Werten, Werten der Rekreation und die Gestaltung einer aktiven Freizeit.

4. Pädagogik für spezielle Gruppen im Sport (E. Biró-Nagy)

Die Beschäftigung mit sozial Benachteiligten führt allgemein auch zu speziellen pädagogischen Situationen, deren Bewältigung in der Erziehung außergewöhnliche Behandlungsmethoden und erzieherische Schritte benötigt. Vor allem ist das der Fall auf dem Gebiet der Körperkultur. Die Beschäftigung mit sozial Benachteiligten ist sowohl im schulischen Unterricht, als auch im Sport im weitesten Sinne – auch aus den vielfältigen Gründen der sozialen Benachteiligung – viel komplexer. Die pädagogischen Konsequenzen aus den wichtigsten Fragen werden wie folgt zusammengefasst:

- Die Anwendung der Entwicklungspädagogik in der Erziehung zum Sport bei sozial Benachteiligten
- Integration und pädagogische Probleme der Segregation in Körpererziehung und Sport
- Behinderte, Behindertensport
- regelmäßige Sportaktivitäten von Behinderten im Wettkampfsport
- Spezialausbildung von Fachleuten

Die Vereinten Nationen hat vor mehr als zwei Jahrzehnten das Jahr 1981 zum Jahr der Behinderten bestimmt und damit die Richtung der kommenden 10 Jahre betont zur Beschäftigung mit Behinderten bestimmt. Und dabei wurde kein Unterschied zwischen Zurückgebliebenen auf sozialem, geistigem, körperlichem oder mentalem Gebiet gemacht. Es muss in jeder Hinsicht als gemeinsamer Nachteil angesehen werden, dass diese Menschen sowohl für ihre Kameraden als auch für alle Gruppen der Gesellschaft nur schwer erreichbar sind und *Eingliederungsprobleme* haben. Für diese Menschen wurde 1975 in Deutschland der Deutsche Versehrten-Sportverband ins Leben gerufen, der später zum Deutschen Behinderten-Sportverband wurde. Der Namenswechsel widerspiegelt die Veränderungen der Ansicht, dass die Situation von Behinderten und Benachteiligten nicht auf dieselben Gründe zurückzuführen sind. *Gemeinsames Merkmal ist nur die sich daraus ergebende Nachteilsituation*. Grundlegendes Ziel dieser Vereine war, den aus unterschiedlichen Gründen behinderten Personen das Erreichen eines normalen Lebens zu ermöglichen.

In den 80-er Jahren ist ein neues Modell mit einer neuen pädagogischen Konzeption entstanden, das einerseits im Zusammenhang mit einer besonderen und unterstützenden Pädagogik (unter dem Aspekt der Integration) und der Rehabilitationsauffassung, andererseits in der Sportwissenschaft mit Hilfe der Sportpädagogik entstanden ist. (Rieder, Huber und Werle, 1996). Dank dieses Modells hat sich der *Aspekt der Integration* in den Schulen und in den Freizeitaktivitäten verstärkt. Es gibt heute weltweit sehr verschiedene Bemühungen zur Integration, abhängig auch von den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten. Eindeutig ist heute schon, dass die Verwirklichung dieser Ansichten innerhalb eines normalen pädagogischen Rahmens nicht möglich ist; es werden Fachleute mit speziellem Wissen gebraucht, die Organisation und Bewältigung der speziellen pädagogischen Situationen verlangen. Innerhalb des normalen pädagogischen Rahmens kann mit dem Willen zur Integration nur ein kleiner Teil der Benachteiligungen beseitigt werden, ohne die normale Entwicklung des Kindes einzuschränken.

Eine Lösung ist z.B. die Beschäftigung eines Schulpsychologen, eines Fachmanns für Mentalhygiene. In Israel wenden beispielsweise Mentalhygieniker eine speziell nach Benachteiligungsgrad gestaffelte Ausbildung an; diejenigen die sich mit Sport und physischen Arbeitsaufgaben beschäftigen oder auf dem Gebiet der Kunst Therapiearbeit leisten, haben eine Spezialausbildung erhalten.

