



Universität Zürich
Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik

Standardsituationen

Die universitäre Lehrveranstaltung als Fussballspiel

«Standardsituationen» ist eine Publikation der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich.

Universität Zürich
Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik
Hirschengraben 84, CH-8001 Zürich

<http://www.afh.uzh.ch>
info@afh.uzh.ch

Mai 2008

Inhalt

Anstoss	5
Christian Koller	
Planung und Improvisation in der Asymmetrie: Anmerkungen zur Geschichte der Standardsituationen im Fussball	7
Peter Tremp	
Kultivierte Routine in didaktischen Standardsituationen	13
Doppelpass im Hörsaal	
Sechs Interviews mit Expertinnen und Experten aus Didaktik und Fussball	
von Markus Binder	18
Interview mit Daniel Jeandupeux	
«Man kann nicht alles vorhersehen»	19
Interview mit Kurt Reusser	
«Im Unterricht ist der Stoff der Gegner»	21
Interview mit Martina Moser	
«Die Zukunft des Fussballs ist weiblich»	24
Interview mit Brigitte Tag	
«Der Gegner ist das eigene Ich»	26
Interview mit Jörg Stiel	
«Standardsituationen sind brutal wichtig»	29
Interview mit Gabi Reinmann	
«Bildung ist ein schwierigeres Geschäft als Fussball»	31
Felix Reich	
Die Poesie des perfekten Freistosses	34

Anstoss

«Standardsituationen» sind im Mannschaftssport jene Konstellationen, die sich im Spielablauf aufgrund der gegebenen Regeln wiederholen. Im Fussball hat sich der Begriff seit rund zwanzig Jahren etabliert. Er bezeichnet hier vor allem jene standardisierten Handlungsabfolgen, die sich aus der Unterbrechung des Spiels ergeben, also Freistösse, Penaltys oder Eckbälle: Der Ball ruht, die Aufstellung der Spieler kann neu geordnet werden, die gegnerische Mannschaft muss die Ausführung aus definierter Distanz zulassen. «Standardsituationen» verdanken sich also wesentlich einem Regelwerk, das einer Mannschaft in bestimmten Situationen das Recht der Situationsgestaltung einräumt.

Der Erfolg einer Mannschaft hängt, dies zeigen Fussballstatistiken detailliert, wesentlich von der Herbeiführung und erfolgreichen Ausführung von «Standardsituationen» ab – und umgekehrt. «Standardsituationen» können trainiert werden. Der Sieg scheint damit nicht zufällig, sondern machbar: durch diszipliniertes Einüben von Spielmustern und von ausgeklügelten Variationen.

Insofern sind «Standardsituationen» ein beruhigendes Konzept, denn es verspricht Erfolg. Wir nutzen hier «Standardsituationen» als Metapher, um Fragen des Lehrens und Lernens an der Universität aus einer ungewohnten Perspektive zu prüfen, gewissermassen als Anstoss zu einem Gedankenspiel.

Metaphern als Spielfeld

Metaphern kommt wesentlich die Funktion zu, einen unbekanntem Sachverhalt mit Hilfe einer bekannten Struktur zu erfassen oder aber eine andere Perspektive auf einen bekannten Gegenstand, auf ein bekanntes Phänomen zu ermöglichen. Sie helfen, eine Sache zu klären oder eine Sache anders zu sehen und damit auch, neu zu denken. «Metaphern geben eine Sicht frei und lassen etwas auf eine bestimmte Weise sehen.» (Herzog 2006, S. 15)

Damit ist gleichzeitig auch gesagt, dass bestimmte Aspekte in den Hintergrund gerückt werden. Der bewusste Umgang mit Metaphern gleicht damit einer didaktischen Aufgabe: Dinge in den Vordergrund zu rücken und zu betonen, andere hingegen bei Seite zu lassen. Es wird also eine Aus-

wahl getroffen, die von anderen vielleicht anders getroffen worden wäre.

Pädagogik und Didaktik kennen eine Fülle von Metaphern (vgl. beispielsweise Guski 2007), was bisweilen als Hinweis darauf verstanden wird, dass es nicht gelungen sei, «die pädagogische Intuition überzeugend in Erziehungstheorie zu verwandeln» (Herzog 2006, S. 65). Erziehung wird hier beispielsweise zur Gartenarbeit, welche die Pflanze veredelt und den Wildwuchs zurechtstutzt. Diese Pflanzenmetaphorik intendiert einen langen Atem, der die Zeit zwischen Aussaat und Ernte überbrücken hilft und motiviert zu Anstrengung trotz Ungewissheit des Ausgangs (vgl. Tremml 2000, S. 167). Eine andere, weit verbreitete Metapher beschreibt Erziehung als handwerkliches Tun: Aus einem Holz wird eine Figur geschnitzt, ein «unbeschriebenes Blatt» wird beschriftet.

Metaphern setzen in bestimmter Hinsicht eine Gleichheit oder Ähnlichkeit voraus. «Allgemein können wir sagen, dass die Metapher anzeigt, dass eine wichtige Analogie zwischen zwei Dingen besteht, ohne doch explizit zu sagen, worin diese Analogie besteht.» (Scheffler 1971, S. 70) Und entsprechend sind Metaphern auch Einladungen, diese «wichtige» Ähnlichkeit zu klären.

Die Lehrveranstaltung als Fussballspiel

Das Spiel der Didaktik ist der universitäre Unterricht. Zwei mal 45 Minuten – so lange dauert in der Regel eine Lehrveranstaltung, Nachspielzeit nicht ausgeschlossen. Der Vergleich mit dem Fussballspiel stellt eine Reihe von Fragen, zum Beispiel nach der Regelmässigkeit des Unterrichts: Gibt es überhaupt Regeln des Unterrichts, wie lassen sich diese beschreiben, welches ist ihr Gegenstand, welches ihre Reichweite? Zudem: Wie gestaltet sich das Verhältnis der beteiligten Akteure untereinander? Gibt es einen Schiedsrichter des Unterrichts? Schliesslich: Wie zeigt sich der Torerfolg im Hörsaal?

Wenn wir hier «Standardsituationen» als Metapher zur Diskussion stellen, so wollen wir eine (vorerst lediglich vermutete) Ähnlichkeit zwischen einem Fussballspiel und einer Lehrveranstaltung in den Blick nehmen:

Christian Koller (Universität Bangor, UK) beschreibt die Geschichte der «Standardsituationen» im Fussball. Wenn auch der Begriff erst in den 1970er Jahren geprägt wurde, so sind die Referenzmodelle deutlich älter und reichen gleichzeitig weit über den Fussballplatz hinaus.

Peter Tremp (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich) skizziert Überlegungen zu «Standardsituationen» in Lehrveranstaltungen. Wenn die Didaktik auch von der begrifflichen Nähe zu Standardisierung irritiert ist, so kann bei «Standardsituationen» – gerade mit Verweis auf das Fussballspiel – auch die besondere Kultivierung einer Situation betont werden.

Der Journalist **Markus Binder** hat Interviews geführt: Hier äussern sich der ehemalige Schweizer Fussballnationalspieler und -trainer **Daniel Jeandupeux**, die Schweizer Nationalspielerin **Martina Moser** und der Torhüter der Schweizer Fussballnationalmannschaft während der letzten Europameisterschaft, **Jörg Stiel**, zu «Standardsituationen» in ihrem Sport.

Ein Universitätsprofessor und zwei Universitätsprofessorinnen nehmen in ihren Interview-Antworten den Faden auf und lassen sich – durchaus kontrovers – von der Analogie anregen: **Kurt Reusser** (Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Didaktik, Universität Zürich), **Brigitte Tag** (Lehrstuhl für Strafrecht und Strafprozessrecht, Universität Zürich) und **Gabi Reinmann** (Lehrstuhl für Medienpädagogik, Universität Augsburg).

Den Abschluss macht «Die Poesie des perfekten Freistosses» von **Felix Reich**, eine Hommage an eine «Standardsituation».

Wir bedanken uns herzlich bei allen, die mit ihren Beiträgen, ihren Anregungen und ihrer Mitarbeit zu dieser Publikation beigetragen haben. Neben den bereits erwähnten Personen sind dies vor allem **Barbara Leu** und **Regula Schmid Keeling** (Lektorat und Redaktion) sowie **Yvonne Marti** (Layout).

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und eine interessante EURO 08!

Universität Zürich
Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik
Mai 2008

Literatur

Guski, Alexandra (2007): Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern, Lang.

Herzog, Walter (2006). Zeitgemässe Erziehung: Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist, Velbrück Wissenschaft.

Scheffler, Israel (1971). Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf, Schwann.

Treml, Alfred K. (2000). Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven. Stuttgart; Berlin; Köln, Kohlhammer.

Christian Koller

Planung und Improvisation in der Asymmetrie: Anmerkungen zur Geschichte der Standardsituationen im Fussball

An der Fussball-Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland schaffte es die Schweizer «Nati», auf einen Schlag gleich zwei WM-Rekorde aufzustellen: Noch nie zuvor war eine Mannschaft ausgeschieden, ohne auch nur ein einziges Tor aus den Spielen heraus kassiert zu haben. Und noch nie zuvor hatte ein Team bei einem Elfmeterschiessen sämtliche Schüsse vergeben... Nach dem unglücklichen 0:3-Elfmeterschiessen gegen die Ukraine, welches das Ausscheiden im Achtelfinale bedeutete, erntete das junge Team von Köbi Kuhn, das in den vorangegangenen zwei Wochen für Begeisterung gesorgt hatte, Hohn und Kritik. Die Online-Ausgabe des deutschen Boulevard-Blattes «Bild» etwa titulierte die «Rotjacken» als «Schweizer Elfmeter-Trottel» und fuhr dann in ihrer unverwechselbaren stilistischen Originalität fort: «Nach 120 Minuten Käse-Fussball alle Elfer versammelt! Hier macht sich die Schweiz löcherlich...»

Vergeblich beteuerte man im Schweizer Lager daraufhin, noch am Morgen vor der entscheidenden Partie habe man im Training das Elfmeterschiessen repetiert, die Spieler hätten dabei sehr gute Schüsse gezeigt, aber es gebe halt einen grossen Unterschied zwischen Training und Ernstkampf. Dass eine Mannschaft gerade in der Standardsituation par excellence, dem im Training tausendfach geübten Elfmeterschiessen, dermassen versagte, erschien vielen Zeitgenossen unerklärlich. In einer Zeit, wo besonders an wichtigen Turnieren immer mehr Partien durch Standardsituationen entschieden würden, dürfe ein professionelles und kompetent trainiertes Team einfach nicht drei Elfmeter hintereinander verschiessen, so der allgemeine Tenor.

Die Bedeutung der Standardsituationen im Fussball

Das Beispiel zeigt die Bedeutung so genannter «Standardsituationen» im modernen Fussball wie auch die Erwartungen, die heute von der fussballinteressierten Öffentlichkeit diesbezüglich an die Spitzenmannschaften gestellt werden.

Als Standardsituation wird dabei eine Spielsituation bezeichnet, die sich aufgrund einer vorherigen Spielunterbrechung ergibt und wegen des relativ gut vorhersehbaren Ablaufs besonders dazu geeignet ist, im Training geübt zu werden. Im Fussball gehören dazu der direkte und der indirekte Freistoss, der Eckball, der Elfmeter, der Einwurf, der An- und der Abstoss. Standardsituationen existieren auch in den meisten anderen Mannschaftsballsportarten. Ihre Bedeutung variiert aber stark. Im American Football etwa werden aus den Standardsituationen Spielzüge entwickelt, die auf Kommando ausgeführt werden.

Im Fussball werden Standardsituationen seit einiger Zeit von allen Mannschaften ausgiebig trainiert. Tricks und Varianten werden einstudiert, um in der kurzen Phase, in der dem Gegner keine unmittelbare Möglichkeit zur Intervention erlaubt ist, den Torerfolg vorzubereiten. Einige Spieler, etwa David Beckham, verdanken ihren Ruhm besonders der Spezialisierung auf solche Situationen. Auf der anderen Seite wird heute von den Verteidigungen auch das Abwehrverhalten bei Standardsituationen besonders eingeübt.

Aufgrund ihrer relativen Planbarkeit kann es nicht verwundern, dass Standardsituationen besonders beliebte Objekte für Taktiker und Analytiker sind. Mit einigen Standardsituationen haben sich gar Mathematiker und Physiker auseinandergesetzt. So gibt es etwa Berechnungen über den idealen Wurfwinkel beim Einwurf (entgegen der landläufigen Meinung liegt dieser nicht bei 45 Grad, sondern je nach Grösse des Spielers bei ungefähr 30 Grad), über die physikalischen Gesetzmässigkeiten der Flugbahn beim direkten Torschuss von einem Eckball aus oder auch über die Erfolgswahrscheinlichkeiten beim Elfmeter, wo es ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Parameter wie den Fluggeschwindigkeiten von Ball und Torhüter, der Fläche des Tores und der Nervosität des Schützen stochastisch zu analysieren gilt.

Noch komplexer sind indessen diejenigen Standardsituationen, an denen auf beiden Seiten mehrere Akteurinnen oder Akteure beteiligt sind, also etwa der direkte und der indirekte Freistoss oder der nicht direkt aufs Tor geschossene Eckball. Hier sind bei der Einübung standardmässigen Verhaltens nicht nur physikalische Gesetzmässigkeiten und die individuelle mentale Stärke zu beachten, sondern auch das Zusammenwirken verschiedener Individuen in einer asymmetrischen Situation, in der die eine Seite zunächst den Ablauf alleine bestimmt, während die Gegenseite erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung reagieren kann.

