

GÜNTER KÖPPE/JÜRGEN SWOBODA

„Theorie und Praxis der Sportarten“ zwischen Sportwissenschaft und Schulpraxis

Vorbemerkungen zur Problemstellung

Bekannterweise setzt sich die erste Lehrerausbildungsphase im Studiengang „Sport“ an den bundesdeutschen Universitäten und Hochschulen in der Regel aus drei Bereichen zusammen, die je nach Lehramts-Studiengang in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gewichtet werden¹:

- der Sportwissenschaft, oft auch als „Theorie des Sports“ bezeichnet, die sich aus den Teildisziplinen Sportgeschichte, -pädagogik, -philosophie, -psychologie, -medizin, -soziologie, Bewegungs- und Trainingswissenschaft zusammensetzt,
- Sportpraxis, auch als „Theorie und Praxis der Sportarten“ bezeichnet, die zumeist aus einem historisch gewachsenen Kanon etablierter Sportarten besteht, und die im Vergleich zu anderen Lehramtsstudiengängen eine Besonderheit dieses Faches darstellt,
- den schulpraktischen Studien, auch „Didaktik des Schulsports“ genannt, welche die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des sog. Fachpraktikums beinhalten und nur einen sehr begrenzten zeitlichen Umfang aufweisen.

Für diese Ausbildungsstruktur ist kennzeichnend, daß die sportwissenschaftlichen und sportpraktischen Veranstaltungen sowie die Schulpraktika häufig beziehungslos nebeneinander stehen. Die Ziele und Inhalte jedes einzelnen Ausbildungsgebietes orientieren sich fast ausschließlich an der Systematik der jeweils zugrundeliegenden Wissenschafts- bzw. Sportdisziplin, die sich zudem im Laufe der Zeit immer weiter ausdifferenzieren. Dies führt dazu, daß sich die einzelnen Disziplinen immer mehr verselbständigen, untereinander abschotten und gleichzeitig vor allem den Bezug zum Berufsfeld Schule verlieren. Darum wird in Beobachtungen und Erfahrungsberichten von Referendaren und Lehrern meistens der geringe Berufspraxisbezug der ersten Lehrerausbildungsphase als Hauptkritikpunkt genannt.

1 Der Studiengang „Sport“ kann im Rahmen der Lehrerausbildung z.Zt. in der Bundesrepublik Deutschland an 51 Universitäten belegt werden. Hinzu kommen die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd, Weingarten), die Pädagogischen Hochschulen in Flensburg und Erfurt-Mühlhausen sowie die Gesamthochschule Kassel und die Deutsche Sporthochschule Köln (vgl. WIEDENHÖFT 1995).

Gewünscht werden vor allem mehr und rechtzeitige Praxiserfahrungen während des Studiums und bessere Vorbereitungen auf erzieherische Anforderungen im Beruf (vgl. u.a. ÖSTERREICH 1987, 771ff.). Trotz jahrzehntelanger Diskussionen und Bemühungen stellt somit die Verbindung zwischen Theorie und Praxis nach wie vor auch das Hauptproblem der Sportlehrerausbildung dar.

Die üblichen Bezeichnungen „Theorie und Praxis der Sportarten“ oder „praktisch-methodische Ausbildung“ weisen zwar auf eine beabsichtigte Verbindung zwischen Theorie und Praxis hin, sie sind aber noch kein Beleg für eine angemessene Lösung des Problems im Rahmen der sportpraktischen Ausbildung². Es besteht immer noch die Gefahr, daß in vielen Lehrveranstaltungen aus diesem Studienblock die sogenannte „Eigenrealisation“ der Studenten im Mittelpunkt steht. Damit ist das möglichst optimale und ökonomische motorische Erlernen bzw. Trainieren einzelner technischer Fertigkeiten und taktischer sowie konditioneller Fähigkeiten gemeint. Die Auswahl der zugehörigen Inhalte und Methoden der Lehrveranstaltungen orientiert sich dabei in der Regel auf die wettkampfbezogene Sportart. Werden dazu von den Lehrkräften bewußt sportwissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen, dann beziehen sie sich entsprechend dieser Ausrichtung vor allem auf die Bewegungs- und Trainingswissenschaft. Beispielhaft können hierzu die Beiträge von WIEMANN (1989, 58ff.) und KORNEHL/MÜLLER (1989, 129ff.) genannt werden, die ausdrücklich der „Integration von Theorie in die sportpraktische Ausbildung“ galten. Sie verdeutlichen, daß theoretische Kenntnisse vorwiegend zur Optimierung motorischer Lernprozesse eingesetzt werden.

Diese kurze, etwas pointiert vorgenommene Beschreibung der Ausbildungsrealität, die keinen Anspruch auf Gültigkeit für alle sportwissenschaftlichen Einrichtungen beansprucht, wendet sich nicht gegen diese Entwicklungen. Im Gegenteil, die Optimierung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist ein wichtiger Bestandteil der Stu-

2 Auffälligerweise finden sich in der Literatur so gut wie keine Darstellungen zur alltäglichen Praxis der Sportlehrerausbildung an deutschen Universitäten und Hochschulen. Als Grundlage für die folgende Beschreibung dienen daher die eigenen Erfahrungen der Verfasser mit der Sportlehrerausbildung sowie Gespräche mit Kollegen und Studenten.

dienveranstaltungen, denn sie sind Teil der Berufsqualifikationen der Sportlehrer. Allerdings sehen wir in einer mehr oder weniger zu beobachtenden Einseitigkeit eine nicht unerhebliche Gefahr. Bei einer Überbewertung derartiger Sichtweisen in der Gestaltung der sportpraktischen Ausbildung wird so getan, als gäbe es die standardisierten sport(arten)interessierten, motivierten und disziplinierten Schüler, die sich in einer homogenen Lerngruppe unter optimalen Rahmenbedingungen zur Verbesserung ihrer sportlichen Leistungsfähigkeit zum Sportunterricht oder Training einfinden, und denen man mit ein und derselben Methode einen für alle verbindlichen Bewegungsinhalt vermitteln könnte. Dies ist aber bekannterweise in der Schul- und auch Sportvereinspraxis niemals gegeben.

