

Forum

HANS-GERD ARTUS

Überlegungen zur Ausbildung im Stoffgebiet „Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht“ im Studiengang Sport der Universität Bremen

Vorbemerkung

Dem Stoffgebiet „Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht“ kommt in einer universitären Ausbildung, die auf Unterrichten im Fach Sport abzielt, deshalb eine zentrale Bedeutung zu, weil es sich sehr eng auf die Durchführung von Sportunterricht bezieht. Schon Anfang der siebziger Jahre wurde im Studiengang Sport der Universität Bremen ein Konzept für den damals sogenannten Ausbildungsbereich „Theorie und Praxis der Sportarten“ durchgesetzt, bei dem die Ausbildung in der *Sportpraxis* mit Aufgaben aus der zukünftigen *Unterrichtspraxis* der Sportstudierenden verbunden wurde. Von Anfang an waren die *Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrversuchen* der Studierenden ein Schwerpunkt dieser Ausbildung. In den letzten 25 Jahren hat es orientiert an den sich verändernden sportpädagogischen Anforderungen immer wieder Veränderungen – als Weiterentwicklungen aus dem Studiengang heraus – in diesem Bereich gegeben. Zuletzt waren es drei zeitlich fast parallel von außen gesetzte Impulse, die im Studiengang zu einer erneuten Diskussion um dieses Stoffgebiet geführt haben:

1. Im Rahmen des Verbundes der norddeutschen Universitäten (Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Oldenburg, Rostock) wurde 1999/2000 eine Evaluation der Studiengänge Sport angesetzt, die auch die Ausbildung im Bereich „Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht“ kritisch beleuchtete. Dieser Beitrag verdankt seine Entstehung dem aus der Evaluation hervorgegangenen Kontrakt zwischen dem Rektorat und dem Studiengang, in dem der Studiengang sich verpflichtet hat, die entwickelte Konzeption in diesem Bereich zu veröffentlichen und im Fach zu diskutieren.
2. Nordrhein-Westfalen (NRW) hat 1999 neue Richtlinien und Lehrpläne Sport herausgegeben. Die Hansestadt Bremen orientiert ihre neuen Lehrpläne für das Fach Sport am NRW-Konzept.
3. In Bremen erhielt 1999 eine neue „Ordnung der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen“ Gesetzeskraft. Dadurch wurde für alle Lehramtsstudiengänge eine Neufassung ihrer Studien- und Prüfungsordnungen notwendig. Es eröffnete sich die Möglichkeit, die Ausbildung auch im Stoffgebiet „Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel und Sportunterricht“ fortzuschreiben.

Dieser Beitrag greift die von diesen Ereignissen angeregte Diskussion um die Weiterentwicklung des Stoffgebietes „Theorie und Praxis des Bewegungs-, Spiel- und Sportunterrichts“ im Studiengang Sport der Universität Bremen auf. Er geht dabei auf Anregungen zurück, die von den

Richtlinien und dem Lehrplan Sport in NRW ausgehen, und entwickelt sie weiter. Zusätzlich finden hochschuldidaktische Überlegungen Berücksichtigung.

Zur Begründung des Schulsports

Die Strukturierung des Stoffgebietes „Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht“ in der universitären Ausbildung von Sportlehrern/innen ist abhängig von der Sinnggebung des Schulsports. Da es bei der Festlegung dieser Zielperspektive lediglich auf die grundsätzliche Ausrichtung des Schulsports ankommt, kann auf eine ins Detail gehende sportpädagogische Grundsatzdiskussion verzichtet werden.

Der Auftrag des Schulsports wird in den neuesten Rahmenvorgaben für den Schulsport des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) wie folgt formuliert: „*Sinnerfülltes Sporttreiben als Teil selbstverantwortlicher Lebensgestaltung anzubahnen*“ (MSWWF, 1999, S. XXX)¹. Diese pädagogische Leitidee des Schulsports wird als Doppelauftrag konkretisiert: „*Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur*“ (MSWWF, 1999, S. XXIV). Etwas später erfolgt ein sehr allgemeiner Hinweis darüber, dass sich sinnerfülltes Sporttreiben nicht automatisch herstellt: „Die Entwicklungschancen, die im Sport liegen, können nicht nur *verfehlt werden*, ihnen stehen auch *Gefahren gegenüber*“ (MSWWF, 1999, S. XXXVI). In diesen Grundaussagen – der perspektivischen Zielsetzung und deren Abgrenzung bzgl. der Gefahren – steckt eine tragfähige Begründung auch für einen auf die Zukunft bezogenen Schulsport (vgl. dazu z.B. Stibbe, 2000).

Pädagogische Perspektiven für den Schulsport

Um auf die *Entwicklungsförderung* der SchülerInnen im Sportunterricht Einfluss nehmen zu können, werden in den NRW-Richtlinien „sechs pädagogische Perspektiven herausgestellt“ (MSWWF, 1999, S. XXX):

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern²

1 Zukünftig zitiert als „sinnerfülltes Sporttreiben“

2 Diese erste pädagogische Perspektive passt wissenschaftssystematisch nicht zu den nachfolgenden fünf: Die nachfolgenden pädagogischen Perspektiven beziehen sich auf qualitativ sehr verschiedenartige Handlungsweisen (Ästhetik, Risiko usw.) in sportbezogenen Inhaltsbereichen. Handlungsweisen lassen sich ganz allgemein aus der wechselseitigen Beeinflussung von Wahrnehmungs-, Denk-, Gefühls- und Bewegungsprozessen beschreiben. D.h., jeder Lernfortschritt in einer der pädagogischen Perspektiven (zwei bis sechs) lässt sich – zumindest in wichtigen Teilaspekten – über konkrete *Verbesserungen der Wahrnehmungsfähigkeit*

- Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten,
- Etwas wagen und verantworten
- Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen,
- Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen,
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (vgl. MSWWF, 1999, S. XXXI-XXXVI).

Diese pädagogischen Perspektiven werden als Sinngebungen verstanden, „die im Sport geläufig sind und mit denen Menschen unserer Zeit begründen, was sie im Sport suchen und warum sie ihn als Bereicherung ihres Lebens schätzen“ (MSWWF, 1999, S. XLIV). Entsprechend wird den sechs pädagogischen Perspektiven die Aufgabe zugesprochen, die Schüler/innen bei der „Sinnfindung für ihr sportliches Handeln“ (MSWWF 1999, XLIV) zu unterstützen. D.h., den pädagogischen Perspektiven kommt im Lehrplan bei der „*Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport*“ eine Schlüsselrolle zu. Es macht daher Sinn, die pädagogischen Perspektiven einer vertieften Betrachtung zu unterziehen.

Pädagogische Perspektiven und sportbezogene Inhaltsbereiche

In welcher Beziehung stehen die pädagogischen Perspektiven und die sportbezogenen Inhaltsbereiche? Es gibt Inhalte aus den Bereichen Bewegung, Spiel und Sport, die mit einem großen Selbstverständnis zunächst vorrangig mit nur einer pädagogischen Perspektive in Verbindung gebracht werden. Beispielhaft und ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien angeführt:

- Turnen, Tanzen – sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten;
- große Sportspiele – kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen;
- Jogging, Aerobic – Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln;
- Skateboardfahren, Snowboardfahren – etwas wagen und verantworten;
- Leichtathletik, Sportschwimmen – das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen.

Diese Zuordnungen schließen keineswegs aus, dass den sportbezogenen Inhaltsbereichen auch andere pädagogische Perspektiven zugeordnet werden können. Es gibt auch sportbezogene Inhaltsbereiche, bei denen eine eindeutige Zuordnung zu nur einer pädagogischen Perspektive kaum möglich ist. Und es existieren sportbezogene Inhaltsbereiche, denen alle pädagogischen Perspektiven zugeordnet werden können (z.B. Skifahren).

