

Scheid | Prohl (Hgg.)

Sportdidaktik

Grundlagen | Vermittlungsformen | Bewegungsfelder



3. Auflage

 IMPERT

Volker Scheid / Robert Prohl (Hgg.)

Sportdidaktik

Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder

3., durchgesehene und korrigierte Auflage

Limpert Verlag Wiebelsheim

Inhalt

Vorbemerkung der Herausgeber	9
Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik	10
ROBERT PROHL & VOLKER SCHEID	
Teil A	
Grundlagen und aktuelle Entwicklungen der Sportdidaktik	15
A1 Bewegungskultur als Bildungsmedium	16
ROBERT PROHL & VOLKER SCHEID	
1 Pädagogische Grundbegriffe: Bildung und Erziehung	16
2 Anthropologische Grundlagen der Bewegungskultur	19
3 Fazit	29
A2 Organisationsformen und Akteure des Schulsports	31
VOLKER SCHEID	
1 Institutionelle und organisatorische Voraussetzungen	31
2 Akteure des Schulsports	40
3 Fazit	47
A3 Sportdidaktische Orientierungen	49
ROBERT PROHL	
1 Stationen in der historischen Entwicklung der Sportdidaktik	49
2 Strömungen in der Sportdidaktik der 1980er- und 1990er-Jahre	51
3 Die Suche nach didaktischer Orientierung des Sportunterrichts zum Ende der 1990er-Jahre	55
4 Fazit	61
A4 Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts	64
ROBERT PROHL	
1 Der Doppelauftrag: Erziehung mit dem Ziel der Bildung	64
2 Erziehender Sportunterricht im Spiegel der Lehrpläne und Bildungsstandards	73
3 Fazit	81

Inhalt

A5	Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht	85
	ROBERT PROHL	
1	Vermittlungsformen der Bewegungsbildung: Bewegungen lehren	85
2	Vermittlungsformen der allgemeinen Bildung: Sozialerziehung	89
3	Vermittlungsformen der Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung	93
4	Fazit	102
A6	Erziehenden Sportunterricht planen und auswerten	104
	VOLKER SCHEID	
1	Begriff und Bedeutung von Unterrichtsplanung und -auswertung	104
2	Prozesse des Planens und Auswertens	106
3	Zur Planbarkeit offener Unterrichtsformen	110
4	Sportunterricht auswerten	114
5	Fazit	121
Teil B		
	Didaktik der Bewegungsfelder	122
B1	Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik	124
	SILKE HAAS	
1	Zur Idee und Historie des Bewegungsfeldes Laufen, Springen, Werfen ...	125
2	Bildungspotenziale und Pädagogische Perspektiven des Bewegungs- feldes Laufen, Springen, Werfen	126
3	Lehr-/Lernansätze im Bewegungsfeld Laufen, Springen, Werfen	130
4	Exemplarische Unterrichtseinheit: Schnelles Laufen über Hindernisse ...	134
B2	Bewegen im Wasser – Schwimmen	141
	MARKUS EPPINGER	
1	Zur Idee des Bewegungsfeldes Bewegen im Wasser	141
2	Bildungspotenziale und Pädagogische Perspektiven des Bewegungs- feldes Bewegen im Wasser	142
3	Unterrichtsmethodische Empfehlungen für das Sich-Bewegen im Wasser	148
4	Beispiel einer Unterrichtseinheit: Springen ins Wasser wagen und verantworten	151

B3	Bewegen an und mit Geräten – Turnen	155
	FLORIAN KRICK	
	1 Zur Idee und Ästhetik des Bewegungsfeldes Sich-Bewegen an und mit Geräten	155
	2 Bildungspotenziale und Pädagogische Perspektiven des Bewegungsfeldes Sich-Bewegen an und mit Geräten	160
	3 Inhalte turnerischen Sich-Bewegens und deren Thematisierung im Sportunterricht	163
	4 Beispiel einer Unterrichtseinheit: Vom Fliegen, Rollen und auf den Händen stehen zum kreativen Gemeinschaftswerk	170
B4	Spielen in und mit Regelstrukturen – Zielschusspiele	175
	ANDREAS ALBERT	
	1 Zur Systematisierung des Bewegungsfeldes Spielen	176
	2 Bildungspotenziale und Pädagogische Perspektiven der Zielschusspiele	178
	3 Zur Vermittlung von Zielschusspielen im Sportunterricht	180
	4 Beispiel einer Unterrichtseinheit zur integrativen Zielschusspielvermittlung	183
B5	Spielen in und mit Regelstrukturen – Rückschlagspiele	189
	FLORIAN KRICK	
	1 Zur Idee der Rückschlagspiele	190
	2 Bildungspotenziale und Pädagogische Perspektiven der Rückschlagspiele	192
	3 Zur Vermittlung von Rückschlagspielen im Sportunterricht	196
	4 Exemplarische Unterrichtseinheit: Entwicklung eines Mehrkontakt-rückschlagspiels	199
B6	Bewegung (an und mit Geräten) gestalten – Bewegungskünste	202
	INGRID BÄHR	
	1 Zur Idee und Ästhetik der Bewegungskünste	202
	2 Bildungspotenziale und Pädagogische Perspektiven der Bewegungskünste	204
	3 Unterrichtsmethodische Empfehlungen im Feld der Bewegungskünste	207
	4 Beispiel einer Unterrichtseinheit zur Akrobatik im Sportunterricht	214