Standardsituationen im historischen Wandel

Ein Blick in die Fussballgeschichte zeigt, dass Standardsituationen nicht als Konstante betrachtet werden dürfen, sondern historischem Wandel unterlagen. Dieser wurde von regeltechnischen Entwicklungen und offensichtlich auch durch den weiteren kulturhistorischen Kontext beeinflusst. Der Sache nach gibt es Standardsituationen seit der Kodifizierung der Fussballregeln im 19. Jahrhundert, welche die Ausdifferenzierung des jahrhundertealten Volksfussballs in die sieben Disziplinen «Association Football», «Rugby Union Football», «Rugby League Football», «Gaelic Football», «American Football», «Canadian Football» und «Australian Rules Football» brachte und das Fussballspiel von einer rauen Keilerei zu einem rationalisierten modernen Sport machte. Schon der «Sheffield-Code» des «Association Football» von 1866 kannte Eckball und Freistoss. Letzterer wurde 1880 als «Strafe» definiert. Zwei Jahre später wurde der Einwurf mit beiden Händen erlaubt. Im Jahre 1904 führte der neu gegründete Weltfussballverband FIFA den direkten Freistoss ein; seit 1913 musste der Freistossabstand zu der gestellten Mauer mindestens 10 Yards (9,15 Meter) betragen. Ab 1924 durfte mit einem Eckball direkt ein Tor erzielt werden, eine Kunst, die allerdings nur wenige beherrschten.

Der Elfmeter, die Standardsituation par excellence, wurde auf Antrag des irischen Fussballverbandes nach einigen Diskussionen im Jahre 1891 in die Regeln aufgenommen.¹

Zunächst gab es allerdings noch keinen Elfmeterpunkt, sondern eine Elfmeterlinie (gut viktorianisch als «Sühnelinie» bezeichnet), die parallel zur Torlinie über das ganze Spielfeld verlief. Beim Elfmeter konnte von überall auf der Linie aus geschossen werden; der Torhüter im Gegenzug durfte sich bis zu fünfeinhalb Meter von der Torlinie entfernen. Im Jahre 1902 wurde dann der Elfmeterpunkt zusammen mit dem Strafraum eingeführt und die «Sühnelinie» abgeschafft. Seit 1906 durfte der Torwart beim Elfmeter die Torlinie nicht mehr verlassen. Im Jahre 1929 wurde ihm auch verboten, sich bis zum Schuss auf der Torlinie zu bewegen, was seit 1997 aber wieder erlaubt ist.

Bekanntlich gehört der Elfmeterpfiff bis heute zu den umstrittensten Schiedsrichterentscheidungen. In der Frühzeit war aber sogar die Institution des Elfmeters an sich zuweilen nicht unumstritten. So pflegten die Gentlemen der «Corinthians» (einer 1882 ins Leben gerufenen englischen Amateurauswahl von Akademikern verschiedener Vereine und um die Jahrhundertwende einer der besten Mannschaften der Welt), ihren Torhüter aus dem Spiel zu nehmen, wenn ein Elfmeter gegen sie gepfiffen wurde, um die Folgen der begangenen Unsportlichkeit auch wirklich sicher tragen zu müssen.² Umgekehrt verhielt sich die Schweizer Rotsportauswahl an der Arbeiterfussball-Weltmeisterschaft von 1934 im Viertelfinale gegen die Sowjetunion. Der Matchbericht des kommunistischen Parteiblatts «Der Kämpfer» vermerkte: «Der Schiedsrichter erkennt allzu scharf auf Penalty für die Schweiz. Die Schweizer Mannschaft macht aber eine Geste, die man an den bürgerlichen Weltmeisterschaften in Italien noch nie gesehen hat. Der Entscheid ist zu scharf. Die Schweiz will nicht auf solch billige Art zu einem Tor kommen und schiebt den Ball neben das Tor.»³

Das Elfmeterschiessen als Alternative zu früheren Praktiken der ultimativen Entscheidungsfindung wie dem Wiederholungsspiel, dem Münzwurf und dem Losentscheid setzte sich erst in den frühen 1970er Jahren durch. Das erste grosse Turnier, das durch ein Elfmeterschiessen entschieden wurde, war die Europameisterschaft von 1976, bei der im Endspiel in Belgrad Deutschland der Tschechoslowakei unterlag. In den letzten drei Jahrzehnten endeten dann, trotz

¹ Vgl. Martens, René: Elfmeter! Kleine Geschichte einer Standardsituation. Frankfurt/M 2003.

² Holt, Richard: Sport and the British: A Modern History. Oxford 1989, S. 99.

³ Der Kämpfer, 20.8.1934.

zeitweiliger Experimente mit dem «Golden Goal» und dem «Silver Goal», immer wieder wichtige Partien mit einem Elfmeterschiessen. Im Männerfussball waren das etwa die Welmeisterschaftsfinale von 1994 (Brasilien gegen Italien) und 2006 (Italien gegen Frankreich) und die WM-Halbfinale von 1982 (Deutschland gegen Frankreich), 1990 (Argentinien gegen Italien und Deutschland gegen England) und 1998 (Brasilien gegen die Niederlande), im Frauenfussball das Weltmeisterschaftsfinale von 1999 (Vereinigte Staaten gegen China).

Weniger weit als die Geschichte des Gegenstands selbst reicht die Geschichte des Begriffs „Standardsituationen“ zurück. Dies deutet aus einer historisch-semanticen Perspektive darauf hin, dass diesen Situationen erst in jüngerer Zeit ein besonderer Status zugeschrieben wurde. In den 1970er Jahren tauchte der Terminus «Standardsituationen» zunächst im Fussballvokabular der nie um Neologismen verlegenen DDR auf. Der ostdeutsche Fussball erlangte in jenem Jahrzehnt seinen Zenith mit Erfolgen an den Olympischen Fussballturnieren von 1972 (Bronze), 1976 (Gold) und 1980 (Silber), der erstmaligen WM-Qualifikation und dem legendären Sieg gegen die Bundesrepublik in Hamburg 1974⁴ und dem Sieg des 1. FC Magdeburg im Europacup der Cupsieger im selben Jahr. Gegen Ende der 1980er Jahre wurde der Begriff «Standardsituationen» (wie einige andere DDR-Neologismen) auch im westlichen deutschen Sprachraum übernommen. Demgegenüber sind im britischen Fussball für die stehenden Bälle zur Wiederaufnahme des Spiels immer noch die Begriffe «set piece» und «set play» gebräuchlich.

Standardsituationen und Trainingsmethoden

Dass der Begriff «Standardsituationen» in den 1970er Jahren geprägt wurde und die besondere Einübung des «standardmässigen» Verhaltens in solchen Situationen noch einige Jahre zuvor einsetzte, ist kein Zufall. Vielmehr lag das fussballerische Training dabei im Trend sowohl der zivilen als auch der militärischen Didaktik. Hinzuweisen ist insbesondere auf die zunehmende Integration des «Gefechtsdrills»

in die militärische Ausbildung. Nach den Erfahrungen mit kleinen Stosstrupps im Zweiten Weltkrieg und im Koreakrieg und unter dem Einfluss von Lerntheorien, die vom radikalen Behaviorismus Skinnerscher Provenienz geprägt waren, ging zuerst die US-Army in den 1950er Jahren zu entsprechenden Trainingsmethoden über.

Mit einiger Verspätung rezipierten auch andere Streitkräfte diese Ausbildungsmethoden. In der Schweizer Armee etwa vollzog sich von den 1950er bis in die 1980er Jahre der Übergang vom alten «Erziehungsdrill», der noch vor dem Ersten Weltkrieg vom Preussenfreund Ulrich Wille propagiert worden war und «dem Mann» ein Höchstmass an Konzentration abfordern sollte, zum «Funktionsdrill», der das unbewusste Abspielen von Bewegungsabläufen beim Umgang mit Waffen und Geräten trainieren soll.⁵ Bezog sich der Funktionsdrill zunächst lediglich auf Individuen, so wurde er in einem zweiten Schritt in Form des «Gefechtsdrills» auch zur taktischen Schulung kleiner Verbände nutzbar gemacht. In den 1990er Jahren wurde diese Einübung von Standardverhalten bei gängigen Gefechtssituationen auch in der Schweizer Armee mit dem zur Umschreibung betrieblicher Arbeitsabläufe gebräuchlichen Etikett «Standard Operating Procedures» (SOP) versehen.

Die Gleichzeitigkeit dieser zunehmenden Fokussierung auf standardisierte Abläufe in der militärischen wie auch der sportlichen Ausbildung verdiente noch genauer untersucht zu werden. Auffällig ist auf jeden Fall, dass diese Gleichzeitigkeit nicht die erste ihrer Art war. Bereits zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert vollzog sich ein ähnlicher, wenn auch umgekehrt gerichteter Wandel, der sowohl den militärischen Bereich als auch die Körperkultur erfasste. Die so genannte «Gefechtsfeldrevolution» des späten 19. Jahrhunderts, als durch den Wechsel von der Vorder- zur Hinterladung und die allmähliche Einführung von Repetier-Magazingewehr, Maschinengewehr und Schnellfeuerkanone die Feuerkraft enorm gesteigert wurde, hatte zur Auflösung der geschlossenen Linien- und Kolonnenformationen geführt. An diese gewandelte Kriegführung passte sich allmählich

⁴ Vgl. Brees, Thomas: 90 Minuten Klassenkampf: Das Länderspiel BRD-DDR 1974. Frankfurt/M 1999.

⁵ Vgl. Conrad, Manuel: Vom Erziehungs- zum Ausbildungsmittel: Die Entwicklung des Drills in der Schweizer Armee des 20. Jahrhunderts. Lizentiatsarbeit Universität Zürich 2006.

auch die militärische Ausbildung an, indem die Einübung standardisierter und synchronisierter Bewegungsabläufe ganzer Verbände an Bedeutung verlor.⁶

Gleichzeitig befand sich der Fussball auch im deutschsprachigen Raum auf dem Vormarsch und konkurrenzierte zunehmend das Turnen, das seit dem frühen 19. Jahrhundert eine starke Affinität zum Nationalismus besass und mit der Durchsetzung der allgemeinen Männerwehrgeschichte eine enge Symbiose zum Militär eingegangen war. Der Fussball, der individuelle Initiative und kollektives Zusammenspiel zugleich schulte, schien den neuen militärischen Anforderungen nun besser angemessen als das Turnen, das eher zu der in den alten, starren Formationen gefragten Disziplin und Präzision erzog. Im Jahre 1910 wurde das Fussballspiel offiziell in die Ausbildungspläne der deutschen Armee aufgenommen. Hohe Militärs bescheinigten dem aus Grossbritannien importierten Spiel nun, es sei eine «Vorschule der Dienstpflicht», seine Partien kämen einem «kleinen Manöver» gleich,⁷ und es erziehe «zur selbstlosen Opferwilligkeit des einzelnen und zur Zurückstellung persönlichen Ehrgeizes im Interesse des gemeinschaftlichen Erfolges»⁸.

Mit der Einübung standardisierter Bewegungsabläufe bei stehenden Bällen im Fussball wurde einerseits ein Stück alter Turnerkunst aufgegriffen. Andererseits belebte die Implementation des Gefechtsdrills Elemente der alten Lineartaktik wieder. Das Einüben standardisierter Bewegungen wurde deshalb noch in den 1950er Jahren in innermilitärischen Debatten als anachronistisch kritisiert. In beiden Fällen handelte es sich aber nicht wirklich um eine Rückkehr zum Alten, sondern vielmehr um eine Synthetisierung standardisierter und improvisierter Abläufe, wobei die Standardisierung auf ganz bestimmte Situationen beschränkt blieb. Eine weitere kulturhistorische Kontextualisierung dieser analogen Vorgänge ist indessen zurzeit noch ein Desiderat.

6 Vgl. Samuels, Martin: *Command or Control? Command, Training and Tactics in the British and German Armies, 1888–1918*. London 1995.

7 Hülsen, Dietrich von: „Fussballsport und Wehrfähigkeit“, in: *Deutsches Fussball-Jahrbuch 1912*. Dortmund o. J., S. 126, zit. Heinrich, Arthur: *Der Deutsche Fussballbund: Eine politische Geschichte*. Köln 2000, S. 38.

8 „Widmung des Preussischen Kriegsministers“, in: *Deutsches Fussball-Jahrbuch 1913*. Dortmund o. J., S. 14f., zit. Heinrich, Arthur: *Der Deutsche Fussballbund: Eine politische Geschichte*. Köln 2000, S. 38.

Standardsituationen als Spezifikum der Sowjetunion...

Auch der Umstand, dass der Begriff «Standardsituation» zuerst im Fussballvokabular der DDR auftauchte, ist wohl kein Zufall. Disziplinen, bei denen standardisierte Spielzüge eine wichtige Rolle spielten und die sich deshalb im Geiste des «Wissenschaftlichen Sozialismus» analysieren und trainieren liessen, hatten in der Sportpolitik des «grossen Bruders» Sowjetunion seit jeher eine wichtige Rolle gespielt. Zuerst ist hier das Schach zu nennen, das als Repräsentanz sowjetischer Kultur seit etwa 1920 stark gefördert und zu propagandistischen Zwecken genutzt wurde.⁹ Schach, gemäss einem Lenin-Zitat «Gymnastik des Verstandes», wurde dabei recht eigentlich zu einem Volkssport. Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges dominierten sowjetische Spieler die internationale Schachszene. Von 1948 bis zum Ende der Sowjetunion war der Weltmeistertitel mit nur einer kurzen Unterbrechung (1972 bis 1975) stets in sowjetischer Hand. Die sowjetische Schachschule brachte eine Vielzahl von Publikationen hervor, wovon sich zahlreiche mit der Eröffnungstheorie, einer geradezu axiomatischen Standardsituation, befassten.

Der Sowjetsport perfektionierte indessen nicht nur standardisierte, aber variierbare Spielzüge mit Figuren, sondern auch mit Menschen. Das wichtigste Beispiel dafür war das Eishockey. Dieser Mannschaftssport, dessen moderne kanadische Variante sich im ersten Arbeiter- und Bauernstaat noch bis in die Zwischenkriegszeit von älteren Spielformen konkurrenziert sah, war 1939 ins Curriculum des Moskauer Instituts für Körperkultur aufgenommen worden, und 1946/47 wurde die erste Unionsmeisterschaft ausgetragen. Mit einem sensationellen 7:2-Sieg gegen das Mutterland Kanada an der Weltmeisterschaft von 1954 etablierte sich die Sowjetunion dann als Supermacht auch im Eishockey. Bis 1991 sollte die «sbornaja» sieben Olympiasiege (1956, 1964, 1968, 1972, 1976, 1984, 1988) und 22 Weltmeistertitel (1954, 1956, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1973, 1974, 1975, 1978, 1979, 1981, 1982, 1983, 1986, 1989, 1990) erringen. Schlüssel des Erfolges der «sputniks» waren die eingespielten Automatismen. Rückgrat des Teams bildeten die Spieler des Armeevereins ZSKA

9 Vgl. Soltis, Andrew: *Soviet Chess 1917–1991*. Jefferson 2000.

Moskau, zu dem jeweils die talentiertesten Spieler des ganzen Landes abdelegiert wurden und der zwischen 1948 und 1991 32 nationale Meistertitel errang.

