

# Schulsport 11–13

## Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen

Nick Dreiling/Christian Schweihofen

Das Fach Sport hat in der Schule und vor allem in der gymnasialen Oberstufe eine Sonderposition. Sport steht in der Oberstufe außerhalb der Aufgabenfelder und kann nicht einmal in allen Bundesländern als mündliches Abiturfach gewählt werden (vgl. Schülting-Enkler 2003). Als Leistungskurs wird es aufgrund seiner dominierenden praktischen Anteile und seiner andersartigen Lernorte immer wieder als ein wenig exotisch empfunden. Die Gleichwertigkeit des Sportunterrichts als Fach der gymnasialen Oberstufe wird häufig in Frage gestellt.

Obwohl Sport seit der Oberstufenreform von 1972 als ein formal gleichwertiges Unterrichtsfach dem Auftrag der gymnasialen Oberstufe verpflichtet ist, kann es diesen noch immer nicht zweifelsfrei erfüllen (vgl. Naul/Schulz 1992; Schulz 2003). Dem Hinweis der Kultusministerkonferenz (KMK), den praktischen Unterricht durch theoretische Inhalte zu ergänzen, um ihm so die Abiturfähigkeit «einzuhauchen», kommt der Leistungskurs Sport zwar durch anteiligen Unterricht im Klassenraum nach, im Grundkurs hingegen ist dies keine gängige Praxis. Hier gelingt die Ergänzung durch theoretische Inhalte nur schwer und letztlich unbefriedigend. In Nordrhein-Westfalen führte dies dazu, Sport nach 20 Jahren wieder aus dem Kanon der mündlichen Prüfungsfächer herauszuziehen (vgl. Kasten 1).

Zurückblickend muss sich das Fach die Frage gefallen lassen, wie es zu dieser unbefriedigenden Situation kommen bzw. wie es dabei bleiben konnte. Schließlich wurde dieser Zustand schon früh analytisch betrachtet, beklagt und weithin als innovationsbedürftig dargestellt (Bergner 1978, 13 ff.; Schulz 1982). Vor 1972 bestimmten eher auf Ausgleich und Leibesübung gerichtete Konzepte für den Oberstufensport die Diskussion. Mittlerweile liegen aber längst Ansätze vor, die eine Umorientierung von stufenunspezifischen Zielen hin zu einem oberstufengemäßen Unterricht beinhalten. Ein Mangel an Orientierungspunkten kann nicht mehr als Rechtfertigung für den unbefriedigenden Zustand des Oberstufensports gelten. Man kann diese Entwürfe grob zwischen zwei Polen einordnen:

Zur einen Seite tendieren eher solche didaktischen Entwürfe, die die wissenschaftspropädeutischen Potenziale des Fachs Sport ausloten. Sie verweisen auf die disziplinverbindende themen- und problemorientierte Natur der Sportwissenschaft und die daher dem Sportunterricht gegebene Möglichkeit mehrperspektivischer wissenschaftlicher Ansätze (vgl. Naul 190; Trebels 1994). Zudem könne der Sportunterricht die enge wechselseitige Beziehung wissenschaftlicher Kenntnisse und Begriffe untereinander erfahrbar machen und Anwendungen auf die eigene (Lebens-)Praxis eröffnen. Eine umfangreiche Sammlung praktischer Beispiele für solche Skizzen fehlt allerdings und zudem galten derartige Vorstellungen vornehmlich für das Leistungsfach und nur nachrangig auch für den Grundkurs (vgl. Trebels 1992).

Zur anderen Seite tendieren diejenigen Praxisangebote, die vornehmlich sportartorientiert auf eine alters- und leistungsangemessene – und nur in diesem verkürzten Sinne oberstu-

fengemäße – Verbesserung der körperlichen Fähigkeiten angelegt sind. Sie lassen aber den spezifischen Beitrag zum allgemeinen Auftrag der gymnasialen Oberstufe im Unklaren, da sie kaum auf Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik ausgerichtet sind.<sup>1</sup>

Es finden sich auch durchaus praktisch nutzbare Vorschläge, die unter Optimierungsgesichtspunkten primär Bereiche der Trainings- und Bewegungslehre auf die Bewegungspraxis beziehen. Allerdings wirkt das Angebot an Unterrichtsbeispielen, die andere Teildisziplinen thematisieren und zudem auch für den Grundkurs geeignet scheinen, eher spärlich. Die breite praktische Relevanz dieser verbindenden Ansätze, etwa im Sinne einer spiralcurricularen Verknüpfung einzelner Beispiele zu Kurssequenzen für die gesamte Qualifikationsphase, scheint nicht gegeben.