Inhalt

B7	Bewegung gestalten – Gymnastik und Tanz	218
	MONIKA ROSCHER	
1	Tanzen in seiner ästhetisch-expressiven Dimension	218
2	Bewegung gymnastisch und tänzerisch gestalten im Rahmen der Pädagogischen Perspektiven	221
3	Kritische Körperbildung – unterrichtsmethodische Empfehlungen	223
4	Beispiel einer Unterrichtseinheit – Danse électro im Sportunterricht	230
B8	Rollen, Gleiten, Fahren – Rollsport und Wintersport	233
	CHRISTOPH WALTHER & FLORIAN KRICK	
1	Zur Idee und Ästhetik des Rollens und Gleitens	233
2	Pädagogische Perspektiven und Bildungspotenziale des Rollens und Gleitens	238
3	Unterrichtsmethodische Empfehlungen zur Vermittlung im Bewegungsfeld Rollen und Gleiten	242
4	Beispiel einer Unterrichtseinheit: Inline-Skaten als Vorbereitung zum Snowbladen/Skifahren	245
B9	Mit/gegen Partner kämpfen – Zweikampfsport	252
	WOLFGANG BEUDELS	
1	Zur Idee und Ästhetik des Zweikämpfens	252
2	Das Bewegungsfeld Mit/gegen Partner kämpfen – Zweikampfsport im Spiegel der Lehrpläne	257
3	Unterrichtsmethodische Empfehlungen zur Vermittlung im Bewegungsfeld Mit/gegen Partner kämpfen	261
4	Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Kämpfen im Sportunterricht	267
B10	Den Körper trainieren, die Fitness verbessern – Fitnesssport ...	274
	HELGA ADOLPH	
1	Allgemeine Ziele und Inhalte des Fitnesssports	275
2	Den Körper trainieren, die Fitness verbessern im Spiegel der neuen Sportlehrpläne	278
3	Exemplarische Unterrichtseinheiten zum Fitnesssport	282
4	Fazit zur Didaktik des Fitnesssports in der Schule	289
	Literatur	290
	Sachregister	316
	Autorenverzeichnis	319

Vorbemerkung der Herausgeber

Dieses Buch löst die traditionsreiche, für die Entwicklung des Faches außerordentlich verdienstvolle Monographie „Einführung in die Sportdidaktik“ von Stefan Größing ab. Seit ihrer Erstveröffentlichung im Jahr 1975 hat die „Einführung“ sagenhafte neun Auflagen erlebt, die vom Autor stets neu bearbeitet und aktualisiert worden sind. Als Nachfolger und „Erben“ dieses Standardwerks sagen wir Stefan Größing auch im Namen derjenigen, die über mehr als eine Generation von seinem Werk profitieren durften, für diese Lebensleistung herzlichen Dank. Wir haben uns bemüht, den „großen Fußstapfen“, die dieses Werk hinterlassen hat, gerecht zu werden und dabei unseren eigenen Weg zu finden.

Allerdings mussten wir sehr schnell erkennen, dass es uns nicht möglich ist, den aktuellen Sachstand der Sportdidaktik in gleicher Weise im Rahmen einer Monografie umfassend darzustellen. Hinsichtlich der Erörterung der konzeptionellen Grundlagen und fachlichen Entwicklungen der Sportdidaktik war dies in Ko-Autorenschaft der Herausgeber zwar noch möglich (zumindest hoffen wir, dass uns dies einigermaßen gelungen ist); angesichts der Ausdifferenzierung der Bewegungskultur insgesamt und als Reflex darauf auch des Inhaltsspektrums des Schulsports haben wir uns jedoch entschlossen, fachkundige Kolleginnen und Kollegen um Hilfe zu bitten, damit sie uns mit ihren Kompetenzen in den vielfältigen Bewegungsfeldern des Sports unterstützen.

Dementsprechend ist diese „neue“ Sportdidaktik in zwei Hauptteile untergliedert, die jedoch, wie ein Netzwerk interner Verweise hoffentlich verdeutlicht, eng miteinander verknüpft sind:

- » Teil A ist wie erwähnt von den Herausgebern in Ko-Autorenschaft verfasst worden und erörtert die Grundlagen und konzeptionellen Entwicklungen der aktuellen sportdidaktischen Fachdiskussion.
- » Teil B beinhaltet fachdidaktische Analysen und Erörterungen der zentralen Bewegungsfelder, die in den aktuellen Lehrplänen für das Fach Sport den bisherigen Sportartenkanon ersetzen. Hierfür konnten wir ausgewiesene Expertinnen und Experten gewinnen, denen wir an dieser Stelle herzlich danken, dass sie sich mit uns auf dieses neue und infolgedessen noch recht wenig bearbeitete Terrain gewagt haben.

Wir freuen uns, dass unsere „Sportdidaktik“ als „Mannschaftsleistung“ Anklang gefunden hat und nunmehr in die 3. Auflage geht.

Kassel/Frankfurt, im Frühjahr 2022

VOLKER SCHEID & ROBERT PROHL

Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik

Es ist eine wenig beachtete Tatsache, dass der Sportunterricht zu den Schulfächern zählt, die eine eigenständige Fachpädagogik herausgebildet haben (vgl. Elflein, 2007, S. 42 ff.). Er teilt diese Besonderheit mit nur wenigen anderen Fächern – Musik, Kunst oder Religion –; also jenen Fächern, die ästhetische oder wertbezogene Unterrichtsinhalte vermitteln. Dieser Umstand ist weder dem Zufall noch einer ministeriellen Direktive geschuldet, sondern steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Notwendigkeit dieser Fächer, sich in besonderem Maße mit der Frage nach dem Sinn ihrer Unterrichtsinhalte und damit verbunden auch nach der Berechtigung ihrer Existenz als schulisches Unterrichtsfach zu befassen.