Auch in der DDR war Eishockey bis 1970 sehr populär. In diesem Jahr wurden aber, nachdem die Disziplin in einem internen Beschluss der Sportführung von 1969 als zu teuer und „nicht förderungswürdig“ eingestuft worden war, alle Oberligaklubs aufgelöst mit Ausnahme der zwei Vereine Dynamo Berlin und Dynamo Weisswasser, für die sich der Minister für Staatssicherheit und Eishockeyfan Erich Mielke eingesetzt hatte. Auch die Rahmenbedingungen für Eishockey im Breitensportbereich verschlechterten sich in der Folgezeit drastisch. Stattdessen erlebte der DDR-Fussball, auf den man die Prinzipien der Standardisierung von Spielzügen wenigstens nach stehenden Bällen zu übertragen versuchte, in den 1970er Jahren einen relativen Aufstieg.

... und der USA

Allerdings war die Vorliebe für standardisierbare Disziplinen keineswegs ein Spezifikum des Ostblocks. Die Mannschaftssportart mit dem wohl höchsten Grad an einstudierten Spielzügen war und ist der American Football. Gerade der Umstand, dass Spiele dieser Disziplin aus einer Abfolge kurzer, sich aus Standardsituationen entwickelnder, im Voraus einstudierter Sequenzen («plays») bestehen, mag zur bis heute eher mässigen Popularität dieser häufig als «Rasenschach» bezeichneten Sportart ausserhalb Nordamerikas beigetragen haben. Durch die Vielzahl an Aufstellungsmöglichkeiten, Spielsituationen und die individuellen Stärken und Schwächen der Mannschaft sind ganze Philosophien über Spielsysteme und Taktik entstanden; die komplexen Regeln ermöglichen allerlei ausgefallene, zumeist aber sehr kurze Spielzüge.

Die Spieler im American Football sind üblicherweise Spezialisten für ihre Position. Da bei jedem Spielzug ausgetauscht werden darf, werden immer die für den geplanten Spielzug am besten geeigneten Akteure eingesetzt, sofern dies nicht die Absichten des Headcoaches verrät. Insbesondere die Angriffsformationen können auf mehrere Hundert eingeübte Spielzüge und Kombinationen zurückgreifen. Als

Gedächtnisstütze tragen viele Spieler ein Band am Arm, an dessen Innenseite Zahlen, Namen, Positionen und Spielzüge in Stichpunkten notiert sind. In den Angriffsformationen hat der Quarterback die Aufgabe, den vom Headcoach geplanten Spielzug umzusetzen und notfalls, in Reaktion auf die Spielsituation, anzupassen. Viele Spielzüge sind extra dafür ausgelegt, die Verteidigung zu verwirren («fakes»). Dabei werden Ballübergaben und Passversuche ange täuscht, ein Laufspielzug wird als Passspielzug vorgetäuscht oder umgekehrt. Auch bei den Defensivformationen gibt es genau vorausgeplante Spielzüge die vom Headcoach während des Spieles angesagt werden.

Der in den Vereinigten Staaten «Soccer» genannte Fussball nach den Regeln der «Football Association» bildet zu diesem (dem gängigen (Selbst-)Bild vom Amerikanertum eigentümlich widersprechenden) Kollektivismus trotz der gestiegenen Bedeutung von Standardsituationen einen deutlichen Kontrast und es dürfte gerade dieser grössere Anteil an Improvisation und Individualität sein, der diese Fussballvariante ihre heute globale Popularität wesentlich verdankt. Der Soziologe und Systemtheoretiker Niklas Luhmann hat bereits 1990 auf die Fähigkeit des Fussballsports hingewiesen, die seines Erachtens die (post)moderne globalisierte Gesellschaft wesentlich prägende Dialektik von Leichtigkeit und Schwere zu symbolisieren.¹⁰ Die gestiegene aber gleichwohl limitierte Bedeutung der Standardsituationen mag dafür ein Beispiel sein.

Die Konsequenzen dieser Betrachtungen für den Hochschulunterricht liegen auf der Hand: Standardsituationen, Situationen also, in denen der Fluss unterbrochen und in denen neu angesetzt wird, können und sollten geplant und trainiert werden. Der Umgang mit ihnen darf aber, genau wie bei den Standardsituationen im Fussball nicht schematisch und absehbar sein, sondern muss sich durch Variantenreichtum und ein Überraschungsmoment auszeichnen. Die Popularität des Fussballs vor allen anderen Mannschaftssportarten zeigt indessen noch etwas anderes: Die Beherrschung von Standardsituationen ist lediglich eine notwendige, jedoch bei weitem keine hinreichende Kompetenz auf dem Weg zum Erfolg. Genau wie der Fuss-

¹⁰ Luhmann, Niklas: „Der Fussball“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 4.7.1990.

ball lebt auch der Hochschulunterricht von der Kreativität und Individualität seiner Akteurinnen und Akteure und Standardsituationen prägen nur einen Teil des Verlaufs. Es bleibt zu hoffen, dass mit der Einführung amerikanischer Abschlüsse und Titel nicht auch eine Hochschuldidaktik im Geiste des amerikanischen Footballs an unseren Universitäten Einzug hält.

Weiterführende Literatur

Brändle, Fabian; Koller, Christian (2002): Goal! Kultur- und Sozialgeschichte des modernen Fussballs. Zürich.

Koller, Christian (Hg.) (2008): Sternstunden des Schweizer Fussballs. Münster.

Martens, René (2003): Elfmeter! Kleine Geschichte einer Standardsituation. Frankfurt/M.

Zur Person

Christian Koller ist 1971 geboren. Er hat in Zürich Geschichte studiert und hier 2003 für das Gebiet der Geschichte der Neuzeit habilitiert. 1998–2007 war er Oberassistent am Historischen Seminar der Universität Zürich. Seit 2007 ist er Senior Lecturer in Modern History an der Bangor University, Wales. Zu seinen Arbeitsgebieten mit Schwerpunkt im 19. und 20. Jahrhundert gehören die grossen Themen des Nationalismus, der Militärgeschichte und der Sportgeschichte.

Peter Tremp

Kultivierte Routine in didaktischen Standardsituationen

Der Begriff der «Standardsituation» findet sich sowohl in Duden und Brockhaus. Allerdings ist er nicht exakt definiert und so nur für Fussball-Eingeweihte verständlich. Kaum jedoch für Didaktikerinnen und Didaktiker. Diese dürfte aber vor allem die unmittelbare Nähe zur «Standardisierung» irritieren. Der Begriff der Standardisierung findet sich nämlich vermehrt auch in didaktischen Diskussionen und Beiträgen, freilich meistens mit pointiert kritischer Konnotation. Befürchtet werden Verlust von Einzigartigkeit und Einebnung der Unterschiede. «Standard» scheint – im Sinne von Gleichem – gerade im Bereich von Bildung und Universitäten unpassend: Hier wird doch Besonderheit betont und Einmaligkeit gefördert.

Das gleiche gilt auch für die universitäre Lehre, die sich kaum «standardisieren» lasse. Entsprechend stossen bereits Fragebogen zur Lehrevaluation auf Skepsis, könnten diese doch gerade die Besonderheiten der spezifischen Lehrveranstaltung zu wenig abbilden.

Im Gespräch über Fussball mit seiner lockeren Begriffsverwendung wird alleweil von «Standardsituationen» gesprochen. Von Einebnung von Unterschieden ist allerdings nicht die Rede, vielmehr wird gerade der unterschiedliche Umgang mit solchen «Standardsituationen» betont – und ebenso die Bedeutung solcher Situationen für den Erfolg. Es stellt sich daher die Frage: Lässt sich dieses Konzept gewinnbringend auf die Lehre übertragen?

Spielszenen ohne Wiederholung: die Notwendigkeit flexibler Technik

Standardisierte Situationen zeigen sich vornehmlich dort, wo Abläufe klar und eindeutig geregelt sind: Auf eine bestimmte, klar definierte Situation folgt eine bestimmte Handlung, zum Beispiel ein eindeutig festgelegter Handgriff am traditionellen Fließband.

Fussballspiel und Lehrgeschehen können geradezu als Gegenpol zum Fließband beschrieben werden: Die Situationen ändern sich ständig und wiederholen sich nie. Zudem

sind geradezu eine spezifische Handlung und Reaktion gefordert, welche der gegebenen Situation entsprechen. Bei der Lehre sind überdies insbesondere die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten zu berücksichtigen.

Wenn auch die Möglichkeiten der Reaktionsformen vielfältig sind, so sind dennoch nicht alle Reaktionen auch tatsächlich angemessen. Im Lehrgeschehen muss sich vielmehr die Professionalität in ihrer «besonderen, doppelt verankerten Handlungslogik» (Radtke 2000, S. 2) zeigen: Hier ist situatives und individuelles Fallverstehen gefragt, und zwar «in hermeneutischer Haltung auf der Basis universellen Regelwissens, also wissenschaftlicher Theorien» (Radtke 2000, S. 2). Damit wird die Lehrtätigkeit eher einem anderen Spiel als dem Fussball, nämlich dem Schachspiel, vergleichbar: Zwar sind die Regeln geklärt, doch eröffnet sich eine grosse Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten. Welche gewählt werden, hängt insbesondere von der Situationsinterpretation ab.

Die Übersichtlichkeit und Klarheit des Schachspiels, die Einfachheit der universellen Regeln und damit deren rasche Erlernbarkeit machen das Schachspiel zu einem beliebten Forschungsobjekt, wenn es gilt, die Unterschiede zwischen verschiedenen Stärkeklassen zu klären: Worin genau unterscheidet sich der sehr gute vom durchschnittlichen Schachspieler?

In einem Erinnerungsexperiment wurden drei Spielern unterschiedlicher Stärkeklasse für fünf Sekunden Schachbretter mit Mittelstellungen und Endstellungen gezeigt. Diese Aufstellungen sollten anschliessend auf einem zweiten Brett kopiert werden. Nach jedem Versuch durfte die Originalaufstellung erneut betrachtet werden, bis die Position reproduziert war. Dabei zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Kompetenzgrad und Reproduktionsgüte. Allerdings: In die Untersuchung waren auch «Zufallsaufstellungen» mit gleicher Figurenzahl einbezogen. Hier zeigten sich keine Unterschiede in der Reproduktionsleistung zwischen Experten, guten Spielern und Anfängern.

Offensichtlich, so die Schlussfolgerung der Autoren, ist dies nicht eine Folge des Kurzzeitgedächtnisses, sondern des Repertoires von Schachstellungen im Langzeitgedächtnis. Sehr gute Schachspielerinnen und Schachspieler verfügen über prototypische Schachkonstellationen und differenzierte Bewertungshierarchien, die es ihnen erlauben, Situationen rasch wahrzunehmen, diese einzuordnen und adäquate Handlungsfolgen zu entwerfen (Bromme 1992).

Untersuchungen nun bei Lehrpersonen zeigen ähnliche Unterschiede zwischen Novizen und Experten. Novizinnen und Novizen verfügen zwar über gelernte, kontextfreie Regeln, die sie aber meist ohne Rücksicht auf die Gesamtsituation, auf einzelne Studierende oder Ereignisse anwenden. Ihre Handlungen sind oft rational begründet, aber noch wenig adaptiv und flexibel. In Störungssituationen zeigen sich Hektik und rigides Verhalten. Dagegen sind Expertinnen und Experten – verdienen sie denn tatsächlich diese Bezeichnung – in der Lage, routiniert, schnell und angemessen auf eine Vielfalt unterschiedlicher und auch schwieriger Unterrichtsereignisse zu reagieren: Solange keine wirklich aussergewöhnlichen Situationen auftreten, handeln sie flüssig und quasi-automatisch. Selbst in kritischen Situationen wird eine «Struktur» erkannt, welche die Situation definiert und rasches, adäquates Handeln ermöglicht (vgl. Messner, Reusser 2000). Diese Routinisierung zeigt sich damit gleichzeitig als «Standardisierung», indem bestimmte Situationen von bestimmten, angemessenen Handlungsfolgen begleitet sind. «Standardisierte Situationen» beschreiben entsprechend die Verknüpfung von bestimmten Unterrichtssituationen mit spezifischen Handlungsfolgen. Standardisiert meint dabei, dass auf diese Situation mit grosser Wahrscheinlichkeit eine bestimmte Handlung durch den Dozenten oder die Dozentin erfolgt. Solche Koppelungen von Situationsinterpretation und Handlungsfolge sind Folge von Erfahrung und (distanzierter) Reflexion. Expertinnen und Experten handeln so weitgehend automatisiert, langes Nachdenken über die angemessene Reaktion ist selten erforderlich. Und vor allem: Ihre Reaktion ist situationsangepasst und (meistens) erfolgreich.

Zwar wird bisweilen ein «Technologiedefizit» der Pädagogik allgemein und der Didaktik im Besonderen beklagt. Gleichwohl ist erfolgreiche Praxis möglich – und tatsächlich immer

wieder erfahrbar (Tenorth 2006). Entsprechend hat es öfters Versuche gegeben, Unterrichten in seinen Grundformen und -methoden zu beschreiben (vgl. beispielsweise Oser, Patry 1989). Solche Grundformen lassen sich ebenfalls als (komplexe) Situationstypen verstehen. Diese Grundformen machen gleichzeitig deutlich, dass sich diese «Situationstypen» auf unterschiedlichem Komplexitätsniveau bewegen können: Sie reichen von kurzzeitigen Lehr-Lern-Sequenzen bis hin zu längeren Unterrichtsphasen.

Unterricht ist ein komplexes Geschehen, das keine Wiederholungen kennt. Dennoch lassen sich einige Sequenzen nennen, die häufig wiederkehren und eben mehr oder weniger routiniert gelöst werden können: Dazu gehört das Verteilen von Handouts ebenso wie der Beginn einer Präsentation am Hellraum-Projektor. Für solche Situationen haben Dozierende eigentliche «Drehbücher» im Kopf: Bestimmte Situationsprototypen sind mit Handlungsprototypen verknüpft. Situationsprototypen können dabei durchaus auch mit zwei oder mehreren Handlungsalternativen verknüpft sein.

