

Didaktische und pädagogische Aspekte des Sportunterrichts – oder: Hereinspaziert! – Hier erleben Sie den ganzen Menschen!

(Grundvorlesung für Studierende im didaktischen Wahlfach Sport)

Überblick

Überblick.....	1
Einleitung.....	2
1 Versuch eines sinnvollen Rückblicks auf die Geschichte des Sportunterrichts – oder: Das Zen des didaktischen Augenblicks.....	5
2 Sportdidaktik und Sportpädagogik – oder: Wer war zuerst da – Henne oder Ei?	9
3 Pädagogische Grundlagen des Sportunterrichts – oder: Das Kind ist das Maß aller Dinge.....	11
3.1 Anthropologische Grundlagen.....	12
3.1.1 Der Mensch als homo movens.....	12
3.1.2 Der Mensch als homo individualis, socialis et naturalis	12
3.1.3 Der Mensch als homo ludens.....	13
3.1.4 Der Mensch als homo educandus	13
3.2 Entwicklungstheoretische Grundlagen	13
3.3 Pädagogische Leitideen der Bewegungserziehung	14
3.3.1 Das Selbstbestimmungsrecht des Kindes und die Zukunftsoffenheit des Unterrichts.....	15
3.3.2 Grundlegende Handlungs- und Aufgabenfelder des Sportunterrichts	16
3.3.3 Sinndimensionen der Bewegungserziehung.....	16
3.3.4 Lern-, Bildungs- und Erziehungsziele im Sportunterricht	19
3.3.5 Zum Selbstverständnis der Lehrkraft	21
4 Die Ebenen sportdidaktischer Entscheidungs- und Handlungsprozesse – oder: Dürfen wir heute wieder „Tarzan“ aufbauen?	23
5 Fachdidaktische Konzepte für den Sportunterricht – oder: Viele Wege führen nach Rom – und daran vorbei.....	27
5.1 Die affirmative Position: Sportartenprogramm	28
5.2 Die pädagogische Position: Bewegungskultur.....	28
5.3 Die pragmatische Position: Handlungsfähigkeit	29
5.4 Die humanistische Position: Gesundheit, Gemeinschaft, Naturbegegnung	30
5.5. Das Konzept „Lernen durch Lehren“	31
6 Unterrichtsorientierungen – oder: Wie kriege ich Markus doch noch ins Wasser?	31
6.1 Lernzielorientierter Sportunterricht.....	33
6.2 Schülerorientierter Sportunterricht	33
6.3 Handlungsorientierter Sportunterricht	34
6.4 Problemorientierter Sportunterricht.....	35
6.5 Erlebnisorientierter Sportunterricht	37
6.6 Spielorientierter Sportunterricht	38
6.7 Ästhetisch orientierter Sportunterricht.....	38
7 Typische Aufgaben einer Sportlehrkraft – oder: Das sportdidaktische Puzzle-Spiel	39
7.1 Der Rahmen: Thema, Raumgestaltung, Organisation, Differenzierung und Individualisierung	39
7.2 Markante Einzelteile: Vormachen, Zeigen, Beschreiben, Erklären, Aufgaben stellen, Gespräche führen, Helfen, Korrigieren, Bewerten	41
7.3 Unauffällige, aber wichtige Zwischenstücke: Beobachten, Motivieren, Sicherheit einschätzen, Konflikte lösen – mit einem Wort: Dabeisein.....	42
8 Planung und Auswertung des Sportunterrichts – oder: Entscheidend ist, was hinten rauskommt..	43
8.1 Wie man Sportunterricht planen kann.....	44
8.1.1 Planungskonzepte	44
8.1.2 Planungsbereiche	44
8.1.3 Planungsmittel.....	45
8.2 Wie man Sportunterricht auswerten kann	46
8.2.1 Zielbereiche der Unterrichtsauswertung.....	46
8.2.2 Absichten einer Unterrichtsauswertung	46
8.2.3 Formen der Unterrichtsauswertung	46
Literatur	47

Einleitung

Ich begrüße Sie herzlich zu dieser Vorlesung.

Wie der Name dieses Veranstaltungstyps schon sagt, handelt es sich um eine Vorlesung; ich werde Ihnen also etwas vorlesen und mich dabei auch etwas komplizierter und förmlicher ausdrücken als ich dies beispielsweise in Seminaren oder in den didaktischen Übungen tue. Ich lese vor, weil ich davon überzeugt bin, dass dadurch einfach mehr Feinheiten überkommen, als wenn ich versuchen wollte, Ihnen die Inhalte dieser Vorlesung frei zu erzählen.

Ich möchte Sie einladen zuzuhören, zu entspannen und nachzudenken. Während ich also nur ein was – wie die Bayreuther sagen – machen muss, müssen Sie drei was machen, und alle drei Tätigkeiten halte ich für wichtig.

- Entspannen Sie sich, d.h., lehnen Sie sich zurück und versuchen Sie, sich für das zu öffnen, was ich Ihnen sagen will.
- Hören Sie zu, d.h., versuchen Sie bitte nicht, alles möglichst wortgetreu mitzuschreiben, sondern versuchen Sie, das Wesentliche und den Sinn zu erfassen.
- Und schließlich: Bitte denken Sie auch nach, d.h., hören Sie nicht nur entspannt zu, sondern prüfen Sie, was ich Ihnen vorlese, auf Verständlichkeit, Logik und Bezug zu Ihren Erfahrungen und zu Ihrer späteren Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer.

Ich werde versuchen, in jeder Stunde Freiräume für Diskussionen zu schaffen. Wenn Sie Fragen haben, die nicht sofort geklärt werden müssen, dann stellen Sie diese bitte am Ende. Trauen Sie sich aber bitte auch, mich zu unterbrechen, wenn Sie eine Wiederholung oder nähere Erläuterungen brauchen oder wenn Sie anderer Meinung sind als ich.

Ich beginne mit einigen Streiflichtern aus dem Unterricht.

Freitag, 11.35 Uhr: Vom Weg durch das Uni-Gelände kommend stürmen und lärmern die 32 Mädchen und Jungen der 4. Klasse in Richtung Turnhalle, toben in die Umkleieräume hinein – innerhalb von Sekunden brodelt es bei den Jungs wie in einem Piranha-Becken. Als ich die Tür zur Turnhalle aufschließe, schwappt eine Kinderwelle über mich hinweg und ergießt sich in die Halle – die Arme noch kaum durch die T-Shirt-Ärmel gesteckt, die Turnschuhe in der Hand oder auf einem Bein hüpfend vergeblich bemüht, den zweiten Schnürsenkel zu binden, die Augen leuchtend, die Körper der überdachten, schachtelförmigen, abenteuerbergenden Freiheit der Turnhalle entgegensehnend, preschen die Kinder ungebündelt durcheinander, dass ich Angst kriege, im nächsten Augenblick könnte eine immer befürchtete Kollision der gemeinschaftlichen Bewegungslust ein jähes Ende bereiten. Die Klassenleiterin und ich haben letzte Woche beschlossen, dass wir die Klasse heute teilen und ich mit den Jungs arbeiten soll.

Szenenwechsel. Als Referendar habe ich im letzten Prüfungshalbjahr eine neunte Klasse bekommen. Dem Stoffverteilungsplan der Seminarschule entsprechend hatte die Klasse von Februar bis April Schwimmen. Es ist Mittwoch, 9.45 Uhr, meine erste Stunde in dieser Klasse: Träge schleppen sich einige Neuntklässer die Treppe zum Schwimmbad hinauf. Oben angekommen, strecken sich ein paar auf den Bänken aus und erholen sich von den ersten beiden Stunden dieses Schultages – Mathe vermutlich – und vom gestrigen Abend. Die Augen verquollen. Die Schultern hängend. Die Mienen ablehnend. Mir werden einige Zettel gereicht: „Mein Sohn ist erkältet. Ich bitte ihn vom Schwimmen zu befreien“ – „Mein Sohn hatte kürzlich eine Grippe. Bitte lassen Sie ihn beim Schwimmunterricht draußen sitzen“ – „Ich habe Kopfschmerzen (Ist der schon 18 ???). Kann heute nicht mitschwimmen“. Wir gehen uns umziehen und duschen. Die Schwimmhalle dröhnt von vier weiteren Klassen. Auf den geheizten Bänken sitzen Mädchen aus verschiedenen Jahrgangsstufen. Auch ein paar Jungs sind dabei. Bei mir sind insgesamt siebzehn passiv. Ich nehme das nicht persönlich. Mein Seminarlehrer vertrat die Weisheit: Nicht schieben, sondern ziehen. Also ziehe ich, indem ich an die restlichen zwölf Jungs Flossen verteile. Auf der Bank gibt's große Augen.

Szenenwechsel. Montag, 14.30 Uhr: Zusammen mit einer Kollegin unterrichte ich in ihrer 7. Mädchenklasse Leichtathletik. Wir gehen gemeinsam aus dem Schulgelände hinaus zum Stadion. Dort angekommen treffen wir uns wie immer auf dem Hartplatz zur Vorbesprechung. Ich blicke in die Runde, um herauszufinden, wie die Mädchen heute drauf sind. Eigentlich wie immer: Viele stehen mit vor dem Oberkörper verschränkten Armen, andere halten einen Unterarm waagrecht vor den Bauch, den anderen, senkrecht herabhängenden Arm mit der Hand fassend, viele kichern in kleinen Grüppchen zusammenstehend. Lustlosigkeit, als „coolness“ getarnt und verhohlene, nicht mehr auslebbare Bewegungsfreude, offensichtliche Unsicherheit, in einem sich massiv verändernden Körper zu stecken und beobachtet zu werden bei Bewegungen, die nicht mehr gelingen. Ein Mädchen weint. Ich frage sie sanft, ob ich ihr helfen kann. Sie schüttelt den Kopf. Auf meine Nachfrage, was denn los sei, sagt sie, sie wäre in Leichtathletik immer so schlecht.

Zurück zu den Viertklässlern: Weil beim letzten Fußballspiel der Jungs viele Fouls zu beklagen waren, schlage ich vor, heute im Verlauf der Spiele die vier fairsten Spieler zu ermitteln. Diese sollen in Zukunft die Mannschaftsführerfunktionen übernehmen. Die taktische Aufgabe beim heutigen Fußballspiel soll im Umschalten zwischen Abwehr und Angriff liegen. Die Pausen sollen also einerseits als taktische Auszeiten für

Diskussionen genutzt werden, andererseits sollen sich die Mannschaften intern darüber austauschen, wen sie aus den anderen Mannschaften für den fairsten Spieler halten.

Wieder in die neunte Klasse: Die zwölf Aktiven tummeln sich flossengetrieben und mit wachsender Begeisterung im Wasser. Die 25-Meter-Bahn wird so zur echten Kurzstrecke. Ich gebe lediglich vor, verschiedene Möglichkeiten des Beinschlags zu erproben, was einige dazu nutzen, sich wie Delphine tauchend durchs Wasser zu bewegen. Derweil zeigen sich draußen die ersten geschlechtsheterogen-schulübergreifend-sozialintegrativen Früchte des Passiv-Seins in Form von angeregten Gesprächsrunden. Die dabei nicht so recht zum Zug kommen, schielen auch schon mal ins Becken, als ob sie sagen wollten: „Wenn ich gewußt hätte, dass der Neue Flossen mitbringt...“ Ich tue so, als bemerkte ich nichts davon, beschließe aber, am Ende der Stunde anzudeuten, dass ich zum nächsten Mal wieder Flossen mitbringen wollte. Vielleicht bröckelt ja irgendwann die Passiv-Front.

In der 7. Mädchenklasse haben wir die Gruppe inzwischen geteilt. Ich arbeite mit meiner Hälfte an einer Wurfkreis-Choreographie mit Kometen (das sind Tennisbälle mit je drei Streifen Baustellenband). Wir erfinden immer neue Formen und konzentrieren uns ganz auf die Gestalten und Rhythmen, in denen die Kometen fliegen. In einer Gesprächspause kommt dann spontan der Wunsch: Jetzt wollen wir aber doch mal richtig auf Weite werfen. Und da zeigt sich auch prompt das mädchenstypische Älterwerden-Schlechterwerden-Syndrom (Klammerbemerkung: Das ist kein chauvinistischer Ausrutscher von mir, sondern traurige statistische Wahrheit): Acht Meter, neuneinhalb Meter, Wow! – zwölf Meter, und wirklich: eins der Mädchen wirft sechsdreißig Meter! Wo vorher alle Freude ausstrahlten, sieht man jetzt doch etliche enttäuschte Gesichter. Da hilft nur der Monica-Seles-Stöhn-Schrei. Ich demonstriere zur allgemeinen Belustigung, wie man mit dem Monica-Seles-Stöhn-Schrei weit wirft und erkläre den Zusammenhang zwischen Atmung, Muskelspannung und Wurfleistung. Und jetzt alle! Aber auf Kommando und gleichzeitig, damit niemand eine andere an deren Schrei identifizieren kann.

Was Sie diesen Beispielen aus dem Alltag des Sportunterrichts entnehmen können, ist, dass dieser Unterricht keineswegs die bloße Frage optimaler Körpermotorik behandelt. Sportunterricht ist vielmehr ein didaktisches Geschehen, das den Klassenzimmerunterricht hinsichtlich der Komplexität, die die Lehrkraft zu bewältigen hat, um ein Vielfaches übersteigt. Ich gehe sogar soweit zu behaupten, dass die Sportlehrkraft die mit Abstand anspruchsvollste Lehraufgabe in der Schule überhaupt zu bewältigen hat. Denn nur sie hat es mit dem ganzen Menschen zu tun. Wenn Sie also den Anspruch an sich selbst stellen, Ihre Kinder wirklich kennenlernen zu wollen, dann machen Sie mit ihnen Sport. Sport mit Kindern ist ein ganzheitliches Erlebnis – wenn man es zuläßt. Denn mit einem Mal ist die Klasse keine Klasse mehr, sondern ein durcheinanderwirbelndes Chaos von Kindern mit je eigener Individualität, mit Stärken und Unsicherheiten, mit Wünschen und Abneigungen, mit Fähigkeiten und Hemmungen, ein Chaos, das Sie räumlich entdecken und steuern müssen, das Risiken birgt und Chancen eröffnet. Im Sportunterricht begegnen Sie den Kindern bei weitem nicht nur auf der körperlichen Ebene, im Gegenteil: Jede Bewegungsaufgabe geht erstmal in die Köpfe, erzeugt dort Assoziation, wird umgewandelt, angenommen oder abgelehnt, trifft auf individualpsychologische Strukturen, die fördernd oder blockierend wirken können. Jede Aufgabe steht in auch einem sozialen Zusammenhang, und was in der sechsten Klasse noch völlig unproblematisch war, geht in der siebten schon nicht mehr, weil sich das Kind verändert hat, sein Körperschema ist aus den Fugen geraten, es ist mit sich selbst unzufrieden und möchte sich nicht mehr vor den anderen körperlich präsentieren. Bewegungserziehung ist einfach mehr, ist Geistesarbeit, Körperarbeit, Gefühlsarbeit, Sozialarbeit – und wenn Sie jetzt keinen Mut mehr haben, sich auf dieses Wagnis, auf diese dauerhafte strukturelle Überforderung einzulassen, dann gehen Sie jetzt, bevor es zu spät ist ...

Wenn Sie sich aber trauen, wenn Sie bereit sind, in Kindern nicht nur Schüler und in einer Gruppe von Kindern nicht nur „die Klasse“ zu sehen, wenn Sie es sich zutrauen, jedem einzelnen Ihrer Kinder eine maßgeschneiderte Bewegungserziehung angedeihen zu lassen, wenn Sie sich dies ganz fest vorgenommen haben, dann – und nur dann – lade ich Sie ein zu dieser Vorlesung, die Ihnen – so hoffe ich – einen Überblick über didaktische und pädagogische Aspekte des Sportunterrichts vermittelt und damit auch eine Hilfestellung für Ihre zukünftige Arbeit sein mag. Ich lade Sie auch ein, weiter zuzusehen, welche unvergleichlichen Freuden Schulkinder einem Sportlehrer bereiten können.

Zwei Beispiele aus der 3. Klasse Grundschule: Thomas, ein dickes Kind, hat selten richtig Spaß am Sportunterricht, auch wenn ich versuche, ihm angemessene Aufgaben zu stellen. Und heute habe ich Reckturnen geplant. Immer, wenn Thomas an der Reihe ist, erschallen die Anfeuerungsrufe der Klassenkameraden: „Thomas, Du schaffst es, Thomas, Du schaffst es ...“ Und Thomas schafft es. Mit vereinten Kräften turnen wir, zwei Kinder als Hilfestellung und ich, Thomas, damit auch er den Felgaufschwung fertigbringt. Am Ende der Stunde – wir haben Thomas vielleicht fünf-, sechsmal um die Stange gewickelt – fragt mich Thomas beim Hinausgehen mit leuchtenden Augen: „Wann machen wir wieder Turnen?“

Anke, ein zartes, kluges Persönchen, ist nicht unsportlich, aber sehr zurückhaltend. Vor allem bei Sportspielen läßt sie sich schnell an den Rand des Geschehens drängen. Und immer, wenn die Jungs mit den

Mädchen in gemischten Mannschaften spielen, fällt es ihr schwer, ihre Angst zu überwinden. Heute habe ich zum erstenmal meine „Zauberkiste“ mit den Jongliersachen mitgebracht. Ich öffne sie, bevor die Kinder in die Halle kommen, und verteile alles über den Boden. Die Kinder kommen und stürzen sich auf die Sachen. Ich mache keinen Unterricht, sondern einen Workshop: Erst hol ich mir die Diabolospieler und wir erproben einige Grundfertigkeiten. Dann gehe ich zu den Jongleuren und wir probieren verschiedenen Wurf- und Fangmöglichkeiten aus. Dann geselle ich mich zu den Tellerdrehern usw. Die ganze Stunde mache ich mal da, mal dort mit, übe auch für mich selbst, schaue mir aufmerksam an, was die Kinder mir zeigen wollen, und die Stunde rollt dahin, ohne dass ich die Klasse als Ganzes „im Griff“ – wie man so schön sagt – haben muss. Der didaktische Idealfall, kommt mir da in den Sinn: Schaffe eine Bewegungssituation, in der die Kinder selbständig ihre Bewegungsaktivitäten entwickeln und gestalten, in denen sie selbstgesteuert lernen und selbstvergessen spielen. Als wir alles wieder in die Kiste verstaut haben, kommt Anke zu mir, strahlt mich an und sagt: „Das war die schönste Sportstunde in meinem ganzen Leben“.

Noch einmal zurück in die vierte Klasse: Nach dem Fußballspiel herrschte die einhellige Überzeugung, dass das Spiel heute viel besser gewesen sei als beim letzten Mal.

Das Mädchen aus der siebten Klasse, das zu Beginn der Stunde geweint hat, konnte anfangs gerade mal acht Meter weit werfen. Mit Hilfe der Monica-Seles-Stöhn-Schrei-Technik brachte sie es im Laufe von zehn Minuten auf zwölf Meter fünfzig. Seit dieser Stunde habe ich sie nicht mehr weinen sehen. Im Jahr darauf hatte ich sie im Differenzierten Sportunterricht Bewegungskünste. Trotz eifrigster Bemühungen gelang es ihr innerhalb eines halben Jahres nicht, die Drei-Ball-Jonglage zu erlernen. Aber sie entdeckte ihre Liebe zum Bewegungstheater. Als es auf die Bewertungsphase im Februar zuging, befürchtete ich schon, sie würde aus dem Kurs aussteigen. Was dann aber am „Show-Termin“ geschah, kann ich heute noch nicht recht fassen. Als die Reihe an ihr war, legte sie ein Stück aus dem Musical Cats auf und präsentierte eine etwa zehnminütige Bewegungstheater-Solnummer, in der sie sich selbst spielte in ihrer monatelangen Unfähigkeit, die Drei-Ball-Jonglage zu erlernen. Die anderen Kinder und ich saßen gebannt und in ungläubigem Staunen um die Bühne herum – keiner von uns hätte für möglich gehalten, dass sie zu einer solchen ausdrucksstarken Bewegungsleistung, noch dazu allein und vor allen Leuten, in der Lage gewesen wäre. Sie erhielt donnernden Applaus – und von mir natürlich eine Eins. Im nächsten Halbjahr wählte sie Fitness als Differenzierten Sportunterricht. Wenn ich sie heute – sie ist jetzt in der Neunten – auf dem Schulhof treffe, geht sie mir aufrecht entgegen, grüßt mich, plaudert ein wenig und geht weiter – jeder Zoll eine selbstbewusste junge Frau mit offenkundig sportlichem Körperselbstkonzept.

In der neunten Jungenklasse habe ich übrigens meine Lehrprobe mit dem Thema „Verbesserung des Delphinschwimmens“ gehalten. Schon in der zweiten Woche saßen nur noch sechs auf der Bank. Am Tag der Prüfung waren alle im Wasser und haben alles gegeben.

Zum Schluß ein besonders schönes Beispiel für die Freuden einer Sportlehrerin an ihrem Beruf: Irgendwann letztes Jahr entdeckte ich am Handgelenk meiner Frau ein neues, offensichtlich selbstgemachtes Freundschaftsarmbändchen. Auf meine Frage, wer der neue Liebhaber sei, antwortete sie, das Band sei von einer ihrer Schülerinnen. Sie hätte es ihr geschenkt mit der Bemerkung: „... weil Sie meine Lieblingslehrerin sind“.

Sportdidaktiker, Sportpädagoge sein ist, wie Sie sich spätestens jetzt vorstellen können, mehr als ein Job. Es ist ein Beruf, manchmal sogar eine Traumberuf. Wenn ich in diesem Zusammenhang die Funktion dieser Vorlesung kurz umreißen müßte, so könnte ich sagen: Mit dieser Vorlesung möchte ich versuchen, Ihnen eine Struktur zu geben, von der aus Sie ihre Berufung zur Sportlehrerin bzw. zum Sportlehrer bewußt, d.h. aus pädagogischer und aus didaktischer Perspektive gestalten und den jeweiligen Anforderungen anpassen können.

Ich gliedere die Vorlesung in acht Kapitel. Im ersten Kapitel unternehme ich den Versuch eines sinnvollen historischen Rückblicks auf die Entwicklung des Sportunterrichts. Im zweiten Kapitel werde ich versuchen, den ewigen Streit um das Verhältnis von Sportdidaktik und Sportpädagogik zu schlichten. Das dritte Kapitel befaßt sich mit den pädagogischen Grundlagen des Sportunterrichts, das vierte mit den Ebenen der didaktischen Entscheidungen und Handlungen. Im fünften Kapitel werde ich Ihnen eine Auswahl sportdidaktischer Konzepte vorstellen. Im sechsten Kapitel möchte ich Ihnen zeigen, wie man an Hand von Unterrichtsorientierungen Inhalte immer wieder anders verpacken kann. Das siebte Kapitel ist typischen Aufgaben der sportunterrichtlichen Praxis gewidmet und im achten Kapitel gehe ich der Frage nach, wie man den eigenen Unterricht plant und auswertet.

Die acht Kapitel lassen sich inhaltlich nicht absolut trennscharf voneinander abgrenzen. So bestehen etwa deutliche Bezüge zwischen den Sinndimension der Bewegungserziehung, die ich im dritten Kapitel bespreche, den didaktischen Konzepten des fünften Kapitels und den Unterrichtsorientierungen des sechsten Kapitels. Da die Kapitel aber mit dem roten Faden einer zunehmenden Konkretisierung verknüpft sind, bauen sie dennoch aufeinander auf. Etwaige Überschneidungen bitte ich deshalb im Sinne einer immer stärkeren Einlassung auf die Unterrichtspraxis zu interpretieren.

1 Versuch eines sinnvollen Rückblicks auf die Geschichte des Sportunterrichts – oder: Das Zen des didaktischen Augenblicks

Nun also zuerst zur Geschichte des Sportunterrichts. Einige von Ihnen mögen jetzt vielleicht die Nase rümpfen und meinen: Naja, auch der fängt bei Adam und Eva an und holt die ollen Kamellen aus dem Keller. Andere von Ihnen bringen vielleicht unangenehme Erfahrungen aus dem schulischen Geschichtsunterricht mit in diesen Hörsaal. Ich kann Sie beruhigen: Auch für mich macht Geschichte nicht per se Sinn, sondern nur in ihrem Bezug zur Gegenwart. Ich werde Sie deshalb nicht mit historischen Daten bombardieren, vielmehr werde ich versuchen, geschichtliche Entwicklungslinien dort zu verankern, wo Sie sich jetzt befinden: nämlich in Ihrer persönlichen Geschichte.

Das Zweite, was ich Ihnen in diesem Kapitel näherbringen möchte, ist die immerwährende Geschichtlichkeit der jeweils gegenwärtigen Unterrichtsstunde oder, wie ich es nenne: das Zen des didaktischen Augenblicks. Doch dazu erst später mehr.

Wenn ich Studierende im Schulpraktikum betreue, frage ich häufig Schüler, die nicht mitmachen, nach den Gründen dafür. In einer solchen Gesprächssituation hat mir vor zwei Jahren ein Neuntklässer beim Schwimmunterricht ganz offen gesagt: „Ich hob kan Bock, wie a Goldfisch immer hin und her zu schwimmen!“ Ich halte diesen Satz für eine wahrhaft historische Aussage. Was bringt der fünfzehnjährige Junge damit zum Ausdruck? Er bringt zum Ausdruck, dass er den überkommenen, über Jahrhunderte entwickelten bewegungsdidaktischen Zusammenhang von normierter Lehrer- und Schülerrolle, normiertem Unterricht, normierter Sportstätte, normierter Bewegung, normierten Inhalten und normierten Zielen ablehnt. Und ich meine: zurecht. Ketzerisch formuliert könnte man sogar soweit gehen zu sagen: Schule ist Auslese nach Kriterien der Vergangenheit, demnach sind Schüler, die sich nicht gegen die Schule auflehnen, von gestern. Und konsequent zu Ende gedacht gilt dies natürlich auch für die Universität und nicht zuletzt für diese Vorlesung. Also: Lehnen Sie sich nicht zurück, sondern lehnen Sie sich auf, wenn Sie das Gefühl haben, irgend jemand will etwas mit Ihnen machen, nur weil er es schon immer so gemacht hat.

Versetzen Sie sich bitte in die Lage des von mir zitierten Jugendlichen, nennen wir ihn Markus. Markus lebt in Bayreuth, einer Kleinstadt in Deutschland, er ist Schüler einer neunten Klasse, er wird unterrichtet, er weigert sich, bestimmte von ihm geforderte Bewegungshandlungen auszuführen, d.h., er stellt die Frage nach dem Sinn seines Handelns. Damit ist er schon sehr weit gekommen in seiner Persönlichkeitsentwicklung. Für Sie als zukünftiger Lehrer von Markus wird seine Sinnfrage zur Frage nach dem Sinn Ihres Handelns als Lehrkraft und damit zu einer Frage Ihrer persönlichen Geschichte. Warum wollen Sie eigentlich, dass Markus „wie a Goldfisch hin und her schwimmt“? Begeben wir uns zur Beantwortung dieser Frage mit Hilfe eines Frage-und-Antwort-Spiels auf eine Zeitreise:

Die erste Antwort könnte lauten: Weil Sie eine Schwimmnote von Markus brauchen. Ich frage Sie: „Warum brauchen Sie eigentlich eine Schwimmnote von Markus?“ Sie antworten: „Weil mir der Lehrplan dies vorschreibt!“ Ich frage weiter: „Warum schreibt Ihnen der Lehrplan dies eigentlich vor?“ Sie zögern etwas und meinen dann: „Weil diejenigen, die den Lehrplan konzipiert haben, dies für sinnvoll halten!“ Jetzt frage ich Sie: „Welchen Sinn soll das Bahnschwimmen eigentlich für Markus haben?“ Da holen Sie mächtig pädagogische Luft und schmettern mir entgegen: „Ja, weil Schwimmen gesund ist und ich als Sportpädagoge auch einen Beitrag zur Gesundheit meiner Schüler leisten will!“ „Aber“, wende ich ein, „Markus ist gesund, und die zweihundert Meter in Ihrem Sportunterricht machen ihn sicher nicht gesünder!“ Wenn Sie jetzt nicht auf Ausreden verfallen wollen, wie etwa: „Ja, aber, Schwimmen gehört schon seit Jahrzehnten zum Schulsport“ oder ähnliches, dann müssen Sie anfangen, historisch zu denken. In gewisser Weise haben Sie mit Ihrer Ausrede ja auch schon historisch gedacht. Die eigentliche Frage ist aber: Wie kam das Schwimmen in den Schulsport? Oder noch exakter: Welche Funktion hat das Schwimmen erfüllt, deretwegen es in den Schulsport aufgenommen wurde? Und wenn Sie diese Frage gestellt haben, tut sich die Vergangenheit vor Ihnen auf wie ein Strudel, der Sie hinabzieht in seine unergründlichen und zugleich aufregenden Tiefen.

Lassen wir uns also fallen mit dem Vorsatz, erst dann zu bremsen, wenn wir den Ausgangspunkt des Schulschwimmens erreicht haben. Beschränken wir uns dabei der Übersichtlichkeit halber auf unseren Landstrich. Wie bei vielen bewegungsdidaktischen Fragen landen wir bei unserer Suche nach ersten Antworten im Schnepfenthal des 18. Jahrhunderts. Und übrigens nicht nur wir, sondern fragende Bewegungserzieher aus aller Welt finden hier einige ihrer Wurzeln. Schnepfenthal, die Wirkungsstätte von Johann Christoph Friedrich GUTSMUTHS (1759-1839), liegt – gerade mal 120 km Luftlinie von Bayreuth – in Thüringen nahe bei Gotha und gilt als die Geburtsstätte des Sportunterrichts, wenngleich damals die Terminologie verständlicherweise noch anders war.

Die Schule in Schnepfenthal war ein sogenanntes Philanthropinum und GutsMuths einer der Hauptvertreter der sogenannten Philanthropen, was soviel heißt wie: Menschenfreunde. Bitte versuchen Sie gelegentlich, sich selbst und Ihnen bekannte Lehrkräfte an dieser Bezeichnung zu messen – immerhin können die Philanthropen als die historischen Prototypen der heutigen Schullehrkräfte gelten. GutsMuths entwickelte am Philanthropinum zu Schnepfenthal eine an bürgerlichen Idealen orientierte „Gymnastik für die Jugend“ (Erste Auflage: 1793) und wurde damit zum Begründer einer „Theorie“ der Leibesübungen. Der „Hauptzweck“ seiner Gymnastik war die „Harmonie zwischen Geist und Leib“ bei den Zöglingen, die übrigens ausnahmslos

Knaben aus der wohlhabenden Bürgerschicht waren. Die „Gesundheit des Leibes“ sollte „ungetrübte Heiterkeit des Geistes“, „Schärfe der Sinne“ und „Dennkraft“ bewirken (zit. nach SCHALLER 1992, 12f).

Die Leibesübungen waren nach dem Prinzip der Bewegungsverwandtschaften in Hauptgattungen eingeteilt: Springen, Laufen, Werfen, Ringen, Klettern, Balancieren, Heben und Tragen sowie Tanzen, Gehen und militärische Übungen. Baden, Schwimmen und Spiele wurden gesondert betrachtet (KRÜGER 1993a, 32). Alle diese Leibesübungen waren nicht zweckfrei, sondern wurden nach ihrer Brauchbarkeit und Nützlichkeit für das bürgerliche Leben ausgewählt (KRÜGER 1993a, 34; HUMMEL/BALZ 1995, 33). Aha! Da haben wir's ja schon! Schwimmen wurde unterrichtet, weil es für die Schüler in deren Alltag brauchbar und nützlich war. Lassen wir dazu GutsMuths selbst zu Wort kommen, Zunächst zur Gymnastik im allgemeinen:

„Gymnastik ist Arbeit im Gewande jugendlicher Freude. Arbeit, weil ihr Zweck keineswegs in unedlem Zeitvertreib zu suchen, sondern in Veredlung des Körpers zu setzen ist. Sie soll erscheinen im Gewande jugendlicher Freude, weil diese so recht das heitere Klima ist, in welchem die Jugend am meisten gedeiht“ (GUTSMUTHS 1804/1970, 4f). Nun zum Schwimmen im besonderen: „Der Nutzen des Schwimmens ist schon seit den ältesten Zeiten bekannt, und eben darum stand diese Uebung schon bei den Griechen in hohem Ansehen ... Am anerkanntesten ist der Nutzen dieser vortrefflichen Uebung in sofern sie als ein Rettungsmittel in Wassergefahr betrachtet werden kann. Weniger hat man bisher wohl die Wirkungen ins Auge gefaßt, die diese mannhafte Kunst auf den Körper des Menschen äußert. Es gibt eine Menge trefflicher Uebungen, die darauf angelegt sind, die Muskelkräfte des Körpers zu erhöhen; aber der ganze gymnastische Kursus hat nicht Eine Uebung aufzuweisen, die es auf die Art thäte, wie das Schwimmen ... Ferner ist diese Uebung sehr heilsam für die noch unausgebildete Brust der Jugend ... es gibt kein Mittel, die Brust des Knaben schöner zu wölben als diese. Und endlich, entwickelt nicht das Schwimmen die Keime des männlichen Mutes, kann es nicht in so manchem Falle als Praxis den moralischen Grundsätzen zu Hilfe kommen?“ (234f).

So weit der alte GUTSMUTHS. Was können wir daraus ersehen? Der Unterrichtsinhalt Schwimmen war eines der Schnepfenthaler Angebote, die dem Schüler zur Freude gereichen sollten und ein Angebot im Blick auf ein gelingendes Leben des Schülers in seiner persönlichen Zukunft.

Zurück in die Gegenwart. Ihrem Neuntklässer Markus gereicht Ihr Schwimmunterricht offenbar nicht zur Freude und er interpretiert es offenbar auch nicht als Bereicherung für seine Zukunft. Also: Warum wollen Sie dann, dass er im Schulsport schwimmt? Jetzt antworten Sie: „Ja, einfach, weil es mir Spaß macht zu schwimmen!“ Und nun stellt sich die Frage: Wie stellen Sie es an, dass es Markus auch Spaß macht? Die Antwort verschieben wir allerdings auf das fünfte Kapitel.

Schauplatzwechsel. Wieder die neunte Klasse, jetzt aber in der Turnhalle. Haben Sie sich schon einmal gefragt, warum es überhaupt Turnhallen gibt, warum die Turnhalle eigentlich Turnhalle heißt und warum sie so aussieht, wie sie aussieht und warum sich darin oder in den Geräteräumen so eigenartige Apparate befinden, sperrige, kantige, abstoßende Ungetüme aus Gußeisen, Stahl, Holz und Leder? Wenn man sie berührt, tut's weh! Und warum in allen Turnhallen die gleichen Geräte sind und warum eigentlich alle Turnhallen gleich aussehen: quadratisch, praktisch, gut bzw. rechteckig, unpraktisch, muffig? Mein Sohn liebt Turnhallen – weil der Boden so glatt ist und man darauf optimal skaten und Skateboard fahren kann. Und weil's drinnen nie regnet. Ihre Neuntklässer hassen die Turnhalle vielleicht, außer, wenn sie Basketball spielen dürfen. Aber bleiben wir beim Turnen.

Das Schulturnen ist ja eine bedrohte Sportart kurz vor dem Aussterben. Doch irgendwann, vor nicht allzu langer Zeit muss das Turnen ja geradezu biblische Bedeutung gehabt haben, sonst gäbe es nicht diese vielen, ja omnipräsenten Turntempel, an denen hierzulande kein Mensch vorbeikommt und in denen sich unglaubliche Szenen abspielen können, Szenen, die sonst nur von religiösen Zeremonien her bekannt sind: Lange Schlangen vor dem Altar in Form eines mit Leder bespannten Holzkastens, davor ein hinaufführendes elastisches Brett. Wenn man dann an der Reihe ist, vollzieht man eine ritualisierte, formalisierte, nicht hinterfragte Bewegung, bei der man vom Priester der Turngemeinde angeleitet und von anderen Turngemeindemitgliedern unterstützt wird. Das Ganze geschieht mit versteinerner Miene, lediglich angestregtes Stöhnen und Schmerzensschreie werden toleriert. Genug der fragwürdigen Analogie. Übertragen wir die für das Schwimmen angewandte Prozedur auf das Turnen: Warum soll Markus turnen? Den nächsten Teil kennen Sie ja bereits, also stürzen wir uns gleich in den Strudel der Geschichte, wo wir am Anfang des 19. Jahrhunderts bei einem Herrn namens Friedrich Ludwig JAHN (1778-1852) zum Stehen kommen.