Damit ist bereits gesagt, dass der Sportunterricht zum Kanon der ästhetisch-musischen Fächer zählt, womit ein deutlicher Unterschied zu den sog. „Kernfächern“ der Schule (z. B. Deutsch, Mathematik) markiert ist. Diese glauben, ohne eigene Fachpädagogiken auszukommen und ihre bildungstheoretische Fundierung an die Allgemeine Erziehungswissenschaft abtreten zu können. Sinn und Legitimation scheinen sich für sie gleichsam „von selbst“ aus dem gesellschaftlichen „Tauschwert“ ihrer Unterrichtsinhalte zu ergeben (vgl. TENORTH, 2008). Grob vereinfacht sind dies die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen sowie, daraus abgeleitet und darauf aufbauend, weiteres (berufsfeldrelevantes) „Bildungswissen“ (MEYER 2020a, S. 78). Wenn überhaupt, dann sind diese Unterrichtsinhalte allenfalls im Detail, keineswegs aber prinzipiell einer sinnhinterfragenden Rückversicherung bedürftig. Deutlich wird diese „Sinnabstinenz“ der Allgemeinen Didaktik in der einflussreichen Definition von PETERSSEN (2001, S. 22 f.):

„Allgemeine Didaktik beschreibt jene wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstandsfeld das Lernen schlechthin ist, die aber als integrierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das umfassendere gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick behält. Als Berufswissenschaft vor allem von Lehrern erforscht sie ihr Feld mit wissenschaftlichen Mitteln und entwickelt Theorien des Handelns für die Lösung alltäglicher Lehr- und Lernprobleme. Als auf Totalerfassung aller Erscheinungen und Faktoren im Felde des Lehrens und Lernens ausgerichtete Disziplin kann sie auf keine erprobte wissenschaftliche Methode und keinen bewährten Ansatz didaktischer Theoriebildung verzichten. Sie integriert die maßgeblichen Ergebnisse aller in Frage kommenden Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrages für die Lösung von Lehr- und Lernproblemen.“

Kurz gesagt: Didaktik fragt nach so ziemlich allem, was mit Unterricht zu tun hat – außer nach dem Sinn desselben. Es ist hier nicht der Ort, diesen Aspekt zu vertiefen. Aus diesem Grund sei lediglich angemerkt, dass die für das deutsche Schulsystem ernüchternden Ergebnisse international vergleichender Bildungsstudien (z. B. PISA)

Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik

darauf hindeuten, dass dieses „selbstverständliche pädagogische Selbstverständnis“ in didaktischer Hinsicht einschläfernd wirken kann, eben weil die Frage nach dem Sinn bzw. dem Bildungspotenzial des jeweiligen Unterrichtsfaches nicht (mehr) gestellt wird (zur Kritik an dieser Selbstgenügsamkeit der allgemeinen Didaktik bzw. der Fachdidaktiken vgl. GRUSCHKA, 2002).

Für den Fortgang dieser Einleitung in die Sportdidaktik ist es wichtig festzuhalten, dass die *Sportpädagogik* diejenige Disziplin der Sportwissenschaften ist, die sich mit den Fragen nach dem Sinn und der Begründbarkeit des Sports im Allgemeinen und des Schulsports im Besonderen befasst, wobei ein spezieller Fokus auf der Legitimation und Gestaltung des verpflichtenden Sportunterrichts liegt. Die sportpädagogischen Leitfragen lauten also: WOZU? und WARUM?. Demgegenüber liegen die zentralen Probleme der *Sportdidaktik* – analog zu der o.g. Definition der Allgemeinen Didaktik – in der Gestaltung von konkreten Lehr-/Lernprozessen, vor allem hinsichtlich der Auswahl und Begründung konkreter Unterrichtsinhalte (WAS?) und der Frage nach der adäquaten Vermittlung dieser Inhalte (WIE?). Dementsprechend definiert GRÖSSING (2003, S. 509) Sportdidaktik im Sportwissenschaftlichen Lexikon wie folgt:

„Die Sportdidaktik ist ein Teilgebiet der Sportpädagogik, ihr Gegenstand ist der Sportunterricht in den Schulen, Sportvereinen und weiteren Einrichtungen, in denen der Sport als Erziehungsmittel eingesetzt wird. Als Theorie des Lehrens und Lernens im Sport befasst sich die Sportdidaktik mit den für den Unterricht bedeutsamen Sachverhalten und deren Beziehungen zueinander. Das sind Lernziele, Inhalte des Sportunterrichts, Lehrmethoden, Organisationsformen und die personalen Interaktionen. Sportdidaktik erforscht und beschreibt die Aspekte der Planung, Durchführung und Auswertung der Lehr- und Lernprozesse im Sport, bezieht die gesellschaftlichen, schulischen und personellen Rahmenbedingungen mit ein und stellt dem Sportlehrer Unterrichtshilfen und Handlungsangebote zur Verfügung.“

Dabei ist zu beachten, dass sportpädagogische und sportdidaktische Fragestellungen untrennbar miteinander verknüpft sind, wobei die Sinnfrage des Faches den Fragen nach den Inhalten und deren Vermittlungsmethoden vorgeordnet ist: WAS im Sportunterricht WIE zum Thema wird, beruht stets auf der Antwort zu der Frage, WOZU Sportunterricht überhaupt gut sein soll. Nach dieser Interpretation wird die Sportdidaktik (einschließlich der Sportmethodik) im Folgenden als *angewandte Sportpädagogik*, im Sinne einer Handlungslehre oder Praxeologie, verstanden (vgl. auch ELFLEIN, 2007).