Wir können nicht zweimal in denselben Fluss steigen, heisst es bei Heraklit. Hans Aebli hat dies für die Didaktik zwar bestätigt, aber gleichzeitig angefügt: «Aber die Badeszenen gleichen sich» (Aebli 1993, S. 83). Dies allerdings wissen nicht nur Didaktiker, sondern insbesondere auch die Fussballfreundinnen und -freunde: Zwar kann nicht zweimal dasselbe Fussballspiel gespielt werden, aber einige Szenen sind ihnen dennoch gut bekannt.

Gepflegter Spielaufbau: Chronologie der Lektion

Unterrichtsphasen beschreiben Abschnitte des Unterrichts, die je eine spezifische Zielsetzung verfolgen. In der Kombination dieser Phasen ergibt sich eine Chronologie des Unterrichts.

Feststehende Unterrichtsmuster kennen eine lange Tradition. Bei Johann Friedrich Herbart (1776–1841) findet sich diese Abfolge als «Artikulation des Unterrichts» beschrieben, wobei diese Artikulation den psychologischen Gesetzmässigkeiten der Lernprozesse entlang als Abfolge von Vertiefung in etwas Neues und Besinnung (verstanden als Einordnung) organisiert ist. Solche Verlaufsschemata kön-

nen ebenso der Analyse wie auch der Planung von Unterricht dienen.

Unterricht wird bei Herbart als zeitliches Verfahren betont. Was auch immer in Bildungseinrichtungen gelehrt, erklärt oder vorgeführt wird: es muss in eine Zeitreihe gebracht werden. Artikulation meint so «die Gliederung des Unterrichts zum Zwecke der Deutlichkeit» (Prange 1983, S. 92). Lehrplanung beinhaltet also wesentlich Zeitplanung. Dies hat bereits Ernst Christian Trapp (1745–1818) vor über 200 Jahren als Programm formuliert: «Zu diesem Ende muss man alle Gegenstände des Unterrichts in ihre Bestandteile zerlegt, vor sich haben, um einem jeden dieser Theile die nöthige Zeit zuzumessen, auch zugleich die Ordnung zu bestimmen, worin sie aufeinander folgen müssen.» (Trapp 1787, S. 184)

Entsprechend hat die Didaktik eine Reihe von Schemata entwickelt, welche diese zeitliche Artikulation hervorheben und didaktische Funktionen einzelnen Unterrichtsphasen zuordnen: Von der Einführung über die Vertiefung bis zur einübenden Anwendung ebenso wie beispielsweise die «Sieben Schritte» im problemorientierten Unterricht (vgl. einige Artikulationsschemata in Kron 1994, S. 280-282).

Solche Phasen können zu Unterrichtsverläufen und «typischen Lektionen» kombiniert werden und finden darin eigenständige Konfigurationen. «Stundenverläufe sind keine Addition separater Versatzstücke, sondern ... Inszenierungsmuster eigener Gestalt, die als solche auch kognitiv repräsentiert sind. An Unterrichtsziele geknüpfte Verlaufs-bilder sind der Orientierungsrahmen unterrichtlichen Handelns. Diese Inszenierungsmuster und ihre interne Logik scheinen an pädagogische und didaktische Theoriekulturen gebunden zu sein.» (Baumert 2006, S. 487) Darauf machen beispielsweise internationale Video-Vergleichsstudien aufmerksam.

Inszenierungsmuster entlasten das tägliche und stündliche Unterrichtshandeln, weil diese Regelstruktur auch mit normativen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler resp. der Studierenden verbunden ist (Baumert 2006, S. 487). Und umgekehrt bauen Studierende Erwartungshaltungen auf: «Geeichte» Studierende wissen aufgrund

von Erfahrungen, was kommen muss. Als Muster bleiben solche Lektionen auch in den Köpfen hängen – wenn aus Studierenden Lehrbeauftragte oder Professorinnen geworden sind.

Erwartungen an den Ablauf einer Lehrstunde zeigen sich beispielsweise auch in den Hinweisen und Ratschlägen zur Gestaltung einer Vorlesung. Hier wird häufig ein Musterablauf unterstellt, ohne diesen aber explizit zu machen. Gerade in solchen Mustern zeigt sich die Kultur der (hiesigen) Universität und damit auch die «Grammatik der Institution».

Eine Typologie universitärer Lehrveranstaltungen beschreibt damit auch ein didaktisches Grundmuster als Anforderung und Erwartung für Dozierende und Studierende. Mit Hilfe der drei Kriterien «Didaktische Funktion», «Gruppengröße» und «Studentische Aktivität» lassen sich fünf Typen von Lehrveranstaltungen unterscheiden, die sich in unseren Universitäten gut etabliert haben:

- Vorlesung (Lernort: Hörsaal), klassische universitäre Lehrform für die Vermittlung von systematischem Grundlagen- und Orientierungswissen;
- Seminar (Lernort: Seminarraum), Wechsel von Information und Verarbeitung, ermöglicht massstabbildende gemeinsame Bewertung und Beurteilung von Problembearbeitungen;
- Übung (Lernort: Labor), Gelegenheit erprobender und übender Tätigkeit in einer geschützten und auf Lernen und kontrollierte Erfahrung hin gestalteten Lernumgebung, der Raum als Materialiensammlung, Methodenrepertoire und Problemarchiv;
- Projekt (Lernort: Studio), eigenständige studentische Arbeit;
- Praktikum (Lernort: Betrieb), Phase des Lernens und der Bewährung unter «Realitätsbedingungen» und unter Einschluss zu verantwortender Handlungsfolgen – auch für andere.

Diese Typen von Lehrveranstaltungen kennen je ihre eigenen typischen Abläufe und Strukturen sowie ihre Erwartungen an die Studierenden.

Selbstverständlich sind auch Zwischen- und Mischformen denkbar. Eine spezifische Choreografie einer Vorlesung zeigt sich beispielsweise im so genannten «Sandwich», das Plenumsphasen und Selbststudien- resp. Kleingruppenphasen als Phasen der subjektiven Auseinandersetzung miteinander kombiniert (Wahl 2005) und damit einem Seminar annähert. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Gelenkstellen, also die Übergangsstellen zwischen Lernphasen mit unterschiedlichen Funktionen. Gleichzeitig sind solche Übergänge immer wieder Möglichkeiten des Neu-Arrangierens, der Neustrukturierung und auch der Klärung, worum es hier und jetzt geht. Wie bereits bei Herbart wird auch dieses Unterrichtsmuster lernpsychologisch begründet als sorgfältige Balance zwischen Instruktion und Konstruktion.

Die sorgfältige Gestaltung einer Lehrveranstaltung gleicht so dem gepflegten Aufbau einer Spielkombination im Fussball. Eine gute Planung und Vorbereitung ist notwendige Voraussetzung, und ein versiertes Können erleichtert die flexible Berücksichtigung situationsbestimmter Faktoren.

Standardsituationen einüben – den Erfolg wahrscheinlicher machen

Das Lernen in Bildungseinrichtungen unterscheidet sich vom Lernen anderswo durch einige strukturelle Merkmale: Dazu gehören beispielsweise die raum-zeitliche Verselbständigung von Lernprozessen oder die Logik der Graduierung (besser als vorher, besser als andere, näher am Ziel). Dazu gehört aber insbesondere auch der langfristige Planungs- und Erwartungshorizont: Bildungseinrichtungen unterstellen Bildungserwartungen – der Erfolg von Unterricht zeigt sich im Erreichen des Geplanten. Die professionelle Unterstützung von Lernprozessen ist dafür eine Erfolg versprechende Rahmung.

Bildungserwartungen – sie können mehr oder weniger explizit formuliert sein (und werden, wenn auch teilweise recht vage, in Prüfungsverordnungen sichtbar) – geben eine Zielrichtung vor. Sie werden in letzter Zeit häufig unter dem Begriff der «Standards» diskutiert – ein Zauberwort der gegenwärtigen didaktischen Diskussion. So beschreiben «Bildungsstandards» die zu erreichenden Ziele der obli-

torischen Schulzeit, Professionsstandards für Lehrpersonen gelten als minimale Qualitätsansprüche für das Lehrerhandeln und gleichzeitig auch als zentrale Orientierungspunkte für die Aus- und Weiterbildung.

Solche Professionsstandards (vgl. beispielsweise Oser 2001) unterstellen, dass sie erfolgreiches Handeln wahrscheinlicher machen. Diese Überlegung ist nicht neu, lediglich die Erwartungen an Lehrende sind präziser formuliert. Und selbstverständlich: Die inhaltliche Konzeption solcher Ansprüche kann unterschiedlich gestaltet sein und sich an unterschiedlichen Referenzüberlegungen orientieren.

Mit der «Erfolgsvermutung» gleichen diese Standards den Standardsituationen im modernen Fussball. Suchen wir nach konkreten «Standardsituationen» in der Lehre, die denjenigen des Fussballspiels entsprechen, so ist ein zentrales Charakteristikum zu beachten: Bei Standardsituationen ist der Fluss des Spiels unterbrochen, die Akteure können sich also neu ordnen. Nur durch diese Neu-Ordnung werden Standardsituationen so Erfolg versprechend, denn nur dadurch sind sie gut lernbar. Wie lässt sich also der Unterrichtsfluss stoppen, wie lässt sich neu ansetzen, wie lässt sich ein Unterbruch gewinnen, der einem Zeit lässt, die Lektion neu zu ordnen?

Eine Standardsituation in der universitären Lehre wäre beispielsweise der Beginn einer Lektion: Erfahrungsgemäss zeigen sich unterschiedliche Formen der Realisierung. Während die Lektion bei den einen lediglich beginnt, ohne richtig anzufangen, zeigt sich bei anderen eine sorgfältige Gestaltung dieser Phase. Und in der didaktischen Literatur werden einige Formen des Einstieg unterschieden, die je nach Zielsetzung angewendet werden können und zu den weiteren Phasen des Lernprozesses überleiten.

Der Beginn einer Lektion ist planbar und gestaltbar wie kaum eine andere Unterrichtssituation. Der Ball liegt bei der Dozentin, beim Dozenten: Diese sind sowohl für den Anpfiff als auch für den Anstoss verantwortlich. Als Vorstrukturierung der Aufmerksamkeit, als Anknüpfung beim Vorwissen, als Motivation für die beabsichtigte Auseinan-

dersetzung mit dem Stoff hat diese Phase die hauptsächliche Funktion, die Wahrscheinlichkeit der Nutzung des folgenden Lernangebots zu erhöhen.

Ähnliche Überlegungen gelten für den Abschluss einer Lektion – eine Situation, die sich ebenfalls in jeder Lektion wiederholt. Die Herausforderung besteht hier allerdings darin, den «Übergang zum Abschluss» zu finden und diese Phase als eigenständige Phase lernförderlich zu gestalten. Damit erfüllt dieser Abschluss eine spezifische Funktion. Die Lektion wird tatsächlich abgeschlossen und nicht lediglich beendet, wie Karl Valentin formulierte: «Am Ende des Vortrages trat plötzlich der Schluss ein.»

Zu solchen «didaktischen Standardsituationen» wären etwa auch die «Gelenkstellen» zu zählen, welche den Übergang von Plenums- zu Gruppenphasen markieren (vgl. oben). «Standardsituationen» sind aber auch dort zu finden, wo Studierende Fragen stellen oder aber auch, wo Fragen erwartet werden. Gerade dies macht darauf aufmerksam, dass «Standardsituationen» von allen Beteiligten als solche erkannt werden müssen, um Erfolg versprechend zu sein. Die Explizierung der didaktischen Absicht zeigt sich damit als Möglichkeit, den Lehrerfolg wahrscheinlicher zu machen.

Der Vergleich mit dem Fussball macht ein Letztes deutlich: Wenn auch Duden und Brockhaus «Standardsituationen» in die Nähe zu «Standardisierung» rücken, so sind die jeweiligen Ausführungen dennoch individuell. Sie leben von den Personen, die die Situation gestalten. Sie leben von Präzision und Eleganz. Eine Situation wird hier kultiviert, nicht lediglich ausgeführt. Und diese Kultivierung zeigt gerade nicht Vereinheitlichung, sondern Besonderheiten.

Literatur

- Aebli, Hans (1993). Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike (2006). „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.“ Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4): 469-520.
- Bromme, Rainer. (1992). Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Huber.
- Kron, Friedrich W. (1994). Grundwissen Didaktik. München; Basel, Reinhardt.
- Messner, Helmut; Reusser, Kurt (2000). „Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess.“ Beiträge zur Lehrerbildung 18(2): 157-171.
- Oser, Fritz (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Fritz Oser; Jürgen Oelkers: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur, Rüegger: 215-342.
- Oser, Fritz; Patry, Jean-Luc (1989). Choreographien unterrichtlichen Lernens. Freiburg: Pädagogisches Institut
- Prange, Klaus (1983). Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Radtke, Frank-Olaf (2000). „Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung.“ *sowi-onlinejournal*: 1-8.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). „Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis.“ Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4): 580-597.
- Wahl, Diethelm (2005). Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Zur Person

Peter Tremp (Jahrgang 1962) hat 1998 in Pädagogik dissertiert. Er ist seit 2004 Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich und seit jeher Hobbyfussballer (vormals FC Baden, heute Rote Walze Neuenhof). Seine Arbeitsgebiete umfassen die historische Pädagogik und die Kultivierung des Lernens in Bildungseinrichtungen.

Doppelpass im Hörsaal

Sechs Interviews mit Expertinnen und Experten aus Didaktik und Fussball
von Markus Binder

Zur Person

Markus Binder (Jahrgang 1974) ist stellvertretender Chefredaktor beim Winterthurer Landboten. Daneben arbeitet er als Schreibtrainer für die Universität Zürich und als Kommentator für den Internationalen Ruderverband. Seine Fussballkarriere als Linksverteidiger der D-Junioren des FC Dielsdorf beendete er nach einem Ellenbruch.

«Man kann nicht alles vorhersehen»

Interview mit Daniel Jeandupeux

Herr Jeandupeux, ist eigentlich sonnenklar, was eine Standardsituation ist?

Daniel Jeandupeux: Ja. Eine Situation, die immer am gleichen Ort beginnt.

