

Brennpunkt

Lernlust statt Lernfrust

Vor einigen Wochen machte die Roadshow der Lernlust Initiative (<http://www.roadshow-lernlust.de/>) Station in Bayreuth. Die Veranstaltung füllte nicht nur das Audimax der Uni (800 Plätze) sondern wurde noch in einen weiteren Hörsaal übertragen, in dem noch einmal 400 Menschen Berichte über ein innovatives Schulkonzept erleben wollten. Die meisten Menschen kamen, weil sie spüren, dass Schule sich verändern muss. Nach der Pisa-Debatte hat sich vieles verändert – vor allem aber ist der Druck, sind die Belastungen für alle an Schule Beteiligten gestiegen. Völlig anders ist das an der Evangelischen Schule Berlin-Zentrum, die sich im Rahmen der Roadshow vorstellte!

Schülerinnen und Schüler berichteten über ihr Leben, Lernen und Arbeiten und zeigten, dass sie Bildungsexpertinnen und -experten sind, die sich in selbstverantworteten und -gestalteten Lernszenarien nicht nur mit „klassischen“ Bildungsthemen auseinandersetzen, sondern auch eigene Themen bearbeiten. In ihrer Schule ist die Atmosphäre statt von Stress, Angst und Notendruck von Freude am Lernen, Neugierde und Kreativität geprägt ist. Jedes Kind, jeder Jugendliche kann an Begabungen anknüpfen und mit Begeisterung lernen, entdecken und neue Fähigkeiten entwickeln. Die Schule schafft eine Lernkultur, in der sich junge Menschen entfalten können. Die Berichte der jungen Leute zeigten das eindrucksvoll während der Roadshow.

Die Sorge vieler Erwachsenen, dass man bei so viel Gestaltungsspielraum auch die Freiheit zum „Nichts-tun“ nutzen könne, entkräften die Berliner Schülerinnen und Schüler eindrucksvoll. Kinder und Jugendliche wollen lernen – aber sie wollen nicht alles vorgegeben bekommen. Lernen – so eine Botschaft der Lernlust-Initiative – muss für jeden einzelnen bedeutsam sein. In der Berliner Schule dokumentiert jeder, was er/sie gemacht hat und schätzt die eigene Arbeitshaltung ein. Dies wird dann mit einem Tutor oder einer Tutorin besprochen.

Ein eindrucksvolles Konzept! Es gibt darüber hinaus noch viele andere gelungene Initiativen von Schulen, die Lernlust statt Lernfrust erzeugen. Aber noch sind es zu wenig Schulen, an denen die Lernlust im Mittelpunkt steht.

Wenn Ihre Schule Lernlust noch nicht garantiert und Sie zu den Menschen gehören, die nicht warten wollen bis die doch eher langsame Bürokratie entsprechende Schulentwicklungsprozesse fördert, dann können Sie

trotzdem sofort in Ihrem (Sport)Unterricht anfangen. Es fehlt uns nämlich weniger an den nötigen Erkenntnissen um Veränderungen auf den Weg zu bringen, sondern am Mut und der Bereitschaft schon einmal in dem Rahmen, in dem man gestalten kann, zu starten.

Beteiligen Sie die Schülerinnen und Schüler an der Planung Ihres Sportunterrichts!

Die Beteiligung soll dazu führen, dass jeder an seinen Stärken und Ressourcen ansetzen kann. Dass Kinder und Jugendliche dann nur machen, was sie können, passiert nicht, denn sie wollen sich nicht langweilen sondern die Chance auf bedeutsames und sie berührendes Lernen nutzen. Das führt zum Erleben von Erfolg und Wertschätzung. Es ist egal, von welchem Niveau aus jemand startet, wer in seinem Tun Sinn sieht, strengt sich auch an und entwickelt sich weiter, deshalb:

Sorgen Sie dafür, dass Ihr Sportunterricht ein „Ort der Potentialentfaltung“ ist!

Auch einen weiteren Ansatz der Berliner Schule kann man in den Sportunterricht übertragen, das Unterrichtsfach „Verantwortung“. Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für eine Gruppe von Menschen, die ihre Expertise brauchen können. Das kann innerhalb oder außerhalb der Schule sein. Wichtig ist, das eigene Tun in einen „neuen Rahmen“ zu stellen und Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein zu stärken, aber gleichzeitig auch soziale Verantwortung zu spüren.

Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Verantwortung!

Die (Ganztags)schule kann von den vielen (Sport)-Talenten profitieren. Und damit sind nicht nur die Top-Sportler gemeint, sondern auch die Schülerinnen und Schüler, die etwas können, was andere von ihnen lernen können. Das kann Slacklines, Einrad fahren, Bewegungstheater oder auch Schach spielen sein. Wichtig ist, dass die Begeisterung für das Tun weitergegeben wird. Das berührt Kinder und Jugendliche und weckt wiederum ihr Engagement und Interesse.

Genau so kann sich Lernlust entwickeln!

Ulrike Ungerer-Röhrich

Ulrike Ungerer-Röhrich
Mitglied der Redaktion



Ulrike Ungerer-Röhrich

Zu diesem Heft

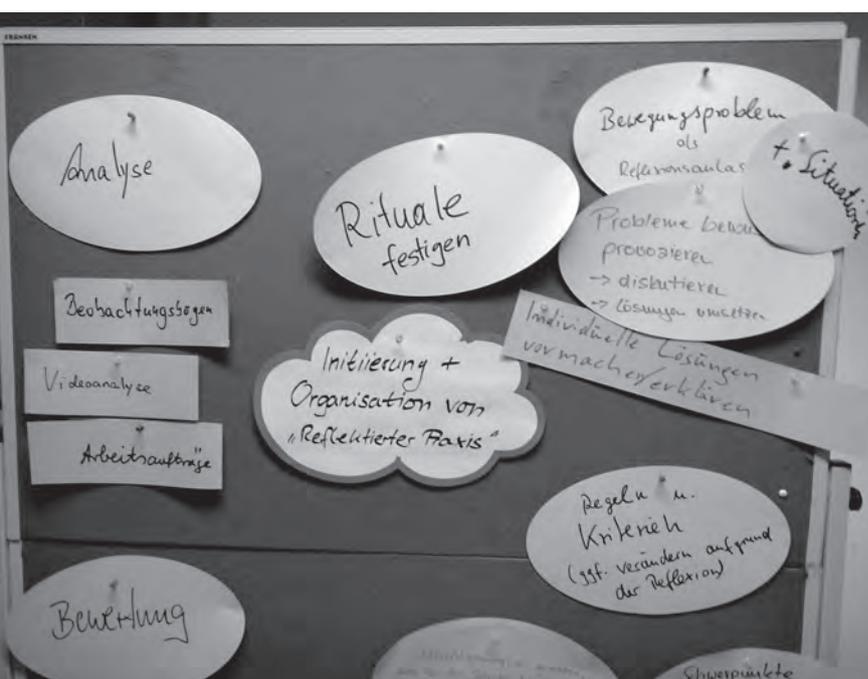
Esther Serwe-Pandrick und Norbert Schulz

Als die KMK 1972 im Kontext der Reform der gymnasialen Oberstufe für den Sportunterricht (insbesondere für den Leistungskurs) mit Nachdruck neben der motorischen auch eine kognitive Beschäftigung mit Sport verlangte (vgl. KMK 1972), wurde diese Forderung in der Fachwelt zumeist als gymnasialer *Sonderfall* apostrophiert und mehr geduldet als begrüßt. Als Horst Ehni in seiner 1977 erschienenen Dissertation die Schule als *Zeige- und Deutungsanstalt* auslegte und dem Sportunterricht im Rahmen einer solchen Schule die Aufgabe zuschrieb, die Schülerinnen und Schüler nicht nur Sport treiben, sondern auch reflektieren zu lassen, um die sportliche Praxis gezielt zu rekonstruieren und gegebenenfalls neu zu konstruieren, wollte er damit nicht nur einen didaktischen Sonderfall, sondern *ein neues Grundverständnis vom Lehren und Lernen im Fach Sport* in die Diskussion bringen. Doch sein emanzipatorischer Ansatz blieb „intellektuelle Episode“ (Thiele & Schierz, 2011, S. 63), die weder in der scientific community noch in der praktizierenden Sportlehrerschaft quantitativ nennenswerte Anhänger fand. Anfang der 80er Jahre plädierten Brodtmann und Trebels in einem Sammelband (Brodtmann & Trebels 1983) für einen Schulsport, in dem *Sport erfahren, aber auch begriffen*

und verändert werden sollte. Sie begründeten ihren Ansatz – ähnlich wie Ehni – mit dem Hinweis auf bedenkliche Einseitigkeiten des Sports und die daraus resultierende pädagogische Forderung nach einem selbstbestimmten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Sport. Auch sie stießen damals (noch) nicht auf große Resonanz, sondern wurden eher als Vertreter einer (leicht ideologischen) linken Sportkritik eingeordnet.

Die hier skizzierten Stationen stehen für systematische Bemühungen um ein neues Selbstverständnis des Schulsports, sie stehen aber auch für interne Schwierigkeiten und Widerstände, gegen die sich über einen langen Zeitraum die fachdidaktische Diskussion im Ringen um einen solchen Paradigmenwandel des Schulsports durchzusetzen hatte. Es galt in dieser Diskussion ein überkommenes Fachverständnis zu überwinden, das sich als *Aktivitätsparadigma* etabliert hatte: Sport in der Schule wurde im Kanon der Fächer mit einem „Sonderstatus“ belegt, indem er sich ausschließlich über seine motorisch-körperliche Bildungsdimension definierte und legitimierte. Seine bildenden Momente wurden im körperlichen Erleben und im Vollzug des Sporttreibens selbst verortet. Doch die Entwicklung des gesellschaftlichen Sports zu einem äußerst ambivalenten Phänomen, die somit pädagogisch nicht mehr vertretbare unkritische Einpassung der Schülerinnen und Schüler in diesen Sport sowie schließlich die aktuelle Rezeption der auf Schule insgesamt ausgerichteten kompetenztheoretischen Positionen auch für den Schulsport (vgl. Gogoll 2012) hatten zwingend zur Folge, die bisherigen körper- und bewegungsbetonten Ausrichtungen im Sportunterricht zu Aufklärungszwecken mit der kognitiven Dimension zu verschränken. Mittlerweile dürfte in der Fachdidaktik grundsätzlich die Einsicht konsensfähig sein: Schulsport kann sich nicht (mehr) auf bloßes sportpraktisches Lernen und Tun beschränken. Will er einem umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag adäquat nachkommen, sollte für ihn das *Prinzip einer „reflektierten Praxis“* oder auch *„Theorie-Praxis-Verknüpfung“* konstitutiv sein.

Der grundsätzlichen Zustimmung zu diesem Prinzip stehen allerdings bislang unbeantwortete Fragen seiner *fachdidaktischen Konkretion* gegenüber. Die Beiträge im vorliegenden Themaheft sind deshalb diesem



Prinzip der „reflektierten Praxis“ gewidmet und bemüht, unterschiedliche Aspekte und Betrachtungen der fachdidaktisch interessanten Thematik auszuloten. Esther Serwe-Pandrick diskutiert zunächst die Formel der „reflektierten Praxis“ auf einer normativ-theoretischen Ebene und fragt anschließend – auf der Basis empirischer Daten – nach Möglichkeiten der Integration dieses Prinzips in den unterrichtlichen Alltag. Ähnlich gerichtete Fragen unterrichtsmethodischer Umsetzung bestimmen auch die kleine Studie von Norbert Schulz. Umsetzungsprobleme anderer Art sind leitend für die Ausführungen von Ingeborg Winzer und Maike Schwarz. Sie gehen von einer bislang nur unzureichenden Berücksichtigung des Themas „reflektierte Praxis“ in der Sportlehrerausbildung aus und entwerfen deshalb als Orientierungshilfe (für die zweite Phase der Lehrerausbildung) Handlungsempfehlungen zur Planung und Durchführung eines Unterrichts, in dem reflektierter Praxis mit ihren unterschiedlichen Funktionen ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird. Doch nicht nur Fürsprecher eines kognitiv angereicherten Sportunterrichts kommen in diesem Heft zu Wort. Rolf Geßmann lehnt in seinen Ausführungen das Prinzip reflektierter Praxis zwar nicht kategorisch ab, er verweist aber unter der Fragestellung „Wieviel Reflexion muss sein?“ auf Tendenzen kognitiver Überfrachtung, die seines Erachtens das bewegungsbezogene Kerngeschäft des Faches gefährden. Schließlich: Auch die „Lehrhilfen“ nehmen das Thema „reflektierte Praxis“ in zwei Beiträgen auf, die jeweils ein Unterrichtsvorhaben mit deutlichen kognitiv-reflexiven Anteilen vorstellen (vgl. die Beiträge Buchholz/Rau und Erlemeyer). Interessant an den beiden Beispielen sind u. a. zwei Merk-

male: Eines der Beispiele betrifft die Jahrgangsstufe 9 und zeigt damit, dass auch schon Schüler der Sekundarstufe I im Sportunterricht durchaus reflektiert arbeiten können. Und zweitens zeigen beide Beispiele, indem sie die Aggressionsproblematik im Sport behandeln, dass reflektierte Praxis im Sportunterricht nicht einzig auf die motorische Optimierung der Praxis durch Bewegungsanalysen oder Trainingsprozesse zielen muss, sondern im Dienste einer Erklärung und Aufklärung der Praxis ebenso geistes- und sozialwissenschaftliche Lernthemen beinhalten kann.

Es ist zu hoffen, dass die Sportlehrkräfte von den in diesem Heft vorgestellten Überlegungen angeregt und – was den eigenen Unterricht betrifft – auch ermutigt werden, eine reflektierte Praxis im Sportunterricht (wie Serwe-Pandrick in ihrem Beitrag abschließend annimmt) nicht einfach als exotische Ausnahme oder „normative Leerformel“ abzutun.

Literatur

- Brodtsmann, D., Trebels, A.H. (Hrsg.) (1983). *Sport begreifen, erfahren und verändern*. Reinbek: Rowohlt.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-Ch. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (39 – 52). Aachen: Shaker Verlag.
- KMK (1972). *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972*. Neuwied: Luchterhand.
- Thiele, J., Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit – revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 52 – 75.



DIN A5, 192 Seiten
ISBN 978-3-7780-2551-2
Bestell-Nr. 2551 € 19,90

Dr. Peter Wastl / Prof. Dr. Rainer Wollny

Leichtathletik in Schule und Verein

Ein Praxishandbuch für Lehrer und Trainer

In diesem Band werden natürliche Bewegungsabläufe des Laufens, Springens und Werfens erläutert, aus denen die Disziplinen der Leichtathletik entstanden sind. Der inhaltliche Schwerpunkt ist auf die Anfänger- bzw. Schüler-Leichtathletik (10–14 Jahre) fokussiert. Es erfolgt aber auch ein „Rückblick“ auf die Kinderleichtathletik (6–9 Jahre) und ein „Ausblick“ auf die Jugendleichtathletik (15–18 Jahre).

Das Buch wendet sich an Sportlehrer, Trainer und Übungsleiter, die eine vielseitige leichtathletische Grundausbildung umsetzen wollen. Auch Sportstudierende und Referendare in der Sportlehrerausbildung können grundlegendes Wissen erfahren.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/2551

Versandkosten € 2.-; ab einem Bestellwert von € 20.- liefern wir innerhalb von Deutschland versandkostenfrei.

Learning by doing *and* thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“

Esther Serwe-Pandrick

Der Schulsport wird nicht selten als „Bewegungsfach“ oder „Praxisfach“ betitelt – aktives Tun, körperliche Bewegung und unmittelbare Leiberfahrungen werden als Merkmale des fachlichen „Sonderstatus“ ins Feld geführt. In einer langen Tradition anthropologischer Legitimationen des Schulsports sind lern- und unterrichtstheoretische Fundierungen eher stiefmütterlich behandelt worden. Noch heute irritieren und provozieren jene Ansätze die eigene Fachkultur, die dem „Sport“ mit Ansprüchen der geistigen und wissenschaftlichen Arbeit zu Leibe rücken, da sie dem „Sonderbaren“ das „Vergleichbare“ schulischer Fächer zur Seite stellen. Doch insbesondere die im Schulsystem zunehmenden Diskurse um adäquate Lernergebnisse, Unterrichtsqualität und fachdidaktische Innovationen konfrontieren den Schulsport immer dringlicher mit entsprechenden Nachfragen zum Anspruch der fachlichen Bildungs- und Erziehungsarbeit. Ob die normativ aufgeladene Formel der „reflektierten Praxis“ eine sportdidaktisch interessante Antwort bieten und einen möglichen Ankerpunkt der fachkulturellen Unterrichtsentwicklung aufzeigen könnte, soll hier näher betrachtet werden.

Learning by Doing and Thinking? The Instructional Principle of “Reflective Practice”

Quite often physical education is referred to as a movement or practice subject: activities, physical movement and personal experiences with one’s body are used to characterize the “special status” of the subject. Learning and instructional theories have hardly been discussed during the long tradition of its official anthropological reasoning. Even today these concepts irritate and provoke the physical education culture by applying cognitive and scientific theories as claims to “sport” by connecting the “speciality” with the “comparability” of school subjects. However, especially the increasing discussions within the school system about adequate learning results, instructional quality and sport didactical innovations intensely confront physical education with corresponding questions about the aspiration of its educational and rearing theories. The author closely examines whether the normatively loaded term of “reflective practice” can offer both an interesting answer for sport instruction as well as a possible anchor for the sport cultural development of teaching physical education.

Die veröffentlichten Repliken auf das letzte Themenheft zur „Theorie und Kenntnisvermittlung“ führen einmal mehr vor Augen, wie prekär das Verhältnis zwischen motorischer und kognitiver Lernaktivität im Sportunterricht ist bzw. eingeschätzt wird. Denn ein Schulfach, das sich inhaltlich mit Sport und Bewegung auseinandersetzt, muss sich offenkundig auch in den Dienst der Praxis stellen. Und in dieser Praxis wird immer wieder der Kopf – selten der Körper – diskussionswürdig. Gründe für den vorherrschenden Disput über einen „verkopften“ oder „kopflösen“ Sportunterricht finden sich einerseits auf der *normativ-theoretischen* Ebene, da durchaus unterschiedliche Bildungsansprüche an das Schulfach Sport gestellt werden. Sie finden sich aber auch auf der *praktisch-alltäglichen* Ebene des Unterrichtens, da die Bewegungszeit in eine direkte Konkurrenz zur Reflexionszeit tritt (Neumann, 2007). Wie schwierig es ist, unter pragmatischen Gesichtspunkten des Schulehaltens eine körperlich und geistig bewegende Sportstunde zu realisieren, zeigt sich hier wie unter einem Brennglas. Dennoch erstrahlt im Lichte des „erziehenden Sportunterrichts“ ein ambitionierter *Doppelanspruch* innerhalb der fachlichen Curricula (Nordrhein-Westfalen): Der Schulsport soll die Schülerinnen und Schüler „zum Handeln befähigen und zur Reflexion anregen“ (MSWF NRW, 2001, S. 64). Wie dieser implizierte Verweisungszusammenhang zwischen Handlungs- und Reflexionsbefähigung allerdings verstanden und hergestellt werden kann, ist eine sportdidaktisch zentrale und weitgehend ungeklärte Frage. Jüngst findet auch die Rede von einer

„reflektierten Praxis“ Einzug in die neue kompetenzorientierte Lehrplangeneration (MSW NRW 2011, S. 10). Diese sympathische Formel hält dort zwar keine konkrete Antwort, aber dafür die Hoffnung bereit, dasjenige in engster Verbindung zu versöhnen, was sich bislang eher gegen Passung und didaktische Harmonie sträubte. Dennoch bleibt offen, was hinter der normativ aufgeladenen Formel einer „reflektierten Praxis“ steckt – ein geübter Griff in die pädagogische Trickkiste? Eine fachdidaktische Neuorientierung? Ein sinnvolles Unterrichtsprinzip? Eine besondere Herausforderung dieser Formel liegt somit prinzipiell darin, den heuristischen und argumentativen Wert einer „reflektierten Praxis“ für die *Unterrichtsentwicklung* im Fach Sport genauer zu untersuchen. Um diesen Wert heraus zu präparieren, wird im Folgenden sowohl ein *diskursiver* Zugang zur normativ-theoretischen Ebene als auch ein *empirischer* Zugang zur praktisch-alltäglichen Ebene der Fachdidaktik eröffnet.¹

Erkenntnis im Sportunterricht – theoretische Annäherungen an eine „reflektierte Praxis“

Zur Grundidee

Die „reflektierte Praxis“ ist keine einheimische Formel oder gar Konzeption der Sportpädagogik, sondern ein rhetorischer Import aus den Erziehungswissenschaften. Dass sie mittlerweile auch für außerpädagogische Handlungsfelder (z.B. der Medizin) zur gängigen Norm avanciert ist, erklärt sich durch ihren Rekurs auf eine Förderung des „*reflexiven Lernens*“ in und durch Praxis. Ein solches Verständnis ist konzeptionell insbesondere durch die Arbeiten von John Dewey (1910; 1938) und Donald Schön (1983) begründet worden, indem sie den spezifischen Zusammenhang zwischen der eigenen Erfahrung, der gezielten Reflexion und der kommunikativen Interaktion für das Lernen herausgestellt haben. Während der „reflektierte Praktiker“ mittlerweile zum Inbegriff einer professionellen Lehrkraft – auch Sportlehrkraft (Lüsebrink, 2012) – geworden ist, sieht man die Schülerinnen und Schüler offensichtlich nur selten in dieser Rolle. Dabei wirbt gerade der Sportunterricht mit einem erfahrungsorientierten, aktiv-entdeckenden Lernen, das die eigenen Erlebnisse und Handlungen als „Praktiker“ in den Mittelpunkt des fachlichen Bildungsprozesses stellt. Eine Art des „learning by doing *and* thinking“ müsste demnach für den Schulsport besondere Bedeutung erlangen. Denn hier geht es gerade nicht um eine Dichotomie, sondern um die *gegenseitige Durchdringung* von „Reflexion“ und „Praxis“ im sportunterrichtlichen Handeln und Lernen.