Unter dem Eindruck der politischen Verhältnisse entstand Anfang des 19. Jahrhunderts mit dem sogenannten „Turnvater“ Jahn die „Turnbewegung“. Jahn hatte nicht, wie die Philanthropen, die reichen Bürgersöhne im Visier, seine Zielgruppe – wie wir das heute nennen würden – war das Volk. Alle sollten die positiven Wirkungen der Körpererüchtigung erfahren können, und zwar auch unabhängig von ihrem Zugang zu den Bildungsinstitutionen. Also fand das „deutsche Turnen“ draußen statt. Die Berliner „Hasenheide“ wurde 1811 zum Prototyp des neuen Turnplatzes. Bestückt mit allerlei abenteuerlichem Gerät bot es vielfältige Möglichkeiten, sich auszutoben, seinen Mut und seine Geschicklichkeit zu erproben – und nicht zuletzt Fähigkeiten zu entwickeln, die auch im Krieg von Nutzen waren. Das Turnen für die „Söhne des Vaterlandes“ – so die Adressierung des späten GutsMuthsschen Turnbuches -, die „Turnkunst“, wie Jahn selbst es nannte, hatte also nicht ihre Zielfunktion im bürgerlichen Leben, sondern im bewaffneten Kampf national-

bewußter junger Männer gegen die Soldaten Napoleons. Getragen von einer eigenartigen Mischung aus völkischem Nationalbewußtsein, romantischer Verklärung und „frisch-frei-fröhlich-frommem“ Geist sollten die jungen, durch Körperübungen gestählten und abgehärteten Volkshelden dem nationalpolitischen Aufbruchswillen der Bevölkerung in Deutschland Geltung verschaffen (vgl. KRÜGER 1993a, 36-51). Geräte, die heute zur Standardausstattung jeder „Turn“-Halle gehören, kamen erstmals bei Jahn zum Einsatz (KRÜGER 1993a, 48). Allerdings nur im Freien. Und das wäre wohl so geblieben, wenn sich die Turner nur in den sogenannten „Befreiungskriegen“ gegen die Franzosen, nicht aber anschließend auch gegen die „Tyrannenherrschaft“ der preußischen Obrigkeit stark gemacht hätten. Und so verfügte König Friedrich Wilhelm III. 1820 ein „Turnverbot“, das die Turner von ihren geliebten Plätzen vertrieb (KRÜGER 1993a, 59f). Allerdings musste nur das öffentliche Turnen verschwinden, hinter verschlossenen Türen konnte es weitergehen. Deshalb verlagerten sich die turnerischen Aktivitäten in umgewidmete oder eigens dafür gebaute Hallen, wo es sich im übrigen weiterentwickelte und wo seine erzieherische Funktion auch weiter wahrgenommen wurde. Der neue König, Friedrich Wilhelm IV., hob schließlich 1842 die Turnsperrung auf und verhalf damit dem Turnen zum formellen Durchbruch im Erziehungswesen.

Aus der Jahnschen Turnbewegung entwickelte sich also das Schulturnen, als dessen „Vater“ Adolf Spieß (1810-1858) gilt. Spieß war mit dem Ziel angetreten, Turnen als „Erziehungsmittel“ in die Schulen einzuführen (SCHALLER 1992, 13). Dafür legte er eine ausgefeilte und bis in alle Einzelheiten „elementarisierte“ Systematik der Bewegungen vor. Der Grund für die breite Anerkennung lag aber weniger in der Systematik, sondern vor allem in den von ihm neu geschaffenen Frei-, Gemein- und Ordnungsübungen. Mit ihnen ordnete er das „Chaos“ des Jahnschen Turnens und machte deutlich, dass Turnen kein wildes Treiben mehr, sondern zur Erziehung der Schuljugend geeignet sei. Die dahinter stehenden Erziehungsziele lauteten: Disziplin, Körperbeherrschung, Zucht und Ordnung sowie wehrhafte Härte, Kraft und Widerstandsfähigkeit. Der Leib sollte als freies Werkzeug des Geistes ausgebildet werden. War Spieß selbst noch von den Idealen einer „lebensfrischen, lebensschönen und veredelten Körperlichkeit“ beseelt, so verwandelte sich das darauf zielende Turnen unter den Händen weniger begabter Turnlehrer in dumpfen Kasernenhofdrill, der aus der Jugend eine leicht steuerbare Masse von Untertanen machen sollte (KRÜGER 1993a, 100-102, 160f; Hummel/Balz 1995, 33).

Als besonderes Verdienst von Spieß gilt darüber hinaus, dass er erstmals das Mädchenturnen praktisch und theoretisch behandelt und damit auch Fragen der körperlichen Erziehung der Mädchen ins Gespräch gebracht hat. Dies war keineswegs selbstverständlich, weil Turnen und Körpererziehung im Sinne des Schulturnerlasses von 1842 als eine besondere Form der militärischen Körpererziehung für die männliche Jugend betrachtet wurde (KRÜGER 1993a, 99). Mädchen und Frauen sollten durch Körperübungen ihre Attraktivität erhöhen, aber gleichzeitig hatten sie tugendhaft und sittsam den Körper zu verhüllen.

Und heute: Brauchen wir vielleicht Turnen zur Wehrtüchtigung? Lächerlich! werden Sie zurecht verneinen. Aber vielleicht zum Bodystyling? Was machen denn die Millionen Menschen in den Fitneßstudios? Bankdrücken, Dips, Lat-Ziehen, alles schon mal dagewesen! Turnen im neuen Outfit. Chromblitzend, verspiegelt. Powerlift statt Klimmzug. Benchpress statt Liegstütz. Doch fragen Sie mal einen Fitneßstudiobesucher nach dem Training, warum er so gern turnt. Er wird Sie verständnislos anblicken und sagen: Turnen hat mir nie Spaß gemacht.

Zurück zu Markus. Oder besser: Zurück zu Ihnen selbst. Turnen Sie eigentlich gern? Wenn nein – warum nicht? Weil Sie zu wenig Kraft haben, weil es manchmal weh tut, weil sie die komplexen Bewegungen nicht begreifen, weil es irgendwie so statisch ist, weil es einfach keinen Spaß macht? Dann können Sie Markus sicher verstehen. Wenn ja – warum macht es Ihnen Spaß? Weil die Bewegungen einen sensationellen Eindruck vermitteln, weil Sie das Gefühl haben, Ihren Körper zu kontrollieren, weil Sie Ihre Kraft spüren, weil die Bewegungen einfach Spaß machen? Können Sie dann Markus trotzdem verstehen? Und wie stellen Sie es an, dass ihm das Turnen vielleicht doch noch Spaß macht?

Ich möchte nun nicht alle Schulsportarten in derselben ausführlichen Weise historisch zuordnen, sondern das Verfahren ein wenig abkürzen. Markus ist leidenschaftlicher und erfolgreicher Snowboarder. Außerdem fährt er gern Skateboard, spielt gern Basketball und ist ein ganz ordentlicher Hochspringer. Im übrigen ist Markus keineswegs wasserscheu. Wenn ich ihn im Freibad treffe, zeigt sich, dass er sich sehr gern und gewandt in diesem Element bewegt; allerdings wesentlich vielfältiger, als es von ihm im Schwimmunterricht verlangt wird.

Seine sportlichen Aktivitäten hat er natürlich nicht erfunden; sie alle haben historische Wurzeln. Das Hochspringen z. B. in der modernen Leichtathletik. Die wiederum leitet sich aus den Wettkampfformen des antiken Griechenlands ab und wurde durch die Jahrhunderte weitergereicht, modifiziert und technisiert. Leichtathletische Bewegungsaktivitäten finden wir auch bei GutsMuths wieder und natürlich in den Olympischen Spielen der Neuzeit. Basketball hingegen ist eine relativ junge Sportart – vor allem aber ist sie eine Sport-Art, d.h., sie ist nicht Gymnastik und nicht Turnen. Sie wurde Ende des 19. Jahrhunderts in Nordamerika entwickelt, hat aber sicher historische Vorläufer, die ins Mittelalter zurückreichen. Mit den modernen Sportspielen sind, wie Sie unschwer feststellen können, ganz andere Perspektiven verbunden als mit den klassischen Individualaktivitäten Turnen, Schwimmen und Leichtathletik, nämlich die Verbindung von Spiel und Wettkampf. Im übrigen ist der Sportunterricht sowohl von den Leitzielen des Sports aus dem späten 19.

Jahrhundert als auch von denen des älteren Turnens und der Gymnastik geprägt. Gymnastische und turnerische Leitziele waren unter anderem Gesundheit, Ästhetik und Widerstandsfähigkeit, sportliche Leitziele dagegen Leistungsvergleich, Rekordstreben und Fairneß im Rahmen normierter Regelwerke. Ohne die Kenntnis dieser Wurzeln ist der Sportunterricht, wie Sie und ich ihn erlebt haben, nur schwer verständlich. Denn würde Sportunterricht nur die jeweiligen aktuellen Trends widerspiegeln, so würden die Kinder heute Skateboarden, In-Line-Skatens und Snowboarden, Fußball, Basketball und Eishockey spielen, hip-hop tanzen, Jonglieren und Einradfahren. Tatsächlich wird ja vieles aus dieser Liste bereits angeboten. Und auch dies steht in einem historischen Zusammenhang, der offensichtlich immer wieder neue Leitziele hervorbringt – oder auch nur alte Leitziele neu interpretiert. Zwar wird heutzutage manchmal versucht, den Sport auf die Spaßdimension zu reduzieren, die Frage ist jedoch, woraus dieser Spaß entsteht. Und so lassen sich auch beim Skateboarden auf dem Parkplatz unschwer die Perspektiven Dynamik, Ästhetik und Leistungsvergleich erkennen. Sie drücken sich lediglich in einem anderen Bewegungskontext aus. Und selbst dieser Kontext läßt sich auf traditionelle Wurzeln zurückführen. In diesem Sinne könnte man sogar sagen: Skateboarden ist Gymnastik und Turnen auf dem Rollbrett – und es impliziert Coubertins olympischen Wahlspruch: „schneller – höher – stärker“. Und so wandeln sich die Bewegungsmuster mit der Zeit und bleiben im Kern doch mit der kulturellen Bewegungstradition verbunden. Das Aufgreifen aktueller Trends im Sportunterricht ist im Grunde also nichts anderes, als das, was GutsMuths gemacht hat, als er Schwimmen in sein Bewegungserziehungskonzept aufgenommen hat: Es gereicht den Kindern zur Freude und ist ein Angebot im Blick auf ein gelingendes Leben des Schülers in seiner persönlichen Zukunft. Also: Mehr davon!

Aber bitte nicht ohne Reflexion! Von einer Sportlehrkraft muss man mehr erwarten können als das bloße Hereinnehmen sportlicher Modetrends in den Unterricht. Man muss erwarten können, dass sie bei allen Aktivitäten, die sie anbietet, das im Blick hat, was ich „das Zen des didaktischen Augenblicks“ nenne. Zur Erläuterung muss ich ein wenig ausholen.

Das Zen ist eine spirituelle Disziplin des Buddhismus, die sich aus indischen Wurzeln vor allem in China und Japan entwickelt hat. Es drückt sich sowohl in einer Geisteshaltung als auch in einer religiösen und Lebenspraxis aus. Ich gebe zu, dass ich weit davon entfernt bin, das Zen in seiner ganzen Bedeutung zu erfassen, glaube aber, darin Anhaltspunkte gefunden zu haben, die dem Lehrenden im allgemeinen und dem Sport Unterrichtenden im besonderen zu einer gelingenden Unterrichtspraxis hilfreich sein können. Einige für unseren Zusammenhang wesentliche Anhaltspunkte möchte ich herausgreifen und auf die Fragestellung dieses Kapitels beziehen¹.

Erstens: Das Zen lebt von einer für uns Abendländer schier unbegreiflichen Logik der Identität. Wir dagegen sind gewohnt, Lebenssicherheit dadurch zu gewinnen, dass wir Unterschiede identifizieren: Ich bin ich und Mama ist Mama, rot ist rot und nicht blau, eine Hand ist eine Hand und nicht ein Fuß, es ist wahr, dass die Erde rund ist und nicht flach usw. Das gilt nicht für die Logik des Zen, denn hier bedeutet Unterschied nicht unbedingt Verschiedenheit und Verneinung nicht notwendigerweise Verneinung noch Bejahung unbedingt Bejahung; im Gegenteil: Unterschied ist Nicht-Unterschied, Bejahung ist Verneinung und Verneinung ist Bejahung. Ein typischer Satz, der diese Vorstellung zum Ausdruck bringt, lautet beispielsweise: Der Weg ist nicht der Weg (vgl. LEWIS 1996, 84²). Übersetzt in unseren Zusammenhang hieße das z.B.: „Der Basketball ist nicht der Basketball“ oder „Ich bin das Reck“. Diese Vorstellung übersteigt zweifellos unsere intellektuelle Fassungskraft; das heißt aber noch nicht, dass sie nicht logisch ist. Es heißt lediglich, dass das Leben mehr ist als das, was wir mit unserer Vernunft erfassen können (vgl. SUZUKI 1998, 23-25). Können Sie das verstehen?

Zweitens: Im Zen gilt die Vorstellung, dass nur der gegenwärtige Augenblick tatsächlich existiert. Vergangenes und Zukünftiges existieren nicht, ohne allerdings ihre gewesene oder potentielle Existenz zu verlieren. Die Zeit, die alle Phasen umschließt, erstreckt sich nicht unendlich zwischen Vergangenheit und Zukunft, sie ist vielmehr nichts anderes als dieser Augenblick (vgl. SUZUKI 1998, 93). Während unser Verstand gewohnt ist, die Zeit in Jahre, Tage und Stunden zu zerschneiden, lebt der Zen-Buddhist von Augenblick zu Augenblick, also ganz im Hier und Jetzt, und in jedem Augenblick fließt sein geschichtliches Dasein zusammen (vgl. SUZUKI 1998, 47). Kinder sind in dieser Hinsicht wahre Zenmeister, denn sie leben aus dem

¹ Dieser Teil erfolgt im offenen Gespräch mit den Teilnehmer/innen. Stichpunkte: → Unterschied ist Nicht-Unterschied. Folien: Erdkugel. Luftbild von Bayreuths Innenstadt. ... und sie werden ein Fleisch ... der ist in mir und ich bin in ihm ... der Vater und ich sind eins ... ich bin du ... der Buddha ist in dir ... Beispiel Kohlenstoffatom. Unterschiedliche Auffassungen sind nicht wirklich, sondern nur Erfindungen unseres Geistes. Das Ich ist eine Erfindung des menschlichen Geistes, existiert aber nicht wirklich. Trennung, Unterscheidung von Wesen und Dingen ist nur eine gedankliche Definition, aber nicht wirklich. → Zeit ist der Augenblick. Vergangenheit und Zukunft existieren nicht, wir können nur daran denken, diese Gedanken sind aber nicht wirklich existent. Streit zwischen zwei Partnern; Gespräche mit den jeweiligen Therapeuten. Wirklich ist nur der Augenblick, wenn ich über ihn nachdenke oder spreche, ist er schon nicht mehr existent, Trotzdem ist basiert der gegenwärtige Augenblick auf dem vorhergehenden, von dem ich mich aber jederzeit distanzieren kann. In jedem Augenblick beginnt das Leben neu. Alles, was ich wirklich habe, ist also der Augenblick. Kinder sind reine Gegenwart. Was im Augenblick geschieht, kann nicht besser sein als es ist. Es ist einfach, also: Just do it. Zukunft existiert nicht wirklich. Sie ist nur ein Denkprodukt. Ärger über Vergangenes, Angst vor Zukünftigem sind also nicht real, weil sie nur Produkte des Denkens sind. → Beharrliches Üben mit wachem Geist. Volle Konzentration auf den Augenblick. Dabei sein, präsent sein. → Unsere Aufgabe: Unterschiede aushalten, sich nicht ärgern, weder über sich noch über die Kinder. Den Kindern einen erfüllten Augenblick bereiten (vgl. Schleiermacher). Im Unterricht aufgehen, trotzdem Distanz halten.

² Lewis zitiert mit diesem Satz Gary Snyder.

Augenblick heraus. Also muss ich ihnen erfüllte Augenblicke bereiten, wie Schleiermacher sagt. Man könnte auch sagen: „just do it“.

Drittens: Eine der vordringlichsten Forderungen an den Zen-Anhänger ist die der Geduld und Beharrlichkeit auf der Suche nach der Wahrheit. Kung-fu, uns als fernöstliche Kampfkunst bekannt, heißt zunächst nichts anderes als beharrliches, ausdauerndes Suchen und Nachdenken (vgl. SUZUKI 1996, 123). Voraussetzung für dieses geduldige und konzentrierte Suchen ist i-ch'ing oder san-ch'ing, ein wacher Geist, der beispielsweise auch einen Karateka in der Kampfsituation auszeichnet. Für uns hieße das z.B.: Immer wieder das Gleiche tun, helfen, ordnen, trösten, beobachten, verbessern usw.

Bezogen auf die Frage nach einer sinnvollen historischen Einordnung unserer Tätigkeit im Sportunterricht bedeutet dies: Jede Unterrichtsstunde, jeder Augenblick unserer Unterrichtspraxis stellt uns vor die Aufgabe, die Einheit in den unterschiedlichen Auffassungen von Sportunterricht zu erkennen. Wenn ich Schwimmen unterrichte und Markus nicht mitmachen will, heißt das noch nicht, dass ich recht habe und er nicht, es heißt höchstens, dass wir uneinheitliche Vorstellungen von Sportunterricht haben und noch nicht in der Lage sind, zueinanderzufinden. Meine Aufgabe besteht nun darin, geduldig und beharrlich, mit wachem Geist nach einer Möglichkeit zu suchen, diese Einheit in einer für uns beide befriedigenden Situation herzustellen. Dabei muss ich mir bewußt sein, dass wir uns beide zwar nur in der jeweils augenblicklichen Situation finden können, diese aber zugleich der Fluchtpunkt aller unserer individuellen und aller darüber hinaus gehenden geschichtlichen Entwicklungslinien der Vergangenheit und Zukunft ist. Das heißt konkret: Konzentriere dich voll auf das gegenwärtige Geschehen, akzeptiere Widerstände, versuche geduldig, Unterschiede auszugleichen, beharre nicht auf deinem Plan, sondern sei flexibel, laß dich in Frage stellen, laß die Kinder selbst Unterricht gestalten, arbeite gemeinsam mit den Kindern auf Situationen hin, die ihnen Spaß machen, bediene dich dabei bewußt pädagogischer Erkenntnisse und denke immer daran, welchen Gewinn die Kinder aus der Situation ziehen können. Zugegeben: diese Aufgabe ist ungeheuer komplex, aber es ist die Aufgabe, die sich jeder Sportlehrkraft in jeder Stunde, ja in jeder Unterrichtsminute immer wieder stellt. Das ist es letztlich, was ich das Zen des didaktischen Augenblicks nenne, und diese Vorstellung möchte ich den weiteren Ausführungen zugrunde legen.

2 Sportdidaktik und Sportpädagogik – oder: Wer war zuerst da – Henne oder Ei?

Zwischen Didaktikern und Pädagogen besteht eine immerwährende Diskussion um die Frage, wer von beiden zuerst da war. Sozialkritisch könnte man formulieren, es handelt sich dabei um eine Machtfrage, oder gehässig: um eine Frage des Geldes. Betrachtet man die Bildungslandschaft unter diesem Gesichtspunkt, so zeigt sich etwa, dass Pädagogen C-4-Professuren innehaben, während Didaktiker mit C-3-Stellen vorliebnehmen müssen. Und Sport als Didaktikfach hat einen – für mich zweifelhaft – niedrigeren Stellenwert als Sport als pädagogisches bzw. Unterrichtsfach. Pädagogen argumentieren, dass die Didaktik lediglich das umsetzt, was die Pädagogik vorgibt, Didaktiker wiederum meinen, Pädagogik bleibe graue Theorie ohne ihre Umsetzung in die Praxis. Ich halte diesen Streit für müßig und den Unterschied im Sinne der Zen-Logik für einen Nicht-Unterschied, oder anders formuliert: im Unterschied zwischen Didaktik und Pädagogik liegt die Einheit von Didaktik und Pädagogik. Tatsächlich handelt es sich um verschiedene Perspektiven, die ich nun im einzelnen erörtern werde.

Zunächst zur Didaktik. Didaktik ist nicht die oberfränkische Übersetzung von „Die Taktik“, sondern eine Ableitung aus dem griechischen διδασκαλία, was soviel bedeutet wie Lehre oder Unterweisung. Die Frage, die die Didaktik stellt, ist die Frage nach dem „wie“, d.h. in unserem Fall, wie unterrichte ich Sport bzw. wie vermittele ich die Inhalte des Sportunterrichts. Die Antwort auf die Frage des „wie“ konkretisiert sich in Organisationsformen, Unterrichtsmitteln, Methoden, in Unterrichtsstilen und Kommunikationsformen, in Zeitplänen und Raumgestaltungen. Die „Kunst“ des Unterrichtens besteht darin, für jeden Inhalt die jeweils angemessene Form unter Berücksichtigung des sozialen Zusammenhangs zu finden. Unter der Forschungsperspektive bedeutet Didaktik dann die Wissenschaft von der Unterrichtsgestaltung, unter der Ausbildungsperspektive meint Didaktik soviel wie Unterrichtslehre.

Auch das Wort Pädagogik leitet sich aus dem Griechischen ab, nämlich aus dem Wort παιδαγωγος, was soviel heißt wie Knabenführer. Wir verstehen heute unter Pädagogik gemeinhin die Lehre von der Erziehung oder die Erziehungswissenschaft. Im weiten Sinne stellt auch die Pädagogik die Frage nach dem „wie“, im engeren Sinne geht es dabei aber um die Begründung von Erziehung überhaupt und schließlich um die Frage des „warum“. Die Pädagogik liefert also Antworten auf die Frage nach den Unterrichtszielen. Dabei geht sie aus von anthropologischen Konstanten des Menschseins und der menschlichen Gemeinschaft, von Werten und Moralvorstellungen, von Idealen und Utopien.

Wenn Sie also pädagogisch denken, so fragen Sie sich: „Warum soll Markus schwimmen lernen?“. Wenn Sie didaktisch denken, so fragen Sie sich: „Wie soll Markus schwimmen lernen?“. Beide Fragen sind untrennbar miteinander verbunden, und auch wenn Sie sich jetzt auf Ihr Studium des „Didaktikfaches Sport“ zurückziehen, wird es Ihnen nicht erspart bleiben, Ihren Schülerinnen und Schülern deren immer wieder gestellte Frage zu beantworten: „Was bringt mir das?“ Sie werden also gleichermaßen Sportpädagoge und

Sportdidaktiker sein. Jeder didaktische Augenblick ist durchdrungen von der Frage „Warum mache ich das eigentlich?“

Wie Sie sehen, verhalten sich Didaktik und Pädagogik tatsächlich wie die berühmte Henne und das Ei: Aus dem Ei wird die Henne, die wiederum legt das Ei, aus dem wieder die Henne wird, die wieder ein Ei legt usw. Beide sind zugleich unterschieden und identisch, oder anders ausgedrückt: Didaktik und Pädagogik umschließen Hand in Hand das Kind in der Unterrichtssituation. Noch interessanter als die Frage der Beziehung zwischen Sportdidaktik und Sportpädagogik erscheint mir deshalb die Frage: Wie kommt diese spezielle Form des erziehenden Unterrichts eigentlich zu dem Vornamen „Sport“? Oder anderes herum gefragt: Ist die Bezeichnung „Sportunterricht“ nicht eine unzulässige Verkürzung und Verengung dessen, was unseren eigentlichen Auftrag darstellt, auf einen Sonderbereich der westlichen Kultur, der oft als „schönste Nebensache der Welt“ tituiert wird. Diese Frage drängt sich auf, weil außerhalb des deutschen Sprachraums eine ganz andere Bezeichnung gebräuchlich ist, nämlich „physical education“. Bevor ich deshalb einen Überblick über didaktische und pädagogische Aspekte des Sportunterrichts geben möchte, werde ich zunächst die spezifisch deutsche Entwicklung und Bedeutung von Sportunterricht aufzeigen, um Ihnen deutlich zu machen, dass bereits dieser Begriff ein Programm beinhaltet, das höchst fragwürdig und möglicherweise dafür verantwortlich ist, dass Markus im Schwimmunterricht draußen sitzt.

Physical education ist ein Begriff, den GutsMuths geprägt hat. Er forderte eine Veränderung der „physikalischen Erziehung“ (GUTSMUTHS 1793; zit. nach Quellenbücher der Leibesübungen, Band 1, 110) als Ausgangspunkt der gesamten Erziehung. Wenngleich physical education – wörtlich übersetzt – körperliche Erziehung heißt, wird heute darunter im allgemeinen sowohl Körper- als auch Bewegungserziehung verstanden. Dieses Verständnis zeigte und zeigt sich zum Teil heute noch in dem Begriff „Leibeserziehung“. Wenn ich meine Schulzeugnisse durchsehe, so steht dort, wo heute bei meiner Tochter Sport steht, bis 1975 Leibeserziehung. Während eine deutsche Fachzeitschrift 1972 noch „Leibeserziehung“ hieß und 1973 in „Sportunterricht“ umbenannt wurde, heißt die renommierteste österreichische Fachzeitschrift der Sportdidaktik bis heute „Leibesübungen, Leibeserziehung“. Die entsprechende Schweizer Zeitschrift übt den terminologischen Spagat im dreisprachigen Titel „Sporterziehung in der Schule, Education physique à l'école, Educazione fisica nella scuola“. Wie es zu dieser Veränderung kam und wie sich die aktuelle Diskussion um die bewegungsdidaktische Terminologie entwickelt hat, möchte ich Ihnen in einem Schnelldurchlauf durch die letzten hundert Jahre zeigen.

Zum Ende des 19. Jahrhunderts zeichnete sich eine Entwicklung ab, die sich als **Weg von Turnen und Gymnastik zum Sport** beschreiben läßt. Die in England zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert entstandene Art von Leibesübungen und Körperkultur, die wir seit dem Ende des 19. Jahrhunderts als „Sport“ bezeichnen, traf um die Wende zum 20. Jahrhundert in Deutschland auf eine gewachsene und stabile Kultur der Leibesübungen und der körperlichen Erziehung, nämlich auf das Turnen und die Gymnastik. Aus dem Ringen zwischen den beiden Kulturtraditionen ging schon in den 20er Jahren der Sport als Sieger hervor – zumindest auf der terminologischen Ebene als Begriff für die Gesamtheit der Leibesübungen. Einen entscheidenden Anstoß hierfür lieferte sicher die erzieherische Begründung des Sports durch einen Franzosen: Baron Pierre de Coubertin (1863-1937). Er hat es verstanden, die geistig-kulturellen und pädagogischen Wurzeln des modernen Sports freizulegen und in der olympischen Bewegung und der olympischen Idee zu bündeln (KRÜGER 1993b, 10-12).

Die olympischen Ideale waren es auch, an die sich 1945 – nach dem Zweiten Weltkrieg – anknüpfen ließ. Denn der Sport, vor allem aber die Leibeserziehung hatte einiges zu tun, ihr beschädigtes Ansehen wiederherzustellen (KRÜGER 1993b, 13). Einen wesentlichen Anteil daran hatten die Leibeserzieher, die sich über ihr praktisches Wirken hinaus auch um eine neue pädagogische Begründung bemühten. Sie machten sich damit auf den **Weg von der Leibeserziehung zum Sportunterricht**.

Zunächst setzte eine Renaissance der Reformpädagogik ein, einer einflußreichen pädagogischen Bewegung um die Jahrhundertwende, deren Leitmotiv lautete: „Erziehung vom Kinde aus“ (KRÜGER 1993a, 166; HUMMEL/BALZ 1995, 33). Im Rückgriff auf die Grundprinzipien Natürlichkeit, Kindgemäßheit, Gemeinschaftsbezogenheit, Lebensnähe und Ganzheit wurde die Formel vom harmonisch gebildeten Menschen zur obersten Zielsetzung der schulischen Leibesübungen (GRÖßING 1981, 28f). Sport galt lediglich als eine Grundform von Leibesübungen neben Turnen, Gymnastik und Spiel (SCHULZ 1985, 194). Dahinter stand seit Beginn der 60er Jahre die sogenannte Bildungstheorie mit ihren graduell unterschiedlichen Vorstellungen von einer Bildung des jungen Menschen im Vollzug bestimmter ausgewählter Inhalte und Vermittlungsformen – z.B. Bewegung, Spiel, Leistung und Gesundheit auf der Sachebene, Üben, Spielen, Leisten, Kämpfen und Gestalten auf der Personenebene (SCHULZ 1985, 194; LANGE 1975, 222f; GRÖßING 1981, 30f; PIEPERS 1995, 41). Anfang der 70er Jahre endete die bildungstheoretische Phase und die Leibeserziehung begegnete Saul B. Robinsohns Curriculumtheorie. Die damit verbundene Orientierung des Sports am außerschulischen Sport bewirkte nicht nur den Wechsel von der Leibeserziehung zum Sportunterricht, sondern auch von der Erziehung durch Sport hin zur Erziehung zum Sport. Diese Phase dauerte im engeren Sinne etwa bis 1975 (GRÖßING 1981, 33; SCHULZ 1985, 195; KURZ 1987, 63). Auf ihrem Weg wurde **aus der Didaktik der Leibeserziehung die Sportdidaktik**, die ihre Ziele zunächst aus der gesellschaftlichen Realität des Sports ableitete (GRÖßING 1981, 35; LANGE 1975, 224-226). Seit dieser Zeit wird

in den Schulen ein Sportartenkanon geführt, der obligatorisch Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen, Basketball, Handball, Fußball und Volleyball sowie eine Reihe von Wahlsportarten, wie z.B. Tischtennis, Badminton, Judo, Skilauf und Rudern, umfaßt.

Neigt die bildungstheoretische Didaktik der Leibeserziehung zur Realitätsferne, so vernachlässigt die curriculumtheoretische Sportdidaktik ihre Erziehungsfunktion. Aus der bis heute anhaltenden Diskussion beider Positionen um die Aufgaben des Sportunterrichts (vgl. SCHALLER 1992, BECKERS 1993, SCHERLER 1997) sind auch die sportdidaktischen Modelle entstanden, die ich Ihnen im fünften Kapitel dieser Vorlesung vorstellen werde.

Die aktuelle Diskussion trägt der Erkenntnis Rechnung, dass mit der Wendung von der Leibeserziehung zum Sportunterricht eine Verengung der Ziel- und Inhaltsperspektive einherging, die letztlich zur Verdrängung derjenigen Kinder und Jugendlichen führte, die sich nicht mit Tradition der angebotenen Sportarten identifizieren konnten. Das offensichtliche Verfehlen des selbstgesteckten Bildungsanspruchs *Gesundheit und lebenslange sportliche Aktivität aller Schüler* musste zwangsläufig zur Infragestellung des eigenen Selbstverständnisses veranlassen. Lassen wir zum aktuellen Stand der Dinge Stefan GRÖßING, einen der profiliertesten Sportdidaktiker (oder soll ich schon sagen: Bewegungsdidaktiker) unserer Zeit, zu Wort kommen. Ich zitiere ihn aus der 7. Auflage seines Buches „Einführung in die Sportdidaktik“ (1996, 5): „Die Sportdidaktik ist in Bewegung geraten – und das in mehrfacher Weise: zum einen, weil sich die Selbstverständlichkeit des Sportkonzeptes aufgelöst und in Frage gestellt hat. Am Ausgang der sechziger Jahre wurde die Theorie der Leibeserziehung abrupt und verlustreich von der Theorie der Sporterziehung verdrängt und die Vereinnahmung des Sports als Unterrichtsgegenstand der Schule mit den Argumenten der Freizeit und Gesundheit gestützt. Zwei Jahrzehnte blieb das Sportkonzept unangetastet und unangefochten die Grundlage der didaktischen Entscheidungen in curricularen und unterrichtlichen Bereichen des Schulsports. Dann, am Beginn der neunziger Jahre, setzte die Diskussion um die inzwischen sichtbar gewordenen unterschiedlichen Auslegungen der Aufgaben des Sportunterrichts vehement ein und brachte Gedankendynamik in die bisher geruhsam agierende Sportdidaktik. Die Wiederentdeckung des Körpers und des Bildungsauftrages waren Anlässe zur Debatte über Konzeptionen des Sportunterrichts. In diesem Geschehen kam auch die Terminologie ins Gespräch: Immer öfter, wenn auch noch keineswegs häufig, tauchen in den Veröffentlichungen die Wörter Bewegung und Bewegungserziehung statt Sport und Sportunterricht auf. Die Sportdidaktik ist also auch sportlich in Bewegung geraten; aber noch keineswegs beim Bewegungsbegriff angelangt ... So ist wohl die Bezeichnung Sportdidaktik nicht mehr zutreffend, aber so eingeführt und mit diesem Buch verknüpft, dass ich mich nicht dazu entschließen konnte, es durch die zutreffendere Wortverbindung Bewegungsdidaktik zu ersetzen“. Soweit Stefan Größing. Sie sehen, dass es durchaus kritische Stimmen zum Begriff des Sportunterrichts und zu der damit einhergehenden Programmatik gibt. Unter dem Anpassungsdruck an die Entwicklungen des außerschulischen Sports und an die Forderungen der Sportverbände wurde die Leibeserziehung zum Sportunterricht und verlor damit ihre breite pädagogische Ausrichtung. Heute wird versucht, diese wieder aufzugreifen, wobei die Schwierigkeit zum einen in der Neufassung des didaktischen Selbstverständnisses liegt, zum anderen aber ganz banal in der Suche nach einem geeigneten Begriff. Der Begriff „Leibeserziehung“ taugt nicht, weil er zu antiquiert klingt, „Körper- und Bewegungserziehung“ erscheint als zu wenig griffig, „Körpererziehung“ oder „Bewegungserziehung“ je für sich decken wiederum nicht das intendierte pädagogische Spektrum ab und so wird derzeit der Begriff „Sporterziehung“ favorisiert, der sich zwar an die Schweizer Terminologie anschließt, meines Erachtens aber insofern einen faulen Kompromiß darstellt, als er zwar die Erziehungsdimension wieder zur Geltung bringt, diese aber nach wie vor auf den Sport beschränkt.

Ich möchte die Diskussion an dieser Stelle abbrechen und pragmatisch fortfahren, indem ich Ihnen in zwei Kapiteln einen Überblick über die jeweiligen Gegenstände der Sportpädagogik und der Sportdidaktik gebe.

3 Pädagogische Grundlagen des Sportunterrichts – oder: Das Kind ist das Maß aller Dinge

Bevor wir pädagogisch-praktisch tätig werden, bevor wir also Lehrerin oder Lehrer werden wollen, müssen wir uns fragen: „Was heißt das eigentlich: Lehrerin – Lehrer zu sein?“, oder enger und präziser gefragt: „Was heißt: pädagogisch denken?“. Mit einem Satz möchte ich gegen alle ewiggestrigen, selbstherrlichen sogenannten Pädagogen, die Schüler für dumm, faul und gefräßig, für junge Bäume, die beschnitten und begradigt werden müssen, für individualitätslose Nachnamen im Klassenbuch halten, antworten: „Pädagogisch denken heißt: das Kind als Maß aller Dinge anzuerkennen!“, d.h. als Maß meines Handelns, als Maß der Ziele, Inhalte und Methoden meines Unterrichts, als Maß meiner gesamten didaktischen Existenz. Pädagogisch denken heißt also nicht etwa: von der Tradition her für Bildung zu argumentieren, die gegenwärtige Gesellschaft als einzig gültigen Maßstab für Erziehung zu betrachten oder vom Autoritätsanspruch der Lehrkraft aus „die Klasse im Griff haben zu wollen“. Pädagogisch denken heißt vielmehr: „vom Kind aus denken“, wie der Wahlspruch der Reformpädagogik an der Wende zum 20. Jahrhundert lautete (vgl. KRÜGER 1993, 164, 166), und dies bedeutet wiederum die Bereitschaft der Lehrkraft, das Selbstbestimmungsrecht des Kindes anzuerkennen und es entsprechend auf eine offene Zukunft hin zu erziehen (vgl. HAAN 1985, 10f, 19, 96f).

Über diese grundlegende Einstellung hinaus gehören natürlich auch fundierte Kenntnisse zum pädagogischen Rüstzeug der Sportlehrkraft. Ich möchte deshalb in diesem Kapitel versuchen, einige grundlegende Aspekte zu erhellen, mit denen sich die Sportpädagogik auseinandersetzt. Dies ist im Rahmen dieser Vorlesung natürlich nur ausschnitthaft und mit einem Blick für das Wesentliche möglich. Ich gliedere dieses Kapitel in drei Abschnitte. Der erste Abschnitt befaßt sich mit anthropologischen Grundlagen, der zweite mit entwicklungstheoretischen Erkenntnissen und der dritte mit pädagogischen Leitvorstellungen der Bewegungserziehung.