Auch Anstoss und Abschlag? Gehört nicht eine unmittelbare Torgefahr dazu?

Ich zähle tatsächlich nicht nur Elfmeter, Freistoss und Eckball zu den Standardsituationen, sondern auch den Anstoss, den Abschlag und den Einwurf. Wer sagt, dass von einem Anstoss keine Torgefahr ausgehen kann? Man muss es einfach trainieren. Als ich Trainer war bei Caen, haben wir es einmal geschafft, nach zehn Sekunden ein Tor zu erzielen. Als ich Trainer der Schweizer Fussball-Nationalmannschaft war, haben wir gegen Luxemburg nach 16 Sekunden ein Tor geschossen.

«Wer sagt, dass von einem Anstoss keine Torgefahr ausgehen kann?»

War das nicht einfach Zufall?

Nein. Es war trainiert. Natürlich gelingt es nicht immer, aber es kann. Der Gegner steht nie gleich und man kann nicht wissen, wie er reagiert. Aber vielleicht alle 200 Spiele gelingt es einmal. Ebenso bei Einwüfen. Wenn man jemanden hat, der weit werfen kann, dann ist das eine gefährliche Situation. Die Schweiz hat einmal gegen Malta so ein Tor erzielt.

Sie nennen auch den Abschlag. Der ist ja nun nicht gleich vor dem gegnerischen Tor.

Aber auch er ist trainierbar. Wenn man einübt, dass der Abschlag auf einen kopfballstarken Stürmer kommt, der den Ball in den Raum weiterspielt, dann kann das gefährlich werden.

Sie legen als Trainer grossen Wert auf Standardsituationen.

Ja sehr. Es wäre dumm, das nicht zu tun, denn sie sind einfach einzuüben. In meiner Zeit als Nationaltrainer wurde die Hälfte der Tore aus Standardsituationen erzielt.

Und heute?

Das weiss ich nicht. Es gibt aber verschiedene Trainer, die Standardsituationen ebenfalls sehr intensiv trainieren,

Christian Gross in Basel zum Beispiel.

Wie trainiert man Standardsituationen am Besten?

Am Besten mit Gegner, aber das ist oft nicht möglich. Grundsätzlich aber gibt es zwei Möglichkeiten. Entweder man spielt auf den stärksten Spieler, meist ein kopfballstarker Spieler. Oder man versucht den Gegner zu täuschen. Wenn aber der Gegner den Trick kennt, dann muss man sich einen neuen ausdenken, deshalb gibt es so viele verschiedene Freistossvarianten.

Haben sich diese über die Jahre verändert?

Nein.

Welche Rolle spielt das Material?

Entscheidend ist der Ball. Die Bälle sind viel leichter und für den Torhüter unberechenbarer geworden. Die Flugbahn des Balles scheint oft unlogisch. Deshalb werden heute Tore aus 30 Metern erzielt.

Wie ist es mit den Schuben?

Ich glaube nicht, dass diese einen Einfluss haben. Die Hersteller allerdings sind da

wohl anderer Meinung.

Gibt es Unterschiede zwischen Männern und Frauen bei Standardsituationen?

Nein.

Auch die Kraft spielt keine Rolle?

Ich glaube nicht. Man hat früher gesagt, Frauen könnten keinen Marathon laufen, heute sind sie fast gleich schnell wie die Männer. Vielleicht ist der Schuss eine Fussballerin etwas weniger scharf, sie kann aber trotzdem gut platziert schiessen. Frauen können das gleich gute Gefühl im Fuss haben wie die Männer.

Die einfachste Standardsituation ist der Elfmeter. An der WM in Deutschland hat aber die Schweiz keinen einzigen getroffen.

Wie trainiert man am besten Elfmeter?

Indem man jeden Tag übt. Übung macht den Meister.

Der Schütze steht aber unter enormem Druck im Spiel. Wie trainiert man diese Situation?

Man kann sie nicht trainieren. Wenn man viel trainiert und sehr oft platziert geschossen hat, dann bleibt man unter Druck ruhiger. Den Druck in einem WM-Final kann man aber nicht simulieren.

Das heisst, es kann einfach passieren, dass eine Mannschaft keinen Elfmeter trifft?

Ja. Vor allem wenn der Erste nicht trifft, dann steigt der Druck so stark, dass es für den Zweiten viel schwieriger wird zu treffen. Oft ist es auch so, dass der Favorit scheitert, weil der Druck sehr hoch ist. Brasilien war vor sechs Jahren die besten Mannschaft, Frankreich vor zwei Jahren, und beide haben nicht gewonnen.

«Die Besten sind kreativ.»

Wer ist für die Euro 08 ihr Favorit?

Das kann man noch nicht sagen. Italien hat immer das Glück, dass sie nicht die Favoriten sind.

Zurück zu den Freistossen. Wie viel ist einfach Talent und wie viel ist Training bei einem Freistosstor?

Sicher braucht der Spieler, der schießt, einen guten Fuss. Aber auch Topspieler wie Juninho von Lyon haben mal eine schwache Phase. Er hat schon aus 40 Metern ein Tor erzielt, diese Saison aber kaum getroffen. Ich bin sicher, dass sich mit Training grundsätzlich sehr viel herausholen lässt.

Was kann die Didaktik an der Universität vom Fussball lernen?

Man muss zuerst jene Situationen definieren, die sich immer wiederholen und diese dann einüben. Man kann zum Beispiel Antworten voraussehen und vorbereiten. Lernen kann der Professor aber vom Fussball auch, dass man im einem Seminar genauso wie in einem Spiel nicht alles voraussehen kann. Bis zum Freistoss hat man totale Kontrolle, aber nach der Flanke hat der Gegner direkten Einfluss. Deshalb braucht es viel Geist im Spiel. Im Unterricht dürfte dies nicht anders sein.

Ist das jetzt nicht ein Widerspruch? Zuvor haben sie die Wichtigkeit der Standardsituationen betont, jetzt betonen sie das freie Spiel.

Nein, das ist kein Widerspruch. Wenn die Hälfte der Tore aus Standardsituationen erzielt werden können, dann ist das sehr wichtig. Wenn die andere Hälfte aus dem Spiel fällt, dann ist das auch sehr wichtig. Deshalb braucht es Kampfgeist, Ideen und Kreativität. Im Unterricht gibt es vielleicht weniger Standardsituationen als im Fussball. Umso wichtiger sind Ideen, Kreativität und Konzentration. Die Besten sind kreativ, das kann man nicht einüben.

Zur Person

Daniel Jeandupeux, geboren am 7. Februar 1949 in Saint-Imier, war von 1986 bis 1989 Schweizer Nationaltrainer. Seine Karriere begann er als Spieler 1972 bei La Chaux-de-Fonds. Mit dem FC Zürich gewann er als Spieler zweimal die Meisterschaft und wurde zweimal Cupsieger. Von 1975 bis 1979 spielte er in Bordeaux. Seine Trainerkarriere startete er 1979 in Sion. 1981 wurde er mit dem FC Zürich Schweizer Meister. Seit 2004 ist er Cheftrainer von UC Le Mans, davor war er Trainer in Toulouse, Caen und Strassburg.



Daniel Jeandupeux, Cheftrainer von Le Mans, bespricht sich mit Mannschaftstrainer Rudi Garcia (rechts) und Alain Pascalou, dem technischen Direktor. Bild: Muc 72

«Im Unterricht ist der Stoff der Gegner»

Interview mit Kurt Reusser

Herr Reusser, im Fussball geht es darum, den Gegner zu schlagen. Gibt es im Unterricht auch einen Gegner?

Kurt Reusser: Die Gegner des Lehrers sind sicher nicht die Schüler. Es geht ja darum etwas zu lernen, deshalb ist der Widerstand im Unterricht immer der Stoff. Böte dieser keinen Widerstand, bräuchte es auch keinen Unterricht.

Was sind die Erfolgsgeheimnisse, um den Stoffwiderstand zu überwinden?

Sie müssen wollen. Wie ein Fussballtrainer müssen Sie zuallererst begeistert sein und dies rüber bringen. Sie müssen die Klasse dazu bringen, einen Stoff begreifen zu wollen. Lernen ist aber nicht einfach ein lockeres Spiel, sondern anstrengend, denn man muss dabei die eigenen Grenzen überschreiten.

Und was wäre dann ein Tor?

Ein Aha-Erlebnis. Also eine neue Einsicht, eine überwundene Hürde.

«Ohne Standardsituationen ist professioneller Unterricht nicht denkbar.»

Und was ein Freistoss?

Im Unterricht gibt es Dutzende Standardsituationen, zum Beispiel das Präsentieren von Stoff, die Arbeit mit dem Hellraumprojektor, Gruppenarbeit, Hausaufgaben, Schüler coachen, eine Diskussion moderieren. Es gibt in der Didaktik viele Übergänge und Themenwechsel, wo man ähnlich einem Freistoss neu ansetzen muss. Stehende Bälle sind ganz wichtig als Denkzeit, als Nährboden für Neues. Ohne Standardsituationen ist professioneller Unterricht nicht denkbar.

Standardsituationen sind im Fussball deshalb so wichtig, weil sie matchentscheidend sein können und trainierbar sind. Wie kann man didaktische Standardsituationen trainieren?

Indem man wie im Fussball eine Handlung 100 Mal ausführt. Üben ist sehr wichtig. Das scheint zwar trivial, muss aber deutlich gesagt werden. Nicht nur für Unidozenten, die noch nie vor einer Gruppe Studierender gestanden haben. Auch manchem Lehrerbildner würde ein Besuch auf einem Fussballplatz gut tun.

Weshalb?

Im Fussball gibt es zwar immer wieder ähnliche Situationen, die man trainieren muss. Gleichzeitig muss man sich den leicht wechselnden Situationen stets anpassen. Es braucht also die immer gleichen Muster bei hoher Flexibilität. Das ist im Unterricht gleich. Es geht nicht um die rigide Reproduktion von Rezepten.

Können sie ein Beispiel geben?

Eine Standardsituation in der Volksschule ist das Lösen einer Mathematikaufgabe mit der Klasse. In 5 bis 15 Minuten muss eine Lehrperson ein mathematisches Problem an der Tafel erarbeiten können. Sie muss fähig sein, Schritt für Schritt Problem und Lösung zu entwickeln, so dass die Schüler folgen können. Es genügt nicht, einfach nur zu referieren. Das kann und muss man üben.

Und wie macht man das am Besten?

Zum Beispiel mit Video. Ich nehme ein zweites Beispiel, das Zusammentragen von Ergebnissen aus einer Gruppenarbeit. Als Lehrperson müssen sie die Lösungsvorschläge sammeln und eine Interaktion auslösen. Dabei geht es nicht um Richtig oder Falsch, sondern sie müssen das Gesagte präzisieren und paraphrasieren. Wir nennen das auch Revoicing. Diese Situation kann man zum Beispiel gut mit Video trainieren, weil man auch die Mikrostruktur analysieren kann. In der Lehrerbildung kann Video ein sehr probates Mittel sein, um anspruchsvolle Standardsituationen zu üben. Ich habe mittlerweile für meine Forschung über 1000 Lektionen auf Video.

Sie betonen, dass es wichtig ist, nicht einfach zu referieren, sondern einen Stoff mit der Klasse zu entwickeln. Wie kann ich sicher sein, dass alle folgen?

Sie können natürlich nicht sicher sein, denn was für die einen das richtige Tempo ist, ist für die anderen entweder zu langsam oder zu schnell. Lernen ist in der Mikrostruktur immer individuell. Sie können als Lehrperson dem Schüler den Verstehensprozess nicht abnehmen, Sie können ihn nur anregen. Das heisst, auch wenn Sie mit gutem Gefühl aus einer dicht gehaltenen Vorlesung laufen, haben

Sie nicht alle Studierenden erreicht. Es braucht immer Zeit für individuelles Verarbeiten, auch in einer Vorlesung. Es braucht Wartezeit für Problemlösephasen.

Sie haben bisher vor allem für die Volksschule gesprochen. Wie sieht es an der Universität aus?

Auch hier haben Sie die klassischen Standardsituationen von Stoffpräsentation. Sie müssen fähig sein, alleine einen Stoff in einer Vorlesung zu entwickeln. Oder Sie müssen in einem Seminar die Teilnehmenden kognitiv aktivieren

cheres Gerüst vor. Wichtig ist, dass die Studierenden dies bereits üben und die Dozierenden sie dabei begleiten. Dieses Lerncoaching ist erst in den letzten 10 bis 15 Jahren ins Blickfeld der Hochschuldidaktik geraten.

Was sind die häufigsten Anfängerfehler an der Uni?

Assistierende sind häufig während der Stunde zu sehr mit sich selbst beschäftigt und sie sind wenig flexibel. Schon ein Stirnrunzeln kann sie verunsichern. Sie brauchen mehr Selbstvertrauen.

«Lernen ist nicht einfach ein lockeres Spiel, sondern anstrengend.»

und das selbstorganisierte Lernen in Gang bringen. Dazu müssen sie den Stoff auf bestimmte Art vorbereiten, was aber leider viele nicht machen. Es genügt natürlich nicht, dass die Studierenden einfach in Vorträgen den Stoff präsentieren. Dazu braucht es Begleitung.

In Seminaren ist der Übergang von Vortrag zur Diskussion stets ein heikler Punkt. Welche Standards sehen sie hier?

Sicher nicht einfach die Frage: „Wer hat eine Frage?“ Das genügt nicht. Der Seminarleiter muss sich selber gut vorbereiten und wissen, worauf man eingehen muss. Er hat vielleicht ein paar Powerpoint-Folien, die er bei Bedarf einspielen kann. Natürlich nicht, um selber einen Vortrag zu halten. Die Studierenden können aber die Diskussion in der Regel sehr gut selber auslösen, indem sie ein interaktives Element einbauen. Das muss natürlich im Vorfeld besprochen werden.

Wer das erste Mal unterrichten muss, steht unter Druck. Wie geht man damit am besten um?

Erstens mit Kompetenz im Fachgebiet und zweitens mit einer guten Vorbereitung. Sie nimmt einem die Angst vor dem Ungenügen. Je besser vorbereitet, je kompetenter ich bin, desto besser kann ich reagieren.

Was heisst das für einen Vortrag oder eine Vorlesung?