Aus dem Gesagten folgt jedoch keineswegs, dass zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik etwa ein hierarchisches Ableitungsverhältnis bestünde – Sportdidaktik ist keinesfalls die „Magd“ der Sportpädagogik (OTTO, 1978; vgl. auch SCHIERZ, 1996). Vielmehr entwickeln sich in der Praxis gesellschaftliche Konstellationen, sportdidaktische Unterrichtsmodelle und sportpädagogische Reflexionen in einer eng verflochtenen Wechselwirkung, die nur analytisch zu trennen ist. Die aktuelle Reform der Lehrpläne für das Fach Sport, von der in diesem Buch ausführlich die Rede sein wird, bietet hierfür ein eindrucksvolles Beispiel.

Die bildungstheoretischen Prämissen dieser Lehrplanreform sind im *Grundriss der Sportpädagogik* (PROHL, 2010) ausführlich erläutert worden. Dort wird auch ein weiterer Unterschied zwischen dem Sportunterricht und den sog. Kernfächern dargestellt,

Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik

der mit dem Begriff der „doppelten Paradoxie des Sportunterrichts“ bezeichnet wird. Damit ist gemeint, dass der Sportunterricht auf einer *ersten Ebene* der Paradoxie jeglicher institutioneller Erziehung unterliegt, die zwischen den Anforderungen der Gesellschaft nach Qualifikation und Selektion einerseits und dem Anspruch des Schülers auf Anerkennung als Person und individueller Entwicklungsförderung andererseits besteht. Diese paradoxe Struktur der Institution Schule lässt sich durch verschiedene antinomische Begriffspaare kennzeichnen wie z. B. „Fremdbestimmung vs. Selbstbestimmung“, „Schülerrolle vs. Persönlichkeit des Kindes“ oder „Leistungskontrolle vs. Eigenmotivation der Leistung“.

Für den Sportunterricht kommt nun noch eine *zweite Ebene* der Paradoxie zum Tragen, die in einer Argumentation begründet liegt, die vor allem VOLKAMER (vgl. bereits VOLKAMER & ZIMMER 1982) wiederholt gegen eine „Pädagogisierung“ des Sports vorgebracht hat. *Sport* scheint demnach für die institutionelle Struktur der Schule wenig passfähig zu sein, da in ihm ein gesellschaftlicher Bereich repräsentiert ist, der keinen unmittelbaren Tausch- bzw. Gebrauchswert aufweist. Der Sinn sportlicher Handlungen liegt vorrangig im Tun als solchem, weniger in dessen Folgen oder Produkten. Warum nun ein solcher Unterrichtsgegenstand verpflichtend in den Fächerkanon der Schule eingebunden ist, bedarf also einer besonderen Begründung.

In der Praxis des Sportunterrichts steht zuallererst der Sportlehrer in der Verantwortung mit der aufgezeigten *doppelten Paradoxie* umzugehen und die erzieherische und/oder qualifikatorische Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes *Sport* nach pädagogischen Kriterien zu interpretieren und zu gewichten. Jedoch sind auch die vielfältigen sportdidaktischen Ansätze, die seit den 1970er-Jahren entwickelt worden sind, als Versuche zu verstehen, um hier übergreifende Lösungen zu finden und dem Sportlehrer Orientierungshilfen anzubieten. Diese Ansätze ließen sich bis in die jüngere Vergangenheit zwei *sportdidaktischen Strömungen* zuordnen, die je eine Seite der „doppelten Paradoxie“ des Sportunterrichts berücksichtigten (ausführlich dazu PROHL, 2010, S. 105 ff.):

- » Solche fachdidaktischen Ansätze, die der *pragmatisch-qualifikatorischen Strömung* angehören, z. B. das sog. „Sportarten-Konzept“ nach SÖLL (1996) oder die „körperlich-sportliche Grundlagenbildung“ nach HUMMEL (1997), betonen die Vermittlung von sportlicher Handlungskompetenz. Ihnen liegt somit im Kern eine *materiale Bildungsvorstellung* zugrunde, die die Sachstruktur des Unterrichts in den Mittelpunkt stellt, während die Subjektseite mehr oder weniger im Hintergrund bleibt.
- » Die fachdidaktischen Ansätze, die der *kritisch-emanzipatorischen Strömung* zuzurechnen sind, z. B. das Konzept des „offenen Sportunterrichts“ der FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE (1994; 1982) oder das „Körpererfahrungskonzept“ nach FUNKE (1987), vertreten den Standpunkt, dass der Sportunterricht vorrangig der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Medium der Bewegung dienen solle. Qualifikatorische Zielsetzungen treten gegenüber kompensatorischen Absichten in den Hintergrund oder werden teilweise auch abgelehnt, sodass hier einer *formalen Bildungsvorstellung* gefolgt wird.

Die Vertreter dieser beiden Strömungen standen sich bis zur Jahrtausendwende kontrovers gegenüber, so dass die Sportdidaktik kaum in der Lage gewesen ist, eine kohärente Identität des Unterrichtsfaches hervorzubringen. Erst mit der sog. *Renaissance*

der *Bildungstheorie* in der Sportpädagogik und dem gestiegenen bildungspolitischen Legitimationsdruck auf den Sportunterricht in den 1990er-Jahren entwickelte sich so etwas wie ein *pädagogischer Grundgedanke*, der gegenwärtig mit dem Begriff *Erziehender Sportunterricht* gefasst wird. Das Spezifikum dieses Bildungsanspruchs, der sich bis auf die Ebene der Lehrplanentwicklung durchgesetzt hat, besteht in dem sog. *Doppelauftrag* des Sportunterrichts, der eine „Erziehung zum Sport und eine Erziehung durch Sport“ gewährleisten soll (vgl. PROHL & KRICK, 2006). Auf der Inhaltsebene ersetzen zudem *Bewegungsfelder* den bisherigen Sportartenkanon, wobei *Pädagogische Perspektiven* als Orientierung für deren didaktische Thematisierung dienen sollen. Auf der Vermittlungsebene stellt diese Neuerung besondere Anforderungen an die Organisation und Durchführung des Sportunterrichts.