3.1 Anthropologische Grundlagen

3.1.1 Der Mensch als homo movens

Für die Gewinnung anthropologischer Grundlagen müssen wir unser Menschenbild hinterfragen. **Was also ist der Mensch?** Diese Frage haben sich natürlich schon viel klügere Menschen als ich gestellt, und sie sind zu reichhaltigen anthropologischen Erkenntnissen gekommen, die ich hier nicht in Einzelheiten darstellen kann. Eine aus Sicht der Bewegungserziehung besonders bedeutende Antwort lautet jedenfalls: **Der Mensch ist ein sich bewogender Mensch.** Über Bewegung erfährt er sich selbst und begegnet der Welt. Er wird über Bewegung das, was er ist (MENZE 1970, 134). Ohne Bewegung sind die Möglichkeiten menschlicher Entwicklung stark eingeschränkt. Diese Erkenntnis bürdet uns Bewegungserziehern eine große Verantwortung auf. Denn in der Art, wie wir Bewegung zum Thema der Erziehung machen, nehmen wir – positiv oder negativ – Einfluß auf die kindliche Entwicklung. Das kann im Idealfall zu lebenslanger und lebensbereichernder Bewegungsaktivität führen, aber auch zu Ablehnung und Verweigerung gegenüber Bewegungsangeboten.

3.1.2 Der Mensch als homo individualis, socialis et naturalis

Als zweite anthropologische Konstante können wir festhalten: der Mensch ist ein **individuelles**, ein **soziales** und ein **naturales** Wesen. Lassen Sie mich dies etwas näher erläutern.

Der Mensch ist ein individuelles Wesen. Wörtlich übersetzt heißt das: unteilbar. Diese Unteilbarkeit hat eine äußere Dimension, in der sich der Mensch von allen anderen Menschen als einmalig unterscheidet. Sie hat aber auch eine innere Dimension, insofern der Mensch eine unteilbare Einheit aus Leib, Seele und Geist darstellt. Als Individuum geboren soll sich der Mensch zur Person entwickeln, das heißt, er soll die ihm gegebenen Möglichkeiten in Auseinandersetzung mit der Welt entfalten. Wir als Bewegungserzieher haben die besondere Aufgabe, die individuelle körperliche Entfaltung des Kindes zu befördern. Also müssen wir nach Kategorien suchen, die die körperliche Entfaltung zum Ausdruck bringen. Es sind dies zum Beispiel Körperbewußtsein, Bewegungserfahrung, Gesundheit, Bewegungssicherheit, Bewegungsphantasie, Steuerungsfähigkeit etc. Zu einer von solchen Qualitäten geprägten Ich-Identität gelangt der Mensch sowohl auf dem Weg Selbstreflexion als auch der Abgrenzung von anderen (HABERMAS 1975, 10f, 17). Auf diese Weise verbindet sich die Entwicklung der Person mit dem Prozeß der Sozialisation.

Der Mensch ist demnach auch ein soziales Wesen. Dies wird uns zuallererst bewußt, wenn wir uns die Hilfsbedürftigkeit des Neugeborenen vergegenwärtigen. Aber auch in der weiteren Entwicklung, ja eigentlich sein ganzes Leben lang, ist der Mensch, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auf andere Menschen angewiesen. Doch er ist nicht nur auf andere angewiesen, er ist auch derjenige, der das Leben anderer beeinflußt oder sogar ermöglicht. In der Bewegungserziehung kommt uns die besondere Aufgabe zu, die soziale Dimension der Körperlichkeit zu bearbeiten. Diese Dimension drückt sich in den Funktionen der Präsentation und der Kommunikation aus. „Das Leibliche“, so schreibt Ommo GRUPE (1984, 49), „zeigt sich in der anthropologischen Betrachtung als der wandelbare *Träger* und *Vermittler* unserer auch wandelbaren Beziehungen zum anderen Menschen“ (Hervorhebungen im Original, P.K.). Hierin liegen Chancen und Gefahren. Chancen, insofern der verantwortungsvolle Einsatz körperlicher Möglichkeiten soziale Beziehungen stiften und erhalten kann, Gefahren, insofern das bloße Vertrauen auf körperliche Präsenz oder die Reduzierung des anderen auf seine körperlichen Merkmale soziale Beziehungen zerstören und andere in ihre Würde verletzen kann. Bewegungserziehung ist hier aufgerufen, Körperlichkeit in der sozialen Begegnung zu relativieren und zum Wohl der menschlichen Gemeinschaft zu entfalten. Doch der Mensch ist nicht nur in die soziale Gemeinschaft hineingestellt, sondern auch in die Gemeinschaft mit der außermenschlichen Natur.

Der Mensch ist also auch ein naturales Wesen. Diese anthropologische Konstante gerät angesichts der kulturellen Formung des Menschenbildes als „Gegenüber“ der äußeren Natur leicht in Vergessenheit. Den Satz „Ich bin Natur“ zu denken, wagen wir nicht. Dennoch kann das Natur-Sein des Menschen trotz aller technologischer und medizinischer Manipulierbarkeit nicht weggedacht werden (MEYER-ABICH 1990, 45, 50f). Zugleich verfügt der Mensch in gewisser Weise über seine innere Natur, er ist in der Lage, sein Natur-Sein zu kontrollieren, zu pflegen, aber auch zu mißbrauchen oder zu negieren. Auf Bewegung und Sport übertragen erfährt der Mensch sich im Kontext sportlicher Aktivitäten ganz besonders als Natur, indem nämlich der Körper und seine Funktionen in ihrer Verfügbarkeit wie in ihrer Selbständigkeit verstärkt ins Bewußtsein treten. Die äußere Natur ist zugleich Bedingung der Möglichkeiten und Quelle unmittelbarer

Erfahrungen des sportlich aktiven Menschen. Dies beginnt in ganz elementarer Weise dort, wo der Sportler atmet, schwitzt und seinen erhöhten Flüssigkeits- und Nahrungsbedarf deckt. Er tauscht sich in gewisser Weise mit der äußeren Natur aus. Nun stellt die äußere Natur nicht nur einen Bedingungsraum, sondern auch eine grundlegende Erfahrungs- und Sinndimension des sportlich aktiven Menschen dar. Somit erschließt sich die Bewegung als ideales Medium der Begegnung des Menschen mit der Natur. Bewegungserziehung ist wie keine andere Art der Erziehung geeignet, die Beziehung des Menschen zu seiner inneren und äußeren Natur zu entwickeln (KUHN 1997, 16).

Das Individuell-, Sozial- und Natural-Sein sind drei grundlegende Dimensionen, mit denen das Mensch-Sein beschrieben werden kann. Wenn der Mensch eine dieser Dimensionen vernachlässigt, so verliert er essentielle Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Deshalb können wir sagen, dass diese drei Dimensionen komplementär sind und zusammen die Ganzheit des Menschen bilden.

3.1.3 Der Mensch als homo ludens

Der bewegte, individuelle, soziale und naturale Mensch kann auch als **homo ludens** (HUIZINGA), als spielender Mensch charakterisiert werden. SCHILLERs berühmter Satz „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (1795) umgreift diese anthropologische Konstante auf besonders eindrückliche Art und Weise. Auch wenn das Spiel im Hinblick auf Existenzsicherung und Daseinsbewältigung nicht notwendig ist – man muss nicht spielen -, so ist es doch „existenziell“ in dem Sinne, als es die unaustauschbare und nicht ersetzbare Erfahrung eines ganz besonderen Seins, die Erfahrung autonomer Tätigkeit, die Erfahrung des Selbst-Ursache-Seins und die Erfahrung reiner Gegenwart vermittelt (vgl. GRUPE 1982, 122). In diesem Sinne ist das Spielen auch eine Reinform des Zen, und das spielende Kind ist dem Buddha, der Erleuchtung oder Gott oder wem auch immer näher als jeder andere Mensch.

3.1.4 Der Mensch als homo educandus

Von grundlegender Bedeutung für die Pädagogik im allgemeinen und für die Bewegungspädagogik im besonderen ist die Erkenntnis, dass der Mensch **erziehungsbedürftig und erziehungsfähig** ist.

Aus Sicht der biologischen Anthropologie erscheint der Mensch als ein Wesen, das auf Erziehung angewiesen ist. Er kommt als „Mängelwesen“ (PORTMANN 1962) auf die Welt; mehr als jedes Tier braucht der Mensch Pflege über eine vergleichsweise lange Entwicklungszeit (vgl. DIETRICH/LANDAU 1990, 194).

Seine ererbten Anlagen sind unspezialisiert, nicht für eine spezifische Umwelt und deren Bewältigung ausgelegt. Der Mensch ist umweltentbunden und weltoffen. Die daraus erwachsende Unsicherheit muss er ausgleichen und alle Verhaltens- und Leistungsformen, die er zur Lebensbewältigung braucht, lernen. Seine unspezialisierten Organe, z.B. seine Hände, muss er als Universalwerkzeuge einsetzen lernen (vgl. DIETRICH/LANDAU 1990, 194).

Die Welt, in die er hineingeboren und -erzogen wird, ist ein wandelbares Gefüge mit sehr variablen und sich ändernden Formen des Soziallebens, der Kultur und des gesellschaftlichen Wertehorizonts. Angesichts dieser Ausgangslage ist der Mensch ein lernbedürftiges Wesen. Im Unterschied zu Tier, das umweltgebunden und instinktgesichert lebt, muss sich der Mensch grundlegende Verhaltensweisen aneignen. In die Vielfalt möglicher Lebensformen kann er sich nur hineinfinden, weil er ein lernfähiges Wesen darstellt. Da er „nicht über angeborene Verhaltensmuster verfügt, sondern auf Erfahrungen und die Verarbeitung dieser Erfahrungen angewiesen ist“ (ROTH 1966, 147f), ist er aus der Sicht der biologischen Anthropologie „nicht nur als das lernbedürftigste und lernfähigste, sondern auch als das erziehungsbedürftigste und erziehungsfähigste Wesen“ (ROTH 1966, 147) zu sehen. „... was seine Mängel ausmacht, ist gleichzeitig sein Reichtum: die Kehrseite seiner Lern- und Erziehungsbedürftigkeit ist eine unendliche Lern- und Erziehungsfähigkeit (ROTH 1966, 149; vgl. DIETRICH/LANDAU 1990, 194).

Die spezifisch sportpädagogische Frage lautet nun, welche Bedeutung der Bewegung in der Erziehung des Kindes zukommt. Diese Frage möchte ich im Zusammenhang mit den nun folgenden entwicklungstheoretischen Überlegungen beantworten.

3.2 Entwicklungstheoretische Grundlagen

Körper- und Bewegungserfahrungen sind natürlich vordergründig Voraussetzungen für die **motorische Entwicklung** des Kindes. Dies muss an dieser Stelle und vor Ihnen als motorisch begabten Sportlerinnen und Sportlern nicht vertieft werden. Deshalb möchte ich mich im folgenden auf die Rolle von Körper- und Bewegungserfahrungen beim Aufbau von Selbstbewusstsein, bei der sozialen Entwicklung, bei der geistigen Entwicklung und im Hinblick auf die psycho-physische Gesundheit des Kindes konzentrieren (vgl. hierzu ZIMMER 1996, 22-58).

Über die Erfahrungen, die das Kind mit seinem Körper macht, entwickelt es ein Bild von den eigenen Fähigkeiten, es erhält eine Vorstellung vom eigenen **Selbst**. Kinder erleben durch ihre körperlichen Aktivitäten, dass sie selbst imstande sind, etwas zu leisten, ein Werk zu vollbringen. Bei kleinen Kindern äußert sich das Bemühen um Selbständigkeit am deutlichsten in körperlich-motorischen Handlungen. Sich allein

anziehen, ohne fremde Hilfe laufen, auf eine Mauer klettern und wieder hinunterspringen – das sind körperliche Errungenschaften, die dem Kind und seinem sozialen Umfeld schrittweise die zunehmende Unabhängigkeit beweisen. Gerade in Bewegungshandlungen erleben Kinder, dass sie Ursache bestimmter Effekte sind. Im Umgang mit Dingen, Spielsituationen und Bewegungsaufgaben rufen sie eine Wirkung hervor und führen diese auf sich selbst zurück. Das Bewußtsein der Urheberschaft ist die Basis für das Selbstvertrauen bei Leistungsanforderungen.

Die **soziale Entwicklung** vollzieht sich bei Kindern weniger durch bewußte Erziehungsmaßnahmen, durch verbale Belehrungen oder Anleitung. Vielmehr werden soziale Lernprozesse entscheidend beeinflusst durch die Erfahrungen, die Kinder im alltäglichen Umgang und im Zusammenleben mit anderen machen. Bewegung spielt hierbei eine zentrale Rolle. Gerade Bewegungsspiele bieten gute Möglichkeiten der Erprobung sozialer Verhaltensweisen, ohne dass dies unmittelbar als „Training“ oder bewußte Förderung verstanden werden muss. Nachgeben und sich behaupten, streiten und sich versöhnen, miteinander und gegeneinander kämpfen, sich durchsetzen und sich unterordnen, teilen und abgeben, aushandeln und bestimmen, sich gegenseitig ablehnen und akzeptieren sind soziale Verhaltensweisen, die in gemeinschaftlichen Bewegungssituationen immer wieder gefordert sind. Auf diese Weise entwickelt das Kind nicht nur eine Ich-Identität in Abgrenzung von anderen, sondern auch eine soziale Identität in der Gemeinschaft mit Erwachsenen und anderen Kindern.

Die **kognitive Entwicklung** beruht in den ersten Lebensjahren des Kindes vor allem auf Wahrnehmungs- und Bewegungsvorgängen. Das Kind nimmt die Welt weniger über Denken und Vorstellungen auf, vielmehr eignet es sie sich vor allem über seine Sinne, seinen Körper, seine Handlungen an. Begreifen und Erfahren sind zwei Begriffe, die diesen Zusammenhang veranschaulichen. Erkenntnis erfolgt demnach über Bewegung. SCHERLER (1975) hat diese Art der Erfahrungsgewinnung als „materiale“ Erfahrung bezeichnet. Materiale Erfahrungen sind vor allem Erfahrungen physikalischer Phänomene. Begriffe, wie Schwung, Gleichgewicht, Beschleunigung, Schwerkraft usw. sind unmittelbar an das eigene Tun gebunden. Sie können von Kindern nur über grundlegende Bewegungstätigkeiten beim Schaukeln, Rutschen, Balancieren, Klettern, Rollen, Springen, Gleiten usw. gewonnen werden. Über Veränderungen der Bewegungssituationen erleben sie unmittelbar Ursachen und Wirkungen und lernen, Zusammenhänge zu erkennen.

Der Einfluß von Bewegung auf die **emotionale Entwicklung** des Kindes ist zwar aus der Alltagserfahrung ableitbar, jedoch noch nicht durch wissenschaftliche Untersuchungen abgesichert. So kann man bislang nur annehmen, dass die Gefühlsentwicklung eines Menschen nachhaltiger und intensiver erfolgt, wenn er die Gelegenheit zu reichhaltigem Erleben in vielfältigen Situationen vorfindet und wahrnimmt. Dass hier Erfahrungssituationen aus Bewegung, Spiel und Sport eine besondere Rolle spielen, liegt auf der Hand. Kinder können darin Freude und Ärger, Grenzen und Möglichkeiten, Beziehungen und Versagungen, Einsamkeit und Geborgenheit, Angst und Risiko sowie Sicherheit und Hilfe erfahren und erleben (vgl. GRÖßING 1993, 157).

Während viele Erwachsene aus sogenannten „gesundheitlichen“ Gründen Sport treiben, liegt den Kindern ein solches funktionsorientiertes Denken fern. Dass Bewegung dennoch auch bei Kindern etwas mit **Gesundheit und Wohlbefinden** zu tun hat, zeigt sich ganz einfach am Unterschied zwischen Kindern, die sich viel bewegen und Kindern, die sich wenig bewegen – dürfen, füge ich hinzu und meine damit, dass sich eigentlich alle Kinder gern viel bewegen, aber durch überbehütende Eltern, bewegungsbehindernde Wohnungseinrichtungen, ungünstige Bedingungen im Wohnumfeld und durch die bewegungsarme Schulsituation in ihrem Bewegungsspielraum stark eingeschränkt sind. Die Folgen sind schon im Kindesalter sogenannte Bewegungsmangelerkrankungen. Dazu gehören nicht nur Übergewicht und Funktionseinschränkungen des Bewegungsapparats, sondern auch Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung, kommunikative Störungen, Ängste, Aggressivität, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und Hyperaktivität. Kinder, die sich viel bewegen dürfen, sind dagegen koordinativ vielseitig, konditionell stark und ausdauernd, sozial ausgeglichen und seltener krank.

Dieses Kapitel steht unter der Prämisse: Das Kind als Maß aller Dinge. Diesen Abschnitt zusammenfassend könnte man nun formulieren: Das motorisch vielseitige, selbstbewußte und selbständige, kognitiv und kommunikativ flexible, gemeinschaftsfähige Kind setzt den Maßstab für unser pädagogisches Handeln.

3.3 Pädagogische Leitideen der Bewegungserziehung

Bevor ich in diesen Abschnitt einsteige, möchte ich einem möglichen Mißverständnis vorbeugen. Es geht dabei um den sogenannten Instrumentalisierungsvorwurf. Hinter diesem Begriff verbirgt sich die meines Erachtens nach wenig reflektierte Ansicht, der Sportunterricht dürfe nicht für außersportliche pädagogische Zwecke in Dienst genommen werden. Dazu möchte ich zwei Anmerkungen machen.

Erstens: Weder Sport noch Unterricht sind je wertfrei. Beide ereignen sich in sozialen Zusammenhängen, die das Handeln der beteiligten Personen bestimmen und die aus sich heraus, ohne besonderes Zutun der

Lehrkraft, bereits bildend wirken. Die Vorstellung, es gäbe nichtpädagogischen Sportunterricht, halte ich deshalb von vornherein für unrealistisch.

Zweitens: Der Sportunterricht sollte seine pädagogischen Möglichkeiten selbstbewußt und offensiv ergreifen. Nur der Sportunterricht, so habe ich es eingangs formuliert, gewinnt Zugänge zum ganzen Kind, zu allen Dimensionen seines Menschseins. Wie könnte er sich also weigern, Ziele, die über das „rein Sportliche“ – wenn es so etwas überhaupt gibt – hinaus zu verfolgen. Meines Erachtens wird Sportunterricht weniger instrumentalisiert, er ist vielmehr immer auch Gesundheitsunterricht, Kooperationsunterricht, ästhetischer Unterricht, Naturbegegnungsunterricht usw. Im wesentlichen aber ist er Bewegungsunterricht.

Wenn ich im folgenden also von pädagogischen Leitideen der Bewegungserziehung spreche, so gehe ich davon aus, dass der Sportunterricht in erster Linie interessant sein und Spaß machen soll. Die pädagogischen Intentionen, die die Lehrkraft damit verbindet, sollen dabei nicht durch Belehrungen, sondern durch vorbildliches Handeln, Gespräche, Reflexionen, Diskussionen und vor allem durch das selbständige Handeln der Schülerinnen und Schüler in Bewegungssituationen vermittelt werden.

3.3.1 Das Selbstbestimmungsrecht des Kindes und die Zukunftsoffenheit des Unterrichts

Die erste und eigentlich übergreifende Leitidee orientiert sich am **Selbstbestimmungsrecht des Kindes und an der Zukunftsoffenheit des Unterrichts** (vgl. HAAN 1985, 10). Ich spreche hiermit ein in der Pädagogik nahezu durchgängiges Dilemma an. Dieses Dilemma besteht darin, dass wir Pädagogen immer zwischen dem Anspruch des Kindes auf Selbstbestimmung seiner Zukunft einerseits und den gesellschaftlichen Zielen als Vorwegnahme der Zukunft des Kindes andererseits vermitteln müssen. Ich werde versuchen, Ihnen diesen komplexen Zusammenhang an Ihrem eigenen Beispiel deutlich zu machen.

Vor nicht allzu langer Zeit waren Sie selbst noch Schülerin oder Schüler. Sie haben sich sicher manchmal gefragt: „Was bringt mir das?“. Sehen Sie: und diese Frage trifft bereits ins Zentrum der genannten Problematik. Die Schule konfrontiert ihre Schülerinnen und Schüler mit Inhalten aus der Vergangenheit, wenn man Glück hat, auch mit einigen aktuellen Dingen, stellt aber selten Bezüge zwischen den Dingen und der persönlichen Gegenwart der Schüler her und noch seltener Bezüge zur Zukunft, weder inhaltlich noch personal. Wenn Sie als Schüler also chemische Formeln und Tabellen pauken, oder auch, wenn Sie, wie Markus, Bahnen schwimmen sollen, dann drängt sich Ihnen schon mal die genannte Frage auf. Nun haben Sie aber, wie jeder Mensch, das Recht auf Selbstbestimmung und also auch das Recht, selbst zu bestimmen, wie Sie erzogen und gebildet werden wollen. Aber halt! Da wäre ja noch die Frage, ob Sie dieses Recht auf Grund Ihrer kognitiven Entwicklung auch wahrnehmen können. Und da ist nun die Gesellschaft – wie ich meine zu recht – der Auffassung, Ihnen bis zu einem gewissen Alter eine gewisse Unterstützung bei der Wahrnehmung Ihres Selbstbestimmungsrechts angedeihen zu lassen – vorsichtig formuliert. Tatsächlich müssen Sie sich von Ihren Eltern eine Zeit lang bevormunden lassen, weil diese ja auch für Sie haften, tatsächlich bindet Sie eine Schulpflicht mindestens neun Jahre an die Schulbank und tatsächlich dürfen Sie erst mit Vollendung des 18. Lebensjahres Auto fahren und wählen. In dieser Zeit bestimmen also nicht Sie selbst, sondern Eltern, Lehrer und Staat bestimmen über Sie. Mit Recht, meine ich jetzt nur eingeschränkt und beziehe diese Einschränkung auf das Wahlalter. Darum geht es mir aber jetzt nicht, worum es mir geht, ist auf die Verantwortung zu verweisen, die Ihre Selbstbestimmungsrechtsvertreter bei der Ausübung dieser Vertretung haben. Sie müssen nämlich Ihre optimale Entwicklung im Hinblick auf eine offene und für Sie lebenswerte Zukunft betreiben. Und gleichzeitig müssen Sie Ihnen das Erleben einer erfüllten Gegenwart ermöglichen. Das ist keine leichte Aufgabe, aber ob Sie das als Kind oder Jugendlicher selbst besser könnten, ist die andere Frage. Wie auch immer, jedenfalls läßt die Schule Sie lernen, und zwar non scholam sed vitam, also nicht für die Schule, sondern für das Leben. Wer aber sagt, wie Ihr Leben ist oder sein wird? Letztlich doch Sie selbst, und damit haben wir das Problem. Sie müßten also strenggenommen erwarten können, dass jeder Lehrer in jeder Stunde in jeder inhaltlichen Teileinheit prüft, inwieweit jeder einzelne Schüler die gegenwärtige Unterrichtssituation selbst bestimmen könnte und inwieweit diese Situation für jeden einzelnen Schüler zukunftssträchtig und offen für eine selbstbestimmte Ausgestaltung ist. Weil dies eine Überforderung der Lehrkräfte darstellt, zugleich aber erforderlich ist, sind Erziehung im allgemeinen und Schule im besonderen eigentlich unmöglich. Dass es beides trotzdem gibt, liegt daran, dass beides notwendig ist, und um das Notwendige doch noch möglich zu machen, bedient man sich eines Kompromisses: man geht davon aus, dass man aus der Vergangenheit etwas für die Zukunft lernen kann, in dem man sich in der Gegenwart damit befaßt. Dass das funktioniert, sehen Sie an sich selbst, an Ihrem je gegenwärtigen Leben. Ob es gut funktioniert, sprich: ob sich damit die menschliche Erdgemeinschaft human weiterentwickelt, ist zumindest fraglich.

Nicht fraglich ist allerdings, dass wir die Kinder nicht mit der jeweils aktuellen Gegenwart allein lassen dürfen. Wir unterliegen einer Erziehungspflicht. Wenn wir diese Pflicht vernachlässigen, liefern wir die Kinder orientierungslos der Macht des Marktes aus. Wir müssen die Kinder kritikfähig machen, und das gelingt uns nur, wenn wir die Kinder mit Beispielen aus der Vergangenheit konfrontieren. Letztlich können wir gar nicht anders, als unsere Erziehungstätigkeit immer wieder auf Vergangenes zu beziehen, denn wir können das Rad nicht jedesmal neu erfinden, und was sein wird, können wir höchstens ahnen.

Das pädagogische Dilemma können wir nicht auflösen. Aber es gibt eine Methode, damit umzugehen, nämlich die Dialektik. Diesen Begriff kennen Sie aus dem Deutschunterricht der elften Klasse. Bei der Dialektik handelt es sich um ein Verfahren, These und Antithese in eine Synthese zu überführen, oder, um wieder einmal meinen Seminarlehrer zu zitieren: „Die Wahrheit liegt meistens in der Mitte“.

Doch wie soll diese Mitte aussehen, wie muss Sportunterricht beschaffen sein, damit er der altersgemäßen Selbstbestimmungsfähigkeit und einer lebenswerten Zukunft der Kinder entspricht? Ich behaupte jetzt einfach mal pauschal: Nicht so, wie der herkömmliche, „normale“ Sportunterricht, denn sonst würden nicht so viele Jugendliche nach der Schulzeit diesem Sport und dem Sport im allgemeinen den Rücken kehren. Im weiteren Verlauf der Vorlesung werde ich noch etliche konkrete Vorschläge dazu machen, wie ich mir einen „besseren“ Sportunterricht vorstelle. Da sich dieses Kapitel aber mit pädagogischen Grundlagen befaßt, möchte ich zunächst einmal übergreifende **grundlegende Handlungs- und Aufgabenfelder des Sportunterrichts** formulieren:

3.3.2 Grundlegende Handlungs- und Aufgabenfelder des Sportunterrichts

- Optimale Förderung der Entwicklung und *Entfaltung der Persönlichkeit* jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen auf der Basis der anlage- und umfeldbedingten Voraussetzungen sowie der erziehungs- und lernbedingten Möglichkeiten.
- Förderung und Entwicklung der *sozialen Fähigkeiten*, des sozialen Verhaltens und Handelns, der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten und der Fähigkeit, an Interaktionsprozessen ohne größere Probleme teilzunehmen. Soziale Sensibilität entwickeln, Fähigkeit zur Partnerschaft, Rücksichtnahme und Hilfe.
- Pädagogisch orientierte Bewältigung der *Leistungsproblematik* im Zusammenhang mit der Entwicklung einer kritischen und selbstkritischen Leistungsbereitschaft und eines entsprechenden Leistungsverhaltens. Stärkung des Ichs und des Selbstbewußtseins über Erfolgserlebnisse, aber auch die Fähigkeit entwickeln, Mißerfolgserlebnisse und Niederlagen ohne größere Probleme verarbeiten zu können.
- Förderung des körperlichen, seelischen, emotionalen und sozialen *Wohlbefindens* und somit der Gesundheit. Fähigkeit und Bereitschaft zu einer gesunden Lebensführung einschließlich der Hygiene verbessern. Eigenverantwortung in diesem Bereich aufbauen.
- Die Fähigkeit zur selbstverantwortlichen, mündigen *Freizeitbewältigung* aufbauen, auch durch Gewährung von Mitbestimmung. Erziehung zum fachkundigen und beherrschten Sport-Zuschauer. Kritische Urteilsfähigkeit verbessern. Bereitstellung von pädagogischen Freiräumen im Schulsport, auch im Sinne von Frei-Sein von Erzogen- und Belehrtwerden.
- Die Schüler auf das *aktive Sporttreiben* durch vielseitige, differenzierte Sozialisationsprozesse im Schulsport, sowohl im Sportunterricht als auch im Schulleben, vorbereiten.
- *Einstellungen, Werthaltungen und Sinn-volle Motive* im Hinblick auf sportliches Verhalten vermitteln. Aufbau einer intrinsischen Motivation.
- Der *Konflikt- und Friedenserziehung* im Sportunterricht einen ebenso großen Platz einräumen wie der Umwelt- und Naturerziehung. Sensibilität und Bewußtsein dafür entwickeln.
- *Kritikfähigkeit* gegenüber dem Mediensport, der Sportwerbung und dem Sportmarkt aufbauen.
- Die besonderen Schwierigkeiten und Probleme der *Problemschüler* im Sport sichtbar machen, *Verständnis und Hilfsbereitschaft* für diese Schüler entwickeln, mit Unterschieden human umzugehen, vor allem mit den Anderen, den Ausländern, aber auch mit dem anderen Geschlecht.
- Die *Rolle des Sportlehrers/der Sportlehrerin* überdenken und eventuell in pädagogischer Verantwortung neu gestalten. Wissen bei den Lehrern, dass sie für den Schüler Verhaltensmodelle sind. Auf diesen letzten Aspekt werde ich noch gesondert eingehen.

3.3.3 Sinndimensionen der Bewegungserziehung

Als nächstes möchte ich herausarbeiten, welche Perspektiven sich für die Bewegungserziehung daraus ergeben, dass Menschen sportlichen Situationen unterschiedliche **Sinndimensionen** zuschreiben. Ich beziehe mich dabei auf Dietrich KURZ (1990, 85-101), einen der profiliertesten Sportpädagogen unserer Zeit. In seinem Buch „Elemente des Schulsports“ fragt Kurz mit Bezug auf Untersuchungen von KENYON (1970) und GABLER (1972) nach dem Sinn sportlicher Situationen. Die Studien gingen der Frage nach, welche Motive Sportler dazu anregen, bestimmte Sportarten auszuüben. Im Anschluß daran grenzt Kurz eine Reihe von Dimensionen voneinander ab, die als Einteilungskriterien für sportliche Aktivitäten gelten können. Es sind dies die Dimensionen der Leistung, des Kämpfens, der Bewegungsgestaltung, des sinnlichen Ein-drucks, der Gesundheit und des Wohlbefindens, der Gemeinschaft, des Spiels und des Abenteuers. Neuen Untersuchungen zufolge muss man dieser Liste noch die Dimensionen Wagnis und Naturerleben hinzufügen.

Wechselt man nun den Standort von der Perspektive des Sportlers zur Perspektive des Sportpädagogen, so ergeben sich Begründungen sowohl für das Angebot unterschiedlicher sportlicher Aktivitäten im Sportunterricht als auch für die unterschiedliche Interpretation dieser Aktivitäten. Ich möchte dies am Beispiel der

Leichtathletik erläutern – nicht etwa deshalb, weil die Leichtathletik alle Sinnperspektiven des Sports von Hause aus in sich trägt, sondern deshalb, weil in diesem Zusammenhang die Sportarten häufig gegeneinander ausgespielt werden, nach dem Motto: Will ich Leistung, mache ich Leichtathletik, will ich Ästhetik, mache ich Gymnastik, will ich Natur, mache ich Skifahren, will ich Gesundheit, mache ich Schwimmen, will ich Spiel, mache ich Basketball usw. usw.. Um dieser Tendenz zu wehren, will ich versuchen zu zeigen, wie sich unterschiedliche Sinnperspektiven in *eine* Sportart integrieren lassen.

Wenn Menschen sportliche Situationen aufsuchen, um **Leistung** zu erbringen, um ihre Leistung vor sich selbst und vor anderen unter Beweis zu stellen, erscheint es sinnvoll, diese Möglichkeit auch den Schülern zu eröffnen. Wichtig erscheint mir dabei die Unterscheidung zwischen objektiver und subjektiver Leistung einerseits und der aktuellen und sich entwickelnden Leistung andererseits. Wenn wir Schüler in der Leichtathletik auffordern, eine Laufleistung zu erbringen, so können wir ihre Leistung an einem objektiven Maßstab, etwa der Punktetabelle der Bundesjugendspiele, messen. Dann werden die Schülerleistungen vergleichbar. Dabei bleibt allerdings der individuelle Anspruch unberücksichtigt. So kann ein 1000-Meter-Lauf in fünf Minuten für einige Schüler eine Leichtigkeit bedeuten, für andere dagegen eine übermenschliche Anstrengung. Für sie mag schon das Durchhalten eine große Leistung darstellen – und wenn sie zehn Minuten dafür brauchen. Und wenn sie zu Anfang des Halbjahres gerade mal eine Runde ohne Pause bewältigen konnten, so ist die Bewältigung der gesamten 1000-Meter-Strecke womöglich als höherer Leistungsfortschritt zu werten als die Verbesserung eines guten Läufers von fünf Minuten auf viereinhalb Minuten. Um allen Kindern ein persönliches Leistungserlebnis zu ermöglichen, sind deshalb die Anforderungen zu differenzieren. Nur dann gelingt es den Kindern, eigene Maßstäbe zu finden und sich auf ihrem Niveau als leistungsfähig einzuschätzen.

Eng mit der Sinndimension Leistung verknüpft ist die des **Wettkampfs**. Es wird ja vorausgesetzt, dass Kindern der Leistungsvergleich besonders wichtig ist, weil sie in der Abgrenzung von anderen ihre eigene Identität finden. Ich bin nicht so sicher, dass das Streben nach Wettkämpfen angeboren ist oder nicht vielleicht gesellschaftlich gefordert wird. Wettkämpfe ziehen sich jedenfalls durch alle Schichten und Altersgruppe, wie wir auf jeder deutschen Autobahn leicht diagnostizieren können. Wie auch immer – Wettkämpfe können Kindern Spaß machen, und deshalb haben sie auch ihre Berechtigung im Sportunterricht. Die Leichtathletik erscheint geradezu prädestiniert für Wettkämpfe: Wer läuft schneller, wer springt höher, wer wirft weiter. Damit könnten wir auch schon aufhören zu denken – wären da nicht die vielen Frustrationen, die dabei entstehen. Manche plädieren deshalb pauschal für die Abschaffung von Wettkämpfen in der Leichtathletik, ich aber halte dafür, dass es mehr Möglichkeiten gibt, als in einfachen Zweikampfsituationen gegeneinander anzutreten. Ich denke dabei an Vielseitigkeits- oder Gruppenwettkämpfe. In Vielseitigkeitswettkämpfen können beispielsweise „schlechte“ Springer ihre Gesamtleistung durch gute Würfe ausgleichen, in Gruppenwettkämpfen können innerhalb der Gruppe für bestimmte Disziplinen Spezialisten ausgesucht werden. Auf diese Weise können Kinder gegeneinander kämpfen ohne von vornherein zu wissen, wer gewinnt. Und das erst macht Wettkämpfe auch spannend.

Wenn Menschen sportliche Situationen aufsuchen, um **Bewegungen zu gestalten**, so macht es Sinn, dies auch den Schülern zu ermöglichen. Nun erscheint die Leichtathletik vordergründig ungeeignet für ästhetischen Ausdruck, wir denken dabei eher an Gymnastik und Tanz. Dennoch habe ich bereits eingangs am Beispiel eines Wurfkreises mit Kometenbällen zeigen können, dass leichtathletische Disziplinen nicht nur von der Leistungsdimension bestimmt sind. Gestaltende Elemente sind darüber hinaus auch beim Hochsprung zu erwarten. Lassen Sie Ihre Kinder einmal frei auf die Weichbodenmatte springen – und Sie werden erstaunt sein, zu welcher Kreativität sie in der Lage sind. Da entstehen Drehsprünge um die Körperlängs- und Breitenachse, unterschiedliche Formen des Absprungs, vielfältige Variationen der Landung. Wenn Sie Ihren Kinder diese Freiheit geben, werden Sie sicher mehr Motivation zum Hochsprung erzeugen, als wenn Sie von vornherein den Flop über die Latte fordern und diese Spezialistenteknik über eine enge Methodische Übungsreihe entwickeln wollen.

Wenn Menschen sportliche Situationen aufsuchen, um **sinnliche Eindrücke zu erleben**, sollten wir auch dies unseren Kindern nicht vorenthalten. Am Beispiel des „Tarzan“ werde ich diese Sinndimension im nächsten Kapitel vertiefen. In der Leichtathletik erscheinen solche Eindrücke auf den ersten Blick schwer zu erzielen sein. Tatsächlich aber gibt es viele Möglichkeiten, Leichtathletik unter der Perspektive der Körpererfahrung zu unterrichten. Beim Laufen können wir auf die Veränderungen in unserem Körper, auf die Atmung, die Herzfrequenz, die Schweißbildung, den Wechsel des Untergrunds und das Rauschen des „Fahrtwinds“ in den Ohren achten. Beim Springen können wir erleben, was es heißt, die Schwerkraft zu überwinden, und beim Werfen können wir erfahren, wie wir mit unterschiedlicher Spannung der Rumpfmuskulatur die Weite des Wurfs beeinflussen können. Bei vielen Kindern eignet sich ein solcher Zugang zur Leichtathletik eher, weil er die Aufmerksamkeit nicht auf das äußere Ergebnis, sondern auf das innere Erleben lenkt. Doch auch die objektive Leistung kann durch ein bewußteres Beachten der Körperfunktionen, etwa der Atmung oder der Muskelspannung, positiv beeinflusst werden.