Wenn jemand sich vorgenommen hat, frei vorzutragen, dann geht das nur schrittweise. Die ersten zwei Sätze lernt man auswendig. Den dritten und vierten schreibt man ausformuliert auf Karteikarten, dann nur noch Stichworte. Dort wo ich präzise sein will, schreibe ich wieder eine exakte Formulierung auf. Das heisst, ich bereite mir ein si-

Nein. Selbstvertrauen kann man trainieren. Mit fachlicher Kompetenz und Lehrerfahrung. Das kann sich jeder erarbeiten.

Guter Unterricht ist also unabhängig von Talent?

Im Prinzip ja. Auch grosse Talente müssen üben, und arbeiten in der Regel auch hart an sich selber. Talente ohne hohen Anspruch bieten oft eine Show an der Oberfläche. Es geht aber darum, tief greifenden Erfolg zu haben, nämlich das Verstehen zu fördern. Eine gute Show kann zwar unterhalten, garantiert aber noch keine tiefe Lernaktivierung.

Daniel Jeandupeux, der ehemalige Schweizer Nationaltrainer, betont nicht nur, wie wichtig Standardsituationen sind, sondern auch die Kreativität, das Überraschungsmoment. Sehen sie das in der Didaktik auch?

Ja. Es gibt keinen Durchmarsch zum garantierten Verstehen, genauso wie es keinen direkten Weg zum garantierten Tor gibt. Erfolgreiches Verstehen läuft genauso über Querpässe, über Tempowechsel und über einen freien Umgang mit dem Repertoire. Je qualitätsvoller dieses Repertoire aber ist, desto eher lassen sich daraus auch kreative Situationen – fruchtbare Momente im Bildungsprozess – erzeugen. Nur der vorbereitete Geist ist zu wirklicher Improvisation fähig.

Sie scheinen sich mit der Fussballanalogie in der Didaktik wohl zu fühlen. Was kann die Didaktik vom Fussball lernen?

Fussball ist ein Mannschaftsspiel, Unterrichten könnte es ebenfalls sein. Lernerfolg erreicht man immer auch gemeinsam und nicht allein mit Sololäufen. Hier hat in den letzten Jahren eine Entwicklung eingesetzt, nicht nur im

Unterricht, sondern auch in den Betrieben. Komplexe Probleme werden am besten gemeinsam gelöst. Deshalb sollte man Lernen als Mannschaftsspiel begreifen.

Wo stösst die Analogie an ihre Grenzen?

Im Fussball können Sie als Trainer die Spieler auswechseln. Nicht beliebig natürlich, aber jede Position ist mindestens doppelt besetzt. An der Uni können Sie dies nicht – und schon gar nicht in der Volksschule! Sie können an der Uni zwar schon Studierende rausprüfen, Sie arbeiten aber in

der Regel mit den ihnen zugewiesenen Studierenden. Die einen sind besser, die anderen weniger gut, insgesamt sicher nicht die Nationalmannschaft. Eher ein Team, das den Aufstieg schaffen muss. Die Universität soll elitär sein, aber sie muss auch das Gros der Studierenden weiterbringen.

Wer wird Europameister?

Von aussen wird man sagen, sicher nicht die Schweiz. Aus der Sicht des Trainers muss es aber die Schweiz sein. Man muss daran glauben. Wer das nicht tut, soll nicht antreten.

Zur Person

Kurt Reusser, Jahrgang 1950, ist seit 1993 Professor an der Universität Zürich für Pädagogische Psychologie. Er hat zuerst das Primarlehrerpatent erworben, später von 1974 bis 1980 unter anderem an den Lehrerseminarien Biel und Bern unterrichtet. 1990 habilitierte er sich an der Universität Bern. Er ist unter anderem Mitglied des nationalen Forschungsrates des Schweizerischen Nationalfonds und Gründungsherausgeber der Zeitschrift Beiträge zur Lehrerbildung. Er ist verheiratet und Vater von zwei Kindern.



«Die Zukunft des Fussballs ist weiblich»

Interview mit Martina Moser

Frau Moser, Sie sind eine Freistosspezialistin in der Frauennationalmannschaft. Welches ist ihr schönstes Tor?

Martina Moser: Für die A-Nati habe ich leider noch kein Freistosstor geschossen, aber ich arbeite daran. Doch früher habe ich viele Freistosstore geschossen. Mein schönstes Tor war aber ein anderes.

Nämlich?

Ich habe mit dem FC Rot-Schwarz Thun gegen den FC Baden in einem Nationalliga B-Spiel zwei Fallrückziehtore erzielt. An diese werde ich mich mein ganzes Leben lang erinnern.

Von wo schiessen sie am liebsten Freistösse?

Aus 18 bis 20 Metern von der linken Seite.

Schiessen sie auch gerne Elfmeter?

Kommt immer auf die Situation an. Wenn ich selber ge-

Und bei Varianten?

Wir trainieren mehrere Varianten. Da kommen wir kurz zusammen und entscheiden, welche wir spielen.

Welche Varianten haben Sie im Repertoire?

Das sage ich natürlich nicht. Das muss ja eine Überraschung sein.

Gibt es nationale Unterschiede?

Man sieht sicher immer wieder neue Freistossvarianten, ja.

Bei einem gelungenen Freistoss, wie viel ist Talent, wie viel Glück und wie viel Training?

Schwer zu sagen. Talent ist sicher wichtig, man muss schon technisch was drauf haben. Schiessen kann jede, aber präzise schiessen nicht. Zufall und Glück spielen natürlich auch mit. Am wichtigsten ist aber schon das Training. David Beckham hat bestimmt auch sehr viel trainiert und nicht jeder Freistoss ist dann gut gelungen.

Werden sie je so gute Freistösse schiessen wie David Beckham?

Nein. Die Männer haben den härteren Schuss. Diese Schnellkraft bringt eine Frau nicht hin. Mit mehr Kraft kann man auch einen anderen Drall erzielen. Technisch aber gibt es kaum Unterschiede zwischen Männern und Frauen.

Weshalb ist eigentlich der Frauenfussball weniger populär?

Die Zukunft des Fussballs ist weiblich. Leider haben dies noch nicht alle gemerkt und unterstützen den Frauenfussball viel zu wenig. Doch in dieser Sportart steckt für Frauen noch eine ganze Menge Potential, das noch ausgeschöpft werden kann.

Sie haben vorher von Druck gesprochen bei einem Freistoss oder Elfmeter. Wie wird der Umgang damit trainiert?

Den Druck kann man nicht simulieren. Meist übt man Freistösse nach dem normalen Training, also wenn man schon müde ist. Das hilft, mit der Erschöpfung umzugehen. Sonst gibt es nur mentales Training.

Nach der WM in Deutschland muss man sich fragen, ob die Schweizer schlechter mit Druck umgehen können.

Das kann sein, aber jeder verschießt halt mal einen Penalty. Ich bin sicher, jene, die sich gemeldet haben, waren

«David Beckham hat bestimmt auch sehr viel trainiert.»

foult werde, trete ich den Elfmeter nie. Damals an der Jugendolympiade hatten wir gegen Dänemark im Penalty-schiessen verloren. Meinen Penalty hatte ich aber versenkt, in die linke untere Ecke. Eigentlich wollte ich aber nicht schiessen.

Weshalb nicht?

Weil es ein Final war und der Druck riesig.

Wie trainiert man am besten Standardsituationen?

Man trainiert oft alleine oder in einer kleinen Gruppe. Man stellt nach dem Training die Mauer auf und schlägt noch ein paar Dutzend Bälle. Man muss üben, üben, üben. Das gilt für Eckbälle und Freistösse genauso wie für Penaltys.

Macht das Spass?

Ja, aufs Tor schiessen ist etwas vom Besten.

Es gibt in der Frauennati mehrere Freistossschützinnen. Wie wird entschieden, wer den Freistoss tritt?

Wir kommen kurz zusammen und die, die sich am besten fühlt, nimmt den Ball und tritt. Sicher kommt es auch da drauf an, von welcher Seite wir einen Freistoss erhalten, ob eine Links- oder Rechtsfüsserin ihn tritt oder ob direkt aufs Tor oder per Flanke geschossen wird.

überzeugt, dass sie treffen. Sie sind keine schlechten Penaltyschützen, weil sie damals nicht getroffen haben.

Haben die Spieler zu viel überlegt? Ist für einen Penalty eine Portion Unbeschwertheit nötig?

Die Spieler standen unter einem enormen Druck, da kann

«Den Druck kann man nicht simulieren.»

es halt mal passieren, dass man verschießt. Eine Portion Unbeschwertheit ist sicher gut, doch gehört sicherlich auch noch eine Prise Glück dazu.

Wie entscheidend ist das Material bei Standards, zum Beispiel der Ball?

Sehr entscheidend. Das sagen auch alle Goalies.

Inwiefern?

Die neuen Bälle von Adidas, Nike oder Puma sind leichter und haben mehr Zug. Man kann einen grösseren Drall erzeugen und dadurch sind sie unberechenbarer. Mit diesen Bällen ist es einfacher für uns Freistossschützinnen.

Was ist mit den Schuben?

Hier sehe ich kaum Unterschiede. Wichtig ist, dass man darin ein gutes Ballgefühl hat. Sie dürfen einfach auf keinen Fall zu gross sein.

Zur Person

Martina Moser (Jahrgang 1986) ist Mittelfeldspielerin der Frauen A-Nationalmannschaft. Die kaufmännische Angestellte hat im August 2005 ihr erstes Länderspiel gegen Polen bestritten, wo sie gleich ihr erstes Tor erzielte. Seither traf sie in fünfzehn Einsätzen noch dreimal. Seit Juli 2007 spielt sie beim SC Freiburg in Deutschland, zuvor war sie zwei Jahre beim SC LUwin.ch und vier Jahre beim FC Rot-Schwarz Thun. Das Fussball-ABC lernte sie in den Juniorenabteilungen des FC Biglen. Sie ist kaufmännische Angestellte beim Schweizerischen Fussballverband und zuständig für das Ressort Mädchen- und Frauenfussball.



Mittelfeldspielerin Martina Moser rechts kämpft um den Ball im Freundschaftsspiel gegen Italien in Nyon, am 9. April 2008. Bildnachweis: key/sfv

«Der Gegner ist das eigene Ich»

Interview mit Brigitte Tag

Frau Tag, im Fussball sind Standardsituationen, vor allem Eckbälle, Freistösse und Elfmeter, sehr wichtig. Welche Standardsituationen gibt es an der Universität?

Brigitte Tag: Die wichtigsten sind: Sachverhalte beschreiben, Ideen finden, Neues erarbeiten, Ordnung finden, präsentieren sowie Erlerntes einüben, wiederholen und vertiefen.

Was heisst das für eine Vorlesung?

In Vorlesungen sehe ich folgende drei Standardsituationen: Erstens, die Begrüssung. Am Anfang geht es darum, eine offene, freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre schaffen, sonst kriegt man den Stoff schlicht nicht durch und tut gleichzeitig allen gut. Zweitens der Einstieg in die Thematik. Ich fasse kurz zusammen, was in der letzten Stunde besprochen wurde. Dieser Anschluss an die Vorstunde ist wichtig, um die Studierenden abzuholen und auf mein Fach einzustimmen. Drittens, der neue Lehrstoff. Ich präsentiere zum Beispiel einen neuen Straftatbestand. Dazu erkläre ich den Aufbau und die einzelnen Tatbestandsmerkmale. Dieses Wissen lasse ich dann oft anhand von realen Fällen in Kleingruppen erarbeiten. Damit habe ich gute Erfahrungen gemacht, zumal die Angst der Studierenden, sich vor 300 Kolleginnen und Kollegen zu blamieren,

«Üben, üben, üben»

gross ist. Wichtig ist dabei, dass die richtigen Endergebnisse und die Hauptargumentation für alle verständlich festgehalten werden.

Wie sieht es aus in Seminarien?

Entscheidend hinzu kommt in Seminarien, dass die Studierenden in Themengruppen einen Teil der Stunde bestreiten. Einzelreferate werden zwar schriftlich erarbeitet, im Normalfall aber nicht vorgetragen. Vielmehr stellen die Gruppen ihr Gesamtthema dar, erarbeiten mit den Seminarteilnehmenden einzelne Aspekte davon, z.B. in Workshops, leiten die Diskussion und werten diese aus. Sie erhalten dabei viel Gestaltungsspielraum. Dazu werden im Vorfeld auch mal Interviews mit Gefängnisärzten geführt

oder es wird mit Video gearbeitet. Natürlich findet dazu eine intensive Vorbesprechung statt. Dieses Konzept erfordert schon eine Rundumbetreuung.

Sie sehen Standardsituationen also als Teil eines festen Ablaufs in der Vorlesung oder im Seminar?

Ja, mit der Zeit hat sich schon eine Routine eingestellt. Es ist aber wichtig, stets davon abweichen zu können. Man muss merken, was in der Stunde abgeht und flexibel reagieren können. Studierende sind manchmal übermüdet, weil sie seit vier oder sechs Stunden ununterbrochen Veranstaltungen hatten. Da muss man dann stärker praxisorientiert arbeiten. Oder die Konzentration ist gestört, weil andere schwatzen. Dann muss man für Ruhe sorgen.

Ein heikler Punkt in einem Seminar ist immer der Übergang von Vortrag zu Diskussion. Wie muss man diesen Ball schlagen, damit er aufgenommen wird?

Das ist gar nicht so heikel. Zunächst bedarf es einer vertrauensvollen Atmosphäre. Dies ist in kleinen Runden, wie z.B. einem Seminar, nicht so schwer. Hilfreich sind eine gute Organisation, zum Beispiel Namensschilder der Teilnehmenden und eine gute Gesprächstechnik. Wichtig hierbei ist, den Studierenden genügend Zeit zu geben, um sich auf die Diskussion einlassen zu können. Wichtig ist auch, dass falsche Antworten, zwar sachlich korrigiert werden, aber so, dass klar wird, dass die Antwort trotzdem wertvoll war.

Wie machen Sie das?

Ich mache deutlich, dass auch andere dieselbe Antwort gegeben hätten, das sehe ich in den Gesichtern und sonstigen Reaktionen. Es ist deshalb wichtig, den Irrtum zu erläutern und sich nicht darüber lustig zu machen. Auch eine falsche Antwort ist hilfreich und kann zum Lernen fruchtbar gemacht werden.