Damit ist unser Problem skizziert: Es ist die Distanz der „Theorie und Praxis der Sportarten“ gegenüber unterrichtsrelevanten Aspekten, die die stärkere Einbeziehung sportpädagogischer und sportdidaktischer Gesichtspunkte und Erkenntnis-

se erfordert. Das „Theorie-Praxis-Problem“ zeigt sich somit im sportpraktischen Ausbildungsbereich sogar in zweifacher Hinsicht (vgl. Abb.1):

1. Es werden kaum Erkenntnisse aus den sportwissenschaftlichen Teildisziplinen miteinbezogen, die Handlungsorientierungen für das (schulische) Lehren und Lernen liefern (*Sportpraxis* <-> *Sportwissenschaft*).
2. Sportpraktische Lehrveranstaltungen orientieren sich als Hochschulveranstaltungen vor allem an den außerschulischen, wettkampforientierten Erscheinungsformen des Sports. Es fehlt ein intensiverer Bezug zur schulischen Sportpraxis (*Sportpraxis* <-> *Schulpraxis*).

Die folgende Abbildung skizziert die Theorie- und Praxisfelder der Sportlehrerausbildung, wobei die Pfeile bestehende Beziehungen der sportpraktischen Ausbildung zu anderen Bereichen andeuten sollen. Die gestrichelten Pfeile weisen auf die beklagten Defizite hin.

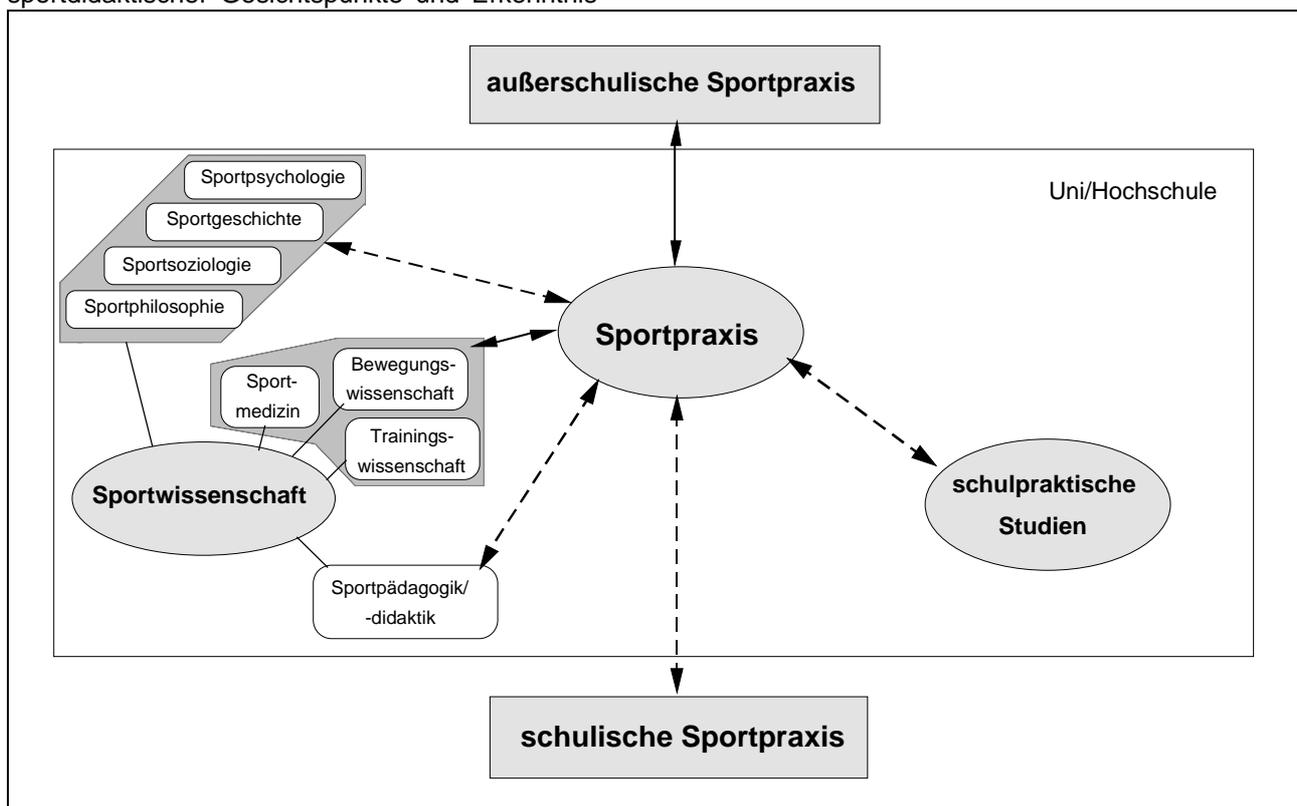


Abb. 1: Theorie- und Praxisfelder der Sportwissenschaft

Eine Beschäftigung mit der „Theorie und Praxis der Sportarten“ ohne ihr Verhältnis zu den anderen beiden Ausbildungsbereichen mit einzubeziehen, würde die ohnehin festzustellende Veralterung und Abschottung der jeweiligen Studienblöcke weiterhin begünstigen. Daran möchten wir uns nicht beteiligen. Deshalb setzen wir unsere Ausführungen mit einer Ursachendeutung des beschriebenen Defizits fort und su-

chen im dritten Teil nach Möglichkeiten seiner Überwindung für den Bereich der sportpraktischen Lehrerausbildung. Damit sehen wir diesen Beitrag als Fortsetzung der bereits von der dvs organisierten Tagungen zur „Integration von Theorie in die sportpraktische Ausbildung“ (KÖPPE/KOTTMANN 1988) und zur „Theoriegeleitete(n) Praxis in der Sportlehrerausbildung“ (KÖPPE 1993).