Aus diesen hier im Zeitraffer dargestellten aktuellen Entwicklungen ergibt sich die Gliederung dieses Buches, das in *zwei Teilen* strukturiert ist. In **Teil A** werden die hier angesprochenen bildungstheoretischen Grundlagen und aktuellen Entwicklungen der Sportdidaktik ausführlich und nachvollziehbar dargestellt.

- » Dazu wird zunächst (A₁) der Gegenstandsbereich als das anthropologische „Material“ des Unterrichtsfaches in seinen wesentlichen Elementen erörtert. Dieser besteht primär aus der menschlichen Bewegung und deren kulturellen Gestaltungsformen in Spiel und Sport. In diesem Rahmen sind auch die unterschiedlichen Handlungsformen des Lernens, Übens, Spielens, Gestaltens, Leistens und Wettkämpfens zu berücksichtigen.
- » Im zweiten Schritt werden die Organisationsformen und Akteure des Schulsports thematisiert (A₂), d. h. einerseits die Ebenen Sportunterricht, außerunterrichtlicher Schulsport, Schulprogramm bzw. -profil und andererseits die in diesen organisatorischen Rahmenbedingungen handelnden Schülerinnen und Schüler (Lebenswelt, Sportengagement, Leistungsfähigkeit) und Sportlehrkräfte.
- » Die Entwicklungen der didaktischen Umgangsweise mit dem Gegenstandsbereich und den Organisationsformen des Schulsports in den vergangenen ca. 40 Jahren in Gestalt der sog. *Sportdidaktischen Strömungen* werden anschließend erörtert (A₃), um dabei auch kontroverse Positionen in der Sportdidaktik zu verdeutlichen.
- » In Überwindung dieser Kontroversen wird der Versuch unternommen, einen zeitgemäßen pädagogischen Grundgedanken des Sportunterrichts (*Erziehender Sportunterricht*) zu entwickeln und bildungstheoretisch zu fundieren (A₄). Dabei gilt es auch, die reformierten Lehrpläne für das Fach Sport (einschließlich der aktuellen Diskussion zum Kerncurriculum für den Sportunterricht) zu erörtern, die jeder Sportlehrer heute kennen sollte.
- » Der aus dem pädagogischen Grundgedanken des *Erziehenden Sportunterrichts* folgende „Doppelauftrag“ wird anschließend hinsichtlich seiner unterrichtsmethodischen Konsequenzen diskutiert (A₅). Dabei werden auch dessen leitende Unterrichtsprinzipien und damit verbunden offene Unterrichts- sowie geeignete Vermittlungsformen (Unterrichtsvorhaben, kooperative Lernformen, genetisches Lehren und Lernen) dargestellt.
- » Ausgehend von den Prinzipien des *Erziehenden Sportunterricht* werden zum Abschluss von Teil A passfähige Merkmale der Unterrichtsplanung und -auswertung (einschließlich der strittigen Frage der Zensurengebung im Sportunterricht) thematisiert (A₆).

Teil B dieses Buches ist unter dem Titel „Didaktik der Bewegungsfelder“ der konkreten Umsetzung des in Teil A übergreifend konzipierten *Erziehenden Sportunterrichts* gewidmet. Auf dieser Grundlage ist der Unterrichtsgegenstand des Faches Sport als ein Ästhetischer zu verstehen („Erziehung zum Sport“), der in den übergeordneten pädagogischen Zusammenhang der Erziehung zur Mündigkeit („Erziehung durch Sport“) gestellt ist. Dabei stehen diejenigen *Bewegungsfelder* im Mittelpunkt, die den bisherigen Sportartenkanon ersetzen und das Kerncurriculum in den aktuellen Lehrplänen für das Fach Sport kennzeichnen. Dies sind:

- » Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik (B1);
- » Bewegen im Wasser – Schwimmen (B2);
- » Bewegen an und mit Geräten – Turnen (B3);
- » Spielen in und mit Regelstrukturen – differenziert in Zielschusspiele (B4) und Rückschlagspiele (B5);
- » Bewegung gestalten – differenziert in Bewegungskünste (B6) und Gymnastik/Tanz (B7);
- » Rollen, Gleiten, Fahren – Rollsport und Wintersport (B8);
- » Mit/gegen Partner kämpfen – Zweikampfsport (B9);
- » Den Körper trainieren, die Fitness verbessern – Fitnesssport (B10).