Wenn Menschen sportliche Situationen aufsuchen, um **sich gesund und wohl zu fühlen**, sollte dies auch ein Anstoß für uns sein, Sport unter dieser Perspektive zu unterrichten. Dabei steht sicherlich das Wohlbefinden im Vordergrund, denn im Unterschied zu der eher langfristig spürbaren Verbesserung des Gesund-

heitszustandes durch sportliche Aktivität kann Wohlbefinden unmittelbar erlebt werden. Bitte denken Sie jetzt einmal an Ihre eigenen Erfahrungen mit der Leichtathletik in der Schule zurück. Gibt es da Situationen, die Sie mit Wohlbefinden kennzeichnen würden? Vermutlich wenige. Vielleicht sind Sie eher der Meinung: „Leichtathletik war am schönsten, wenn's vorbei war“. Vielleicht war es aber auch schon mal so, dass Sie gedacht haben: „In dem Tempo könnte ich ewig weiterlaufen“. Dann hatten Sie wahrscheinlich einen Lehrer, der es Ihnen ermöglichte, Ihr eigenes Tempo zu wählen, der Sie langsam an das Dauerlaufen heranzuführte, der Ihnen zeigte, wie man ökonomisch läuft, wie man seine Atmung steuert, wie man seinen Oberkörper entspannt und wie man seine Gedanken fließen lässt. Und auf einmal haben Sie sich beim Laufen wohl gefühlt. Und so können Sie auch Ihren Kindern anbieten, so zu laufen, dass sie sich wohl fühlen, indem sie ihr eigenes Tempo wählen, zwischendurch Gehpausen machen dürfen und eine Zeit vorgeben anstatt einer Strecke.

Viele Menschen betreiben sportliche Aktivitäten in erster Linie wegen der **Gemeinschaft**, die dabei entsteht. Diese Sinndimension ist für den Sportunterricht von ganz besonderer Bedeutung, weil es sich dabei ja um eine Zwangsgemeinschaft handelt. Die Kinder können nicht entscheiden, ob sie in dieser Gemeinschaft sportlich aktiv werden wollen, es ist ihnen durch das Klassen- und Stundenprinzip vorgegeben. Häufig ist allerdings wenig Bemühen der Lehrkraft zu erkennen, aus dem gleichzeitigen Sich-Bewegen ein gemeinschaftliches Bewegen entstehen zu lassen. Im Gegenteil: Mädchen werden von Jungs getrennt, die sogenannten „Schlechten“ scheiden aus, die sogenannten „Guten“ spielen weiter, die Klasse wird in Riegen, Gruppen und Mannschaften aufgeteilt, und zwar nach fragwürdigen Methoden, die eher Unterschiede als Gemeinsamkeiten vertiefen. Um ein Gemeinschaftsgefühl entstehen zu lassen, muss der Leistungs- und Wettkampfcharakter des Sportunterrichts relativiert werden. Wenn es ständig um Gewinnen und Verlieren geht, werden eher Konkurrenzen aufgebaut. Auch der Frontalunterricht an sich, in dem die Lehrkraft enge Vorgaben macht, die von den Schülern auszuführen sind, erzeugt kaum echte Kooperation. Besser erscheint mir das Stellen von möglichst offenen Bewegungsaufgaben, in denen die Kinder die Raumgestaltung, die Gruppenzusammenstellung und die Tätigkeiten weitgehend selbst bestimmen können. In der Leichtathletik könnte eine solche Aufgabe lauten: „Gestaltet eine Übungsstunde für den Weitsprung! Achtet bei der Gestaltung des Vorbereitungsteils darauf, dass möglichst viele Dinge von der ganzen Klasse gemeinsam gemacht werden! Beim eigentlichen Springen sollen die Schüler sich durch gegenseitige Unterstützung helfen, besser zu werden. Im Ausklang sollte eine gemeinsame Entspannungsphase eingeplant werden“. Eine solche Vorgehensweise, die dem Konzept „Lernen durch Lehren“ (vgl. MARTIN 1996; Schilder 1995) entspricht, eröffnet den Schülern Chancen, sich nicht nur als Klasse, sondern als Gemeinschaft zu empfinden.

Wie ich bereits im Zusammenhang mit dem homo ludens deutlich gemacht habe, spielt der Mensch gern. Auch sportliche Situationen werden um des **Spielens** willen aufgesucht. Dabei kann es sich um Spiele im engeren Sinne handeln, bei denen der ungewisse Ausgang das wesentliche Anzelement darstellen, oder um das Spielen im weiteren Sinne, also den spielerischen Umgang mit Bewegung. Ich möchte auf beide Aspekte wieder am Beispiel Leichtathletik eingehen. Wenn wir Kleinkinder beobachten, so stellen wir fest, dass sie mit ihren gerade gewonnenen Fortbewegungsmöglichkeiten spielen: Sie laufen in Schlangenlinien, hüpfen zwischendurch, laufen rückwärts, drehen sich um die eigene Achse usw. Wenn sie mit Bällen spielen, werfen sie mal mit einer Hand, mal beidhändig, mal seitlich, mal über den Kopf nach hinten oder durch die Beine. Ich frage mich oft: Mit welcher Berechtigung gewöhnen wir den Kindern eigentlich diese Vielfalt systematisch ab? Wäre es nicht denkbar, die Kinder immer wieder auch zu ermuntern, „lustig“, „schön“, „schwierig“ usw. zu laufen und zu werfen, anstatt sie auf den linearen Sprint und auf den Schlagwurf festzulegen. Mit Bewegung spielen wäre doch ein Ansatz, Kindern, die nicht besonders leistungsfähig sind, die Leichtathletik schmackhaft zu machen. Und nun zur Frage, wie man den Spielgedanken in die Leichtathletik integrieren kann. Sie alle kennen kleine Kinderspiele, wie Schwarzer Mann, Stehbock-Laufbock oder Feuer-Wasser-Blitz. Häufig kommen die Kinder zu Beginn oder am Ende der Stunde zu mir und fragen mit leuchtenden Augen: „Spiel mer heut/noch was?“ Diese Frage ist unwiderstehlich und deshalb spiel mer meistens (noch) was. Recht besehen handelt es sich bei diesen kleinen Spielen eigentlich um leichtathletische Spiele: Es wird gelaufen und gesprungen. Und diesen Zusammenhang kann man für den Leichtathletikunterricht nutzbar machen. Das Spiel Feuer-Wasser-Blitz z.B. sieht dann so aus, dass alle Kinder einen Indianertanz um den Medizinmann – das bin ich – herum aufführen. Wenn ich „Feuer“ rufe, schnappen sie sich einen Tennisball, versuchen das Handballtor zu treffen, holen ihren Ball wieder und kommen in den Kreis zurück. Rufe ich „Wasser“, springen alle zusammen auf die Weichbodenmatte, rufe ich „Blitz“, rennen alle so schnell es geht zu vorher festgelegten Sicherheitstreffpunkten. Das Signalrepertoire kann natürlich beliebig erweitert werden. In so einem Spiel machen die Kinder Leichtathletik – aus ihrer Perspektive spielen sie.

Für immer mehr Menschen werden Sportarten attraktiv, die **Spannung, Risiko- und Abenteuersituationen** mit sich bringen. Dies hängt sicher damit zusammen, dass unser westlich-zivilisiertes Leben arm an solchen Situationen ist, und dass der Mensch offensichtlich ab und zu den „Kick“ braucht, um sich in seiner normalen Sicherheit wieder wohl zu fühlen. Ich gebe zu, dass die Leichtathletik nicht gerade prädestiniert ist für spannende oder abenteuerliche Risikosituationen. Aber lassen Sie ihre Kinder einmal partnerweise zusammengehen und jeweils einem Partner die Augen verbinden. Dann sollen sie immer zu zweit, entweder

durch Führen oder durch verbalen Kontakt verbunden, versuchen zu laufen und weit oder hoch zu springen. Und sie werden erleben, wie unglaublich spannend es sein kann, ins Dunkel hinein zu laufen oder in Nichts zu springen.

Eine sportliche Sinndimension, die ebenfalls in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, ist die der **Naturbegegnung**. Dass es dabei nicht nur zu einer Bereicherung des menschlichen Lebens, sondern auch zu einer Belastung von Naturräumen gekommen ist, ist bekannt und muss an dieser Stelle nicht ausdiskutiert werden. Die Konsequenzen für den Sportunterricht müssen sein, die Kinder zu sanften, sensiblen, aufmerksamen Begegnungen mit der Natur zu führen. Die Leichtathletik bietet hierfür gute Möglichkeiten. Gerade ein Waldlauf unter der Perspektive Naturbegegnung mag für viele Kinder, die das Laufen nicht besonders lieben, neue Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Fahren Sie mit Ihrer Klasse im Stadtbus zum Waldrand, joggen sie gemütlich in den Wald hinein, lassen sie die Kinder auf den eigenen Atem und die Umgebungsgeräusche lauschen, den Duft des Waldes riechen, den federnden Waldboden spüren, und sie werden vielleicht erleben, wie sich ganz allmählich ein gemeinschaftlicher Schrittrhythmus einstellt, wie ein meditativer Gruppenzustand entsteht, der alle auf eine ganz eigentümliche Weise bewegt. Im Mittelpunkt dieses Waldlaufs steht nicht der Lauf, sondern der Wald. Wir begeben uns in sein schützendes Halbdunkel, lassen uns aufsaugen, verlieren uns in ihm und bekommen eine Ahnung von der Einheit aller Dinge.

Mit diesen schon naturphilosophischen Bemerkungen möchte ich den Bereich der Sinndimensionen sportlicher Aktivitäten abschließen und ihnen nun einen Überblick über **Lern-, Bildungs- und Erziehungsziele im Sportunterricht** geben (vgl. GÜNZEL).

3.3.4 Lern-, Bildungs- und Erziehungsziele im Sportunterricht

Zu unterscheiden sind zunächst übergeordnete pädagogische Leitideen, fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele, fachspezifische Orientierungsziele sowie fachspezifische Zielgruppen und aufgabenbezogene Ziele. Diese Einheiten möchte ich nun nacheinander abarbeiten.

Unter *übergeordneten pädagogischen Leitideen* fassen wir globale Erziehungsziele zusammen, die sich seit der Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert ausgeprägt haben. Aufklärung, so Immanuel KANT (1784, 481), „ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“. Die Ziele, die sich daraus ableiten lassen, sind Emanzipation, Handlungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Mündigkeit. Erziehung im allgemeinen und Bewegungserziehung im besonderen sind also gehalten, sich an diesen Leitideen zu orientieren.

Emanzipation stellt dabei die übergeordnete Kategorie dar. Wörtlich heißt Emanzipation das Aus-dem-Haus-Heraus-Sein, also die Unabhängigkeit des Menschen von der Bevormundung, Überwachung, Beherrschung durch andere. Während wir diesen Begriff landläufig nur auf die Emanzipation der Frau beziehen, gilt er hier für den Jugendlichen, der in bezug auf sportliche Belange emanzipiert sein soll. Was bedeutet dies nun konkret? Es bedeutet

- erstens: **Handlungsfähigkeit**. Der Jugendliche soll in unterschiedlichen sportlichen Aktivitäten und Situationen handeln können, und zwar unter verschiedenen Sinnperspektiven. Das heißt z. B. konkret, er soll unter der Perspektive Gesundheit einen Waldlauf machen können. Er soll grundlegende physiologische Zusammenhänge zwischen Strecke, Tempo, Atemrhythmus und Herzfrequenz kennen und sein Belastungsniveau entsprechend wählen können. Er soll in Mannschaftssportarten fair spielen, taktische Vorgaben umsetzen und Bewegungsabläufe situationsangepasst realisieren können. Er soll Risikosituationen beim Snowboardfahren oder beim Felsklettern einschätzen und in Beziehung zur eigenen Leistungsfähigkeit setzen können, nicht nur, um seine Fertigkeiten anpassen, sondern gegebenenfalls auch, um seine Ziele korrigieren zu können.
- Zweitens: Emanzipation setzt **Kommunikationsfähigkeit** voraus. Der Jugendliche soll also nicht nur vielseitig sportlich aktiv werden, er soll auch darüber sprechen, Meinungen dazu vertreten, seine Auffassungen begründen, Position beziehen können. Er soll außerdem in der Lage sein, Bewegungsabläufe zu verbalisieren, sportliche Situationen in Gemeinschaft zu organisieren und zu gestalten und dabei entstehende Konflikte zu lösen.
- Drittens: Der Jugendliche soll **mündig** sein. Er soll also selbst für sich sprechen können. Dies setzt nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus. Es bedeutet Autonomie, d.h. Selbstgesetzlichkeit. Der Jugendliche soll also selbst entscheiden können, ob er Sport treiben will und wenn ja, welchen und wie. Um zu einer echten Entscheidung kommen zu können, muss er aus einem breitgefächerten Angebot auswählen können, und zwar sowohl auf der Inhaltsebene, also der Ebene der Aktivitäten, als auch auf der Sinnebene, also auf der Ebene der Perspektiven. Von entscheidender Bedeutung erscheint mir in diesem Zusammenhang das Aufdecken von Ideologien. Unter Ideologie versteht man im weiten Sinne einen Zusammenhang von Ideen, also etwa eine Weltanschauung. Im engeren Sinne meint man damit

allerdings einen unhinterfragten Denkkontext, der zum Dogmatismus tendiert, also z. B.: Sport ist gesund oder Sport ist Mord oder Skikurse zerstören die Alpen oder Fit for Fun usw. Bewegungserziehung soll den Jugendlichen in die Lage versetzen, solche Zusammenhänge zu durchschauen, um nicht von zweifelhaften Angeboten verführt zu werden.

Auf der nächsten Ebene der Ziele, die den Sportunterricht bestimmen, finden wir die sogenannten **fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben** des jeweiligen Schultyps. Der neue Lehrplan für die Hauptschule nennt hier z. B. Friedenserziehung, interkulturelle Erziehung, Umwelterziehung, Gesundheitserziehung, Freizeiterziehung, Medienerziehung (KWMBI I So.-Nr. 1/1997, 22-24). Diese Orientierungsziele sollen nicht nur den jeweils fächergebundenen Unterricht durchdringen, sondern auch in fächerübergreifenden Projekten verfolgt werden. Ich gebe jeweils ein Beispiel dazu.

1. Sportliche Wettkämpfe sind von ihrem Anspruch her eigentlich friedliche Angelegenheiten. Schaut man sich allerdings Fußballspiele unter dieser Perspektive an, so erkennt man, dass die Spieler keineswegs immer friedlich miteinander umgehen. Man nennt das Fairneß, also gerade nur so lange Treten, dass man nicht vom Platz gestellt wird. Im Sportunterricht kann dies natürlich thematisiert werden, am besten im Zusammenhang mit Situationen im Spiel zweier Schülergruppen miteinander. Am Beispiel des Fouls können wir uns fragen, welche Haltung wir unseren Gegenspielern entgegenbringen und wie wir uns selbst fühlen unter der stets präsenten körperlichen Bedrohung, gefoult zu werden. Ein Fußballspiel unter der Perspektive des friedlichen Wettstreits kann nicht nur besonders Spaß machen, es kann auch die Augen öffnen für das Gelingen von Gemeinschaft durch den friedvollen Umgang miteinander außerhalb des Sports.
2. Freizeiterziehung ist eine Bildungsaufgabe, die sich besonders für fächerübergreifende Projekte eignet. Hier können z. B. Aspekte aus den Fächern Deutsch, Erdkunde, Religionslehre, Musik und Sport zusammengetragen werden. Das Projektmotto könnte lauten: Freizeit sinnvoll gestalten. Der Deutschunterricht kann über interessante Lektüre zum Lesen anregen, in der Religionslehre kann über den Sinn von „Pausenzeiten“ am Beispiel des Sonntags oder des Gottesdienstes gesprochen werden, der Musikunterricht kann Anregungen sowohl zu Musik hören als auch zum Musik machen geben, im Sportunterricht können wir uns mit aktuellen Trendsportarten befassen und Möglichkeiten erörtern, diese zu organisieren, und im Erdkundeunterricht ermitteln wir eine „Freizeitlandkarte“ für das Schul- und Wohnumfeld. Auf diese Weise kann es gelingen, die Blickwinkel verschiedener Fächer, die sonst eher nebeneinander her arbeiten, unter dem Dach eines gemeinsam Zieles zu integrieren.

Auf der dritten Ebene der sportrelevanten Ziele befinden sich die **fachspezifischen Orientierungsziele**. Es handelt sich dabei um Ziele, die allgemein auf Sport, Spiel, Bewegung und Körpererfahrung bezogen sind. Um Ihnen eine Vorstellung zu geben, liste ich einige dieser Ziele auf (vgl. GÜNZEL): Sportunterricht soll vermitteln, wie man

- Sport treibt, organisiert und vermittelt,
- sich geschickt, sicher und kreativ bewegt,
- sich kooperativ und fair im Mit- und Gegeneinander verhält, soll
- Körperbewußtsein entwickeln,
- Freude, Spaß und Wohlbefinden vermitteln,
- vermitteln, wie man mit Hilfe von Sport und Bewegung Zeit sinnvoll gestaltet,
- die Schüler froh machen,
- vielfältige Möglichkeiten des Spielens zeigen und
- Gemeinschaft in Bewegung erfahrbar machen.

Die vierte Ebene umfaßt die **fachspezifischen Zielgruppen** des Sportunterrichts, also

- motorische Grundeigenschaften, d.h. konditionelle und koordinative Fähigkeiten,
- elementare sportmotorische Fertigkeiten, wie z. B. Schwimmen, Werfen,
- komplexe Handlungsfähigkeiten, z. B. Spielfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit sowie
- Kenntnisse, Wissen und Erfahrung

Auf der fünften Ebene befinden sich dann die **operationalisierten Aufgabenziele**, die für jede Stunde neu zu beschreiben sind, also z. B. „Meine Schüler sollen am Ende der Stunde in der Lage sein, einen Tennisball mit dem Schlagwurf durch einen in fünf Metern Höhe aufgehängten Gymnastikreifen zu werfen“.

Wenn wir die verschiedenen Zielebenen noch einmal im Überblick betrachten, so zeigt sich deutlich das unterschiedliche Konkretionsniveau der Ebenen. Nun herzugehen und zu sagen, „das da oben ist mir alles zu abstrakt, ich bin froh, wenn die überhaupt mitmachen“, wäre zu kurzfristig gedacht. Wir dürfen nicht vergessen, dass wir immer übergeordnete Ziele erreichen, ganz gleich ob wir das bewußt oder unbewußt tun. Wir können nicht nicht erziehen. Jede unserer Handlungen als Lehrer hat immer auch einen pädagogischen Aspekt. Das gilt vor allem für die Leitideen auf der ersten Ebene. Um diese Ziele bewußt zu verfolgen, bedarf es natürlich entsprechender Lerngelegenheiten. Klassischer, starrer, autokratischer Frontalunterricht wird den Kindern und Jugendlichen kaum zu einem emanzipierten Sportverständnis verhelfen, und

wenn, dann höchstens im Sinne einer Abwendung vom Sport. Offene Unterrichtssituationen dagegen, die den Schülern selbständige Entscheidungen ermöglichen, tragen wesentlich zur Ausbildung eines handlungsfähigen, kommunikationsfähigen und letztlich mündigen Schülers bei. Ob dies gelingt, hängt insbesondere vom **Selbstverständnis der Lehrkraft** ab, über das ich nun zum Abschluß dieses Kapitel sprechen möchte. Aus der Fülle der hier denkbaren Aspekte greife ich fünf heraus.

3.3.5 Zum Selbstverständnis der Lehrkraft

Erstens: **Menschenfreundschaft**. Nicht nur in Anlehnung an die Philanthropen des 18. Jahrhunderts, sondern generell ist zu fordern, dass die Lehrkraft den Kindern und Jugendlichen ein Freund ist. Ich meine damit nicht kumpelhafte Anbiederung oder antiautoritären laissez-faire-Stil. Ich meine damit vielmehr das, was ein alter Kollege meiner Frau in dem einfachen Satz zum Ausdruck gebracht hat: „Das Wichtigste ist, dass man die Kinder gern hat“. Das darf man den Kindern übrigens ruhig auch mal sagen. Menschenfreundschaft zeigt sich aber vor allem im Verständnis, im Einfühlungsvermögen und im sprachlichen wie im handelnden Umgang mit den Kindern. Sportunterricht ist voll von Emotionen. Kinder im Sport haben Spaß, Freude, ärgern sich, haben Lust oder keine Lust, sind aufgeregt und haben Angst, genießen sich, sind wütend und fiebern mit. Sie sind immer mit ihrer ganzen Persönlichkeit beteiligt, sind ganz und gar menschlich. Darüber dürfen wir nicht hinwegsehen. Wenn Kinder vor dem Kastenspringen Angst haben, dürfen wir sie nicht bloßstellen, sondern müssen ihnen Mut machen. Wenn pubertierende Mädchen sich nicht vor oder in der ganzen Gruppe tanzen trauen, müssen wir ihnen Gelegenheit geben, sich ohne Beobachtung zu bewegen. Wenn zwölfjährige Jungs wütend sind über die Niederlage in einem Fußballspiel, und diese Wut aneinander auslassen, dürfen wir nicht einfach autoritär und strafend dazwischengehen, sondern müssen Kommunikationsmöglichkeiten schaffen, in denen der Konflikt zur Sprache kommt. Unterrichtsstörungen dürfen wir nicht auf uns beziehen, vielmehr müssen wir uns nach den Ursachen fragen und vielleicht unseren Unterricht ändern. Bevor wir Kinder anfassen, müssen wir sie fragen, ob ihnen das recht ist, oder sie zumindest vorwarnen. Dies muss nicht vor jedem Körperkontakt geschehen, sollte aber zumindest einmal angesprochen werden, insbesondere, wenn man spürt, dass ein Kind damit Probleme hat. Verständnis und Einfühlungsvermögen müssen wir vor allem den Kindern entgegenbringen, die nicht besonders leistungsfähig sind. Sie bedürfen nicht nur besonderer motorischer Förderung, sondern sie brauchen uns vor allem in Situationen, in denen Leistungsunterschiede deutlich werden, also z. B. bei der Mannschaftsbildung, bei Wettkämpfen und bei der Notenabnahme. Wenn Sie sich also als Menschenfreund erweisen, werden die Kinder nicht nur gern in Ihren Unterricht kommen, sie werden auch sanfter miteinander umgehen und nicht zuletzt auch größere Leistungsfortschritte erzielen.

Zweitens: **Lernbereitschaft**. Die Vorstellung, wenn man endlich Lehrer sei, hätte man die Zeit des Lernens hinter sich gebracht, ist ein Irrglaube. Jetzt geht es erst richtig los! Ich muss nicht nur lernen, wie man lehrt, ich muss vielmehr offen sein für alles Neue, auch für das, was mir die Kinder und Jugendlichen entgegenbringen. Es gibt nichts Dümmeres als zu glauben, man wisse und könne schon alles! Viele Kinder und Jugendliche wissen und können viel mehr als wir. „Teach your teacher“ hieß das Motto einer Lehrveranstaltung am hiesigen Graf-Münster-Gymnasium im Oktober 98, wo Schüler ihren Lehrern eine Einführung ins Internet gaben. Und wenn ich die Schüler meiner letzten Bewegungskünstegruppe ansehe, so finden sich darin halsbrecherische Skateboardfahrer, kreative Jojospiele, geniale Jongleure und auftrittsreife Einradfahrerinnen. In manchen Klassen gibt es Kinder oder Jugendliche, die in irgendeiner Sportart – sagen wir Snowboarden, Mountainbiken oder Klettern – jetzt schon besser sind, als ich es je werde und in fast allen Klassen solche, die irgendwo mal besser werden als ich. Also darf ich mich nicht als Alleswisserkönner aufspielen, vielmehr muss ich bereit sein, von diesen Schülern zu lernen, ja, eigentlich muss ich den Wunsch haben und mich darauf freuen, dass mich meine Schüler irgendwann überholen und übertreffen. Lernbereitschaft bezieht sich außerdem auf die Frage der Fortbildung. In Deutschland gibt es für Lehrkräfte an Schulen keine Fortbildungspflicht. Ich halte dies für äußerst problematisch, denn bei uns kann man dreißig Jahre Unterricht hinter sich bringen, ohne diesen Unterricht an die Entwicklungen des Faches, hier: der Sportarten anzupassen. Auch Veränderungen in der Didaktik im allgemeinen können spurlos an uns vorübergehen. Da braucht man sich nicht zu wundern, wenn die Kinder einem nichts mehr abnehmen, wenn sie den Respekt vor uns verlieren und sagen: „Der ist von gestern“. Der Lehrer ist also mindestens an zweiter Stelle immer auch Lernender. Mit einem solchen Selbstverständnis wird sein Unterricht auch nach vielen Berufsjahren immer wieder interessant sein.

Drittens: **Einsatz**. Ein in Lehrerkreisen wohlbekanntes, oft totgeschwiegenes oder aber oberflächlich diskutiertes Phänomen ist das sogenannte „Burn-Out-Syndrom“. Damit ist ein Zustand der Leere, der Überforderung, der Erschöpfung gemeint, der offensichtlich fast alle Lehrkräfte irgendwann einmal ereilt. Zugegeben: Der Lehrberuf ist anstrengend, es fordert mich immer ganz, vor einer Klasse zu stehen, ich muss immer alles geben, um die Ansprüche, die von seiten der Schule, der Kinder und der Eltern auf mich zukommen, zu erfüllen. Und auch zugegeben: Lehrer haben einfach ein zu hohes Stundendeputat, um immer gut drauf zu sein. Und trotzdem – und nicht nur, weil wir auch relativ viel Freizeit haben und im Weltdurchschnitt relativ viel verdienen – halte ich dagegen und meine mit dem buddhistischen Lehrer SUZUKI (zit. nach LEWIS

1998, 155): „Bei jedem Tun müssen wir vollkommen verbrennen, so wie ein gutes Freudenfeuer, damit am Ende nichts mehr von uns übrig bleibt“. Diese Forderung scheint unerfüllbar. Was also soll damit gemeint sein? Damit ist gemeint, dass wir genau denselben Einsatz bringen, den wir von unseren Schülern erwarten. Wenn ich von meinen Schülern erwarte, dass sie schnell schwimmen, muss ich selbst auch mal mit ihnen schnell schwimmen. Wenn ich erwarte, dass sie anmutig tanzen, muss ich mich selbst hinstellen und vor oder mit ihnen tanzen. Wenn ich von ihnen erwarte, dass sie fair spielen, muss ich selbst fair sein. Wenn ich erwarte, dass sie das Seil hochklettern, ja dann muss ich erstmal selbst zeigen, dass ich da hoch komme. Ich muss Einsatz zeigen, das heißt auch, dass ich nicht gelangweilt an der Wand lehne, sondern da bin, wo ich gebraucht werde; dass ich nicht immer dasselbe mache, sondern mich um einen interessanten und abwechslungsreichen Unterricht bemühe; dass ich nicht nur Anweisungen gebe, sondern die Geräte selbst mit auf- und abbaue usw. Viel von dem allgegenwärtigen Burn-Out-Syndrom ist nämlich auch selbstgemacht: Ich muss neben meinem Vollzeitberuf auch noch da einen Funktionärsposten und dort ein Stadtratsmandat wahrnehmen, ich muss ein Haus bauen und meine beiden Autos pflegen, ich muss meinen Golden Retriever gassi führen, ganz zu schweigen von meinem Theaterabonnement und der Golfclubmitgliedschaft, ja da kann ich nicht jede Stunde Vollgas geben. Ich schließe diesen Aspekt lieber ab und komme zum vierten, nicht weniger brisanten Thema.

Viertens: Der Lehrer als **Vorbild**. Um es vorwegzunehmen: Der Lehrer kann nicht nicht Vorbild sein. Ich will damit nicht sagen, dass sich Kinder – bewusst oder unbewusst – immer ihre Lehrer zum Vorbild nehmen. Lehrer sind einfach Vor-Bilder, weil die Kinder immer ihr Bild vor Augen haben – und dies jahrelang. Der Lehrer ist insofern die Verkörperung des sogenannten „heimlichen Lehrplans“, der häufig stärker verhaltensprägend ist als der tatsächliche Lehrplan. Inwiefern ist nun der Sportlehrer im besonderen ein Vorbild? Ich denke, mindestens in dreierlei Hinsicht: In seinem Körperstatus, seinen Lebensgewohnheiten und seinem Sportverständnis.

Das zentrale Medium der Bewegungserziehung ist der Körper, und zwar sowohl der des Kindes als auch der des Lehrers. Ich meine: Der Sportlehrerin und dem Sportlehrer sollte man ansehen und anmerken, dass sie Sportlehrerin bzw. dass er Sportlehrer ist. Vom Mathelehrer erwartet man zwar nicht, dass er aussieht wie ein Mathelehrer, aber man erwartet, dass er rechnen kann. Und vom Musiklehrer erwartet man, dass er Instrumente spielen kann und vom Kunstlehrer, dass er malen und mit Werkstoffen umgehen kann. Außerdem erwartet man zurecht, dass sie über ihr Fach Bescheid wissen. Und dasselbe kann man von der Sportlehrkraft erwarten. Hinzu kommt bei ihr oder bei ihm, dass sich ihre bzw. seine Inhalte über den Körper vermitteln. Daraus resultiert der Anspruch, dass Sportlehrer sportlich sind. Sie müssen ein Bewegungsbedürfnis verkörpern, sie müssen Freude an sportlichen Bewegungen ausstrahlen, sie müssen fit sein. Dieser Anspruch darf nicht mit dem verwechselt werden, was die jeweilige Gesellschaft und Zeit als Schönheitsideale ausprägt, und er reflektiert sich auch nicht in dem, was der Markt an sportiven Accessoires, wie Kleidung, Autos und isotonischen Durstlöschern, anbietet. Aber ein übergewichtiger, bewegungsfauler Sportlehrer, der Zigaretten raucht und stolz darauf ist, wieviel Alkohol er verträgt, ist ein Widerspruch in sich. Ein Sportlehrer sollte gesundheitsbewusst leben, wenn er Bewegungserziehung auch als Gesundheitserziehung versteht. Er sollte sich nicht nur im Auto fortbewegen, sondern so oft wie möglich mit dem Fahrrad auch zur Schule fahren. Ein Sportlehrer sollte sich schließlich auch durch ein kritisches Sportverständnis auszeichnen. Damit meine ich, dass er problematische Entwicklungen, wie etwa den Skirennsport oder den sogenannten Motorsport, aber auch neuere Risikoaktivitäten, wie Rafting, Canyoning oder Downhill-Mountainbiking, differenziert beurteilt.

Fünftens: Der Lehrer als **Anwalt** des Kindes. Mit diesem Aspekt möchte ich den Kreis dieses Kapitels schließen. Erinnern wir uns an den von mir gewählten Untertitel: Das Kind ist das Maß aller Dinge. Diesen Satz möchte ich verknüpfen mit der zentralen Aussage einer großen Pädagogin dieses Jahrhunderts, Maria MONTESSORI. Ihre Erkenntnis und zugleich leitende pädagogische Vorstellung war: „Kinder sind anders“ (1987). In einer Welt, in der Kinder keine Lobby haben, in der Kinder zur Arbeit gezwungen, vernachlässigt, geschlagen und mißbraucht werden, kommt dem Lehrer eine besondere Verantwortung zu. Er muss sich als Anwalt der kindlichen Belange verstehen. Dazu muss er zunächst über die Entwicklungstheorie des Kindes Bescheid wissen, vor allem aber muss er den Standpunkt vertreten, dass Kinder Kinder sind und nicht kleine Menschen im überwindenswerten Durchgangsstadium zum Erwachsenen. Kinder besitzen ihren je eigenen Selbstwert, und zwar unabhängig davon, ob wir sie verstehen. Ich neige zu der Auffassung, dass wir Kinder eigentlich nicht verstehen können, weil sie anders denken, anders fühlen, anders handeln, eben anders sind als Erwachsene. Nur Kinder können sich selbst wirklich verstehen. Wir müssen damit klar kommen, dass wir sie nicht verstehen, und diese Tatsache annehmen, ohne die Kinder uns so schnell wie möglich angleichen zu wollen. Kinder haben ihre eigene Qualität, die keineswegs niedriger steht als die der Erwachsenen. Diese strukturelle Verständniskluft muss der Lehrer nicht nur aushalten können, er muss sie verteidigen, denn nur, wenn Kinder als Kinder angenommen werden, können sie sich zu freien Erwachsenen entwickeln. Unsere Aufgabe ist es also, immer da, wo Kinderbedürfnisse und Kinderrechte berührt sind, stellvertretend für die Kinder einzutreten und sie zu verteidigen. In diesem Sinne ist das Wohlergehen der Kinder das Maß unseres pädagogischen Handelns.

4 Die Ebenen sportdidaktischer Entscheidungs- und Handlungsprozesse – oder: Dürfen wir heute wieder „Tarzan“ aufbauen?

Die **Sportdidaktik als Wissenschaft** hat ihren Standort in einem Zentrum zwischen den Erziehungswissenschaften und der Allgemeinen Didaktik auf der einen Seite, den Sportwissenschaften und der Sportpädagogik auf der anderen Seite sowie zwischen den Fachdidaktiken der einzelnen Sportarten bzw. Bewegungsbereiche (vgl. Abb. 2, GRÖßING 1997, 34). Sie befaßt sich mit den Systemen des Lehrens und Lernens sowie des Unterrichts im Bereich Bewegung, Sport und Spiel. Ihr Gegenstand ist der Sportunterricht sowie andere Formen des Sporttreibens in der Schule. Sportdidaktik beschreibt und untersucht die Arten und Formen des Lehrer- und Schülerhandelns im Sport. Sie setzt sich mit den Rahmenbedingungen von Schule und Gesellschaft und ihren Sinnbezügen auseinander und begründet die Anforderungen, Konzepte und Theorien des Sportunterrichts. Ich möchte diesen Zusammenhang und auch die folgenden Ausführungen über die Ebenen sportdidaktischer Entscheidungs- und Handlungsprozesse am Beispiel „Tarzan“ konkretisieren.

„Tarzan“ ist eine Übung aus dem sogenannten „normfreien Turnen“. Die Grundhandlung besteht darin, an einem Tau von einem Kasten zu einem anderen Kasten zu schwingen. Aus dieser recht einfachen Handlungsstruktur entwickeln sich im Laufe mehrerer Stunden ungeahnte Bewegungsmöglichkeiten – vorausgesetzt, man verfügt über ein hohes Maß an Affektkontrolle und läßt den Kindern entsprechend großen Freiraum. Die Details überlasse ich zunächst Ihrer Phantasie. Im konkreten didaktischen Zentrum steht also „Tarzan“. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaften geht es dabei z.B. um die Freiheit des Individuums zur selbständigen Steuerung von Entwicklungsprozessen. Die Allgemeine Didaktik steuert hierzu die Zieldimension des Lernens im Rahmen halboffener Aufgabenstellungen bei. Aus der Sportwissenschaft kommt die Erkenntnis von der Wirksamkeit wiederholter isometrischer Krafteinsätze auf die Funktion des *musculus biceps brachii*. Die Sportpädagogik ordnet das Geschehen in die Sinnperspektiven sportlicher Aktivitäten ein und verortet den „Tarzan“ an der Schnittstelle von Wagnis, Ästhetik und Spiel. Die Fachdidaktik des Turnens schließlich gibt uns Aufschluß über die Bedeutung normfreier Bewegungssituationen für die koordinative Entwicklung im allgemeinen und die flexible Anpassung an die Komplexität turnerischer Bewegungskombinationen im besonderen.

Die **Sportdidaktik als Lehre vom Körper-, Bewegungs- und Sportunterricht** befaßt sich mit Rahmenbedingungen, Zielen, Inhalten, Methoden, Handlungs- und Organisationformen sowie mit der Planung, Durchführung und Auswertung des Sportunterrichts (vgl. Abb. 1, GRÖßING 1997, 30). Sie bündelt diese Aspekte in Unterrichtskonzepte, die das gemeinsame Handeln von Lehrern und Schülern im Sportunterricht verschiedenen Perspektiven von Bewegungsaktivitäten zuordnen.

Die **Bedingungsebene** des Sportunterrichts wird gebildet durch die Komponenten Gesellschaft, Schule, Lehrer und Schüler (vgl. GRÖßING 1997, 29).