Man kann aus alledem schließen, dass eine bloße Ergänzung des praktischen Unterrichts durch theoretische Anteile, wie sie die KMK für abiturfähigen Sportunterricht in der Oberstufe einfordert, nicht gelingt und speziell für den Grundkurs nicht überzeugt. Gerade in einem sehr an Praxis orientierten Fach, das sich traditionell als Anwalt des Körpers versteht, liegt es nahe, dass sich eine Spannung zwischen dem ganzheitlichen Erziehungsanspruch des Fachs Sport und dem vor allem an kognitiven Fähigkeiten orientierten Qualifikationsauftrag der gymnasialen Oberstufe entwickelt. Während der ganzheitliche Erziehungsanspruch besonders äußerlich aktive körperliche Tätigkeit bei Bewegung, Spiel und Sport erfordert, die auch den Geist berühren soll, setzt der Qualifikationsauftrag der Oberstufe auf innere geistige Tätigkeiten, die auch einmal körperliche Tätigkeiten zulassen können. Auf der einen Seite geht es also im Wesentlichen um Praxis, auf der anderen um Theorie.

Solange es nicht gelingt, dem Widerspruch zwischen diesen Anforderungen vor allem in der unterrichtlichen Praxis und nicht nur in der didaktischen Theorie zu begegnen, kann Sport nicht den Anspruch eines gleichwertigen Fachs der gymnasialen Oberstufe wahren.

### Sport als Abiturfach?

Aus der Sicht derjenigen Praktiker, die mehr als nur altersangemessenen Sport bieten möchten, scheint es sinnvoll, den Bezug zwischen Theorie und Praxis noch enger hinsichtlich der Vorbereitung auf kognitive Abschlussprüfungen zu beleuchten. Denn besonders hieran werden die Ansprüche an oberstufengemäßen Unterricht deutlich und gerade hier muss das Fach seine Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen, wenn es seine Gleichwertigkeit tatsächlich einlösen und rechtfertigen will.<sup>2</sup>

Abschlussprüfungen in allen Fächern der Oberstufe haben zu ermitteln, ob und inwieweit es den Lernenden gelungen ist, sich die nötigen Qualifikationen für Studium und Beruf anzueignen. Fähigkeiten, die es nachzuweisen gilt, werden von den allgemeinen Vereinbarungen der KMK bzgl. der Abiturprüfungen sowie von den entsprechenden Konkretisierungen der Länder in drei zentrale Anforderungsbereiche gegliedert. Exemplarisch sei hier auf die Richtlinien in NRW verwiesen:

## KASTEN 1

**Sport als viertes Fach der Abiturprüfung – abgeschafft und neu erprobt**

Die wesentlichen Kritikpunkte an Sport als viertem Abiturfach, wie sie von vielen Schulleitungen und von administrativer Seite vorgetragen wurden, lauteten:

- Es schaffen (zu viele) Schülerinnen und Schüler aufgrund der überproportional guten Praxisnoten im 4. Fach überhaupt nur ihr Abitur.
- Die theoretischen Prüfungen basieren zu selten auf im Unterricht vermittelten Kenntnissen und Erfahrungen.
- Die Menge an vermittelten Kenntnissen und Methoden ist für eine anspruchsvolle Abiturprüfung zu gering.
- Die Tiefe des (zumeist sportartspezifischen) Wissens ist für das Erreichen aller drei Anforderungsbereiche gymnasialer Abiturprüfungen nicht tragfähig.

Diesen Unterstellungen, die vermutlich auch für die Grundkurse in den anderen Bundesländern gelten könnten, kann (immer noch) keine empirische Untersuchung entgegengehalten werden, die eine andere, bessere Praxis nachweist.

Auf diesem Diskussionsstand (vgl. Acker/Eulering 1992; Stiller 2002, 284; ) setzte das Land NRW, wohl auch durch die schlechten Ergebnisse in den internationalen Vergleichsstudien zu raschen politischen Maßnahmen gezwungen, zeitgleich mit dem Erlass neuer Richtlinien 1999 die Option auf Sport als viertes Fach der Abiturprüfung aus. Obwohl das allgemeine pädagogische Potenzial des Fachs keineswegs negiert wird, ist die Qualität wissenschaftspropädeutischer Bildung in der gymnasialen Oberstufe ohne Sport als 4. Abiturfach scheinbar besser zu sichern. Lediglich 24 Schulen dürfen bzw. müssen in einer sechsjährigen Erprobung unter externer Kontrolle durch Fachaufsicht, Schulaufsicht und Fachwissenschaft nachweisen, dass das Fach Sport einen gleichwertigen Beitrag zur Studierfähigkeit leisten kann (vgl. <http://www.learnline.de>).

«Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten)» (MSWWF NRW 1999, 72).