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die sportbezogenen Inhaltsbereiche strukturieren zwar die Handlungsmöglichkeiten der Sporttreibenden, aber erst die Nutzung der Handlungsmöglichkeiten durch den Sporttreibenden legt fest, welche pädagogischen Perspektiven konkret wirksam werden. Im Zentrum der pädagogischen Perspektiven stehen danach nicht die sportbezogenen Inhaltsbereiche, sondern die Handlungsweisen des sporttreibenden Subjekts.

und spezifische *Erweiterungen in Hinblick auf die Bewegungserfahrung* beschreiben. D.h., diese erste pädagogische Perspektive erschließt sich durch die qualitative Beschreibung der nachfolgenden. Von daher ist es nur konsequent, wenn sie bei den nachfolgenden Betrachtungen keine Beachtung findet.

Sinndimensionen

Die sehr weit gefassten Formulierungen der pädagogischen Perspektiven gemäß den NRW-Richtlinien sind nicht problemlos: „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ macht eigentlich jeder, der sich sportlich betätigt. Die Formulierung ist derart unverbindlich, dass sie sogar pädagogisch fragwürdiges Verhalten beim Sporttreiben nicht markiert:

- Auch jemand, der beim sportlichen Handeln ein exhibitionistisches Gebaren an den Tag legt, drückt sich körperlich aus.
- Sogar auf einem perfekten technischen Niveau kann Bewegungsgestaltung rein formalistisch durchgeführt werden.

Bei der Formulierung „sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ handelt es sich im Wortsinn gar nicht um eine pädagogische Perspektive. Sie markiert weder Aussagen über einen erreichten Entwicklungsstand der Sporttreibenden noch über ein wünschenswertes Qualifikationsniveau. Die gleiche Kritik lässt sich – wie leicht geprüft werden kann – auf die Formulierung auch der übrigen „pädagogischen Perspektiven“ anbringen.

Es eröffnet sich ein Ausweg, wenn die „pädagogischen Perspektiven“ zu einem qualitativ abgestuften „Skalenkontinuum“ erweitert werden:

- formalistisch – ausdrucksstark – ausdruckschwach – formlos;
- leichtsinnig – risikoreich – vorsichtig – eingeschüchtert;
- Siegen um jeden Preis – leistungsbetont – leistungsneutral – leistungsfeindlich;
- Gruppenszwang – sozial engagiert – egozentriert – asozial;
- gesundheitsfanatisch – gesundheitsfördernd – gesundheitsneutral – gesundheitsschädigend.³

Die Ausweitung der „pädagogischen Perspektiven“ zu den *Sinndimensionen* Ästhetik, Risiko, Leistung, Soziales und Gesundheit⁴ bringt folgende Vorteile mit sich: Erstens kann jeder, der sich sportlich betätigt, auf allen Dimensionen in dem „Skalenkontinuum“ eingestuft werden. Die „Skalenwerte“, die er auf den verschiedenen Dimensionen erhält, sagen etwas über seine Sinnggebung beim Sporttreiben aus. Durch die jeweiligen Skalenwerte lässt sich für jeden Sporttreibenden der Entwicklungsstand

3 Bei den hier eingebrachten Abstufungen handelt es sich um einen ersten Entwurf. Sowohl die vierstufige Einteilung als auch die Bezeichnung der einzelnen Stufen können im kritischen Diskurs verändert werden

4 In den Richtlinien ist über die Herkunft der „pädagogischen Perspektiven“ nichts gesagt (vgl. auch Thiele, 2001, S. 46). Erstaunlich ist die weitgehende Übereinstimmung der Sinndimensionen mit den schon 1968 von Kenyon entwickelten Skalen zur Erfassung der Einstellung gegenüber dem Sport. Lediglich die Dimension Katharsis (Abbau von Spannungen) taucht hier nicht auf (vgl. auch Singer u.a., 1980). Auch die von Scherler schon 1981 eingeführten sechs „Bedeutungen des Bewegens“ (S. 15) (adaptiv, kommunikativ, kooperativ, explorativ, produktiv-expressiv und sensitiv-impulsiv) – im Studiengang Sport der Universität Bremen unter der Bezeichnung „Sinnebenen“ zusammengefasst – könnten hier noch in die Diskussion eingebracht werden. Da es aber zunächst nur um das Prinzip geht, und bei allen Ansätzen vergleichbare Probleme auftreten, kann die grundsätzliche Diskussion über Umfang und Inhalt der „Sinndimensionen“ zunächst entfallen (dazu auch Brehm & Voigtländer, 2000).

seines sportlichen Handelns bzgl. der Sinndimensionen beschreiben. Zweitens werden die Gefahren, die im Sporttreiben liegen und die durch die „pädagogischen Perspektiven“ nicht gekennzeichnet sind, durch die vorgenommene Ausweitung konkret handhabbar.

Aber auch die Sinndimensionen geben so noch keine Antwort auf die Frage, bei welcher Art der Ausprägung sie nützlich sind bzw. wann sie Schaden anrichten. Hier gilt es, die Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Sinndimensionen inhaltlich abzuklären, um diese dann bzgl. des sportlichen Handelns jeweils biographisch zu wenden. Ohne einen *Expertenstatus* der Sportlehrkraft in Hinblick auf die Sinndimensionen kann der Wechselbezug zwischen ihnen und dem sportlichen Handeln nicht persönlichkeitsfördernd im Sportunterricht umgesetzt werden.

Persönlichkeitsentwicklung und Sporttreiben

Es gilt jetzt, die engen Zusammenhänge zwischen den Sinndimensionen und den Handlungsweisen der Sporttreibenden weitergehend zu analysieren: Die Sinndimensionen sportlichen Handelns beschreiben einerseits, wie sich Sporttreibende in Hinblick auf die sportbezogenen Inhaltsbereiche verhalten. Andererseits sagen die sportbezogenen Einstellungen gleichzeitig auch immer etwas über die *Persönlichkeit des Sporttreibenden* aus. Die jeweiligen „Skalenwerte“ der einzelnen Sinndimensionen spiegeln gleichzeitig *psychische Strukturen beim sportlichen Handeln* wider.

Wenn nun ein Sporttreibender mit seinen aktuellen „Skalenwerten“ unzufrieden ist, so hat er die Möglichkeit, durch eine *Veränderung des psychischen Ablaufes* seines sportlichen Handelns auf die „Skalenwerte“ Einfluss zu nehmen. Die Persönlichkeit des Sporttreibenden hat sich dann gewandelt, wenn die Veränderung des psychischen Ablaufes stabil geworden ist, was er selber bzw. auch die ihm beim Sport nahe stehenden Menschen feststellen können. Sporttreiben bietet somit jedem Sporttreibenden unmittelbar die Möglichkeit, sich über das psychische Ablaufgeschehen mit seiner Person auseinander zu setzen (vgl. Artus, 1998). Es ist kein Unterschied, ob von qualitativer Ausgestaltung diesen psychischen Ablaufgeschehens beim sportlichen Handeln gesprochen wird oder von Persönlichkeitsentwicklung (Entwicklungsförderung) durch Bewegung, Spiel und Sport.