Es gibt aber auch gegensätzliche Standpunkte, die eher Segregation bzw. Abgrenzung im positiven Sinne anwenden. Das sind außergewöhnliche Schulen und Institutionen, die die Gründung von Behindertensportvereine anstreben. Wenn wir berücksichtigen, dass sich der physische Zustand bei Schülern wie im 2. Kapitel beschriebenen entwickelt hat, muss aber auch die erschreckende Tatsache zur Kenntnis

genommen werden, dass *jeder dritte Schüler in der Schule sozial benachteiligt ist*; die aus anderen Gründen Benachteiligten wurden dabei nicht hinzugezählt.

Laut Meinung eines Sportlehrerkollegen, der schon vor 10 Jahren behauptet hat, dass derjenige Direktor richtig handelt, der zwei Sportlehrer und auch einen Heilpädagogen beschäftigt. Hinzugefügt werden muss allerdings, dass heute dieser Bedarf nicht einmal landesweit ausreichend befriedigt werden könnte. Dabei wurden noch nicht einmal diejenigen berücksichtigt, die wegen ihrer stärkeren Behinderung nicht zur Schule gehen können.

Parallel mit den genannten Bestrebungen beginnt man auch mit **wissenschaftlichen Forschungen** auf diesem Gebiet. Diese **bestätigen im Allgemeinen eher die Gleichheiten und nicht die Verschiedenheit von Behinderten** und Nicht- Behinderten.

In den 90-er Jahren trat das Thema von „Sports und der Behindertheit“ verstärkt in den Mittelpunkt und wurde zu einem internationalen, interdisziplinärem Fachgebiet. Scherill definierte 1996 die Disziplin der „Adaptiv Physical Acitivity“. Seiner Meinung nach handelt es sich um ein interdisziplinäres Wissenschaftsgebiet, das sich auf die Praxis der individuellen Lebensweise bezieht und auf Personen, die in ihren Funktionen, Strukturen und praktischen Verrichtungen eingeschränkt sind, wie z.B.

- gleiche Zugänglichkeit / gleiche Erreichbarkeit,
- die Eingliederung / Affiliation,
- Lebensweise, Wellness / gutes Allgemeinbefinden,
- Bewegungsentwicklung,
- Fähigkeit zur Selbstverwirklichung,
- der Begriff Behinderung wird nicht mehr benutzt.

Der Verein des deutschen Behindertensports definiert *Behinderung* folgendermaßen: *Es ist eine funktionale Störung, weswegen der Sport nur mit Einschränkung ausgeübt werden kann. Die Einschränkung kann physischer, psychischer und intellektueller Art sein – eine Einschränkung der Motorik, des Denkens, der Lernfähigkeiten, der Kommunikation und / oder der Verhaltensweisen.*

Im Spitzensport hat sich erstmalig die Internationale Paraolympische Gesellschaft in der Athletik auf einem internationalen Wettkampf bei der Olympiade in Soul vorgestellt, wo sie ihre Wettkampfteilnehmer unter großem Allgemeininteresse aufmarschieren ließ. Seitdem sind ihre Aktivitäten auch in mehreren anderen Sportarten feststellbar.

Grundlegende Probleme des Leistungssports im Behindertensport sind zur Zeit folgende:

- System der Qualifizierung,
- Integration in den Sport Nicht-Behinderter,
- Festlegung von Leistungsgrundsätzen für psychisch und biologisch Behinderte,
- Etablierung von Hilfsmitteln zur Leistungssteigerung,
- Leistungsmessung,
- Definierung der Teilnahmebegrenzungen im Sport,
- Herausbildung von Einstellungen und Relationen im Sport gegenüber Behinderten und umgekehrt,
- das plötzliche Ende der Sportkarriere, zwangsweise verursacht durch Verletzungen,
- Entwicklung der richtigen Verhältnisse und Interessen bei Zuschauern und Fans,
- die positive Beeinflussung der Medien den Behinderten gegenüber,
- Vermeidung von Sportverletzungen,

- die pädagogische Fragen des Kinder-, Jugend- und Erwachsenensports im Kreis der Behinderten mit Bewegungseinschränkungen.