Ein Fach, das seine Prüflinge nicht darauf vorbereiten kann, auf einer tiefgründigen und breiten Wissensbasis reproduzierter Kenntnisse über eigenständige Anwendungsleistungen zu kriteriengeleiteten Werturteilen und Problemlösungen zu gelangen, dürfte demnach kein gleichwertiges Abiturfach sein. Auch der Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe muss also diese Fähigkeiten zu vermitteln versuchen. Er darf sich nicht, wie Norbert Schulz mehrfach warnend aufzeigt, von den jeweiligen verbindlichen Rahmenbedingungen sowie von den stufendidaktischen Diskussionen und Erfordernissen absondern (vgl. 2000).

Die Vorbereitung auf diese Qualifikationen gelingt sicher nicht durch eine noch so anspruchsvolle Steigerung praktischen Könnens in den vertieften Bewegungsfeldern bzw. Sportarten oder durch die weitere Verbesserung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten. Die Bewegungspraxis allein liefert keinen Beitrag zur Vermittlung von Studierfähigkeit. Aber auch unter dem wohlklingenden Schlagwort einer «reflektierten Praxis» kann Oberstufensport noch keinen zielgerichteten Beitrag zu den drei Anforderungsbereichen leisten, solange man damit nachträgliche Gesprächsphasen über die Gestaltung oder die Wirkung von Bewegungsphasen bzw. über Befindlichkeiten beim Bewegen meint.

Eine radikale Position im Spannungsfeld zwischen dem Anspruch der Wissenschaftspropädeutik und dem fachlichen «Primat der Bewegung» wäre der (beinahe) völlige Verzicht auf sportmotorische Anteile zugunsten reiner Sporttheorie im Leistungs- und Grundkurs. Über diese rein quantitative Logik lässt sich aber keine tragfähige Argumentation gegen die Gleichwertigkeitszweifel aufbauen, da das Fach eben nicht auf ähnlich umfangreichen und grundlegenden Kenntnissen aufbauen kann, wie sie andere (eher kognitive) Fächer bereits in der Sekundarstufe I anlegen.

Eine solche «Sportkunde» hätte dann auch das Problem, das Mehr an Kenntnisvermittlung mit einem Weniger an direkt erfahrbaren Anwendungs- und Problemlösungsoptionen bezahlen zu müssen. Auch mildere Versionen, die dem Oberstufensport neben einem letzten Rest praktischen Tuns eigenständige isolierte Theorieeinheiten beimengen, dafür aber kaum Zugänge zu praktischen Problemen bieten, sind im Hinblick auf die Quantität zu vermittelnder Kenntnisse inakzeptabel.

**Modelle für die oberstufengemäße Verbindung von Praxis und Theorie**

Besonders die «Projektgruppe Leistungskurs Sport – Hannover» um Andreas Trebels hat sich des Problems oberstufengemäßen Unterrichts angenommen und argumentiert eher im Rahmen einer qualitativen Logik. Man sucht nach Möglichkeiten der Verknüpfung von Praxis und Theorie unter gymnasialen Ansprüchen (vgl. Hagen/Siekmann/Trebels 1992; Trebels 1999). Diese werden im Folgenden vorgestellt. Dabei schließt sich jeweils die Frage an, welche Modelle am ehesten geeignet sein können, auf Leistungen in den drei Anforderungsbereichen vorzubereiten (siehe Grafik Seite 4).

Im *additiven* Modell steht die Sporttheorie inhaltlich und z. T. auch räumlich neben der Sportpraxis. Einen gedanklichen Transfer auf die eigene Praxis können die Lernenden zwar selbst leisten, müssen es aber nicht. *Illustrativ* für die Theorie ist die eigene sportmotorische Praxis dann zu nennen, wenn ihr die Funktion zukommt, allgemeine (sport-)theoretische Erkenntnisse zu belegen. Theorie wird hier zunächst vermittelt und dann praktisch erlebt. In beiden Fällen werden Kenntnisse nicht hinterfragt übernommen. Sie dienen weder dazu, die sportliche Praxis zu reflektieren oder zu gestalten («Sport begreifen») noch dazu, den Prozess wissenschaftlicher Erkenntnis oder die Gültigkeit ihrer Aussagen zu überprüfen («Wissenschaft befragen»; Brodtmann und Trebels nach Schulz 2003a, 151 f.).

Das *problemorientierte* oder *integrative* Vorgehen geht von realen Problemen sportmotorischer Praxis aus, die als Anlass für die Suche nach und Auseinandersetzung mit (sport-)wissenschaftlichen Lösungsvorschlägen gelten. Problemorientierung

ist der basale, für die Verknüpfung mit der Praxis wesentliche Schritt. Integrativ ist dieser Zugang darüber hinaus, wenn und weil die komplexen Probleme der Praxis mit den Ansätzen jeweils einer Teildisziplin nicht hinreichend erfasst bzw. gelöst werden können. Sie müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden und ihre jeweilige Gültigkeit für die Lerngruppe muss geprüft werden.