Verschiedene Expertinnen und Experten analysieren eines oder mehrere der *Bewegungsfelder* didaktisch und unterbreiten Vorschläge zur unterrichtsmethodischen Umsetzung des *Doppelauftrages des Erziehenden Sportunterrichts*, wobei aus Gründen der konzeptionellen Systematik und Vergleichbarkeit alle Beiträge auf die folgende Aspekte eingehen:

- » Idee und Strukturmerkmale des Bewegungsfeldes
- » Bezug zu den *Pädagogischen Perspektiven* im Spiegel der aktuellen Lehrpläne hinsichtlich des Bewegungsfeldes
- » Vermittlungsansätze zur unterrichtsmethodischen Umsetzung
- » Exemplarische Darstellung einer erprobten Unterrichtseinheit mit didaktischer Reflexion

Diese Einführung in die *Didaktik des Erziehenden Sportunterrichts* wendet sich vorrangig an Studierende des Lehramtes Sport bzw. an bereits im Dienst stehende Sportlehrer, darüber hinaus bietet sie aber auch für Fachkräfte der informellen Bildung im Rahmen des Sports (Trainer, Übungsleiter, Anbieter von Sportkursen in Ganztagschulen usw.) wertvolle Informationen. Diesem Adressatenkreis den pädagogischen Grundgedanken des *Erziehenden Sportunterrichts* näher zu bringen, ist das erklärte Anliegen dieses Buches.¹

¹ Bis auf wenige, mit dem jeweiligen Thema zusammenhängende Ausnahmen wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit in diesem Buch die männliche Form verwendet. Es ist selbstverständlich, dass das weibliche Geschlecht dabei in gleicher Weise gemeint ist.

Teil A

Grundlagen und aktuelle Entwicklungen der Sportdidaktik

A1 Bewegungskultur als Bildungsmedium

Wie in der Einleitung bereits angesprochen vermittelt der erste Teil dieses Buches (Teil A) die Grundlagen einer zeitgemäßen Sportdidaktik aus bildungstheoretischer Perspektive. Dazu werden in diesem Kapitel A1 zunächst in knapper Form die pädagogischen Grundbegriffe *Bildung und Erziehung* (1) eingeführt. Dem schließt sich eine Erörterung der anthropologischen Grundlagen der *Bewegungskultur* (2) an, die für die Begründung und Analyse des *Gegenstandes* des Sportunterrichts von entscheidender Bedeutung sind. Ausgehend von den dabei gewonnenen Einsichten folgt abschließend ein kurzes Fazit (3), in dem die spezifischen Bildungspotenziale der Bewegungskultur zusammenfassend dargestellt und auf den Sportunterricht bezogen werden.

1 Pädagogische Grundbegriffe: Bildung und Erziehung

Bildung und Erziehung sind im deutschsprachigen Raum die Kernbegriffe der *Pädagogik*. Der Hinweis, dass sich diese Bedeutung auf den deutschsprachigen Raum erstreckt, ist insofern wichtig, als es für den Begriff *Bildung* z. B. im Englischen oder Französischen kein Äquivalent gibt. Beide Weltsprachen begnügen sich mit einem einzigem Wort, sei es nun *education*¹ (engl.) oder *éducation* (franz.), um den pädagogische Prozess zwischen im vorliegenden Fall Sportlehrer und Schüler(n) zu beschreiben. Auch aus diesem Grund ist der Bildungsbegriff immer wieder für entbehrlich gehalten worden, ohne dass er allerdings auf Dauer durch einen anderen Begriff ersetzt werden konnte. Dies gilt auch für die Sportdidaktik, worauf in Kapitel A3 ausführlicher eingegangen wird.

Um aber den Vorteil zu begründen, der aus einem Festhalten am Bildungsbegriff erwächst, ist es vordringlich, zunächst eine Differenzierung der Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ vorzunehmen. Dabei ist unter *Bildung* die Selbstgestaltung des Menschen im Prozess der Auseinandersetzung mit den Inhalten und Werten der Kultur zu verstehen. *Erziehung* bezeichnet hingegen die Einwirkung auf Menschen mit dem Ziel, ihnen diese Selbstgestaltung zu ermöglichen und sie darin zu unterstützen. Während Erziehungsmaßnahmen also eher von außen auf das Individuum gerichtet sind und zur Selbstständigkeit und Mündigkeit befähigen sollen, bezeichnet der Bildungsbegriff den Prozess der Selbstgestaltung des Menschen.

„Mit dem Begriff ‚Bildung‘ ist seit der Aufklärung in Deutschland ein Verständnis von Erziehung gemeint, das die Selbstgestaltung des Menschen als Auseinandersetzung mit sich selbst und mit den Gegenständen und Werten der Kultur, also mit der Musik, mit den Sprachen, mit der Kunst, mit der Geschichte betont. Bildung in diesem Sinn bezeichnet weniger einen Zustand,

¹ Im englischen Sprachraum scheint sich gegenwärtig unter dem Schlagwort „physical literacy“ ein der „Bildung“ analoger Komplementärbegriff zu „physical education“ zu entwickeln (vgl. <http://www.physical-literacy.org.uk/definitions.php>).

sondern vor allem einen Prozess, der Selbstgestaltung und Weltaneignung gleichermaßen zum Inhalt hat“ (KRÜGER, 2019, S. 104).

Auf dem Konzept einer zeitgemäßen Bildungstheorie von KLAFKI (2007, S. 49 ff.) beruht der Vorschlag, „allgemeine Bildung“ als selbsttätig erworbene und selbst verantwortete Einheit dreier Grundfähigkeiten auszulegen, nämlich als Fähigkeit zur *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität*.

In erster Annäherung und im Vorgriff auf die nachfolgenden Ausführungen kann also bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass im (Sport-)Unterricht *Bildung* auf Seiten des Schülers den Zweck der *Erziehung* von Seiten des Lehrers darstellt. In eben dieser Differenzierung zwischen den Funktionen des Schülers und des Lehrers im pädagogischen Prozess des (Sport-)Unterrichts liegt der entscheidende Vorteil, an beiden Begriffen festzuhalten. Dabei handelt es sich bei *Bildung* und *Erziehung* um keine im engeren Sinne *didaktischen* Begriffe, vielmehr dienen sie der pädagogischen Orientierung (sport-)didaktischen Handelns (ausführlich s. PROHL, 2010, S. 16 ff.).