Wenn Reflexion (lat. reflexio) wörtlich als ein „Zurückbeugen“ übersetzt wird, dann ist damit im philosophischen Sinne ein intensives, prüfendes Nachdenken, Sinnen oder Abwägen gemeint. Diese zweifelsohne kognitive Tätigkeit wird als eine Methode zur *Erkenntnisgewinnung* und *Bewusstwerdung* begriffen; in diesem Fall in und über Praxis. Im Sport steht hierbei das Leibapriori – eine Erkenntnis durch Erfahrung – komplementär dem Bewusstseinsapriori – einer Erkenntnis durch Reflexion – gegenüber, wie Ehni (1977, S. 71) in Bezug auf Apel (1971) herausstellt. Das höchst subjek-

tive, einmalige und auch diffuse Erlebnis in der körperlich-sportlichen Handlungspraxis wird demnach erst durch eine gedankliche und sozial vermittelbare (Re-)Konstruktionsleistung zu einer verstandenen, bewussteren und damit reflektierten Praxis. Sportunterricht könnte also dann zur *Handlungs- und Reflexionsbefähigung* beitragen, wenn er das Selbstverständliche sportlicher Praktiken aufbricht, die „Sache“ fragwürdig macht und Erkenntnis im wie auch über Sport ermöglicht (Thiele & Schierz, 2011). In einem solchen Erkenntnis ermöglichenden Unterricht würden Schüler „Fragen des Verstehens [stellen], solche zum Sinn, der Bedeutung und Funktion der Inhalte, wie umgekehrt die Inhalte gleichsam selbst Rückfragen aufwerfen nach dem Woher, Warum und Wozu“ (Gruschka, 2011, S. 20). Die praktischen Erfahrungen im Unterricht müssten dazu systematisch und kommunikativ „aufgearbeitet“ werden, um eine neue – reflexive – Sicht auf sich selbst und den Sport zu gewinnen. Dabei kann sich die didaktische Verbindung zwischen dem Praktizieren und dem Reflektieren von Sport klassischer Weise *retrospektiv* im Sinne eines nachdenklichen Zurückschauens auf eine vergangene Praxis vollziehen. Reflexion könnte aber ebenso *introspektiv*, also auf die aufmerksame Beobachtung einer aktuell erlebten Praxis ausgerichtet sein oder auch *prospektiv* auf den gedanklichen Entwurf einer zukünftigen Praxis zielen. Die im Sportunterricht zu reflektierende Praxis ist dabei vornehmlich als die dort vollzogene sportliche Handlungspraxis zu verstehen, da sie in einem direkten Erfahrungs- und Anwendungszusammenhang steht. Sie muss aber nicht die einzige Praxis bleiben, die es mit Gewinn zu analysieren und interpretieren gilt. Sportschüler partizipieren schließlich nicht nur an *Praxen des Schulsports*, sondern u.a. auch an *Praxen des Freizeitsports* und des *gesellschaftlichen Sports* (Schulz, 2010, S. 135). Diese Erfahrungs- und Handlungskontexte haben sehr unterschiedliche Einflüsse auf das fachliche Lernen im Schulsport und sind damit auch für das Verständnis einer „reflektierten Praxis“ bedeutsam. Bislang fehlt es jedoch an einer sportdidaktisch konzeptionellen Ausarbeitung, mit der die „reflektierte Praxis“ schärfer als *Unterrichtsprinzip* umrissen werden könnte.

¹ Die folgenden Ausführungen sind ähnlich dargelegt in Serwe-Pandrick 2013.



Dr. Esther Serwe-Pandrick

Institut für Sport und Sportwissenschaft der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsbereiche: Sportpädagogik, (Sportsociologie). Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Schulsportentwicklung und Unterrichtsforschung.

Otto-Hahn-Str. 3
44227 Dortmund
Tel.: 0231-755-4148
E-Mail: esther.serwe-pandrick@tu-dortmund.de

Zum Stellenwert

Verfolgt man die Schulsportentwicklung der letzten Jahrzehnte, dann lässt sich ein deutlicher Wandel des Stellenwerts einer „reflektierten Praxis“ für die Unterrichtsgestaltung verzeichnen. So stand innerhalb der Theorie der Leibeserziehung ausschließlich der *Vollzug* sportlicher Praxis im Vordergrund des Fachunterrichts. „Im motorischen Tun sollte sich auf funktionale Weise Bildung ereignen“ (Schulz, 1985, S. 194), womit eine anthropologisch begründete Dignität der Praxis zum absoluten und Reflexion zum obsoleten Kriterium der bildungstheoretischen Sportdidaktik wurde. Etwa seit 1975 – nach der curriculumtheoretischen Phase, in der die Unterrichtsgestaltung vornehmlich an fachübergereordneten, sozial-psychologischen Bedarfen der gesellschaftlichen Entwicklung ausgerichtet werden sollte – entwickelte sich ein weiteres Modell zur Fachkonstituierung, das dem sportlichen Vollzug auch einen reflexiven Vollzug zur Seite stellte. Mit den Leitideen der Handlungsfähigkeit und Mehrperspektivität orientierte sich der sportdidaktische Diskurs der 80er Jahre in diesem Zuge stärker an Fragen einer *sinnorientierten Praxis* (Ehni, 1977; Kurz, 1977). Einer Praxis, die sich nicht mehr selbst genügt und erklärt, sondern die der Deutung, Erklärung und Aufklärung bedarf. Das sportliche Handeln – als „sinngewisses Tätig-Sein“ (Kurz, 1987, S. 63) – wurde zum wesentlichen Dreh- und Angelpunkt eines Sportunterrichts erhoben, der die Praxis des Sports auf ihren Sinn überprüfen und für die Lernenden verständlich machen will. Trotz aller Differenzen zwischen der pragmatischen Auslegung von Kurz und der emanzipatorischen Auslegung von Ehni, die hier nicht näher diskutiert werden sollen, haben beide Konzeptionen zur Genese der „reflektierten Praxis“ maßgeblich beigetragen, indem das Machen und das Denken als didaktische Einheit der Fachkonstituierung begriffen wurden. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht mehr einzig Vollstrecker von Handlungen, sondern auch Sinnausleger ihrer Handlungen sein, womit betont wurde, dass Sport auch einer *kognitiven Zuwendung* bedarf. Befördert und zugespitzt wurde dieser neue didaktische Anspruch nicht zuletzt durch die Reform der gymnasialen Oberstufe im Jahr 1972: Der Schulsport hatte als potenzielles Abiturfach schließlich nicht mehr nur das Praktizieren, sondern auch das Theoretisieren von Sport zu vermitteln. In diesem Zuge intensivierten sich auch die Untersuchungen zur Didaktik einer sportunterrichtlichen *Wissenschaftspropädeutik*, mit denen entscheidende Fragen zur Verknüpfung der sportlichen Handlungspraxis, der theoriegeleiteten Reflexion und Kenntnisvermittlung aufgerufen und auf das spezifische Lernniveau der Oberstufe fokussiert wurden (z.B. Hagen, Siekmann & Trebels, 1992; Schulz, 1982; Kurz & Schulz, 2010).

Für die Genese einer „reflektierten Praxis“ hat die Leitidee der *Handlungsfähigkeit* ein grundlegendes Fundament der fachdidaktischen Entwicklung bereitgestellt, nämlich die normative Ausrichtung, die Schülerinnen

und Schüler nicht nur in ihrer Könnens-, sondern auch in ihrer Verstehens- und Urteilsleistung zu fördern, wie Brodtmann und Trebels (1979) in ihrem Artikel „Sport begreifen“ deutlich herausarbeiten. Diese fachdidaktische Leitidee hielt schließlich auch Einzug in die nachfolgenden Lehrplanrevisionen und bewies sich als durchaus „flexibel“ hinsichtlich ihrer Auslegung und Transformation im pädagogischen Reformprozess der Schule. Insbesondere mit dem normativen Konzept des „*erziehenden Sportunterrichts*“, das in den 90er Jahren protegiert wurde, ist auch die Frage der *Mehrperspektivität* und der *Reflexion* für die sportdidaktische Entwicklung weiter intensiviert worden (Neumann, 2004). Der immer höhere Stellenwert einer „reflektierten Praxis“ für alle Schulstufen zeigt sich beispielhaft in den Richtlinien und Lehrplänen des Faches Sport für die Sek I in Nordrhein-Westfalen: Ein erziehender Sportunterricht erschöpfe sich nicht in der Vermittlung praktischer Kompetenzen, sondern müsse dazu beitragen, „erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in mündiger Teilnahme am Sport in unterschiedlichen lebensweltlichen Zusammenhängen zu verwenden und reflektiertes Handeln zu ermöglichen“ (MSW NRW, 2001, S. 48). Ein so verstandenes *bewusstes Lernen* im Sportunterricht solle sich aus dem konkret erlebten Bewegungshandeln ergeben und darauf auch wieder zurückwirken, um einen Erkenntnisgewinn im Handeln zu fördern. Dieses bewusste Lernen und die damit verbundenen kognitiven Anforderungen werden neuerdings im Zuge des virulenten *Kompetenzdiskurses* in der Schulentwicklung besonders hoch gehandelt, auch wenn die Fachvertreter Sport diesem Anforderungsprofil durchaus ambivalent gegenüber treten. Unter dem besonderen Fokus des „verständnisvollen Lernens“ hob jüngst vor allem Gogoll (2010, 2011) den Stellenwert einer „reflektierten Praxis“ weiter an, indem er den Aufbau intelligenten Wissens und die Stärkung der Reflexionsfähigkeit zum archimedischen Punkt seines Kompetenzmodells erklärt. Da sich die jüngere Schul- und Fachentwicklung jedoch vornehmlich auf die Wirkungen und Lernergebnisse des pädagogischen Geschäfts konzentriert, bleiben die *didaktischen Fragen und Probleme* des Unterrichtens weitgehend unbearbeitet. Diese konzeptionelle Leerstelle hinsichtlich der Vermittlung und Aneignung einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht zeigt sich – trotz des gestiegenen Stellenwerts – sowohl in den Fachlehrplänen als auch in der Fachwissenschaft.

Erkenntnis über Sportunterricht – empirische Annäherungen an eine „reflektierte Praxis“

Zur Didaktik

Der schulische Alltag ist nicht nur geprägt durch ein hohes Maß an Pragmatik und Routinen, sondern auch

durch spezifische Prioritätensetzungen. Höchste Priorität im Sportunterricht hat in der Regel der Vollzug von Praxis, nicht die Reflexion von Praxis. Das *Primat der Bewegung* führt geradezu Regie über die fachliche Didaktik, wodurch das Lehren und Lernen im Schulsport auf den körperlich-ästhetischen Modus der Welter-schließung fokussiert – aber auch beschränkt – wird. Wenn diese Praxis aber eine „reflektierte Praxis“ werden soll, dann müsste sie nicht nur unter spezifischen Bildungs- und Erziehungsfragen im Unterricht gezeigt, sondern auch gemeinsam analysiert und gedeutet werden. Aus didaktischer Sicht ergeben sich damit eine Vielzahl an Konsequenzen für die Auswahl und Konstruktion von Unterrichtsthemen, für die Organisation von Lernstoff und Aufgabenformaten sowie für die Kommunikation innerhalb des Lehr-Lern-Geschehens. Wie ein solcher Sportunterricht aussehen kann, welche didaktischen Herausforderungen eine „reflektierte Praxis“ mit sich bringt und wie sie von den Lernenden wahrgenommen wird, sind Fragen, die empirisch bislang kaum beantwortet wurden. Im Rahmen eines ministeriellen Netzwerkeprojekts zur fachlichen Qualitätsentwicklung in Nordrhein-Westfalen konnten insgesamt sechs Unterrichtsvorhaben zum Thema „Aggressionen und Fairness im Sport“ in den Sekundarstufen I und II (Jhg. 5, 6, 7, 9, 12 und 13 (GK und LK)) wissenschaftlich begleitet werden (siehe Beiträge von Erlemeyer und Buchholz/Rau in diesem Heft).² Die bisherigen Auswertungen der videografierten Unterrichtsstunden sowie der Lehrkräfte- und Schülerinterviews geben erste Hinweise zur didaktischen Spezifik einer „reflektierten Praxis“. Spezifisch ist aus Sicht der Lehrkräfte bereits die erlebte Ambivalenz, dem doppelten Anspruch einer motorischen und kognitiven Lernaktivierung im alltäglichen Unterricht gerecht zu werden. Spezifisch ist aber auch das wahrgenommene fachliche Potenzial, im Sport besonders erfolgreich ein reflexives Lernen durch Praxis(erfahrungen) anbahnen zu können. „Wenn ein Lehrer vorne an die Tafel schreibt ‚Wie gehe ich mit Aggressionen um?‘, dann schauen die Schüler in ihre Tasche und sagen: ‚Äh, da habe ich keine Lust drauf‘. Im Sportunterricht kann man ganz anders einleiten. Man kann es provozieren, man kann darauf hinweisen, wie vielleicht auf Fair Play. Wie viel mehr Spaß das macht, als wenn man nur da steht und sich in die Köpfe kriegt und das Spiel gar nicht mehr läuft [...]“ (ESP_02_S, Schülerin, 13. Klasse, GK). Um die Lernenden zur sportbezogenen Reflexion anzuregen, sind in allen Jahrgangsstufen folgende Strategien eingesetzt worden, mit denen die Praxis systematisch auf Distanz gebracht wurde:

Sensibilisierung – normalisierte Praxis wird reflektiert: Eine gewohnte, selbstverständliche Handlungssituation

² Für eine differenziertere Erläuterung des Projekts und der bisherigen Ergebnisse siehe auch folgenden Forschungsbericht: http://www.schulsport-nrw.de/info/02_schulsportpraxis/qualitaet_gymnasiales_oberstufe/pdf/Abschlussbericht_Dortmund.pdf

im Sport wird für die Lernenden durch spezifische Leitfragen fragwürdig gemacht und mit einem Beobachtungsauftrag versehen. Diese gezielte Aufmerksamkeitslenkung auf ausgewählte Praxismomente oder -probleme ermöglicht dann eine differenzierte Analyse des bislang Unhinterfragten, da sich der Blick auf die sportliche Handlungspraxis im und durch den Unterricht ändert. „Also, wir sollten Pausensport beobachten – zum Beispiel wenn die fangen spielen oder so – und dann sollten wir aufschreiben, was fair war und was unfair war“ (ESP_11_S, Schülerin, 5. Klasse). „Ja, bei mir war das so, dass ich oft Schrittfehler oder irgendwie so etwas gemacht habe. Und das war mir gar nicht bewusst, dass ich die gerade mache. Und dann wurde ich auch eben aufgeklärt“ (ESP_05_S, Schüler, 9. Klasse).

Verstörung – manipulierte Praxis wird reflektiert: Die sportliche Handlungspraxis der Schüler wird durch ein gezielt infiltrierte Problem gestört und provoziert damit neue, oftmals irritierende Erfahrungen. Mit einer bewussten Manipulation der Praxis durch die Lehrkraft wird der Fluss des Normalen durchbrochen und Aufsehen für eine Situation oder ein Problem erregt, da sich die sportliche Handlungssituation selbst ändert. An diese eindrückliche Praxiserfahrung können dann weitere Überlegungen, Lernprozesse und Handlungsschritte anknüpfen, mit denen das Problem besser verstanden und bearbeitet werden kann. „Die Einleitung war sehr gut in das Thema. Das war jene Stunde, wo das Fußballspiel verpiffen wurde. [...] es war sehr gut angelegt; ich habe mich am Ende aufgeregt, genau wie alle anderen“ (ESP_14_S, Schüler, 13. Klasse, LK). „Ich fand es auch lustig, weil, nachdem er (die Lehrkraft) das gesagt hat, dass das (Aggressionen und Fairness) das Thema ist, reflektiert man natürlich, wie war ich in dem Spiel und dann: ‚Au ja, da habe ich vielleicht das und das gesagt‘, ... das war gut“ (ESP_24_S, Schüler, 12. Klasse, LK).

Abb. 1: Plakat zur Schiedsrichterrolle im „Ringens und Kämpfen“ (UV 6. Klasse)



Übersetzung – theoretisierte Praxis wird reflektiert: Eine (fachwissenschaftliche) Theorie zur sportlichen Praxis wird aus ihrer Abstraktheit herausgelöst und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Aussage in eine konkrete Handlungssituation des Sports übertragen und beispielhaft veranschaulicht. Wie stimmig und sinnvoll dieser Transfer von einer Theorie in die eigene Praxis wirkt, kann dann im Unterricht gezielt reflektiert werden, da sich hier Grenzen theoretischer Aussagen und praktischer Realisierbarkeiten zeigen. Theorie und Praxis können hier illustrativ und problemorientiert ineinander greifen, so dass die eigens erfahrene Handlungssituation zur Reflexion über Theorie und über Praxis anregt. „[...] die Theorien (über Aggressionsentstehung), die wir vorher in Form von Referaten gehört haben, die sollten wir praktisch umsetzen [...] und der Rest des Kurses sollte dann erkennen, ob die Theorie sich in der Präsentation widerspiegelt“ (ESP_03_S, Schülerin, 13. Klasse, GK). „Ich fand das eigentlich ganz gut die Anwendung, weil, wir haben dann die Texte gehabt zur Theorie, da durften wir das auch direkt anwenden und das hat eigentlich ziemlich gut funktioniert“ (ESP_04_S, Schülerin, 9. Klasse).

Abb. 2: Plakat zur Kämpferrolle im „Ringens und Kämpfen“ (UV 6. Klasse)



Innerhalb dieser Spielarten wird aber auch deutlich, dass sich die Reflexionspraxen nicht nur bezüglich des zeitlichen Umfangs, sondern auch hinsichtlich des Grades an Abstraktion vom konkreten Handlungserleben und hinsichtlich der Tiefe von Interpretationen der sachlichen Probleme in den jeweiligen Schulstufen unterscheiden. Dementsprechend kann eine Art Höherentwicklung des „reflexiven Lernens“ von eher ästhetischen Bildungsprozessen in der Primarstufe bis hin zur wissenschaftspropädeutischen Bildung im Sportunterricht der Sekundarstufe II angenommen werden. Wie die „reflektierte Praxis“ didaktisch inszeniert wird und welche Funktion sie im Lehr-Lern-Prozess erhält, ist im Unterrichtsverlauf für die jeweilige Lernphase spezi-

fisch zu bestimmen (siehe Beitrag von Winzer in diesem Heft) und ist letztlich maßgeblich von dem Lerninhalt abhängig, den es zu erschließen gilt. Insbesondere Oberstufenschülerinnen und -schüler kennen theoretische Reflexionen im Sportunterricht vornehmlich im Zusammenhang mit technik- oder trainingsbezogenen Lerninhalten; sie dienen hier in der Regel der funktionalen Verbesserung des sportmotorischen Könnens (Schulz, 2010). Mit dem Thema „Aggressionen und Fairness“ wurden nicht einzig körperbezogene, sondern auch psychische und soziale Aspekte des sportlichen Handelns reflektiert. Sport wird hier nicht nur als Körperpraxis, sondern vielmehr als soziale Praxis beleuchtet. Dieser thematische Fokus und auch die intensive gedankliche Arbeit im Sportunterricht löste bei einem Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler ein intensives Gefühl der „Befremdung“ aus. Als fremd wurden vor allem unbewegte und „stille Arbeiten“, wie Lesen oder Schreiben wahrgenommen, da diese Aktivitäten nicht in ihr über Jahre vertrautes Bild von Sportunterricht passen. „Ja, wenn man jetzt am Dienstagabend die Tasche packt, dann denkt man ja: Morgen habe ich Sport. Dann denkt man jetzt auch nicht sofort an Bücher rausholen und Lesen oder irgendwelche Mindmaps aufstellen“ (ESP_06_S, Schülerin, 9. Klasse). „Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität, da werde ich ja auch dran gewöhnt“ (ESP_10_S, Schüler 6. Klasse). Auch der intellektuelle „Denksport“ – wie Analysieren, Diskutieren und Interpretieren – bricht mit dem bekannten Verständnis der erforderlichen Leistungen eines guten Sportlers und damit eines guten Sportschülers. Außerdem verknappen Reflexionspraxen natürlich auch die potenzielle Bewegungszeit im Sportunterricht, da der Fluss des Sporttreibens unterbrochen werden muss. Dieses motorische „Aktivitätsoffer“ wurde nicht nur von Schülerseiten, sondern auch von den Lehrkräften beklagt; es wurde jedoch mit Blick auf den feststellbaren Lernfortschritt als eine tatsächlich gewinnbringende „Investition“ in den Unterricht bilanziert. „Das Besprechen fand ich noch mal wichtiger als das eigentliche Machen; erst einmal zu klären, was ein Foul wirklich ist [...]. Erst als man das gelesen hat oder aufgeschrieben hat, dann hat das eine andere Wirkung gehabt“ (ESP_04_S, Schülerin, 9. Klasse).