Es wird in diesen zu analytischen Zwecken trennbaren Ansätzen deutlich, dass man sich nicht mit einer rein additiven oder illustrativen Vermittlung von Theorie zufrieden geben darf. Stattdessen sollte man problemorientiert bzw. integrativ herangehen, wenn man zwischen einem genuin sportpädagogischen Ziel des Begreifens von Sport auf der einen Seite und dem oberstufengemäßen Begreifen von Wissenschaft auf der anderen Seite vermitteln muss.

Im Hinblick auf den zentralen Gegenstand des Sportunterrichts sollte man die eigene sportliche Praxis sicher nicht aufgeben. Daher sehen wir in Anlehnung an Hagen et al. (1992, 284 f.) und Trebels (1999, 16), dass eine problemorientierte, wenn auch nicht zwingend integrative Verknüpfung von Theorie und Praxis letztlich die einzige Möglichkeit ist, auf Leistungen in den drei Anforderungsbereichen vorzubereiten. Allerdings muss ein Problem nicht zwingend der Ausgangspunkt von Unterricht sein und diese Art der Praxis-Theorie-Verknüpfung auch nicht ein ganzes Vorhaben durchziehen.

Um eine Wissensbasis für problemorientierte Ansätze zu legen, kann es durchaus sinnvoll sein, zunächst additiv grundlegende Kenntnisse zu vermitteln und vermittelte Begriffe und Theorien durch geeignete praktische Beispiele zu illustrieren. Der handlungsorientierte Problembezug und damit das Gestalten der Praxis sollte aber immer in einem Vorhaben eingeplant sein. Hieran lässt sich dann auch belegen, wie das Fach sowohl dem Erziehungsauftrag als auch dem Qualifizierungsauftrag gerecht werden kann (vgl. Schulz 2000).

Die meisten neuen Lehrpläne bieten durch die offeneren Themen- und Inhaltsangebote eine Chance für derartige Praxis-Theorie-Verknüpfungen. Zugunsten wachsender Handlungsorientierung verzichten sie auf allzu enge sportmotorische Anforderungskataloge. Hier lässt sich die Vorbereitung auf die drei Anforderungsbereiche gut anschließen.

Versteht man nämlich Handlungsorientierung als zunehmend selbstständiges Problemlösungsverhalten, dem eine situationsangemessene Begrifflichkeit bzw. Theorie zugrunde liegt, dann fordert dieser Sportunterricht die Vermittlung von unterstützenden Kenntnissen (Anforderungsbereich I). Da unter dem «Primat des Sich-Bewegens» Probleme oder Wünsche im eigenen Sporttreiben bearbeitet werden sollten<sup>3</sup>, muss der Bezug des abstrakten Wissens auf den jeweils bearbeiteten eigenen Fall hergestellt werden (Anforderungsbereich II). So können persönlich bedeutsame sportliche Situationen im Rückgriff auf diese Kenntnisse im Unterricht gestaltet sowie Probleme bearbeitet und gelöst werden (Anforderungsbereich III).<sup>4</sup>

## Sportartspezifische und sportartübergreifende Kenntnisse sowie sportwissenschaftliche Teildisziplinen

Eine in der Fachdidaktik gebräuchliche Differenzierung trennt zwischen sportartspezifischer und allgemeiner Sporttheorie (Bergner 1978; Schulz 1982). Der Erwerb sportartspezifischer Kenntnisse, wie er auch schon in der Sekundarstufe I nötig ist, hat zwar eine grundständige Bedeutung. Zum einen wird so das kulturelle Gut des Sports bewusst erschlossen, und zum anderen erwerben Schülerinnen und Schüler damit eine Fachsprache für die in allen drei Anforderungsbereichen geforderte präzise Auseinandersetzung mit dem Sport. Schülerinnen und Schüler sollen darüber hinaus unterstützt werden, im Sinne der Anforderungsbereiche II und III Kenntnisse, die sie in einem Themenbereich erworben haben, auch auf andere Fälle zu übertragen bzw. anzuwenden. Dazu müssen die Kenntnisse so abstrakt gefasst sein, dass eine eigenständige Konkretisierung auf andere als die bereits behandelten Bereiche möglich ist. Auch kriteriengeleitete Werturteile über sportbezogene Probleme lassen sich nicht ausschließlich auf sportartspezifischen Kenntnissen aufbauen, da diese keine übergeordnete normative Ebene erschließen (siehe Grafik Seite 6 unten).