Im Unterschied zum transitiven Begriff der Erziehung („jemanden erziehen“) hat der Bildungsbegriff einen reflexiven Bedeutungsgehalt („sich bilden“). Entsprechend kann Erziehung mit BERNFELD (1973, S. 51) als die „Summe der Reaktionen der Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache“ bezeichnet werden, die in einer demokratischen Gesellschaft ausschließlich für die Phase der Unmündigkeit des Educanden legitimiert ist. Im Unterschied dazu ist Bildung nicht auf eine Lebensphase begrenzt und im Kern zutiefst selbstbezüglich:

„Der Mensch wird eben nicht gebildet, sondern er bildet sich, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen“ (DÖRPINGHAUS, 2009, S. 5).

Erziehungsmaßnahmen des (Sport-)Lehrers sollten den Bildungsprozess nach Maßgabe des Prinzips der „(Fremd-)Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (BENNER, 2010) unterstützen, das auf der anthropologischen Voraussetzung der grundsätzlichen Bildsamkeit des zu erziehenden Menschen (des Kindes) beruht. Zur Entwicklung der individuellen Bildsamkeit bedarf es jener Aufforderung, die wir als Erziehung begreifen und deren Wesen darin besteht, sich als Fremdaufforderung des Lehrers verzichtbar zu machen. Unter der Perspektive der Bildung sollen Erziehungsmaßnahmen nur dort einwirken, wo Heranwachsende zu selbständigem Handeln noch nicht befähigt sind:

„In pädagogischer Hinsicht ist das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit kein Prinzip der Selbstaufforderung, sondern ein Prinzip der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit. Es bringt die Grundparadoxie pädagogischer Interaktion auf den Begriff, dass wir ohne pädagogische Einwirkungen die auf Selbsttätigkeit basierende Bildsamkeit des Heranwachsenden nicht anerkennen können und durch pädagogische Einwirkungen die Bestimmung der Heranwachsenden nicht festlegen dürfen“ (BENNER, 2010, S. 126).

Auf Seiten des Schüler setzt der Bildungsprozess eine Abstandnahme vom Alltäglichen voraus, die häufig auch als eine Art „Stolpern“ beschrieben wird (z. B. DÖRPINGHAUS,

A1 Bewegungskultur als Bildungsmedium

2009; FRANKE, 2003b). In kulturellen Kontexten vollzieht sich Bildung nach GADAMER (1990) in der freiwilligen Zumutung eines Allgemeinen, das zunächst ein Zurückstellen der unmittelbaren persönlichen Bedürfnisse verlangt. Diese Distanzerfahrung ist jedoch nur der Beginn, keinesfalls das Ganze des Bildungsprozesses: „Nicht die Entfremdung als solche, sondern die Heimkehr zu sich, die freilich Entfremdung voraussetzt“ (GADAMER 1990, S. 20), vollendet den Bildungsprozess, im Idealfall ohne ihn damit abzuschließen. Mit der Formulierung „Heimkehr zu sich selbst“ ist schließlich der qualitative Aspekt der Bildung angesprochen, der sich im Anschluss an die neuhumanistische Bildungstradition in einer inneren Form entäußert, die durch die Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten erreicht wird. NIDA-RÜMELIN (2011) fasst die selbstbezügliche Abstandnahme des Bildungsprozesses in der Metapher der „Autorschaft seines Lebens“ zusammen.

Diese „Autorschaft“ vollzieht sich in historisch gewachsenen, gesellschaftlichen Kontexten, die mit dem Obergriff der „Kultur“ bezeichnet werden. Insofern bezeichnet „Bildung“ einerseits die Kultivierung der je individuellen Anlagen und Potenziale eines Menschen, worunter die *formale Dimension* der Bildung zu verstehen ist. Andererseits zielt Bildung auf die Einübung und Übernahme bestehender Kulturgüter, bei GADAMER (s.w.o.) das „Allgemeine“. Dies ist die *materiale Dimension* der Bildung (zusammenfassend vgl. PROHL, 2010, S. 122).

In der deutschsprachigen Tradition der Pädagogik besteht also ein enger Zusammenhang zwischen *Bildung* und *Kultur* (vgl. BOLLENBECK, 1996). Allerdings bezieht sich der Bildungsbegriff in der Regel auf kognitive, teils auch moralische Prozesse der Kultivierung im Medium der Sprache. So stellte ADORNO (1963, S. 46) fest: „Zur Bildung gehört Urbanität, ihr geometrischer Ort ist die Sprache“. Die leibliche Dimension gehört traditionell nicht zu den „Orten der Bildung“, sodass der Stoßseufzer von J.C.F. GUTSMUTHS (1804) bis in die Neuzeit seine Berechtigung hat: „Ihr lehrt Religion, ihr lehrt sie Bürgerpflicht; Auf ihres Körpers Wohl und Bildung seht ihr nicht.“

Einen Hinweis auf den „geometrischen Ort“ der *Bewegungsbildung* liefert hingegen GRUPE (1982, S. 107) mit der Bemerkung, dass Sport nicht nur Vergnügen und Entspannung biete, sondern darüber hinaus auch „eine Möglichkeit, uns die freiwillige Selbstersternnis unseres Lebens zuzumuten, aus der Kultur entsteht“. Im Sport, so kann dieser Satz veranschaulicht werden, wird eben nicht gesprungen, weil ein Hindernis im Wege steht, sondern man stellt sich ein Hindernis in den Weg, um springen zu können. Indem der Zweck des sportlichen Handelns (Hindernis überwinden) also der Aufwertung der Wahrnehmung der Mittel ihres Vollzuges (erlebte Qualität des Springens) dient, ist die Institution „Sport“ primär der Sphäre des Ästhetischen zuzuordnen (dazu WEISE & PROHL, 2009).