Die evaluierten Unterrichtsvorhaben wurden sowohl von Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden insgesamt sehr positiv bilanziert, aber auch als eine Art „Feiertagsdidaktik“ eingeschätzt. Im Vergleich zum fachlich kultivierten Alltag haben die Schülerinnen und Schüler in diesem Projekt einen Sportunterricht erlebt, der etwas weniger Sport und etwas mehr Unterricht als sonst war. Und die beteiligten Lehrkräfte haben einen sehr lernerfolgreichen Sportunterricht erlebt, der allerdings ein außeralltäglich hohes Engagement für die Vorbereitung und Durchführung einer „reflektierten Praxis“ erforderte, da sie bislang kaum auf didaktisch hilfreiche Orientierungen oder Vorlagen zurückgreifen können.

Zur Unterrichtsentwicklung

Um eine „reflektierte Praxis“ in den schulischen Alltag integrieren zu können, bedarf es neben weiterer pragmatischer Umsetzungsbeispiele vor allem einer grundsätzlichen *fachkulturellen* Unterrichtsentwicklung. Dies erfordert von den Lehrkräften eine bewusste und oft unbequeme Lösung von gewissen tradierten Werte- und Rollenvorstellungen sowie von habitualisierten Praktiken und Ritualen im Schulsport. Erst wenn der Sportunterricht nicht mehr einzig als Trainings- oder Kompensationsort, sondern als Lernort begriffen wird, ist auch mit einer partiellen „Umwidmung“ der *Bewegungs- in Reflexionszeit* kein Verlustschmerz mehr verbunden. Ein quantitatives „Mehr an Bewegungszeit“ ist schließlich nicht einfach gleichzusetzen mit einem qualitativen „Mehr an Lernen“. Der schulsportliche Bildungs- und Erziehungsauftrag kann nur dann adäquat erfüllt werden, wenn die Praxis im Unterricht reflexiv erschlossen wird. Durch komplementäre kognitive Zugriffe wird die Bedeutsamkeit des eigenen Erlebens und Handelns im Sport ja nicht geschmälert – im Gegenteil. Die Praxiserfahrungen werden durch eine systematische *Analyse*, durch *Theoretisierung* und eine *Einordnung* in größere Zusammenhänge noch bewusster und verständlicher. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler jedoch aufmerksam gemacht oder gar irritiert werden, so dass sie lernen, das scheinbar Selbstverständliche der Sportpraxis in Zweifel zu ziehen, genauer hin zu sehen und auch anders zu sehen. In diesem Sinne könnte die sportliche Handlungspraxis im Unterricht nicht einzig als Spiel- oder Übungsfeld, sondern auch gezielter als ein *Forschungsfeld* genutzt werden, in dem etwas entdeckt und überprüft, erprobt und verändert werden kann. Die besonderen Herausforderungen einer „reflektierten Praxis“ bleiben dabei aufs Engste an didaktische Fragen des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens gebunden: An welcher Praxis kann das fachliche Thema sinnvoll gezeigt, erfahren und bearbeitet werden? Welche inhaltlichen Frage- und Problemstellungen sollen in den Vordergrund gestellt werden? Wie kann die sportliche Handlungspraxis inszeniert und organisiert werden, um sie bewusst zu erforschen und zu gestalten? Da es ohnehin hochgradig schwierig erscheint, Erfahrungen gezielt zu steuern, ist eine akribische Organisation des didaktischen Arrangements im Unterricht ebenso wichtig, wie eine gewisse Offenheit für die Situation und die Lernwege der Schüler. Als wesentliche Katalysatoren des Lernens müssen die gewählten *Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien* für eine „reflektierte Praxis“ hierbei sinnvoll und zweckmäßig an den gewählten thematischen Fokus und das Lernziel der Unterrichtseinheit angepasst werden. Je nachdem, ob die Reflexionsprozesse während, nach oder vor der Praxis stattfinden sollen und ob sie von den Praxisteilnehmern oder von nicht involvierten Beobachtern vollzogen werden, ändert sich auch das methodische Vorgehen. Da das sportliche Handeln allerdings immer hoch-

gradig komplex, dynamisch und damit auch flüchtig ist, muss eine *inhaltliche Fokussierung und Strukturierung der Reflexionsprozesse*, z.B. durch Leitfragen, Beobachtungsbögen oder Arbeitszettel unbedingt vorgenommen werden. Sollen diese Praxisreflexionen dann auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler fruchtbar gemacht werden, kann auf eine systematische, kommunikative und auch schriftlich fixierte Aufarbeitung der gesammelten Erfahrungen nicht verzichtet werden. Wer eine „reflektierte Praxis“ umsetzen möchte, der sollte deshalb nicht nur *Ereignisräume*, sondern auch *Besinnungsräume* in seiner Sportstunde schaffen, in denen die subjektiven Wahrnehmungen und Gedanken ausgedrückt, strukturiert und interpretiert werden können. Hierbei erscheint es zum einen relevant, dass die Frage- und Problemstellungen im Unterricht explizit an die *lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen*. Zum anderen wird es erforderlich, in unterschiedlichen Lernkontexten ein grundsätzliches soziales Klima des Interesses, des Fragens und Austauschens, des Vertrauens und der Offenheit zu kultivieren. Eine *diskursive Verständigung über die Praxis* wird jedoch nur dann möglich, wenn die Sprache im Sportunterricht nicht mehr allein eine Instruktionsfunktion, sondern eine Kommunikationsfunktion erfüllt (Dreiling & Schweihofen, 2004). Erst wenn die sportpraktischen Erfahrungen sprachlich repräsentiert und sozial vermittelt werden, – z.B. schriftlich über Portfolios und Lerntagebücher oder mündlich über Präsentationen und das geteilte Denken in Gesprächen – sind diese im Unterricht systematisch analysier- und interpretierbar. Ebenso wie der motorischen Aktivität müsste auch der geistigen Aktivität der Schülerinnen und Schüler eine höhere *Wertschätzung* im Sportunterricht zugesprochen werden, die sich letztlich auch in strukturellen Unterstützungen, z.B. der Schaffung zeitlicher und räumlich-materieller Voraussetzungen zeigt. Versteht man die „reflektierte Praxis“ als grundsätzliches Unterrichtsprinzip für ein reflexives Lernen im Fach Sport, dann sollten die aufgezeigten Methoden bereits *frühzeitig in den unteren Schulstufen kultiviert und nachhaltig im alltäglichen Sportunterricht ritualisiert werden*. Wenn die Sportlehrkräfte von einem solchen Lehr-Lern-Verständnis jedoch nicht überzeugt sind, wird die „reflektierte Praxis“ weder eine fachdidaktische Neuorientierung bieten noch ein sinnvolles Unterrichtsprinzip anzeigen, sondern als normative Leerformel einzig eine rhetorische Modernisierung innerhalb der Lehrpläne darstellen.

Literatur

- Brodthmann, D. & Trebels, A. H. (1979). Sport begreifen. *Sportpädagogik* 3 (4), 13-19.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dreiling, N. & Schweihofen, C. (2004). Schulsport 11-13. Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leitungsanforderungen. In N. Dreiling & C. Schweihofen (Hrsg.), *Praxis und*

- Theorie verbinden: Schulsport 11-13. Ein Sammelband der Zeitschrift Sportpädagogik.* Seelze, 2-7.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis.* Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. (2010). Verstandnisvolles Lernen im Schulfach Sport. *Sportwissenschaft* 40 (1), 31-38.
- Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich „Bewegung, Spiel und Sport“. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (S. 18-30). Schorndorf: Hofmann.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht.* Stuttgart: Reclam.
- Hagen, R.; Siekmann, H. & Trebels, A. H. (1992). Referenzpunkte für ein Konzept zu „Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur“. *sportunterricht* 41 (7), 284-289.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik.* Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1987). Vom „Vollzug von Leibesübungen“ zur „Handlungsfähigkeit im Sport“ – Wandlungen didaktischer Grundvorstellungen. In D. Peper & E. Christmann (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Symposium zum Andenken an den Sportpädagogen J. N. Schmitz* (S. 52-67). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand.* Aachen: Meyer & Meyer.
- Lüsebrink, I. (2012). Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität – eine erfolgversprechende Strategie für die Lehrer/innen-ausbildung? In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 301-327). Bielefeld: transcript.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein-Westfalen.* Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen.* Zugriff am 23.01.2013 unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Sport_Endfassung2.pdf
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven.* Hohengehren: Schneider.
- Neumann, P. (2007). Reflexion – ein Prinzip in Konkurrenz zur Bewegungszeit. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 65-68). Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel. Hamburg: Czwalina.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* London: Temple Smith.
- Schulz, N. (1982). Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. *Sportwissenschaft* 12 (2), 152-173.
- Schulz, N. (1985). Schulsport – Die aktuelle Diskussion um Aufgaben, Ziele und Inhalte im Überblick. In H. Denk & G. Hecker (Hrsg.), *Texte zur Sportpädagogik. Teil II* (S. 190-213). Schorndorf: Hofmann.
- Schulz, N. (2010). Praxis und Theorie: Komplizierte Beziehungen. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 133-154). Aachen: Meyer und Meyer.
- Serwe-Pandrick, E. (im Druck 2013). Unterrichtsentwicklung durch ´reflektierte Praxis´. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportdidaktik – Grundzüge, Perspektiven und Herausforderungen einer pragmatischen Fachdidaktik.*
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *spectrum der Sportwissenschaften* 23 (1), 52-75.



DIN A5 quer, 284 Seiten
ISBN 978-3-7780-6238-8
Bestell-Nr. 6238 € 19,90

Prof. Dr. Kurt Murer (Red.)

1003 Spiel- und Übungsformen in der Leichtathletik

Mit Anhang „Leichtathletik in der Schule“

In 10 Kapiteln wird eine Vielfalt von Leichtathletikübungen für Halle und Training im Freien zusammengefasst. Spielformen für Lauf, Sprung, Wurf, ebenso spielerische Konditionstrainings- und Wettkampf-formen, welche Lehrer und Trainer zu abwechslungsreichem und lustbetontem Training anregen können.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/6238

Versandkosten € 2.-; ab einem Bestellwert von € 20.- liefern wir innerhalb von Deutschland versandkostenfrei.

Reflektierte Praxis methodisch inszenieren – auf der Suche nach Umsetzungsstrategien

Norbert Schulz

Während Begründungsmuster und Zielsetzungen eines Sportunterrichts, der sich dem Prinzip reflektierter Praxis verpflichtet weiß, weitgehend abgeklärt sind, fehlen systematische Erkenntnisse und Hinweise zur methodischen Inszenierung eines solchen Unterrichts bislang nahezu gänzlich. Der Beitrag widmet sich daher auf der Grundlage umfangreichen empirischen Materials dieser Frage und versucht, an ausgewählten Unterrichtsbeispielen prinzipielle Umsetzungsstrategien reflektierter Praxis aufzuzeigen. Dabei werden sowohl geeignete als auch ungeeignete Ansätze zur Sprache gebracht.

Reflected Practice Methodologically Designed: Searching for Usable Strategies

Whereas reasoning patterns and objectives of physical education based on the concept of reflected practice have been defined to a great extent, systematic knowledge and advice concerning the instructional design of such lessons are still almost completely missing. Thus the author considers extensive empirical data to deal with this question and to demonstrate fundamental strategies to apply reflected practice through selected examples of instruction. Thereby he discusses both adequate and inadequate concepts.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Die Forderung nach „reflektierter Praxis“ als Unterrichtsprinzip im schulischen Sportunterricht stößt bei Fachvertretern auf zunehmend offene Ohren. Schülerinnen und Schüler sollen sportliche Praxis am und mit dem eigenen Leib unmittelbar erleben und erfahren; sie sollen sie aber auch durch Reflexion auf Distanz bringen können und sie sich dadurch für einen mündigen Umgang verfügbar machen. Die Reflexionsanstrengungen im Unterricht fließen also zurück in die Gestaltung und Handhabung der sportlichen Praxis und werden von den Schülern deshalb – ganz im Sinne erziehenden Sportunterrichts – als etwas subjektiv durchaus Sinnhaftes und Bedeutsames erfahren und behandelt (vgl. dazu die Ausführungen bei Wolters 2012, 78ff.).

Sind demnach die grundlegenden Zielsetzungen einer „reflektierten Praxis“ weitgehend konsensfähig formuliert, mangelt es bislang an systematischen Erkenntnissen und Hinweisen zu ihrer methodischen Inszenierung. Im Folgenden wird deshalb die Frage nach methodischen Konstruktionsstrategien für „reflektierte Praxis“ aufgegriffen¹. Dabei wird dem konkreten Verhältnis von sportlicher Praxis der Schülerinnen und Schüler und den kognitiv-reflexiven Unterrichtsinhalten besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dies geschieht, weil nicht zuletzt durch die Art der Gestaltung dieses

Verhältnisses für die Schüler Möglichkeiten geschaffen (oder verhindert) werden können, „reflektierte Praxis“ als ein subjektiv sinnvolles Geschehen zu erfahren. Subjektive Sinnhaftigkeit wiederum dürfte eine wichtige Gelingensbedingung „reflektierter Praxis“ sein. Denn angesichts der vielfach belegbaren Tatsache, dass Schüler am Sportunterricht gemeinhin seinen Nicht-Schule-Charakter schätzen, besteht eine wesentliche didaktisch-methodische Herausforderung darin, „reflektierte Praxis“ als ein für die Schüler attraktives Prinzip zu gestalten.

Die Überlegungen werden an Unterrichtsbeispielen festgemacht, die im Rahmen zweier größerer Projekte entstanden, zum Teil hospitiert und videografiert und im Kontext von Lehrer- und Schülerinterviews flankie-

¹ Die Fachdidaktik operiert hier gewöhnlich mit einem weiten Praxisbegriff, der auch sportliche Phänomene außerhalb des Schulsports einschließt. Die folgenden Ausführungen beschränken Praxis auf die motorische Praxis der Schülerinnen und Schüler im Unterricht.

² Es handelt sich um die NRW-Projekte „Erprobungsvorhaben zu Sport als 4. Abiturfach“ (vgl. dazu ausführlich Kurz & Schulz 2010) sowie „Netzwerke Sport in der gymnasialen Oberstufe“ (vgl. dazu den im NRW-Schulsportportal eingestellten Projektabschlussbericht über das Netzwerk Rheinland; www.schulsport-nrw.de).



Norbert Schulz

Deutsche Sporthochschule
Köln
Institut für Schulsport/
Schulentwicklung

Am Sportpark
Müngersdorf
50933 Köln
E-Mail: n.schulz@dshs-koeln.
de

rend erläutert und beurteilt worden sind². Die Auswertung des umfangreichen Materials ist bislang nur ansatzweise erfolgt, sodass auch die gewonnenen Ergebnisse lediglich vorläufigen Charakter haben.

Inszenierungsmuster reflektierter Praxis

Versucht man eine systematische Ordnung des methodischen Vorgehens in den ausgewerteten Unterrichtsbeispielen, dann ist auf der für unsere Fragestellung relevanten Ebene der Handlungsmuster eine Form methodischen Handelns dominant, die durch ihre Fachspezifik zur Realisierung reflektierter Praxis besonders geeignet scheint: *Sportpraktisches Handeln der Schülerinnen und Schüler, gekoppelt an einen sporttheoretisch-reflexiven Erprobungs- bzw. Anwendungsauftrag* (vgl. ausführlicher Rix 2011, 56ff.). Kognitiv-reflexive Elemente dienen hier in enger inhaltlicher und zeitlicher Verzahnung mit Praxis der Analyse und Bewusstmachung bzw. der Veränderung und Optimierung des sportlichen Tuns, wobei den Schülern ermöglicht wird, den Arbeits- und Lernprozess weitgehend selbstbestimmt zu gestalten. Diese methodische Grundform taucht in den Unterrichtsbeispielen in einigen Varianten auf, die nun etwas genauer erläutert werden sollen.

Praxis theoriegeleitet steuern

Ein erster Typus ist nur mit Einschränkungen zu empfehlen, denn er bringt das pädagogische Kriterium subjektiver Bedeutsamkeit dadurch in Gefahr, dass er seinen Ausgang nicht bei einer konkreten sportpraktischen Aufgabe der Schüler nimmt, sondern einen bestimmten theoretischen Inhalt vorgibt, der sodann in praktisches Handeln überführt werden soll:

Wir haben meistens in der Theorie ein bisschen vorgearbeitet, zum Beispiel die Regeln beim Volleyball (...), und die Schritte dann noch mal in der Aufstellung auf dem Feld abgegangen, wo jetzt wer hingehet, damit klar wurde, wie die Positionen aufgeteilt werden (...). Wir haben also immer in der Theorie vorgearbeitet und das dann in der Praxis aufgearbeitet“ (Schüler, gymn. O., II, 1527).

Diese Art der Inszenierung von Unterricht, die hauptsächlich in der gymnasialen Oberstufe zu beobachten ist und von den zuständigen Lehrkräften mit externen Anforderungen (Klausur, Abiturprüfung) begründet wird, läuft dann ins Leere, wenn die theoretisch eingebrachte Thematik nicht zwingend in das sportpraktische Handeln der Schüler integriert werden kann. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die theoretisch nahegelegte praktische Leistung (z. B. eine vorgegebene

Bewegungsform realisieren) das aktuelle sportmotorische Können der Schüler eindeutig überfordert:

„Ja, also das mit der Bewegungsbeschreibung, das hat mir wirklich nicht soviel gebracht (...). Also, ich glaube, das sollte man irgendwie später machen (...). Also, es bringt ja nichts, wenn ich jetzt gucke, wie der Weitsprung geht, und dann mache ich das (...). Ich glaube nicht, dass das funktioniert“ (Schüler, gymn. O., IX, 287).

Ähnliche Probleme äußerten Schüler (auch unterer Jahrgangsstufen) z. B. bei der Umsetzung biomechanischer Prinzipien im Tischtennis oder bei der Anwendung des kompliziert-komplexen Regelwerks im Basketball. In allen Fällen waren die Schüler aufgrund ihres aktuellen sportpraktischen Leistungsvermögens eindeutig überfordert. Lehrkräfte müssen bei diesem Inszenierungsmuster also besonders aufmerksam auf eine gute Abstimmung der theoretischen Angebote mit dem sportpraktischen Niveau der Schüler achten. Gelingt dies, sind die Schüler durchaus interessiert, durch Anwendung auch vorgegebener Theoriethemata ihr eigenes sportliches Handeln zu erweitern.

Praxis befragen

In einer zweiten Variante wird die Gefahr sportpraktischer Überforderung (und eines dadurch bedingten Desinteresses) der Schüler durch einen modifizierten Ansatz verringert. Der Unterricht startet stets mit sportpraktischen Aktivitäten der Schüler, an die sich sodann kognitiv-reflexive Bearbeitungsschritte anschließen. Die reflexiven Passagen sind also unmittelbar auf die motorische Praxis des Unterrichts bezogen und nicht einer davon zunächst unabhängigen allgemeinen Theorie entnommen. Ihre Sinnhaftigkeit dürfte den Schülern daher plausibel sein. Innerhalb dieser Variante gibt es wiederum unterschiedliche Spielarten.