Bergner verdeutlichte in seiner «Einführung in ein Konzept für die Sporttheorie» schon früh, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit den (im Grundkurs vorrangig selbst erlebten) Phänomenen des Sports immer auf «sportartübergreifende Themen und Fragestellungen» verweist (1978, 22). Diese gehen auf sportwissenschaftliche Teildisziplinen zurück, da von

Anforderungsbereich III	<i>möglich unter Verzicht auf Praxis</i>	<i>möglich unter Verzicht auf Praxis</i>	<b>möglich nur im Rückgriff auf</b>
Anforderungsbereich II	<i>möglich unter Verzicht auf Praxis</i>	<b>möglich nur im Rückgriff auf</b>	<b>möglich nur im Rückgriff auf</b>
Anforderungsbereich I	<b>möglich</b>	<b>möglich</b>	<b>möglich</b>
	<b>additive</b>	<b>illustrative</b>	<b>problemorientierte</b>
<b>Praxis-Theorie-Verknüpfung</b>			

## KASTEN 2

### Pädagogische Perspektiven – eine mögliche didaktische Leitlinie für die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Sportunterricht

Wie die Kenntnisse sportwissenschaftlicher Teildisziplinen ausgewählt werden und in den Unterricht einfließen können, kann am Beispiel der pädagogischen Perspektiven für den Schulsport, wie sie den Unterricht z. B. in Nordrhein-Westfalen oder Hessen bestimmen, verständlich werden.

Exemplarität der Themen und Theoriebezüge wird im Fach Sport nötig und möglich, wenn der Unterricht unter pädagogischen Perspektiven zu gestalten ist. Unter der Sichtweise einzelner Perspektiven sollten zwei Aspekte im Umgang mit dem Sport in den Blick kommen:

1. Inwieweit sind erlebte Bewegungsangebote individuell als sinnvoll und erfüllend empfunden worden?
2. Welche potenziellen Sinnangebote könnten sportliche Situationen generell bieten?

In einer möglichen Differenz zwischen dem, was schon sinnvoll empfunden wird, und dem, was vielleicht sinnvoll empfunden werden könnte, findet man eine Fülle von Ausgangspunkten für Unterrichtsvorhaben, in denen die Theorie problemorientiert genutzt werden kann, um die Differenz zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu reduzieren. Sowohl der Blick auf die eigene Praxis als auch die Frage nach ihren Gestaltungsmöglichkeiten sollte in der Sekundarstufe II (exemplarisch) theorieorientiert gesehen werden.

Geht es um die pädagogische Perspektive «Etwas wagen und verantworten», bieten sich psychologische oder physiologische Zugriffe an, um die besondere Anspannung und die körperlichen-systemischen Reaktionen beschreiben zu können. Theorien der Angst oder des Flow-Konzeptes können Schülern die Prinzipien vermitteln, eigenständig Situationen des Wagens und Verantwortens zu gestalten oder in solchen angemessen zu handeln, um dann Sinn in ihnen generieren zu können. Geht es um gesundheitliches Training oder das Wohlbefinden in sportlichen Situationen, sind erstere Realitätskonstruktionen weniger geeignet und man greift eher auf Theorien und Begriffe der Trainingslehre oder der Gesundheitswissenschaften zu. So mit Kenntnissen und Methoden ausgerüstet, sollen die Lernenden zunehmend eigenständig die eigene Praxis verändern, um den angestrebten Sinn in ihr finden zu können.

Der problemorientierte Bezug zu den Theoriebeständen einzelner Teildisziplinen kann auf diese Weise die Forderung einlösen, der Unterricht sei an pädagogischen Perspektiven zu orientieren. Deutlich wird in jedem Fall, dass die Ebene von anleitender Kommunikation und sportartspezifischer Kenntnisvermittlung überschritten wird, sobald im hier beschriebenen Sinn geeignete Methoden und Wissensbestände rekrutiert werden.

hier aus der Transfer auf den Gegenstand schon vorbereitet ist. Mit der Behandlung sportartübergreifender Fragestellungen und Themen, so schränkt Bergner ein, «ist jedoch nicht der Anspruch verbunden, die jeweilige wissenschaftliche Teildisziplin zum Gegenstand des Unterrichts zu machen; diese steht vielmehr als der Wissensbereich im Hintergrund, aus dem heraus die für das Erkennen, Verstehen und Gewichten der Problemsicht notwendigen Materialien kommen» (Bergner 1978, 23 f.)

Zum damaligen Zeitpunkt bezog sich diese Aussage insbesondere auf den Leistungskurs. Neuere Lehrpläne für den Grundkurs wenden sich aber auch eher themenorientierten Ansätzen zu. Deren Zielsetzungen gehen ebenfalls über Qualifikationen zum «bloßen» Sporttreiben hinaus, so dass sich nun auch im Grundkurs die Notwendigkeit stärkerer Theorieorientierung im obigen Sinne ergibt, wenn man die Ansprüche der gymnasialen Oberstufe ernst nimmt.

Der immer wieder notwendige Rückgriff auf eine allgemeine (Sport-)Theorie ist Bedingung für die Vermittlung von kriteriengeleiteter Urteilsfähigkeit auch über Phänomene, die über sportartspezifische Aspekte hinaus gehen. Dem Prinzip des Exemplarischen folgend muss also in einem Unterrichtsvorhaben nachzuweisen sein, dass sportartübergreifende Kenntnisse und Methoden einzelner geeigneter Teildisziplinen abprüfbar vermittelt werden (Anforderungsbereich I). Mit Hilfe der jewei-

ligen Begriffe und durch Anwendung der spezifischen Ansätze können dann Probleme der Praxis thematisiert werden (Anforderungsbereich II) und Problemlösungen fundiert und kriterienorientiert erschlossen werden (Anforderungsbereich III).