Die „pädagogischen Perspektiven“, so wie sie im NRW-Lehrplan Sport gefasst sind, enthalten grundsätzlich die Möglichkeit, auf das psychische Ablaufgeschehen beim Sporttreiben aufmerksam zu werden. Der Lehrplan greift diese Chance aber nicht konkret auf, weil er die „pädagogischen Perspektiven“ im Sportunterricht vorrangig auf die sportbezogenen Inhaltsbereiche bezieht und auch die fünf Prinzipien des erziehenden Unterrichts (Mehrspektivität, Erfahrungsorientierung, Reflexion, Verständigung und Wertorientierung; vgl. MSWWF, 1999, S. XLIVf.) viel zu abstrakt bleiben (vgl. auch Thiele, 2001, S. 45). Damit taucht im Lehrplan der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Sporttreiben zwar als Leitidee unter dem Begriff „Entwicklungsförderung“ (MSWWF, 1999, S. XXIX) auf, er wird aber nicht konsequent auf der psychischen Ebene, als persönliche Auswirkungen bei den Schülerinnen und Schülern, umgesetzt.⁵

⁵ Bezeichnend ist, dass die psychischen Prozesse beim sportlichen Handeln – Basis jeder Entwicklungsförderung – im Lehrplan zusammenhanglos und unvollständig auftauchen:

Zum Bezug zwischen den Sinndimensionen und dem identitätsdynamischen Geschehen

Veränderungen bei den Sinndimensionen wirken sich auf das identitätsdynamische Geschehen (Quinten, 1994, S. 13) aus und umgekehrt. Trotzdem existieren wichtige Unterschiede bei den beiden Konzepten:

Die *Sinndimensionen* beziehen sich primär auf die *sportbezogenen Inhaltsbereiche* (z.B. Fußball schwerpunktmäßig mit dem Aspekt Ästhetik spielen), während beim *identitätsdynamischen Geschehen* Handeln im Sport dagegen subjektbezogen, vom *psychischen Ablaufgeschehen* des/der einzelnen Schülers/in her betrachtet wird (z.B. führt Rainer den Kopfsprung vom 3-Meter Brett angstbesetzt ausführt, wobei hingegen Jennifer die Gestaltung des Sprunges in der Flugphase genießt).⁶

Ein Experimentieren mit den *Sinndimensionen* setzt primär bei einem veränderten Umgang mit den sportbezogenen Inhaltsbereichen an. Das sportliche Handeln richtet sich auf die Stimmigkeit zwischen dem Agieren im sportbezogenen Inhaltsbereich und den jeweiligen Ausprägungen in den Sinndimensionen. Der Bezug zur eigenen Identität bleibt bei diesem Ansatz zunächst verdeckt. Die Schülerinnen und Schüler können über die veränderte Selbsterfahrung ein Bewusstsein für den Zusammenhang von sportlichem Handeln und psychischen Ablaufprozessen entwickeln, ohne diese Vorgänge sofort auf ihre Persönlichkeitsentwicklung zu beziehen.

Vor diesem Hintergrund ist es allerdings nicht verwunderlich, wenn nach dem Ende der Anleitungsphase durch die Sportlehrkraft das sportliche Handeln bezogen auf die neue Sinndimension schnell wieder aufgegeben wird. Die Schüler/innen kehren häufig zum gewohnten sportlichen Handeln zurück, weil es besser mit den sozialen und gesellschaftlichen Erwartungen in Einklang steht (vgl. gesellschaftliche und soziale Wirkmechanismen).

Rückt dagegen das *identitätsdynamische Geschehen* ins Zentrum des Sportunterrichts, so wird die Aufmerksamkeit der Schüler/innen unmittelbar auf die jeweils individuellen psychischen Ablaufprozesse beim sportlichen Handeln gelenkt. Vom methodischen Ansatz her wird an der Wahrnehmungsdifferenzierung, der Bewusstseinsveränderung bzw. dem veränderten Umgang mit Emotionen angesetzt. Die Persönlichkeit der Schülerin bzw. des Schülers rückt in den Mittelpunkt des Sportunterrichts. Das Engagement der Schüler/innen für diesen Ansatz lässt sich herstellen, wenn sie an sich selbst erfahren, wie durch die Einflussnahme auf das psychische Ablaufgeschehen sich ihr sportliches Handeln gemäß ihren Wünschen verändert. Da die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität auch beim sportlichen Handeln nur individuell zu lösen ist, bezieht sich

Die Zuordnung der Wahrnehmungs- und Bewegungsprozesse bleiben unklar (sowohl pädagogische Perspektive (A) als auch Inhaltsbereich 1). Weiterhin tauchen die Denkprozesse völlig unsystematisch als Inhaltsbereich 10 auf. Die wechselseitige Beeinflussung von Denk-, Wahrnehmungs- und Bewegungsprozessen kann so nicht ins Blickfeld gelangen. Die emotionalen Prozesse werden nirgends behandelt, obwohl sie einen unüberschaubaren Einfluss bei jeder Entwicklungsförderung haben.

⁶ An den Beispielen wird deutlich, dass mit Hilfe der Sinndimensionen das psychische Ablaufgeschehen beim sportlichen Handeln keineswegs umfassend beschrieben werden kann.

dieser Ansatz letztlich auf das einzelne Subjekt (vgl. Artus, 1998). Aber selbstverständlich kann dieser Ansatz zunächst auch gruppenbezogen ansetzen, wenn Themen aufgegriffen werden wie: Körpererfahrung, Koedukation, Umgang mit Aggressivität oder mit Angst, miteinander – gegeneinander usw.

Die Veränderung von Sinnstrukturen bzw. die Einflussnahme auf das identitätsdynamische Geschehen beim sportlichen Handeln sind zwei Vorgehensweisen, um im Sportunterricht die Entwicklungsförderung (Persönlichkeitsentwicklung) von Schülerinnen und Schülern anzuregen. Dabei kann die Veränderung der Sinnstrukturen als eine sinnvolle Vorstufe angesehen werden, um Schülerinnen und Schüler damit vertraut zu machen, sich mit ihrer Identität beim sportlichen Handeln auseinander zu setzen.

Es ist selbstverständlich, dass eine Sportlehrkraft, die im Sportunterricht in der Schule die Schülerinnen und Schüler auf ein „sinnerfülltes Sporttreiben“ vorbereiten will, in beiden Arten des methodischen Vorgehens versiert sein sollte.

Pädagogische Bereiche von Sportunterricht

Sportliches Handeln stellt sich insgesamt als komplexes Geschehen dar, bei dem

- die Auseinandersetzung des Sporttreibenden mit sich selbst (identitätsdynamisches Geschehen),
- das Bewegungsgeschehen (einschl. Taktik) in dem jeweiligen Inhaltsbereich von Bewegung, Spiel und Sport,
- das soziale Geschehen und
- soziale und gesellschaftliche Wirkmechanismen (Habitus)

eine untrennbare Einheit bilden.

Werden nun beim Sporttreiben einer oder mehreren der angeführten Bereiche sportlichen Handelns keine Beachtung geschenkt, so kann die Zielsetzung „sinnerfülltes Sporttreiben“ nur noch verkürzt umgesetzt werden. Daher ist der Sportunterricht auf diese Bereiche auszurichten. Sie stellen gegenüber dem Gebrauch des Begriffes „pädagogische Perspektiven“ im NRW-Lehrplan eine wesentliche – aber bezogen auf die im Lehrplan angestrebte Zielsetzung eine unumgängliche – Erweiterung dar.