- Die *Richtung* der kognitiv-reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis wird den Schülern weitgehend freigestellt. Zu verfolgende Fragestellungen werden im Wesentlichen von den Schülern selbst entwickelt. Tendenziell gehen Buchholz und Rau in ihrem Beitrag (s. „Lehrhilfen“ in diesem Heft) so vor. Sie konfrontieren die Schüler mit einem offenen Arbeitsauftrag, nämlich besonders positive und negative Erfahrungen beim Basketballspiel zu notieren, an denen in der Folge dann weiter gearbeitet werden soll. Vorteile eines solchen Vorgehens liegen zweifelsfrei in seiner Schülerorientierung, die hohes Interesse und Engagement seitens der Schüler erwarten lässt. Nachteile ergeben sich vor allem für die Lehrkraft, die den weiteren Unterrichtsverlauf kaum antizipieren kann und deshalb äußerst flexibel auf die von den Schülern gesetzten Akzente reagieren können muss.
- Solche Unsicherheiten lassen sich reduzieren, wenn die *thematische Ausrichtung* der reflexiven Beschäftigung

tigung mit Praxis genauer vorgegeben wird, der enge und für die Schüler motivierende Bezug zu dieser Praxis gleichwohl beibehalten wird. So sollten im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens zu Grundlagen des Bodenturnens Schüler der Jahrgangsstufe 5 aus einer vorgegebenen Beobachtungsliste zum Handstand jeweils zwei Merkmale auswählen, die anschließend in Kleingruppenarbeit mit Hilfe eines Beobachtungsbogens an der Praxis überprüft und zu Korrekturvorschlägen genutzt wurden. Die Schüler waren durchaus in der Lage, solche gezielte Bewegungsbeobachtung vorzunehmen und sinnvoll in den Bewegungslernprozess einzubauen („Weil, wenn man halt sieht, wie das aussehen muss (...), vielleicht ist das dann auch noch mal ein bisschen einfacher“; Schüler, Kl. 5, El, 3).

- Eine dritte Form ist weniger methodisch, sondern thematisch-inhaltlich bedingt. Die Ausrichtung der reflexiven Beschäftigung mit Praxis ist hier *ausdrücklich zukunftsorientiert*, so dass subjektive Bedeutsamkeit nicht unmittelbar erfahren und einsichtig werden kann, sondern von der Hoffnung zu leben hat, dass sie sich irgendwann einstellen wird. Das betrifft etwa Themen eines langfristig angelegten Fitness- oder Gesundheitstrainings, aber auch das Erlernen und Anwenden neuer Bewegungstechniken, die nicht sofort zu Leistungssteigerungen führen („Wenn wir z. B. 6 Wochen in ein Fitness-Studio gehen und arbeiten da (...), wenn sie dann auch noch zwei- oder dreimal gefehlt haben, es ist ja kein Effekt vorhanden (...), sie werden ihn tatsächlich nicht erleben“; Lehrkraft, X, 124). Allerdings gelingt es durchaus, Schüler auch für diese Art „reflektierter Praxis“ zu gewinnen, wenn man ihnen deren zukünftige Relevanz und damit auch sozusagen das Lernen auf Vorrat plausibel machen kann („Das sind Sachen, die bleiben hängen. Wenn ich jetzt mal in die Breite gehe, weiß ich auf jeden Fall, wie ich mein Fett, bei welcher Herzfrequenz ich das wieder verbrennen kann. Das ist praktisch“; Schüler, gymn.O., XIII,5, 15).

Praxis-Theorie-Differenzen aufklären

Eine dritte Variante „reflektierter Praxis“ operiert ganz gezielt mit der Aufarbeitung von Differenzenerfahrungen der Schüler zwischen ihrer sportpraktischen Aufgabe im Unterricht und der durch Reflexion nahegelegten theoretischen Lösung dieser Aufgabe. In solchen Fällen kommt es bei den Schülern quasi zu irritierenden Störungen zwischen den antizipierten und den tatsächlichen Handlungsergebnissen, die durch reflexive Anstrengungen aufzuarbeiten und in sportpraktische Konsequenzen zu übersetzen sind (vgl. dazu grundlegend Giese 2008). So erfahren beispielsweise etliche Schüler in einem Unterrichtsvorhaben zur Verbesserung der Kugelstoßleistung, dass die hierfür in der Theorie favorisierte Rückenstoßtechnik bei ihnen keineswegs zu der erwarteten Weitenoptimierung führt, sondern die

Seitstoßtechnik (mit Angleiten) günstigere Ergebnisse bringt. In einer weiteren Reflexionsphase kann dieser zunächst erstaunliche Befund dann aufgeklärt werden (ein weiteres Beispiel zum Sprung bei Schulz 2011).

Solche nach Aufklärung drängenden Differenzen können sich im Unterrichtsverlauf ergeben; sie können von der Lehrkraft aber auch gezielt lanciert werden (vgl. dazu das Beispiel von Stiller zum leichtathletischen Tiefstart; www.schulsport-nrw.de/index.php?id=19, dort „Tagungsdokumentation“). Da diese Art „reflektierter Praxis“ bei den Schülern hohes Reflexionsvermögen voraussetzt, ist es primär für ältere Jahrgangsstufen, insbesondere für die gymnasiale Oberstufe und ihren Anspruch auf Wissenschaftspropädeutik geeignet.

Ausblick

Die getroffenen Unterscheidungen methodischer Inszenierung einer „reflektierten Praxis“ verstehen sich als erste Systematisierungsversuche (und Orientierungshilfen für die Lehrkräfte), die angesichts der Bedeutsamkeit dieses Prinzips für einen zeitgemäßen Sportunterricht fortgesetzt werden sollten.³ Nicht zuletzt bieten hierfür die aktuellen Überlegungen zur Aufgabenkultur im Sportunterricht eine geeignete Plattform, vornehmlich die dortige Beschäftigung mit dem Typus „Lernaufgabe“, der – ähnlich wie „reflektierte Praxis“ – das Zusammenwirken von Wissen und Handeln intendiert (vgl. z. B. Pfitzner 2012). Es wird viel vom methodischen Geschick der Sportlehrkräfte abhängen, die Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen für das Prinzip der „reflektierten Praxis“ zu gewinnen – eine Schülerschaft, für die Sportunterricht derzeit immer noch weitgehend eine Auszeit von der Schule bedeutet.

Literatur

- Giese, M. (2008). *Erfahrung als Bildungskategorie*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.) (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Pfitzner, M. (2012). Aufgabenkultur im Sportunterricht – von etablierten Methoden des Sportunterrichts und Lernaufgaben. In A.-Ch. Roth, E. Balz, J. Frohn, P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (53 – 66). Aachen: Shaker.
- Rix, M. (2011). *Methoden der Theorieerarbeitung im Sportunterricht. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung*. Aachen.
- Schulz, N. (2011). Abiturprüfung Sport – Zur Integration von Wissen und sportpraktischen Erfahrungen. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (148 – 152). Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2012). Gegenwarts- und Zukunftsorientierung im Sportunterricht. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 24 (2), 65 – 88.

³ Vgl. auch die ähnlich gelagerten Versuche bei Serwe-Pandrick in diesem Heft.

„Reflektierte Praxis“ in der Unterrichtsplanung¹ – Zur Platzierung, Strukturierung und Präzisierung für Sportstunden

Ingeborg Winzer & Maike Schwarz

Sowohl die zeitgemäße fachdidaktische Diskussion als auch die aktuelle Generation der Sportlehrpläne sieht im Prinzip der „reflektierten Praxis“ ein unabdingbares Merkmal erziehenden Sportunterrichts. Diese normative Forderung hat allerdings längst noch nicht die Sportlehrerausbildung erreicht – auch in den Hochschulen nicht. Es wird weiterhin versäumt, die Studierenden an die Prinzipien des Lehrens und Lernens einer „reflektierten Praxis“ heranzuführen. In der zweiten Phase der Lehramtsausbildung entsteht somit ein besonderer Handlungsbedarf, die Referendare nicht nur grundsätzlich für eine „reflektierte Praxis“ in den Richtlinien und Lehrplänen der unterschiedlichen Schulformen zu sensibilisieren, sondern sie auch in konkreten Unterrichtsvorhaben planerisch und gestalterisch zur Umsetzung dieses Prinzips zu befähigen. Eine mögliche Anregung und auch eine Aufforderung möchte der folgende Beitrag für die Vorgehensweise im Rahmen der Seminararbeit und für die Unterrichtsgestaltung im Fach Sport aufzeigen.

“Reflective Practice” in Instructional Design: The Placement, Structure and Specifications of Sport Lessons

The contemporary sport didactical discussion as well as current versions of sport curricula regard the concept of “reflective practice” as an indispensable characteristic of educational physical education. However, this normative demand has by far not yet reached the training of physical educators – not even at colleges. In addition the student’s training lacks confrontation with the principles of teaching and learning based on “reflective practice.” Therefore, especially the student teaching phase is challenged not only to fundamentally sensitize the student teachers for “reflective practice” in the guidelines and curricula of the different types of school, but also to enable them to transform these principles when planning and creating concrete teaching objectives. With this article the authors want to initiate and also request modifying the work concerning student teachers and the instructional design of physical education.

„Reflektierte Praxis? – nie gehört, das wurde im Sportstudium nicht thematisiert“, solche oder ähnliche Äußerungen der Referendarinnen und Referendare zu Beginn der zweiten Phase der Ausbildung begleiten mich nun schon seit meiner 15-jährigen Tätigkeit als Fachleiterin.

Auf der Grundlage der Ergebnisse eines ministeriellen Netzwerkprojektes zur Qualitätsentwicklung in den Sekundarstufen I und II² habe ich gemeinsam mit den Referendarinnen und Referendaren zweier Ausbildungsjahrgänge (2010/12 u. 2011/13) Handlungsempfehlungen für die Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden erarbeitet. Sie bieten den Referendarinnen und Referendaren Orientierungshilfen für die unterschiedlichen Funktionen einer „reflektierten Praxis“ in den einzelnen Phasen der Unterrichtsplanung und -gestaltung: Wo und an welcher Stelle des Unterrichts ist eine Phase der Reflexion didaktisch und methodisch sinnvoll zu platzieren? Welche Strukturierungsmerkmale bieten sich

¹ Zum Begriff der “reflektierten Praxis” vgl. den Beitrag von Serwe-Pandrick in diesem Heft.

² Nähere Informationen zum Projekt sind in den Forschungsberichten der TU Dortmund und der DSHS Köln zu finden unter: http://www.schulsport-nrw.de/info/02_schulsportpraxis/qualitaet_gymnsiale_oberstufe/qualitaet_s2.html

für die verschiedenen Ebenen der „reflektierten Praxis“ an? Welche Operatoren gliedern den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler nach dem Prinzip der Voraussetzungshaftigkeit des früheren und für den späteren Lernschritts? Orientiert an dem Grundschemata der Artikulation einer Unterrichtsstunde (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung – am ZfSL in Dortmund³ für Gymnasium/Gesamtschule) veranschaulicht die folgende Übersicht eine Möglichkeit zur Platzierung und Strukturierung der „reflektierten Praxis“.

³ Nähere Informationen zum Positionspapier: Der Unterrichtsentwurf im ZfSL Dortmund ist einzusehen unter: http://www.zfsl.nrw.de/Zfsl/regional/RB_Arnberg/DOR/index.html

Phase	Funktion der „reflektierten Praxis“ in der Unterrichtsphase <i>Welche Funktion hat die „reflektierte Praxis“ in dieser Unterrichtsphase?</i>	Strukturierung der „reflektierten Praxis“ <i>Auf welche Weise kann der Lehrer die „reflektierte Praxis“ in dieser Phase konkretisieren?</i>	Operatoren <i>Welche Operatoren können für das Lernen der SuS in dieser Phase verwendet werden?</i>
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Anknüpfung an die vergangene Stunde bzw. das vorherige Vorhaben Rück- oder Ausblick eröffnen Vorwissen und Antizipation zum Thema aktivieren und aufgreifen Zielbildung in Bezug auf Stunde und Vorhaben entwickeln Transparenz und Klarheit schaffen (Inhalt und Organisation) Erarbeitung einer thematischen Problem- bzw. Leitfrage Schülermotivierung und -aktivierung Planung (Stunde und Vorhaben) mit den Schülern Finden und Präzisieren einer Bewegungsaufgabe 	<ul style="list-style-type: none"> Ausgangspunkt von bisherigen Arbeitsergebnissen (z.B. Plakate, erlernte Bewegungen, Arbeitsblätter, Videos etc.) Verdeutlichung des Standpunktes im Arbeitsprozess (mündlich, visuell, auch motorisch) Vergleich von Soll- und Istwert des Lernstandes Schaffung von sportmotorischen Problemstellungen (z.B. durch Verstörung, Sensibilisierung, Manipulation) 	<ul style="list-style-type: none"> wiederholen demonstrieren beschreiben benennen zusammenfassen einordnen vergleichen erläutern beobachten
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> Systematische Erarbeitung mit Hilfe von fachspezifischen Methoden/ Kategorien Erproben von Bewegungshandlungen Zwischensicherung von Lernergebnissen Auswertung der Bewegungserfahrungen durch <ul style="list-style-type: none"> Vorstellen von Lösungen Kriterienbezogene Evaluation Formulierung von Ergebnissen 	<ul style="list-style-type: none"> (Partner-)Beobachtungen Bewegung/Übung durch SuS vormachen lassen Selbstreflexion (z.B. mithilfe von Arbeitsblättern etc.) Verstörung (z.B. durch L., Situation, Gegenstand) Binnendifferenzierung <p>➔ mediale Unterstützung optional</p>	<ul style="list-style-type: none"> analysieren benennen beobachten beschreiben beurteilen bewerten darstellen einordnen erläutern präsentieren vergleichen wiederholen partielles Zusammenfassen
Sicherung/ Transfer	<ul style="list-style-type: none"> Festhalten von erarbeiteten Aspekten Demonstration von motorischen Bewegungen/Taktiken/Gestaltungen Diskussion von Ergebnissen Anwendung des Gelernten in neuen Kontexten Entwicklung von Perspektiven für den weiteren Verlauf Einordnung der Stunde in größere Zusammenhänge (in Beziehung setzen zu anderen Lerninhalten) Rückmeldung zum individuellen Lernfortschritt Überprüfung der Problem- bzw. Leitfrage 	<ul style="list-style-type: none"> Erfahrungen austauschen Abgleichen, ob das zu Beginn formulierte Ziel erreicht wurde Ergebnisse der Gruppen (z.B. Plakate, Demonstrationen) beschreiben und fixieren Durch Reflexion des Unterrichtsgeschehens und des eigenen Lernzuwachses neue Lernziele formulieren und Probleme aufzeigen (z.B. im Lerntagebuch) Reflexion des methodischen Vorgehens 	<ul style="list-style-type: none"> anwenden beurteilen bewerten problematisieren in Beziehung setzen vergleichen / gegenüberstellen übertragen erklären



Ingeborg Winzer

Fachleiterin für das Fach Sport am ZfsL Dortmund Ruhrstr. 10a 58239 Schwerte Tel.: 02304/242278

E-Mail: ingeborg.winzer@web.de

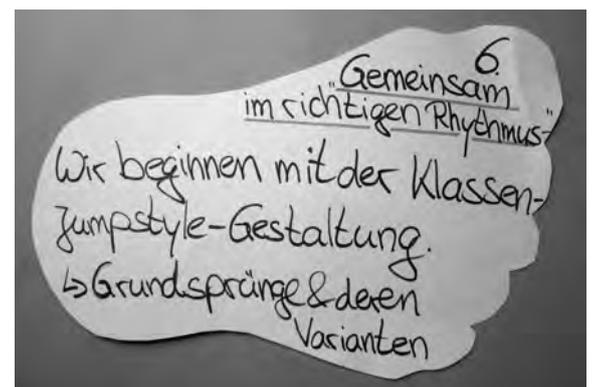
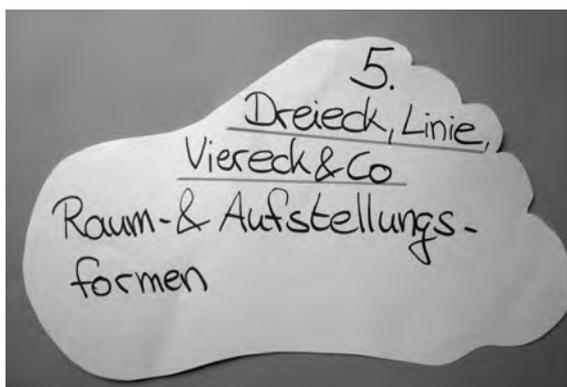
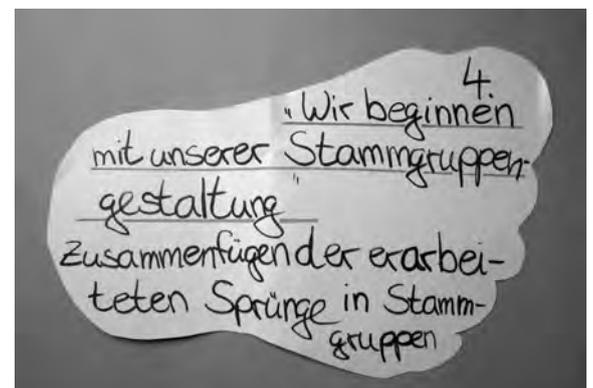
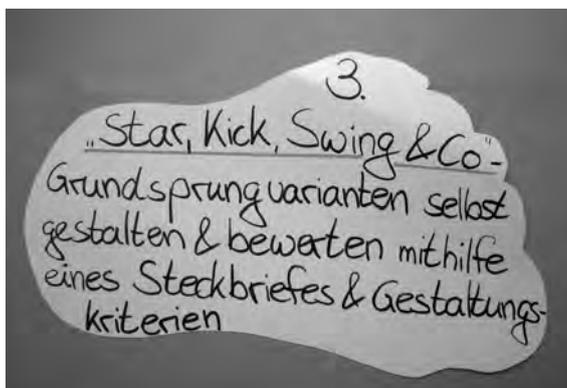
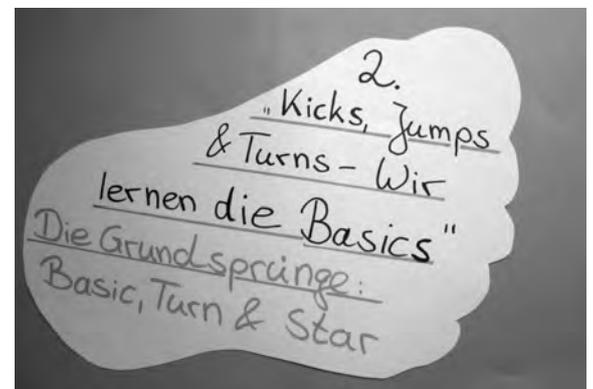
In diesen drei Unterrichtsphasen ist eine enge Verknüpfung zwischen Planen, Handeln und Reflektieren möglich. Die Merkmale einer guten „reflektierten Praxis“ in den einzelnen Phasen sind die Transparenz des Ablaufs für die Schülerinnen und Schüler sowie eine klare Strukturierung des Unterrichtsgeschehens durch entsprechende Lernaufgaben und Arbeitsmaterialien. Eine klare Struktur benötigt organisatorisch abgegrenzte Arbeitsphasen, die funktional aufeinander aufbauen. Sie bilden nun die Grundlage für die Planung und Durchführung von Sportstunden.

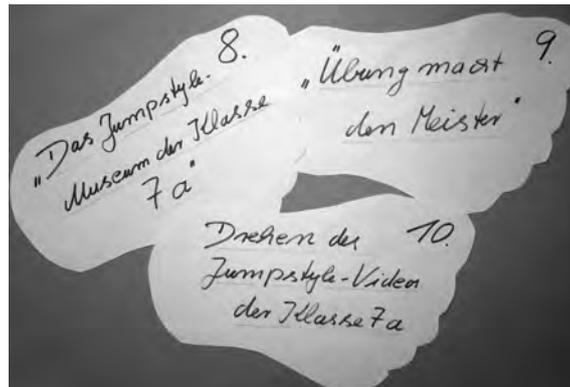
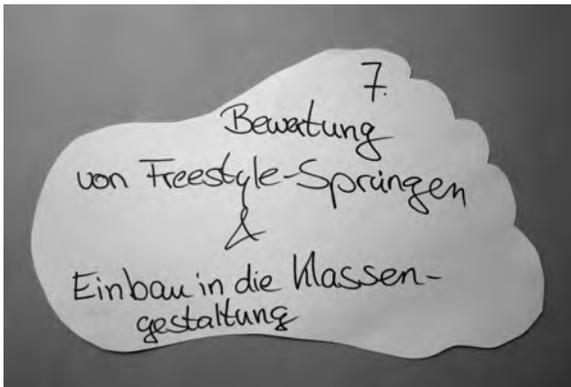
Exemplarisch wird dies in einem Unterrichtsvorhaben⁴ der Sekundarstufe I der Jahrgangsstufe 7 eines Gymnasiums – „Let's jump – Wir gestalten ein Jumpstyle-Video“ – Entwicklung und Gestaltung eines Jumpstyle-

Videos unter besonderer Berücksichtigung von Gestaltungsprozessen in der Klein- und Großgruppe – dargestellt. Die abgebildete Fotogalerie (s.u.) verdeutlicht die schrittweise gemeinsame Planung des Unterrichtsvorhabens. Gemeinsam mit der Lerngruppe wurde nach jeder Einheit für die nächst folgende Einheit rückschauend/vorausschauend reflektiert, wie der nächste Schritt „step by step“ aufgrund der Lernergebnisse vor dem Hintergrund der Zielbildung des Unterrichtsvorhabens – Wir gestalten ein Jumpstyle-Video – schriftlich festgelegt, geplant und durchgeführt werden kann (Zielbildung - Planung - Durchführung - Reflexion).