### Anleitende, erklärende und entscheidende Kommunikation

Eine weitere, wenn auch nicht ganz glückliche Begrifflichkeit nennt Handlungswissen, Erklärungswissen und normatives Wissen als funktionale Ebenen zu vermittelnder Kenntnisse (Trebels 1999, 14). In ihnen spiegelt sich wider, welche Bedeutung die sportwissenschaftlichen Erkenntnisse für die Praxis haben können.

Auf der ersten Ebene, dem Handlungswissen findet man «in Form von Rezepten» Vorschläge für das sportliche Tun oder reine «Vorgaben zum Bewegungserwerb» o. Ä. Hier wird also nur sportartspezifische Theorie vermittelt (Trebels 1999, 14).

Auf der zweiten Ebene, dem Erklärungswissen, werden im Rückgriff auf «Grundlagen, wissenschaftliche Theorien und Modelle» prinzipielle Erklärungen für die Handlungslehren und für Problemlösungen geliefert (ebd.). Dies erfordert den Zugang zu einer allgemeinen (Sport-) Theorie. Reproduzierbare Kenntnisse werden auf diesen beiden ersten Ebenen vermittelt (Anforderungsbereich I) und auch die Anwendung auf

Anforderungsbereich III	<i>nicht möglich</i>	<i>nicht möglich</i>	<b>möglich nur im Rückgriff auf</b>
Anforderungsbereich II	<i>nicht möglich</i>	<b>möglich nur im Rückgriff auf</b>	<b>möglich nur im Rückgriff auf</b>
Anforderungsbereich I	<b>möglich</b>	<b>möglich</b>	<b>möglich</b>
	<b>anleitende</b>	<b>erklärende</b>	<b>entscheidende</b>
<b>Kommunikation</b>			

Anforderungsbereich III		<b>möglich nur im Rückgriff auf</b>
Anforderungsbereich II		<b>möglich nur im Rückgriff auf</b>
Anforderungsbereich I	<b>möglich</b>	<b>möglich</b>
	<b>sportartspezifische</b>	<b>sportartübergreifende</b>
<b>Kenntnisse und Methoden</b>		

Probleme und Phänomene der Praxis kann mit den oben genannten Einschränkungen im Bereich sportartspezifischer Theorie als im Unterricht geübt gelten (Anforderungsbereich II). Kriteriengeleitete Begründungen von Sachverhalten werden somit auf der Ebene des Erklärungswissens zwar auch schon dargeboten, eine eigenständige Formulierung durch die Schülerinnen und Schüler erfolgt aber noch nicht zwingend. Daher bleibt der Anforderungsbereich III noch unberührt, solange nicht auch eine dritte Ebene hinzutritt.

Das, was Trebels unter dem Begriff Wissen, besonders aber auf der dritten Ebene mit dem Ausdruck des «normativen Wissens» als «sportbezogene Werte und Normen» beschreibt, sollte für unsere Zwecke präziser formuliert werden (ebd.).

Mit normativem Wissen scheint Trebels die Hoffnung zu meinen, die Schülerinnen und Schüler seien in der Lage aufgrund ihrer Kenntnisse auf den ersten beiden Ebenen begründete Werturteile zu treffen und auch zu reflektieren. Diese sollen in projekthaften Unterrichtsverfahren in die Umgestaltung der Bewegungspraxis münden (ebd.). Auf der dritten Ebene geht es also nicht um die Reproduktion von Bewertungen im Sinne normativen Wissens, sondern um den kognitiven und kommunikativen Prozess des Bewertens und Entscheidens in der Auseinandersetzung mit Problemstellungen.

Insbesondere für den Anforderungsbereich III ist es daher von Bedeutung zu untersuchen, was die Lernenden im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens zu tun haben, das heißt, wie ihre Auseinandersetzung mit Praxis und Theorie im Unterrichtsprozess als kommunikative Handlungssituation gestaltet ist. Müssen sie tatsächlich eigenständig, begründet und bewusst Entscheidungen – deren Konsequenzen sie erleben, aushalten und reflektieren können – treffen oder müssen sie bloß schon getroffene Entscheidungen anderer (z. B. der Lehrkräfte) umsetzen und die dahinter stehenden Werturteile übernehmen?