Weitere zu verbessernde Gebiete hinsichtlich der Rehabilitation:

Die **Rehabilitation** umfasst jedes ärztliche, soziale, sozialpädagogische, psychologische und legislative System der Mittel, das bestrebt ist, die Lage Behinderten (intellektuell, psychisch, körperlich) zu verbessern. Eines der besten Mittel dafür ist der Sport, der neben anderen „Hilfsmitteln“ zum Aufbau der inneren Stabilität und Identitätsstärkung beiträgt und das Selbstwertgefühl wieder herstellt. Der Sport leistet Unterstützung beim Erkennen, Kennenlernen und Stärkung der Rolle in Familie, Beruf und Gesellschaft, damit die Behinderung im Alltagsstress nicht zur Einengung führt.

Bereits seit Anfang der 70-er Jahren sind solche Sportgruppen tätig, die speziell für Menschen mit Behinderungen Möglichkeiten zu speziellen Sportarten bieten, als sog. *Integrations-Sportangebote*.

Die Ausbildung von speziellen Fachleuten hat während der vergangenen 20 Jahre zugenommen. Früher war das innerhalb der allgemeinen Fachausbildung als frei gewählte Richtung möglich, später dann als offizielle Fachausbildung. Im Jahr 1991 konnte an der Universität Leuven in Belgien schon ein Master in „Adaptiv Physical Activity“ erworben werden. Außerdem existieren in der Ausbildung von Sportfachleuten -Sportlehrer / Körpererzieher -, die in verschiedenen Spezialschulen und Instituten arbeiten werden, zahlreiche Angebote für eine fachliche Spezialisierung. Unserer Meinung nach sind wir allerdings noch weit von einer Lösung dieses immer allgemeiner werdenden pädagogischen und gesellschaftlichen Problems entfernt.

5. Integrationsprobleme, Integrationsaspekte im schulischen Unterricht und im Sport (Á. Tihanyi-Hős)

Die Stellungnahme der UNO aus dem Jahr 1993 behandelt die Sicherung der Chancengleichheit von Behinderten. In dieser Stellungnahme werden die Regierungen der Länder zur Integration des Unterrichts von Behinderten als festen Bestandteil in das Bildungssystem aufgerufen. Der aufnehmende, „inklusive“ Schulunterricht ist die erweiterte Form der integrierten Erziehung. (Die Modifikation aus dem Jahr 2003. des Gesetzes über das Unterrichtswesen bestimmt in Ungarn den Kreis der Personen mit besonderem Erziehungsbedürfnis).

Die Schichten des gemeinsamen Erziehens:

Integration (Assimilation), die Eingliederung in die vorhandene Schulstruktur

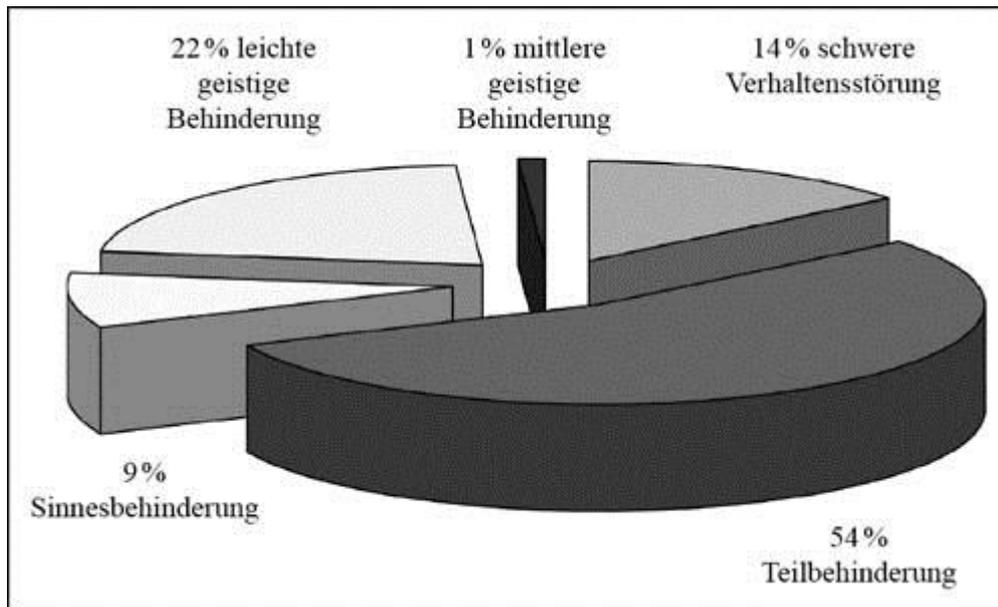
Einbeziehung (Adaptation), Umdenken bei der Verwirklichung von Bedingungen und Ausbildungsplan, Änderungen in den Methoden, Übernahme von pädagogischer Verantwortung (Schüler mit speziellem Erziehungsbedarf).

Das Wichtigste bei den aufnehmenden Schulen ist die Offenheit der Schule und die Sicherung von Bedingungen, was zur Befriedigung des speziellen Bildungs- und Erziehungsbedarfs notwendig ist. Im Schuljahr 2002/2003 gab es ungefähr 18000 Personen, die an der integrierten Erziehung und am Unterricht teilgenommen haben, davon 3500 im Kindergarten (Angabe des ungarischen Bildungsministeriums).

Die Aufgabe der aufnehmenden Schulen ist die Gestaltung einer auf die Kinder konzentrierte Pädagogik, die zum erfolgreichen Unterrichten aller Kinder geeignet ist. Vorteil dieser Schulen ist, dass sie nicht nur einen großen Schritt in Richtung Veränderung der diskriminierenden Attitude bedeuten, aber auch in Richtung der Herausbildung Anschauungen in den akzeptierenden Gemeinschaften und der Entwicklung von Einstellungen. Grundsatz der aufnehmenden Schulen ist, dass die Schüler zusammen, wenn möglich, ohne jegliche Berücksichtigung der möglichen Unterschiede und Schwierigkeiten lernen sollen.

Die Lehrpläne sind den Bedürfnissen der Kinder anzupassen (flexibler Lehrplan). Falls nötig, ist die Einbeziehung von Heilpädagogen und Fachleuten von Außen auch möglich. Jeder Lehrer und Schulamtsanwärter muss über Kenntnisse zur Befriedigung dieser speziellen Bedürfnisse verfügen wie z.B. Möglichkeiten der Inhaltsadaptation von Lehrplänen, die Nutzung von technischen Lehrmitteln sowie die Individualisierung des Unterrichts, damit Fähigkeiten und Kompetenzen einem breiteren Kreis zugänglich gemacht werden können.

Abbildung 7.2. Verhältnis der verschiedenen Behinderungen in Ungarn (Bildungsministerium 2002)



Werte durch die Inklusion:

- Nutzen für Gesellschaft, Familie und Individuum
- Verbesserung von Selbstbild und Selbstbewertung
- Akzeptanz des Andersseins, Toleranz als Normalität
- Sozialisierungsvorteil
- Kommunikation, Interaktivität
- Fachlicher Anspruch
- Ansporn zu Kraftanstrengungen für andere
- Die „Salamanca Deklaration“ (1992, Spanien, UNESCO) besagt, dass die Inklusion in die Bildung ein Menschenrecht ist,
- dass sie im Grundunterricht für jeden erreichbar sein soll und
- ein getrennter Unterricht zu einer lebenslangen Segregation bei Menschen mit Behinderungen führt. Die Veränderung diskriminierender Ansichten und die Herausbildung einer integrierenden Gesellschaft ist das Ziel.