Die ökonomischen und normativen Grundlagen und Grundfragen einer *Gesellschaft* und deren Bildungs-, Sozial- und Sportpolitik entscheiden wesentlich mit darüber, welchen Stellenwert der Schulsport im Kanon der Unterrichtsfächer einnimmt, wie viele Stunden ihm wöchentlich eingeräumt werden, wie die Ausstattung der schulischen Sportanlagen und die Ausbildung der Sportlehrkräfte aussehen.

Die *Schule* als Institution und Theorie gibt dem Schulsport vor, was er sein und was er nicht sein kann. Er kann eben nicht Sport sein, nicht Freizeit- und nicht Leistungssport, sondern „nur“ Schulsport. Erfahren, Erleben, Üben und Leisten erfolgen in den Grenzen von Schule und Unterricht.

Für den *Schüler* bedeutet der vom Lehrer geplante, durchgeführte und kontrollierte Schulsport ein verpflichtendes Unterrichtsfach, in dem seine Leistungen bewertet und benotet werden. Zu berücksichtigen sind beim Schüler die Altersstufe und der Entwicklungsstand in körperlicher, motorischer, kognitiver und sozial-emotionaler Hinsicht, Neigungen und Motive, Schwächen und Störungen, Lernfähigkeit und Leistungsbereitschaft sowie konditionelle und konstitutionelle Voraussetzungen.

Bei der *Sportlehrkraft* kommen zu den individuellen Merkmalen wie Berufsauffassung und -ausbildung, Sportinteressen und Erwartungshaltungen auch die Statusprobleme in Schule und Gesellschaft hinzu, die sie als sehr differenzierte „anthropologische Komponente“ für die Sportdidaktik ausweisen. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang auch Werthaltungen, und Erziehungsvorstellungen im allgemeinen sowie subjektive Theorien über Schule, Unterricht, Lehrerrolle und die Position des Schülers im Erziehungsprozeß im besonderen. Wenn eine Lehrkraft Kinder und Jugendliche nur als „Schüler“ und eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen nur als „Klasse“ sieht, wenn sie sich nicht frei und selbstbewußt vor großen Gruppen zu verhalten vermag, wenn sie nicht lebt, was sie unterrichtet, dann wird ihr Unterricht anders aussehen, als wenn sie sich als Kinderfreund, als Vorbild, als gesellschaftskritischer Interpret von tradierten Erziehungs- und Sportvorstellungen sieht. Die jeweilige Ausrichtung drückt sich dann auch in unterschiedlichen Führungsstilen aus.

Lehrer und Schüler handeln im Unterricht aufeinander bezogen. Deshalb sind die soziale *Interaktion* und ihre für den Sportunterricht typischen Ausprägungsformen ebenfalls ein Analysegegenstand der Sportdidaktik. Konkretisieren wir die Bedingungsebene wieder an „Tarzan“. Wir leben in einer Gesellschaft, die einerseits arm ist an alltäglichen authentischen Abenteuersituation, die aber andererseits über ihre Medien alle denk-

baren und undenkbaren Situation (fast) frei Haus liefert. Wir kennen Tarzan vielleicht aus Büchern oder aus Filmen. Möglichkeiten, seine Fortbewegung durch den Dschungel auszuprobieren, sind uns allerdings kaum mehr gegeben, vielleicht abgesehen von ländlich bäuerlichen Lebensstrukturen. Da wir offensichtlich dennoch Bedarf an Abenteuersituationen haben, gehen wir zum S-Bahn-Surfen, zum Bungee-Jumping oder zum Canyoning. Was davon können wir unseren Kindern in der Schule bieten? Wenig bis nichts, weil alles juristisch reglementiert ist. Nicht barfuß Laufen, nicht mit dem Stuhl kippeln, nicht die Schulhauswand hinaufklettern usw. Und da macht man mal „Tarzan“ und schon wird er zum immer wieder nachgefragten Stundeninhalt. Was reizt den Schüler am „Tarzan“? Das Kribbeln im Bauch, der Adrenalin-Schub, die außergewöhnliche Situation an sich, die Möglichkeit, selbst Variationen zu erfinden, die Unabhängigkeit des Erlebens von Konstitution und Kondition usw. Plötzlich findet sich der Schüler in einer spannenden Bewegungssituation wieder, erlebt sich selbst an der Grenze von Angst und Lust, ist aufs Äußerste mit sich selbst und dem Anspruch der Handlung beschäftigt und befindet sich zugleich in einem identitätsfördernden sozialen Zusammenhang.

Und der Lehrer? Er hat den Zusammenhang einer risikoarmen Gesellschaft mit dem Aufsuchen künstlicher Risikosituation, zu denen im übrigen auch Rauchen, Alkohol- und Drogenkonsum gehören, verstanden. Er interpretiert Schule als Feld, auf dem zwischen Gesellschaft und Kind vermittelt wird. Er versteht sich selbst nicht als linientreuer Pauker, sondern hinterfragt Rollen, Normen, Ziele und Inhalte des Unterrichts. Er hat Vertrauen zu seinen Schülern, auch wenn er in solchen Situationen immer unter Strom steht und froh ist, wenn die Stunde ohne Unfälle zu Ende gegangen ist. Er hält Situationen für wesentlich, in denen die Kinder lernen, selbst Risiken einzuschätzen und die Bedingungen und Handlungen entsprechend zu wählen. Er plädiert insofern für einen erziehenden Sportunterricht, ohne selbst immer im Vordergrund stehen zu müssen.

Der zentrale Bereich der Sportdidaktik ist die **Entscheidungsebene** mit den Komponenten Lernziele, Lerninhalte, Organisationsstrukturen, Handlungsformen, Unterrichtsverfahren und Unterrichtsformen (vgl. GRÖßING 1997, 31f, 98).

Vielfältig und problemreich ist die didaktische Analyse der *Lernziele* des Sportunterrichts. Sie setzt bei den Aufgaben ein, die die Gesellschaft im Rahmen des allgemeinen Erziehungs- und Ausbildungsauftrages an die Schule dem Schulsport zuteilt und reicht bis zur Benennung der Unterrichtsziele, die in den Lehrplänen formuliert sind. Für eine Einteilung der Lernziele bieten sich mehrere Schemata an. In den Lehrplänen wird meist das hohe Abstraktionsniveau der Bildungsziele bevorzugt, zu denen dann die sportartenspezifischen Feinziele des Unterrichts das Gegenstück bildeten. Dabei ist allerdings der Abstand zwischen beiden Zielebenen so weit gesetzt, dass ein Zusammenhang zwischen Bildungs- und Unterrichtszielen für den Lehrer kaum mehr erkennbar ist. Beide Lernzielebenen sind deshalb weniger für die Darstellung im Lehrplan geeignet, während sich ein mittleres Abstraktionsniveau in der Zielbeschreibung als brauchbar erwiesen hat. Für die Lernzieleinteilung eignen sich ein handlungsorientiertes oder ein inhaltsorientiertes Konzept. Die Verhaltenskategorie bringt die Unterscheidung nach kognitiven, affektiven, sozialen und psychomotorischen Lernzielen, bei „Tarzan“ also etwa:

- kognitives Ziel: Entwicklung von Sicherheitskompetenz
 - affektives Ziel: Freude an einer spannenden Bewegungsaufgabe
 - soziales Ziel: Fähigkeit, bei der Gestaltung einer Raumstruktur für eine abenteuerliche Bewegungssituation zusammenzuarbeiten
 - psychomotorisches Ziel: Verbesserung der Kraftausdauer in der Muskelschlinge für Armzugbewegungen
- Die inhaltliche Anforderung kann die Betonung auf die fachimmanenten oder fachübergreifenden Lernziele legen und einzelne Ziele zu Lernfeldern zusammenlegen. An „Tarzan“ festgemacht hieße dies z.B.:
- fachimmanentes Ziel: Verbesserung der Handlungskompetenz in motorischen Wagnissituationen
 - fachübergreifendes Ziel: Entwicklung der Fähigkeit zur Kooperation in halboffenen Situationen mit Wagnispotential
 - Lernfeldbezug: Spannung, Abenteuer, Wagnis

Für die Beschreibung der Lernziele hat die Curriculumtheorie den Begriff der Operationalisierung eingeführt. Er bedeutet die Umschreibung des mit einem Wort benannten oder durch einen Satz charakterisierten Lernzieles durch ein am Lernenden beobachtbares Verhalten. Also z.B.: Die Kinder sollen den Zusammenhang zwischen wiederholter isometrischer Muskelkontraktion und Spannungszunahme in der beteiligten Muskulatur im eigenen Körper spüren.

Die *Lehr-* und *Lerninhalte* des Sportunterrichts sind einfache motorische Tätigkeiten, komplexe Bewegungshandlungen und Wissensbestände über den Sport. Von Bedeutung ist das Bewußtsein der planenden Lehrkraft, dass die Lerninhalte den Zielen immer nachgeordnet sind. Ich kann zwar sagen: heute machen wir „Tarzan“, dabei sollte ich aber auch sagen können, welche Ziele ich mit diesem Stundeninhalt verfolge. In der Realität sieht es aber meist so aus, dass ich eine Stundeninhaltsplanung vornehme, weil mir aufgrund meiner Erfahrung implizit bewußt ist, welche Ziele ich damit jeweils verknüpfen kann. Im übrigen verlaufen ja nicht alle Stunden plangemäß, so dass ich ohnehin in der Lage sein muss, den Unterricht inhaltlich zu verändern, und zwar entweder, um meine Ziele zu erreichen oder um andere Ziele zu verfolgen.

Die *Organisation* des Sportunterrichts läßt in zwei Bereiche unterscheiden: Erstens die lehrplanbedingte äußere Unterscheidung von Basissportunterricht, Differenziertem Sportunterricht, Neigungs- und Leistungsgruppen, Sportförderunterricht sowie Sportwochen, wie etwa Skikurse oder Wassersportkurse; zweitens die ziel- und inhaltsbedingte innere Organisation der jeweiligen Klasse oder Gruppe nach formalen, sozialen oder individuellen Gesichtspunkten. Dazu wird es im sechsten Kapitel eigene Abschnitte geben.

Bei den *Unterrichtsformen* unterscheidet man z.B. Frontalunterricht, bei dem die Lehrkraft als Gegenüber zur Klasse agiert und die Handlungen der einzelnen Schüler vorgibt, Gruppenunterricht, bei dem Teile der Klasse zusammenarbeiten, Einzelunterricht, bei dem einzelne Schüler besondere, ihrem Könnensstand angemessenen Aufgaben erhalten, sowie offene Unterrichtsformen, wie etwa den Workshop, bei dem die Kinder Situationsbedingungen, Ziele und Inhalte weitgehend selbst bestimmen und der Lehrer die Funktion eines Moderators einnimmt. Im Falle des „Tarzan“ würde ich von einem Workshop sprechen.

Mit dem Begriff *Unterrichtsverfahren* sind einfache und komplexere methodischer Maßnahmen gemeint. Da der Methodik im Sportunterricht ein eigenes Kapitel gewidmet ist, möchte ich an dieser Stelle nur einen Überblick über den Maßnahmenkatalog geben.

Bei den *einfachen methodischen Maßnahmen* werden verbal-akustische, visuelle, audio-visuelle und instrumentell-taktile Maßnahmen unterschieden. Verbal-akustische Maßnahmen sind Bewegungsbeschreibung, Bewegungserklärung, Bewegungsanweisung, Bewegungsaufgabe, Unterrichtsgespräch und akustische Mittel zur Steuerung eines Bewegungsablaufs, wie etwa Klatschen, Trommeln oder Rhythmisieren, z.B. „und hopp“ oder „Amsterdam“.

Visuelle Maßnahmen sind Vormachen und Vorzeigen, häufig auch Demonstration genannt. Audiovisuelle Maßnahmen sind besondere, nämlich filmische Mittel des Vorzeigens.

Instrumentell-taktile Maßnahmen kommen als Bewegungshilfe und Bewegungssicherung vor allem im Neulern- oder Verbesserungsprozeß, als Bewegungskorrekturen vor allem im Umlern- oder Veränderungsprozeß zum Tragen.

Bei den komplexen Unterrichtsverfahren werden einerseits deduktives und induktives Vorgehen, andererseits synthetisches und analytisches Vorgehen unterschieden. Darüber hinaus werden sogenannte Methodische Übungsreihen und Methodische Spielreihen zu den komplexen Unterrichtsverfahren gerechnet.

Beim deduktiven, d.h. normgeleiteten Verfahren wird vom Lernenden die möglichst vorbildgetreue Imitation einer Demonstration bzw. die genaue Beachtung und Umsetzung der gegebenen Erklärung bzw. Beschreibung verlangt (vgl. GÜNZEL). Der Lernprozeß ist demnach eine schrittweise Annäherung an einen Sollwert bzw. an eine Norm. Während des Lernprozesses findet ein ständiger Soll-Ist-Wert-Vergleich statt, dessen Ergebnisse über Korrekturen und neue Anweisungen einfließen. Es handelt sich hierbei also um ein streng lernzielorientiertes Verfahren, das entweder lehrerzentriert oder lehrerunabhängig in Form des programmierten Unterrichts verlaufen kann. Beispiele hierfür sind etwa die Einführung des Schlagballwurf oder des Baggerns beim Volleyball. Die Vorteile dieses Verfahrens sind seine Ökonomie, die Ausschaltung von Umwegen, gute Leistungs- und Lernzielkontrollmöglichkeiten und gute Korrekturmöglichkeiten. Als Nachteile wären zu nennen, dass die Schüler auf technomotorische Vorbilder festgelegt werden und dabei kaum Spielraum für kreatives Handeln haben. Außerdem ist das Schülerverhalten überwiegend rezeptiv und reproduktiv, Kommunikationsprozesse sind stark eingeschränkt. Das deduktive Verfahren wird vor allem in einem geschlossenen, lernzielorientierten, lehrer- und/oder medienzentrierten Unterricht eingesetzt (diese Begriffe werden im sechsten Kapitel behandelt). Im Vordergrund steht die Vermittlung von sportartspezifischen Techniken und Handlungsmustern sowie von fachspezifischen Kenntnissen.

Das induktive oder normsuchende Verfahren ist vom selbständigen Suchen, Probieren, Finden und Erfinden des Kindes geprägt (vgl. GÜNZEL). Kreatives und exploratives Lernen dominieren, gesteuertes Lernen nach Vorschrift tritt in den Hintergrund. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst Normen für ihre Bewegungshandlungen suchen, sollen versuchen, auf verschiedene Weise Probleme zu lösen und Situationen zu bewältigen und zu gestalten. Der Lehrer ist Helfer, Berater, Partner und Moderator. Die Vorteile dieses Verfahrens liegen im selbständigen, produktiven, kreativen und kommunikativen Handeln der Kinder und Jugendlichen, welches zu authentischen Erlebnissen und Erfahrungen führt. Nachteile können durch unökonomische und unrationelle Umwege mit häufigen Mißerfolgen entstehen, lernzielorientierte Korrekturen sind schwierig. Das induktive Verfahren gehört vor allem in einen offenen, handlungs- und schülerorientierten Unterricht (auch zu diesen Begriffen mehr im 6. Kapitel). Es geht dabei vorwiegend um die Entwicklung neuer Bewegungsmuster, um das Arrangieren von Situationen und Handlungskomplexen, um die Neuregelung von Spielen wie um die Entfaltung ästhetischer, körpersprachlicher Ausdrucksformen. Beispiel: Paare oder Kleingruppen erfinden in der Bandgymnastik zur Musik kleine Choreographien.

Bei dem polaren Begriffspaar synthetisches versus analytisches Verfahren handelt es sich um die Abgrenzung zwischen einer ganzheitlichen und einer auf Teilschritten basierenden Vorgehensweise (vgl. GRÖßING 1997, 186f).

Beim synthetischen Verfahren gilt das didaktische Prinzip der Ganzheit. Als methodische Konsequenz werden die Bewegungstätigkeiten im Lernprozeß nicht in Elemente aufgegliedert und als Teilbewegungen gelernt, sondern in ihrer Gesamtstruktur belassen und als Ganzes gelernt. Beispiel Schlagballwurf: Ich sage zu

den Kindern: „So, jetzt schaut mir mal zu und dann macht es selbst!“ Dann demonstriere ich den Wurf als Schlagwurf nach Dreischananlauf. Anschließend werfen die Kinder.

Das analytische Verfahren teilt eine Bewegungshandlung in sinnvolle Teilbewegungen und gelangt im Lernprozeß über die Verknüpfung der Teile zur Gesamtbewegung. Beispiel Schlagballwurf: Ich zeige den Kindern zuerst den Wurf aus dem Stand – sie üben anschließend das Werfen aus dem Stand. Dann zeige ich den Kindern den Anlauf – sie üben den Anlauf. Dann setzen wir beide Teile zusammen. Ich zeige die Gesamtbewegung – dann üben die Kinder die Gesamtbewegung.

Mit dem zuletzt genannten Beispiel begeben wir uns bereits in den Bereich der Methodischen Reihen – in diesem Fall handelte es sich um eine Methodische Übungsreihe (vgl. Abb. 15 in GRÖßING 1997, 188).

Unter methodischen Übungsreihen versteht man nach FETZ (1996, 154) „nach methodischen Grundsätzen geordnete Übungsfolgen, die zur Erlernung einer bestimmten motorischen Fertigkeit ... oder Aneignung eines bestimmten Ausprägungsgrades motorischer Eigenschaften führen sollen“. Dabei gelten methodische Grundsätze, wie z.B.: Vom Leichten zum Schweren – vom Einfachen zum Komplexen – vom Bekannten zum Unbekannten. Methodische Übungsreihen sind in der Regel dreischrittig aufgebaut: 1. Schritt: Vorbereitende Übungen; 2. Schritt: Vorübungen mit Bezug zur Zielübung; 3. Schritt: Zielübung. Beispiel Hochsprung: Zielübung ist der Flop. Vorbereitende Übungen wären Hopselauf, freie Sprünge mit Drehungen, freie Sprünge auf die Matte. Vorübungen wären einbeinige Steigesprünge mit Drehung um die Körperlängsachse, einbeinige Drehsprünge auf die Matte.

Die Methodischen Spielreihen entsprechen dem Grundgedanken der Übungsreihe und sind eine Abfolge von Spielhandlungen mit deutlichem Bezug zu einem Zielspiel. Auf dem Weg von spielerischen Grundformen über einfache Spielformen hin zum Zielspiel gelten folgende methodische Grundsätze: Von kleineren zu größeren Mannschaftsstärken – von verkleinerten zu regelgerechten Spielfeldmaßen – vom kleineren, weicheren, langsameren zum Originalball – vom einfachen zum internationalen Regelwerk. Ein typisches Beispiel zeigt Ihnen die Folie mit einer Spielreihe zum Volleyballspiel (vgl. ALBERTI/ROTHENBERG 1973, 133).

Versuchen wir, eine Beziehung der einfachen methodischen Maßnahmen und komplexen methodischen Verfahren zu unserem „Tarzan“ herzustellen. Betrachten wir den Katalog der Maßnahmen, so finden wir nur bei der Bewegungshilfe eine Verbindungslinie. So könnte ich beispielsweise auf einem der Kästen stehen und den Kindern helfen, die nicht von allein auf dem Kasten zu stehen kommen. Dies würde allerdings möglicherweise der Unterrichtsabsicht widersprechen, wenn wir das Handeln der Kinder in den Rahmen des induktiven Verfahrens stellen; denn hierbei sollen die Kinder sich ja ihre Aufgaben selbst stellen und die Lösungen selbst erfinden – ohne Hilfe von außen.

Wenden wir uns abschließend den Handlungsformen des Sportunterrichts, die aus der Perspektive des Lehrers auch Vermittlungsformen genannt werden, zu und beziehen diese aufeinander mit Blick auf die soeben vorgestellten methodischen Verfahren (vgl. GRÖßING 1997, 31; GÜNZEL). Übergeordnete Handlungsformen sind zunächst Lehren, Planen und Organisieren auf der Lehrerseite sowie motorisches, kognitives und soziales Lernen, Üben, Spielen, Wettkämpfen und Gestalten auf der Schülerseite.

Im deduktiven Unterrichtsverfahren handelt die Lehrkraft durch Demonstrieren, Zeigen, Beschreiben, Erklären, Anweisen und Korrigieren sowie durch sogenannte mentale Strategien. Das Schülerhandeln korrespondiert mit diesen Vermittlungsformen durch Nachmachen, Interpretieren, Umsetzen, Üben und Verändern sowie durch mentales Lernen.

Im induktiven Unterrichtsverfahren gibt die Lehrkraft Impulse, arrangiert, animiert oder regt an und stellt Bewegungsaufgaben. Die Schüler greifen die Impulse auf, handeln spontan, improvisieren, erfinden selbstständig Bewegungen oder gestalten die Bewegungsaufgaben.

Konkretisieren wir auch diesen Bereich an „Tarzan“, so erkennen wir unschwer, dass die Lehrkraft hier im Rahmen eines Gerätearrangements eine Bewegungsaufgabe stellt, die die Kinder durch selbständiges, spontanes, improvisierendes, kreatives Handeln nach ihren Vorstellungen und Möglichkeiten gestalten. Sie setzen oder stellen sich z.B. auf den Knoten am unteren Seilende, hängen frei an den Händen, mit gebeugten oder gestreckten Armen, drehen sich während des Schwingens um die Längsachse, starten rückwärts, schwingen die Beine nach oben und hängen kopfunter oder erfinden eine spektakuläre Form, bei der sie rückwärts zur Schwungrichtung stehen, das Seil mit dem Knoten von hinten durch die Beine ziehen und vor dem Bauch festhalten; dann drücken sie sich ab und schwingen kopfunter, die Beine waagrecht hängend rückwärts zum anderen Kasten und wieder zurück, wo sie sich wieder aufrichten und so zum Stehen kommen. Das stellt dann meine Affektkontrollfähigkeiten auf eine harte Probe.

Begeben wir uns nun abschließend auf die **Auswertungsebene** des Sportunterrichts (vgl. GRÖßING 1997, 32f).

Ein Didaktikmodell, das die erwarteten und beabsichtigten Ergebnisse des Unterrichts nicht in die Analyse und Beschreibung einbezieht, bleibt unvollständig und vernachlässigt die Verpflichtung zur Kontrolle der Unterrichtsschritte. Ohne Auswertung erstarren und verfestigen sich die Elemente des Unterrichts und vollziehen die unausbleiblichen Veränderungen der Bedingungsebene nicht nach. Damit kann der Unterricht schnell neben oder hinter die gesellschaftliche Wirklichkeit zurück geraten und so zur pädagogischen Pro-

vinz verkommen. Die dritte sportdidaktische Theorieebene deckt somit den engen Bezug zwischen Planung Durchführung und Folgen des Sportunterrichts auf. Die Erfolgskontrolle richtet sich auf das Können und Wissen, die Einstellungen und Haltungen der Kinder und bestätigt oder verwirft die Lehrleistung der Lehrkraft.

Die Auswertung des Sportunterrichts muss planvoll und systematisch erfolgen und bedarf zahlreicher methodischer Hilfsmittel, die im engeren Sinne der Überprüfung der Zielerreichung, aber auch z.B. der objektiven Leistungsfortschrittskontrolle, der Unterrichtsprozeßbeobachtung, der Selbstbeobachtung der Lehrkraft, der Beobachtung der Lehrkraft durch externe Beobachter oder der Ermittlung von Schülervorstellungen dient.

Wenn wir unsere „Tarzan“-Stunde auswerten wollen, so könnten wir dies z.B. unter folgenden Fragestellungen tun:

- An welchen Verhaltensmerkmalen kann überprüft werden, ob der Unterricht den Kindern Freude bereitet hat? Hatten alle Kinder Freude oder nur einige oder die meisten? In welchem Zusammenhang standen die Handlungen der Kinder mit ihren Emotionen?
- Entspricht der inhaltliche Verlauf den Vorstellungen der Kinder von Sportunterricht? Was würden sie beibehalten, was verändern?
- Entspricht das Lehrerverhalten den Vorstellungen der Kinder in einem solchen Unterricht? Was fanden sie gut, was würden sie sich zusätzlich oder anders wünschen?
- Wie verlief der Unterricht unter Sicherheitsaspekten? Inwiefern muss das Arrangement verändert werden, um einen höheren Sicherheitsstandard zu erreichen? Inwiefern müssen für verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Arrangements gebaut werden?
- Inwiefern orientierte sich der Unterricht an fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule, an aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, an möglichen Zukunftsperspektiven der Schüler?

usw. Übrigens: Auch die Notengebung ist eine Form der Evaluation. Dazu werde ich im siebten und achten Kapitel noch einiges sagen.

Sie sehen: die Auswertungsebene des Sportunterrichts stellt hohe Ansprüche an die Lehrkräfte. Nun bin ich weit davon entfernt zu beanspruchen, dass jede Stunde auf diese Weise ausgewertet werden muss. Ich selbst tue das nicht und wäre wohl auch nicht dazu imstande. Erwartet werden kann aber, dass man sich über jede gehaltene Stunde Gedanken macht, einige Einfälle dazu notiert, ab und zu die Schülerinnen und Schüler um – gegebenenfalls schriftliche – Rückmeldung bittet und vielleicht auch mal eine Kollegin oder einen Kollegen einlädt, sich den eigenen Unterricht anzusehen oder auch nur mitzumachen. Erwartet werden kann auch, dass man sich an Hand von Fachzeitschriften mit der Entwicklung der Sportarten, des Sportunterrichts und der Bewegungserziehung im allgemeinen auseinandersetzt und dass man sich auch neuen Bewegungsaktivitäten, die nicht im Lehrplan stehen, öffnet. Stichwort: In-line-Skating. Erwartet werden kann schließlich grundsätzliche Veränderungsbereitschaft, und zwar sowohl innerhalb einer Stunde als auch von Stunde zu Stunde oder von einem Jahr aufs andere. In der Auswertung des Unterrichts zeigt sich letztlich, ob ich als Lehrer bereit bin, selbst immer wieder zu lernen, ob ich die Unsicherheit des Neuen aushalten kann, ob ich den Anspruch aufrechterhalten kann, nie „fertig“ zu sein.

5 Fachdidaktische Konzepte für den Sportunterricht – oder: Viele Wege führen nach Rom – und daran vorbei

In diesem Kapitel möchte ich Ihnen einen Überblick über die derzeit diskutierten fachdidaktischen Konzepte für den Sportunterricht geben. Seit den siebziger Jahren, als die sogenannten curricularen Lehrpläne die Stoffpläne ablösten, haben führende Sportpädagogen und -didaktiker versucht, ihre jeweilige Perspektive auf Sportunterricht und Bewegungserziehung in einen begründeten Zusammenhang zu bringen. Die dabei entstandenen Konzepte tragen insofern zum Teil den Charakter einer Abgrenzung von jeweils anderen Positionen. Tatsächlich aber ergeben sich bei der Übertragung in die Unterrichtspraxis Überschneidungen und Gemeinsamkeiten. Deshalb erscheint es für den Praktiker weniger sinnvoll, sich auf ein Konzept festzulegen; vielmehr sollte man sich die Stärken und Schwächen der Konzepte genau vor Augen führen und das jeweilige Anliegen situationsgemäß in die eigene Unterrichtspraxis einbringen.

Im Vergleich zu den Unterrichtsorientierungen, die ich im sechsten Kapitel vorstellen werde, sind fachdidaktische Konzepte globaler, d. h., sie beziehen sich auf den gesamten Unterricht, nicht nur auf einzelne Unterrichtseinheiten oder -situationen. Die Vielfalt der sportdidaktischen Konzepte der Gegenwart lässt sich in drei Grundpositionen zusammenfassen: Die **affirmative** Position mit Ausrichtung auf die Sportartenvermittlung, die **pädagogische** Position mit Ausrichtung auf eine offene Bewegungskultur sowie die **pragmatische** Position mit Ausrichtung auf eine Handlungsfähigkeit im Sport. Darüber hinaus existiert noch eine Gruppe sportdidaktischer Konzepte, die sich auf jeweils eine der oben genannten drei Dimensionen des Menschseins beziehen: Das Gesundheitskonzept, das Konzept „soziales Lernen“ und das Naturerfahrungskonzept. Ich nenne sie zusammenfassend die **humanistische** Position. Abschließend möchte ich Ihnen einen Einblick in das an sich fachunspezifische Konzept „Lernen durch Lehren“ geben, um Ihnen zu zeigen, welche Rolle diese Form in der Bewegungserziehung spielen kann.

5.1 Die affirmative Position: Sportartenprogramm

Die affirmative Position umfaßt Konzepte, die die Wirklichkeit des außerschulischen Sports nicht hinterfragen und sich die Einführung des Kindes in die vorgefundenen sportbezogenen Muster zum Ziel setzen. Den gesellschaftlichen und (schul-) pädagogischen Hintergrund dieser Position bildet die außerschulische Realität des Sports und die Vorstellung, dass Schule auf diese Realität vorbereiten muss. Von daher reproduziert diese Position mit ihrer Praxis die außerschulische Realität und sorgt so für ihren Fortbestand.

Im einzelnen lassen sich folgende Konzepte voneinander abgrenzen:

1. das **Sportartenkonzept** (SÖLL); es bezieht sich auf Sport im engeren Sinne, sein Ziel ist die Qualifizierung für den außerschulischen Sport. Dieses Konzept ist in den Sportcurricula der westdeutschen Lehrpläne verankert und in der Praxis dominierend (vgl. BALZ 1992, 14-19; HUMMEL/BALZ 1995, 33-39; BALZ 1996, 4).
2. das **Intensivierungskonzept** (STIEHLER); es bezieht sich auf sportliche Körperübungen mit dem Ziel der Steigerung körperlicher Leistungsfähigkeit im allgemeinen, und zwar sowohl in Bezug auf Sport als auch in Bezug auf das Leben außerhalb der Schule. Hier klingen Vorstellungen aus der Zeit der Philanthropen an. Dieses Konzept verfolgen vor allem die Sportlehrpläne und der Sportunterricht der ostdeutschen Länder (vgl. HUMMEL/BALZ 1995, 33-38).
3. das **Könnenskonzept** (HUMMEL/KNAPPE); es bezieht sich enger auf die Leistungsfähigkeit im Sport, steht also zwischen dem Sportarten- und dem Intensivierungskonzept. Ziele sind sportliches Können und körperliche Leistungsfähigkeit. Auch dieses Konzept ist in den ostdeutschen Ländern zuhause (vgl. HUMMEL/BALZ 1995, 33-39).
4. das **Entpädagogisierungs- bzw. Spaßkonzept** (VOLKAMER); es bezieht sich auf den Sport in „Reinform“, und zwar unter Ausschluß jeglicher Zielsetzungen. Hier geht es nur um das individuell lustvolle Erleben des Sports im Vollzug. Bei diesem Konzept handelt es sich um eine didaktisch-theoretische Randerscheinung, die in der westdeutschen Praxis allerdings oft heimlich gehegter Wunsch ist und mitunter sicher auch realisiert wird (vgl. BALZ 1992, 14-19; BALZ 1996, 5f).

Den Konzepten gemeinsam ist ihr Bezug auf den Sport an sich sowie der weitgehende Verzicht auf über-sportliche pädagogische Leitideen. Man spricht deshalb auch von einer „Didaktik reduzierter Ansprüche“ (KURZ 1977, 43). Dass dies allerdings den Lehrkräften entgegenkommt, liegt auf der Hand. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die Konzeptionen der affirmativen Position trotz einer lebhaften Diskussion um die Frage der Erziehung im Sport derzeit die Wirklichkeit des Sportunterrichts widerspiegeln.

In dem Videobeispiel (KUHNS u.a. 1995: Volleyball-Lehrfilm) sehen Sie Kinder einer 5. und 6. Jahrgangsstufe beim Erlernen **volleyballspezifischer Fertigkeiten**. Dieser Film entstand in Zusammenarbeit mit Studenten in der Sportlehrerausbildung. Er dokumentiert den – idealisierten aber durchaus praktikablen – Weg eines sogenannten „spielgemäßen Konzepts“ der Fertigkeitenentwicklung. In diesem Konzept werden durch geeignete Aufgabenstellungen spielrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten verknüpft und in eine methodische Reihe gebracht. Ziel ist die unmittelbare Anwendbarkeit der Fertigkeiten im spielerischen Kontext.

5.2 Die pädagogische Position: Bewegungskultur

Die pädagogische Position umfaßt Konzepte, die zum einen den Sport als Unterrichtsinhalt kritisch hinterfragen und zum anderen grundsätzlich den Körper und seine Bewegungsmöglichkeiten zu Unterrichtsgegenständen haben. Den gesellschaftlichen und (schul-) pädagogischen Hintergrund dieser Position bilden die Wahrnehmung von Körper und Bewegung als anthropologische Grundkategorien, die dem Menschen zugleich Gabe und Aufgabe sind und damit pädagogisch bedeutsam werden. Sport wird aufgefaßt als Sonderform menschlicher Bewegung, die individuell und sozial bereichern, aber auch pervertiert und mißbraucht werden kann. Insofern darf Sport nicht einfach in die Schule übertragen werden, sondern bedarf einer Überprüfung auf die mit ihm verbundenen Bildungschancen. Die pädagogische Position verfolgt auch ein emanzipatorisches Interesse, mit dem der Schule die Aufgabe zugeschrieben ist, in der Vorbereitung auf die Gesellschaft zugleich deren Veränderung zu ermöglichen (LANGE 1975, 231). Sie knüpft an die gesellschaftskritische Position Rousseaus und weitergehend an die Tradition des „natürlichen Turnens“, aber auch an die bildungstheoretische Phase der 60er Jahre an. Es lassen sich zwei grundsätzliche Konzepte voneinander abgrenzen:

1. das **Körpererfahrungskonzept** (FUNKE-WIENEKE); es bezieht sich auf Bewegung, Spiel und Sport als Lerngelegenheiten. Ziel ist der selbstbestimmte Umgang mit dem Körper. Dem Sport an sich werden keine erzieherischen Potenzen zugesprochen; vielmehr ist es der Körper in Ruhe, in Bewegung und in Beziehung, der bildungswirksame Erfahrungen macht. Diesem Programm entspricht ein möglichst offener Unterricht, in dem die Schüler Inhalte und Verlauf der Bewegungssituationen weitgehend selbst bestimmen (LANGE 1975, 231f; FUNKE-WIENEKE 1992, 9-28; BALZ 1992, 14-18; HUMMEL/BALZ 1995, 35-38; BALZ 1996, 5). In neueren Lehrplänen – z.B. im Sportlehrplan Bayerns im Lernbereich Gesundheit – ist dieses Konzept bereits verankert, wirkt jedoch selten praxisleitend. Es wird – in Abhängigkeit von der Lehrkraft – episodisch und vor allem im Primärbereich verwirklicht.

2. das offene **Bewegungserziehungskonzept** (GRÖßING); es bezieht sich auf jene bewegungskulturellen Handlungen des Menschen, die den Bereichen der Sportkultur, der Spielkultur, der Ausdruckskultur und der Gesundheitskultur angehören. Ziel dieses Konzepts ist die individuelle Sinnfindung des Subjekts in der Auseinandersetzung mit Bewegungsangeboten. Diese Angebote sind abzuleiten aus den anthropologisch-pädagogisch begründeten Sinndimensionen des Leistens und Beherrschens, des Spielens und Wagens, des Darstellens und Gestaltens, der Erholungssuche und des ganzheitlichen Wohlbefindens (GRÖßING 1993, 72, 94f; GRÖßING 1995, 51-56; HUMMEL/BALZ 1995, 36-38; BALZ 1996, 6). Dieses Konzept ist – zumindest in Teilen – ebenfalls in neueren Lehrplänen repräsentiert, allerdings auch nur in Abhängigkeit vom pädagogischen Interesse der Lehrkraft praxisrelevant. In Österreich ist es in den Lehrplänen zentral verankert und auch praxisleitend. Dies resultiert zum einen aus der bewegungspädagogischen Tradition dieses Landes, die noch aus den Vorstellungen des „natürlichen Turnens“ schöpft, und zum anderen daraus, dass Österreich weit weniger leistungssportlich orientiert ist als beispielsweise Deutschland.

Die beiden vorgestellten Konzepte sind einander sehr nahe. Drei weitere, die in diesem Zusammenhang genannt werden könnten, sind das **Emanzipationskonzept** (RIGAUER), das **sozialbildende offene Bewegungskonzept** (BRODTMANN/TREBELS; DIETRICH/LANDAU) sowie das **Bewegungserfahrungskonzept** (KRETSCHMER; SCHERLER) (vgl. LANGE 1975, 232f; GRÖßING 1995, 50). Wesentliche Komponenten dieser Konzepte finden sich jedoch in den beiden ausführlicher besprochenen wieder, so dass auf eine explizite Darstellung verzichtet werden kann. Als wesentliche gemeinsame Merkmale dieser Konzepte lassen sich die **Offenheit** und der **pädagogische Anspruch** herauskristallisieren. Dies macht sie anspruchsvoll und erschwert im allgemeinen ihre Umsetzung in der Praxis.