Für die Auswahl der oberstufengemäßen Unterrichtsbeispiele erscheint es angemessen, statt auf das im klassischen Sinne vermittelte «Wissen» stärker auf die Themen und Wege der Kommunikation zu achten. Dann kann in *anleitende*, *erklärende* und *entscheidende* Kommunikation als Kriterien differenziert werden, die jeweils auf im Unterricht erworbene Kenntnisse zurückgreifen sollten. Sowohl die Ebene der anleitenden als auch die beiden anderen Ebenen der Kommunikation müssen in einem Unterrichtsvorhaben vorhanden sein, wenn gleichwertiger oberstufengemäßer Unterricht vorliegen soll, der auf die drei Anforderungsbereiche vorbereitet (siehe Kasten links oben).

## Kriterien für die Auswahl von Beiträgen

Ausgehend von der Frage, wie Oberstufensport auf Leistungen in den drei Anforderungsbereichen gymnasialer Abiturprüfungen vorbereiten kann, führte die Auseinandersetzung mit bestehenden fachdidaktischen Entwürfen zur Theorievermittlung zu folgenden Kriterien, die Unterrichtsvorhaben in der Qualifikationsphase erfüllen sollten:

- Hinführung zu einer integrativen Praxis-Theorie-Verknüpfung.
- Vermittlung sportartübergreifender Erkenntnisse mit Rückgriff auf sportwissenschaftliche Themen- bzw. Theoriefelder.
- Hinführung zu eigenständiger, begründet entscheidender Kommunikation.

Diese Kriterien sollen nicht bedeuten, dass ein Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe schlecht ist, der wesentlich praxisorientierter und weniger theoretisch durchdringend ist. Zum Teil ist das auch die Meinung solcher Schülerinnen und Schüler, die dem Sportunterricht eher eine Ausgleichsfunktion zuweisen. Allerdings steht ein mehr an Sportarten orientierter Unterricht stärker in Gefahr, seinen oberstufengemäßen Auftrag zu ignorieren.

Für den vorliegenden Sammelband, der Hilfen für die Gestaltung oberstufengemäßen Sportunterrichts geben soll, haben wir ergänzend zu diesen theoretisch hergeleiteten Kriterien darauf geachtet, dass die Beiträge:

- in der Praxis erprobt worden sind oder unter normalen Bedingungen praktikabel erscheinen;
- Schülerarbeitsmaterialien enthalten, die eine eigenständige, gestalterische Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen bzw. erfordern.

Neben diesen konkreten inhaltlichen Vorschlägen<sup>5</sup> finden sich in einem abschließenden Teil Anregungen, welche Methoden im Unterrichtsprozess allgemein eigenständiges Lernen fördern können oder welche Aufgabenstellungen geeignet sein können, um für die Gestaltung der Sportpraxis eigenständige Entscheidungen zu treffen.

## Ausblick

Wir konnten und mussten bei der Suche nach geeigneten Aufsätzen in der Sportpädagogik zeitlich weiter zurückgreifen als im Band «Schulsport 5–10». Dies liegt wohl daran, dass es keine wirkliche Tradition oberstufengemäßen Sportunterrichts gibt. Nicht alle Beispiele erfüllen alle genannten Kriterien. Sie sind jedoch durch wenige Ergänzungen oder Änderungen, wie sie ohnehin für die Anpassung an die eigene Lerngruppe nötig sind, durchaus geeignet, Schüler auf Leistungen in den drei Anforderungsbereichen vorzubereiten, die die Abiturprüfungen von ihnen verlangen. Es bleibt zu wünschen, dass mehr oberstufengemäße Unterrichtsbeispiele entwickelt und publiziert werden.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Man kann leider fragen, welche praktisch relevanten Orientierungsleistungen die Sportpädagogik und -didaktik für eine stufengemäße Bildung jenseits der Primarstufe überhaupt bietet. So verweist z. B. Balz in der Einleitung zum Sammelband «Schulsport 5–10» auf ein Defizit an konzeptionellen Arbeiten für die Sekundarstufe I sowie auf einen Mangel an geeigneten Praxisbeispielen, der sich besonders vor dem Hintergrund neuer Richtlinien in vielen Bundesländern ergebe (Balz 2003, 1).

<sup>2</sup> Da die Herausgeber in die Erprobung von «Sport als 4. Fach der Abiturprüfung» in NRW eingebunden sind, haben sie auch ein persönliches Interesse daran, möglichst gelungene Anregungen für die Praxis zu gewinnen. Die Ar-

gumentation über die Anforderungsbereiche spiegelt dabei das besondere Augenmerk wider, das die Evaluation diesem Punkt widmet.

<sup>3</sup> Im Gegensatz zum «Primat der Bewegung», der sich auf physisch feststellbare Bewegung des Körpers orientiert, firmiert unter dem Begriff des «Sich-Bewegens» die ganzheitliche Erfahrung erfüllenden, sinnhaften Bewegens des Menschen.