Eine Deutung des Defizits

In der Regel bestehen an den sportwissenschaftlichen Einrichtungen der Universitäten entsprechend der drei Studienbereiche auch personale Zuordnungen: Die Sportwissenschaft wird vorwiegend von den Professoren, die sportpraktische Ausbildung und die Schulpraktika vom sogenannten „Akademischen Mittelbau“ abgedeckt.

Das beschriebene Defizit der Sportlehrerausbildung existiert folglich auch bei den Lehrenden. Nicht selten sind deshalb Urteile, Vorwürfe und teilweise sogar Diskriminierungen anzutreffen, die ihren Ursprung in der engen Zugehörigkeit zu einem der drei Blöcke haben. „Der versteht ja nur etwas von Wissenschaft, der soll mal in die Sporthalle schauen“, „Immer nur Fußball, der sollte mal ein Buch lesen“ oder „Die an der Uni machen Theorie und betreiben Sport, ohne zu wissen, was in der Schule los ist“ – das sind Äußerungen aus dem Alltag, die bei den Beteiligten wenig Bereitschaft für die gegenseitige Übernahme der Perspektiven signalisieren.

Dieses Phänomen der Verselbständigung existiert tatsächlich, wenn es auch von Ort zu Ort unterschiedlich ausgeprägt sein mag. Möglichkeiten zur Überwindung dieses Defizits können nur über den Weg einer angemessenen Deutung gefunden werden. Hierzu können einige Aspekte systemtheoretischer Erklärungen behilflich sein³.

Systeme werden als ein Zusammenhang von Elementen bezeichnet (z.B. Handlungen, Inhalte, Normen), deren Beziehung untereinander intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu Elementen anderer Systeme. Damit unterscheidet sich ein System von seiner Umwelt. Eine weitere Charakterisierung erfolgt über die Begriffe „Autopoiesis“ und „Selbstreferenz“ (vgl. BETTE 1992, 118ff.). Danach werden Systeme nicht von außen gesteuert, sondern sie erzeugen die Elemente, aus denen sie bestehen, nur mit Hilfe vorhandener Elemente. Dies führt dazu, daß sie sich ab einem bestimmten Komplexitätsgrad deutlich von der Umwelt abschotten. Was in einem bestimmten System einen Sinn hat, kann in einem anderen als sinnlos erscheinen. Was allerdings als systemkonform gilt, beurteilen Leitunterscheidungen, die für jedes System als binäre Codierungen konstruiert werden.

Bezogen auf unser Problem, gehen wir davon aus, daß die sogenannte „Sportpraxis“ der Sportlehrerausbildung vorwiegend dem System „Sport“ zuzu-

ordnen ist und deshalb auch dessen Codierung folgt. Diese beschreibt BETTE (1989, 231-250) mit dem Begriffspaar „Sieg/Niederlage“. Einer solchen Codierung unterliegen vor allem körperliche Handlungen und Tätigkeiten, mit denen Attribute wie Fitneß, Bewegungskönnen, eine spezifische Sportsprache wie auch ein bestimmtes körperliches Erscheinungsbild einhergehen.

Als Charakterisierung des modernen Sports könnte diese Codierung allerdings angesichts einer Fülle neuer Sportarten in Frage gestellt werden. So gibt es Entwicklungstendenzen von Sportarten, die sich von der systemimmanenten Norm emanzipieren und eigene Wege gehen. Sie sind mit der Steuerung durch die Codierung „Sieg/Niederlage“ oder „Leisten/Nicht-Leisten“ nicht mehr einverstanden. Es kommt zum Ausschluß (BETTE 1989, 236-244) vorhandener oder entstehender dritter Positionen, deren Handlungen anderen Motiven bzw. Codierungen folgen. Auffälligerweise ist die zur Zeit existierende Sportpraxis an den sportwissenschaftlichen Einrichtungen aber erstaunlich immun gegenüber neueren Erscheinungsformen des Sports. Diese Tendenz zur Aufrechterhaltung des Systems „Sport“ zeigt sich z.B. an der neuen Prüfungsordnung für Lehrämter im Land Hessen, die als Grundlage für zu erarbeitende Studienordnungen gilt, und die recht rigide am Kanon der acht etablierten Sportarten festhält. Werden jedoch darüber hinaus sog. neue (alternative) Sportarten ins Studiensystem aufgenommen, so haben sich diese oftmals bereits wieder dem dominierenden Sportcode angeschlossen, von dem sie sich ehemals emanzipieren wollten. Das trifft auch dann zu, wenn nicht unbedingt die Unterscheidungsformel „Sieg/Niederlage“ zutrifft, sondern eher „Können/Nicht-Können“, vielleicht „Gelingen/Nicht-Gelingen“ bei Spielen oder anderen nicht-komparativen Aktivitäten. BETTE (1989, 236-244) spricht in diesem Zusammenhang von der „Wiederkehr des ausgeschlossenen Dritten“. Sie gründen Verbände, organisieren Meisterschaften und sorgen für uniforme Kleidung und nähern sich damit wieder der ursprünglichen Codierung des Systems „Sport“. Auch aus dieser Sicht kann man bei einer Anpassung der Sportpraxis der Sportlehrerausbildung an neuere Entwicklungen mit einem einheitlichen Sportcode rechnen, der vom Wissenschaftscode erheblich abweicht.