Das eine Umsetzung bei entsprechender Bereitschaft dennoch ohne weiteres möglich ist, zeigt das folgende Videobeispiel (BAGUV/GÜNZEL: Wahrnehmen und Bewegen). Die pädagogische Idee, die hinter den Unterrichtsbeispielen steht, ist die Ausbildung von **Sicherheitskompetenz**, einer Fähigkeit, die die Schüler häufig deshalb nicht entwickeln, weil die Frage der Sicherheit im Schulsport vom Lehrer durch einen strengen Ordnungsrahmen beantwortet wird. Dass es dennoch zu Unfällen kommt, unterstreicht die Notwendigkeit der Entwicklung alternativer Modelle. Eines davon ist in diesem Film dokumentiert.

5.3 Die pragmatische Position: Handlungsfähigkeit

Die pragmatische Position versteht sich explizit als Ausweg aus dem Dilemma zwischen „unpädagogischer Sportvermittlung“ und „unsportlicher Bewegungspädagogik“. Pragmatisch wird sie deshalb genannt, weil sie die in Schule und Unterricht gegebenen realen Bedingungen ernst und zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen nimmt (KURZ 1995, 43). Sie geht vom Sport als gesellschaftlich gegebenem **Handlungsfeld** aus, das durch ein **Sinnmuster** gekennzeichnet ist, welches mit Hilfe eines **mehrperspektivischen** Unterrichts erschlossen werden kann.

Den schulpädagogischen Hintergrund einer **Handlungsfähigkeit** im Sport bildet die Vorstellung, dass Schule eine Interpretationsinstanz gesellschaftlicher Wirklichkeit darstellt. Bezogen auf Sport heißt dies, dass die Schule die Heranwachsenden einerseits in die Lage versetzen muss, den Sinn des Sports zu erkennen – dies wäre eine **allgemeine Handlungsfähigkeit** -, andererseits sollen die Schüler auch mit einer **speziellen Handlungsfähigkeit** ausgestattet werden, die es ihnen erlaubt, im Sport rollen-, funktions- und situationspezifisch zu handeln (EHNI 1977, 109f).

Unter mehrperspektivischem Sportunterricht im weiteren Sinne wird die Rekonstruktion von sportlicher Wirklichkeit unter verschiedenen Perspektiven verstanden (EHNI 1977, 108) – z.B. unter motorischer, unter kognitiver oder unter sozialer Perspektive. Im engeren Sinne bedeutet mehrperspektivischer Sportunterricht die gleichberechtigte Repräsentation unterschiedlicher **Sinndimensionen** des Sports (KURZ 1993, 60f; 1995, 45), wie wir sie bereits besprochen haben. Unter diesen Perspektiven, die als sportimmanent angesehen werden, wird versucht, an Erwartungen und Motive der Schüler anzuknüpfen und dabei ihre Entwicklung zu fördern. Handlungsfähig wären demnach die Schüler, denen es gelingt, aus der Vielfalt sportlicher Sinnbezüge einige ihnen angemessene Formen zu finden und diese im eigenen Sporttreiben befriedigend oder gar lebensbereichernd zu verwirklichen.

Neben der motorischen Kompetenz werden auch die kognitive und die soziale Kompetenz in den Blick genommen (BALZ 1996, 4). Die kognitive Kompetenz wird durch eine Verbindung von Denken und Handeln in einem problemorientierten Unterricht angestrebt (KURZ 1993, 67). Die soziale Kompetenz drückt sich in der Fähigkeit aus, Sport gemeinsam mit anderen Menschen – insbesondere solchen, die unterschiedliche Voraussetzungen und Absichten mitbringen – sinnvoll zu gestalten. Dies soll durch die Inszenierung von Unterrichtssituationen geschehen, in denen die Schüler die gestellten Aufgaben „als Team“ bewältigen müssen (KURZ 1993, 69f).

Während also die affirmative Position sich auf Sport im engeren Sinn bezieht und die pädagogische Position Sport nur als Teil einer Vielfalt von Bewegungsangeboten anerkennt, bindet sich die pragmatische Position an einen Sport im weiteren Sinne und erfüllt insofern eine komplementäre Funktion (HUMMEL/BALZ 1995, 37f; BALZ 1996, 4).

Zusammenfassend läßt sich festhalten, dass sich Handlungsfähigkeit auf drei Ebenen beziehen kann: Auf eine Sportart, auf den Sport an sich und auf Handlungsfelder außerhalb des Sport; oder anders ausgedrückt: Sportunterricht zielt auf eine **sportartspezifische**, eine **sportartenübergreifende** und eine **sportüberschreitende** Handlungsfähigkeit.

Das sportdidaktische Modell der Handlungsfähigkeit ist in neueren Lehrplänen für den Sportunterricht repräsentiert – in Bayern beispielsweise durch die Differenzierung in die Lernbereiche Leisten, Gestalten, Spielen, Gesundheit, Kooperation und Umwelt. Eine Evaluation der Umsetzung des bereits 1992 in Kraft getretenen Lehrplans zeigt jedoch, dass die Unterrichtswirklichkeit noch weitgehend dem Sportartenprogramm verhaftet ist. Dies resultiert sicher aus der „Macht der Gewohnheit“, mit der die im Durchschnitt 48 Jahre alte Sportlehrerschaft ihren Unterricht gestaltet, vermutlich aber auch aus der Bedeutung der schulinternen und schulübergreifenden Vergleichswettkämpfe im Gerätturnen, in der Leichtathletik, im Schwimmen und in den Sportspielen. Hinzu kommt, dass es für Sportlehrkräfte – wie für Lehrkräfte überhaupt – in Deutschland keine Fortbildungspflicht gibt.

Das erste von mir gezeigte Videobeispiel zum Techniklernen im Volleyball kann auch als Beispiel für die Entwicklung sportartspezifischer motorischer Handlungsfähigkeit herangezogen werden. Das nun folgende Videobeispiel zeigt Ausschnitte aus einer Unterrichtsstunde in der Sekundarstufe unter der Perspektive der kognitiven und sozialen Handlungsfähigkeit. In einem Arrangement aus dem Bereich des normfreien Turnens sollten in Kleingruppen **Bewegungsrätsel** gelöst werden. Die Schüler sollten erfahren, dass bestimmte Bewegungsaufgaben nur gemeinsam gelöst werden können, dass sie helfen können und sich helfen lassen können und dass das gemeinsame Überwinden von Schwierigkeiten Spaß machen kann.

5.4 Die humanistische Position: Gesundheit, Gemeinschaft, Naturbegegnung

1. Das **Gesundheitskonzept**: Auch wenn Gesundheitsförderung in der Schule nicht die einzige Aufgabe des Sportunterrichts darstellt, so liegt doch einer seiner wesentlichen Legitimationsgründe in diesem Aspekt. Sportunterricht als Beitrag zur Gesundheitserziehung zu verstehen, macht Sinn vor dem Hintergrund der weit verbreiteten gesundheitlichen Belastungen von Schülerinnen und Schülern sowie deren offensichtlicher Defizite, wie Übergewicht, Kreislaufprobleme, Haltungsschwächen und Koordinationsstörungen. Gesundheitsorientierter Sportunterricht versucht, die Aufmerksamkeit für gesundheitlich bedeutsame Situationen – vom Gerätturnen bis zur Entspannung – zu schärfen und den Schülern das Sporttreiben als eine sinnvolle, spaßbringende Tätigkeit zu vermitteln, die ihrer körperlichen Gesundheit nicht schadet und ihrem Wohlbefinden zuträglich ist. Er behandelt auch gesundheitserzieherische Schwerpunkte – etwa im Rahmen von Unterrichtseinheiten und Projekten – und sportartspezifische, sportartübergreifende und sportartbegleitende Themen, z. B. Fußball ohne Unfall, Fitneßprogramme unter der Lupe, Ernährung bei einem Wettkampf. Schließlich gibt er Anregungen für eine „gesündere Schule“, für Bewegungspausen, Pausenverkauf, Mobiliar, Gestaltung von Wandertagen etc., die auch für die Lebensführung der Mitglieder der Schulfamilie von Bedeutung sein können.
2. Das Konzept **„soziales Lernen“**: Dieses Konzept versteht sich als Beitrag zur Diskussion um wachsende Aggression und Gewalt unter Schülerinnen und Schülern, um Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten. In dieser Diskussion gewinnt die Frage nach der Bedeutung sozialer Werthaltungen und dabei auch der Gedanke des „Miteinanders“ und des Sozial-Integrativen in der Erziehung eine neue Rolle. Es wird die Auffassung vertreten, dass die genannten Probleme gerade die Körper- und Bewegungserziehung herausfordern, weil sie es ist, die körperliche Auseinandersetzungen mit sich selbst und mit anderen vorrangig zum Thema hat. Im Zentrum eines Sportunterrichts, der dem sozialen Lernen verpflichtet ist, steht das gemeinsame Sich-Bewegen im Rahmen gestellter und selbstgewählter Aufgabenstellungen. Die Aufgabenstellungen sind so zu wählen oder vorzubereiten, dass gegenseitige Abgrenzung und Konkurrenz in den Hintergrund treten, ohne jedoch völlig ausgeschlossen zu sein. Folgende Ziele werden in einem entsprechenden Sportunterricht verfolgt: Kommunikationsfähigkeit als Grundlage, sich selbst in einem sozialen Zusammenhang verständlich zu Ausdruck zu bringen; Einfühlungsvermögen als Fähigkeit, sich in die Erwartungen der anderen zu versetzen, die Erwartungen der anderen zu erkennen; Rollendistanz als die Fähigkeit, Rollenerwartungen zu reflektieren, zu interpretieren, sie zu meinen eigenen Erwartungen in Beziehung zu setzen und vor deren Hintergrund zu verändern; Frustrationstoleranz als die Fähigkeit, unterschiedliche Erwartungen auszuhalten und die Interaktion mit dem Partner oder in der Gruppe auch dann aufrechtzuerhalten, wenn die eigenen Bedürfnisse, Erwartungen und Wünsche nicht voll befriedigt werden; Kooperationsfähigkeit als die Fähigkeit, mit anderen – auch mit der Lehrperson – gemeinsam an der Lösung von inhaltlichen und gemeinschaftlichen Problemen zu arbeiten; soziale Sensibilität als Fähigkeit zur Hilfsbereitschaft, Fairneß und Rücksichtnahme auch über den sportlichen Kontext hinaus; und schließlich Solidarität, und zwar nicht nur auf Interessengruppen beschränkt, sondern bezogen auf den Mitmenschen an sich (vgl. GÜNZEL; PÜHSE 1994, 8; CACHAY/KLEIN-DIENST-CACHAY 1994, 104). Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Lehrperson zu, denn sie stellt für die Schüler immer ein sogenanntes „soziales Modell“ dar. Löst, oder besser: unter-

drückt sie beispielsweise Konflikte durch die Anwendung von Machtmitteln, so wird sie ein entsprechendes Verhalten bei ihren Schülern untereinander provozieren. Verhält sie sich dagegen einfühlsam, verständnisvoll und argumentativ ausgleichend, so entwickelt sich auch in der Klasse eher ein kooperatives Arbeitsklima.

3. Das Konzept „**Naturbegegnung**“. Der Ansatz einer Bewegungserziehung als *Naturbegegnung* wurde im deutschsprachigen Raum von den Salzburgerinnen Elvira KRONBICHLER und Fritz SEEWALD ausgearbeitet (1993). Aufbauend auf vier Theoriemodelle aus der Ökologie, der Biologiedidaktik, der Pädagogik und der Ethik entstand zunächst ein „Modell der Alpinausbildung für Sportstudenten“. Im Kern dieses Modells steht eine Bewegungspraxis im Naturraum der Alpen, die von einer Einheit zwischen Mensch und Natur, vom unverfügbaren Eigenwert der Natur und vom Natur-Sein des Menschen ausgeht. In der Folge wurde das Modell im Sinne handlungstheoretischer Forschung mit Schülergruppe unterschiedlichen Alters zu einem eigenständigen Konzept der Bewegungsdidaktik weiterentwickelt. Merkmale dieses Konzepts sind möglichst häufiger Unterricht im Freien, erfahrungsoffene, wahrnehmungsintensive Tätigkeiten, bei denen unmittelbarer Kontakt mit der Natur, etwa mit dem Boden, mit Bäumen oder mit dem Fels aufgenommen wird, Betonung der Gemeinschaft durch Tätigkeiten der Begegnung, wie Berührungen, Handfassung, gegenseitige Führung, Lenkung der Sinne durch Aufgaben zum Riechen, Hören und Sehen, wobei häufig mit der Ausschaltung des Sehannes gearbeitet wird, und schließlich der Bezug von Bewegungstätigkeiten zu literarischen oder künstlerischen Formen, wie etwa die Meditation zu einem Gedicht oder die Umsetzung von Erfahrungen in Zeichnungen. Ziele eines solchen Vorgehens sind neben der „bewegten“ und „bewegenden“ Begegnung mit der Natur an sich die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung der Umwelt, die Entwicklung eines naturalen Selbstverständnisses und letztlich die Entwicklung eines bewahrenden Umgangs mit der Natur und mit den Mitmenschen.

5.5. Das Konzept „Lernen durch Lehren“

Die Methode „LdL“ ist auf engste mit dem Namen und der Biographie Jean-Pol Martins verknüpft. Der Fachdidaktiker der Universität Eichstätt entwickelte die Methode Anfang der achtziger Jahre, wobei die ihr zugrundeliegenden Prinzipien aus der Reformpädagogik stammen. Diese fanden zwar gelegentlich neue Belebungen in Unterrichtstechniken mit LdL-ähnlichem Charakter, eine durchgehende Rezeption und Verarbeitung im gymnasialen Bereich lässt sich jedoch nicht feststellen.

Die Basis von LdL bildet ein kognitionspsychologisches und anthropologisches Konstrukt, das von der Frage ausgeht, welche Bedürfnisse Menschen haben. Es trägt der zunehmenden Komplexität und Undurchschaubarkeit unserer Gesellschaft Rechnung, indem es dem Schüler Gelegenheit zum Erwerb vielfältiger Kompetenzen gibt, die über den Bereich „Wissen“ weit hinausgehen. Damit ist ihm Anleitung und Werkzeug in die Hand gegeben, die Aufgabe der Bewältigung und aktiven Gestaltung dieser komplexen Umwelt anzugehen. Die Methode LdL ist eine Struktur- und Organisationsform, die darauf abzielt, dem Schüler eine durchgehende Mitgestaltung des Unterrichtsgeschehens und den Aufbau didaktischer Teilkompetenzen zu ermöglichen. Er wird zum selbständigen Denken und Handeln und zur Teamarbeit angeleitet. Dies geschieht durch die schrittweise Übernahme von Lehrfunktionen durch den Schüler, der dadurch eine neue soziale Rolle zugewiesen bekommt. Konkret sieht das so aus, dass der Schüler den neuen Stoff einführt, ihn zusammen mit der Lerngruppe trainiert und die gruppenspezifischen Herausforderungen der Klasse bewältigt. Dem Lehrer obliegt die Rolle des Organizers und somit die Aufgabe der langfristigen Stoffplanung. Zudem ist er Gesprächspartner, Berater und Helfer sowohl bei der Vorbereitung des Stoffs als auch bei der Durchführung des Unterrichts. Inwieweit er sich jedoch in das Unterrichtsgeschehen aktiv einschaltet, bleibt ihm überlassen und ist auch situationsabhängig. Die Methode LdL verspricht den Abbau von Routine und die Steigerung der Schüleraktivität – im herkömmlichen Frontalunterricht gehen 80 % der Aktivitäten bzw. Äußerungen vom Lehrer aus – ein besseres Kennenlernen der Unterrichtsteilnehmer und ein entspanntes Unterrichtsklima. Weiterhin setzen sich die Schüler intensiver und vielseitiger mit dem Stoff auseinander, da der Stoff jeweils von verschiedenen Schülern vermittelt wird und zudem der Zugang auch zu schwierigen Stoffgebieten von der Schülerperspektive aus erfolgt. Auch das soziale Lernen wird gefördert, da die Schüler neue Rollen einüben und sich einander häufiger zuwenden. Der Lehrer hat durch die Beobachtung des schülergeleiteten Unterrichts die Gelegenheit, Verständnislücken schneller zu erkennen und sich gezielt und individuell einzelnen Schülern zu widmen (vgl. LUZAY 1992).

6 Unterrichtsorientierungen – oder: Wie kriege ich Markus doch noch ins Wasser?

Sportunterricht eignet sich – wie im übrigen jeder Unterricht – auf einem doppelten, parallel verlaufenden Kontinuum zwischen jeweils zwei Polen. Ein Kontinuum verläuft zwischen **Kind und Sache** (vgl. FUNKE-WIENECKE), das andere zwischen **Offenheit und Geschlossenheit** (vgl. GÜNZEL). Mit dem Begriff Kontinuum meine ich zum einen, dass sich schülerorientierter und sachorientierter bzw. offener und geschlossener Unterricht nicht immer klar voneinander abgrenzen lassen. Der Übergang ist fließend. Zum anderen

warne ich davor, die Pole jeweils gegeneinander auszuspielen. Beide haben ihre Stärken und Schwächen, sie schließen sich gegenseitig nicht aus, vielmehr ergänzen sie einander. Die Tendenz hängt dabei sowohl von der Einstellung des Lehrers, als auch von der Klasse und den Unterrichtszielen ab.

Zur Kennzeichnung der Pole Offenheit – Geschlossenheit beziehe ich mich auf Werner Günzel. **Geschlossener Sportunterricht** erfolgt auf der Grundlage eines konservativen Verständnisses von sportlicher Sozialisation. Im Mittelpunkt steht die Sache, das ist in der Regel ein Bewegungsprodukt, auf das sich Ziele, Inhalte und Methoden beziehen. Der Unterricht verläuft lehrer- und sachzentriert, der Schüler wird als zu belehrendes Objekt gesehen. Die Zielebene ist bestimmt von normiertem Sport, von Effizienz, Wissen und Können, also von einer prinzipiell vorab definierten Zukunft. Das gesamte Handeln unterliegt einer permanenten Lernzielkontrolle. Die Kommunikationsstruktur ist eindirektional vom Lehrer auf den Schüler gerichtet. Unter dem Leitziel der sportlichen Handlungsfähigkeit werden primär sportmotorische Ziele verfolgt. Die Inhalte leiten sich aus den reglementierten und genormten Sportarten, also aus dem gesellschaftlich vermittelten Sport ab. Die Organisation baut auf einer festen Rahmung auf, in der Frontalunterricht und Riegenunterricht dominieren. Das vorherrschende Unterrichtsverfahren ist das deduktive, die Lehrkraft demonstriert, erklärt und gibt Anweisungen. Das Schülerhandeln ist weitgehend reproduktiv. Bei den Lernformen stehen das Imitations- und Verstärkungslernen im Vordergrund. Die Unterrichtsevaluation erfolgt durch Lernkontrollen, Leistungsbeurteilungen und an objektiven Kriterien orientierten Leistungskontrollen und Leistungsabnahmen.

Offener Sportunterricht verfolgt das Projekt einer innovativen Bewegungssozialisation. Im Mittelpunkt steht das kindliche Subjekt in einem durch ein Situationarrangement angestoßenen Handlungsprozeß. Der Unterricht verläuft situations- und schülerzentriert. Die Zielebene ist bestimmt durch freie Gestaltung von Bewegung, Originalität und Primärerfahrungen, also durch einer Zukunft, die über neue Ideen und gemeinsame Anstrengungen erst noch zu schaffen ist. Das Handeln der Schüler steht unter dem Zeichen ihrer Autonomie. Die Kommunikationsstruktur ist mehrdirektional zwischen Lehrer und Schülern sowie zwischen den Schülern selbst. Unter dem Leitziel der Mündigkeit und übergreifenden Handlungsfähigkeit werden primär individuell-kreative und soziale Ziele verfolgt. Die Inhalte – meist offene Bewegungsformen – leiten sich aus der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler ab. Die Organisation entsteht in einer offenen Rahmung, es dominieren selbstgewählte Gruppen-, Partner- oder Einzelaktivitäten. Das vorherrschende Unterrichtsverfahren ist das induktive, die Lehrkraft regt an und stellt Aufgaben. Das Schülerhandeln ist selbständig und produktiv. Bei den Lernformen stehen das explorative und problemlösende Lernen im Vordergrund. Die Unterrichtsevaluation erfolgt durch Gespräche, Stärken-und-Schwächen-Analysen und subjektbezogene Bewertungen.

Unabhängig davon, ob der Unterricht eher geschlossen oder eher offen konzipiert ist: er muss für die Schüler transparent sein. Die am häufigsten gestellte Frage am Anfang einer Stunde ist: „Was machen wir heute?“, d. h., die Schüler wollen wissen, was Sache ist, um dazu eine Einstellung aufbauen zu können.

Für diesen Zusammenhang, d. h. zur Bewegung auf dem Kontinuum zwischen Kind und Sache, hat Jürgen Funke-Wienecke den Begriff der **Vermittlung** vorgeschlagen. Sein Ansatz besteht darin, dass wir im Unterricht niemals nur vom Kind oder nur von der Sache ausgehen können; vielmehr sollen sich Planung, Durchführung und Auswertung immer auf die Verknüpfung von Kind und Sache beziehen. Weil Jürgen FUNKE-WIENECKE dies selbst eindrücklich formuliert hat, möchte ich ihn zitieren: „Die Aufgabe von Sportlehrerinnen und Sportlehrern besteht darin, zwischen den Kindern, die uns für eine Weile anvertraut sind, und der Sache, die wir aus eigener, dichter, freudvoller Erfahrung heraus kennen und lieben, zu vermitteln. Solches Vermitteln ist kein Zweck, es hat einen Zweck. Es dient der Auflösung von Befangenheiten, die mit der Leiblichkeit der Kinder zu tun haben und die sie daran hindern können, ihren Weg in ein selbständiges, selbstbestimmtes, mit Rücksicht auf die anderen Menschen und auch zu deren Nutzen zu führendes Leben zu finden, Befangenheiten auch, die ihr gesundes Aufwachsen beeinträchtigen und es ihnen verwehren, sich frei, geschickt und sinnessicher zu bewegen. Dieser Aufgabe folgen wir in der rechten Weise, wenn wir

- auf die Kinder hinsehen, sie zu verstehen versuchen, von ihnen lernen, ihnen respektvoll begegnen und uns mit ihnen verständigen ...;
- unsere Sache nicht mit unserer voreingenommenen Begeisterung für sie verwechseln, sondern sie pädagogisch interpretieren lernen, was manchmal auch schmerzliche Distanzierungen verlangt ...;
- uns selbst bei dem, was wir tun, und wie wir es tun, über die Schulterschauen und uns bewußt werden, welche „Rolle“ wir in den Augen der anderen spielen ...;
- Methode haben und methodisch handeln (und nicht planlos und sprunghaft), Methoden jedoch als sich andeutende Pfade in unsicherem Gelände und nicht als sichere, geteerte Einbahnstraßen zu eindeutigen Zielen betrachten und jeder Verführung widerstehen, Erziehen wie eine Technologie aufzufassen ...;
- bereit sind, uns in Frage zu stellen und auch über uns selbst und unsere Ernsthaftigkeit zu lachen, wo es lächerlich wird ... (1997, 8).

Im folgenden möchte ich Ihnen zeigen, wie sich unterschiedliche Orientierungen auf die Unterrichtsgestaltung auswirken – und möglicherweise dazu führen, dass Kinder oder Jugendliche, die – wie Markus – sich in einem herkömmlichen Unterricht nicht wiederfinden, doch zu einer freudvollen Teilnahme bewegt werden können.

Wie ich einleitend bemerkt habe, lassen sich die hier angesprochenen Unterrichtsorientierungen nicht trennscharf von Sinndimensionen und Konzepten abgrenzen. Im Sinne des roten Fadens der Vorlesung handelt es sich an einigen Stellen also nur um eine weitere Konkretion. Während Sinndimensionen so etwas wie eine übergeordnete Philosophie darstellen, die sich sowohl auf meinen gesamten Sportunterricht, als auch auf einzelne Unterrichtssituationen beziehen kann, prägt ein didaktisches Konzept meine gesamte Unterrichtsgestaltung, wohingegen Unterrichtsorientierungen eher auf Einzelstunden oder Unterrichtseinheiten bezogen sind. Aus Umfangsgründen werde ich nicht alle sieben Orientierungen im gleicher Ausführlichkeit besprechen.

6.1 Lernzielorientierter Sportunterricht

Unter lernzielorientiertem Sportunterricht verstehen wir die traditionelle Form des Sportunterrichts, wie ihn die meisten von Ihnen vermutlich im Gymnasium erlebt haben. Dieser Unterricht ist sachorientiert, normgeleitet und lehrerzentriert. Das Regelverfahren ist die geschlossene methodische Reihe. Die Schülerleistungen unterliegen einer regelmäßigen Korrektur und Kontrolle. Kennzeichen eines solchen Unterrichts ist seine Effektivität. Öffnungsmöglichkeiten sind gegeben durch Differenzierung, Wahlmöglichkeiten und freies Üben. Es stehen sportmotorische Ziele, also Fertigkeiten, Grundeigenschaften und Leistungen sowie Regeln, im Vordergrund, außerdem sportartbezogene Kenntnisse. Das übergreifende Ziel ist die sportartspezifische Handlungsfähigkeit.

Der Schwimmunterricht, bei dem Markus die Teilnahme verweigerte, war ein lernzielorientierter Unterricht. Damit möchte ich nicht zum Ausdruck bringen, dass lernzielorientierter Unterricht abzulehnen sei. Denn wenn es um die zügige, ökonomische Vermittlung sportartspezifischer Verhaltensweisen geht, ist diese Unterrichtsform tatsächlich unschlagbar. Meines Erachtens ist Bewegungserziehung aber mehr als Sportartenvermittlung. Deshalb erscheint mir ein regelmäßiger Wechsel zwischen verschiedenen Orientierungen sinnvoll und notwendig – auch um dem Bedürfnis der Schüler nach Abwechslung Rechnung zu tragen. Das klassische Gegenstück zum lernzielorientierten Unterricht, bei dem Sache im Vordergrund steht, bildet der schülerorientierte Unterricht.

6.2 Schülerorientierter Sportunterricht

Unter pädagogischem Aspekt sollte der Unterricht stets schülerorientiert ausgerichtet sein. Es geht also letztlich um das Maß der Schülerorientierung, und dies heißt zugleich, dass die Bedeutung des Sachaspektes mehr oder weniger in den Vordergrund tritt. Dabei sollen wir bedenken, dass sich die Schülerorientierung stets auch mit der Sachorientierung verbinden lassen muss. Ein zweites Gegensatzpaar ist: Lehrerorientierung (-zentrierung) – Schülerorientierung. Hier gilt die einfache Regel, dass wir uns immer darum bemühen sollten, einen lehrerzentrierten Unterricht zugunsten eines schülerorientierten abzubauen (vgl. und zum folgenden GEBHARD 1985).

Im schülerorientierten Unterrichtskonzept werden die Schüler stets als handelnde Subjekte des Sportunterrichts gesehen. Schüler machen Sport – sie sind die Macher ihres Sports und – in einem erweiterten Sinn – auch die Macher ihres Sportunterrichts. Schülerorientierung ist nicht nur in einem offenen Unterricht gegeben, sondern auch in geschlossenen Unterrichtssequenzen möglich. Dies zeigt sich zum einen schon darin, dass wir jeden einzelnen Schüler im Visier haben, wenn wir in einem lernzielorientierten Unterricht bei allen Schülern ein möglichst solides Fertigkeitenrepertoire aufbauen wollen, mit dessen Hilfe sie dann selbständig agieren können. Wichtig ist auch stets der Dialog Subjekt – Objekt, d. h., dass die Schüler als Subjekte in eine Bewegungsbeziehung zu den Objekten treten.

Merkmale, Voraussetzungen und Ziele eines schülerorientierten Sportunterrichts sind:

- Auf Schüler als Personen eingehen (vor allem auf Problemschüler)
- Interessen, Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler beachten und berücksichtigen
- Mitbestimmung des Schülers bei Planung und Gestaltung des Sportunterrichts
- Positives Milieu (Umwelt) und positives Klima (Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen) schaffen
- Eigeninitiative, Selbsttätigkeit fördern
- Selbständigkeit und Eigenverantwortung sind Voraussetzungen und zugleich Ziele
- Oberste Ziele sind Kompetenz und Mündigkeit

Schülerorientierung in geschlossenen Unterrichtssequenzen heißt:

- Maßnahmen der Differenzierung (vor allem voraussetzungsorientierte Differenzierung) ergreifen
- personenbezogen motivieren, Angst abbauen
- inhaltliche Alternativen bieten, Wahlangebote machen

- anforderungsorientiert differenzieren, wenn der Sachaspekt dominiert
- Lern- und Beurteilungsprozesse transparent machen, diskutieren und reflektieren
- ein differenziertes Beurteilungsschema entwickeln und anwenden
- und schließlich: auch sogenannte „passive“ Schüler in das Unterrichtsgeschehen mit einbeziehen

Schülerorientierung in offenen Unterrichtssequenzen heißt:

- individualisieren
- bestimmte Regeln und Rahmenbedingungen vorgeben
- darauf achten, dass die Chancen für alle Schüler gewahrt werden, besonders wenn einige Schüler sehr dominieren

Grenzen der Schülerorientierung liegen:

- in der Lehrerpersönlichkeit und seinem Erziehungsstil (dominante/autoritäre Lehrerpersönlichkeit)
- in unzureichender Sachausstattung und ungünstigen räumlichen Verhältnisse
- im Lehrplan
- in der Klassenstruktur
- Begrenzende Erfahrungen zu vermitteln, gehört ebenfalls zu unseren pädagogischen Aufgaben

Zusammenfassung: Schülerorientierter Sportunterricht ist gekennzeichnet durch

- Mitbestimmung – Mitverantwortung
- Formen selbsttätigen und selbständigen Handelns
- Interpretationsspielräume
- Unterschiedliche Sinnorientierungen
- Symmetrische Kommunikationsformen
- den Lehrer als Partner und Helfer
- Öffnen des Unterrichts – Freiarbeit
- Projektunterricht
- Differenzierung und Individualisierung
- Differenziertes Beurteilungsschema
- Schüler in der Lehrerrolle

Was hätte Markus in einem schülerorientierten Schwimmunterricht erwartet? Wahrscheinlich zuerst die Frage des Lehrers: „Was fangen wir heute mit dem Schwimmbad an?“ Und dann hätte sich Markus womöglich gemeldet und gesagt: „Ich bin für Wasserspringen!“ In der folgenden Diskussion zwischen Lehrer und Schülern und den Schülern untereinander hätte man sich vielleicht auf folgende Stundenkonzeption geeinigt: Zuerst eine Runde Wasserrugby im Nichtschwimmerbecken, dann Wasserspringen vom Drei-Meter-Brett und abschließend ein paar Bahnen zum Auspendeln. Für jeden was dabei. Alle fühlen sich repräsentiert, jeder kann sich dort einbringen, wo er heute seinen Schwerpunkt setzen will.

6.3 Handlungsorientierter Sportunterricht

Die Basis eines handlungsorientierten Sportunterrichts bilden die Handlungstheorie und die handlungsorientierte Sportdidaktik, die Ehni erstmalig in den siebziger Jahren zusammenfassend vorgestellt hat. Er ist ausgerichtet auf das Erziehungs-/Bildungsziel „Handlungsfähigkeit“ bzw. „Handlungskompetenz“, wobei wir zwischen der allgemeinen und der sportlichen oder, noch enger gefasst, sportartspezifischen Handlungsfähigkeit unterscheiden.

Unter der Perspektive von Offenheit geht es um die Erkundung und Wahrung der Möglichkeiten des Subjekts im sportlichen Handeln in seiner Auseinandersetzung mit der Welt (Subjekt-Objekt-Dialog). Es geht vor allem um Sinnerschließung und produktive Erzeugung von Bewegungen, Arrangements und Situationen. Ziel ist die umfassende und allgemeine Handlungsfähigkeit. Diese kann eben nur im kommunikativen Handeln erreicht werden.

Unter der Perspektive von Geschlossenheit geht es um die Vermittlung der konkreten Wirklichkeit des Sports in Form geregelter Sportarten und verbindlicher Zielsetzungen. Es geht um eine spezifische Handlungsfähigkeit, für die das zweckrationale Handeln eine wichtige Rolle spielt.

Auch ein handlungsorientierter Sportunterricht wird demnach realisiert im Spannungsfeld von Offenheit und Geschlossenheit, wobei die Schüler als „Macher ihres Sports“ stets die Subjekte des Unterrichts sein sollten (↗ schülerorientierter Sportunterricht). Ausgangspunkt ist die geschlossene vermittelte Wirklichkeit des Sports. Diese muss nach ihrem Sinn befragt und gegebenenfalls von den Schülern verändert werden (Bsp. : Lernen des Flops – Erfinden neuer Hochsprungstechniken; Veränderung von Regeln). Eine neue Sinnggebung und neue Strukturierung der sportlichen Welt bedeuten den Zugang zur Offenheit, in der die Würde des Subjekts gewahrt ist und Möglichkeiten zur Identitätsbildung gegeben sind.

Was bedeutet nun „Handeln“ im Sportunterricht?

- Bewegung wird als Bewegungshandeln verstanden, d. h., es geht nicht um die Aneignung isolierter Fertigkeiten, sondern um komplexe Handlungseinheiten
- Beim Handeln agiert der Schüler als Subjekt, d. h. er ist vorwiegend produktiv und nicht reproduktiv tätig
- Bewegungshandeln wird sehr vielschichtig betrachtet. Neben motorischen Prozessen sind kognitive, emotionale, sinnliche und soziale Prozesse im Gange. Vor allem letzteres ist bedeutsam, da Handeln stets auf Kommunikation angewiesen ist.
- Handeln besteht aus Tun und Sprechen, d. h. Sprechhandlungen gehören stets zum sportlichen Handeln dazu, ebenso aber auch Zuschauen und Reflektieren.

Was sind die Bedingungen für einen handlungsorientierten Sportunterricht?

- Es sollte eine ausreichende und zugleich anregende Ausstattung der Sport- bzw. Bewegungsstätten vorhanden sein, um sowohl zweckrationales als auch innovativ-kreatives Handeln zu ermöglichen.
- Es müssen ausreichend Handlungs- und Spielräume, und d. h. zugleich auch Interpretationsspielräume zur Verfügung stehen, um den Schülern ausreichend „Freiraum“ für ihr Handeln zu bieten
- Es muss bei den Schülern bereits eine grundlegende Handlungsfähigkeit vorhanden sein, auf deren Basis sie dann selbständig agieren können
- Lehrer müssen sich als Handlungspartner und Berater mit ins Spiel bringen können
- Es müssen die verschiedenen Vermittlungstypen eingesetzt werden:
 - Lehren und Lernen
 - Explorieren und Animieren
 - Üben und Trainieren
 - Darstellen und Vergleichen
 - Spielen
 - Sprechen

Zusammenfassend und abschließend kann festgehalten werden:

- Ein handlungsorientierter Sportunterricht kann ausgehen von einer fertigen, geregelten Welt des Sports, die sich die Schüler aneignen und die dann von ihnen aufgebrochen und verändert wird, d. h., sie wird geöffnet, führt also zur Offenheit, Distanzierung und Verfremdung.
- Der handlungsorientierte Sportunterricht kann von einer offenen Situation ausgehen, in der noch nichts definitiv festgelegt, geregelt ist und über die Handlungsformen Strukturierung, Regelung und Interpretation zu neuen Bewegungsprodukten führen, für die man eben dann auch Regeln finden kann (Bsp. aus der Welt des Sports: vom Clown auf der Buckelpiste zum Trickskifahren).
- Die Spannung von Offenheit und Geschlossenheit entspricht der Spannung von Spiel und Sport. Dabei bedeutet „Spiel“ den kreativen, innovativen Umgang mit Bewegung und Objekten und „Sport“ die geregelte, genormte Bewegungsfähigkeit. Aber stets muss im Vordergrund stehen: „Schüler machen Sport“.

