
Was ist nach unseren Vorstellungen guter Sportunterricht?

Petra Wolters, Antje Klinge, Rüdiger Klupsch-Sahlmann & Silke Sinning

In der heutigen Zeit von gutem Sportunterricht zu schreiben, hat Konjunktur, da die Debatte um Unterrichtsqualität nicht an dem Fach Sport vorbei geht. Besonders vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Vergleichsstudien (z.B. TIMSS, PISA oder IGLU) und den daran anknüpfenden Reformüberlegungen erhält die Frage danach, was eigentlich guten Unterricht ausmacht, große Bedeutung. Helmke (2005) oder auch Meyer (2007) veröffentlichten Kriterien guten Unterrichts, die Gebken (2005) auf den Sportunterricht übertragen hat. Dieser Zugang zu Unterricht ist weitgehend fachübergreifend, da beispielsweise Kriterien wie lernförderliche Atmosphäre oder Methodenvielfalt nicht an bestimmte Inhalte geknüpft sind. Die genannten Autoren bewegen sich also eher auf der handwerklichen Ebene von Unterricht, die bisher sicherlich viel zu oft vernachlässigt wurde. Da ihre Kriterien weitgehend formal, eben losgelöst vom Gegenstand bleiben, haben wir uns gefragt, welche Normen für einen guten Sportunterricht gelten sollen. Dabei muss man zunächst einige Grundannahmen offen legen, die wir als Orientierung für den Leser aufführen (1). Ziel dieses Beitrags ist es, weiter zu konkretisieren, was aus unserer Sicht unverzichtbare Qualitätsmerkmale für Sportunterricht sind. Im Zentrum stehen dabei drei schlichte Verben: lernen, leisten und reflektieren – sie bilden gleichzeitig die Gliederung für unsere Überlegungen.

Grundannahmen

Sportunterricht in der Schule muss einen Bildungsauftrag erfüllen, der ihn vom außerschulischen Sport abhebt. Sicherlich kann auch der Vereinssport oder der Sport in einem Fitnessstudio bildungsrelevant sein – es ist aber nicht sein staatlicher Auftrag, und zudem erreicht er nicht wie die Schule alle Kinder und Jugendlichen. Sportunterricht ist das einzige Fach, in dem der Körper in Bewegung thematisiert wird, und damit hat er eigentlich ein „Alleinstellungsmerkmal“ unter den Fächern. Es mag viele weitere Ziele von Sportunterricht geben wie Fairnesserziehung oder Verbesserung der Teamfähigkeit, aber der Kern des Faches besteht in einer „bewegungszentrierten Entwicklungsförderung“ (Funke-Wieneke, 2001).

Das Verständnis vom Gegenstand ist ebenfalls entscheidend für die Gestaltung von Sportunterricht. Wir sehen das Zentrum in den Phäno-

menen Körperlichkeit und Bewegung, die sowohl Grundlage und Ausgangspunkt der etablierten Sportarten sind, als auch von alltäglichen Bewegungen, inszenierten Bewegungen im Darstellenden Spiel oder von Bewegungspraktiken anderer Kulturen. Wir schließen ausdrücklich die Qualifikation der Heranwachsenden für die verbreitete Bewegungs- und Sportkultur ein. Sie ist aber nicht hinreichend, um das Fach in der Schule zu legitimieren (vgl. Balz u.a., 1997, S. 20-22).

Wichtiger Eckpunkt unserer folgenden Überlegungen ist weiter die Setzung, dass das Subjekt der Handlungen im Mittelpunkt der pädagogischen und didaktischen Überlegungen stehen sollte. Wie dieses Subjekt in seiner Entwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport gefördert werden kann, ist der Anhaltspunkt für den Sportunterricht. Das heißt, jeder Gegenstand muss pädagogisch befragt und interpretiert werden, damit er zu einem Unter-

richtsthema werden kann, das potenziell zum Bildungsauftrag beiträgt. Die Subjektorientierung hat auch methodische Konsequenzen, indem wir ein verständigungsorientiertes Vorgehen befürworten (vgl. Balz u.a. 1997, S. 14).

Einleitung

Guter Sportunterricht generiert und thematisiert Bewegungsabsichten, deren Verwirklichung für die Schülerinnen und Schüler eine Überschreitung des bisher Gekonnten darstellt.