Unterricht von Körpererziehung und Inklusion:

- Traditionen in Körpererziehung und Sport bei Menschen mit Behinderungen
- Humane Werte der Körpererziehung
- Möglichkeiten der Körpererziehung
- Auf Kooperation aufbauendes Lernen und die Differenzierung in der Körpererziehung
- Berücksichtigt werden muss:
- Jedes Kind kann unterrichtet werden,

- Behinderte Schüler sind auch normale Menschen
- Behinderte Menschen sind mehr als ihre Behinderung
- Behinderte sind Teil der normalen Gesellschaft
- Spezielle Bedürfnisse sind nicht befriedigte Bedürfnisse
- Das pädagogische Gegenteil des Bedauerns ist die spezielle Ausbildung/Erziehung
- In der Gesellschaft gibt es Behinderte, die in der Schule lebenden Behinderten spiegeln die Gesellschaft wider– so wird alles normal.

Literaturverzeichnis

- Alfermann, D. (1992): *Koedukatio im Sportunterricht*. Sportwissenschaft, 22, 323-43. p
- Buttás, P. – Fodorné, Földi R. – Gergely, I. – Kovács, K. – Ozsváth, K. – Tihanyiné, Hős Á. – Vári, P. – Vörös, V. (Szerk.: Ozsváth, K. (2003): *Testnevelés tantárgypedagógia I. Elméleti alapok*. Magyar Elektronikus Könyvkiadó/Objection Kft., Budapest, 270 p.
- Farmosi, I. (1999): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 131 p.
- Harsányi, L. (2000): *Edzéstudomány I*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 342 p.
- Harsányi, L. (2001): *Edzéstudomány II*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 199 p.
- Hirtz, P. – Hotz, A. – Ludwig, G. (2003): *Mozgáskompetenciák – Egyensúlyozás*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 208 p.
- Jakó M. (é.n.): *A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei Magyarországon, a kompetenciák elismerésére tett kísérletek az Európai Unióban*. <http://www.erak.hu/cikk10.htm>
- Jutting, V. & Brener, C. (1974): *Soziale Bedeutung und Gemeinwohlorientierung des Sports*. Köln, Strauss Verlag.
- Kagan, S. (2002): *Kooperatív Tanulás*. Ökonet Kft, Bp. 361 p.
- Kun, L. (1978): *Egyetemes testnevelés és sporttörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 410 p.
- Kovács, T. A. (2003): *A rekreáció elmélete és módszertana*. Fitness Kft, Budapest, 353 p.
- Metz-Göckel, S. (1998): *Koedukation im Kreuzfeuer- reflexive Koedukation als Gestaltungsprinzip in der Schule, Mädchen und Jungen im Schulsport* (S. 30-43). Bönen: Kettler.
- Nagy, J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Bp. 351 p.
- Payne, K. (1998): *Gyermekeink játéka*. AKG Kiadó, Budapest
- Páli, J. (é.n.): *Kompetencia*. <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/K9.xml/kompetencia.html>
- Pfister, G. (1998): *Zurück zur Mädchenschule?* Pfaffenweiler. Centaurus.
- Rieder, H. – Huber, G. – Wekle, J. (1996): *Sport mit Sondergruppen*. Schorndorf, K. Hofmann Verlag.
- Scherill, C. (1996): *Individual Differences, Adaptation and Creativity Theory: Applications and Perspectives*. Phys. Ed. and Sport. Meyer & Meyer.
- Schulke, H.J. (1977): *Erwachsenensport als Weiterbildung*. Köln, Pahl-Rugenstein.
- Adatok az inklúzió hatékonysági felméréséről: www.european.agency.org*

Tihanyiné, Hős Á. (2002): *PhD disszertáció*. ELTE, Neveléstudományi Intézet