Die innerhalb des Wissenschaftssystems gültige Codierung ist durch das Begriffspaar „Wahrheit/Unwahrheit“ gegeben (vgl. BETTE 1992, 124). Sie ist funktional, denn Ergebnisse wissenschaftlichen Handelns, Debatten in wissenschaftlichen Veranstaltungen, das berufliche Fortkommen als Wissenschaftler sowie das Renommee des bereits erfolgreichen Wissenschaftlers sind ein Ergebnis

3 Da es uns im wesentlichen um die Deutung einer aus unserer Sicht defizitären Sportpraxis geht, die sich als eigenes System tendenziell von den anderen Studienblöcken abgrenzt, müssen die systemtheoretischen Ausführungen stichwortartig behandelt werden.

der Orientierung an dieser Kontingenzformel. Eloquenz, Reflexionsvermögen, Belesenheit, theorie-eigene Sprachformen u.a. stehen damit in Verbindung und sind nützlich für künftige Statuszuschreibungen. Somit wird das Handeln der Teilnehmer dieses Systems von der zugehörigen binären Codierung gesteuert und gleichzeitig das Welt- und Selbstbild, einschließlich systemspezifischer Wahrnehmungen und kognitiver Verarbeitungen, geprägt. Bestimmte Handlungen gelten im Wissenschaftssystem u.U. als sinnvoll, die in anderen Systemen als „sinnlos“ betrachtet und darum dort nicht verstanden werden. Aufgrund der Selbstreferenz ist auch das Wissenschaftssystem mit sich selbst beschäftigt und erhält sich damit aufrecht. Dieses Phänomen beinhaltet die Tatsache, daß nur systemimmanente Argumente zugelassen werden. Gegen Argumente, die das System verletzen, immunisiert man sich folgerichtig. So äußert sich bspw. auch der Qualifikationsdruck der Nachwuchswissenschaftler darin, sich besonders systemkonform verhalten zu müssen, was von den Mitgliedern anderer Systeme als unverständlich, ja sogar als sachfremd, manchmal auch als feindlich wahrgenommen wird.

Das dritte System, das an sportwissenschaftlichen Einrichtungen für das Handeln eines Teils der Lehrenden verantwortlich ist, ist die Schule. Das Handeln, Denken und Fühlen der Lehrer in der Schule wird vorwiegend durch die Codierung „erfolgreich/nicht erfolgreich“ bestimmt. Dahinter verbergen sich Tätigkeiten des erfolgreichen/ nicht erfolgreichen Lernens der Schüler, ihre Selektion oder auch der gelingende/mißlingende Unterricht, an denen das Handeln des Lehrers als erfolgreich/nicht erfolgreich bewertet wird. Für diese Lehrenden stehen Fragen der Konfliktbewältigung, der Motivierung der Schüler oder der Orientierung an Konzepten im Mittelpunkt, damit sie nicht im negativen Sinne auffallen. Das System „Schule“ findet an Universitäten in den sogenannten „Schulpraktika“ bzw. „Schulpraktischen Studien“ Berücksichtigung. Für diese Veranstaltungen gilt, daß in ihnen entweder der Wissenschafts- oder der Schulcode vorherrscht. Damit soll nur angedeutet werden, daß aufgrund der Teilnahme von Mentoren und Lehrenden der Hochschulen Konflikte aufgrund der unterschiedlichen Systemzugehörigkeit vorprogrammiert sind – sicherlich ein eigenes Thema, das hier nicht behandelt werden soll. Und dennoch: Die Codierung des Systems „Schule“ unterscheidet sich in weiten Teilen von denen des Sportsystems und besonders von denen des Wissenschaftssystems. Dies führt dazu, daß sich die Mitglieder der jeweiligen Systeme sich mit den jeweils typischen Systemelementen voneinander abgrenzen. Diese bewirken eine Selektion, schreiben bestimmten Erscheinungen systemspezifische Bedeutungen

zu, d.h. jede Umwelt-Beziehung eines Individuums erfährt damit auch eine systemspezifische Bewertung. So wird u.U. der Stellenwert des sportlichen Könnens von einem Sportwissenschaftler anders bewertet als von einem Sportler, der sich als Praktiker bezeichnet und sich bewußt von der Wissenschaft abgrenzt. Es bleibt dann nicht mehr nur bei einfachen Bewertungen seiner Umwelt, sondern jeder Angehörige eines Systems bildet zu seiner spezifisch konstruierten Welt entsprechende systemspezifische subjektive Theorien. Derartige subjektive Theorien sind darum nicht nur das Ergebnis einer individuellen Reflexionsleistung, sie sind in weiten Teilen Ergebnis eines systemspezifischen Lernprozesses. Damit geht die Abgrenzung von anderen Systemen einher, in denen die Individuen ihr Handeln mit entsprechenden eigenen systemspezifischen subjektiven Theorien begründen und auch rechtfertigen. Diese subjektiven Theorien erhalten bei ihren Trägern den Status einer Selbstverständlichkeit oder Wahrheit. Da die Angehörigen der unterschiedlichen Systeme gemeinsam an sportwissenschaftlichen Einrichtungen arbeiten, kommt es zwangsläufig zu Konflikten, die sich aufgrund der damit einhergehenden Reibungsverluste nicht immer positiv auf die Zusammenarbeit aller Lehrenden und damit auch auf die zu entwickelnden Berufsqualifikationen der Studenten auswirken. In diesem Sinne kommt uns folgendes Zitat von BETTE gelegen:

„Da sowohl Sport als auch Wissenschaft in erster Linie auf sich selbst fixiert sind und ihre vornehmliche Beschäftigung darin besteht, ihre eigene Kontinuität zu garantieren, sich selbst als System zu perpetuieren und die eigenen Möglichkeiten weiterzutreiben und auszuschöpfen, kultivieren sie besondere Formen einer gesellschaftlich lizenzierten Borniertheit und Rücksichtslosigkeit“ (BETTE 1992, 123).