Mit dem Begriff Bewegungsabsicht können wir nicht auf einen etablierten Terminus der Sportwissenschaft zurückgreifen; das Stichwort fehlt im Sportwissenschaftlichen Lexikon. Wir halten ihn dennoch für geeignet, weil er unser Bewegungsverständnis widerspiegelt. Eine Bewegungsabsicht ist ein Ziel einer

Bewegung, das sowohl individuell wie kollektiv, von außen gesetzt wie auch vom Lernenden selbst gewollt sein kann. Die Bewegungsabsicht wird in konkreten Bewegungen verwirklicht, von denen es mehrere gleichwertige Lösungen geben kann. Entscheidend ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler begreifen, dass man mit einer bestimmten Bewegung eine Intention verfolgt. Die beste Voraussetzung für den Lernprozess ist es, sich eine Bewegungsabsicht zu eigen zu machen. „Wenn im Schulsport auf die Sporttradition Bezug genommen wird, dann muss die Bewegungsabsicht übernommen werden, nicht die Bewegungsform“ (Balz u.a., 1997, S. 20).

Wir legen also ein funktionales Bewegungsverständnis zugrunde, das zugleich die phänomenale Sicht des Sich-Bewegenden (2) und die dialogische Sichtweise (vgl. Tamboer, 1979) (3) beinhaltet; eine Bewegung ist die mehr oder minder gelungene Umsetzung einer bestimmten Bewegungsabsicht. In einem anderen Jargon spricht man vom Lösen von Bewegungsaufgaben (vgl. z.B. Göhner, 1979), das sich nicht in der bloßen Abbildung von vorgegebenen Idealbildern erschöpft. Das Lernen am Vorbild kann sich allerdings trotzdem als sinnvolle Methode erweisen, vorausgesetzt, dass das Individuum sich zuvor eine Bewegungsabsicht zu eigen gemacht hat. Bewegungen sind aus dieser Sicht nicht „Fertigkeiten“, sondern bedeutungsvolle Handlungen (vgl. z.B. Funke-Wieneke, 2007, S. 95). Daher beginnt die Vermittlung damit, dass die Lernenden überhaupt erst einmal in ihrer Absichtsbildung unterstützt werden; sie müssen sozusagen „auf den Geschmack kommen“ und dem, was sie lernen sollen, einen gewissen Sinn unterstellen.

Für den Sportunterricht ist diese Einsicht durchaus nicht trivial: Sportlehrkräfte erfahren täglich, dass Bewegungen und sportliche Inhalte, die sie selbst für attraktiv halten, von Schülerinnen und Schülern abgelehnt werden. Verharrt man bei einer rein technisch orien-

tierten Lehrweise – wie man es tun könnte, wenn schon alle für den Lerngegenstand gewonnen wären – dann unterrichtet man unter Umständen an den Schülern vorbei. Diese revanchieren sich je nach Temperament mit Rückzug, Protest, Störung oder Dienst nach Vorschrift. Für die Unterstützung bei der Absichtsbildung gibt es keine standardisierten Methoden. Dennoch räumt Funke-Wieneke (2007, S. 142-145) aus guten Gründen der Absichtsbildung den Vorrang ein. Bei der einen Klasse mag es ausreichen, dass der Lehrer etwas vor macht und so leibhaftig darstellt, dass der Bewegungsvollzug funktioniert und zumindest für ihn einen Sinn hat. In anderen Klassen kommt der Impuls vielleicht von einem Video oder einer Mitschülerin. Gespräche, was mit einem bestimmten Inhalt überhaupt gemeint ist, können manche Irritationen vermeiden. Auch geschickte Gerätearrangements, die eine stumme Aufforderung darstellen, können in der Phase der Absichtsbildung nützlich sein. Fest steht zumindest, dass man bei der heutigen differenzierten Sportwelt und den äußerst heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht erwarten kann, dass alle ein neues Thema von Anfang an begeistert aufnehmen.

Welche Bewegungsabsichten für den Sportunterricht ausgewählt werden, sollte von drei Kriterien geleitet sein:

1. Gehören die Bewegungsabsichten zur verbreiteten Bewegungskultur und spielen sie in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eine Rolle?