Ergänzend dazu verweist KLAFKI (2001) aus bildungstheoretischer Perspektive auf das wechselseitige Verhältnis zwischen Bildungsarbeit und kulturellen wie gesellschaftlichen Entwicklungen. In diesem Zusammenhang stellt er einen bemerkenswerten Zusammenhang zwischen allgemeiner Bildung und Bewegungskompetenz her:

„Zukunftsorientierte Bildungsarbeit kann und muss sich dabei auf die Erkenntnis vom notwendigen Zusammenhang zwischen der Befähigung, personale Grundrechte wahrzunehmen, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie, einer ‚Bürgergesellschaft‘ stützen. Zu diesen Grundrechten gehört nicht nur

das Recht und der Anspruch auf Gewährleistung der physischen und psychischen Mindestbedingungen einer menschenwürdigen Existenz ..., sondern es gehört dazu auch die Befähigung zu eigenen Entscheidungen über leiblich vermittelte Bewegungsmöglichkeiten außerhalb der an Arbeit und bloße Reproduktion gebundenen menschlichen Aktivitäten; m.a.W.: Es gehört dazu Bewegungskompetenz als eine Sinn-Dimension, ein Möglichkeitsraum, freiwilligen, selbstbestimmten menschlichen Handelns“ (a. a. O., S. 20).

Sportunterricht gehört somit zu den ästhetischen Fächern wie z. B. Musik oder Kunst und unterscheidet sich von diesen zugleich durch die Spezifik des Bildungspotenzials seines Unterrichtsgegenstandes, der im folgenden Abschnitt eingehender betrachtet werden soll.

2 Anthropologische Grundlagen der Bewegungskultur

Für die theoretische Erfassung des Begriffs *Bewegungskultur*² wird ein deskriptiver, wertneutraler Begriff von „Kultur“ zugrunde gelegt. Auf der anthropologischen Grundlage³ der „natürlichen Künstlichkeit“ (PLESSNER, 1975, S. 309 ff.) ist *Kultur* als die „Natur des Menschen“ zu verstehen. Darunter fallen unterschiedliche Formen menschlicher Lebensordnung in materieller (Artefakte wie z. B. Kunstwerke) wie auch immaterieller (Werte, Sprache, Symbole) Hinsicht (vgl. JOAS, 2001). Unter differenziellem Aspekt umfasst *Kultur* eine subjektive und eine gesellschaftliche Dimension (vgl. SIMMEL, 1996).

Die subjektive Dimension der Bewegungskultur

Der Begriff Kultur entstammt dem lateinischen Wort *cultura*. Es bezeichnet den Ackerbau und bedeutet im weiteren Sinne die Pflege, Bearbeitung und Vervollkommnung einer Sache zu einem bestimmten Zweck. Dementsprechend kann *Bewegungskultur* ganz allgemein als „Pflege der Bewegung“ verstanden werden (vgl. FIETZE, 1995). Der Mensch ist das einzige bekannte Wesen, das seine Bewegungen in diesem Sinne „kultiviert“, also „pflegt“. Dies bedeutet, dass Menschen zu allen Zeiten und in allen Gesellschaftsformen ihren Körper und ihre Bewegungsfähigkeit nicht nur zu existenziellen Zwecken eingesetzt, sondern immer auch in spielerischer Absicht bzw. im Wettstreit kulturell überformt haben. In der Anthropologie wird diese Tatsache auf die Wesensmerkmale des Menschlichen zurückgeführt und mit den Begriffen *Instinktarmut*, *Umweltoffenheit* und *Zeitöffnung* umschrieben (vgl. HEINEMANN, 2007).

Instinktarmut besagt, dass Handeln nicht durch angeborene, artspezifische und erfolgssichere Verhaltensfiguren festgelegt ist, die durch eindeutige Reize ausgelöst werden. Menschliches Handeln ist also nicht biologisch determiniert. Daraus folgt das Merkmal der *Umweltoffenheit*, eben weil der Mensch nicht an eine ökologische Nische

2 Eine umfassende Erörterung des Kulturbegriffs ist in GRÖSSING (1993) zu finden.

3 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die sog. „Philosophische Anthropologie“ (griech.: Menschenkunde), die sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Selbstdeutung des Menschen befasst (im Überblick vgl. SPECK, 1991).

In den vergangenen Jahren hat die Sportdidaktik wesentliche Veränderungen und Entwicklungen erfahren, die eine grundlegende Neuausrichtung des Lehrstoffes erforderlich machten. Dieses Lehrbuch trägt dem Rechnung.

Zunächst gehen die Herausgeber auf die Grundlagen einer zeitgemäßen Sportdidaktik ein und berücksichtigen dabei den aktuellen Stand der Fachdiskussion.

Im zweiten Teil des Buches erfolgt durch ausgewiesene Autoren die konkrete Umsetzung in Form eines neu konzipierten „Erziehenden Sportunterrichts“. Dabei stehen die zentralen Bewegungsfelder der Lehrpläne für das Fach „Sport“, wie Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Rückschlagspiele oder Zweikampfsport, im Mittelpunkt.

Dr. Volker Scheid ist Professor am Institut für Sport und Sportwissenschaft an der Universität Kassel und Mitherausgeber der Reihe „Kursbücher Sport“.

Dr. Robert Prohl ist Professor für Sportpädagogik an der Universität Frankfurt/M. und Mitherausgeber der Reihe „Kursbücher Sport“.

www.limpert.de



Best.-Nr.: 343-01995
ISBN 978-3-7853-1995-6