Überwindung durch reflexives Lernen

Wir betonten bereits, daß die systemspezifischen subjektiven Theorien das Ergebnis eines Lernprozesses im System sind. In diesem Lernprozeß überwiegt ein Lernen, bei dem Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte und Normen unter dem Aspekt einer positiven Bewertung angeeignet werden. Das Ergebnis dieses Lernens besteht in der „kumulativen Häufung“ von Inhalten, die im System vorhanden sind. Dies wird nach PRANGE (1986, 84-90) als „positives Lernen“ bezeichnet, der davon das „methodische Lernen“ und das „reflexive Lernen“ abgrenzt. Das Lernen von sportartspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kenntnissen der Studenten in den sportpraktischen Lehrveranstaltungen existiert vorwiegend als „positives Lernen“. Von „methodischem Lernen“ kann die Rede sein, wenn es nicht nur beim Aneignen dieser Inhalte bleibt, sondern das Erlernen selbst zugleich Gegenstand des Lernprozesses wird. Das heißt, nicht das Ergebnis ist das

Ziel, sondern die Form der Aneignung. Dahinter verbirgt sich die Theorie der formalen Bildung, die verdeutlichen will, daß mit dem positiven Lernprozeß auch gleichzeitig Methoden des Argumentierens, des logischen Denkens oder der Genauigkeit mitgelehrt werden. Auf die Sportpraxis übertragen, bedeutet dies, daß die Beteiligten auch lernen, wie man in diesem Bereich lernt, um diese methodischen Prinzipien selbständig auf andere und neue motorische Lernprozesse übertragen zu können. Der Vorteil gegenüber dem positiven Lernen liegt darin, daß man sich schneller auf Veränderungen einstellen und Neues hinzulernen kann.

Lernen ist aber nicht nur ein linearer Prozeß, bei dem etwas Neues additiv hinzukommt, sondern das Neue relativiert auch das, was schon gelernt worden ist. Dies zu erfassen, fordert dem Menschen mehr ab, nämlich das sog. „reflexive Lernen“. Es verlangt, daß man sich von den Ergebnissen des bisherigen Lernens distanzieren kann, daß man diese Ergebnisse unter anderen Fragestellungen noch einmal aufnimmt, problematisiert und nachbereitet. Entscheidende Voraussetzung hierfür ist, daß man das „Alte“, das man durch positives und methodisches Lernen erworben hat, beherrscht und durchschaut. Indem man es aber nochmals unter anderen Perspektiven betrachtet, kann man lernen, wie bereits Erlerntes sich wandeln und einer anderen Verwendung zugeführt werden kann:

„Der Lernende entdeckt nicht Neues nach einer geläufigen Methode, sondern das Neue im Alten, und dazu gehört eine Haltung, die sich selber gegenüber den Sachverhalten und den Techniken ihrer Bewältigung relativiert“ (PRANGE 1986, 89).

Indem der Lernende nicht nur die Inhalte und Methoden variabel hält, sondern auch sich selbst, hat er die Chance, auch das Umlernen zu lernen. PRANGE zitiert hierzu LUHMANN (1974, 95) wie folgt:

„Wer zu lernen gelernt hat, kann auch umlernen. Das nach Regeln Gelernte gehört nicht in gleichem Maße zu seinem Selbst wie die eigene Erfahrung. Es kann leichter abgestoßen werden.“

In diesem Zusammenhang muß auch das Gerede von der Erfahrung relativiert werden. Wenn diese auf positivem Lernen beruht, beinhaltet sie nur die Reproduktion des im System gültigen. Beruht sie auf reflexivem Lernen, erlaubt sie, alten Strukturen mit Distanz gegenüberzutreten und Neues zu bedenken.

Um unser Problem nicht aus dem Auge zu verlieren: Wenn wir die in sich stabilen Systeme der Wissenschaft, des Sports und der Schule, wie sie an Sportinstituten nahezu unabhängig voneinander bestehen, gegenüber den anderen Systemen öffnen wollen, kann das nur über das reflexive Lernen aller Beteiligten geschehen. Damit ist gemeint, daß die Lehrkräfte und Studenten auf der

Grundlage des im positiven und methodischen Sinne Erlernten immer auch die Perspektive der anderen Systeme mitbedenken. Mit diesem Lernen erhoffen wir uns einen Einfluß auf die subjektiven Theorien, die sich damit wissenschaftlichen Theorien annähern. In diesem Sinne würden Individuen nicht in einfach strukturiertem Begründungs- und Rechtfertigungswissen verhaftet bleiben (vgl. KÖPPE 1995, 94-99). Damit einhergehend versprechen wir uns die Modifikation der bisher im System verankerten subjektiven Theorien, die zur Überschreitung ihrer Systemgrenzen fähig sind. Damit befinden wir uns zwar im Widerspruch zum Postulat der Systemtheorie, wonach „Lernprozesse systemischer Akteure (...) nicht notwendigerweise und gleichzeitig Lernprozesse des Systems (sind)“ und die „Differenz zwischen personalem Lernen und Systemlernen ... notorische Frustrationen im Bewußtsein der Menschen“ hervorrufen (BETTE 1992, 131). Dennoch ist darauf zu verweisen, daß die Überwindung der systemtheoretisch begründeten Grenzen zwischen den Studienblöcken nur mit Hilfe des reflexiven Lernens zu bewerkstelligen ist.

In diesem Sinne deuten wir auch die von BETTE (1992, 132) – in der Sprachform der Systemtheorie – abgefaßten Ausführungen, wonach Lernprozesse, die „auf der Ebene des Bewußtseins über die kognitiven Strukturen von Menschen“ laufen und durch Kommunikation bzw. durch verschiedene Formen der Verfestigung von Kommunikation“ zur Herausbildung sogenannter „semantischer Strukturen“ führen (Beispiele: „abgelegte Erfahrungen, Bücher, kommunikative Verknüpfungen, Strukturentscheidungen oder Expertensysteme“), auch zu Lernresultaten im System führen können.