Sportlehrerinnen und -lehrer können gar nicht umhin, sich immer wieder die Frage zu stellen, in welchem Verhältnis ihr Unterricht zu dem außerschulischen Sport stehen sollte. In der Zeitschrift „Sportpädagogik“ wird „zur Teilhabe an der dominanten Sportkultur (...) kritisch und distanziert Stellung genommen“ (Balz u.a., 1997, S. 14). Eher befürworten wir (nach wie

vor), den Gegenstand des Unterrichts als Bewegung, Spiel und Sport aufzufassen. Um der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen Rechnung zu tragen, müssen neben neuen Bewegungsfeldern und -trends jedoch auch die klassischen Sportarten thematisiert werden, da sie außerhalb der Schule für die Heranwachsenden sinnstiftende Bedeutung haben (vgl. Stibbe, 2000, S. 216). Auch viele Lehrerinnen und Lehrer sind im Sport heimisch und identifizieren sich mit ihrer Sportart. Der kritische Blick auf den Sport schließt Sportarten als Unterrichtsgegenstand nicht aus.

Es geht um die gemeinsame Konstruktion von Bewegungsabsichten bzw. -themen, und nicht so sehr darum, welche Inhalte ausgewählt werden sollen. Die Rolle vorwärts an sich hat noch keinen besonderen „Bildungswert“. Tai Chi ist nicht pädagogisch wertvoller als Fußball spielen. Der entscheidende Unterschied, ob ein Inhalt entwicklungs-förderlich und bildungsrelevant wird, liegt in der Art der didaktischen Thematisierung und der angemessenen methodischen Vermittlung.

2. Sind die Bewegungsabsichten für die Entwicklung der Lernenden förderlich?

Während das erste Kriterium die Einführung in die verbreitete Bewegungskultur und die Teilhabe daran betrifft, geht es beim zweiten Kriterium um die Förderung des Individuums. Dies sind zwei Seiten einer Medaille. Jedes Kind steht vor der Aufgabe, die in unserer Gesellschaft elementaren Bewegungen zu erlernen und grundsätzlich motorisch lernfähig zu bleiben, um an der Gesellschaft teilhaben zu können (vgl. Funke-Wieneke, 2001, S. 48). Aber Bewegungsfähigkeit befreit auch: es ermöglicht ein selbstbestimmtes Selbst- und Weltverhältnis (ebd.). Dies zu unterstützen und möglichst jeder Schülerin und jedem Schüler zu einer ihr oder ihm gemäßen Bewegungsfähigkeit zu verhelfen, ist die Aufgabe des Sportunterrichts.

3. Entsprechen die Bewegungsabsichten den Bedürfnissen der Lernenden?

Schließlich sollten die aktuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden; das entspricht der alten, aber immer wieder aktuellen Forderung Schleiermachers, die Gegenwart der Kinder nicht einfach der pädagogischen Einwirkung, die auf die Zukunft gerichtet ist, aufzuopfern. „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muss auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist“ (Schleiermacher, 1957, S. 48). Das bedeutet nicht, dass jeder lautstarken Forderung nach bestimmten Inhalten („Fußball, Fußball, Fußball...“) nachgegeben werden soll. Andererseits kann man die Interessen der Schülerinnen und Schüler nicht einfach abtun. Auch wenn es oft mühsam ist: die Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern, das Schaffen eines Anerkennungsverhältnisses (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 42) sind in der heutigen Schule unerlässlich.

Diese drei Kriterien sind voneinander abhängig zu denken. Lehrerinnen und Lehrer sollten sie bei ihrer Unterrichtsplanung und bei der Aushandlung mit ihren Schülern berücksichtigen. Mit der Verflechtung der Kriterien setzen wir uns von Tendenzen ab, den Heranwachsenden vorrangig „Spaß“ bieten zu wollen, indem wir das Lernen betonen. Betriebsamkeit und „Kundenzufriedenheit“ mögen in der Praxis als Anzeichen für gelingenden Unterricht angesehen werden. Sie reichen aber nicht aus, um das Fach in der Schule zu rechtfertigen. Wer die Lernfortschritte seiner Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat, muss langfristig denken. Kurzfristige Bedürfnisbefriedigung oder blinder Aktionismus werden so ausgeschlossen. Im Übrigen ist es auch für Schülerinnen und Schüler auf lange Sicht wesentlich befriedi-