So wie der Begriff „pädagogische Perspektive“ im NRW-Lehrplan Verwendung findet, deutet er zumindest ansatzweise auf den in der Sportpädagogik oft benutzten Terminus „fachübergreifende Zielsetzung“ hin. Von daher sei auf die Bedeutung der Unterscheidung von fachimmanenten und fachübergreifenden Zielsetzungen kurz beispielhaft eingegangen: Eine Tischtennisspielerin, die es nicht schafft, ihren Ärger (fachübergreifend) über einen leichten Ball, den sie verschlagen hat (fachimmanent), umgehend aufzulösen (fachübergreifend), verliert

u.U. ihr Spiel (fachimmanent). Die Tischtennisspielerin wird demnach erfolgreicher spielen, wenn sie lernt, mit ihrem Ärger anders umzugehen. Da sich dieser auf das identitätsdynamische Geschehen bezogene Lernprozess direkt auf das sportliche Handeln auswirkt, ist es erforderlich – unabhängig davon, ob sich auch fachübergreifende Auswirkungen einstellen – ihn im Sportunterricht zu thematisieren. D.h., eine Unterscheidung in fachimmanente und fachübergreifende Aspekte sportlichen Handelns ist bezogen auf die methodische Vorgehensweise im Sportunterricht wenig ergiebig.

Lernerwartungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht

Wenn im Sportunterricht Lernphasen angeboten werden, die auf die Verbesserung der im Unterricht behandelten Inhaltsbereiche von Bewegung, Spiel und Sport hinauslaufen, beteiligen sich die Schülerinnen und Schüler im allgemeinen durchaus engagiert. Ein solches Vorgehen der Sportlehrkraft entspricht ihren Erwartungen an Fachunterricht in der Schule. Kein Schüler nimmt am Sportunterricht teil, um seine Persönlichkeit zu entwickeln, um seinen sozialen Kontext zu verändern oder um gesellschaftliche Wirkmechanismen beim Sporttreiben kennen zu lernen. Den meisten Schülerinnen und Schülern ist zunächst ziemlich egal, dass diese Prozesse immer ihr sportliches Handeln begleiten.

Eine Sportlehrkraft, die „sinnerfülltes Sporttreiben“ als Zielsetzung ihres Unterrichtes aufgreift, wird schnell mit einem nur schwer zu lösenden Widerspruch konfrontiert: Der vom Ministerium in NRW formulierte Anspruch des Schulsports widerspricht in wesentlichen Punkten der Erwartungshaltung der Schüler/innen bzgl. des Sportunterrichts. Sie sind vom Fachunterricht in der Schule gewohnt, ihr fachliches Können einzubringen, sich als Person aber weitgehend aus dem Unterricht herauszuhalten. Wenn Sportunterricht nun auf einmal z.B. auch dem identitätsdynamischen Geschehen Beachtung schenkt, dann ist damit zu rechnen, dass sich ein Teil der Schüler/innen gegen diese „Grenzüberschreitung“ der Sportlehrerin bzw. des Sportlehrers wehrt und mit Widerstand reagiert.

Unabhängig davon, dass in den NRW-Richtlinien Sport Widersprüche aufgedeckt wurden, beinhalten sie grundsätzlich doch ein zukunftssträchtiges Konzept für den Sportunterricht in der Schule. Die Zielformulierungen beschreiben umfassend die erzieherischen Möglichkeiten des Sporttreibens. Abstriche an den Zielsetzungen führen lediglich zu unkontrollierten Wirkungen im Sportunterricht. Konsequenter ist dagegen die Forderung nach Sportlehrkräften, die mit diesem anspruchsvollen Konzept und eventuell auch mit dem Widerstand der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht methodisch kompetent umgehen können. Konkrete Vorschläge, die umsetzbare Modelle zur Lösung dieses Problems diskutieren, liegen bisher nicht vor (vgl. etwa Beckers, 2000; Friedrich, 1999 und 2000; Kolb, 2000; Kurz, 2000).



MÜNSTER
21.-23. SEP 2003
sport goes media
zwischen Tradition und Vision

sport goes media – Zwischen Tradition und Vision

16. Sportwissenschaftlicher Hochschultag der dvs
21.-23. September 2003 · Münster

Informationen unter www.dvs2003.de



Qualifikations-Bausteine

Es stellt sich nun die Frage nach den notwendigen Qualifikationen, um im Sinne der Zielsetzung „sinnerfülltes Sporttreiben“ Sportunterricht durchführen zu können:

1. *Grundlegend sind möglichst umfassende Erfahrungen in dem sportbezogenen Inhaltsbereich, der im Sportunterricht angeboten wird.* Die Basis von Sportunterricht ist die Bewegung in dem jeweils im Unterricht angebotenen sportbezogenen Inhaltsbereich. Einerseits geht es im Sportunterricht um die Verbesserung von Bewegungsqualität (Technik und Taktik) und andererseits ist die Bewegung Träger von psychischen, sozialen und gesellschaftlichen Prozessen, auf die Einfluss zu nehmen ist. Vor diesem Hintergrund sind breit angelegte Erfahrungen in dem jeweiligen sportbezogenen Inhaltsbereich geradezu unumgänglich, um Sportunterricht im Sinne der angegebenen Zielsetzung ausführen zu können. Allerdings reichen auch noch so fundierte Erfahrungen allein in dem sportbezogenen Inhaltsbereich nicht aus, um im Sinn der Zielsetzung „sinnerfülltes Sporttreiben“ unterrichten zu können. Beispielhaft sei hier auf Voigt (2000) aber auch auf Steinhöfer und Langenkamp (2000) verwiesen, deren Ausbildungsmodelle sich auf diesen 1. Baustein beschränken. Wesentliche Zielsetzungen der Ausbildung im Stoffgebiet „Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht“ bleiben dabei aber unberücksichtigt (vgl. 5. Baustein).
2. *Kritische Auseinandersetzung mit den bewegungsbezogenen Sinndimensionen: Ästhetik, Risiko, Leistung, Soziales und Gesundheit.* Im Lehrplan Sport der Sekundarstufe II von NRW wird bei den einzelnen Unterrichtsvorhaben immer ein sportbezogener Inhaltsbereich mit mindestens einer der „pädagogischen Perspektiven“ verknüpft (vgl. MSWWF, 1999, S. 42ff.). Eine Voraussetzung, damit Sportlehrkräfte diese Vernetzung kompetent vornehmen können, ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sinndimensionen: Was beinhalten die einzelnen Dimensionen? Wo liegen die Möglichkeiten und die Grenzen bezogen auf den sportpädagogischen Prozess? Wie lassen sich die Sinndimensionen und die verschiedenen Inhaltsbereiche von Bewegung, Spiel und Sport miteinander in Beziehung setzen? Nur wer verhältnismäßig souveräne Antworten auf diese und ähnliche Fragen geben kann, wird die im Sportunterricht geforderte Verbindung von Sinndimensionen mit den jeweiligen Inhaltsbereichen aus Bewegung, Spiel und Sport anleiten können.
3. *Entwicklung eines auf Selbsterfahrung basierenden Verständnisses über das psychische Ablaufgeschehen beim sportlichen Handeln.* Es geht darum, die psychischen Komponenten des identitätsdynamischen Geschehens beim Sporttreiben zu erfassen: Welche Wahrnehmungs-, Denk- und Gefühlsprozesse sind beim sportlichen Handeln bedeutsam? Wie sind die psychischen Prozesse untereinander vernetzt? In welchem Zusammenhang stehen sie zu den Bewegungsprozessen? Ohne ein breit angelegtes Wissen und ohne bewusst ausgewertete Selbsterfahrung in diesen Bereichen ist ein Eingehen der Sportlehrkraft auf das identitätsdynamische Geschehen im Sportunterricht nicht erfolgreich möglich.
4. *Die Bedeutung der sozialen und gesellschaftlichen Wirkmechanismen auf das sportliche Handeln der Sporttreibenden erfassen.* Hier geht es um die Auswirkungen von Regeln, Normen, Gesetzen, Vorschriften, Umgangsformen, Gewohnheiten usw. auf das sportliche Handeln. Der Einfluss beschränkt sich keineswegs auf das offizielle Regelwerk einer Sportart, sondern wirksam können ohne weiteres auch Normen aus der Religion, der Wirtschaft, aus dem privaten menschlichen Zusammenleben usw. sein. Oft kommen diese sozialen und gesellschaftlichen Wirkmechanismen nur sehr verdeckt im sportlichen Handeln zum Ausdruck, so dass sie erst allmählich ins wissenschaftliche Bewusstsein treten. Sie können sehr wohl eine Gefahr für das „sinnerfüllte Sporttreiben“ sein, so dass ein entsprechender Sportunterricht vor der Aufgabe steht, sie für die Schülerinnen und Schüler durchschaubar zu machen (Habitus).
5. *Kenntnisse über und Erfahrungen mit methodischen Vorgehensweisen,*
 - die sich auf die Verbesserung der Bewegungsqualität in dem sportbezogenen Inhaltsbereich beziehen,
 - die eine Veränderung bzgl. der sportbezogenen Sinndimensionen anstreben,
 - die von der Bewegung ausgehen, aber auf Veränderung beim identitätsdynamischen Geschehen und/oder beim Umgang mit dem sozialen Kontext bzw. den gesellschaftlichen Wirkmechanismen abzielen.