Nehmen wir wieder unseren Markus in den Blick. Die Stundeneröffnung seines Lehrers hätte vielleicht lauten können: „Ich hab euch ja schon gesagt, dass wir uns in diesem Halbjahr an das Delphinschwimmen ranmachen wollen. Ich geb euch jetzt mal Flossen, und ihr probiert mal aus, wie das geht. Und dann überlegen wir zusammen, wie wir das am besten entwickeln. Also los, und in zehn Minuten treffen wir uns wieder hier“. Mit diesem Einstieg strukturiert der Lehrer den Unterricht der nächsten drei bis vier Schwimmstunden zwar grob vor, lässt aber offen, wie sich die gesamte Einheit entwickeln wird. Er wird seine Schüler beobachten, erste technische Lösungen bemerken und explorativ gefundene, kreative Möglichkeiten aufgreifen. Er wird in Unterrichtsgesprächen als Moderator unterschiedliche Positionen gegeneinander diskutieren lassen und für einzelne Unterrichtssequenzen die Lehrfunktion an Schüler übertragen. Markus wird möglicherweise den Vorschlag machen, dass man sich zunächst einmal mit dem Beinschlag befaßt und den auf verschiedene Weise einsetzt: An der Wasseroberfläche, tauchend, senkrecht. Ein anderer kommt vielleicht auf die Idee, den Delphinbeinschlag mit bereits bekannten Armzügen, etwa dem Brustarmzug zu verknüpfen, andere wiederum setzen sich mit der Frage des Delphinrhythmus auseinander usw. Am Ende wird Markus dann vielleicht doch „wie a Goldfisch hin und her schwimma“; aber er handelt aus eigenem Antrieb, er ist der Macher seines Schwimmunterrichts.

6.4 Problemorientierter Sportunterricht

Schon seit längerer Zeit wird gefordert, an die Stelle rezeptiven Lernens, das heißt, des einfachen Übernehmens vorgegebener Wissens- und Könnensbestände, das Lernen an Problemen zu setzen. Dabei geht es weniger um Alltagsprobleme, die Schüler im Unterricht haben (Mißerfolge, Angst etc.) sondern es geht um die Problemorientierung als didaktische Strategie.

Welche Arten von Problemen stellt der Sportunterricht?

Zunächst *Probleme motorischer Umweltbewältigung*. Sie sind ausschließlich Gegenstand des Sportunterrichts. Im traditionellen Sportunterricht stellen sich diese meist als ja/nein-Probleme, d. h., mir gelingt diese Aufgabe oder sie gelingt mir nicht. Dies stellt aber kein Problem in einem pädagogisch-didaktischen Sinne

dar, weil hier keine alternativen und damit subjektbezogenen Problemlösungen möglich sind. Solche Lernsituationen sind also eigentlich „entproblematisiert“.

Bei echter Problemorientierung muss zunächst der *Sinnzusammenhang* erkannt worden sein und dann die Problemstellung erfaßt werden. Dies bedeutet, dass die Schüler auch erfahren müssen, wie etwas funktioniert oder funktionieren könnte, und sie müssen abschätzen können, ob ein Problem aufgrund ihrer Voraussetzungen für sie überhaupt lösbar ist. Dann können sie sich Handlungsstrategien überlegen, sie ausprobieren und schließlich zielgerichtet anwenden, um ein Problem zu lösen. Die Schüler werden sich aber auch fragen, ob die Lösung eines Problems für sie überhaupt sinnvoll ist. Dies alles betrifft vor allem Probleme im Rahmen eines mehr oder minder geregelten Unterrichtszusammenhangs.

Offenere Problemstellungen ergeben sich dann, wenn es sich um *erfahrungsoffene* Problemlagen handelt, d. h., wenn Raum-, Geräte- und Handlungsreglements nicht festgelegt sind. Solche Situationen sind dann offen für vielfältige Erfahrungen und Lösungswege. Durch Ausprobieren und Nachdenken können Schüler dann den immanenten Gesetzmäßigkeiten, Regeln und Möglichkeiten nachspüren. Dabei geht es aber um *sportbezogene Probleme*, die in die Probleme motorischer Umweltbewältigung hineinreichen (soziale Probleme, Geschlechterrollenproblematik, Körperreaktionen etc.).

Nun zur Frage, **weshalb eigentlich an Problemen gelernt werden soll.**

- An Problemen lernen bedeutet selbständiges Auseinandersetzen mit den Problemen und sich selbst
- Ein erweitertes Sportverständnis wird entwickelt durch das In-Frage-Stellen von Lösungen. Daraus entsteht Unabhängigkeit von „sportiven Verführern“
- Wichtige Komponenten der Handlungsfähigkeit werden gefördert: Improvisieren, produktives Denken und Handeln, Zusammenarbeit
- Problemerkennungs- und -lösungskompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für motorische Selbstsicherheit
- Die problemorientierte Beschäftigung mit Sport dient der Entwicklung sachbezogener langfristiger Motive zur sportlichen Betätigung
- Sport wird dadurch letztlich intensiver, differenzierter und dauerhafter begriffen

Unterrichtsgestaltung

Ein völlig geschlossener und durchgeplanter Unterricht, der an genau definierten Lernzielen ausgerichtet ist, bietet keinen Raum für problemlösendes Lernen. Andererseits können völlige Offenheit und Selbständigkeit der Schüler dazu führen, dass der Unterricht im Chaos endet und die Schüler überfordert sind. Daher gilt: Der Unterricht sollte so weit und so lange wie möglich offen bleiben, aber nicht der Beliebigkeit ausgesetzt werden. Es werden also bestimmte Rahmenbedingungen vorgegeben, wobei aber innerhalb dieser Bedingungen unterschiedliche Lösungswege gesucht und erprobt und verschiedene Lösungen gefunden werden können. Der vorgegebene Rahmen sichert also zugleich die Freiräume und begrenzt sie.

Lenkende Maßnahmen des Lehrers werden sich dabei beziehen:

- auf die Eingrenzung des Themas,
- auf das Arrangieren der Lernbedingungen und
- auf die mediale Begleitung der Prozesse

In einem problemorientierten Unterricht muss auch immer wieder nachgedacht, abgewogen, überprüft, vereinbart und entschieden werden.

Problemlösender Unterricht vollzieht sich demnach zwischen

- Offenheit und Eindeutigkeit
- Selbständigkeit und Lenkung
- Handeln und Reflexion

Zusammenfassung:

- Es geht primär um motorische Problembewältigung, aber auch um diese begleitende Probleme
- Die gestellten Aufgaben bieten den Schülern vorab keine fertigen Problemlösungen an, sondern animieren sie, selbst Lösungen und Lösungswege zu suchen, zu erproben und zu gestalten
- Die Schüler müssen auch danach fragen können, ob für sie eine Aufgabe sinnvoll ist oder nicht
- Ein problemorientierter Unterricht baut auf der Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und den kreativen und kognitiven Fähigkeiten der Schüler sowie auf ihrer bereits erworbenen Sachkompetenz (Wissen, Können) auf
- Die Freiheit, verschiedene Lösungsstrategien zu entwickeln, fördert bei den Schülern nicht nur Kreativität, sondern auch divergentes, nonkonformes Denken und Handeln.

Stellen wir uns Markus in einem problemorientierten Schwimmunterricht vor. Es geht jetzt nicht um das Problem, dass Markus keinen Bock auf Bahnschwimmen hat und auch nicht um das Problem, dass der Lehrer Markus nicht motivieren kann. Vielmehr geht es um die Frage, welche Art der Unterrichtsorientierung Markus dazu anregen könnte, doch ins Wasser zu gehen. Und dies könnte ein problemorientierter Unterricht sein. Ein solcher Unterricht konfrontiert Markus nämlich nicht mit bereits vorgeplanten, immer gleichen,

einförmigen Bahnenschwimmstunden, in denen schlechte Schwimmer ein bißchen schneller gemacht werden. Nein, problemorientierter Unterricht geht von der Kompetenz der Schüler selbst aus, Ziele zu formulieren und Wege dazu zu finden. Also hat der Lehrer zu Beginn des Schuljahres vielleicht angedeutet, dass er sich diesmal nicht an den ohnehin bereits bekannten Schwimmtechniken orientieren will, sondern dass er seinen Schülern freistellen will, ihren eigenen, möglichst schnellen Stil zu entwickeln. Mit dieser komplexen Aufgabe sind einige offene Fragen verbunden, wie etwa: Welche Technik wähle ich?, Wie geht diese Technik optimal? Kann ich und will ich mir überhaupt die Leittechnik aneignen oder komme ich mit meiner individuellen Technik besser zurecht? (Ich denke dabei etwa an die sogenannte „Schere“ beim Brustschwimmen) Auf welcher Strecke erziele ich die relativ beste Leistung? Wie muss ich trainieren, um die von mir angestrebte Note zu erreichen? Auf diese Weise wird das, was sonst als eintöniges Bahnenschwimmen erlebt wird, mit einem Mal zum „Denk-Sport“, und Markus, der ja kein schlechter Sportler ist, schwimmt mit, weil ihn die Aufgabe interessiert.

6.5 Erlebnisorientierter Sportunterricht

Der erlebnisorientierte Unterricht geht noch einen Schritt weiter als der schülerorientierte, indem er die Schüler mit Erlebnissen konfrontiert. Ziele dieses Unterrichts sind, den Schülern die Inhalte nahe zu bringen, indem man sie etwas fühlen und erleben läßt, die Schüler zum Lernen und Handeln zu animieren, ihre Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit zu schulen und einen Ausgleich zur Erlebnisarmut der Schule und oft auch der Lebenswelt zu schaffen. Vom Lehrer wird vor allem verlangt, dass er originelle Ideen hat und dass er auch den Unterrichtsalltag erlebnisreich zu gestalten weiß.

Zunächst einige **Kriterien und Prinzipien** eines erlebnisorientierten Sportunterrichts.

1. Über das Empfinden – d. h. das innerliche und äußerliche Fühlen und Spüren – werden Erlebnisse vermittelt, die über Selbstbeobachtung und Reflexion zu Erfahrungen werden. Dabei können sowohl positive als auch negative Empfindungen der Ausgangspunkt sein.
2. Da ein erlebnisorientierter Unterricht auch schülerorientiert ist, heißt dies, die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Schüler zu entdecken, sie anzusprechen und zu berücksichtigen. Am nachhaltigsten sind Erlebnisse, die die Schüler als „Macher“ selbst produzieren bzw. in den Dingen entdecken. Weiterhin soll der Unterricht den Schülern Freude machen.
3. Ein erlebnisorientierter Unterricht ist lebenswelt- bzw. phantasieweltorientiert. Nicht nur die reale Lebenswelt ist es also, die den Stoff für Erlebnisse liefert, sondern auch die fiktive Lebenswelt (Märchen, Abenteuer). Somit wird der Unterricht auch dem Abenteuer- und Risikobedürfnis der Schüler gerecht. Die Lebensform „Abenteuer“ wird damit zu einem zentralen Moment. Abenteuer und Risiko als pädagogische Kategorie können sowohl anthropologisch begründet als auch als Elemente moderner Lebensstile aufgefaßt werden. Bei dieser Kategorie spielt immer auch die Angst oder vielmehr die Angstüberwindung und -kontrolle eine Rolle. Pädagogen sprechen auch von einer „Angst-Lust“.
4. Als Handlungsformen stehen im Vordergrund:
 - Das *Inszenieren*: d. h. dass die Halle oder das Freigelände als Bühne und der Unterricht als Schauspiel betrachtet werden. Dazu bedarf es des geschickten Arrangierens: d. h., dass die Umwelt so gestaltet werden soll, dass Erlebnisse ermöglicht werden. Das Situationsarrangement wird zum Erlebnisarrangement.
 - Das *Animieren*, *Improvisieren*, *Explorieren* und *Erkunden*. Umwelt oder Lehrer sollen die Schüler anregen, mit Sachen, Ideen oder Themen explorierend umzugehen. So verweist z. B. schon ein Begriff, wie „Dschungelpfad“, auf das „Erkunden“ von Welten.
 - Schließlich gehören noch das *Darstellen* und *Spielen* als Handlungsformen dazu. Wichtig ist auch, dass Offenheit möglichst lange und möglichst weit gewährt bleibt, damit die Kinder Zeit und Raum für Erlebnisse haben.

Nun zu **konkreten Erlebnisfeldern** im Sportunterricht.

In unserer Erlebnisgesellschaft mit ihren Abenteuermärkten und der risikoreichen Erlebnisgestaltung ist es inzwischen zu einer Inflation des Erlebnisbegriffs gekommen. Erlebnis-Kaufhäuser, Erlebnis-Schwimmbäder, Abenteuerurlaub, City-Abenteuer sind ebenso Signale dafür, wie die sogenannte Risikosportarten, wie Freeclimbing, Bungee-Jumping und Drachenfliegen, sogenannte Out-door-Sportarten, die aber zum Teil schon wieder in die Halle zurückgekehrt sind. Dies kann und darf nicht alleine die Richtschnur für einen erlebnisorientierten Sportunterricht sein, auch wenn sie Anregungen liefern können.

Besser als Vorlage dienen daher Abenteuer/Märchenbücher, Zirkus, Andre Heller, Traumfabrik und ähnliche, eher sanfte Erlebnisquellen. Deren Inhalte lassen sich besser didaktisch umsetzen und sind auch vielfältiger und variabler. (Die Traumfabrik ist übrigens eine Regensburger Institution, die regelmäßig Workshops und Fortbildungen anbietet.)

Mögliche Erlebnisfelder sind

- Körpererfahrung als Erlebnis: Den eigenen Körper wieder sinnlich wahrnehmen und spüren in einer Sinnesschulung und im ästhetischen Vollzug, dabei aber auch den Körper der anderen erleben, z.B. im Wasser, bei Körper-Kontakt-Spielen, im Darstellenden Spiel, in der Pantomime oder im Tanz.
- Bewegungen neu erleben, indem man sich Bewegungsreichtum und -vielfalt erschließt, mit ihnen experimentieren, sie variieren kann.
- Die eigene Leistungsfähigkeit erleben durch Belastung. Dabei ist es stets wichtig, allen Schülern Erfolgserlebnisse zu sichern. Nur so erleben sie sich selbst als etwas besonderes.
- Sieg und Niederlage vor allem durch eine alternative Wettkampfgestaltung neu erleben. Wenn die Wettkampforientierung relativiert wird, wenn Regeln geändert werden, erhalten Spiele eine neue Erlebnisqualität.
- Simulierte Abenteuer erleben durch entsprechende Unterrichtsthemen, wie Abenteuerspielplatz, Dschungelpfad, Klettergarten, Geisterschloß, Dschungelbuch, Reise um die Welt, Zeitmaschine u. a.
- Erleben des sozialen Miteinanders in der Kleingruppe, mit dem Partner, im Spiel, in engen körperlichen Kontakten, beim gemeinsamen Tun, z. B. mit dem Schwungtuch.
- Den Erlebnisgehalt erhöhen durch Farben, Formen, Musik und neue Materialien, dabei vor allem Emotionen ansprechen.
- Neue Inhalte, wie Jonglieren, Pedalo-Fahren, Artistik etc. hereinnehmen.
- Die Natur erleben lassen, etwa bei Wanderungen, beim Skiwandern, beim Wassersport oder im Schulandheim

Was hätte Markus in einem erlebnisorientierten Schwimmunterricht erleben können? Eigentlich alles, was Bewegungen ins, im und unter Wasser an Erfahrungen mit sich bringen. Über verschiedene Möglichkeiten, sich *im* Wasser fortzubewegen, habe ich bereits mehrfach angesprochen. Wenn ihm das nichts mehr gibt, dann vielleicht Wasserspringen oder Tauchen. Viele von ihnen werden sich noch an den Erlebnisgehalt des ersten Sprungs vom Fünfer, Siebener oder Zehner erinnern. Oder an den ersten Salto vom Ein-Meter-Brett. Für einige von Ihnen war vermutlich auch das Streckentauchen ein Erlebnis: Der Kampf mit dem inneren Schweinehund, die Gedanken an Tauchunfälle, das beklemmende Gefühl, das sich vom Brustbein aus immer höher schiebt, das kaum zu bändigende Bedürfnis, aufzutauchen und wieder tief einzuatmen, aber auch die rauschende Stille unter Wasser, das Gefühl des „Fischseins“, das angenehme Empfinden der gleichmäßigen Bewegung, des Gleitens, das alles sind unmittelbare, authentische Erlebnisse, die Sportunterricht bieten kann.

Die folgenden beiden Orientierungen – Spiel und Ästhetik – werde ich, ähnlich wie die Lernzielorientierung, nur kurz umreißen.

6.6 Spielorientierter Sportunterricht

Spielorientierter Sportunterricht ist gekennzeichnet durch Offenheit, Ungewißheit, Spannung und begrenzte Freiheit. Das Lernen vollzieht sich im wahrsten Sinne des Wortes „spielend“, der spielerische Umgang mit den Dingen ermöglicht exploratives Lernen. Räume werden zu Spielräumen, zu Handlungs- und Interpretationsspielräumen. Ein wesentliches Kriterium ist die Fülle an Zeit, die so bemessen sein muss, dass Kinder in Selbstvergessenheit geraten können. Damit wird die Tätigkeit des Spielens aufgewertet. Sie ist nicht mehr nur Stundenabschluss, vielleicht sogar verbunden mit dem Wohlverhaltensvorbehalt: „Wenn ihr schön mitturnt, dürft ihr später noch was spielen“; Spielen wird vielmehr zum Mittelpunkt, ja zum Gestaltungsprinzip des Unterrichts. Dies gelingt nicht nur durch die Inszenierung von Spielideen, sondern vor allem auch durch anregende Materialien und Geräte, durch Farben, Formen, Geräusche und Musik.

Die Ziele eines spielorientierten Sportunterrichts finden sich zum einen bereits in anderen Orientierungen, wie etwa Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und Kreativität. Zum anderen werden aber ganz spezifische Ziele verfolgt, nämlich Spielfähigkeit und Spielfreude. Dies klingt banal oder vielleicht sogar überflüssig, denn wir gehen im allgemeinen davon aus, dass Kinder nichts lieber tun als spielen. Damit kann aber keineswegs vorausgesetzt werden, dass sie etwa mit Sieg und Niederlage umgehen, sich am Erfolg von anderen freuen oder Spiele neu gestalten können. Viele Kinder spielen egozentrisch und verbissen und sind auf genormte Spielregeln angewiesen. Spielorientierter Sportunterricht ermöglicht demgegenüber ein breites Handlungsspektrum im Spiel und beim Spielen, eine Offenheit, die auf die Freiheit und Menschlichkeit des homo ludens hinweist.

6.7 Ästhetisch orientierter Sportunterricht

Im ästhetisch orientierter Sportunterricht fungiert der Körper als Ausgangspunkt und Ziel von Kunst, als „Kunstwerk“. In produktiver Sinnlichkeit wird Bewegung schöpferisch gestaltet und wird so zu Bewegungskunststücken und Bewegungskunstwerken. Sportunterricht hat damit Teil an der Schaffung von Bewegungskultur. Er ist musischer Unterricht und ereignet sich insofern auch in Zusammenarbeit mit den Fächern Kunst und Musik. Inszenierungsformen sind: Bewegungsgeschichten, Darstellendes Spiel, Pantomime

me, Bewegungstheater, Tanz, Zirkus, Akrobatik. Als wesentliche Aktionsformen finden wir: Spielen, Improvisieren, Gestalten, Darstellen.

Ziele eines ästhetisch orientierten Sportunterrichts sind die Förderung von Spontaneität und Kreativität, die Entwicklung einer individuellen Bewegungs- und Körperkultur und damit letztlich der Schöpferische Mensch. Wichtig erscheint mir der Hinweis, dass sich ästhetisch orientierter Sportunterricht nicht auf die typisch gestalterischen Sportarten und -aktivitäten Gymnastik, Tanz, Turnen, Bewegungstheater und Pantomime beschränkt. Tatsächlich gestalten Kinder und Jugendliche auch andere sportliche Bewegungen ästhetisch, sie laufen z. B. lustig, springen elegant oder schwimmen kunstvoll. Eine besondere Art der ästhetischen Gestaltung von Sport habe ich einmal in einem Tischtenniskurs erlebt. Dort haben zwei Jungs, nachdem sie in den Grundschlägen einigermaßen sicher waren, begonnen, „theatralisch“ Tischtennis zu spielen. Mit ausladenden, übertriebenen oder gekünstelten Bewegungen spielten sie sich den Ball gegenseitig hoch zu. In diesem Beispiel kommt zum Ausdruck, dass einige unserer Schüler offensichtlich Spaß daran haben, sich ästhetisch zu bewegen, und es womöglich nur von der Offenheit unseres Unterrichts abhängt, ob sie ihre diesbezüglichen schlummernden Talente auch zur Geltung bringen können.

Abschließend möchte ich – um einem möglichen Mißverständnis abzuweichen – einfügen, dass natürlich weder Sinndimensionen, noch didaktische Konzepte noch Unterrichtsorientierungen nur auf Markus und die Neuntklässer zugeschnitten oder für diese besonders geeignet sind. Selbstverständlich lassen sich alle diese Aspekte auf Grundschüler und Hauptschüler, auf Mädchen und Jungen aller Jahrgangsstufen übertragen. Wenn wir an die Jungs der vierten Klasse zurückdenken, so kann die Überlegung, wir wir zu einem fairen Fußballspiel kommen, aus Unterrichtsgesprächen mit den Kindern kommen. Sie werden überrascht sein, wieviel Problemerkennungs- und -lösungskompetenz Grundschüler haben, wenn Sie sie zu Wort kommen lassen. Und natürlich ist in der siebten Klasse Mädchen handlungsorientierter Sportunterricht möglich, in dem sie beispielsweise Musik selbst mitbringen, Hip-Hop-Schritte von Videoclips auf MTV oder VIVA abgucken, ihre Choreographien selbst entwickeln und so eine ganze Unterrichtssequenz „selber machen“. Mit diesen Beispielen möchte ich es bewenden lassen und zusammenfassend formulieren: Welches didaktische Konzept sie Ihrem Unterricht zugrunde legen, welche Sinndimension Sie verfolgen und von welcher Unterrichtsorientierung Sie sich leiten lassen, hängt nicht in erster Linie von der Jahrgangsstufe, von der Klassengröße, von den Bedingungen ab, sondern vor allem von Ihren Kenntnissen, Ihrer Flexibilität und Ihrer Bereitschaft, sich auf Neues, Ungewohntes, auch auf Unsicherheit und Abgabe von Macht einzulassen. In diesem Zusammenhang möchte ich Sie herzlich ermutigen, keine Angst zu haben. Die Kinder werden Sie lieben – vorausgesetzt, Sie lieben Ihre Kinder und zeigen dies auch. Also haben Sie keine Angst vor Widerspruch, vor In-Frage-Stellung, vor Autoritätsverlust. Das sind typische Ängste typisch deutscher Lehrer. Ein Blick in die internationale Landschaft der Bewegungserziehung zeigt, dass die Partnerschaft das Zukunftsmodell einer Lehrer-Schüler-Beziehung ist. Eine Partnerschaft, die auf gegenseitigem Vertrauen basiert, die gegenseitiges Lernen ermöglicht, die offen ist für Neues und Anderes und wo der andere als Mensch mit seinen Stärken und Schwächen akzeptiert ist.

7 Typische Aufgaben einer Sportlehrkraft – oder: Das sportdidaktische Puzzle-Spiel

Sport unterrichten ist wie ein Puzzle-Spiel: Zuerst sucht man sich die Rahmenteile und baut sie zusammen. Dann strukturiert man das Bild mit markanten Einzelteile, um die herum man die wesentlichen Bildelemente gruppiert. Anschließend – und dies ist die eigentlich anspruchsvolle Tätigkeit – muss man die unscheinbaren Teile suchen, die dazwischen liegen. In diesem Sinne ist auch eine Sportstunde zu strukturieren: Den Rahmen bilden Thema und Organisation und die markanten Einzelteile sind die methodischen Handlungen. Der Unterricht gelingt mir aber nur, wenn ich auch zwischen Rahmen und Inhalten zu agieren weiß. Dieser Struktur entsprechend gliedere ich das siebte Kapitel in drei Abschnitte. Die Darstellung bleibt notwendigerweise exemplarisch. Zur Vertiefung verweise ich auf die einschlägige Literatur.

7.1 Der Rahmen: Thema, Raumgestaltung, Organisation, Differenzierung und Individualisierung

Beginnen wir also mit dem Rahmen. Dieser besteht aus der Hallengestaltung sowie der formalen und sozialen Organisation des Unterrichts.

1. **Das Thema formulieren.** Wie schon mehrfach angeklungen, erwarten die Kinder von mir als Lehrkraft, dass ich zu Stundenbeginn eine Antwort auf die Frage „Was mach mer'n heut?“ gebe. Häufig kommt auch noch die Frage „Spiel mer heut' was?“. Jetzt heißt es: Aufpassen! Wenn ich etwas ankündige, muss ich es auch in die Tat umsetzen. Manche reagieren – um sich nicht sofort festlegen zu müssen – etwa mit „Das sage ich später“ oder „Das sage ich, wenn Ihr alle still seid“ oder „Das wirst Du schon sehen“ oder gar „Wenn Ihr schön brav seid, spielen wir am Schluß – vielleicht“. // Ich halte verbindliche Aussagen für sinnvoll. Zum einen dokumentieren sie, dass ich einen Plan habe, zum anderen geben sie den Schülern die Möglichkeit, sich darauf einzustellen. Ich sage also etwa „Heute turnen wir zuerst auf

den Bodenmatten und dann spielen wir Basketball“. Wenn ich Widerstand spüre, darf ich nicht gleich umfallen, vielmehr versuche ich, die Kinder, die meckern, durch geeignete und vor allem inhaltspezifische Aussagen zu motivieren. Also nicht „Turnen muss auch mal sein“, sondern etwa „Du wirst schon sehen: was ich heute im Turnen mit euch vorhabe, wird dir sicher Spaß machen; du wirst nämlich etwas Neues lernen“. // Wichtig ist auch, dass alle Kinder der Klasse zu Beginn denselben Kenntnisstand haben. Wir setzen uns deshalb z.B. im Kreis zusammen und ich nenne und erkläre kurz, was ich heute vorhabe.

2. **Den Raum gestalten.** In Abhängigkeit vom Thema erfolgt die Raumgestaltung einerseits entweder vor dem Unterricht, zu Beginn oder im Verlauf des Unterrichts. Andererseits können die Lehrkraft allein, die Lehrkraft mit den Schülern oder die Schüler allein den Raum gestalten. Von Bedeutung sind hierbei die Aspekte Aufgabenklarheit, Sicherheit, Verteilung. Aufgabenklarheit bedeutet, dass alle, die bei der Raumgestaltung mitwirken, wissen, was sie zu tun haben. In offenen Unterrichtssituationen sollte zumindest die Absprache zwischen den Personen oder Gruppen gut funktionieren. Sicherheit bedeutet zum einen, dass etwa die Bewegungsgeschwindigkeit der Kinder gesteuert werden muss, wenn der Raum voller Geräte ist, oder dass die gerätespezifischen Bedingungen beachtet werden müssen. Sicherheit bedeutet zum anderen, dass die am Aufbau beteiligten Kinder selbst nicht gefährdet sein dürfen, etwa durch zu schwere Geräte, und dass darauf geachtet wird, dass sie nicht andere Kinder gefährden. Verteilung bedeutet, dass etwa begehrte Objekte, wie Bälle, für alle leicht zugänglich platziert werden, damit es nicht zu „Staus“ und „Auffahrunfällen“ kommt. Verteilung bedeutet auch, dass ich bei gleichzeitig unterschiedlichen Aktivitäten in der Halle den Raum möglichst sinnvoll ausnutze.
3. **Formale und soziale Organisation.** Unter formaler Organisation versteht man die „Ordnung“ des Sportunterrichts. Eine solche Ordnung hat zwei Funktionen, eine pragmatisch-unterrichtstechnologische und eine pädagogische. Die pragmatisch-unterrichtstechnologische Funktion ist auf den Lernerfolg, die Sicherheit und auf die Entlastung der Lehrkraft, auch im Hinblick auf Disziplin, gerichtet. Die pädagogische Funktion ist Grundlage einer sozialen Ordnung, sie fördert Chancengleichheit und Kommunikation. Zur Herstellung von Ordnung braucht man einen sogenannten Ordnungsrahmen. Dabei wird zwischen statischen und dynamischen Formen unterschieden. Statische Ordnungsrahmen sind z.B. die Linie, die Reihe, der Block, die Gasse, der Kreis oder der Halbkreis. Hier gilt: Setzen Sie statische Formen so viel wie nötig und so wenig wie möglich ein. Beispiele für dynamische Ordnungsformen sind etwa das Üben im Strom auf Bewegungsbahnen oder Gerätebahnen, das durch Zusatzaufgaben oder optische und akustische Signale ergänzt werden kann. Dazu gehören aber auch die offenen Rahmungen, bei denen die Kinder anhand von Aufgabenstellungen selbst eine Ordnung finden. Solche Situationen können dann auch Anlaß dafür sein, Ordnung im Sportunterricht zum Gesprächsthema zu machen. // Unter sozialer Organisation versteht man die personale Gruppierung der Kinder. Es lassen sich vier Ebenen unterscheiden, die wiederum unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten beinhalten. Auf allen Ebenen wird jeweils zwischen „Unterricht“ und „Arbeit“ unterschieden, wobei „Unterricht“ meint, dass die handlungssteuernde Aktivität vorwiegend bei der Lehrkraft liegt, und „Arbeit“, dass die Aktivitätsimpulse vorwiegend von den Kindern ausgehen. Auf der ersten Ebene steht die Klasse als Ganzes. Mit der Klasse als Ganzes kann ich Frontalunterricht machen oder ich kann die Schüler frei arbeiten lassen. Beim Frontalunterricht unterscheiden wir zwischen der antiken Form, bei der Distanz und strenge Disziplin herrscht, dem normalen Frontalunterricht, bei dem die Lehrkraft die Aktivitäten vorgibt und die Kinder machen, was gesagt wird, und dem integrierten Frontalunterricht, bei dem die Lehrkraft zwar die Leitung hat, wo die Kinder aber auch selbst über Teilaktivitäten entscheiden können. Auf der zweiten Ebene wird zwischen Gruppenunterricht und Gruppenarbeit differenziert, auf der dritten Ebene zwischen Partnerunterricht und Partnerarbeit und auf der vierten Ebene zwischen Einzelunterricht und Einzelarbeit. // Die formale und soziale Organisation wird auch oft „äußere“ Differenzierung genannt (vgl. GÜNZEL).
4. **Individualisieren und differenzieren.** Die Kunst des Sportunterrichts liegt wesentlich in der Fähigkeit zu individualisieren und zu differenzieren. Beide Begriffe meinen einen Vorgang aus unterschiedlichen Perspektiven. Individualisieren heißt, die Kinder hinsichtlich ihrer individuell unterschiedlichen Fähigkeiten, Möglichkeiten, Interessen und Bedürfnisse zu erkennen. Differenzieren heißt, jedem Kind die optimale passende Aufgabe zu stellen. // Wir unterscheiden grundsätzlich zwei Arten dieser sogenannten „inneren“ Differenzierung: die voraussetzungsorientierte und die anforderungsorientierte. Die voraussetzungsorientierte Differenzierung ist am Kind ausgerichtet, sie erfolgt überwiegend inhaltlich und führt zu unterschiedlichen Bewegungsangeboten. Die anforderungsorientierte Differenzierung ist am Lernziel ausgerichtet, sie erfolgt überwiegend an Hand von verschiedenen Geräten und Methoden; auf dem Weg zum selben Lernziel werden lediglich unterschiedliche Lehrwege beschrritten. // Die innere Differenzierung kann in unterschiedlichen Formen erfolgen, wobei jeweils Überschneidungen und Kombinationen möglich sind. Erstens: Die Differenzierung durch kinderspezifische Wahl der Sozial- und Organisationsformen. Beispiele hierfür sind: Gruppenarbeit, Stationenbetrieb, individualisierender Frontalunterricht, freies Üben oder Spielen. Zweitens: Die methodische Differenzierung. Beispiele: Unterschiedliche Lehrmethoden, unterschiedliche Lernschritte. Drittens: Differenzierende Unterstützung durch

Geräte und Medien, wie z.B. Softbälle, schräges Netz, Kastendeckelrampe usw. Viertens: Inhaltliche Differenzierung durch spezifische Aufgabenstellungen. Beispiele: Offene Bewegungsaufgaben, alternative Bewegungsaufgaben, Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, differenzierende Belastung. // Als Sonderfälle lassen sich noch differenzierende Wettkampfformen und die differenzierende Benotung unterscheiden. Differenzierende Wettkampfformen liegen z.B. vor, wenn für das Laufen auf Zeit unterschiedliche Streckenlängen wählbar sind. Die differenzierende Benotung kann ich z.B. dann anwenden, wenn ich Kinder mit Körperbehinderungen in der Klasse habe, aber auch, indem ich meinen sogenannten pädagogischen Spielraum dazu nutze, bei koordinativ weniger begabten aber fleißigen Kindern die Leistungsbereitschaft und den individuellen Leistungsfortschritt höher zu gewichten.

7.2 Markante Einzelteile: Vormachen, Zeigen, Beschreiben, Erklären, Aufgaben stellen, Gespräche führen, Helfen, Korrigieren, Bewerten

Wie beim Puzzle, so brauchen wir auch im Sportunterricht markante Einzelteile, an die wir die eigentlichen Inhalte anbauen können. Solche Teile sind das Vormachen, Zeigen, Beschreiben und Erklären, das Stellen von Aufgaben, das Helfen, das Korrigieren, das Führen von Gesprächen und das Bewerten.

Die ersten fünf Tätigkeiten bilden in der Regel eine Einheit. Die Lehrkraft macht etwas vor oder zeigt eine Bewegungshandlung mit Hilfe eines Mediums oder am Beispiel eines Kindes, dabei wird die Bewegung verbal beschrieben und erklärt, und anschließend erfolgt eine Aufgabenstellung. Beim Vormachen und Zeigen muss ich darauf achten, dass die Kinder, für es gedacht ist, auch etwas sehen. Ich muss also deutlich, gegebenenfalls verlangsamt vormachen. Synchron dazu kann ich sprechen, z.B. einen rhythmischen Begriff oder Satz wie „Amsterdam“ oder „hopp und rum“. Wenn ich Bewegungen beschreibe oder erkläre, muss ich deutlich sprechen und mich dem Wortschatz der Kinder anpassen. Beim Stellen von Aufgaben habe ich auf einem Offen-Geschlossen-Kontinuum viele Möglichkeiten. Ich kann z.B. befehlen: „Du springst jetzt da drüber!“, oder anweisen: „Stellt euch bitte im Kreis auf!“, oder anregen: „Du könntest es ja auch mal so versuchen!“ usw.

Wenn die Kinder mit Bewegungsaufgaben beschäftigt sind, muss ich ihnen häufig helfen, damit sie Erfolg haben. Hilfe kann aus verschiedenen Gründen erfolgen: um Sicherheit zu gewährleisten, um Angst abzubauen oder um ein Gefühl für die Bewegung zu vermitteln. Hilfe kann in unterschiedlichen Formen gegeben werden: verbal, taktil und durch Geräte oder Medien. Hilfreich kann oft auch eine modifizierte Aufgabenstellung sein. Dabei überschneidet sich das Helfen mit dem Korrigieren. Die beste Korrektur besteht im Gestalten einer sogenannten „zwingenden Situation“, also in einer Aufgabe oder einem Arrangement, das den Erfolg der Bewegung fast herbeiführt. Beispiele: Ein Hütchenbahn für den Anlauf beim Hochsprung, eine Markierung zum Aufsetzen der Füße, ein schräges Kastenoberteil für den Felgaufschwung, ein Ziel für den Ballwurf usw.

Immer wieder muss ich im Unterricht auch Gespräche führen. Entweder mit einzelnen Kinder oder kleinen Gruppen, oder auch mit der ganzen Klasse. Die Gespräche können sich auf Bewegungsaktivitäten beziehen, auf Entscheidungen über Unterrichtsinhalte, auf Konflikte oder Spielregeln. Gespräche können in einem formalisierten Rahmen oder nebenbei stattfinden, zu Stundenbeginn, zwischendurch oder am Ende. Gespräche können konstruktiv sein, es kann aber auch gestritten werden. Mir erscheint bedeutsam, dass die Lehrkraft bestimmte Gesprächsformen ritualisiert, indem sie z.B. immer eine Anfangs- und eine Abschlussbesprechung in einem wiederkehrenden äußeren Rahmen durchführt. Auf diese Weise strukturieren Gespräche den Unterrichtsverlauf und ökonomisieren die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern.