gender, etwas zu lernen als „bepaßt“ zu werden. Auf der anderen Seite wenden wir uns gegen Tendenzen, die Sportunterricht nach wie vor zu einer Abbildung der außerschulischen Bewegungswelt machen wollen oder Sportunterricht als Reparaturbetrieb für Bewegungsmangel und deren Folgen ansehen. Sportunterricht muss eigene, unauswechselbare Aufgaben in der Schule wahrnehmen. Sich-Bewegen ist unausweichlich auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit. Da es die Aufgabe des Sportunterrichts ist, Heranwachsenden dazu zu verhelfen, sich besser bewegen zu können, kann hier eine bewegungsbezogene Reflexion mit dem und über den eigenen Körper angeregt werden. Ausgangspunkt bleibt das Sich-Bewegen.

Da Schulklassen gerade im Bewegungsbereich äußerst heterogen sind, ist der Anspruch der optimalen Lernförderung schwer zu verwirklichen. Soll das Individuum bestmöglich gefördert werden, heißt das, dass der Unterricht methodisch vielfältig und differenziert sein muss. Individualisiertes Lernen darf jedoch andererseits nicht dazu führen, dass die für den Sport typischen sozialen Handlungsweisen nicht mehr zum Thema werden. Vielmehr müssen gerade solche Bewegungsthemen und Sportarten wie Sportspiele in eine Balance von gemeinsamem Leisten und individueller Entfaltung gebracht werden (vgl. Weichert, Wolters & Kolb, 2005; Sinning, 2008). Zweifellos eine sehr anspruchsvolle Aufgabe angesichts der Schülerzahl, der Zeitknappheit und der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften.

Leisten

Guter Sportunterricht bringt erkennbare Leistungen hervor.

Zwei Begriffe dieses normativen Satzes bedürfen der Erläuterung, nämlich erstens, was eine Leistung

ist und zweitens, was erkennbar bedeutet. Im Zentrum des Sportunterrichts steht der individuelle Heranwachsende, der gar nicht anders kann als eine leibliche und daher auch durch Bewegung bestimmte Beziehung zur Umwelt zu haben (vgl. Balz u.a., 1997, S. 14). Dieser Orientierung am Subjekt und seinem Leib steht eine ungebrochene Sachorientierung gegenüber, die eine Abbildung des „großen“ Sports außerhalb der Schule nach sich ziehen würde. Die Leistungsmaßstäbe des internationalen Wettkampfsports eignen sich daher gar nicht oder nur bedingt für den Sportunterricht.

Es ist jedoch ein verbreitetes Missverständnis, dass ein vom Individuum gedachter Unterricht keine Leistungsorientierung habe. Unser Leistungsbegriff ist an den Möglichkeiten und Voraussetzungen des Individuums orientiert und nicht gleichzusetzen mit einem Leistungsvergleich oder einer Leistungsbewertung (vgl. Funke-Wieneke, 2003). Eine Leistung ist nach Scherler (2000, S. 169) der mehr oder weniger gelungene Versuch, eine Aufgabe zu erfüllen, sei sie nun fremd- oder selbstgestellt. Funke-Wieneke hat Leistung als ein „voraussetzungsgemäßes Bemühen um die Bewältigung einer Bewegungsaufgabe“ (2003, S. 5) definiert. Ob sich eine Schülerin tatsächlich bemüht hat, ist Interpretationssache; insofern ist ein solcher Leistungsbegriff nicht unproblematisch. Andererseits trifft er das Alltagsverständnis und die Alltagspraxis vieler Sportlehrkräfte. Bekannt ist die übliche Note „befriedigend“, die unter dem Motto vergeben wird: „... hat sich stets bemüht“. Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin gehen immer auf individuelle Voraussetzungen sowie biographisch geprägtes Lernen zurück. Wir befürworten einen Unterricht, der der Unterschiedlichkeit der einzelnen Lernenden Rechnung trägt, indem eine individuelle Bezugsnorm angelegt wird. Wer sich durch Üben und Trainieren verbessert und für seine Voraussetzungen eine hohe Leistung erbracht hat, sollte dafür

auch eine Leistungsbewertung erhalten, die diesen Fortschritt widerspiegelt. Gleichwohl wäre es illusorisch, die soziale Bezugsnorm zu vernachlässigen, da Sport wie auch Sportunterricht sozial strukturiert und konstituiert sind (4).