Die *methodischen Vorgehensweisen* der Sportlehrkraft gelten als Schlüssel, um Zielsetzungen im Unterricht zu erreichen. In Abhängigkeit von den Zielsetzungen sind u.U. grundlegende Veränderungen bei den methodischen Vorgehensweisen erforderlich. Beispielsweise setzen Bewegungskorrekturen direkt am Bewegungsablauf an. Soll dagegen auf das identitätsdynamische Geschehen Einfluss genommen werden, so bezieht sich das methodische Vorgehen auf die beim sportlichen Handeln auftretenden psychischen Prozesse. So wirken etwa Gallwey und Kriegel bei einem Skiläufer direkt auf dessen Umgang mit der Angst ein bzw. sie wecken bei einer Skiläuferin das Aggressivitätspotenzial (vgl. 1977, S. 96ff. und S. 136ff.). Wenn den Studierenden diese Unterschiede in den methodischen Vorgehensweisen bewusst werden und sie den praktischen Umgang damit lernen, dann werden sie fähig, Sportunterricht gemäß der Zielsetzung „sinnerfülltes Sporttreiben“ zu erteilen.

Auf der einen Seite ist es sicher notwendig und hilfreich, sich in die Bausteine 1 bis 5 vertieft einzuarbeiten, um dort über möglichst weitreichende Erfahrungen zu verfügen. Auf der anderen Seite besteht die Notwendigkeit, wenn Sportunterricht im Sinn der angeführten Zielsetzung durchgeführt werden soll, dass die fünf Bausteine miteinander vernetzt werden.

Zur Ausgangssituation bei den Sportstudierenden

Sportstudierende haben vor ihrem Studienbeginn im allgemeinen eine überdurchschnittliche Sportkarriere hinter sich. Aber egal, ob sie Sport in der Schule, im Verein oder in anderen Zusammenhängen getrieben haben, sie sind vorwiegend von der Grunderfahrung geprägt, dass sportliches Handeln umfassend auf der

Bewegungsebene angesiedelt ist. Sportstudierende beginnen ihr Studium also meist mit dem Selbstverständnis, sie müssten nur lernen, wie die Bewegungskompetenz von Sporttreibenden verbessert werden kann. Der zusätzliche Bezug zwischen sportlichem Handeln und

- den Sinndimensionen,
- identitätsdynamischem Geschehen,
- dem sozialen Kontext,
- den gesellschaftlichen Wirkmechanismen

und den auftretenden Wechselwirkungen ist ihnen zum Studienbeginn normalerweise nicht geläufig. Sportstudierende bringen ein Sportverständnis mit, bei dem ihnen der tiefere Sinn ihres Berufszieles, Schülerinnen und Schüler zu einem „sinnerfüllten Sporttreiben“ anzuleiten, häufig noch verschlossen ist. Die Lehrenden in den sportpädagogischen Studiengängen stehen damit zusätzlich vor der schwierigen Aufgabe, Einstellungsänderungen bzgl. des Sportverständnisses der Sportstudierenden anzuregen.

Erstsemesterveranstaltung „Bewegen und Spielen“

Im Studiengang Sport der Universität Bremen wird mit Einführung der neuen Studienordnung als Vorlauf zur Ausbildung im Stoffgebiet „Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht“ eine 4 SWS umfassende Veranstaltung „Bewegen und Spielen“ für Erstsemesterstudierende angeboten. Dazu ist im Studiengang ein dreidimensionales Modell entwickelt worden, bei dem die sportbezogenen Inhaltsbereiche, die Sinnebenen nach Scherler (vgl. Fußnote 4) und allgemeine sportbezogene Themenbereiche (wie Umwelt, Geschlecht, Gesundheit usw.) bezogen auf die Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterricht miteinander vernetzt werden. Die Studierenden erhalten dadurch die Möglichkeit,

- die Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterricht als zentrale Berufsperspektive zu erfassen,
- methodisches Vorgehen im Sportunterricht auf das oben angeführte Modell zu beziehen und
- sich mit ihrem Sportverständnis auseinander zu setzen.

Die Veranstaltung umfasst die theoretische Auseinandersetzung im Zusammenhang mit dem angegebenen Modell. Dabei werden die Studierenden auf Aspekte des Sporttreibens aufmerksam, die über die Dimension Bewegung hinausgehen.

Kernpunkt der Veranstaltung ist aber die Beteiligung jedes Studierenden an der Planung, Durchführung und Auswertung eines Lehrversuches: Ein vertrauter sportbezogener Inhaltsbereich, mindestens eine der Sinnebenen nach Scherler (2. Baustein) und ein sportbezogenes Thema sind miteinander in Beziehung zu setzen. Die Studierenden erleben schon in den Demonstrationsstunden des jeweils Lehrenden, dass es im Sportunterricht um mehr geht als nur um die Verbesserung der Bewegungsqualität. Diese Erfahrung wird ganz entscheidend bei der Planung des eigenen Lehrversuches vertieft (Ansätze zum 5. Baustein). Aber auch als Teilnehmende an den Lehrversuchen der anderen erleben sie das ganze Semester immer wieder sportliche Handlungsweisen in völlig neuen Kontexten. Diese Erfahrungen verstärken sich, wenn sportbezogene Inhaltsbereiche mit eher ungewohnten Sinnebenen bzw. Themen verknüpft werden (z.B. Ästhetik im Fußball).

Der Erfolg der Veranstaltung hängt entscheidend von der guten Betreuung der Lehrversuche und von der konstruktiven Auswertung der studentischen Erfahrungen in den Lehrversuchen ab.

Zur Ausbildung in Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht

Für die Ausbildung in diesem Stoffgebiet stehen in Bremen laut Studienordnung insgesamt 26 SWS zur Verfügung. Von den Studierenden wird die Ausbildung in fünf verschiedenen sportbezogenen Inhaltsbereichen (große Sportspiele 6-stündig; vier weitere Bereiche mit je 4 SWS) und einem Schwerpunktfach (4-stündig) gefordert. D.h., für die Ausbildung in den einzelnen sportbezogenen Inhaltsbereichen gibt es – abgesehen von dem Sonderfall Schwerpunktfach – jeweils nur eine Veranstaltung (1. Baustein), während für die Vermittlung der verschiedenen methodischen Vorgehensweisen (5. Baustein) insgesamt sechs Veranstaltungen zur Verfügung stehen.