⁴ Planung und Durchführung des Unterrichtsvorhabens von Frau Maika Schwarz.

Fotogalerie des Unterrichtsvorhabens:





Maïke Schwarz

Studienrätin für die Fächer
Deutsch und Sport am
Gymnasium Mainz-Ober-
stadt

Ausgewählt wird die 7. Stunde des Unterrichtsvorhabens mit dem Thema:

Die Jumpstyle – Experten der Klasse 7a in ihrem Element – Kriteriengeleitete Bewertung und Anwendung selbstentwickelter Partner – Jumpstyle Freestyle-Sprünge zur Erweiterung der Klassengestaltung.

Die Phasen der „reflektierten Praxis“ sind in dem kompletten Stundenverlaufsplan (s.u.) dezidiert dargestellt. Mit den folgenden Planungs- und Strukturierungsfragen wird die „reflektierte Praxis“ im Stundenverlauf näher erläutert:

- Welche spezifische Funktion erhält die „reflektierte Praxis“ in diesem Verlauf (Phase)?

- Wie differenziert ist der angestrebte Lernschritt der „reflektierten Praxis“ unter den Sach- und Verhaltensaspekten konkretisiert?
- Wie lassen sich die Aufgabenformate für die „reflektierte Praxis“ gestalten?
- Wie gestaltet sich das Zusammenspiel von motorischen und kognitiven Lernaktivitäten in diesen Phasen?
- Wie wird in den jeweiligen Phasen die „reflektierte Praxis“ didaktisch unterstützt?
- Welche Kommunikationsstruktur erfordert eine „reflektierte Praxis“?

Geplanter Stundenverlauf

Unterrichtsphasen/Funktion	Sach- und Verhaltensaspekte	Sozialformen und Organisation	Medien/Materialien
Einstieg Herstellung des Unterrichtszusammenhangs zur Schaffung inhaltlicher Klarheit und zur Hinführung zum Stundenthema	Wiederholung der zentralen Kriterien für die Entwicklung der Partner-Freestyle-Sprünge durch einen Einstiegsimpuls in Form eines Plakats	Klassenunterricht, reorganisierendes Gespräch, Sitzkreis	Plakat, Arbeitsaufträge
Erwärmung Einstimmung/Aktivierung des Herzkreislaufsystems	Gemeinsame Erwärmung mit anschließender Ausführung der Klassengestaltung	Klassenunterricht	Musik ⁵
Erarbeitung Üben/Festigen zuvor erarbeiteter Partnerfreestyle-Sprünge; Systematische Erarbeitung von Unterrichtsinhalten durch Reflexion in Kleingruppen – „ reflection in action “	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Partner-Freestyle-Sprünge in den Stammgruppen • Präsentation des eigenen Freestyle-Sprungs vor der Partnergruppe⁶ • Bewertung des Sprungs durch die Partnergruppe mit Hilfe eines kriteriengeleiteten Bewertungsbogens • Austausch bzgl. der Einzelbewertungen in den Stammgruppen zur abschließenden Bewertung des Freestyle-Sprungs der Partnergruppe • Gegenseitige Erläuterung der Sprungbewertung 	Gruppenarbeit, Schüler-Gespräche (6er/8er Gruppen) GA EA GA GA	Musik/ Plakate Steckbriefe Bewertungsbogen, Stift Plakat, Stift
Reflektierte Praxis I/Ergebnissicherung Präsentation/Sicherung der Ergebnisse „ reflection in/on action “	Strukturierte Sicherung der Arbeitsergebnisse Einstieg: <ul style="list-style-type: none"> • Schilderung der Erfahrungen bzgl. der Bewertung des Sprungs 	Klassenunterricht, Präsentation	Bewertungsbogen

⁵ Das Musikstück „Holiday“ von Patrick Jumpen wurde von den Schülerinnen und Schülern ausgewählt.

⁶ Die Partnergruppen wurden von den Schülerinnen und Schülern selbstständig gewählt.

	<p>Hauptteil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation einzelner Sprünge mit anschließender Erläuterung der Bewertung durch die Partnergruppe • Herausarbeitung zentraler Aspekte, die zu einer Verbesserung der Sprünge führen: <p><i>Antizipierte Schülerbeiträge, z.B. Kreativität:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hinzufügen von Armbewegungen • Berührung unterschiedlicher/mehrerer Körperteile • Unterschiedliche Aufstellungsformen etc. <p><i>Kombinationsfähigkeit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kombination mit leichteren Sprüngen, z.B. Basic • Berührung mit anderen Körperteilen etc. <p>Schluss: Übergang zur Übungsphase mit differenzierter Aufgabenstellung</p>	<p>Klassenunterricht, reorganisierendes Gespräch,</p> <p>Schülerbeiträge</p> <p>Lehrerimpuls</p>	<p>Bewertungsbogen</p> <p>Plakat</p>
<p>Übungsphase Anwendung des Gelernten in neuen Kontexten</p> <p>Präsentation Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse</p>	<p>Ggf. Überarbeitung des eigenen Partner-Freestyle-Sprungs; Anwendung des eigenen Sprungs im Rahmen individuell gewählter Aufgabenstellungen</p> <p>Präsentation der neuen Partner-Freestyle-Sprünge in unterschiedlichen Formen als Erweiterung der Klassengestaltung</p>	<p>Gruppenarbeit, Schülergespräch</p> <p>Gruppenarbeit, Kreis</p>	<p>Bewertungsbogen</p> <p>Musik</p>
<p>Reflektierte Praxis II Auswertung der Übungsphase und Ausblick auf die kommende Stunde</p> <p>„reflection on action“</p>	<p>Strukturierte Auswertung der Ergebnisse der Übungsphase</p> <p>Einleitung: Schilderung der Erfahrungen bzgl. der Integration der Partner-Freestyle-Sprünge in die Klassengestaltung.</p> <p>Hauptteil: Wo stehen wir jetzt? – Formulierung des heute geleisteten Beitrags hinsichtlich des gemeinsamen Ziels</p> <p><i>Antizipierte Schülerbeiträge, z.B.:</i> <i>Erweiterung der Klassengestaltung durch Hinzufügen überprüfter Partner-Freestyle-Sprünge</i></p>	<p>Klassenunterricht, entwickelndes Gespräch</p>	<p>Plakat</p>
<p>„rückschauend/ vorausschauend“</p>	<p>Schluss: Formulierung der Zielbildung für die kommende Stunde</p> <p><i>z.B.: Erprobung der Freestyle-Sprünge der übrigen Gruppen zur Erweiterung der Stammgruppengestaltung.</i></p>	<p>Lehrerimpuls</p>	

Die Platzierung der „reflektierten Praxis“ erschließt sich aus der didaktischen Akzentuierung des Lerninhalts (Thema der Stunde: Der Unterrichtsgegenstand in seiner didaktischen Intentionalität) und gibt an, um welche Unterrichtsphase im Kontext des Stundenverlaufs es sich handelt und welche Funktionen sie erfüllen soll. Die mit der Bestimmung des Themas einhergehende Festlegung, worauf in dieser Stunde der Akzent des Lernens gesetzt werden soll, strukturiert und konkretisiert die „reflektierte Praxis“ I und II im Verlauf: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, selbstständig entwickelte Partner-Freestyle-Sprünge kriteriengeleitet zu bewerten, diese ggf. zu überarbeiten und anschließend in individuell gewählter Form zu präsentieren. Aus dieser Zielbildung für die Stunde und aus den Ergebnissen der Einstiegsphase ergeben sich Arbeits-

aufträge für die „reflektierte Praxis“ innerhalb der Partnergruppen der Erarbeitungsphase:

Arbeitsaufträge der Erarbeitungsphase

1. *Springer:* Präsentiert eurer Partnergruppe euren Partner-Freestyle-Sprung, indem ihr ihn mehrfach ausführt (einzeln und in Kombination mit zwei Grundsprüngen).
2. *Beobachter:* Bewertet den Freestyle-Sprung eurer Partnergruppe, indem ihr während der Sprungpräsentation eurer Partnergruppe einen Bewertungsbogen ausfüllt (zunächst jeder für sich!).

Wechsel der Rollen: Beobachter werden zu Springern und umgekehrt und führen ebenfalls die Aufgaben 1 und 2 durch.

3. Bewertet nun gemeinsam in eurer Stammgruppe den Freestyle-Sprung eurer Partnergruppe, indem ihr euch eure Ergebnisse gegenseitig vorstellt, diese ggf. diskutiert und im Anschluss daran das Bewertungsplakat (Beobachtungsbogen in groß für die Auswertung der einzelnen Beobachtungsbögen im Plenum) ausfüllt.
4. Erläutert eurer Partnergruppe eure Sprungbewertung.
(Bearbeitungszeit: 15 Minuten)

Zusatzaufgabe:

- a) Überarbeitet euren Freestyle-Sprung mit Hilfe der Anregungen eurer Partnergruppe.
- b) Bringt euch gegenseitig eure Partner-Freestyle-Sprünge bei und entwickelt ggf. eine weitere Sprungvariante.

In dieser Phase zeigt sich ein Zusammenspiel von motorischen und kognitiven Lernaktivitäten: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, den Partner-Freestyle-Sprung ihrer Partnergruppe hinsichtlich dessen Qualität zu beurteilen, indem sie ihn im Rahmen einer Bewegungsbeobachtung kriteriengeleitet bewerten und in diesem Zusammenhang mögliche Verbesserungsvorschläge z.B. bzgl. der Kreativität (z.B. durch das Hinzunehmen der Arme, durch das Berühren mehrerer Körperteile etc.) entwickeln können. Unterstützt wird diese Aufgabe durch einen begleitenden Beobachtungsbogen für die „reflektierte Praxis“ I und II:

In der „reflektierten Praxis“ I auf der Ebene von „**reflection in/on action**“ sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, zentrale Aspekte, die zur Verbesserung der Sprünge führen können (z.B. bzgl. der Kreativität das Hinzufügen von Armbewegungen, die Berührung mehrerer Körperteile oder die Berührung mit mehreren Personen etc.) herauszuarbeiten, indem sie die Bewertungen der einzelnen Sprünge mit Hilfe von Sprungdemonstrationen und der Erläuterung des entsprechenden Beobachtungsbogens im Plenum auswerten.

Die Schülerinnen und Schüler integrieren nun ihren Freestyle-Sprung in ihre Klassengestaltungssequenz. Hierfür sollen sie ihre Sprünge zunächst mit Hilfe des Beobachtungsbogens sowie mit Hilfe der Kommentare und Anmerkungen ihrer Partnergruppe bzw. der Ergebnisse der „reflektierten Praxis I“ überarbeiten. Die Gruppen, deren Sprünge durchweg mit sehr gut bewertet wurden, haben die Möglichkeit, ihre Sprünge bzgl. der gemeinsam erarbeiteten Aspekte der „reflektierten Praxis I“ noch weiter zu optimieren. Im Anschluss sollen sie den Sprung integrieren. In der abschließenden Phase der „reflektierten Praxis II“ auf der Ebene von „**reflection on action**“ werden die Ergebnisse der Präsentation kriteriengeleitet bewertet, der Lernzuwachs festgehalten und neue Lernziele abgeleitet. Beide Phasen der „reflektierten Praxis“ intendieren einen Implikationszusammenhang von motorischen und kognitiven Lernaktivitäten. Der Unterschied hingegen ist in der Phase I eine während und nach der gegenwärtigen Praxis „schauende – mitdenkende“ Reflexion

Name des Sprungs: _____ Bewertet von: _____

Kriterien	☺	☹	☹	Verbesserungsvorschläge/ Kommentare
Berührung eines Partners mit einem Körperteil (z.B. Hand, Fuß etc.)				
Umsetzbarkeit bzgl.: der Musik der Kombination mit anderen Sprüngen				
Kreativität: Der Sprung enthält neue Elemente				

und in der 2. Phase eine nach der bisherigen Praxiserfahrung „vorausschauende – vordenkende“ Reflexion. Während des Unterrichtsvorhabens führt jede Stammgruppe ein Lerntagebuch (s.u.), das den Entstehungsprozess des Videos dokumentieren soll, den individuell gestalteten Sprungsteckbrief (s.u.Lerntagebuch) beinhaltet sowie die Protokolle einzelner Stunden. Die Kriterien für die Gestaltung des Partner-Freestyle-Sprungs und die Arbeitsaufträge vorangegangener Stunden werden ebenfalls darin abgeheftet. Durch einen Wechsel von Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsaufgaben werden die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler für die „reflektierte Praxis“ stimuliert und unterstützt.

Abb. 1: Beobachtungsbogen

Gestaltung des Lerntagebuches:



Abb. 2: Deckblatt eines Lerntagebuches

Let´s jump – Wir gestalten ein Jumpstyle-Video

Legt für den Gestaltungsprozess des Jumpstyle-Videos ein **Lerntagebuch** in eurer Kleingruppe an. Dieses soll den Entstehungsprozess eures Videos dokumentieren.

Geht dabei folgendermaßen vor:

- Legt für jede Stunde einen Protokollanten/eine Protokollantin fest, der/die eure Arbeitsergebnisse in der Kleingruppe schriftlich festhält, indem er/sie den Protokollbogen ausfüllt.
- Tafelbilder (Plakate) werden ebenfalls von dem Protokollanten/der Protokollantin abgeschrieben und in das Lerntagebuch geheftet.
- Gestaltet für euer Lerntagebuch ein Deckblatt und ein Inhaltsverzeichnis.
- Eurer Fantasie sind keine Grenzen gesetzt, ihr könntet auch Zeichnungen, Fotos, Beschreibungen etc. zu eurem Lerntagebuch hinzufügen.



Protokollbogen

Datum: _____

Name des Protokollanten: _____

Thema der Stunde: _____

- Das haben wir heute erarbeitet (Ergebnisse der Stunde):
- So sind wir dabei vorgegangen:
- Damit hatten wir Probleme:
- So konnten wir das Problem lösen:
- So weit sind wir mittlerweile auf dem Weg zu unserem Jumpstyle-Video schon gekommen:
- Das nehmen wir uns für die nächste Stunde vor:
- Fotos, Zeichnungen, Bewegungsbeschreibungen:



Sprungsteckbrief

Datum: _____

- Name des Sprungs
- Beschreibung des Sprungs
- Zeichnung des Sprungs
- Besondere Merkmale



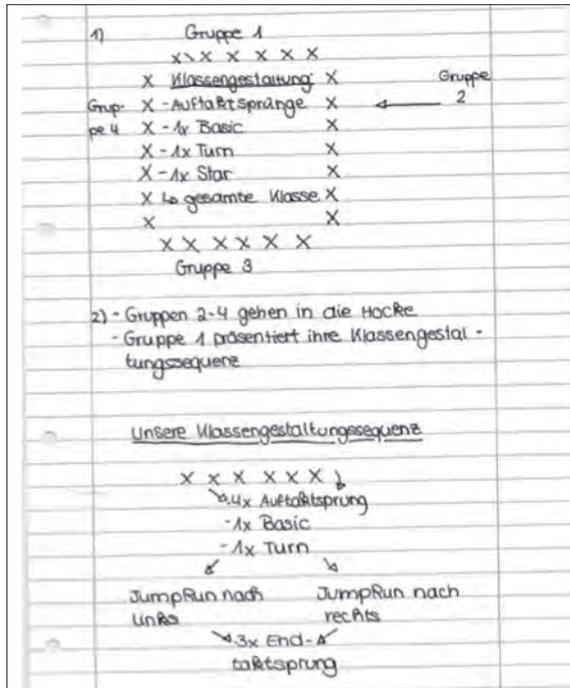
Die erfolgreiche Durchführung dieser „reflektierten Praxis“ impliziert Aspekte einer angemessenen Planungsbeteiligung und eines angeleiteten Schülerfeedbacks in einer ritualisierten Gesprächskultur für sinnstiftende Kommunikation.

Schlussfolgernd lassen sich aus dieser vorgestellten exemplarischen **Verknüpfung von Praxis und Reflexion** Konsequenzen für die Planung und Durchführung der „reflektierten Praxis“ aufstellen:

- Sportunterricht unterliegt dem Primat der Bewegung und konstituiert sich im kenntnisreichen sportlichen Handeln und dessen Reflexion.

- Sportunterricht – vor allem auch das Erlernen und Verbessern sportlicher Bewegungen – ist ohne Vermittlung von Kenntnissen undenkbar.
- Eine Verzahnung von Praxis-Theorie-Bezug ist eine Reflexion der Planung des Bewegungsvollzuges.
- Theorie im Sportunterricht unterliegt der Forderung nach Funktionalität. Sie entwickelt sich aus dem unterrichtlichen Geschehen und gestaltet es reflexiv.
- Diese Aspekte und die Inhalte bestimmen die Platzierung und den Umfang der „reflektierten Praxis“.
- Den Schülerinnen und Schülern ist die dem Sport immanente Unmittelbarkeit des Zusammenwirkens von

Wissensaneignung, Anwendung, Reflexion, Problemerkennntnis und Problemlösung erfahrbar zu machen.



Ergänzende Literatur

- Achtergarde, F. (2007). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Praxishandbuch*. Aachen: Meyer und Meyer Verlag.
- Manschmidt, B. (2008). Kids in Town – Eine Straßenszene gestalten. *Sport & Spiel - Praxis in Bewegung*, Heft 29 Tanzen und Gestalten (1/2008), 16-21. Kallmeyer bei Friedrich.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2011). *Kernlehrplan Sekundarstufe I. Gymnasium – Curriculare Veränderungen KLP Sport Sek. I am Gymnasium G8*. Frechen: Ritterbach.
- Ohene, C. (2002). Streetdance. *Sport & Spiel – Praxis in Bewegung*, Heft 5 Straßentänze Traumtänze (1/2002), 24-27. Kallmeyer bei Friedrich.
- Piotrowski, D. (2011). Jumpstyle – Do it yourself. *Sport & Spiel - Praxis in Bewegung*, Heft 43 Tanz (3/2011), 18-21. Kallmeyer bei Friedrich.
- Reinke, D. (2005). Rhythmusschulung im Tanz – Erkennen des Rhythmus und der Rhythmisierung der Bewegung. *Sport & Spiel – Praxis in Bewegung*, Heft 19 Tanzen (3/2005), 26-29. Kallmeyer bei Friedrich.
- Schmiechen, S. (2002). Hip Hop und Modern Dance – Bausteine für eine Choreografie. *Sport & Spiel – Praxis in Bewegung*, Heft 5 (1/2002), 8-14. Kallmeyer bei Friedrich.
- Wagner, C. (2010). Jumpstyle zu zweit – Tanzpower auf modern. *Sport & Spiel Praxis in Bewegung*, Heft 4 Power mit dem Partner (2010), 32-37. Kallmeyer bei Friedrich.

Abb. 3: Beispiel eines Lerntagebuches (Auszug)



DIN A5, 184 Seiten
 ISBN 978-3-7780-0461-6
Bestell-Nr. 0461 € 18.00

Prof. Wolfgang Schöllhorn

Schneller Sprinten und Laufen in allen Sportarten

Schnelligkeit und Sprintfähigkeit sind in fast allen Sportarten Grundlage für den Erfolg. Im Training kommt es daher darauf an, sich spielerisch eine Form des Sprintens und Laufens anzueignen, die in unterschiedlichsten Situationen, möglichst ökonomisch eine hohe Geschwindigkeit ermöglicht, um gleichzeitig eingesparte Energien für kontrollierte Bewegungen in Spiel oder Wettkampf zur Verfügung zu haben. Anders als so viele Laufbücher betont *Schneller Sprinten und Laufen in allen Sportarten* als neues Element stärker die neuromuskulären und lerntheoretischen Grundlagen der Fortbewegung.

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter www.sportfachbuch.de/0461

Versandkosten € 2.-; ab einem Bestellwert von € 20.- liefern wir innerhalb von Deutschland versandkostenfrei.

Sportpraxis als Magd der Sporttheorie?

Ein Plädoyer für die Entwicklung von Bewegungskönnen als Kernaufgabe des Sportunterrichts

Rolf Geßmann

Die Vermittlung von Kenntnissen, Werten und Wissen ist heute fraglos ein wichtiger Bestandteil eines zeitgemäßen schulischen Sportunterrichts. Dieser muss auch auf der kognitiven Ebene dafür kompetent machen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Sportlernen instrumentell wie kritisch begreifen und für die Zukunft bewusst gestalten können. Die Frage ist allerdings, wie viel „Theorie“ dabei angemessen ist, ohne die primäre Aufgabe des Sportunterrichts, schon aus Zeitgründen, zu vernachlässigen. Diese sieht der Beitrag in der nachhaltig erlebten Bewegungspraxis, in der man sich erfüllend erproben kann und Sinn und Motivation erfährt. Angesichts jüngster fachdidaktischer Entwicklungen scheint dieses Kerngeschäft des Sportunterrichts randständig zu werden, weshalb der Autor für eine Neubesinnung plädiert.