Die Debatte um Bildungsstandards betrifft genau die Frage, wie die soziale Bezugsnorm von Leistungen gestaltet werden soll. In der Sportpädagogik sind sehr viele Bedenken geäußert worden, ob Standards nicht genau die Dimensionen von Leistungen ausblenden, die uns bedeutsam erscheinen. Es stellt sich die Frage, ob nicht nur noch das in den Unterricht aufgenommen wird, was leicht messbar ist (vgl. z.B. Schierz & Thiele, 2005, S. 35). Schierz und Thiele (2005, S. 29) sind zudem skeptisch, ob die Debatte um Bildungsqualität und Bildungsstandards zu einem produktiven Ende geführt werden wird. Sie „halten es für nicht sehr wahrscheinlich, dass die Geburt einer neuen großen Meta-Erzählung von der Qualität des Schulsports bevorsteht, die den Widerstreit zwischen den normativen Didaktiken unseres Fachs schlichten wird“. Scherler (2006, S. 293) fasst die bisherige Diskussion über Bildungsstandards (die eigentlich besser „Schülerleistungsstandards“ genannt werden müssten, wie er zu Recht sagt) im Fach Sport zusammen. Einerseits hält er Bildungsstandards für sinnvoll, wenn sie dazu beitragen, die abgehobene Zieldiskussion wieder auf den Boden der Tatsachen zurückzuholen und die Wirksamkeit des Unterrichts zu belegen. Gegen Bildungsstandards spricht, dass der ökonomisch geprägte Qualitätsbegriff nicht für pädagogische Situationen geeignet ist und Bildungsstandards einen Rückfall in die Auswüchse der Curriculumdiskussion der 1970er Jahre darstellen könnten. Scherlers Urteil, dem wir uns anschließen möchten, lautet: „Untersuchungen zur Verwirklichung von Erziehungs- und Bildungszielen, die ohne Qualitätsverlust operationalisiert und standardisiert werden können, wären zu begrüßen. Werden diese Ziele durch Operationali-

sierung aber verkürzt oder durch Standardisierung entstellt, dann sind Widerspruch und Widerstand notwendig“ (2006, S. 293).

Aus den Argumenten für und gegen Standards resultiert unsere Formulierung, die Leistungen sollten erkennbar sein. Erkennbar ist nicht gleichbedeutend mit „messbar“ oder „quantitativ zu erfassen“. Erkennbar bedeutet, dass die Lehrerinnen und Lehrer auf berechtigter Grundlage feststellen können, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht etwas dazu gelernt haben, dass sie etwas können, was sie ohne den Unterricht nicht gekonnt hätten. Leistungen können daher auch über sorgfältiges Beobachten ermittelt werden, nicht nur mit Stoppuhr und Maßband.

Zwar lassen sich gerade die hohen Bildungsziele wie Teamfähigkeit oder gar der Erwerb einer angemessenen Bewegungsidentität nicht operationalisieren, konkrete Ziele des Sich-Bewegens aber schon. Wir sehen keine Bedrohung des Faches darin, Leistungsentwicklungen im motorischen Bereich nachzuweisen. Welcher Schaden sollte darin liegen, mit Bestimmtheit sagen zu können, dass ein Schüler im Laufe von ein paar Wochen den Aufschwung gelernt hat oder nun fünf Minuten länger ausdauernd laufen kann? Unbestritten gibt es auch im motorischen Bereich Ziele, deren Erreichung nur schwer zu überprüfen ist. Deshalb jedoch grundsätzlich gegen eine Überprüfung des Lernfortschritts zu argumentieren, scheint uns nicht der richtige Weg. Gegenstand des Sportunterrichts ist das Sich-Bewegen; daher sagt die Entwicklung des motorischen Leistungsstandes auch etwas über die Qualität des Unterrichts aus. Dass wir damit nicht die alten Bundesjugendspieltabellen wiederbeleben wollen, ergibt sich aus dem skizzierten Bewegungs- und Leistungsverständnis.