„Reflexives Lernen“ und damit die Herausbildung „semantischer Strukturen“ könnten nach unserer Meinung bei den Lehrenden der sportwissenschaftlichen Einrichtungen durch folgende Maßnahmen unterstützt werden:

- Bildung von Arbeitsgruppen zwischen Sportwissenschaftlern, Sportpraktikern und -didaktikern, in denen ein inhaltlicher Austausch über (Er-)Kenntnisse aus den einzelnen Bereichen zum Lehren und Lernen von Sportarten stattfindet.
- Bildung von hochschuldidaktischen Arbeitsgruppen innerhalb und zwischen den sportwissenschaftlichen Instituten, in denen Sportwissenschaftler, -didaktiker, Sportpraktiker und Schulpraktiker gemeinsam versuchen, Lehrerbildungskonzepte zu entwickeln und zu institutionalisieren, in denen Bezüge zwischen den einzelnen Bereichen hergestellt werden.
- Dozenten, die nur in der Sportpraxis oder nur in der Sportwissenschaft tätig sind, sollten auch im anderen Bereichen lehren.

- Alle Hochschuldozenten sollten enger mit den Institutionen der zweiten und dritten Lehrerbildungsphase zusammenarbeiten, z.B. durch Unterrichtsbesuche oder durch das Veranstalten von Lehrerfort- und -weiterbildungsmaßnahmen.
- Bei der Einstellung neuer Kollegen ist in Zukunft häufiger als bisher auf schulpraktische Erfahrungen des Bewerbers zu achten.

Anregungen für die „Theorie und Praxis der Sportarten“

In diesem letzten Kapitel werden einige erprobte Vorschläge zur Gestaltung der bestehenden Lehrveranstaltungen aus der Sportpraxis vorgestellt, die dazu beitragen sollen, daß Studenten durch reflexives Lernen systematische und praxisbezogene Orientierungskriterien erhalten, die ihnen bei der Integration der verschiedenen Ausbildungsbereiche helfen.

Die Aneignung vielfältiger sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sportartbezogener Kenntnisse muß – im Sinne eines positiven Lernens der Studenten – nach wie vor im Mittelpunkt der Lehrveranstaltungen stehen. Eigene motorische Erfahrungen erleichtern das Verstehen, Erklären, Demonstrieren, Beobachten und Korrigieren von Bewegungen und Spielhandlungen und bilden somit die Grundlage für eine verantwortungsvolle, glaubwürdige und fachkompetente sowie motivierende Ausübung des Sportlehrerberufes.

Die Thematisierung der methodischen Lehrwege, die zur Eigenrealisation der Studenten angeboten werden, sind in der Regel fester Bestandteil jeder sportpraktischen Lehrveranstaltung. Dies ist notwendig, denn Studenten benötigen für ihre spätere Tätigkeit in der Schule eine Vielfalt an Übungs-, Spielformen und -reihen, damit sie möglichst allen Schülern gerecht werden können. Im Sinne des methodischen Lernens sollten die Studierenden darüberhinaus die Aufgabe erhalten, bekannte Verfahrensweisen auf andere Fälle aus dieser oder einer anderen Sportart praktisch oder auch nur theoretisch zu übertragen. Beispiele:

- *Der ganzheitliche Vermittlungsweg zum Erlernen des Schlagwurfes im Hallenhandball wird gemeinsam analysiert und an späterer Stelle von Studenten eigenständig auf die ganzheitliche Vermittlung des Sprungwurfes übertragen und praktisch ausprobiert.*
- *Bei der Entwicklung eines spielgemäßen Konzeptes zum Erlernen des Fußballspiels werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Sportspielen gesucht bzw. berücksichtigt, um somit den Transfer von der Vermittlung ei-*

ner Sportart zu der einer anderen bei den Studenten anzuregen.

Häufig ist zu beobachten, daß die Lehrveranstaltungen in den „traditionellen“ Sportarten einseitig an der Sinndimension des Wettkampfes und der Leistungssteigerung ausgerichtet werden. Darüber hinaus gilt es aber, diese Sportarten auch daraufhin zu untersuchen, welche Möglichkeiten sie unter den Erfahrungsdimensionen der Gesundheit, der Geselligkeit, des Ausdrucks, der Körpererfahrung oder des Abenteuers bieten können (vgl. KURZ 1977). In den Lehrveranstaltungen zur „Theorie und Praxis der Sportarten“ sollten daher auch inhaltliche und methodische Konsequenzen der Orientierung an einer anderen Sinndimension diskutiert und im praktischen Handeln erfahren werden. Hierzu findet sich in der Literatur mittlerweile eine Vielzahl an Hinweisen. Mit einem solchen Vorgehen verbinden wir die Hoffnung, daß die oftmals einseitig wettkampfbezogenen Erfahrungen und Orientierungen der Studenten aufgebrochen und für andere Perspektiven geöffnet werden. Darin sehen auch wir eine Chance, daß sie als zukünftige Lehrer in der Schule ihren Sportunterricht breiter und abwechslungsreicher gestalten können, um somit möglichst viele Schüler zu erreichen und zu einem lebenslangen Sporttreiben anzuregen.

Sportstudierende sollten sich daher auch über ihre eigene sportliche Sozialisation, d.h. über die Motive ihres Sporttreibens allgemein und über ihre positiven und negativen Erfahrungen mit der betreffenden Sportart sowie den damit zusammenhängenden, eigenen kognitiven Strukturen zum Sport bewußt werden. Wir gehen dabei davon aus, daß sie durch den Vergleich mit den Erfahrungen der anderen Teilnehmer und durch das Kennenlernen unterschiedlicher sportlicher Sinndimensionen während des Studiums später eher in der Lage sind, die Perspektive von Schülern zu übernehmen und deren Interessen, Motivationen oder Ängste bei ihrem Sportunterricht zu berücksichtigen.