Das Hauptziel der Ausbildung in diesem Stoffgebiet ist erreicht, wenn die Studierenden in den geforderten bzw. gewählten sportbezogenen Inhaltsbereichen die Fähigkeit erwerben, gemäß den Zielsetzungen des Schulsports Sportunterricht zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Die Veranstaltungen in diesem Stoffgebiet verfolgen demnach einen Doppelauftrag: Einerseits sind die Studierenden mit dem jeweiligen sportbezogenen Inhaltsbereich vertraut zu machen (1. Baustein), andererseits ist den Studierenden nach und nach der Umgang mit den methodischen Vorgehensweisen zu vermitteln, die insgesamt für die Umsetzung der Zielsetzung „sinnerfülltes Sporttreiben“ im Schulsport erforderlich sind (5. Baustein).

Seit seiner Gründung hat der Studiengang Sport den zweiten Teil des Doppelauftrages in die sogenannte „praktische Ausbildung“ integriert, was sich in der Bezeichnung „Blockeinheiten“ für diese Veranstaltungen niederschlug. Allerdings wird bis heute nach Verbesserungen gesucht, um die sehr knapp bemessene Ausbildungszeit sinnvoll zu nutzen, damit den Studierenden die angestrebten Ziele im gewünschten Umfang nahe gebracht werden.

Nachfolgend wird vorausgesetzt, dass den Lehrenden sehr gut bekannt ist, wie der erste Teil des Doppelauftrages in den Blockeinheiten erfüllt werden kann. Es kommen nur Lehrende mit überdurchschnittlichen Qualifikationen für den jeweiligen sportbezogenen Inhaltsbereich zum Einsatz. Die eigentlichen Probleme bei der Ausbildung in den Blockeinheiten entstehen bei der Vernetzung mit dem zweiten Teil des Doppelauftrages. Hier gilt es, einen tragbaren Lösungsvorschlag zu unterbreiten.

Den Umgang mit methodischen Vorgehensweisen schult nichts besser als das eigene sinnvoll angeleitete Planen, Durchführen und Auswerten von Sportunterricht. Es ist also nur konsequent, wenn in den Blockeinheiten wiederum die *Lehrversuche der Studierenden* eine zentrale Bedeutung erhalten.

Wenn von den Studierenden insgesamt *fünf Lehrversuche* verlangt werden, so sind diese Lehrversuche so anzulegen, dass die Studierenden erste Erfahrungen mit allen im 5. Baustein angeführten methodischen Vorgehensweisen sammeln. Abgesehen von durchaus sinnvollen Überschneidungen könnte je ein Lehrver-

such in den Blockeinheiten oder in dem Schwerpunkt-fach einen Schwerpunkt aufweisen in Hinblick auf:

- die Verbesserung der Bewegungsqualität,
- die Veränderung bzgl. der Sinndimensionen,
- die Einflussnahme auf das identitätsdynamische Geschehen,
- den Umgang mit sozialen und gesellschaftlichen Wirkmechanismen.

Die Schwerpunktsetzung beim 5. Lehrversuch wäre dem Studierenden freigestellt.

Auch wenn die Studierenden aufgrund der Wahlmöglichkeiten in der gleichen Blockeinheit Lehrversuche zu ganz unterschiedlichen Schwerpunkten durchführen können, so bringt das vorgeschlagene Verfahren eine Formalisierung in einem unerwünschten Ausmaß mit sich. Eventuell lässt sich eine Alternative finden, die absichert, dass die Studierenden die grundlegend verschiedenartigen methodischen Vorgehensweisen im Sportunterricht während ihrer Ausbildung wenigstens einmal systematisch kennen lernen.

Der Umgang mit den verschiedenen methodischen Vorgehensweisen erfordert als Voraussetzung vertiefte Einsichten in die Theorie des sportlichen Handelns. Die Blockeinheiten sind überfordert, diese Zusammenhänge selbst aufzuarbeiten. Bezogen auf das identitätsdynamische Geschehen (3. Baustein) und die sozialen und gesellschaftlichen Wirkmechanismen (4. Baustein) sind zwei vorbereitende Lehrveranstaltungen erforderlich, deren erfolgreiche Teilnahme Voraussetzung ist, um die entsprechenden Lehrversuche bearbeiten zu können.

In allen Blockeinheiten kann auf den Voraussetzungen aufgebaut werden, die in der Veranstaltung „Bewegen und Spielen“ gelegt worden sind (vorrangig 2. Baustein). Nach der derzeitigen Strukturierung bleibt damit allen Blockeinheiten zusätzlich die Erarbeitung der methodischen Vorgehensweisen zur Verbesserung der Bewegungsqualität bezogen jeweils auf die verschiedenen sportbezogenen Inhaltsbereiche. Hier könnte allerdings auch eine weitere übergeordnete Einführungsveranstaltung, angeboten vom Stoffgebiet „Bewegen und Trainieren“, Entlastung schaffen.

Der Lernprozess der Studierenden ist in allen Blockeinheiten wieder dreifach zu unterstützen:

1. durch die Demonstration und die Auswertung modellhafter Lehrversuche durch die Lehrenden;
2. durch eine qualifizierte Beratung bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Lehrversuche der Studierenden;
3. durch die gezielte Auswertung der Erfahrungen der Studierenden, die aus ihrer Teilnahme an den Lehrversuchen resultieren.

Die Ausbildung im Stoffgebiet „Theorie und Praxis des Bewegungs-, Spiel- und Sportunterrichts“ erhielt bisher immer in den schulpraktischen Studien eine wesentliche Vertiefung: Die Studierenden hatten aus einem Studienprojekt heraus eine mindestens 6-wöchige Unterrichtseinheit im Fach Sport an den Schulen durchzuführen, die vom Studiengang durch Praxislehrer/innen⁷

⁷ Praxislehrer/innen waren hauptamtlich Lehrer/innen an Bremer Schulen, die gegen Entlastung im Hauptamt in den Projekten der Lehrerbildung vor allem mit für die Planung, Durchführung und Auswertung der schulpraktischen Studien

oder durch hauptamtlich Lehrende betreut wurde. Dieses bewährte Modell ist inzwischen abgeschafft und durch ein einsemestriges Schulpraktikum im 5. Studiensemester ersetzt worden. Leider ist jetzt nicht mehr gewährleistet, dass Studierende, wenn sie im Fach Sport unterrichten, durch Lehrkräfte des Studienganges betreut werden. Die dringend erforderliche Möglichkeit, die Kompetenz der Studierenden bzgl. der Anwendung der methodischen Vorgehensweisen zu vertiefen, ist also nicht mehr durchgängig sicher gestellt. Hier hat die Bremer Schulgesetzgebung wichtige Qualifikationsmöglichkeiten der Studierenden ohne Zwang zunichte gemacht.

Zur Stellung der sportbezogenen Inhaltsbereiche

Bewegung, Spiel und Sport spielen eine wichtige Rolle bei der Lebensgestaltung vieler Menschen in der westlichen Welt. Von daher macht es Sinn, wenn der Schulsport sich die Teilaufgabe stellt, den Schülerinnen und Schülern *die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu erschließen* (vgl. MSWWF, 1999, S. XXIV).

Da die Aktivitäten der Schüler/innen im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport die Basis allen Sportunterrichts bilden, ist bereits die Auswahl der sportbezogenen Inhaltsbereiche im Schulsport von grundlegender Bedeutung, um sich der angeführten Zielsetzung anzunähern.