Befürwortet man prinzipiell den Gedanken, dass Sportunterricht nachweislich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler fördern soll, resultieren daraus Anforder-

ungen an Lehrerinnen und Lehrer: sie müssen den Lernstand und die Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler genau kennen, daraus (ggf. gemeinsam mit diesen) individuelle Ziele entwickeln und ihren Unterricht so einrichten, dass diese Ziele möglichst auch erreicht werden können. Damit meinen wir nicht, dass Lernen vollständig planbar und machbar ist; ein strukturiertes und langfristiges Vorgehen aber ist unabdingbar. Lehrerinnen und Lehrer brauchen auch am Fach Sport eine diagnostische Kompetenz. Sie müssen Informationen über die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler durch Beobachtungen, Gespräche u.a. sammeln, auswerten und daraus individuelle Förderpläne entwerfen (vgl. Funke-Wieneke, 2007 a, S. 4). Diese Aufgabe wird bislang in anderen Schulfächern schon stärker umgesetzt als im Sportunterricht. Geeignete Verfahrensweisen, die den schulischen Bedingungen gerecht werden, befinden sich erst in der Entwicklung.

Reflektieren

Guter Sportunterricht trägt durch Reflexion zum tieferen Verständnis von Sport, Sich-Bewegen und Spiel und der eigenen Beziehung zu diesen Phänomenen bei.

Sportunterricht muss eine Brücke schlagen zwischen dem unmittelbaren Machen und dem Verstehen dessen, was man gemacht hat. Die Besonderheit des Faches liegt darin, dass die Unterrichtsgegenstände vorrangig nicht kognitiver Art sind, sondern leiblich erfahren werden. Die Erlebnisse, die im Sportunterricht gemacht werden können, bedürfen der Reflexion, um sie zu Erfahrungen werden zu lassen. Eine Empfindung bei der Ausführung einer Bewegung ist noch keine Erfahrung, solange sie nicht ins Bewusstsein gelangt und zu einer dauerhaften Veränderung des Individu-

ums führt. Erst die als Erfahrung sedimentierten Erlebnisse stehen dem Individuum für den weiteren Gebrauch zu Verfügung (vgl. Trebels, 1990). Dabei können sie nicht im Sinne kognitiver Wissensbestände abgefragt werden, sondern zeigen sich z.B. darin, wie sicher, wie elegant oder mühelos sich jemand wechselnden Geländebedingungen beim Skilaufen anpasst.

Gerade die Andersartigkeit leiblicher Erfahrung macht den Bildungsbeitrag des Faches Sport in der Schule aus. Das Fach steht in unserem Verständnis damit nicht in Konkurrenz zu anderen Fächern, sondern hat einen eigenen Wert, der in der leiblichen Verfasstheit des Menschen begründet ist.

Bewegungserfahrungen zu verbalisieren, ist schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Bewegung und Sprache sind zwei Modi der Welterschließung, die nicht direkt ineinander zu übersetzen sind. Folgt man der Habitus-theorie Bourdieus (1999, S. 98/99), so entstehen schon früh im Kindesalter dauerhafte Dispositionen, die Wahrnehmen, Denken und Handeln – und daher auch Bewegen – prägen. Sie werden in der sozialen Praxis im nachahmenden Mitbewegen erworben und bringen diese zugleich durch ihren Vollzug immer wieder hervor. Der Habitus entsteht nach Bourdieu (1999, S. 128) durch eine Art „stiller Pädagogik“. Alltäglich ausgesprochene Imperative zu scheinbar unbedeutenden Einzelheiten (wie etwa „Halte dich gerade!“) oder einfach auch nur das Bewegungsvorbild der Erwachsenen setzen das durch, was kulturell akzeptabel ist. Dieser Lernprozess entzieht sich weitgehend dem Bewusstsein. „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wieder betrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu, 1999, S. 135). Grundlegende Strukturen des Sozialen schreiben sich so in den Leib ein (ebd., S. 132).