Sport Practice as a Servant of Sport Theory: A Plea for the Development of Movement Skills as the Core Task of Physical Education

Transmitting information, values and knowledge is unquestionably an important part of contemporary physical education. It also has to enable the students on the cognitive level to both functionally and critically understand what they have learned in physical education and to consciously adapt it for the future. However, just considering time limits, the question remains open for how much "theory" is thereby adequate without denying the primary task of physical education. The author regards this emphasis fulfilled through sustainable sport practice experiences in which the students can satisfactorily test themselves and thereby find meaning and motivation. Regarding the most current sport instructional development, the author perceives this core task of physical education as being pushed to the side and therefore pleads for a reassessment its status.

Die Konzeption von Schulsport, insbesondere des pflichtmäßigen Sportunterrichts, hängt wesentlich davon ab, wie zu einem bestimmten Zeitpunkt die Aufgabe von Schule, das Schülerbild und das Verständnis von schulischem Lernen sowie die pädagogische und gesellschaftliche Bedeutung von Leiblichkeit, Sport und Bewegung eingeschätzt werden. Auch die Frage nach dem Stellenwert von motorischem Könnenserwerb („Praxis“) und Wissenserwerb („Theorie“) und deren Verhältnis im Sportunterricht ist vor dem Hintergrund der genannten Bezugspunkte immer wieder neu zu beantworten. In seiner Studie *Zur Tradition von Theorie im schulischen Sportunterricht* konnte Stibbe (1993) zeigen, dass es dem Sportunterricht schon immer auch um kognitive Anteile beim fachlichen Lern- und Bildungsprozess gegangen ist. Heute gelten das Sportlernen unter verschiedenen Sinnrichtungen, die Themenfindung und -verfolgung in einem problemorientierten Sportunterricht, das Verständnis von Sportunterricht als ein Lernen in Vorhaben mit möglicher Selbstständigkeit der Lernenden als begrüßenswerte Errungenschaften, die auch die Wissens Ebene zunehmend profiliert haben. So weit die Entwicklung und so gut (noch) das Ergebnis.

Aktuelle Beobachtungen und Herausforderungen

Jüngste Tendenzen in der Standortbestimmung von Sportunterricht lassen erkennen, dass das kognitive

Sportlernen einem neuen Höhepunkt seiner Gewichtung zustrebt, so dass m. E. nachdrücklich die Frage wieder aufgegriffen werden muss: „Wieviel Reflexion muss sein?“ (Neumann 2006).

Dies soll im Folgenden mit einigen Beobachtungen belegt werden.

Lehrplanebene

In der sog. neuen Lehrplangeneration werden zumeist eingangs die Bildungsmöglichkeiten einer „Erziehung im und durch Sport“ umfänglich beschrieben und dabei die Bedeutung des reflektorischen Verfügenkönnens über Bewegung nachdrücklich herausgestellt. Wenn es dann abschließend heißt: „Trotz des weitgefassten Bildungsauftrages des Faches muss gewährleistet sein, dass das praktische sportliche Handeln auch weiterhin stets im Mittelpunkt steht [...]“, dann hat man den Eindruck, als hätte sich der Lehrplan selbst bei einem zu weiten Abrücken von der motorischen Ebene ertappt (Berlin 2006, S. 10; Brandenburg 2008, S. 12; ähnlich auch Bremen 2010, S. 6). Die weitere Zielexplication in den Kompetenzmodellen begünstigt schon strukturell die kognitive Ebene. Die gängigen, zumeist für alle Fächer geltenden Modelle führen dazu, die motorische Lernpraxis besonders nachdrücklich in einem Verbund mit kognitiven Könnenserwartungen zu verorten. So lautet etwa ein verbreiteter Kompetenzbereich, in den die „Praxis“ integriert ist, „Mit Sprache, Wissen und Können situationsgerecht umgehen“ (z. B. Berlin 2006, 8); die Tendenz wird fortgesetzt, wenn in den weiteren Kompetenzbereichen, nämlich „Sozial handeln“ und „Selbstständig handeln“ ebenfalls die Wissensebene einen breiten Raum einnimmt. Ähnlich fällt der Befund aus, wenn man das in einigen Bundesländern verbreitete Kompetenzmodell „Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Sachkompetenz“ betrachtet. Auffallend ist, dass unter „Sachkompetenz“ sehr viele kognitive und auch kognitiv eingekleidete motorische Erwartungen formuliert werden.

Lediglich einer der neueren Lehrpläne stellt schon systematisch „Bewegung“ als ersten und zentralen Kompetenzbereich heraus und bekennt: „Die primären Bildungspotenziale liegen im Prozess der körperlichen Bewegung“ (Hessen 2011, S. 12). Allerdings findet sich hier auch die verstörende Formulierung: „In den Bewegungsfeldern ist das Bewegungswissen – der bildungsrelevante Kern des Sportunterrichts – repräsentiert“ (ebd., S. 16).¹ Man kann Neumann (2006, S. 54) nur beipflichten, wenn er zuspitzend formuliert: „Die curricular offenbar notwendig gewordene Ausweitung der Reflexionszeit bedroht die ohnehin schon knapp gewordene Bewegungszeit im Sportunterricht.“

Um nicht missverstanden zu werden: Auch die kompetenzorientierten Lehrpläne sprechen häufiger vom „Sport als einzigem Bewegungsfach“, beteuern gelegentlich, dass „Bewegung im Mittelpunkt“ des Unterrichts zu stehen habe, und dass durchgehend eine „Praxis-Theorie-Verknüpfung“ gefordert sei. Doch wird der große sprachliche Aufwand deutlich, mit dem die Lehrplanteile immer wieder auf die Bedeutung der kognitiven Dimension hinweisen, sie geradezu zum fachdidaktischen Fluchtpunkt machen. Die Sache des Faches Sport entzieht sich sprachlich und gedanklich offenbar immer mehr eines führenden Zugriffs über motorische Größen, über „Praxis“.

Kompetenzorientierung

In der Suche nach einem fachspezifischen Kompetenzmodell hat sich insbesondere Gogoll engagiert und die Diskussion weiter gebracht. Ausgehend von der empirischen Lern- und Bildungsforschung und der Kognitionspsychologie entwickelt Gogoll (2011, 49) eine „sport- und bewegungskulturelle Kompetenz“, die in hohem Maße auf kognitive Fähigkeiten im Sinne eines intelligenten Wissens beim Sportlernen setzt: Im „Kern befähigt sport- und bewegungskulturelle Kompetenz [...] zu einer für Bildungsprozesse relevanten kognitiven Übersetzungsleistung: Sie ermöglicht einerseits, dass das in Alltagssituationen stattfindende sportliche Bewegungshandeln in mentale Modelle über die Sinnabhängigkeit von Sport und Bewegung übersetzt werden kann; andererseits, dass die sinnbezogenen mentalen Modelle von Sport und Bewegung in das im Alltag stattfindende sportliche Bewegungshandeln übersetzt werden können.“ So liefern die sportlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten eine fruchtbare Basis für Wissen, auch soll die kognitive Kompetenz wieder einer besseren und bewussteren Praxis zugute kommen, aber letztlich gilt: „[...] so nimmt das sportliche Können auch hier eine wichtige, wenn auch nicht die zentrale Rolle ein“ (ebd., S. 51). Das Gewinnen von Kenntnissen und Einsichten wird offenbar zentral für das Bemühen, einen im heutigen Sinne pädagogisch orientierten Sportunterricht zu etablieren. Die motorische Praxis des Sportunterrichts wird als Quelle erkannt, die ein solches, dem Kompetenzmodell verpflichtetes Wissen besonders gut generiert. Wird sie damit zur Magd der Theorie, die dient und um des verbesserten Dienens Willen gepflegt werden muss? Die Vertreter werden diese Zuspitzung sicher ablehnen und mit einem Bild antworten: „Das eigene spielerische und sportliche Bewegungshandeln bildet demnach sowohl die Quelle wie die Mündung einer am Bildungsauftrag ansetzenden Kompetenzförderung“ (Kurz & Gogoll 2010, S. 241). Aber was geschieht im Kernteil zwischen Quelle und Mündung? Mit wie viel Zeitanteilen, auf welchem Könnensniveau, mit wie viel Erlebniswert wird „Praxis“ hierzu (noch) gebraucht, gefördert, zugelassen? Solchen Fragen und Anliegen geht man eher aus dem Weg als auf den Grund. Sie stehen im Schatten der angezielten kognitiven Formierung des Sportunterrichts.

Professionalisierung

Die Forderung nach einer neu zu verstehenden Professionalisierung des Schulfaches Sport hat ebenfalls eine Stärkung der kognitiven Dimension gegenüber dem motorischen Können im Gefolge. Auch diese Überlegungen wollen das Fach Sport im Rahmen der Schule

¹ Falls „Bewegungswissen“ eher im Sinne von Körperwissen gemeint sein sollte, so bleibt die Formulierung, zumal unter „Bewegungsfelder“, doch missverständlich.



**Rolf Geßmann,
StD i. R.**

Deutsche Sporthochschule
Köln, Institut für Schulsport
und Schulentwicklung

E-Mail:
rakgessmann@t-online.de

aufwerten, die unsichere Sportlehrerprofession sicherer machen, wobei sie sich auf systemtheoretische Beobachtungen stützen. Der Sport und seine Lehrkräfte ständen deshalb in der Schule im Abseits, weil „derzeit ein zentrales gesellschaftliches Problem fehlt, das dieses Fach zu bearbeiten hätte“ (Kastrup 2009, S. 355). Ein solches, den Schulsport legitimierendes Problem dürfte dann in Richtung des kognitiv bestimmten Systemzwecks von Schule zu suchen sein: „Es bleibt den Sportlehrkräften zur Sicherung ihrer Profession also nur die Möglichkeit, das Professionsmerkmal ‚Wissen und Werte‘ vermitteln zu intensivieren“ (ebd., S. 353). Abgesehen davon, ob man der schulischen Minderbewertung des Faches Sport vor allem mit einem Schub in Richtung „Theorie“ begegnen muss, stellt sich auch hier die schon bei der Kompetenzorientierung aufgeworfene Frage, inwieweit das Fach noch Bewegungsfach bleiben darf und welche Qualität von Bewegung hier noch von Belang ist. Für Kastrup (2009, S. 362) steht fest: „Schultheoretischen Überlegungen zufolge muss dabei in der Sekundarstufe I und II der Vermittlung von Wissen eine weit größere Bedeutung zukommen, wenn die Sportlehrkräfte einen Beitrag zu den zentralen Funktionen der Schule für die Gesellschaft leisten wollen.“ So sollten auch Klassenarbeiten und mündliche Prüfungen zum Sportunterricht der Sekundarstufen gehören, würde eine stärker von kognitiven Leistungen bestimmte und dann insgesamt die Notenskala stärker ausschöpfende Notengebung auch eher der Selektionsfunktion von Schule gerechter werden, sollte das Fach in der Sekundarstufe II vielleicht besser „Sportwissenschaft“ (ebd. S. 356f., 364) heißen.

Unterrichtsvorhaben

Ein Sportunterricht, in dem Schüler und Lehrer sich möglichst gemeinsam etwas vornehmen, eine Thematik finden, diese unter pädagogischen Perspektiven auslegen und methodisch strukturieren, sich der gesetzten Ziele und erreichten Ergebnisse wie der gelingenden Kommunikation aufmerksam vergewissern etc., bedarf der kognitiven Begleitung als rotem Faden. Darüber dürfte fachdidaktisch weitgehend Konsens herrschen. So sind heute Unterrichtsvorhaben das begrüßenswerte „neue Gesicht des Sportunterrichts“ (Geßmann 2011). Allerdings kann man sich angesichts mancher in der Fachliteratur wie in administrativen Empfehlungen zu findenden Vorhabenbeispiele kaum des Eindrucks erwehren, dass in Verfolgung des komplexen themen- und problemorientierten Unterrichts für die Ausprägung motorischen Könnens oft wenig Zeit bleibt. Die Frage ist auch hier, welchen Stellenwert die motorische Lerndimension grundsätzlich (noch) hat.

Zur Illustration sei eine in der Fachdiskussion schon bekannte Szene bemüht. Auf die Lehrerfrage nach dem

nächsten Unterrichtsthema antwortet ein Schüler: „Fußball! Endlich mal Fußball spielen!“ Ein Klassenkamerad belehrt ihn: „Ne, Mensch, das geht doch nicht. Wir müssen doch immer sagen, was wir daran lernen wollen.“ (Schweihofen 2004, S. 104). Kurz (in Neumann/Balz 2011, 21) greift dieses Beispiel auf und lässt sogar die Elternseite nachfragen: „Was habt Ihr heute gemacht?“ – „Hochsprung.“ – „Und was habt Ihr gelernt?“ – „Na, eben Hochsprung“ – „Und was am Hochsprung?“ Ein geschärftes Bewusstsein bzgl. der Unterrichtsthematik ist nur wünschenswert und „nur Fußball spielen“ war schon immer eine Karikatur von Sportunterricht. Doch zeigen beide Beispiele auch, dass das Tun anspruchsvoll transzendiert werden muss, um bestehen zu können: *An den Bewegungen* wird etwas gelernt, sie geraten verstärkt in eine Mittel-Funktion. Was muss Unterricht nicht alles schon theoretisch geleistet haben, bevor man wissen und abwägen kann, was man am Fußballspielen, am Hochspringen lernen will? Schülerwünsche wie „Ich möchte lernen, möglichst hoch zu springen, möglichst gut Fußball zu spielen und Freude an diesem Lernen haben“ dürften unterrichtsthematisch wohl zunehmend einen schweren Stand haben. Gerade Unterrichtsvorhaben zum Hochsprung belegen oftmals diese Entwicklung. Das Springen dient dann z.B. dem Umgang mit Leistungsmaßstäben, dem Kennenlernen verschiedener Sprungtechniken, dem Erfinden neuer Wettkampfformen. Das Bemühen um eigene Lernfortschritte und positive Erfahrungen im Hochspringen wird randständig; ein „qualitätsgeprüftes Unterrichtsvorhaben“ für die Klassen 7-10, das sich in der NRW-Vorhabendatenbank findet, macht besonders deutlich, wie stiefmütterlich das Springen-Lernen selbst behandelt wird. (Schellenbeck o. J.).

Die formulierten Bedenken erhalten weiterhin Nahrung aus Erfahrungen im Vorfeld der schulischen Alltagsroutine, der Referendarzeit. Hier stößt akademische Ausbildung auf Schulwirklichkeit, fühlt sich ein neues Unterrichtsverständnis (noch) sehr der „Theorie“ verpflichtet. Bruckmann (2005, 22) sieht einen „Irrweg in funktionslose Theorie“ und illustriert: „Als Fachleiter habe ich so manche Stunde gesehen, in der Schülerinnen und Schüler mühselig und weitgehend sitzend die Regeln vom Tschoukballspiel selbst erfunden haben.“ Auch einem Vertreter der Fachaufsicht werden bei Hospitationsgelegenheiten Stunden mit viel Theorie als sicherlich gut gemeinter Unterricht vorgeführt, so dass er feststellen muss, dass vom NRW-Lehrplan her diese „Ausprägung so nicht intendiert war“ (Klupsch-Sahmann 2010, 248). Einen Motor dieser Entwicklung sieht der Autor in der Betonung von „Reflexion“ und „Wertorientierung“ als Prinzipien eines erziehenden Unterrichts, die „zusätzlich ins Zentrum der pädagogischen Orientierung [...] gerückt werden“ (ebd.). So plädiert er für „Bewegung als Zentrum“ und gegen „die Überpädagogisierung des Bewegungs- und Sportunterrichts in der Grundschule“ (ebd., S. 247).

Bedenklicher Unterrichtsalltag als Gegenpol

Während von der akademisch-pädagogischen Diskussion her der Sportunterricht zunehmend auf Reflexionsgehalt und Wissenszuwachs hin orientiert wird, stellt sich der schulsportliche Unterrichtsalltag weitgehend anders dar (die Sondersituation Abiturfach Sport bleibt außer Betracht). Untersuchungen belegen, dass nur ein geringer Prozentsatz der Lehrkräfte einen erziehenden und mit entsprechender Theoriebegleitung gestalteten Sportunterricht ausdrücklich bejaht (vgl. z. B. Kastrup 2009, Kap. 7 sowie 2011) und damit auch eher nicht durchführt. Wenn Sportlehrkräfte das Fach als weiches Fach einschätzen und in ihrem Unterrichtsverhalten in Richtung „Entschulung“ (Wolters 2010) tendieren, wenn ihnen ein „evasives Lehrerverhalten“ (Kolb/Wolters 2000) attestiert wird, dann ist das sicher fachpädagogisch und für eine professionelle Vertretung dieses Bildungsbereichs zu wenig. Die Reaktionen auf einen Beitrag von Kastrup (2011) zeigen, dass man sich gegen eine Gefährdung der Bewegung als Kern des Faches stemmt (vgl. *sportunterricht* 2012/H. 2, S. 52ff.). Dies ist sicher nachvollziehbar, wenn immer mehr Theorie zur Sicherung professionellen Unterrichts gefordert wird. Eine Passage aus einem Schulsportprofil macht dies drastisch deutlich: „[...] ist letztlich Sport nur dann unverzichtbar, wenn er sich auf seine Ursprünglichkeit besinnt und die ist die vollzogene und erlebbare Bewegung. Nur durch die Konzentration darauf, und nicht durch die permanente Pflege eines bildungshistorisch gewachsenen Minderwertigkeitskomplexes gegenüber den sogenannten kognitiven Fächern, der sich in immer wiederkehrenden methodisch-didaktischen Aufwertungsversuchen durch Ausweitung und Aufmotzung und besonderer Gewichtung der Fachtheorie gegenüber der Praxis manifestiert [...]. Sporttreiben bedeutet, dass andere als die in den kognitiven Fächern genutzten Lernkanäle belegt werden“ (Geis o. J.). In Sachen Schulsportverständnis und verantwortlicher Gestaltung von „Praxis“ und „Theorie“ muss sich der Schulalltag der wissenschaftlichen Kritik stellen. Er kann aber auch seinerseits die Funktion eines Filters für überzogene akademische Forderungen beanspruchen.

Fazit und Perspektiven

In Frage steht hier nicht die Wichtigkeit von Wissen, Reflexion und Durchblick als Vermittlungsaufgaben des Sportunterrichts, sondern wie viel „Theorie“ dabei angemessen ist. Hierzu bedarf es eines Maßstabes, der auf das Eigentliche, das Kerngeschäft des Faches abstellt, das dessen spezifischen Sinn im Ensemble der Schulfächer begründet und damit unverzichtbar für den ganzheitlich zu verstehenden Bildungsauftrag von

Schule macht. Diese Abklärung dürfte von keiner Seite ohne normative Implikationen zu bewerkstelligen sein. Für mich ist ein nachhaltiges Erleben und Lernen von Bewegung mit ihren sensuellen, personalen wie sozialen Herausforderungen und Entwicklungspotenzialen das unverwechselbare pädagogische Fundament. Hierin liegt der bildungsbezogene Wesenskern des Faches, der nicht zuletzt für das Bedürfnis nach Bewegung und eine möglichst ‚lebenslängliche‘ Motivation hierzu entscheidend ist. Schulisch hat all dies die Vermittlung von Wissen einzuschließen, damit das Tun auch begriffen und besser bewerkstelligt werden kann (instrumentell, methodisch, kritisch). Von Bewegung kann man nur profitieren, wenn man sich nachdrücklich bewegt. Ein kognitives Lernen als dominierendes Meta-Lernen gefährdet die genuine Bildungssubstanz von Bewegung. Bewegung sollte weniger „Mittel“ als „Medium“ sein (vgl. hierzu Müller & Schürmann 2012).

Das Fach Sport hat mit seiner Sonderstellung im Fächerkanon zwischen Andersartigkeit und/oder Gleichwertigkeit immer wieder zu kämpfen und sich neu zu bestimmen (vgl. Geßmann 2002). Doch erscheint mir die Disjunktion in Sport als „Anti-Unterrichtsfach-Schulfach“ und „Pro-Unterrichtsfach-Schulfach“, die Schierz (2009, 65 ff., Herv. i. O.) in die Diskussion eingebracht hat, nicht die unausweichliche Alternative darzustellen. Wenn der Schulsport die ästhetisch-sinnliche Seite, das Bewegungslernen und Bewegungskönnen als seinen Hauptauftrag erkennt, den es mit Bewusstmachung und Kenntnisvermittlung zu verknüpfen gilt, dann ist dieses Bestreben zwar spannungreich, aber doch nicht nur paradox und nur wieder der alte „Bewährungsmythos“ (s. zur Kritik an Schierz auch Wolters 2012). Sport bleibt damit ein Fach *sui generis*, muss mit einem Sowohl-als-Auch operieren, was man vielleicht auch als „Dilemma-Situation“ beschreiben kann (Neumann 2006, 54). Orientierung findet man hier nur durch Prioritätensetzung, die m. E. primär dem Alleinstellungsmerkmal des Faches, der körperlich-ästhetisch-expressiven Dimension, verpflichtet sein muss; in zweiter Linie ist das Fach, ebenso unverzichtbar, wissensorientiert. Die ständige Rede von der „Praxis-Theorie-Verknüpfung“ erweist sich in diesem Zusammenhang zunehmend als Beschwörungs- wie Beschwichtigungsformel. Wenn sie nicht offen legt, welche Theorie und welche Praxis mit welchem Stellenwert gemeint sind, dient sie nur dem allfälligen Kopfnicken.