Nun haben sich die Freizeitsportarten in den letzten beiden Jahrzehnten geradezu explosionsartig vermehrt und ein Ende dieser Entwicklung ist z. Zt. nicht abzusehen. Der Schulsport steht damit vor dem schwierigen Problem, die „Schulsportarten“ neu festzulegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Schüler/innen selbstverständlich nach Verbindungslinien zwischen ihren Freizeitaktivitäten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport und dem Schulsport suchen. Der Lehrplan Sport für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in NRW geht hier wie folgt vor: Der Bereich „Bewegung, Spiel und Sport“ wird im Kern in sieben „Bewegungsfelder und Sportbereiche“ (MSWWF, 1999, S. 11)⁸ eingeteilt, in denen jeweils verwandte sportbezogene Inhaltsbereiche zusammengefasst sind, die als „profilbildende Inhaltsbereiche“ (MSWWF, 1999, S. 11) der Sportkurse für die gymnasiale Oberstufe gelten. Nachfolgend sind auch die konkret aufgeführten Gegenstandsbereiche angeführt (Abb. 1) (vgl. MSWWF, 1999, S. 12-18):

verantwortlich zeichneten. Im Studiengang Sport brachte diese Kooperation zwischen den Lehrenden der Universität und den Praxislehrern/innen eine für die Studierenden hervorragend qualifizierende Theorie-Praxis-Verbindung mit sich.

- 8 Von der Systematik her sind die insgesamt 10 Inhaltsbereiche nicht auf der gleichen Ebene angesiedelt. Die Inhaltsbereiche 1 (den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen), 2 (das Spielen entdecken und Spielräume nutzen) und 10 (Wissen erwerben und Sport begreifen) beschreiben Qualitäten von Tätigkeiten, während die Inhaltsbereiche 3 bis 9 einfach Tätigkeitsfelder des Faches Sport ordnen. Die Tätigkeitsfelder der Inhaltsbereiche 1 und 2 lassen sich problemlos verschiedenen Inhaltsbereichen 3 bis 9 zuordnen. Widersprüchlich ist auch, dass der Inhaltsbereich 1 mit der pädagogischen Perspektive (A) (Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern) identisch ist (vgl. MSWWF, 1999, S. XXXVIIff. und 11ff.; siehe auch Fußnote 2).

- (1) Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik:** Leichtathletik, Jogging, Powerwalking, Biathlon, Orientierungslauf
- (2) Bewegen im Wasser – Schwimmen:** Sportschwimmen, Rettungsschwimmen, Tauchen, Wasserspringen, Wasserball, Bewegungskunststücke im Wasser
- (3) Bewegen an Geräten – Turnen:** Turnen, Akrobatik
- (4) Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste:** Gymnastik, Aerobic, Jazztanz, Volkstanz, Moderner Tanz, Gesellschaftstanz, Pantomime, Bewegungstheater, Jonglieren
- (5) Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele:** Basketball, Fußball, Handball, Hockey, Volleyball, Beach- und Street-Varianten der entsprechenden Spiele, Badminton, Tennis, Tischtennis, American Football, Baseball, Faustball, Frisbee, Indica, Korbball, Prellball, Rugby, Schlagball
- (6) Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport:** Fahrradfahren, Rollschuhlaufen, Inline Skating, Skateboardfahren, Rudern, Segeln, Kanufahren, Segelsurfen, Wasserski, Skifahren, Skilaufen, Snowboardfahren, Schlittschuh-/Eislaufen
- (7) Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport:** Ringen, Judo, Taekwando, Karate, Fechten, Kendo

Abb. 1. Gegenstandsbereiche NRW-Lehrplan Sport Sek II (vgl. MSWWF, 1999, S. 12-18)⁹

Diese fast 60 sportbezogenen Inhaltsbereiche in einem offiziellen Lehrplan für die Sekundarstufe II erweitern die Angebotspalette des Schulsports in einem bisher nicht gekannten Ausmaß. Damit ist die Orientierung des Schulsports „an einigen Sportarten, die vor einiger Zeit den Kern des gesellschaftlichen Phänomens Sport dargestellt haben“ (Kolb, 2000, S. 34) überwunden.

Diese mutige Erweiterung des Angebotes im Bereich Bewegung, Spiel und Sport bleibt nicht ohne Konsequenzen für die Ausbildung im Stoffgebiet „Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht“ in den sportpädagogischen Studiengängen. Damit im Schulsport tatsächlich alle angeführten sportbezogenen Inhaltsbereiche wenigstens einigermaßen an den Wünschen der Schülerinnen und Schüler orientiert angeboten werden können, ist die Ausbildung bzgl. der sportbezogenen Inhaltsbereiche wesentlich zu erweitern.

Aus studienökonomischen Gründen ist es allerdings nicht möglich, die Anzahl der von den Studierenden geforderten Blockeinheiten zu erhöhen. Auch der Erweiterung der Angebotspalette im Bereich Bewegung, Spiel und Sport durch eine gemeinsame Ausbildung von strukturverwandten „Sportarten“ in der gleichen Blockeinheit sind enge Grenzen gesetzt. Im Zusammenhang mit der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur geht es nämlich nicht nur um Quantität, sondern

auch um die Qualität der Inhalte, die im Sportunterricht vermittelt werden. Grundlegende Voraussetzung, um in sportbezogenen Inhaltsbereichen guten Sportunterricht zu erteilen, ist ein möglichst fundiertes Sich-Auskennen. Der 1. Baustein darf in der Ausbildung im Stoffgebiet „Theorie und Praxis von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht“ nicht zu kurz kommen. Bei Leichtathletik und Orientierungslauf ist eine Zusammenlegung in eine Blockeinheit denkbar. Sicher nicht zu leisten ist die gemeinsame Ausbildung von Karate und Fechten. Hier gilt es, die Möglichkeiten und Grenzen auszuloten.

Die Erweiterung des Angebotes an sportbezogenen Inhaltsbereichen im Schulsport kann aber trotzdem gelingen, wenn die Studierenden bei der Auswahl der Blockeinheiten weitgehende Wahlfreiheit erhalten. Das hat dann allerdings zur Folge, dass Sportlehrkräfte zukünftig in unterschiedlichen sportbezogenen Inhaltsbereichen zum Unterrichten befähigt sein werden.

Das Prinzip der Wahlfreiheit bringt einen weiteren Vorteil mit sich: Eine verpflichtende Teilnahme an der Ausbildung in sportbezogenen Inhaltsbereichen, an denen Studierende wenig Vorerfahrungen und weitgehendes Desinteresse mitbringen, bringt oft wenig Erfolg. Die Studierenden fühlen sich nach der Ausbildung meist nicht genügend qualifiziert, um diese Bereiche später im Schulsport zu unterrichten. Wenn die Studierenden aber gemäß ihrer Motivation Blockeinheiten frei wählen können, dann entscheiden sie sich eher für sportbezogene Inhaltsbereiche, die sie später im Schulsport auch umsetzen. Ein Regulationsmechanismus ist durch das Blockeinheitenangebot des Studienganges gegeben.

Der Studiengang Sport der Universität Bremen hat die sieben zentralen Bewegungsfelder und Sportbereiche aus dem Lehrplan in NRW in seine Studienordnung übernommen. Inhaltlich schreibt die Studienordnung die Teilnahme an je einer Blockeinheit aus

- Bewegen im Wasser – Schwimmen und
- Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele

für die Sek I- und Sek II-Studierenden verpflichtend vor. Weitere drei Blockeinheiten aus drei weiteren jeweils verschiedenen Bewegungsfeldern und Sportbereichen sind wählbar.