Sportstudierende sollten daher auch erfahren, daß Sportarten nicht nur nach international kodifizierten Regeln durchgeführt werden müssen, sondern daß diese historisch und gesellschaftlich determiniert sind. Daher sollten Regeländerungen initiiert werden, die den Prozeß der Regelgenese verdeutlichen und zur Reflexion über die Sinnhaftigkeit von Regeln im Sport anregen. Beispiel:

Im Rahmen der methodischen Hinführung zu einem Sportspiel müssen Studenten zu vorgegebenen Spielideen die organisatorischen Voraussetzungen herstellen, Spielregeln absprechen und im Spielverlauf verändern. Die Systematisierung und Übertragung der gefundenen Regeländerungen

auf andere Spielformen bilden ein umfangreiches Repertoire an Veränderungsmöglichkeiten und die Basis für eine Diskussion über die Bedeutung von Regeln im Sport.

Sportartbezogene Inhalte und Methoden, die die Studenten durch positives und methodisches Lernen erworben haben, sollten auch aus der Sicht typischer Schwierigkeiten aus dem Schulalltag (z.B. ängstliche oder desinteressierte Schüler, aggressive Schüler, wenig Raum, koedukativer Unterricht) betrachtet und modifiziert werden. Dadurch kann bei Studenten frühzeitig eine Sensibilisierung für institutionelle und personelle Voraussetzungen der Schule angeregt werden. Gleichzeitig bietet sich die Möglichkeit, daß sie Erfahrungen aus ihren schulpraktischen Studien einbeziehen können. Beispiel:

Zu Beginn des Semesters führen Studenten eine Befragung mit Sportlehrern zu typischen Problemen bei der Vermittlung des Handballspiels in der Schule durch. Die ermittelten Problemsituationen können in Verbindung mit einem sportartspezifischen Inhalt bereits bei der Planung einer Lehrveranstaltung mit eingebaut werden. Sie sollten aber auf jeden Fall in der abschließenden Reflexion eines beispielhaften Lehrweges als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Handlungsalternativen dienen, die anschließend auch erprobt werden können. Einige Anregungen hierzu:

- *Veränderung von Sportspielen zur Einbeziehung aller Schüler oder zur Verhinderung von brutalen Handlungen;*
- *Entwickeln von Differenzierungsmöglichkeiten beim Üben eines Bewegungsablaufes;*
- *Organisation von Kleinen Spielen in einem Hallendrittel.*

Gerade in sportpraktischen Lehrveranstaltungen sollte mit einbezogen werden, daß Sportunterricht in der Schule zum Zwecke der Bildung und Erziehung der Schüler stattfindet und daß dessen Ziele, Inhalte und Methoden durch den Bildungsauftrag und die Rahmenrichtlinien vorbestimmt sind. Die Beantwortung der Frage, wie man diese Vorgaben inhaltlich und methodisch mit den Anforderungen der Sportart verbinden kann, kann zur Anwendung und Reflexion unterschiedlicher (sport)didaktischer Konzepte in den Lehrveranstaltungen führen, wie bspw. die Berücksichtigung des problemorientierten oder des offenen Unterrichts. Beispiel:

Anstatt taktische Maßnahmen in einem Sportspiel deduktiv zu vermitteln, erhalten Studenten im Sinne des problemorientierten Vorgehens die Aufgabe, taktische Lösungsmöglichkeiten für die Spielsituation 3 : 3 + 1 gemäß der Spielidee Basketball selbständig in Kleingruppen zu entwickeln und zu erproben. Die gefundenen Lösungen werden im Plenum besprochen und hinsichtlich der Aufga-

benstellung bewertet. Einzelne Vorschläge können daraufhin entweder in Übungsreihen geschult oder direkt im Spiel angewendet werden. In einer abschließenden Analyse wird die Bedeutung des Lehrverfahrens bzgl. der Anforderungen, die der Bildungsauftrag und die Rahmenrichtlinien an die Schule stellen, analysiert, mit anderen Lehrverfahren verglichen und bewertet.

Nachdem Studenten ein grundlegendes sportartmotorisches und -methodisches Repertoire erreicht haben, sollten sie in den sportpraktischen Lehrveranstaltungen die Möglichkeit erhalten, Unterrichtsversuche mit ihren Kommilitonen zu planen und durchzuführen. Dies kann unter erleichterten Bedingungen geschehen, wie bspw. in kleinen, homogenen Studentengruppen oder durch zeitliche Begrenzungen oder durch Vorgabe von inhaltlichen Teilbereichen (Aufwärmen, Vermittlung einer Bewegungstechnik, Organisieren und Verändern von Spielen in Kleingruppen etc.). In fortgeschrittenen Lehrveranstaltungen sollten Studenten auf jeden Fall komplette Unterrichtsstunden mit der vollständigen Lerngruppe durchführen können (Beispiel: *Vermittlung des Hürdenlaufs unter dem Aspekt der lerngruppenbezogenen Differenzierung*).

Durch die Unterrichtsversuche erhalten Studenten die dringend erforderliche weitere Gelegenheit, neben den schulpraktischen Studien praktische Erfahrungen im Unterrichten sammeln zu können, die zudem zu einer vertiefenden Reflexion des bisher Erlernten beitragen.

Dazu sollten Studenten für die Planung von Unterrichtsversuchen Planungsentwürfe anstatt inhaltsbezogener Referate abfassen, die auf allgemeinen Didaktikmodellen basieren. Auf diese Weise werden sie dazu angeregt, ihre unterrichtlichen Entscheidungen nicht nur vom Inhalt, sondern auch von den anderen Unterrichtsfaktoren abhängig zu machen. Sie erhalten damit eine vertiefte Kenntnis von der Komplexität des Unterrichts und der Wechselwirkung der einzelnen Unterrichtsfaktoren, die als Orientierungsgrundlage für ein theoretisch fundiertes Verständnis und Handeln in der Schulpraxis dienen kann. Beispiel:

Auf der Grundlage des lerntheoretischen Didaktikmodells könnten zum Beispiel Planungsentwürfe abgefaßt werden, in denen neben der Beschreibung von (realen oder fiktiven) personellen und institutionellen Voraussetzungen und einer ausführlichen fachwissenschaftlichen Darstellung vor allem die Auswahl der vorgesehenen Stundenziele, -inhalte, -methoden und -medien beschrieben und differenziert begründet werden müssen.