<sup>4</sup> Seinen bewegungsbezogenen Auftrag braucht also auch ein Grundkurs Sport in diesem Konzept nicht zu vernachlässigen, da der produktiv-gestalterische Umgang mit sportlichen Situationen über bewusstes Üben und Trainieren aber auch über theoriegeleitetes Verändern der sozialen oder materialen Rahmenbedingungen ermöglicht wird.

<sup>5</sup> Wir haben uns bei der Gliederung der Themenbeiträge für diesen Sammelband entschieden, die Praxisbeispiele nicht nach Inhaltsbereichen, Kompetenzfeldern oder pädagogischen Perspektiven zu bündeln (vgl. Kasten 2). Vielmehr wollen wir die Gelegenheit nutzen, größere Transfermöglichkeiten einzelner gelungener Beispiele und Herangehensweisen aufzuzeigen. So sind die theoretischen Zugriffsweisen der Medizin, Biomechanik, Soziologie und Psychologie, Pädagogik auf Phänomene des Sports auch an anderen Inhaltsbereichen zu zeigen. Damit gewinnt ein einzelner Themenvorschlag eine größere unterrichtspraktische Verwertbarkeit, da er nicht nur in einem Kursprofil z. B. mit der Schwerpunktsportart Basketball oder Leichtathletik nutzbar wird, sondern mit verschiedenen anderen Sportarten koppelbar ist. Die Planung von Kursprofilen im Sinne einer Abbilddidaktik sportwissenschaftlicher Theoriefelder ist damit selbstverständlich nicht angestrebt.

### Literatur

Acker, Detlev/Eulering, Johannes: «Ist das Fach Sport abiturfähig?» In: *sportunterricht* 41 (1992) 7, 290–296.

Balz, Eckart: «Vorwort.» In: Schulsport 5–10. Sammelband der Zeitschrift *Sportpädagogik*. Seelze 2003, 1.

Bergner, Klaus: «Einführung in ein Rahmenkonzept für die Sporttheorie.» In: Grupe, Ommo (Hrsg.): *Theorie in der gymnasialen Oberstufe; Arbeitsmaterialien für den Sportunterricht*, Band 1. Schorndorf 1978, 13–28.

Hagen, Reinhard/Siekmann, Helmut/Trebels, Andreas H.: «Referenzpunkte für ein Konzept zu Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur.» In: *sportunterricht* 41 (1992) 7, 284–289.

[http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/01\\_schulsportentwicklung/abi4fach.html](http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/01_schulsportentwicklung/abi4fach.html) (Stand: 27. 7. 2004)

MSWWF NRW: *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Sport*. Frechen 1999.

Naul, Roland/Schulz, Norbert: «20 Jahre Leistungsfach Sport – Versuch einer Bilanz.» In: *sportunterricht*. 41 (1992) 7, 274–283.

Naul, Roland: Wissenschaftspropädeutisches lernen. In: *Sportpädagogik* 14 (1990) 2, 76–80.

Schulz, Norbert: «Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe.» In: *Sportwissenschaft* 12 (1982) 2, 152–173.

Schulz, Norbert: «Sport in der gymnasialen Oberstufe – Zum Verhältnis von Erziehung und Wissenschaftspropädeutik.» In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Erziehender Schulsport – pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen*. Bönen/Westfalen 2000, 177–204.

Schulz, Norbert: ««Relativ schwierig» und «total lächerlich» – Schülersichten auf den Grundkurs Sport.» In: *sportunterricht* 52 (2003) 1, 16–21.

Schulz, Norbert: «Fachspezifisches und Schulformspezifisches im gymnasialen Oberstufensport – Zum Praxis-Theorie-Bezug in Theorie und Praxis.» In: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.): *Bewegung im Dialog*. Hamburg: Czwalina, 151–165.

Schülting-Enkler, Wolfgang: «Abiturfach Sport in den 16 Bundesländern – Ein Beispiel für föderale Vielfalt.» In: *sportunterricht* 52 (2003) 1, 4–9.

Stiller, Timo: «Sport in der gymnasialen Oberstufe – Verbindliches Fach und fakultative Abiturprüfung» – Bericht über eine Tagung am 8./9. Juli 2002 in Köln.» In: *sportunterricht* 51 (2002) 9, 283–284.

Trebels, Andreas H.: «Das dialogische Bewegungskonzept – Eine pädagogische Auslegung von Bewegung.» In: *sportunterricht* 41 (1992) 1, 20–29.

Trebels, Andreas H.: «Sportpraxis auf die Sporttheorie beziehen.» In: *Sportpädagogik* 18 (1994) 1, 58–61.

Trebels, Andreas H.: «Sportunterricht in der Neuen Gymnasialen Oberstufe.» In: *Sportpädagogik* 23 (1999) 1, 11–17.

Nick Dreiling unterrichtet Sport und Geschichte an der Olof-Palme-Gesamtschule in Hiddenhafen.

Christian Schweihofen ist wissenschaftlicher Angestellter im NRW-Schulversuch «Sport als 4. Abiturfach».