Es stellt sich die Frage, in wie weit diese Bestimmungen, deren Festlegung weitgehend durch die Bildungsbehörde erfolgte, ausreichen, um den Schulsport im Sinne des NRW-Lehrplanes zu öffnen. Müssen tatsächlich alle Sek I- und Sek II-Sportlehrkräfte im Schwimmen ausgebildet werden, auch wenn viele seit Jahren keinen Schwimmunterricht gegeben haben? Was spricht dagegen, wenn z.B. eine Sek II-Sportlehrkraft in kompetenter Weise in der Schule Bereiche wie z.B. Yoga, Fitnesstraining, Hip-Hop, Jazztanz und Jonglieren anbieten kann? Wäre sie mit einer zweiten Sportlehrkraft, die qualitativ ausgezeichnete Kurse im Basketball und Street-Ball, Hockey, Volleyball, Badminton und American Football durchführt, in einem Kollegium, so könnte diese Schule ihren Schülerinnen und Schülern ein spannendes Angebot zur Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur machen.

Die Schulen dürften dann allerdings nicht einfach eine Sportlehrerin oder einen Sportlehrer einstellen, sondern sie müssten eine Sportlehrkraft suchen, die ihr Profil sinnvoll ergänzt.

9 Die ersten drei Bewegungsfelder und Sportarten erweitern lediglich je eine der traditionellen Schulsportarten Leichtathletik, Schwimmen und Turnen. Turnen und Akrobatik ließen sich eigentlich auch unter „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste“ unterbringen. Die restlichen vier Bewegungsfelder und Sportarten fassen nach übergeordneten Bewegungsprinzipien strukturiert z.T. sehr verschiedenartige „Sportarten“ zusammen und sorgen dann für die eigentliche Erweiterung der traditionellen „Schulsportarten“. Über den Einfluss der Einteilung auf das Lernziel Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ist sicher noch zu diskutieren.

Literatur

- Artus, H.-G. (1998). Sich-Bewegen. Wie sich durch Umgestaltung des „inneren Dialogs“ die SportlerIn verändert. In M. Fikus & L. Müller (Hrsg.), *Sich Bewegen – Wie Neues entsteht. Emergenztheorien und Bewegungslernen* (S. 129-143). Hamburg: Czwalina.
- Beckers, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000. Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In E. Beckers u.a. (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22-35). Butzbach-Griedel: Afra.
- Brehm, W. & Voigtländer, A. (2000). Der Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113, S. 179-187). Hamburg: Czwalina.
- Friedrich, G. (1999). Bewegungslernen im Sportunterricht. Konsequenzen für eine Neubestimmung der Aufgaben von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In B. Heinz & R. Laging (Hrsg.), *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 104, S. 195-202). Hamburg: Czwalina.
- Friedrich, G. (2000). Schulsport der Zukunft. Entwicklungsaufgaben für Lehre und Forschung. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113, S. 97-103). Hamburg: Czwalina.
- Gallwey, T. & Kriegel, B. (1978). *Besser Ski fahren durch In-nertraining*. München: Mosaik.
- Kenyon, G.S. (1968). Six seales for assessing attitude toward physical activity. *Research Quarterly*, 39, 566-574.
- Kolb, M. (2000). Zur Gestaltung des Studienbereichs „Theorie und Praxis von Bewegung, Spiel und Sport“ im Rahmen sportwissenschaftlicher Studiengänge. *dvs-Informationen*, 15 (3), 36-37.
- Kurz, D. (2000). Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In E. Beckers u.a. (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 36-52). Butzbach-Griedel: Afra.
- MSWWF (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II-Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Sport. Düsseldorf: MSWWF.
- Quinten, S. (1994). *Das Bewegungsselbstkonzept und seine handlungsregulierenden Funktionen*. Köln: bps.
- Scherler, K. (1981). Schwimmen. *sportpädagogik*, 5 (2), 14-21.
- Singer, R. u.a. (1980). *Die ATPA-D-Skalen. Eine deutsche Version der Skalen von Kenyon zur Erfassung der Einstellung gegenüber sportlicher Aktivität*. Bad Homburg: Limpert.
- Steinhöfer, D. & Langenkamp, H. (2000). Basketball-Vermittlung in der Sportlehrer(innen)-Ausbildung. In H.-F. Voigt & G. Jendrusch (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung – wofür?* (S. 83-110). Hamburg: Czwalina.
- Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Unterricht. Zur curricularen Neubestimmung über den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 49, 212-219.
- Thiele, J. (2001). Von „erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *sportunterricht*, 50, 43-49.
- Voigt, H.-F. (2000). Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung. Oder: Über die Mehrspektivität des Studiums an Sportarten (z.B. Volleyball). In H.-F. Voigt & G. Jendrusch (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung – wofür?* (S. 111-135). Hamburg: Czwalina.

Prof. Dr. Hans-Gerd Artus
 Universität Bremen
 FB 09 – Studiengang Sportwissenschaft
 Postfach 33 04 40
 28334 Bremen
 eMail: artus@uni-bremen.de

Neuerscheinung in der dvs-Schriftenreihe

MONIKA ROSCHER (Hrsg.)

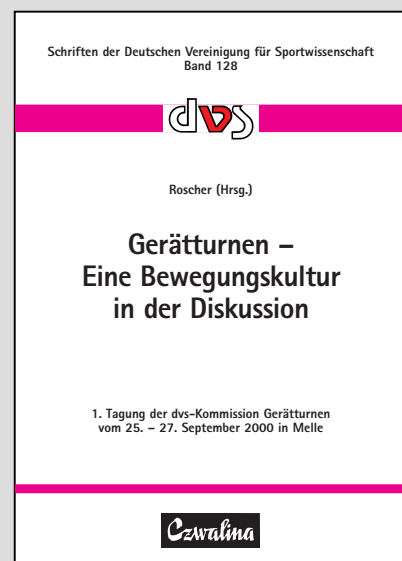
Gerätturnen – Eine Bewegungskultur in der Diskussion

1. Tagung der dvs-Kommission Gerätturnen vom 25.-27. September 2000 in Melle.

(Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 128)

Hamburg: Czwalina 2002. 128 Seiten. ISBN 3-88020-408-X. 16,50 €.*

Zwischen dem olympischen Turnen und turnerischer Bewegungskunst spannt sich ein weites Feld auf, dessen Pole – aus der Perspektive methodischer und didaktischer Entwicklungen gesehen – sich immer klarer herauskristallisieren. Denn wo es im Kunstturnen um das Trainieren an den olympischen Geräten geht, da dreht es sich in der turnerischen Bewegungskunst ebenso um alternative Turngelegenheiten. Wo im Kunstturnen Normen des Bewegens eine tragende Rolle spielen, spielen im alternativen Turnen die Bewegenden mit der Freiheit ihres Bewegens. Wesentliche Fragen dieser Spannweite zwischen Tradieren und Reformieren in der Bewegungskultur des Turnens werden in diesem Band über die ersten Tagung der dvs-Kommission „Gerätturnen“ dokumentiert. Dabei wird die Bewegungskultur Gerätturnen aus der Perspektive der Sportgeschichte, der Bewegungswissenschaft und der Sportpädagogik/didaktik diskutiert. Weiterhin werden schulische Lehrplaninhalte, Prüfungsanforderungen und Konzepte der Turnausbildung an Hochschulen analysiert sowie zwei Projekte aus der Ausbildungspraxis vorgestellt.



Richten Sie Ihre Bestellung an (* dvs-Mitglieder erhalten 25% Rabatt auf den Ladenpreis):

dvs-Geschäftsstelle · Postfach 73 02 29 · 22122 Hamburg · Tel.: (040) 67941212 · eMail: dvs.Hamburg@t-online.de