Beobachtung und Analyse der Unterrichtsversuche sollten vor allem zu einer Reflexion von Unter-

richt im Sinne einer Vorbereitung auf das „didaktische Theoretisieren“ über Praxis führen (vgl. HEIMANN 1976, 149ff.). Studenten sollten dazu aus ihrer Sicht auffällige, kritische oder widersprüchliche Unterrichtssituationen beschreiben, mögliche Ursachen dafür erörtern und situationsangemessene Lösungsalternativen entwickeln. Durch den Austausch in der Gruppe wird der Unterricht aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und es können dadurch immer wieder neue Aspekte zu einem scheinbar bekannten Inhalt eröffnet werden. Die Studenten, die den Unterrichtsversuch durchgeführt haben, erhalten auf diesem Weg eine differenzierte Rückmeldung zu ihrem Unterricht und speziell zu ihrem Lehrerverhalten, die bis in den Persönlichkeitsbereich hineingehen kann.

Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der „Theorie und Praxis der Sportarten“ könnten nach unserer Meinung durch das skizzierte Vorgehen zu einer verbesserten Integration der verschiedenen Ausbildungsbereiche und damit zu einer Reduzierung des „Theorie-Praxis-Problems“ in der Sportlehrerausbildung beitragen. Denn das Erkennen von Zusammenhängen und die Entwicklung eines komplexdidaktischen Denkens und Problembewußtseins bilden für uns die Grundlage, daß Studenten ein theoretisch fundiertes, schulpraxisnahes Handlungswissen gewinnen können. Dies sollte gerade in diesem Ausbildungsbereich angestrebt werden, denn hier stehen das Lehren und Lernen von Bewegung, Spiel und Sport im Vordergrund, wie es häufig in ähnlicher Weise im Sportunterricht in der Schule geschieht, dem Hauptbetätigungsfeld der Sportlehrer. Sportpraktische Lehrveranstaltungen im oben beschriebenen Sinne sind vor allem Lehrveranstaltungen zur „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Sportarten“, kurz zur „Didaktik der Sportarten“. Die dazu notwendige Verzahnung zwischen Sportpraxis, Sportwissenschaft und Schulpraxis erfordert allerdings neben veränderten Ausbildungsstrukturen und Bewertungsverfahren von studentischen Leistungen (Stichwort: Bewertung von Unterrichtsentwürfen oder sogar -versuchen) vor allem neue Qualifikationen von den Lehrkräften. Neben einem Überblick über die sportartenbezogenen Inhalte und Methoden benötigen sie vor allem (schul- und erwachsenen-)didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten sowie schulpraktische Erfahrungen. Dies setzt die Bereitschaft und Fähigkeit zu interdisziplinärer Zusammenarbeit voraus, die neben der Fähigkeit zum reflexiven Lernen und Umlernen weitere Eigenschaften verlangt, wie z.B. Kritikfähigkeit, Empathie, Flexibilität.

Wir sind überzeugt, daß sich eine Reihe unserer Kollegen durch diese Ausführungen in ihrer Lehrerausbildungstätigkeit bestätigt fühlen, und hoffen, daß wir für diejenigen, die mit uns nicht über-

einstimmen, dennoch Anlaß zur Reflexion gegeben haben.

Literatur

- BETTE, K.-H.: Körperspuren: Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. Berlin 1989
- BETTE, K.-H.: Zwischen Selbstbeobachtung und Systemberatung. Das Verhältnis von Sport und Wissenschaft im Lichte neuerer Theoriebildung. In: BETTE, K.-H. (Hrsg.): Theorie als Herausforderung. Aachen 1992, 118-147
- HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976
- KÖPPE, G.: Grau sind alle Konzepte und Programme, oder: Wie subjektive Theorien unterrichtliches Handeln beeinflussen. In: ZEUNER, A./SENF, G./HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. Sankt Augustin 1995, 94-99
- KÖPPE, G. (Hrsg.): Theoriegeleitete Praxis in der Sportlehrerausbildung. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 57). Sankt Augustin 1993
- KÖPPE, G./KOTTMANN, L. (Red.): Integration von Theorie in die sportpraktische Ausbildung. (dvs-Protokolle, 39). Clausthal-Zellerfeld 1989
- KORNEXL, E./MÜLLER, E.: Zur Integration der Fachgebiete Bewegungslehre, Trainingslehre und Biomechanik in das Ausbildungskonzept von Sportlehrern. In: KÖPPE, G. (Hrsg.): Theoriegeleitete Praxis in der Sportlehrerausbildung. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 57). Sankt Augustin 1993, 125-149
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977
- LUHMANN, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisationen (1964). Berlin 1976
- ÖSTERREICH, D.: Vorschläge von Berufsanfängern für die Veränderung der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), 771-786
- PRANGE, K.: Lernziel Lernen – Zur Kunst des Umlernens. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 34 (1986), 4, 84-90
- WIEDENHÖFT, A.: Sportwissenschaft studieren – aber wo? In: HEIM, R./KUHLMANN, D. (Hrsg.): Sportwissenschaft studieren. Wiesbaden 1995, 138-150
- WIEMANN, K.: Zur eigenmotorischen Kompetenz des Sportlehrers als Voraussetzung sportmotorischen Planens – Beispiele aus dem Gerätturnen. In: KÖPPE, G./KOTTMANN, L. (Red.): Integration von Theorie in die sportpraktische Ausbildung. (dvs-Protokolle, 39). Clausthal-Zellerfeld 1989, 58-68

Prof. Dr. Günter KÖPPE
Justus-Liebig-Universität
FB 05 – Institut für Sportwissenschaft
Kugelberg 62
35394 Gießen

Jürgen SWOBODA
Georg-August-Universität
Institut für Sportwissenschaften
Sprangerweg 2
37075 Göttingen