Für den Sportunterricht hat das Habituskonzept eine hohe Bedeutung, weil der Leib als Träger und Produzent eines sozial strukturierten Ha-

bitus in den Blick gerät. Bewegungslernen kann potenziell zur Veränderung oder Überschreitung des Habitus beitragen, weil das Lernen sich nicht wie bei den anderen schulischen Fächern vorrangig auf kognitive Prozesse stützt, sondern auf leiblichen Erfahrungen gründet. Besonders in der Sekundarstufe spielt der Körper eine nicht zu unterschätzende Rolle. Gerade für die Jugendzeit besteht nämlich eine Entwicklungsaufgabe darin, das Verhältnis zum eigenen Körper bewusst zu gestalten. Dies dient in den derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnissen, die von Beziehungslosigkeit und Orientierungsproblemen geprägt zu sein scheinen, der Selbstvergewisserung (vgl. Balz u.a., 1997, S. 19). Der Sportunterricht sollte die Aufgabe übernehmen, die Schere zwischen materialer virtueller Erfahrung, zwischen körperlichen Fähigkeiten und Machbarkeitsphantasien, nicht noch größer werden zu lassen (vgl. Balz u.a., 1997, S. 20). Wenn man bedenkt, wie fest verwurzelt der Habitus ist und wie stark die Ersterfahrungen sind, die lange vor der Schulzeit liegen, muss man jedoch auch zur Bescheidenheit aufrufen.

Für das Lernen von Bewegungen eignet sich das Kontrastprinzip, indem z.B. gegensätzliche Ausführungen der Bewegung aufgegeben werden (vgl. Volger, 1990, S. 42). In der „falschen“ Ausführung werden einverlebte Gewohnheiten gestört, so dass neue Wege gesucht werden müssen. Beispielsweise sollen Lernende den Armzug beim Kraulschwimmen einmal mit geschlossener Handhaltung und dann mit geöffneter Hand ausführen. So können sie den Wasserwiderstand und den Druck, den sie bei der Fortbewegung erzeugen, genauer erspüren. Das Kontrastlernen könnte man daher als Reflexion des Körpers bezeichnen. „Der Einheit von Bewegen und Wahrnehmen entspricht der im Einübungsprozess bedeutsame Zusammenhang von Spüren und Bewirken“ (Trebels, 1990, S. 15; Hervorhebung i.O.).

Guter Sportunterricht sollte dazu verhelfen, durch Reflexion zu einem

tieferen Verständnis des Sich-Bewegens zu kommen. Indem er Erfahrungen „am eigenen Leibe“ ermöglicht, trägt er dazu bei, die Strukturen von Bewegung, Spiel und Sport besser nachvollziehen und verstehen zu können.

Reflexionsphasen, in denen z.B. Übungsergebnisse vorgeführt und verglichen, taktische Vorgehensweisen geklärt oder auch Rückmeldungen zum Unterricht diskutiert werden, gehören für uns zu einem gelingenden Sportunterricht dazu. Der Sportunterricht ist insgesamt auf Verständigung angelegt (vgl. La-ging, 1991; Balz u.a., 1997, S. 14).

Hinter der Forderung, guter Sportunterricht solle sich durch Reflexion auszeichnen, steht ein bestimmtes Erziehungsverständnis. „Der letzte Punkt, bis zu dem das erzieherische Handeln vorzudringen vermag, ist nicht die Handlung des Schülers, sondern seine Stellungnahme zu den Handlungen und Aussagen der Lehrer angesichts der Umstände, der anderen Schüler und seiner eigenen Vorstellungen“ (Balz u.a., 1997, S. 15). Lehrerinnen und Lehrer können über andere, die sie erziehen sollen, nicht „verfügen“, vielmehr kann man nur in Aushandlungen Arbeitsbündnisse schaffen, in denen möglichst gut gelernt wird und in denen der Schüler in seiner individuellen Entwicklung gefördert wird. Denn erst, wenn Heranwachsende die Aufgaben, die die Lehrenden an sie stellen, als ihre eigene Aufgabe ansehen, können die gewünschten Lernerfolge und Erziehungswirkungen eintreten (ebd., S. 16).

Dass Reflexionen in einem angemessenen Verhältnis zum reflektierten Gegenstand stehen, adressatengerecht und in einem zeitlich vernünftigen Umfang stattfinden sollten, dürfte sich von selbst verstehen.