Ein Sportunterricht, der sich primär der kognitivistischen Idee von Schule verschreibt, degradiert nur allzu leicht die Bewegungspraxis zur Illustrationsfunktion. Damit verbiegt sich das Fach hin zu einem sportkundlichen Unternehmen und glaubt, damit anderen Fachauffassungen strukturell, pädagogisch und strategisch überlegen zu sein. Diese normative Position nimmt die Hintanstellung des (bisherigen) Bildungskerns in Kauf und könnte damit ihrerseits den Verzicht auf das Fach möglich machen. Vielleicht kann daraus ein neues Fach

werden, Sportkunde oder Sportologie oder Sportwissenschaft. Das bisherige wäre es jedenfalls nicht mehr und umfängliche Sportstätten könnte man sicherlich bald einsparen.

Um die Wertschätzung des Sportunterrichts zu befördern, sind vor allem die schulischen Lehrkräfte gefragt. Statt zu klagen oder sich „einzurichten“ müssen sie sich als professionelle Vertreter des Faches vom anspruchsvollen Unterrichtsgeschäft bis zum öffentlichen Wort-Ergreifen verpflichtet fühlen. Um nicht falsch verstanden zu werden: Eine generelle Schelte der Sportlehrkräfte liegt mir völlig fern. Doch sollte man sich als Sportlehrkraft fragen: Wann habe ich das letzte Mal von Sinn und Bedeutung des Faches Sport vor der Klasse, in der Fachkonferenz, der Lehrer- oder Schulkonferenz gesprochen? Wie setzen wir uns als Sportlehrkräfte einer Schule dafür ein, die pädagogische Wichtigkeit des Faches herauszustellen, das Fach zukunftsfähig zu machen? Von Bewegungsmangel und Gesundheits Sorge über ästhetische, personale und soziale Bildungsmöglichkeiten bis hin zu den Ergebnissen der Lern- und Hirnforschung und zu Fragen der Lebenskunst waren die Argumente hierzu noch nie so ergiebig. Hierfür sollten die Sportlehrer(aus)bildung und die Fortbildungsangebote nachdrücklicher kompetent machen.

Literatur

- Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Sport*. 2006. Berlin: Oktoberdruck AG.
- Brandenburg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2008). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufen 7-10*.
- Bremen. Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006). *Sport. Bildungsplan für die Sekundarschule. Jahrgangsstufen 5-10*. Bremen.
- Bruckmann, K. (2005). Ein Plädoyer wider den sinnlosen Irrweg in funktionslose Theorie. *Betrifft Sport* (27) (1), 22-23.
- Geis, R. (o. J.). *Qualitätsoffensive im Schulsport am Beispiel des Schiller-Gymnasiums Köln*. www.schillergymnasium-koeln.de/under_downloads (Abruf: 25. 2. 2013).
- Geßmann, R. (2002). Andersartig und gleichwertig? Das Schulfach Sport zwischen Konformitätsstreben, Anpassungsdruck und Bewahrung seiner Besonderheit. In W. Borgers et al. (Red.). *Tempel und Ringe. Zwischen Hochschule und Olympischer Bewegung. Festschrift Dietrich R. Quanz* (149-166). Köln: Carl u. Liselott Diem-Archiv.
- Geßmann, R. (2011). Unterrichtsvorhaben als neues Gesicht des Sportunterrichts. Versuch einer Bilanz. *sportunterricht* (60) (4), 103-107.
- Gogoll, A. (2011). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Eine Voraussetzung für den Aufbau von Handlungsfähigkeit im Bereich Sport und Bewegung. *sportpädagogik* 35 (5), 46-51.
- Hessen. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I. Gymnasium. Sport*. Wiesbaden: KM.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Kastrup, V. (2011). Was halten Sportlehrkräfte von Theorieanteilen im Sportunterricht? *sportunterricht* (60) (12), 376-380.
- Klupsch-Sahlmann, R. (2010). Die Bewegung steht im Zentrum – Ein Plädoyer gegen die Überpädagogisierung des Bewegungs- und Sportunterrichts in der Grundschule. In Laging, R. (Hrsg.). *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen. Bildungs- und erziehungstheoretische Reflexionen in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (247-255). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010.
- Kolb, M. & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten. Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*. (209-221. Hamburg: Czwalina.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G., *Handbuch Sport* (227-244). Schorndorf: Hofmann.
- Müller, C. & Schürmann, V. (2012). Bewegung als Medium und als Mittel. Zur Bildungsdimension der bewegten Schule. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* (53) (1), 9-22.
- Neumann, P. (2006). Wieviel Reflexion muss sein? Zur Konkurrenz von Bewegungszeit und Reflexionszeit im Sportunterricht“. *sportpädagogik* 30 (5), 54-55.
- Neumann, P. & Balz, E. (2011). Fragen an Dietrich Kurz. In Dies. (Hrsg.). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele* (16-24). Schorndorf: Hofmann.
- Schellenbeck, B. (o. J.). Hochsprung schülergemäß. Leistungssituationen erfahren, verstehen und gestalten. www.schulsport-nrw.de unter *Sportunterricht. com., Qualitätsgeprüfte Unterrichtsvorhaben* (Abruf: 15. 2. 2013).
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. Bewährungsmythen als Wege aus der Anerkennungskrise. *Spectrum der Sportwissenschaften* (21) (2), 62-77.
- Schweihofen, C. (2004). Ein Thema finden – Beispiele von Einführungsstunden in mehrperspektivisch angelegten Unterricht im Schulsport. In Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (104-116). Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (1993). *Zur Tradition von Theorie im schulischen Sportunterricht. Eine Untersuchung über die Entwicklung der Kenntnisvermittlung in Schulsportkonzepten von 1770-1945*. Ahrensburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften* (22) (1), 21-40.
- Wolters, P. (2012). Gegenwarts- und Zukunftsorientierung im Sportunterricht. *Spectrum der Sportwissenschaften* (24) (2), 65-88.

Nachrichten und Informationen

Dr. Thomas Borchert, Fliederweg 4, 15890 Schlaubetal

DLV-Kongress „Pädagogische Offensive“

Am 9./10.03.2013 fand im Bundesleistungszentrum Kienbaum der DLV-Kongress statt. Unter dem Motto „Pädagogische Offensive“ waren u. a. Prof. Dr. Gudrun Doll-Tepper (DOSB-Vizepräsidentin Bildung und Erziehung), der Schweizer Sportwissenschaftler Prof. Dr. Arturo Hotz sowie verschiedene Vertreter aus Sport, Politik und Wissenschaft zusammengekommen um gemeinsam über die zukünftige Rolle des DLV in der Gesellschaft zu diskutieren. In verschiedenen Theorie- und Praxis-Workshops konnten sich die über 200 angereisten Trainer und Übungsleiter mit den eingeladenen Experten zu verschiedenen Themen austauschen.

Zudem wurden neun Best-Practice-Modelle vorgestellt, die aus Sicht von Dr. Wolfgang Killing, Leiter der DLV-Trainerschule, ausgezeichnete Beispiele für den Umgang mit den pädagogischen Herausforderungen in den Vereinen des DLV darstellen.

Der Fokus der Veranstaltung lag jedoch auf den pädagogischen Potentialen der deutschen Leichtathletik und den Möglichkeiten sinnvolle Verbindungen zu anderen gesellschaftlichen Bereichen herzustellen. In diesem Zusammenhang wurde von Seiten der Veranstalter und Referenten auf die Möglichkeiten und Chancen der Verbindung von Schule und Verein im Rahmen des Ganztags verwiesen. Prof. Dr. Gudrun Doll-Tepper betonte hierbei die Rolle des Sports im Bildungssystem und die Möglichkeiten in Kooperation synergetisch zu arbeiten. Weitere Informationen zur Veranstaltung finden Sie unter www.leichtathletik.de

DTB-GymCard

Die GYM CARD ist der kostenfreie Mitgliedsausweis für Übungsleiter, Vorstandsmitglied, ehren- oder hauptamtlich Tätige, Mitglieder von Turnvereinen, -abteilungen sowie -gruppen und bietet allen Inhabern neben verschiedenen Preisvorteilen auch den Zugang zur GYM CARD-Wissensplattform, die gemeinsam mit namhaften Partnerunternehmen über verschiedene Themenbereiche wie Bewegung, Gesundheit, Ernährung, Trinken sowie Schutz und Prävention informiert. Die zielgruppen-spezifischen Inhalte zur Unterstützung der Tätigkeit als Übungsleiter, Trainer oder Lehrer werden mit neuen Stundenbildern oder Plakatvorlagen regelmäßig aktualisiert.

Weitere Informationen gibt es unter www.dtb-online.de

Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik

Vom 30.05. bis zum 01.06.2013 findet in Hamburg die 26. Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik statt. Unter dem Thema „Evaluation in der Sportpädagogik – Nationale und internationale Perspektiven“

kommt die Veranstaltung dem verstärkten (sport)wissenschaftlichen aber auch bildungspolitischen Interesse an der Evaluation von Bildungsinstitutionen nach. Zudem steht die Frage nach den Bedingungen von Lernen, Entwicklung und Bildung, nach der Gestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen und letztlich nach der Qualität von Unterricht und Training im Mittelpunkt.

Als Hauptreferenten konnten Dr. Michael Quinn Patton (Saint Paul/MN, US), Prof. Dr. Achim Conzelmann (Univ. Bern/CH), Prof. Dr. André Gogoll (EHS Magglingen/CH) sowie Prof. Dr. Knut Schwippert (Univ. Hamburg) gewonnen werden.

Weitere Informationen gibt's unter www.kongress-dvs.uni-hamburg.de

Kinder stark machen in der Schule

Wenn Kinder stark sind, fällt es ihnen leicht, „Nein“ zu sagen zu Tabak, Alkohol und anderen Suchtmitteln. Lehrerinnen und Lehrer können viel dazu beitragen, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler zu starken Persönlichkeiten entwickeln. Als Lehrer trägt man in der beruflichen Tätigkeit viel Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler. Mit der Kampagne zur Suchtvorbeugung „Kinder stark machen“ wendet sich die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) an alle Erwachsenen, die Verantwortung für Kinder und Jugendliche tragen. Nicht nur Eltern und Lehrerinnen und Lehrer, auch Trainerinnen, Trainer, Betreuerinnen und Betreuer in Sportvereinen sind wichtige Vertrauenspersonen, die Kinder in ihrer Entwicklung stärken und unterstützen können. Weitere Informationen finden sich unter www.kinderstarkmachen.de

Spiele macht Schule – Bewerbungsfrist bis zum 17.05.2013!

Um Schülern das Lernen leicht zu machen, haben das Transfer-Zentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) und der Frankfurter Verein ‚Mehr Zeit für Kinder‘ 2007 die Initiative „Spiele macht Schule“ ins Leben gerufen. Eine kostenlose Spielzeug-Ausstattung für ein Spielzimmer können Grundschulen gewinnen, die sich bis zum 17. Mai 2013 mit einem Konzept bewerben. Dabei geht es darum, das Spielen sinnvoll in den Unterricht einzubinden und außerhalb der Schulstunden Möglichkeiten zum spielerischen Lernen zu bieten. Bei „Spiele macht Schule“ handelt es sich um ein langfristiges Projekt, das möglichst viele Grundschulen mit Spielzimmern ausstatten möchte.

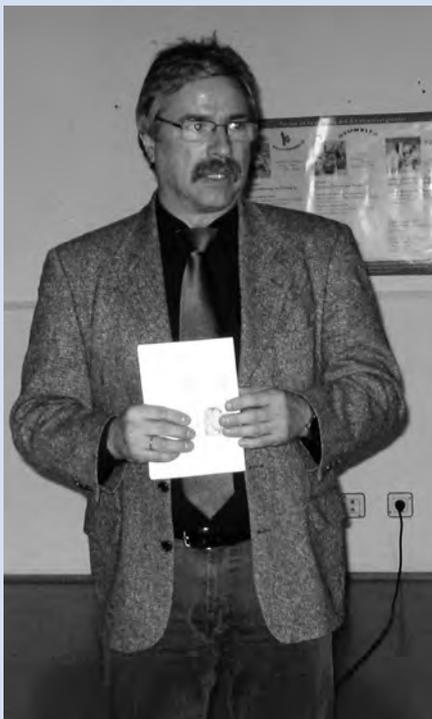
Weitere Information finden Sie unter www.spielmacht-schule.de

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Landesverband Niedersachsen

Auf dem Wasser Einführung in das Wasserski- und Wakeboardfahren

Termin: Mittwoch, 29. Mai 2013, 9.00–13.00 Uhr. **Zielgruppe/Schulform:** Lehrkräfte, die mit ihren Schülerinnen und Schülern Wassersportangebote im Lern- und Erfahrungsfeld „Auf dem Wasser“ und im speziellen Wasserski, bzw. Wakeboard planen. **Veranstaltungsort:** Wake Park, Wakepark GmbH, Berliner Ring 1 38446 Wolfsburg. **Inhalte:** Einführung in das Wasserskilaufen und Wakeboarden (Start und Kurvenfahren), Schülergemäße Lehr- und Lernwege, Möglichkeiten bei Schulveranstaltungen, Rechts- und Sicherheitsfragen. **Kosten:** 20,00 € für DSLV-Mitglieder/25,00 € für Nichtmitglieder. **Hinweis:** Neopren, Wasserski/Wakeboard und Lehrvideo sind im Preis



„Rainer Ruth präsentiert auf der Herbstfachtagung „seine“ Siegerschule“

enthalten. **Teilnehmerzahl (min/max):** 10/30. **Veranstalter / Kooperationspartner:** Wakepark Wolfsburg, DSLV Landesverband Niedersachsen e.V. **Ltg./Ref.:** Michael Wolf, Michael Sieratzki. **Anmeldeschluss:** 30.04.13.

Meldeadresse:

www.dslv-niedersachsen.de/Fortbildungen/Anmeldung

Bitte das Anmeldeverfahren beachten.

Die Erklärung per Post oder Fax an die Geschäftsstelle senden.

Geschäftsstelle DSLV Landesverband Niedersachsen e.V.

Herr Harald Volmer, Osterfeldstraße 27, 30900 Wedemark, Tel. (051 30) 609 60 61, Fax: (051 30) 58 974, E-Mail: info@dslv-niedersachsen.de.

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Deutscher Schulsportpreis 2012 für die Hans-Tilkowski-Schule – Rainer Ruth präsentiert auf der Herbst- fachtagung „seine“ Siegerschule

Der DSLV-NRW hat zahlreiche überaus kompetente Mitglieder und es ist angedacht, regelmäßig interessante Ideen und Projekte bei Mitgliederversammlungen vorzustellen.

So werden „best practice“ Beispiele bekannt, die Nachahmer finden sollen, erfahren engagierte Mitglieder zusätzliche Anerkennung und die Corporate Identity des DSLV wird gestärkt.

Ein idealer Beginn war die Präsentation von Rainer Ruth, der als Schulleiter mit seiner Schule 2012 den mit 5000,- Euro dotierten Deutschen Schulsportpreis gewonnen hat. Dieser Preis steht für die Auszeichnung von erprobten bewegungs-, spiel- und sportbezogenen Projekten und Konzepten, die Engagement und Teilhabe im Schulsport sowie in den

Strukturen des organisierten Sports fördern.

Die Siegerschule, die Hans-Tilkowski-Schule in Herne, ist eine Hauptschule in stadtzentraler Lage mit ca. 260 Schülerinnen und Schülern, davon 75 % mit Zuwanderungsgeschichte,

60 % aus einkommensschwachen Familien und einer Vereinszugehörigkeitsquote von 20%, einer Einfachturnhalle und einem selbstgestalteten Fitnessraum. Es gibt 27 Lehrer und zwei Schulsozialarbeiter.

Der Namensgeber, die Torwartikone der Fußballnationalmannschaft bei der WM 1966, stammt aus Herne und wird assoziiert mit sportlichem Erfolg, Fairness, vorbildlicher Lebensführung, sozialem Aufstieg, Engagement für Kinder und war bzw. ist Vorbild für Schülerinnen und Schüler.

Das sportliche Konzept der Schule basiert auf der Ausbildung von Sporthelfern, aktiven Pausen, täglichen Bewegungsangeboten und Arbeitsgemeinschaften, Kooperation mit zwei Sportvereinen, regelmäßigen Sportprojekten und natürlich der Verankerung des Sports im Schulprogramm und Ganztagskonzept.

Die zahlreichen sportlichen Erfolge, wie Meisterschaften im Basketball und Fußball, beste Hauptschule beim Sportabzeichenwerb, zweimaliger Preisträger „Bewegungsfreudige Schule NRW“ sind sehr erfreulich, entscheidend für die Preisverleihung ist aber, dass unter ungünstigen Rahmenbedingungen (Stadtzentrum, Einfachturnhalle, usw.) ein von Sport geprägter Lebensraum Schule entstanden ist, in dem Lehrkräfte und Schüler auch neben dem Unterricht kommunizieren, miteinander sozial umgehen, ein konzentriertes Lernen ermöglicht oder begünstigt und insgesamt das Selbstwertgefühl der Schulgemeinde gestärkt wird.

Höhepunkt des 2008 mit der Namensgebung begonnenen und gekonnt durch Rainer Ruth gesteuerten Entwicklungsprozesses war die Fahrt mit einer Schüler-

gruppe nach Berlin und die Siegerehrung beim Schulsportpreis 2012.

Unsere Anerkennung gilt Rainer Ruth, der inzwischen als Schulrat für die Hauptschulen in Bochum und Herne verantwortlich zeichnet.

Peter Meurel

„Alles ist relativ!“ – Veränderbarkeit von Regeln am Beispiel Tchoukball

Datum: 25./26.Mai 2013. *Maximale Teilnehmerzahl:* 18. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:*

Tchoukball

„Nein, das zählt nicht, weil eigentlich sagen die Regeln, dass...“ – diese und andere Sätze hört man sehr oft im Sportunterricht und gerade in Spielsportarten, in denen bestimmte Schülerinnen und Schüler besonders bewandert sind, wird zu oft auf Kleinigkeiten geachtet und der eigentlich tiefere Sinn des Spiels verzerrt. Tchoukball als so genanntes „New Game“, bietet für die Schülerinnen und Schüler eine besondere Möglichkeit, Regeln und ihre Veränderbarkeit anhand eines Spiels zu erfahren, dessen Regeln ihnen nicht direkt bekannt sind. Außerdem können die Zusammenhänge von Regelveränderungen und taktischen Konsequenzen im Spiel in den Mittelpunkt gerückt werden und so zu einem intensiven und exemplarischem Spielverständnis führen.

Die Teilnehmer der Fortbildung erhalten einen Einblick in das Spiel, seine Regeln und die zugehörigen Techniken, erarbeiten aber auch Möglichkeiten, das Spiel und seine Regeln sinnvoll zu verändern. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referenten:* Norbert Nehrig, Mathias Caspari. *Beginn:* 14.00 Uhr (Sa.). *Ende:* 12.00 Uhr (So.). *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 33,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder Ref./LAA:* 43,00 €.

Bitte richten Sie sich auf andere Gegebenheiten bei den Zimmern in der Sportschule Duisburg-Wedau ein, da die Sportschule zurzeit umgebaut wird.

Anmeldungen bis zum 10.05.2013 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Segeln mit Schülergruppen

Termin: ab 28.05.2013 (8x, jeweils dienstags). *Ort:* Dortmund Hengsteysee/Universitäts-Segelclub. *Thema:* Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen die Befähigung erlangen, die Leitung von Schülersportgemeinschaften „Segeln“ zu übernehmen bzw. Schullandheimaufenthalte mit dem Schwerpunkt „Segeln“ vorzubereiten und durchzuführen. An 8 Nachmittagen erlangen die Teilnehmer/-innen theoretische und praktische Kenntnisse bzw. Fertigkeiten, die zur Vorbereitung und Durchführung von Schul-Segelveranstaltungen erforderlich sind. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine, außer: Nachweis der Rettungsfähigkeit. *Referenten:* Hajo Runge, Dortmund, und sein Team. *Beginn:* jeweils 15.00 Uhr. *Ende:* jeweils 17.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 20. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 90,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 100,00 €. (beinhalten auch Material- und Leihkosten).

Anmeldungen an:

Gertrud Naumann, Hamburger Str. 57, 44135 Dortmund, Tel./Fax: (0231) 524945.