Eine wesentliche Aufgabe der Lehrkraft besteht schließlich im Bewerten. Wir können zwischen informeller und formeller Bewertung unterscheiden. Informell bewerte ich die Kinder eigentlich ständig, indem ich sie beobachte und das, was sie tun, mit dem vergleiche, was sie tun sollen, was der Sicherheit entspricht, was sinnvoll ist, was zum Erfolg führt usw. Die Fähigkeit zur präzisen Bewertung ist eine Grundvoraussetzung für das Helfen und Korrigieren und insofern von ausschlaggebender Bedeutung für die Unterrichtsqualität. Guten Sportlehrkräften gelingt es außerdem hin und wieder, die Kinder das tun zu lassen, was sie gern möchten, ohne dies – abgesehen vom Sicherheitsaspekt – im Vergleich zu den eigenen Vorstellungen zu bewerten. Sie akzeptieren, dass Kinder eben anders sind (MONTESSORI) und verzichten auf eine ständige Orientierung an überkommenen Verhaltensnormen. In regelmäßigen Abständen muss die Lehrkraft auch formell bewerten, d.h., sie muss Noten geben. Dass das Notengeben ein formeller Akt ist, bedeutet nicht notwendigerweise, dass die Durchführung auch für die Kinder formellen Charakter haben muss. Im Gegenteil: Häufig sind die Leistungen der Kinder um so besser, je weniger die Bewertungssituation formalisiert ist. Kinder können auch im laufenden Übungsprozess bewertet werden, oder die Bewertung kann einen Zeitraum von mehreren Stunden übergreifen. Manchmal kann auch der Bewertungszeitpunkt von den Kindern selbst gewählt werden. So habe ich etwa im Leichtathletikunterricht mit einer Klasse vereinbart, dass der gesamte Juni als Bewertungszeitraum zur Verfügung steht. In diesem Zeitraum sollten die Kinder einer siebten Klasse selbst entscheiden können, welche drei Leistungen sie einbringen wollen und wann sie jeweils starten wollen. Der Unterricht war in diesem Zeitraum als Stationenbetrieb aufgebaut und die Kinder haben aus dem Trainieren heraus ihre Leistungen an den Tagen erbracht, wo sie sich besonders fit gefühlt haben.

7.3 Unauffällige, aber wichtige Zwischenstücke: Beobachten, Motivieren, Sicherheit einschätzen, Konflikte lösen – mit einem Wort: Dabeisein

Wie beim Puzzle, so sind auch häufig im Sportunterricht die Dinge, die sich sozusagen zwischen den Zeilen ereignen, die wichtigen, die das Geschehen am Laufen halten, die aus dem Unterrichtsplan eine runde Sache machen. Dazu zählen das Beobachten, das Motivieren, das Einschätzen der Sicherheit, das Lösen von Konflikten und nicht zuletzt das Trösten. Wollte man diese Aspekte des Lehrerhandelns in einen Begriff fassen, so könnte man mit einem weiteren Wahlspruch meines Seminarleiters sagen: „Du musst dabei sein!“. Die Kunst des Unterrichtens besteht in diesem Sinne darin, sich ganz im Hier und Jetzt der Situation zu befinden und hellwach das Zen des didaktischen Augenblicks mit den jeweils geforderten Handlungen zu füllen.

1. **Beobachten.** Um mitzukriegen, aber auch um zu verstehen, was sich in meinem Unterricht abspielt, muss ich beobachten, und zwar bewußt beobachten. Das heißt, ich muss die Informationen des Unterrichtsgeschehens mit wachem Geist aufnehmen, sie mit meinen Erfahrungen und Zielvorstellungen vergleichen und entsprechend handeln. Zur Qualität der Beobachtung tragen verschiedene Teilhandlungen bei. Erstens: Ich muss meine Position im Raum bewußt wählen und wechseln, um allen Kindern das Gefühl zu geben, dass ich dabei bin. Zweitens: Ich muss in der Lage sein, meine Aufmerksamkeit zu lenken, z.B. auf den Ball, auf die Füße, auf die Arme, auf die Gesamtgestalt der Bewegung, auf die Raumverteilung der Kinder usw. Drittens: Ich darf mich nicht beeinflussen lassen von Sympathie oder Antipathie, von Schönheit oder Nichtschönheit, von Leistungsfähigkeit oder Leistungsschwäche usw. Viertens: Ich muss mich selbst beobachten: Wo stehe ich?, wie sieht meine Haltung aus?, wie spreche ich?, wie verteile ich meine Aufmerksamkeit? usw.
2. **Motivieren.** Im Sportunterricht entstehen immer wieder Situationen, in denen Kinder lustlos sind, Mißerfolg haben oder sich bestimmte Sachen nicht zutrauen. In solchen Situation zeigt sich eine besondere Qualität der Sportlehrkraft, die nicht allen gleichermaßen gegeben ist: die Fähigkeit, die Kinder zu motivieren. Neben einem natürlichen Talent gibt es einige hilfreiche Maßnahmen, die je nach Lage der Dinge Erfolg versprechen. Erstens: Verbale Ermunterung, wie z.B. „Los, auf geht's!“, „Das geht schon!“, „Bald habt Ihr's geschafft!“. Zweitens: Einfühlsames Zureden, wie z.B. „Ich verstehe Dich, mir ging's auch schon oft so. Aber weißt du, wenn ich es dann geschafft habe, dann war ich erst recht stolz. Und jetzt, komm, jetzt helfe ich dir, und du wirst sehen, dann klappt es“. Drittens: Suggestion. Ich bin immer wieder erstaunt, wie das funktioniert. Ich sage einem Kind, das eine bestimmte Aufgabe nicht zu erfüllen können glaubt, einfach und ganz ruhig: „Du kannst das. Ich glaube an dich“. Und das Kind kann es. Viertens: Motivieren kann man auch mit Belohnungsversprechen, auch wenn dies ein fragwürdiges Mittel ist. Wie auch immer, manchmal hilft es einfach zu sagen: „Wenn ihr das schafft, dann machen wir beim nächsten Mal eine Spielstunde!“.
3. **Sicherheit einschätzen.** Eine besondere Aufgabe der Sportlehrkraft, die eigentlich im Hintergrund immer mitläuft, besteht darin, die Sicherheit der jeweils folgenden Situation einzuschätzen. Die Genauigkeit dieser Einschätzung wächst mit der Unterrichtserfahrung. Unerfahrenen Lehrkräften rate ich deshalb, die Organisationsform etwas straffer zu wählen, um Sicherheitsrisiken zu minimieren. Dies soll den Kinder dann auch entsprechend begründet werden. Später erfolgt dann die Gestaltung des Unterrichts unter Sicherheitsaspekten zunehmend intuitiv. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass das Herstellen sicherer äußerer Bedingungen, etwa durch formale Differenzierung und Geräte, noch lange keine Sicherheit gewährleistet. Vielmehr müssen zwei weitere Maßnahmen ergriffen werden. Erstens: Viel Gefahr geht von ungenauen oder auch nur unverbindlichen Aufgabenstellungen aus. Manche Kinder geraten in Gefahr, weil sie versuchen, die fehlerhafte oder lässig formulierte Anweisungen der Lehrkraft zu befolgen. Von Bedeutung nicht nur in diesem Zusammenhang ist zweitens: Die systematische Entwicklung von selbständiger Sicherheitskompetenz bei den Kindern. Überorganisation führt selten zu einem aktiven Sicherheitsbewußtsein. Sinnvoll und notwendig ist vielmehr, potentiell unsichere Situationen mit den Kindern zu besprechen und sie bei der Vorbereitung und Durchführung der Sicherheitsmaßnahmen zu beteiligen.
4. **Konflikte lösen.** Eine in der bundesdeutschen Lehrerausbildung völlig vernachlässigte Fähigkeit der Lehrkraft besteht darin, Konflikte zu erkennen und zu lösen. Diese Kunst entfaltet sich sozusagen im Hintergrund des eigentlichen Unterrichtsgeschehens. Die Vernachlässigung in der Lehrerausbildung ist um so erstaunlicher, als Konflikte eigentlich ständig und in vielerlei Formen entstehen. Es beginnt damit, dass die Kinder nicht das wollen, was ich will, nämlich Unterricht oder bestimmte Inhalte. Es geht weiter damit, dass Kinder sich streiten – um einen Ball um den Platz in der Reihe, wegen eines Fouls, ob der Ball drin war oder nicht usw. Es hört damit auf, dass Kinder mit dem Ausgang des Spiels oder mit der Note unzufrieden sind, oder damit, dass sie im Umkleideraum ihre Hose nicht mehr finden. Der ganze Schulalltag ist voll mit Konflikten. Diese zu lösen, ist häufig sehr schwierig. Sogenannte Disziplinierungsmaßnahmen, wie Verweise etc., nützen in der Regel wenig. Ein recht fragwürdiges, wenngleich häufig praktiziertes Mittel, ist das Schreien, nicht selten mit drohendem Ton und unter Verwendung von

Kraftausdrücken. Und – zum Glück, muss man sagen – treten auch körperliche Züchtigungsmaßnahmen nur noch selten auf. Machtmittel – mit einem Wort – dienen vielleicht kurzfristig der Unterbrechung des Konflikts, eine Lösung stellen sie selten dar. Notwendig sind sie allerdings, wenn die Sicherheit akut bedroht ist. Dann schreie auch ich, und zwar so laut ich kann, und werde auch mal handgreiflich. Lassen Sie mich einige Empfehlungen formulieren für Situationen, in denen Kinder miteinander in Konflikt geraten sind. Brauchbare Maßnahmen der Konfliktlösungen sind erstens: Hingehen. Wenn irgendwo gestritten wird, gehe ich hin und trete gegebenenfalls dazwischen. Zweitens: Eine Pause erzeugen. Wenn zwei sich streiten oder raufen, trenne ich sie und fordere sie mit „Stop“ oder „Moment mal“ etc. dazu auf, innezuhalten. Drittens: Fragen. Ich frage die Beteiligten, worin das Problem besteht und bestimme, wer als erster zu Wort kommen soll. Außerdem befrage ich unbeteiligte Zeugen. Viertens: Schlichter benennen. Ich benenne andere Kinder, die den Vorgang nicht beobachtet haben. Sie sollen sich mit mir zusammen den Fall anhören und entscheiden. Fünftens: Um Versöhnung bitten. Ich bitte die Beteiligten, sich gegebenenfalls zu entschuldigen und sich die Hand zur Versöhnung zu geben.

5. **Trösten.** Zum Abschluss möchte ich ein paar Sätze über die Lehrkraft als „Seelenröster“ verlieren. Kinder, aber auch manche Jugendliche, zeigen im Sportunterricht Schmerz, Ärger und Traurigkeit, indem sie weinen. Weinende Kinder berühren einen ja immer sehr, und auch, wenn es nicht die eigenen sind, ist man versucht, sie in den Arm zu nehmen und zu trösten. Nicht alle, vielleicht nur wenige Kinder aber wollen dies. Distanzierte Berührungen allerdings, etwa eine Hand auf die Schulter oder den Kopf legen, werden in der Regel doch als tröstend empfunden. Ich möchte Sie ermuntern, sich in solchen Situationen in die Kinder hineinzusetzen und die kindliche Emotion immer ernst zu nehmen. Ein Überspielen, ein Herunterspielen oder gar ein Lächerlichmachen kann das Kind sehr verletzen. Besonders häufig, aber ebenso unsinnig sind ironische Sprüche, die meistens der eigenen Unsicherheit entstammen. Sinnvoll hingegen ist es, sich dem Kind zu widmen, ihm zuzuhören, neben ihm zu sitzen und einige beruhigende Sätze zu sagen. Nehmen Sie einen Freund oder eine Freundin des Kindes hinzu und schirmen Sie das Kind zunächst von etwaigen Verursachern ab. Wenn das Kind traurig ist, weil es eine Aufgabe nicht bewältigt, dann helfen Sie ihm durch eine andere Aufgabenstellung oder durch taktile Unterstützung. Wenn das Kind weint, weil es sich über sich selbst, über andere oder über Mißerfolg ärgert, dann versuchen sie eine Situation herzustellen, die das Kind kennt und in der es sich gern bewegt. Wenn ein Konflikt vorausgegangen ist, gilt das, was ich vorhin empfohlen habe. Wenn das Kind vor Schmerz weint, ist natürlich zuerst die Schwere der Verletzung abzuklären. Bei kleineren Blessuren, z.B. Prellungen oder Abschürfungen, hilft oft schon kaltes Wasser und ein Pflaster. Auch die gutgemeinte Aufforderung, „die Zähne zusammen zu beißen“, kann hilfreich sein. Es muss ja nicht gleich der „Indianer“ sein, der „keinen Schmerz kennt“. Wenn Sie mit dem Kind die Halle verlassen müssen, dann versuchen Sie, die Klasse „ruhig zu stellen“. Solche Situationen sollten mit der Klasse vorher geübt worden sein. Zusammenfassend gilt: Lehrkräfte werden auch zum Trösten gebraucht und sollten sich dieser Aufgabe verantwortungsvoll stellen. Häufig sind es gerade die Sportlehrkräfte, die dies aufgrund der üblicherweise größeren Nähe zum Kind auch am besten können.

8 Planung und Auswertung des Sportunterrichts – oder: Entscheidend ist, was hinten rauskommt

Über die Möglichkeiten und Aspekte der Planung und Auswertung des Sportunterrichts habe ich inzwischen schon manches gesagt, insbesondere in den Kapitel 4 und 7. Diese Aussagen waren weniger theoriegeleitet als vielmehr der Unterrichtspraxis entnommen. In diesem Kapitel werde ich nun stärker formell und systematisch, dafür aber eher überblicksartig vorgehen. Im Bereich der Planungskonzepte, Planungsbereiche und Planungsmittel werde ich mich vor allem auf die Ausführungen GRÖßINGS (1997, 204-233) beziehen, da er diese didaktischen Elemente besonders gut ausgearbeitet hat. Im Bereich der Auswertung oder „Evaluation“ des Sportunterrichts folge ich hingegen GÜNZEL, da er eine offenere Perspektive hat als GRÖßING.

Planung und Auswertung des Unterrichts sind zwei Bereiche, die immer aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig beeinflussen. Das didaktische Bindeglied zwischen beiden ist die Unterrichtsdurchführung. Alle drei Bereiche bilden eine Einheit und sind eigentlich nicht trennscharf voneinander abzugrenzen. Am besten ist es, man stellt sie sich in einer Art Regelkreis vor, in den ich mit der Planung einsteigen kann, wo ich anschließend zur Durchführung weitergehe und den Unterricht schließlich auswerte, um die Ergebnisse der Auswertung wieder in die Planung der nächsten Stunde einfließen zu lassen usw. Grundsätzlich ist zu sagen, dass alle Theorie über Unterrichtsplanung und –auswertung wenig nützt, wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen. Dazu ein klassisches Beispiel: „Oh, die Halle ist besetzt und die Geräte werden von anderen Klassen gebraucht. Jetzt muss ich mir etwas vollkommen anderes überlegen.“ Deshalb gilt auch in diesem letzten Zusammenhang der Vorlesung der auf viele Situationen – nicht nur des Unterrichts – anwendbare Satz: „Entscheidend ist, was hinten rauskommt.“

8.1 Wie man Sportunterricht planen kann

Grundsätzlich gilt: Planung ist kein Selbstzweck! Sie macht Sinn als Basis, die den Ziel-, Inhalts- und Organisationsrahmen absteckt. Dabei soll Raum für Kreativität und Improvisation der Lehrkraft sowie für selbstbestimmte Eigenaktivität der Schüler bleiben. „So sinnvoll es ist, die Unterrichtseinheiten gründlich vorzubereiten, so unsinnig kann es sein, jede Unterrichtsstunde genau nach Plan ablaufen zu lassen“ (GRÖßING 1997, 205).

8.1.1 Planungskonzepte

Grundsätzlich lassen sich – in Abhängigkeit von der jeweils zugrunde liegenden Perspektive – Planungskonzepte für sportartenorientierten Unterricht von Konzepten für offenen Sportunterricht unterscheiden (vgl. hierzu Abb.n 17 und 18 in GRÖßING 1997, 205f).

In einem sportartenorientierten Unterricht steht die Inhaltsplanung im Vordergrund. Der Jahresplan enthält die Sportarten als Unterrichtseinheiten. Dabei soll der Bezug zu Zielen und Schülerinteressen deutlich gegeben sein. In mehreren Planungsschritten wird aus den Inhalten des Lehrplans die Struktur der einzelnen Unterrichtseinheit entwickelt, wobei der Leitgedanke der Vorbereitung auf den außerschulischen Sport im Vordergrund steht.

Demgegenüber ist das Planungskonzept für einen offenen Sportunterricht gekennzeichnet von den Merkmalen Offenheit, Schülerorientierung und Themenbezug. Unter der Perspektive Offenheit legt sich die Unterrichtsplanung weder auf bestimmte Lerninhalte (z.B. Sportarten) noch auf Vermittlungsverfahren fest. Ansatzpunkte und Grundlagen für die einzelnen Planungsschritte sind Bewegungsprobleme, Handlungsperspektiven, Bewegungsideen und Projekte. Die so entstehenden Unterrichtsstunden verlaufen allerdings nicht „planlos“; allerdings sind sie auch nicht in Einzelheiten planbar, weil immer Entscheidungs- und Handlungsspielräume für Lehrer und Schüler gegeben sein sollen. Ein offener Bewegungsunterricht stellt höhere Ansprüche an die Planungs- und Durchführungskompetenz der Lehrkraft, er kann jedoch auch als Deckmantel für einen ungeplanten Unterricht dienen.

Das von Größing vertretene Konzept der „unterrichtstheoretischen Sportdidaktik“ stellt eine Synthese zwischen den beiden skizzierten Konzepten dar. Darin sind Sportarten, offenen Bewegungshandlungen und Körpererfahrung gleichwertige Zielsetzungen des Schulsports. Die Praxis gibt Größing in dieser Einschätzung recht. Eine Klasse stellt eine heterogene Interessengruppe dar. Ein gelungener Sportunterricht, in dem sich möglichst alle Schüler wiederfinden, ist deshalb von Abwechslung und Vielfalt gekennzeichnet. Das bedeutet nicht, dass die Planungsüberlegungen immer von den Wünschen der Schüler abhängig gemacht werden sollen. Die Lehrkraft sollte allerdings in der Lage sein, den Unterricht so zu planen, die Schüler darin ihre individuellen Stärken zum Ausdruck bringen können.

8.1.2 Planungsbereiche

GRÖßING (1997, 208) teilt die Unterrichtsplanung in die Aktionsplanung, die Organisationsplanung und die Inhaltsplanung ein.

1. **Aktionsplanung.** Im Mittelpunkt der Aktionsplanung steht die Vorbereitung der Lehr- und Lernhandlungen sowie der Beziehungen der Einzelaspekte zueinander (vgl. Abb. 20 in GRÖßING 1997, 209). Die Lernplanung analysiert die Bedingungen des motorischen, sozialen und kognitiven Lernens bei bestimmten Lerninhalten in unterschiedlichen Lernsituationen und für verschiedenen Altersstufen der Lernenden. Sie berücksichtigt Gesetzmäßigkeiten und Phasen des Lernprozesses, sie antizipiert Lernhemmungen und versucht, sie vorausschauend zu beseitigen. Sie konzipiert Lernwege und stellt Instrumente bereit, die den Lernerfolg gewährleisten. Die Lehrplanung umfaßt die Aufgaben, Demonstrationen und den Medieneinsatz. Schließlich ist auch die Planung der Lernzielkontrollen Gegenstand der Aktionsplanung.
2. **Organisationsplanung.** Größing beschreibt hier Sachverhalte, die im Abschnitt 7.1 bereits zur Sprache gekommen sind. Die Organisationsplanung bezieht sich demnach auf die administrativen Rahmenbedingungen des Schulsports, auf die Möglichkeiten der formalen Organisation innerhalb der Klasse oder Gruppe, sowie auf Unterrichtsformen, die wiederum in Zusammenhang mit der Handlungs- und Inhaltsplanung stehen.
3. **Inhaltsplanung.** Im ersten Schritt der Inhaltsplanung erfolgt eine Strukturanalyse und –darstellung der Aktivitäten der geplanten Unterrichtsstunde: Was will ich machen?. Dies werden vor allem motorische Aktivitäten sein, doch auch Gespräche und sonstige Interaktionen gehören in diesen Bereich. Im zweiten Schritt erfolgt eine Verteilung der Inhalte auf die zur Verfügung stehende Zeit: Was will ich wann machen?. Der dritte Schritt setzt sich mit der Frage der Differenzierung des Inhaltsangebots in Abhängigkeit von den Schülern auseinander: Wer soll (wann) was machen?.

Neben diesen von Größing genannten Kategorien ist noch ein weiterer Planungsbereich zu berücksichtigen:

4. **Materialplanung.** In jeder Unterrichtsstunde brauche verschiedene Materialien. Die Zuordnung zur Organisation des Unterrichts zu den Inhalten und Aktionen erfordert einen eigenen Planungsschritt. Es ist insbesondere darauf wert zu legen, dass die erforderlichen Materialien vorhanden und in einwandfreiem Zustand sind, wie die Materialien in den Unterricht eingebunden werden sollen (z.B. Auf- und Abbau) und welche Alternativen gegebenenfalls in Betracht kommen.

8.1.3 Planungsmittel

Unter Planungsmitteln versteht Größing 1997, 211) Grundlagen, Prinzipien und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung. Dabei unterscheidet er folgende Bereiche:

1. **Lehrplan.** Der Lehrplan gibt nicht nur die unmittelbar sportbezogenen Ziele und Inhalte des Sportunterrichts vor, er legt auch jeweils in Abhängigkeit von der Schulart fest, welche fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben für den Sportunterricht verbindlich sind. Neben dem Lehrplan stehen der Sportlehrkraft Bücher, Fachzeitschriften, Filme, Bildreihen etc. zur Verfügung. Hiervon ausgehend entwickelt die Lehrkraft ihren
2. **Jahresplan.** „Der Jahresplan ist die Umsetzung des Lehrplanes auf eine bestimmte Altersstufe der Lernenden und eine besondere Klassensituation, wobei der Lehrer das Leistungsprofil der Klasse, die räumlichen Gegebenheiten der Schule, die Ausstattung der Sportstätten und andere Besonderheiten zu bedenken und zu beachten hat“ (GRÖßING 1997, 214). Wenn die Sportfachschaft einer Schule gut harmonisiert, kann es dort für jede Klassenstufe einen verbindlichen Rahmenplan geben, so dass jede Lehrkraft weiß, auf welchen Grundlagen des Vorjahres sie aufbauen kann. Ein Jahresplan enthält die Aufteilung der tatsächlichen Jahresstundenzahl, die Einteilung der Lerninhalte mit den jahreszeitlich und räumlich bedingten Schwerpunkten, Hinweise auf Lernziele und Erziehungsschwerpunkte, Lernzielkontrollen sowie Termine für Sonderveranstaltungen, wie Skikurse, Wettkämpfe und Sportfeste. Zur Differenzierung des Jahresplans eignen sich sog. Abschnittspläne. Diese stellen genauer und verbindlicher dar, was etwa für den Zeitraum von Schuljahresbeginn bis zu den Weihnachtsferien durchgeführt werden soll.
3. **Stundengliederung.** „Die Unterrichtsstunde im Schulsport soll keine beliebige Aneinanderreihung von Übungen sein, sondern ein geordneter Aufbau von Einzelheiten, welche miteinander verbunden und um einen Schwerpunkt gelagert sind“ (GRÖßING 1997, 216). Eine klassische Form der Stundengliederung stellt das Schema *Einleitung – Hauptteil/Leistungsteil – Schluß/Ausklang* dar. In der Stundeneinleitung liegt die Betonung auf dem Aufwärmen, Einstimmen, Vorbereiten oder Erläutern. Der Hauptteil ist dabei inhaltlich bestimmend. Den Hauptteil beherrschen entweder Handlungsformen, wie Lernen, Üben, Spielen etc., oder es wird ein thematischer Schwerpunkt gesetzt, z.B. Sammeln von Bewegungserfahrungen, Konditionsschulung, Neuerwerb von Bewegungsformen, Üben von gelernten Fertigkeiten, Bewegungsgestaltung oder Anwendung des Könnens. Der Schluß einer Sportstunde sollte nicht einfach ein Schluß sein, sondern ein echter Ausklang, der sowohl das körperliche wie das emotionale Aktivie-

rungsniveau der Schüler wieder auf ein mittleres Maß herunterbringt. Ein entsprechendes Vorgehen reduziert Streitigkeiten in den Umkleideräumen und macht es den nachfolgenden Kollegen im Klassenzimmerunterricht leichter. Für den Ausklang eignen sich z.B. Gespräche im Sitzkreis, Entspannungsübungen im Liegen und langsame Formen asiatischer Bewegungskunst, wie etwa Tai Ji.

In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach einer „optimalen Bewegungszeit“ von Bedeutung. Die Stundenplanung der Lehrkraft soll immer auch darauf ausgerichtet sein, durch Geräteauswahl, inhaltliche Differenzierung und flexible Organisationsformen jedem Schüler eine möglichst hohes Maß an Bewegung zu ermöglichen. Hierfür ist eine sorgfältige Stundenplanung Voraussetzung, ebenso aber ein flexibler Umgang mit dem Plan.

Hier schließt sich auch die Forderung nach Unterrichts-„Effektivität“ an. Der eher geringen Zahl an Unterrichtsstunden steht ein umfangreicher Lehrstoff gegenüber, deshalb muss die zur Verfügung stehende Zeit effektiv genutzt werden. Ein sorgfältige Planung stellt auch hierfür die beste Basis dar. Im einzelnen können folgende Maßnahmen zur Effektivierung des Unterrichts beitragen:

- Die exakte Überlegung und schriftliche Festlegung des Geräteeinsatzes
- Die Verwendung derselben Geräte durch alle Stundenteile, sofern es die Thematik zulässt
- Die Festlegung des Ordnungsrahmens in allen Stundenabschnitten
- Die Planung von Zusatzaufgaben
- Die Verwendung eines sog. Stationenbetriebs
- Die Einübung von Verständigungszeichen zwischen Lehrkraft und Schülern, die einen raschen Geräte-, Übungs- oder Gruppenwechsel ermöglichen

8.2 Wie man Sportunterricht auswerten kann

8.2.1 Zielbereiche der Unterrichtsauswertung

In der Unterrichtsauswertung unterscheidet Günzel zwei Zielbereiche:

- Die **personenbezogene Evaluation**. Hierbei handelt es sich um die Auswertung von Handlungen und Leistungen von Lehrkräften und Schülern
- Die **Unterrichtsevaluation**. Hierbei handelt es sich um die Auswertung von Unterrichtsstunden und Unterrichtskonzepten

8.2.2 Absichten einer Unterrichtsauswertung

Die Absichten der Unterrichtsauswertung lassen sich nach Günzel wie folgt beschreiben:

- Lernprozeß- und Lernzielkontrollen einschließlich Korrekturen
- Leistungsabnahme, Leistungsmessung und Leistungsfeststellung; dazu gehören auch laufende Rückmeldungen, die Anregung zur Selbstkontrolle der Schüler sowie der Leistungsvergleich
- Leistungsbewertung, Leistungsbeurteilung und Benotung
- Diagnose von Defiziten als Grundlage für deren Ausgleich durch Hilfen, Fördermaßnahmen und besondere Aktivitäten
- Kritische Analyse und Beurteilung des eigenen Unterrichts, einzelner Unterrichtssituationen und Unterrichtsbedingungen

8.2.3 Formen der Unterrichtsauswertung

Die folgende Tabelle (nach GÜNZEL) gibt einen Überblick über verschiedene Formen der Unterrichtsauswertung.

Auswertungsbezug	Auswertungsform	Auswertungsinhalt
Schüler im Unterrichtsalltag	1. Beobachten	<ul style="list-style-type: none"> • Körpersprache des Schülers • Bewegungsverhalten • SpielverhaltenLeistungsverhalten • Soziales Verhalten • Kreatives Verhalten • Unterrichtsprozesse
	2. Messen	<ul style="list-style-type: none"> • Weite • Höhe

	dem cgs-System (Centimeter-GrammSekunden; nur möglich in Leichtathletik und Schwimmen)	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit • Gewicht (nur bei Kraftleistungen)
	3. Testen <ul style="list-style-type: none"> • Motorische Tests, Konditions- und Koordinations-/Geschicklichkeitstests • Diagnostische Tests zur Feststellung motorisch-koordinativer Defizite • Physiologische Tests • Psychologische Tests (nur nach Genehmigung möglich) 	<ul style="list-style-type: none"> • Laufschnelligkeit • Gewandtheit • Haltung • Pulsfrequenz • Angst
	4. Bewerten <ul style="list-style-type: none"> • Kriterien können z.B. sein: Schwierigkeitsgrad, Haltung, Effektivität/Erfolg, Originalität, Ausführungsqualität • Objektivierung durch Normen- bzw. Punktesystem 	<ul style="list-style-type: none"> • Spielleistung • Leistungen oder Ausführungsqualität im Gerätturnen und Tanz
	5. Beurteilen, Benoten <ul style="list-style-type: none"> • Die Ergebnisse der Auswertungsformen 1 bis 4 werden nach bestimmten Gütekriterien bzw. Normen in ein Beurteilungssystem eingeordnet, welches zum Ausdruck der Leistung in einer Note führt 	<ul style="list-style-type: none"> • Normen können sein: objektive/absolute Norm (Wertungstabelle), interindividuelle Norm (Vergleich zwischen Schülern) und intraindividuelle Norm (Leistungsentwicklung)
Personen und Unterrichtsqualität	6. Befragung <ul style="list-style-type: none"> • Geschlossene schriftliche Befragung • Offene schriftliche Befragung • Interview • Gruppengespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Unterrichtsgestaltung • Soziale Beziehungen • Lehrerverhalten
	7. Einschätzung <ul style="list-style-type: none"> • Polare Adjektivpaare • Skalen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer • Schüler

Literatur

- ALBERTI, H./ROTHENBERG, L.: Spielreihen in der Spielschulung. Schorndorf 1973
- BALZ, E.: Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren. In: Sportpädagogik, 16 (1992) 2, 13-22
- Balz, E.: Sportdidaktische Positionen. In: Sportpraxis 37 (1996) 2, 3-8
- BAYERISCHER GEMEINDEUNFALLVERSICHERUNGSVERBAND (BAGUV)/Günzel, W.: Wahrnehmen und Bewegen (Videofilm)
- BECKER, H./BERNETT, H. Red.: Internationales Jahn-Symposium Berlin 1978. Köln, Leiden 1979
- BECKERS, E.: Der Instrumentalisierungsvorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position?. In: Sportwissenschaft 23 (1993) 3, 233-258
- CACHAY, K./KLEINDIENST-CACHAY, C.: Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel. In: PÜHSE, U.: Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 101-124
- DIETRICH, K./LANDAU, G.: Sportpädagogik. Reinbek 1990
- EHNI, H.W.: Sport und Schulsport. Schorndorf 1977
- FETZ, F.: Allgemeine Methodik der Leibesübungen. Bad Homburg 1996¹⁰
- FUNKE-WIENEKE, J.: Grundlagen unseres Ansatzes. In: TREUTLEIN, G./FUNKE, J./SPERLE, N.: Körpererfahrung im Sport. Aachen 1992, 9-28
- FUNKE-WIENECKE, J.: Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik. Seelze 1997
- GEBHARD, U.: Schülerorientierung im Sportunterricht. In: Pädagogische Welt 1985/6
- GRÖßING, S.: Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht. Bad Homburg 1981
- GRÖßING, S.: Bewegungskultur durch Bewegungserziehung statt Handlungsfähigkeit im Sport durch Sporterziehung. In: DSLV/ZEUNER, A (Hg.): Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit. St. Augustin 1995, 49-57
- GRÖßING, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik. Schorndorf 1993
- GRÖßING, S.: Einführung in die Sportdidaktik. Wiesbaden 1997⁷
- GRUPE, O.: Bewegung, Spiel und Sport. Schorndorf 1982
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf 1984
- GÜNZEL, W.: Didaktische und pädagogische Aspekte des Sportunterrichts. Unveröffentlichtes Vorlesungsmanuskript. Bayreuth o.J., o.S

- GUTSMUTHS, J.C.F.: *Gymnastik für die Jugend, 1804²*. Frankfurt/Main 1970
- HAAN, G. de: *Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft*. Weinheim und Basel 1985
- HABERMAS, J.: *Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt 1975
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg 1956
- HUMMEL, A./BALZ, E.: *Sportpädagogische Strömungen – Fachdidaktische Modelle – Unterrichtskonzepte. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte*. In: DSLV/ZEUNER, A (Hg.): *Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit*. St. Augustin 1995, 28-40
- ILLI, U.: *Bewegte Schule*. In: *Sportunterricht* 44 (1995) 10, 404-415
- KANT, I.: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: *Berlinische Monatsschrift*. Dezember-Heft 1784, 481-494
- KRONBICHLER, E./SEEWALD, F.: *Bewegungserziehung und Umwelt*. In: *Leibesübungen-Leibeserziehung* (1993) 53, 2-9.
- KRÜGER, M.: *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 2: Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland*. Schorndorf 1993a
- KRÜGER, M.: *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 3: Leibesübungen im 20. Jahrhundert. Sport für alle*. Schorndorf 1993b
- KUHN, P.: *Natur als Herausforderung der Sportpädagogik*. In: *dvs-Informationen* 12 (1997) 2, 14-18
- KUHN, P. u.a.: *Volleyball. Methodischer Weg zur Technik des unteren Zuspiels (Videofilm)*. Bayreuth 1995
- KURZ, D.: *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf 1977
- KURZ, D.: *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf 1990
- KURZ, D.: *Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte*. In: ZEUNER, A. e.a. (Hg.): *Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit. Kongreßbericht*. Sankt Augustin 1995, 41-48
- KURZ, D.: *Leibeserziehung und Schulsport in der Bundesrepublik Deutschland: Epochen einer Fachdidaktik*. Bielefeld 1993
- KURZ, D.: *Vom „Vollzug von Leibesübungen“ zur „Handlungsfähigkeit im Sport“ – Wandlungen didaktischer Grundvorstellungen*. In: Peper, D./Christmann, E. (Hg.): *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik*. Schorndorf 1987, 52-67
- KWMBI I So.-Nr. 1/1997, 22-24 = *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Teil I, Sondernummer 1, München 1997, 22-24.*
- LANGE, J.: *Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik*. In: *Sportwissenschaft* 5 (1975), 217-250
- LEWIS, S.: *Zen und die Kunst der Vaterschaft*. Hamburg 1998
- LUKAS, G.: *Geschichte der Körperkultur in Deutschland*. Berlin 1973
- LUZAY, U.: *Lernen durch Lehren im Sportunterricht. Ein Unterrichtsprojekt mit Schülerinnen der 10. Klasse. Schriftliche Hausarbeit zum 2. Staatsexamen*. Erlangen 1992
- MARTIN, J.-P.: *Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz*. In: HENRICI/ZÖFGEN (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen. Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden*. Tübingen 1996, 70-86
- MENZE, C.: *Bildung*. In: Speck, J./Wehle, G. (Hg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 1 München 1970, 134-184
- MEYER-ABICH, K.M.: *Aufstand für die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt*. München, Wien 1990
- MONTESSORI, M.: *Kinder sind anders*. München 1987
- PIEPERS, P.: *Handlungsfähigkeit im Sport und kategoriale Bildung*. In: SCHALLER, H.-J./PACHE, D. (Hg.): *Sport als Bildungschance und Lebensform*. Schorndorf 1995. 38-49
- PORTMANN, A.: *Zoologie und das neue Bild des Menschen*. Reinbek 1962²
- PÜHSE, U.: *Soziales Handeln in Sport und Sportunterricht. Einführung in die Textsammlung*. In: PÜHSE, U.: *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht*. Schorndorf 1994, 7-14
- ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover 1966
- SCHALLER, H.-J.: *Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik*. In: *Sportwissenschaft* 22 (1992) 1, 9-31
- SCHERLER, K.: *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*. Schorndorf 1975
- SCHERLER, K.: *Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik*. In: *Sportpädagogik* 21 (1997) 2, 5-11
- SCHILDER, G.: *LdL im Sport – ein Versuch, Sportunterricht neu zu gestalten*. <http://www.ku-eichstaett.de/SLF/LdL/material/berichte/sport/schilder.htm>
- SCHILLER, F.: *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen (1795)*. In: *Schillers sämtliche Werke*, 4. Band. Stuttgart o. J., 558-634
- SCHULZ, N.: *Schulsport – Die aktuelle Diskussion um Aufgaben, Ziele und Inhalte im Überblick*. In: DENK, H./HECKER, G. (Hg.): *Texte zur Sportpädagogik. Teil 2*. Schorndorf 1985, 190-213
- SEEWALD, F./KRONBICHLER, E.: *Das Salzburger Modell der Alpinausbildung für Sportstudenten*. In: *Leibesübungen, Leibeserziehung* 47 (1993) 5, 28-30
- SUZUKI, D.T.: *Das Zen-Koan – Weg zur Erleuchtung*. Freiburg 1996
- SUZUKI, D.T.: *Wesen und Sinn des Buddhismus*. Freiburg 1998
- ZIESCHANG, K./WUTZ, E.: *Sport 1*. München 1983
- ZIMMER, R.: *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis*. Freiburg, Basel, Wien 1996⁵