Die Diskussion läuft bei Ihnen also fast automatisch?

Sie laufen in der Regel tatsächlich gut. Wenn nicht, dann kann ich zum Beispiel eine Pro-Contra-Diskussion zu strittigen Punkten veranstalten. Was sehr gut funktioniert ist auch das Rollenspiel mit drei oder vier Gruppen: Staatsanwaltschaft, Verteidigung, Gericht und das allfällige Opfer.

Standardsituationen werden im Fussball intensiv trainiert.

Wie kann man didaktische Standardsituationen trainieren?

Üben, üben, üben. Also: fail, fail better, succeed. Ich evaluiere meine eigenen Lehrveranstaltungen regelmässig und lerne daraus. In Seminarien mache ich auch schon mal Videoaufnahmen, um mich selber zu beobachten. Das kann ich nur empfehlen, ebenso das Gespräch mit Kollegen über ihre Methoden.

«Man muss merken, was in der Stunde abgeht und flexibel reagieren können.»

Wie stehen sie zu Didaktikkursen?

Didaktikkurse finde ich sehr sinnvoll. Wenn ich bei einem Mitarbeitenden sehe, dass er sich didaktisch an bestimmten Punkten verbessern muss, dann schicke ich ihn in einen Kurs.

Die wichtigsten Standardsituationen im Fussball sind ruhende Bälle. Das Spiel ist also für einen Moment angehalten. Sehen sie die Möglichkeit, im Unterricht das Spiel anzuhalten?

Natürlich. Die Lehrveranstaltung kann jede Stunde neu begonnen werden. Zudem kann man zwischen Instruktion und Konstruktion wechseln. Man führt zunächst einen Teil der Veranstaltungen als Frontalvorlesung durch und gibt die zwingenden Notwendigkeiten des Faches weiter. Dann wechselt man zu authentischen Fragestellungen, die die Studierenden selbstbestimmt und kooperativ bearbeiten.

Im Unterschied zum Fussball ist im Seminarraum der Gegner nicht klar. Gibt es einen?

Der Gegner ist das eigene Ich. Aus Sicht der Studierenden ist es die Angst, etwas Falsches oder Unwichtiges zu sagen, sich lächerlich zu machen, beim Vortragen den roten Faden zu verlieren oder einfach eine Perfektion von sich zu fordern, die unmöglich ist. Aus Sicht der Lehrperson kann es gelegentlich Überlastung sein, aber auch eine unzureichende Vorbereitung und fehlendes Einfühlungsvermögen in die Studierenden.

Wie viel ist im Unterricht einfach Talent? Wie viel lässt sich üben?

Die Fähigkeit, zu lehren, d.h. mit anderen zu kooperieren, zu kommunizieren und dabei Wissen zu vermitteln,

ist eine komplexe Kompetenz, die sich nicht durch einen oder zwei Indikatoren abbilden lässt. Sicher ist jedoch, dass Talent – wie bei allem – sehr hilfreich ist. Aber nichts ist unmöglich. Wer unterrichten möchte, kann das im Normalfall so erlernen, dass gute Ergebnisse erzielt werden.

Auf dem Fussballplatz und im Hörsaal sind Auftritt und Präsenz entscheidend, etwa vor einem Elfmeter. Wie entwickelt man einen überzeugenden Auftritt?

Ein überzeugender Auftritt setzt Authentizität, eine gute inhaltliche und didaktische Vorbereitung sowie fundiertes fachliches Können voraus. Wichtig ist, dass die Teil-

nehmenden ernst genommen werden und nach Möglichkeit eine freundliche Grundstimmung entsteht.

Welches sind die wichtigsten Anfängerfehler?

Eine ganze Liste: Unleserliche Power-point Folien, oder einfach viel zu viele. Vorträge, die so hochkomplex und detailüberladen sind, dass die zentralen Aussagen und Zielsetzungen nicht oder kaum mehr erkennbar sind. Dann auch Nuscheln oder ständiges «Äh»-sagen, Fragen abwürgen und eine negative Selbstdarstellung wie schlaife Körperhaltung oder Emotionen, die unangemessen sind.

Vor einem Elfmeter ist der Druck enorm. Wie kann man lernen mit Druck umzugehen?

Bekanntermassen bleibt hier wenig Zeit zum Nachdenken. Die Technik muss durch unzähliges Üben sitzen, das Kopf-Training muss lange Zeit vor dem Elfmeter zur Automatisierung der Situation führen. Je mehr die Vorstellungskraft trainiert wird, desto mehr wird die Vorstellung zur Realität. Und dennoch: Stets locker bleiben.

Neben den Standardsituationen ebenso wichtig ist das freie Spiel, die Kreativität, das Überraschungsmoment. Wie wichtig ist dies in der Didaktik?

Für mich ist das ein unabdingbarer Bestandteil. Standardsituationen müssen beherrscht werden. Ereignisse können aber, wenn sie immer gleich ablaufen, als langweilig wahrgenommen werden. Es sei denn, sie sind Kult – wie das «Dinner for one» an Sylvester. Will man diesen Kultstatus mit seiner Lehrveranstaltung nicht erreichen, sollte das Repertoire etwas abwechslungsreich sein. Einfach ist z.B. mit Bildern illustrieren, eine Karikatur zeigen, verblüffende

Fragen stellen, provokante Zitate präsentieren oder auch einmal einen Witz machen.

Wer wird Europameister?

Die Mannschaft, die bei all dem Können auch noch das Glück zum richtigen Augenblick an ihrer Seite hat.

Das ist nach einem deutlichen Sieg der Deutschen über die Schweizer im Vorbereitungsspiel eine diplomatische Antwort.

Ja. Ich hätte auch Tschechien sagen können, wie die UBS, aber wie vertrauenswürdig wäre das zurzeit?

Zur Person

Brigitte Tag ist 1959 in Kriens geboren und hat an der Universität Heidelberg studiert. Im Jahr 2000 habilitierte sie sich dort an der Juristischen Fakultät. 1996 empfing sie den Lehrpreis des Landes Baden-Württemberg als Auszeichnung für den Aufbau sowie die organisatorische und inhaltliche Leitung des «Heidelberger Studienzeitverkürzungsprogramms». Brigitte Tag ist seit Oktober 2002 ordentliche Professorin an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich mit Schwerpunkt Strafrecht, Strafprozessrecht und Medizinrecht. Sie ist Rechtsanwältin in Deutschland und seit September 2006 Delegierte der Professorenschaft im Universitätsrat.



«Standardsituationen sind brutal wichtig» Interview mit Jörg Stiel

Herr Stiel, Standardsituationen sind für eine Mannschaft immer Torchancen. Für Sie als Torhüter waren sie wohl vor allem eine Gefahr, oder?

Jörg Stiel: Ja, tatsächlich. Auch wenn eine Standardsituation eigentlich einfach ein ruhender Ball ist, egal wo.

Ihnen musste also niemand erklären, wie matchentscheidend Standardsituationen sind?

Nein, mir sicher nicht. Standardsituationen sind brutal wichtig. Ich glaube, die Meisterschaft wird am Schluss durch eine Standardsituation entschieden, wahrscheinlich auch die EM. Trotzdem nehmen viele Mannschaften die Standardsituationen zu wenig ernst.

Sicher?

Ja. Sie werden unterschätzt. Bei einem gefährlichen Freistoss von der Seite zum Beispiel ist es sonnenklar, wem welcher Gegner gehört. Da ist es nur eine Frage des Willens

nächsten Tag einen tollen Match abliefern werde.

Was hat sich verändert in den Standards, seit Sie 1988 angefangen haben?

Extrem viel. Zuerst mal der Ball. Er ist leichter geworden und für die Torhüter immer schwieriger zu berechnen.

Wie zeigt sich dies konkret?

Die neuen Bälle können während des Fluges plötzlich fallen. Das ist übrigens auch in der Höhe so. Als ich 1994 in Mexiko auf 2600 Metern über Meer spielte, habe ich diese Erfahrung gemacht. Auf Flanken, auf die ich vor 20 Jahren noch gegangen wäre, gehe ich heute nicht mehr. Ich kann nicht sicher sein, dass ich den Ball richtig berechne.

Was hat sich noch verändert?

Die Fussballer.

Inwiefern?

Sie sind viel athletischer geworden. Sie schießen schärfer, reagieren schneller und sind mental stärker. Es gab zwar schon früher grosse und starke Spieler. Aber wenn Sie

«Nur mit Fleiss schaffst du es nicht. Es braucht auch Talent und Instinkt.»

und der Konzentration, dass man seinen Job richtig macht. Aber immer wieder waren meine Mitspieler hier nicht ganz bei der Sache. Ich war mit meinen 178 Zentimetern immer vor meinem Stürmer am Ball, auch wenn er Jan Koller hiess und über zwei Meter gross war.

Wir trainiert man Standardsituationen am besten?

Man muss üben, üben und nochmals üben. Es müssen Automatismen entstehen. Für alle Varianten, für lange Eckbälle und kurze. Für die Freistösse von links und von rechts. Für die direkten und die indirekten. Einfach alles. Das Wichtigste ist die Ordnung. Jeder muss wissen, was sein Job ist, wo er stehen muss.

Es ist also alles eine Frage des harten Trainings?

Nein, nur mit Fleiss schaffst du das nicht. Es braucht natürlich auch Talent und Instinkt. Ich war auch ein Instinkt-fussballer, sonst hätte ich es mit meiner Körpergrösse nicht so weit gebracht. Aber man muss natürlich auch etwas aus dem Talent machen, man muss seine Persönlichkeit entwickeln und entsprechend überzeugend auftreten. Dazu braucht es aber auch viel Erfahrung. Am Schluss meiner Karriere habe ich im Abschlusstraining gespürt, ob ich am

heute einen Toni von Bayern München anschauen oder auch einen Ronaldinho, dann spielen die heute in einer anderen Kategorie.

Wie sieht es aus mit dem Kunstrasen. Sind Freistösse darauf anders?

Vielleicht bin ich hier zu romantisch, aber mit dem ursprünglichen Fussball hat der Kunstrasen nichts mehr zu tun. Der Ball springt, als wäre ein Frosch drin. Und flach geschossen wird er noch schneller. Ich rege mich extrem auf über diese Kunstrasen. Nach dem Spiel sollte man einfach dreckig vom Platz gehen, nicht mit Brandwunden.

Reden wir noch vom Penalty, ein unrühmliches Kapitel für die Schweiz nach den Erfahrungen an der WM in Deutschland.

Dazu kann ich nicht viel sagen. Hier unterscheiden sich eben die Grossen von den weniger Grossen. Die Italiener waren im WM-Final einfach grossartig. Mental unglaublich stark.

Was haben die Schweizer denn falsch gemacht?

Sie haben nicht richtig fokussiert. Wichtig ist, dass man auf den fünf Metern des Anlaufs bis zum Ball einfach alles ausblendet.

Haben die Schweizer denn vor der WM falsch trainiert?

Nein. Im Training hat der Streller von 27 Penaltys 24 reingetan, wenn er locker und konzentriert drauf war sogar alle. An der WM hat er einfach zu viel studiert.

Wurde der Umgang mit Druck auch trainiert?

Das ist nur schwer zu trainieren. Es ist wie mit der Prüfungsangst. Ich habe in der Schule immer daran gelitten.

«Wenn Sie unbeschwert einen Penalty reintun, dann ist es Zufall.»

Kann Unbeschwertheit helfen, dass man eben nicht studiert, sondern die Bälle einfach reinmacht?

Sie müssen jung sein, wenn sie diese Frage stellen. Wie alt sind Sie?

33

Und wie lange sind sie schon Journalist?

Seit 11 Jahren

Dann überlegen Sie mal, was Sie unbeschwert mit 22 erreicht haben und was Sie heute mit Ihrer Erfahrung können. Wenn Sie unbeschwert einen Penalty reintun, dann ist es Zufall. Es braucht die Reife. Sie macht einen grossen Spieler aus. Was man aber sagen kann, ist, dass heute die Spieler schon früher reif sind als früher. Diego Benaglio ist mit 24 so weit wie andere mit 30. Oder Inler, oder Barnetta, sie zeigen schon sehr früh viel Persönlichkeit.

Was könnte die Uni lernen vom Fussball?

Schwierig. Ich war nie an der Uni. Ich glaube, entscheidend ist, dass die Lehrer menschlich und ehrlich bleiben, dass sie

ihren Job gerne machen und auch mal etwas Unerwartetes, Witziges bringen. Nicht als Clowns natürlich, aber so wie Ronadinho, als er eine «Spitzguge» geschossen hat, obwohl man schon in der ersten Fussballlektion lernt, denn Ball nicht mit dem Fusspitz zu schiessen. Sie müssen auch an der Uni eine Persönlichkeit werden und nicht nur ihren Stoff runterbeten.

Und wo sehen Sie Gemeinsamkeiten zum Fussball?

Beim Miteinander. Erfolgreich ist man nur miteinander.

Wer wird Europameister?

Italien.

Weshalb?

Nirgends gibt es so viele herausragende Fussballer und nirgends wird mit besserem System und besserer Taktik gespielt. Ausserdem sind die Italiener mental brutal stark.

Und die Schweiz?

Kommt ins Viertelfinale.

Wo sie wieder im Elfmeterschiessen scheitert?

Nein. Das haben die Spieler hoffentlich mittlerweile gelernt. Ich glaube, die Mannschaft von heute ist mental weiter, wenn ich einen Inler anschau oder einen Benaglio oder einen Eggimann.

Und wo verfolgen Sie die Spiele?

Ich habe kein einziges Ticket. Ich werde mit Freunden zusammensitzen und dabei ein Bier trinken, ausser ich bin irgendwo im Studio als Kommentator gefragt. Fanzonen sind nicht mein Ding.

Zur Person

Jörg Stiel wurde am 3. März 1968 in Baden geboren. Seine Karriere begann der Torhüter der Schweizer Nationalmannschaft 1988 beim FC Wettingen. Von 1990 bis 1993 spielte er bei St. Gallen in der Nationalliga A. Daraufhin wechselte er nach Mexiko. Ein Jahr später kehrte er zurück in die Schweiz zum FC Zürich. Im Jahr 2000 wurde er mit St. Gallen Schweizermeister. 2001 wechselte er zu Borussia Mönchengladbach in die deutsche Bundesliga. Nach der EM 2004 beendete er seine Karriere. Er bestritt 21 Länderspiele für die Schweiz.