Kanuwildwasser- u. -wandersport (Aufbau)

Termin: 21.6.-23.6.2013. *Ort:* Witten, Hattingen, Neuss (Ruhr, Erft). *Thema:* Verfeinerung der Grundtechniken: Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwasser- und Wellenfahren; Erarbeiten der hohen Stütze (Paddelhang); methodische und organisatorische Informationen zu den landesweiten Initiativen „Sicherheit und Gesundheit“; Umweltschutz und Kanusport. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* Beherrschen der genannten Grundtechniken in Grobform. *Referent:* Helmut Heemann. *Beginn:* 21.06.13, 15.00 Uhr. *Ende:* Freitag: 21.00 Uhr, *Beginn:* 22.06.13, 10.00 Uhr, *Ende:* Samstag: 19.00 Uhr, *Beginn:* 23.06.13, 10.00 Uhr, *Ende:* Sonntag: 17.00 Uhr. *Teilnehmerzahl:* 4-10. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 140,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 160,00 € (Lehrgangsgebühr inkl. Kajakausrüstung, Kälteschutzanzug und Bootstransport)

Anmeldungen bis zum 6.6.2013 an: Helmut Heemann, Bahnhofstr. 41, 58452 Witten, Tel. (02302) 275316, Fax: (02302) 393896, helmut@kanusport-heemann.de siehe auch: www.kanusport-heemann.de.

Bankverbindung: Helmut Heemann (DSL), Sparkasse Bochum, BLZ 430 500 01, Kto 840 125 9.

„Eine andere Art, sich auszudrücken!“ HipHop – Urban Dance – Ein Tanz, bei dem auch Jungen sich gerne bewegen

Datum: 29.06.2013. *Maximale Teilnehmerzahl:* 20. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:* In dieser Weiterbildung wird HipHop unter Beibehaltung von kultur- und szeneeigenen Lern-/Lehr- und Kommunikationsweisen, methodisch strukturiert und vermittelt. Lehrpersonen in der Schule erhalten eine Idee, wie sie diese Trendsportart in ihrem Berufsfeld integrieren und qualitativ weiter vermitteln können, ohne dabei selbst Experten sein zu müssen. Der eigene Sportunterricht kann durch diese zeitgemäße Bewegungsform der Jugendlichen den musischen Aspekt von Sporterziehung erfüllen. Ein spannendes und motivierendes Bewegungserleben für die Schüler, unabhängig davon, ob es nun Jungen oder Mädchen sind, wird ermöglicht. Es werden technikspezifische Grundlagen des urbanen Stils HipHop upright vorgestellt. Analytisches Verständnis für Auswahl und Gestaltung sinnvoller Übungsangebote wird anhand praxisorientierter Beispiele vermittelt.

Inhalt

1. Praktische Handlungsgrundlagen
 - Grundlagentechniken/Terminologie: HipHop upright
2. Theoretisches Basiswissen
 - Entstehung und Verbreitung urbaner Tänze
 - Terminologie
 - Urbane Tänze im Kontext von Trendsportarten
 - Grundverständnis von Gestaltungsprozessen
 - Verständnis über kulturspezifische Handlungsweisen und Werte/Persönlichkeitsentwicklung
3. Vermittlung und Anwendung von ausgewählten methodischen Vermittlungssystemen

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referentin:* Daniela Rodriguez Romero (Freischaffende Tänzerin und Choreographin, Lehrbeauftragte an der Deutschen Sporthochschule Köln / Institut für Kognitions- und Spielforschung). *Beginn:* 10.00 Uhr. *Ende:* 16.00 Uhr. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 15,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 35,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder Ref./LAA:* 25,00 €.

Falls während der Pause von 12.30 – 13.30 Uhr ein Mittagessen gewünscht wird, bitten wir dies bei der Anmeldung zu vermerken. Die Teilnehmergebühr erhöht sich dann um 11,00 €.

Anmeldungen bis zum 10.06.2013 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (021 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de

Wir bitten um Überweisung der Lehrgangsgebühr auf das DSLV-NRW, Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld, BLZ: 320 500 00.

Geräteturnen – Sichern und Helfen – Kompetentes Tragen und Übergeben von Verantwortung

Datum: 13.07.2013. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:* Turnen als Schulsportart ist für die Lehrpersonen häufig ein kritisches Terrain, da mit ihm eine große Verantwortung aufkommt. Dabei kann eine gut bedachte Planung des Aufbaus und der Hilfestellung sowohl den Lehrenden als auch den Schülern zugute kommen, um die Geräte nicht länger als Bedrohung, sondern als Möglichkeit zur Entfaltung eigener Fähigkeiten zu begreifen.

Unter dem Aspekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ kann man so die Eigenverantwortlichkeit der Kinder und Jugendlichen stärken und jeden unter Beachtung der individuellen Kompetenzen in den Ablauf mit einbinden. In diesem Lehrgang werden bekannte Elemente mit effizienten Hilfestellungen verbunden, um die Angst vor der Unberechenbarkeit der Situation zu nehmen. Zudem sollen Tipps und Tricks zum Umgang mit Geräten und ihrem Aufbau vermittelt und das Gefallen an der Sportart Turnen durch eine erfahrene Turnerin und Trainee neu geweckt werden.

Schulform/Zielgruppe: Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzungen:* keine. *Referentin:* Anna Droszez. *Beginn:* 10.00 Uhr. *Ende:* 18.00 Uhr. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 15,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 35,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 25,00 €. Falls während der Pause für 12.30 Uhr ein Mittagessen gewünscht wird, bitten wir dies bei der Anmeldung zu vermerken. Die Teilnahmegebühr erhöht sich dann um 11,00 €.

Anmeldungen bis zum 24.06.2013 an: Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Schneesport mit Schulklassen – Aus- und Fortbildung Ski Alpin, Snowboard, Telemark

Termin: 19.10. (15.00Uhr!) – 26.10.2013 (8 mögliche Skitage, 5 Tage Ausbildung). *Ort:* Medraz/Stubaial, Stubaier Gletscher/Österreich. *Maximale Teilnehmerzahl:* 55. *Thema:* „Schneesport soll die Schüler in die Erfahrungs- und Erlebniswelt des Wintersports einführen, sie dafür begeistern und das Bedürfnis wecken, auch in der Freizeit ein Leben lang Schneesport zu betreiben“. Planung und Durchführung einer Schneesportwoche; Kompetenzerweiterung bzgl. der Gleitgeräte Carving- oder Telemarkski oder Snowboard. *Ziele:*

- a) Nachweis einer Qualifikation zur Begleitung einer Wintersportfahrt kann bei regelmäßiger Teilnahme und entsprechenden Voraussetzungen (gem. KM- und Sicherheitserlass) erworben werden.
- b) Nachweis einer Qualifikation zur Leitung einer Wintersportfahrt kann bei regelmäßiger Teilnahme mit erweiterten Inhalten (Unterrichtsversuch, Theorieprüfung) und bei entsprechenden Voraussetzungen erworben werden (bei wiederholter Fortbildung, erste Fortbildung nicht älter als sechs Jahre, Nachweis erforderlich!).
- c) Auch als Auffrischkurs für bereits qualifizierte Kolleginnen und Kollegen mit Inhalten nach Absprache.

Zielgruppe: Lehrer/innen und Referendare/innen der Sekundarstufen I und II sowie externe Betreuer/innen (Eltern, Studenten ,...)

Diese Maßnahme liegt im Interesse der Lehrerfortbildung!

NEU: Anerkennung dieser Qualifikation bei weitergehender Ausbildung im Westdeutschen Skiverband (WSV) und Deutschen Skilehrerverband (DSLVL) !

Inhalte:

Auf der Piste ...

Ski Alpin: Neben der Vorstellung der klassischen Anfängermethodik wird auch eine alternative, besonders für die Zielgruppe Schulklassen geeignete Lehrmethode praktisch „erfahren“ (mittels Big-Foot/Snowblades). Den zweiten Schwerpunkt bildet die Verbesserung des persönlichen Fahrkönnens – im ästhetischen sowie im sportlichen Bereich. Hier steht insbesondere die effektive Nutzung des CARVING-Ski im Vordergrund.

Snowboard: Von unseren Pisten nicht mehr wegzudenken! Zur Horizonterweiterung für alle Skifahrer sehr empfehlenswert um zu verstehen, warum „Boarden“ so cool ist (= Anfänger)!

Für bereits Fortgeschrittene stehen sportliche Fahrformen sowie eine Einführung ins Freestyle (Slopestyle & Funpark) auf dem Programm. (Material kann bei Bedarf im örtlichen Sportfachhandel zu Sonderkonditionen gemietet werden!)

Telemark: „Free the heel“! Der neue Spaß an der „alten“ Bewegung! Eine reizvolle Herausforderung für geübte SkifahrerInnen, die mal etwas Neues ausprobieren wollen. Wird als 3-tägiger „Einführungskurs“ in Verbindung mit 2 Tagen Ski Alpin angeboten. (Telemarkrüstung kann im örtlichen Sportfachhandel zu Sonderkonditionen gemietet werden).

Videofahrten unterstützen in allen Gruppen das eigene Bewegungsgefühl sowie das Bewegungslernen.

Nach dem Skifahren werden in Referaten und Diskussionen die Theorie und Praxis einer Schneesportfreizeit erörtert. Folgende Themen sind von besonderer Bedeutung:

Methodik im Schneesport; Materialkunde; Wetter- und Lawinenkunde; „Schulrechtliche Grundlagen (SchMG, ASchO)“ zur Planung, Organisation und Durchführung von „Schulveranstaltungen mit sportlichen Schwerpunkten“, unter besonderer Berücksichtigung von Sicherheits- und Aufsichtspflicht; Fragen zur „Umweltverträglichkeit und Skisport...“ sowie „Auswirkungen auf Natur und Landschaft“, mit dem Ziel der Förderung einer ökologischen Handlungskompetenz;

In den bereitgestellten Lehrgangsunterlagen sind alle relevanten Themen ausführlich aufbereitet!

Teilnahmevoraussetzungen: Ski Alpin: Paralleles, sicheres Befahren aller markierten Pisten (Keine Anfängerschulung!)

Snowboard: Anfängerschulung (Erhalt einer Teilnahmebescheinigung) und Fortgeschrittene (Sicheres Befahren roter Pisten)

Telemark: Anfängerschulung (Qualifizierung bei entsprechender Leistung möglich!)

Sonstiges: Mindestteilnehmerzahl pro Ausbildungsgruppe 6, maximal 11 Personen je Gruppe. Familienmitglieder und Freunde sind als Gäste herzlich willkommen (kein Ski-/Snowboardkurs!). *Kosten:* Mitglieder 469,- € (Nichtmitglieder zzgl. 30,- €), Gäste/Familienmitglieder/Freunde abzgl. 154,-€ (Kinderermäßigung bis zu 60%!). *Leistungen:* 7 x Ü/HP/DZ im 3***-Hotel (Frühstücksbuffet, 5-Gänge-Wahlmenü, Sauna, Dampfbad), 5 Tage Ausbildung, umfangreiche Lehrgangsunterlagen, Kurzski, Organisation, Lehrgangsgebühr (Gletscherskipass 6 Tage ca. 180,-€ nicht enthalten!).

Eine begrenzte Zahl an Einzelzimmern ist vorhanden (zzgl.11,50€/Nacht)!

Anreise: privat, die Bildung von Fahrergemeinschaften wird unterstützt.

Informationen und Anmeldeformular anfordern bei:

Jörg Schwarz (Dipl.Sportlehrer, Staatl.gepr. Skilehrer), Kirchberg 10, 52531 Übach-Palenberg, Tel.+Fax: (02451) 48666 10, E-Mail: blackie1@gmx.de.

Volleyball in der Schule lehrplangerecht, attraktiv und sicher vermitteln – die Handreichung des Westdeutschen Volleyball-Verbandes für die Primar- und Orientierungsstufe kennen lernen

Datum: 23.11.2013. *Maximale Teilnehmerzahl:* 20. *Ort:* Sportschule Duisburg-Wedau. *Themenschwerpunkt:*

Inhalte

- Grundlegende Konzeption und Aufbau der Handreichung.
- Schulung der Ballkoordination als elementare Voraussetzung für das Erlernen von Ballspielen.
- Grundlegende Erfahrungen mit dem „Volley“-Spielen von Bällen sammeln und eigene Spielideen entwickeln.

- Über Spiel- und Übungsformen hin zum ersten Klassenturnier unter kindgerechten Bedingungen.

- Fangen nicht mehr erlaubt – Annäherungen an das Zielspiel Volleyball.

Ablauf: Im Zusammenhang mit dem praktischen Erproben ausgewählter Spiel- und Übungsformen werden einfache Medien, sowie der Umgang mit der zusätzlich verfügbaren CD-ROM „Volleyball im Schulsport“, präsentiert.

Darüber hinaus sollen über die Verbindung von Pädagogischen Perspektiven und Inhaltsbereichen und die Berücksichtigung von Merkmalen des Erziehenden Sportunterrichts Beispiele für eine lehrplangerechte Vermittlung gegeben werden.

In der Fortbildung werden die Teilnehmer/-innen darauf vorbereitet, ihren Unterricht mit der Handreichung zu gestalten.

Die Handreichung und die beigelegte CD-Rom werden kostenfrei an alle Teilnehmer/innen ausgehändigt.

Schulform/Zielgruppe:

- (Sport-)Lehrerinnen und (Sport-)Lehrer der Primar- und der Orientierungsstufe der Sek. I
- Es wird ausdrücklich begrüßt, wenn sich auch fachfremd unterrichtende Kolleginnen und Kollegen anmelden.
- Jugendtrainer und Übungsleiter, die in den Bereich „Minivolleyball“ einsteigen oder sich vertiefen möchten.

Teilnahmevoraussetzungen: keine. *Referentin:* Stefanie Tophoven. *Beginn:* Sa. 10.00 – 17.00 Uhr. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 10,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 22,00 €. *Lehrgangsgebühr für Ref./LAA:* 15,00 €. Falls während der Pause für 13.00 Uhr ein Mittagessen gewünscht wird, bitten wir dies bei der Anmeldung zu vermerken. Die Teilnahmegebühr erhöht sich dann um 11,00 €.

Anmeldungen bis zum 08.11.2013 an:

Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Konfliktbewältigungs-Seminar Fels & Wasser: „Standhaft wie ein Fels, nachgebend wie fließendes Wasser“

Maximale Teilnehmerzahl: 20. *Datum:* 30.11.2013. *Ort:* Sportschule Duisburg-

Wedau. *Themenschwerpunkt:* Unter dem Motto „Standhaft wie ein Fels, nachgebend wie fließendes Wasser“ sollen Übungen und Spiele aus dem recht neuen Konzept „Fels & Wasser“ vorgestellt werden. In erster Linie dienen sie der Persönlichkeitsentwicklung und sollen eigene Grenzen erfahrbar machen.

Welche Situationen erfordern ein Wasser ähnliches Nachgeben? Wann kann und sollte jemand für sich selber und seine Belange einstehen und diese standhaft wie ein Fels vertreten?

Ersteres betrifft den verantwortungsbewussten Einklang mit seinen Mitmenschen, letzteres den Einklang mit der eigenen Person.

Primärziele dieses Programms sind:

- das Erkennen der individuellen Kräfte sowie Grenzen
- positive Handlungsfähigkeit in Bezug auf die eigenen Kräfte und Grenzen
- der verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen und mit fremden Grenzen

Empirische Studien haben gezeigt, dass an den getesteten Schulen nach der Durchführung dieses Konzeptes weitaus weniger Konflikte zu beobachten waren. Die ausgewählten körperlich-sportlichen Übungen sind derart ausgerichtet, dass Schüler/innen einen angemessenen Umgang mit konflikthafter Situationen erlernen. *Schulform/Zielgruppe:* Sport unterrichtende Lehrkräfte aller Schulformen.

Teilnahmevoraussetzungen: keine. *Referent:* Herman van den Berg. *Beginn:* 10.00 Uhr. *Ende:* 16.30 Uhr. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 15,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 35,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitgl. Ref./LAA:* 25,00 €.

Falls während der Pause für 12.30 Uhr ein Mittagessen gewünscht wird, bitten wir dies bei der Anmeldung zu vermerken. Die Teilnahmegebühr erhöht sich dann um 11,00 €.

Anmeldungen bis zum 15.11.2013 an:

Geschäftsstelle DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel.: (0 21 51) 54 40 05, Fax 51 22 22, dslv-nrw@gmx.de.

Deutscher Fitnesslehrerverband

Die dflv- Fortbildungen finden in der Deutschen Fitness Akademie in Baunatal statt.

Unterrichtszeiten sind von 10.00 Uhr – 18.30 Uhr. Die Seminargebühr beträgt für DSLV- Mitglieder 79,00 €. *Lehrgangszeit:* 10.00 Uhr – 18.30 Uhr

Anmeldungen unter Tel. (05601) 8055 oder info@dflv.de oder www.dflv.de.

Leistungsdiagnostik im Ausdauersport (Theorie und Praxis)

Die Diagnostik im Ausdauersport soll dazu dienen, den momentanen Ist-Zustand der Testperson festzustellen, ihre Leistungsentwicklung zu dokumentieren und aus den aktuellen Daten Trainingsempfehlungen abzuleiten.

In diesem Sinne wird nach wie vor in der Praxis zu wenig Rücksicht auf die individuellen Gegebenheiten der Sportler Rücksicht genommen und stattdessen irgendwelche Diagnostikverfahren aus der Literatur unreflektiert übernommen. Hier setzen wir an und widmen uns der praktischen Umsetzung mit Hintergrund.

Inhalte:

- Leistungsdiagnostik in Theorie und Praxis
- Stufentestmodelle in der Praxis
- Erhebung des Leistungsparameter Herzfrequenz, Laktatwert, Blutdruck

- Labortests auf dem Ergometer, Laufband; Feldtests Laufen- und / oder Radfahren
- Auswertung und Interpretation von Testergebnissen
- Die Vielfalt der Trainingssteuerung

Termin: 11.05.2013

Schulter und Knie – Funktionelle Anatomie, Testungen, Übungen

Die Schulter ist ein muskelgeführtes Gelenk, womit gute Einflussmöglichkeiten bezüglich der Funktionalität bestehen – aber auch der Pathologie. Der Aufbau und die Funktion der Schulter sind Basiswissen, das bei dieser Fortbildung vertieft wird. Darüber hinaus werden bestehende und beginnende Dysbalancen/-funktionalitäten aufgezeigt/getestet und deren Lösungen dargestellt. Ebenso verhält es sich beim Knie. Wobei hier meist muskuläre Dysbalancen überdauern und und/oder plötzliche Stressmomente Auslöser sein können. Auch bei diesem Thema stehen neben dem Basiswissen von Aufbau und Funktionalität die Testungen und der Trainingaufbau zum Erleben im Vordergrund. .

Inhalte:

- Aufbau der Schulter/des Knies (Knochen, Muskeln, Bänder)
- Muskelfunktionstestung der Schulter/des Knies
- Orientierungstestung
- Stabilitätstestung

- Bursitistestung
- Rotatorentestung an der Schulter
- ACG-Testung an der Schulter
- Meniskustestung am Knie
- VKB-Testung am Knie
- Muskeltestung

Termin: 25.05.2013

Fettstoffwechsel für Erwachsene

Die Fette stellen im menschlichen Organismus das mit Abstand größte Energie-depot dar. Fette haben in der Regel einen schlechten Ruf, der bei genauerer Analyse eigentlich ungerechtfertigt ist. Denn man kann den Fettstoffwechsel trainieren.

Inhalte:

- Krankheitsentwicklung (soziale Hintergründe und die Folgekosten im Gesundheitswesen)
- Metabolisches Syndrom
- Risikoscreening (Fragebogen zu Indikationen / Kontraindikationen)
- Energiegewinnung, Energiebereitstellung, Energieverbrauch
- Theorie und Praxis der Laktatbestimmung
- Bewegung im Lipidverbrennungsbereich mit Pulskontrolle in der Halle, im Gelände und an Geräten
- Praxis mit Koordinationstraining, aktive Stabilisation und Übungen zur Körperwahrnehmung und Entspannung

Termin: 01.06.2013



Carmen Borggrefe

Spitzensport und Beruf

Eine qualitative Studie zur dualen Karriere in funktional differenzierter Gesellschaft

DIN A5, 440 Seiten
ISBN 978-3-7780-3402-6
Bestell-Nr. 3402 € 36.–



Helmut Digel

Sportentwicklung in der Moderne

Der ständige Wandel scheint das herausragende Merkmal des modernen Sports zu sein. Diesen Wandel mit seinen besonderen Merkmalen aus einer modernisierungstheoretischen Perspektive nachzuzeichnen und zu interpretieren ist das Anliegen dieser Publikation.

DIN A5, 532 Seiten
ISBN 978-3-7780-3403-3
Bestell-Nr. 3403 € 39.90

Inhaltsverzeichnisse unter [www.sportfachbuch.de/3402 bzw. 3403](http://www.sportfachbuch.de/3402_bzw.3403)