Anmerkungen

(1) Wer sich ausführlicher über die theoretischen Grundlagen und normativen Setzungen informieren möchte, sei auf den Text „Schulsport wohin? Sportpädagogische Grundfragen“ von Balz, Brodtmann, Dietrich,

Funke-Wieneke, Klupsch-Sahlmann, Kugelmann, Miethling und Trebels (1997) hingewiesen. In unserem Artikel wird er zitiert als Balz u.a.

(2) Es ist hier nicht der Ort, um die bewegungstheoretischen Grundlagen genauer darzustellen. Wir weisen auf Tholey (1987) und Loibl & Leist (1990).

(3) Zum dialogischen Bewegungskonzept vgl. auch Trebels (1992; 1993).

(4) Es ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, auf die äußerst zahlreiche Literatur zur Zensurengebung im Sportunterricht einzugehen. Vgl. dazu zusammenfassend Miethling 1999.

Literatur

- Balz, E., Brodtmann, D., Dietrich, K., Funke-Wieneke, J., Klupsch-Sahlmann, R., Kugelmann, C., Miethling, W.-D. & Trebels, A.H. (1997). Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. *sportpädagogik*, 21 (1), 14-28.
- Bourdieu, P. (1999). *Sozialer Sinn*. (3. Aufl.) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29-47). Opladen: Leske + Budrich.
- Funke-Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? *sportpädagogik*, 25 (1), 47-51.
- Funke-Wieneke, J. (2003). „Alle Zöglinge sind gemessen, die Aufgaben sind damit in gehöriges Verhältnis gebracht“. Leisten und Leistung im Bewegungsunterricht. *sportpädagogik*, 27 (5), 4-9.
- Funke-Wieneke, J. (2007). Bewegungsdiagnose. Eine neue Aufgabe für Sportlehrerinnen und Sportlehrer. *sportpädagogik*, 31 (1), 4-9.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gebken, U. (2005). Guter Sportunterricht für alle! In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 234-239). Hamburg: Czwalina.
- Göhner, U. (1979). *Bewegungsanalyse im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 65-70). Hamburg: Czwalina.
- Laging, R. (1991). Verständigen statt Verwalten. *sportpädagogik*, 15 (4), 8-14.
- Loibl, J. & Leist, K.-H. (1990). Vom gefühlvollen Sich-Bewegen und seiner Vermittlung. *sportpädagogik*, 14 (4), 19-25.
- Meyer, H. (2007). *Guter Unterricht* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miethling, W.-D. (1999). Leisten, Bewerten, Zensieren. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 78-91). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scherler, K. (2000). Messen und Bewerten. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports*. (S. 167-186) Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (2). Sportdidaktik. *sportunterricht*, 55 (10), 291-297.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 28-41). Hamburg: Czwalina.
- Schleiermacher, F.D.E. (1957). *Pädagogische Schriften*. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Hrsg. v. E. Weniger.). Düsseldorf, München Küpper.
- Sinning, S. (2008). Sportspiele im Sportunterricht vermitteln. *sportpädagogik*, 32 (1), 4-9.
- Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. *sportunterricht*, 49, 212-219.
- Tholey, P. (1987). Prinzipien des Lehrens und Lernens sportlicher Handlungen aus gestalttheoretischer Sicht. In J.P. Janssen, W. Schlicht & H. Strang (Hrsg.), *Handlungskontrolle und soziale Prozesse im Sport* (S. 95-106). Köln: bps-Verlag.
- Trebels, A.H. (1990). Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. *sportpädagogik*, 14 (4), 12-18
- Trebels, A.H. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. *sportunterricht* 41, 20-29.
- Trebels, A.H. (1993). Referenzpunkte für den Dialog zwischen und über wissenschaftliche Betrachtungsweisen menschlichen Sich-Bewegens. In J. Dieckert, U. Petersen, B. Rigauer & B. Schmücker (Hrsg.), *Sportwissenschaft im Dialog* (S. 59-66). Aachen: Meyer & Meyer.
- Volger, B. (1990). *Lehren von Bewegungen*. Hamburg: Czwalina.
- Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 205-218). Schorndorf: Hofmann.

Anschrift:
Petra Wolters
Hochschule Vechta, ISBS
Arbeitsbereich Sportwissenschaft
Postfach 1553
49364 Vechta
petra.wolters@uni-vechta.de