Torhüter Jörg Stiel in Aktion für die Nationalmannschaft. Bild: pd

«Bildung ist ein schwierigeres Geschäft als Fußball»

Interview mit Gabi Reinmann

Frau Reinmann, wenn Sie die Standardsituationen des Fußballs auf die Didaktik übertragen, was würde einem Freistoss in der Didaktik entsprechen?

Gabi Reinmann: Der Begriff «Standardsituation» ist in der Pädagogik schwierig, weil jede Situation anders ist: Ein- und dasselbe Veranstaltungskonzept kann bei der einen Gruppe von Lernenden hervorragend funktionieren, bei einer anderen ergeben sich Probleme. Bildungssituationen sind immer mehrdimensional und von vielen Faktoren beeinflusst. Von daher mag es zwar Muster geben, die man vielleicht auch nach vielen, vielen Jahren als Standard bezeichnen kann, weil sie sich einschätzen und daher gut bewältigen lassen.

Das heisst, für Sie gibt es in der Didaktik keine Standardsituationen.

Unterrichtssituationen sind letztlich so zahlreich und vielfältig, dass es sich selten um tatsächlich trainierbare Situationen analog zum Fußball handelt – auch wenn mir Fussballexperten an der Stelle vielleicht widersprechen und auf die grandiose Vielfalt der Situationen im Fußball verweisen werden. Trotzdem: Bildung ist ein schwierigeres Geschäft als Fußball – dabei bleibe ich.

Und wie sollen die Dozierenden dieses schwierige Geschäft lernen?

«Der Begriff ‚Standardsituation‘ ist in der Pädagogik schwierig.»

Durch Lehren, durch Sprechen mit und Beobachten von Personen, die erfahrener sind als man selbst. Vor allem aber dadurch, dass man den Lernenden eine gute Lehre bieten will. Früher habe ich mir oft gedacht: Warum bringt man Hochschullehrenden nicht mehr bei? Warum kann und muss man sich ohne didaktische Vorkenntnisse und Lehrfertigkeiten in Hörsäle und Seminarräume stellen und von Null anfangen, alles selbst ausprobieren, auf die Nase fallen? Dass man als Anfänger kaum Unterstützung bekommt, finde ich nach wie vor nicht gut. Auch stört es mich, dass die Qualität der Lehre nur Sonntagsreden schmückt, aber definitiv nicht relevant für Bewerbungen und

Karriere ist. Aber anzufangen, die Lehre pauschal schlecht zu machen, mit Hochschullehrenden wie mit Schülern umzuspringen, didaktische Kurse zur Pflicht zu machen und ähnliches, das ist aus meiner Sicht definitiv nicht der richtige Weg.

Sondern?

Hochschullehrende sind autonome Persönlichkeiten und das ist gut so – sonst würden sie nicht an die Hochschulen gehen. Dann muss man sie aber auch so behandeln – auch die, die es erst noch werden wollen. Man kann nicht alles standardisieren und kontrollieren – auch die Ausbildung von Hochschullehrenden nicht. Gute Lehre ist auch eine Frage der Haltung: Wenn man Studierenden etwas beibringen möchte, wenn man Interesse an ihnen hat, wenn man die Lehre ernst nimmt und sich bemüht, kann man auch Fehler machen, da stirbt keiner dran, und die Studierenden verzeihen einem das, wenn man daraus lernt. Wer seine Lehre ordentlich machen will, nimmt auch professionell gemachte Informationen und Unterstützung gerne in Anspruch. Aber wenn die Grundlage für Angebote oder gar Pflichtkurse Misstrauen und Kontrollwahn sind, dann macht das weder Spass noch bringt es was. Klar, wenn Sie rhetorische Tore im Hörsaal schießen wollen, dann mag ein Rhetorik-Kurs ganz gut sein – aber verbessert das wirklich die Lehre? Mehr Vertrauen in die Lehrenden, höhere

Wertschätzung der Lehre und bessere Rahmenbedingungen, das würde mehr helfen.

Sie haben zu Beginn von Mustern gesprochen.

Was meinen Sie damit?

Wie man Lehre macht, hängt davon ab, was man wozu wem unter welchen Bedingungen vermitteln oder beibringen will. Jede dieser Dimensionen kann zahlreiche Ausprägungen haben: Das Was, das sind die Inhalte, die sich ja von Fach zu Fach erheblich unterscheiden. Das Wozu, das sind die Ziele: Mal will man einen Überblick und Orientierung geben, mal zum Mit- und Nachdenken anregen, zum Üben anleiten oder eigene kleine Projekte anstossen. Das Wem, das sind die Studierenden, die Anfänger oder fortgeschritten, interessiert oder uninteressiert sein können. Und zu den Rahmenbedingungen gehören Studien- und Prüfungsordnungen, Anzahl der Studierenden, Ressourcen

usw. Wenn Sie da jetzt mal alles mit allem kombinieren, wird klar, warum ich vorhin gesagt habe: Die möglichen Standardsituationen sind so zahlreich, dass es sinnlos ist, diese wie im Fussball trainieren zu wollen. Deshalb hat der die grösste Chance auf Erfolg, der möglichst viel ausprobiert, der sich möglichst viel anschaut, der sich nicht auf wenige Varianten einengt, der selbst lernfähig und lernwillig bleibt – ohne sich einreden zu lassen, dass er alles können muss.

Eine Standardsituation ist ein ruhender Ball. Sehen sie die Möglichkeit im Unterricht das Spiel anzuhalten, um neu zu beginnen?

Im übertragenen Sinne kann man freilich immer mal neu beginnen. Im wörtlichen Sinne können Sie die Uhr nicht anhalten – auch im Seminarraum nicht. Vielmehr kann es vorkommen, dass sich in einer Veranstaltung eine Dynamik entwickelt – positiv oder negativ –, die Sie nicht mehr anhalten können. Da haben wir vielleicht sogar die grösste Parallele zum Fussball – aber das können die Fussballer ja nach einem Spiel mit viel einfacheren Worten immer so genial erklären.

Ein heikler Punkt ist immer der Übergang von Vortrag zu Diskussion. Ist das nicht eine Standardsituation?

«Man kann nicht alles standardisieren und kontrollieren – auch die Ausbildung von Hochschullehrenden nicht.»

Kann sein. Für mich ist die Konstellation bei einem Vortrag im Hörsaal auf Zuhören und (im besten Fall) auf Mit- und Nachdenken ausgerichtet und eher nicht auf Dialog. Wie sonst würden Sie sich erklären, dass Kinos und Hörsäle praktisch gleich aufgebaut sind? Das verzweifelte «Haben Sie noch Fragen» ist ja so gut wie immer rein rhetorischer Natur. Das muss man akzeptieren. Ich mag keine Vorlesungen, deshalb mache ich auch fast keine. Aber wer gut reden und spannende Vorlesungen machen kann, sollte das tun. Wer das richtig kann, dem wird man auch zuhören und Zuhören ist ja ein wichtiger Schritt beim Lernen. Ich würde das nicht generell abschaffen wollen.

Im Unterschied zum Fussball ist im Seminarraum der Gegner nicht klar. Gibt es einen?

Wer ist der Gegner im Fussball? Das ist ein Gegner, an

dem man sich messen will – kein Kriegsgegner. Fussball ist ein Geschäft, aber auch ein Spiel, und Bildung kann man schon auch wie ein Spiel kreieren. Das ist sicher nicht die schlechteste Haltung, vor allem, wenn man darunter die Idee versteht, freiwillig und mit Freude an der Sache «so zu tun als ob». Dann wird man experimentierfreudig und schaltet die ewige Angst aus, etwas falsch zu machen. Und wenn man so eine Spielsituation gestaltet, dann sind auch «Gegner» okay, an denen man sich messen kann, die man fair besiegen oder denen man respektvoll unterlegen sein kann. Dabei aber darf der Lehrende nur der Schiedsrichter sein. Das ist in Zeiten von Bologna schwieriger geworden, vor allem wenn man Bologna missversteht als reines Punktespiel.

Wie viel ist im Unterricht einfach Talent?

Diese Frage lenkt von den eigentlich wichtigen Dingen nur ab: Gute Lehre entscheidet sich nicht danach, ob man dafür Talent hat oder Unterricht besucht hat. Jeder Hochschullehrende kann prinzipiell aus seinen Möglichkeiten das Beste machen – vorausgesetzt er will es. Studierende wollen keine Einheitslehre, die Lehrenden antrainiert wurde. Sie wollen authentische Hochschullehrer mit ihren Eigenheiten, die von ihrer Sache begeistert sind. Ich

räume ein, dass sich da einiges tut in Zeiten von Bologna und Studiengebühren, dass Studierende womöglich «für ihr Geld ein ordentliches Spiel sehen» und ohne Komplika-

tionen rasch ihren Abschluss in der Tasche haben wollen. Aber ich bin optimistisch, dass nicht die Mehrheit der Studierenden so denkt.

Vor einem Elfmeter ist der Druck enorm. Wie kann man lernen, mit Druck umzugehen?

In der Hochschullehre geht es nicht um Einzelleistungen in exponierten Situationen wie beim Elfmeter, sondern um konstant zu erbringende Leistungen. Druck in der Lehre entsteht daher durch ganz andere Dinge wie chronische Unterfinanzierung – ein Problem, das beim Fussball eher nicht auftritt –, durch Bürokratie und Evaluationswahnsinn – wofür es beim Fussball eigene Personen wie Marketingfachleute und Manager gibt – und dadurch, dass Hochschulbildung zunehmend als Durchlauferhitze für möglichst junge, von der Wirtschaft noch formbare Ar-

beitskräfte missverstanden wird. Dadurch jedenfalls fühle ich mich unter Druck gesetzt und umgehen kann ich damit bislang auch eher schlecht – leider.

Sehen Sie in der Analogie zum Fussball überhaupt einen Erkenntnisgewinn?

Jede Analogie, die den Dialog anregt und einen dazu bringt darüber nachzudenken, was ein Phänomen ausmacht und wie es sich von anderen unterscheidet, hat einen gewissen Mehrwert – auch die Fussballanalogie. Aber ich fürchte, man wird sich nicht allzu lange an der Fussballanalogie abarbeiten können, weil man doch schnell die nicht vergleichbaren Ziele und Ausgangsbedingungen deutlich

machen kann und dann wird ein weiterer Vergleich eher uninteressant. Aber als Denkanstoss – warum nicht? Man könnte auch mal darüber nachdenken, ob es in der Hochschullehre eine analoge Situation zu dem Phänomen gibt, dass der Frauenfussball kaum Aufmerksamkeit erlangt, während der Männerfussball eine gigantische wirtschaftliche Maschinerie geworden ist und einen enormen Einfluss auf die Jugend bis hin zur Politik ausübt.

Letzte Frage: Wer wird Europameister?

Wahrscheinlich der mit dem höchsten Werbeetat analog zur Hochschule.

Zur Person

Gabi Reinmann, Jahrgang 1965, hat an der Ludwig-Maximilians-Universität München in den Fächern Psychologie, Pädagogik und Psycholinguistik promoviert. Im Jahr 2000 habilitierte sich zum Thema Wissensmanagement. Seit 2001 ist sie Professorin für Medienpädagogik an der Universität Augsburg mit dem Schwerpunkt Wissen, Lernen, Medien (E-Learning/Blended Learning und Wissensmanagement).



Felix Reich

Die Poesie des perfekten Freistosses

Die Poesiezone beginnt fünfundzwanzig Meter vor dem Tor. Der Poet braucht die Nähe zum Tor, die tausend Möglichkeiten zwischen Perfektion und Versagen. Der Ball liegt im Reich der Freistosspoesie, weil ein Mitspieler, einen fremden Fuss an der Wade spürend, dankbar hingefallen ist. Für den Flug in den Strafraum waren die Beine zu schwer. Und im Strafraum gibt es keine Poesie. Liegt der Ball auf dem Elfmeterpunkt, bleiben Pflichterfüllung und Versagen. Zum Helden taugt nur der Torhüter.

Vor dem Freistoss herrscht ein Zustand, der selbst im Lärm als Stille erlebbar ist. Dreiundzwanzig Meter Distanz zum Tor, der Ball liegt auf dem im Flutlicht glitzernden Rasen, halbrechte Position. Die Spielermauer formiert sich, der Torhüter gestikuliert. Nervosität, Diskussionen, der Poet schweigt, die Augen auf den Ball gerichtet. Dann blickt er auf, sieht die Lücke: der schmale Streifen Netz zwischen Männerköpfen der Torumrandung. Noch immer liegen alle Möglichkeiten offen. Der Poet kann täuschen: Er legt den Ball quer und einer versucht es mit roher Kraft. Er kann Schlitzohr sein: Er bückt sich nach dem Ball, spielt ihn aber auf den Flügel. Er kann gar nichts tun, nur dastehen und Gefahr verströmen. Oder er versucht den perfekten Freistoss: Den Ball mit dem linken Fuss in die rechte hohe Ecke zirkeln, ihn so anschneiden, dass er im Flug eine Rechtskurve beschreibt, steil nach oben steigt, die aufspringende Mauer überquert und sich hinabsenkt in diesen schmalen Streifen der Verzückung. Vielleicht trifft er nur die Gegner, oder ein Kopf bringt den Ball von der Bahn ab, oder der fliegende Torhüter hält, vielleicht fehlen Zentimeter zur Perfektion und der Ball klatscht an den Pfosten, vielleicht blamiert er sich und der Ball fliegt in den Flutlichthimmel hinaus. Es gibt viele Varianten des Scheiterns: schöne, plumpe, tragische, überhebliche. Der Poet weiss um alle und denkt an eine: die Schwerelosigkeit, den perfekten Freistoss, die Vollendung, das Glück.

Zur Person

Felix Reich (Jahrgang 1977) lebt in Zürich, arbeitet als Redaktor beim Winterthurer Landboten und schreibt regelmässig für das Fussballmagazin Zwölf. Er startete seine fussballerische Laufbahn als F-Junior des FC Ellikon / Marthalen, später spielte er für den FC Oberwinterthur. Heute ist Felix Reich Stürmer des FC Winterthur 2 in der 4. Liga.

