

6.2 Theorie im Unterricht

DIETRICH KURZ

In mehreren Beiträgen dieses Buches finden sich Andeutungen, daß Maßnahmen zur Förderung sportlich begabter und interessierter Schüler nicht auf die Praxis des Sports beschränkt werden können, sondern auch „Theorie“, d. h. die Förderung von Wissen, Einsichten und Beurteilungen einschließen müssen. So wurde beschrieben, daß mit seiner Anrechnung als Kernfach eine Wandlung des Sportzugs verbunden war, die auch theoretische Anteile stärker in den Vordergrund treten ließ (vgl. S. 75—77). In anderen Beiträgen ist der Zusammenhang zwischen Maßnahmen der „Profilierung“ im Sport (Schwerpunktfach, Leistungsfach), für die in den Lehrplänen aller Bundesländer ein theoretischer Sportunterricht vorgesehen ist, und dem Sportzug hergestellt worden (vgl. S. 30 f., 259—265).

Damit scheinen auf den Lehrer im Sportzug neue Aufgaben zuzukommen, mit denen er weniger vertraut ist als mit denen der „Praxis“. Er kann sich für sie bislang weder auf eine ausgearbeitete didaktische Konzeption noch auf Lehrhilfen oder Unterrichtsmaterialien stützen. In dieser Situation soll der folgende Beitrag einige grundsätzliche Überlegungen, aber auch konkrete Anregungen bieten. Die Darstellung konzentriert sich auf den Sportzug in der hier vertretenen Konzeption (vgl. S. 261—268), muß aber, wenn der Sportzug als „Vorfeld“ (vgl. S. 261) begriffen wird, auch einiges über theoretische Anteile in anderen Formen des Schulsports zugrundelegen.

Theoretische Anteile jedes Sportunterrichts: spezielle Handlungsfähigkeit

Die ausdrückliche Forderung, Sportunterricht müsse auch theoretische Anteile haben, ist erst wenige Jahre alt¹. Sie scheint sich gegen eine verbreitete Unterrichtspraxis zu wenden, in der Theorie ohne Bedeutung ist. Die bis etwa 1970 vorherrschende Didaktik der Leibeserziehung in ihrer bildungstheoretisch orientierten Richtung scheint sich in dieses Bild einzufügen: Eine ihrer immer wieder geäußerten Grundüberzeugungen besteht darin, daß sich die Bildungswerte des Faches erst „im Vollzug von Leibesübungen“ realisieren oder daß Leibeserziehung „immer nur mit und durch Bewegung möglich“ ist.

¹ Einige Belege hat gesammelt: S. WARWITZ: Interdisziplinäre Sporterziehung. Schorndorf 1974, 7—11.

Stellt man jedoch solche Äußerungen in ihren Zusammenhang und nimmt auch die fachmethodische Literatur hinzu, die zugleich mit dieser didaktischen Theorie entstanden ist, so zeigt sich, daß auch der hier gedachte Unterricht wesentliche theoretische Anteile enthält. Sie sollen zunächst beschrieben werden, weil sich von ihnen jene andere Qualität von Theorie abheben läßt, die hinter den aktuellen Forderungen nach Überwindung der „Theorielosigkeit“ steht.

Der von der bildungstheoretischen Fachdidaktik begründete Unterricht ist oft als „Fertigkeitsunterricht“ gekennzeichnet worden. Wir können diese — sicherlich vereinfachende — Kennzeichnung zunächst aufnehmen, weil sich mit ihr ein denkbarer und sicherlich auch hier und da realisierter Typ des Sportunterrichts fassen läßt. Die Aufgaben des Sportlehrers sind danach unter drei Aspekten vollständig zu beschreiben. Das sind

1. der Aspekt des Trainings: Training (im medizinischen Sinn dieses Begriffs) umfaßt die Verbesserung von Grundqualitäten der Bewegung, die nicht durch Lernen, sondern in einem Prozeß morphologisch-physiologischer Anpassung erworben werden: Kraft, Ausdauer, Gelenkigkeit²;
2. der Aspekt des motorischen Lernens: Er reicht vom Erlernen von Bewegungsfertigkeiten (z. B. im Skilauf: Grundsprung) über ihre Verfeinerung (z. B. Parallelsprung) bis zum Erwerb der Fähigkeit, ein Bewegungsmuster unter wechselnden Umweltbedingungen (z. B. Steilheit des Geländes, Schneebeschaffenheit) jeweils angemessen zu modifizieren.
3. der Aspekt des strategischen Lernens: Hier geht es darum, zu lernen, unter verschiedenartigen Handlungsmöglichkeiten (z. B. im Fußball: Torschuß, Dribbling, Paß) eine in der Situation jeweils erfolversprechende auszuwählen.

Die Abgrenzung dieser Aspekte voneinander ist nur analytisch möglich. Was Schüler im Sportunterricht tun, betrifft immer — wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung — alle drei Aspekte zugleich. Da jedoch motorisches und strategisches Lernen als Aufbau oder Umstrukturierung von Handlungsplänen³, also als kognitive Prozesse, zu verstehen sind, enthält auch schon dieser scheinbar ganz auf die Vermittlung der Praxis konzentrierte Sportunterricht kognitive Elemente. Nun wird man jedoch diesen kognitiven Anteil jeden motorischen und strategischen Lernens noch nicht ohne weiteres als „Theorie“ bezeichnen wollen, denn diesen Begriff verwenden wir üblicher-

² Häufig wird die Trias Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer genannt. Schnelligkeit ist jedoch eine komplexe Eigenschaft, die Lern- und Trainingsanteile enthält. Gelenkigkeit (als Schwingungsweite der Gelenke) gehört dagegen rein in den Bereich des Trainings im hier zugrunde gelegten medizinischen Sinn.

³ Vgl. z. B. G. KAMINSKI: Bewegungshandlungen als Bewältigung von Mehrfachaufgaben. In: Sportwissenschaft 3 (1973), 233—250.

weise nicht für kognitive Akte, die im Dienste von und zeitgleich mit motorischen und strategischen Handlungen ablaufen. Von Theorie sprechen wir in der Regel erst dann, wenn Denkprozesse entweder in relativer zeitlicher Abgehobenheit von den Handlungen ablaufen, für die sie angestellt werden, oder wenn sie überhaupt nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit bestimmten Handlungen stehen. Was ein Fußballspieler z. B. während des Spiels denkt (und er denkt in dem beschriebenen Sinn ständig), ist keine Theorie — es sei denn, das Spiel beansprucht ihn so wenig, daß er konzentriert über ganz andere Dinge nachdenken kann.

Doch auch, wenn wir diese Präzisierung vornehmen, ist ein theorieloser Sportunterricht schwer vorstellbar. Jeder Sportlehrer gibt den Schülern vor, nach und manchmal auch während der sportlichen Handlung Hinweise, Korrekturen und Erklärungen. In sie fließen immer verallgemeinerbare Erfahrungen und auch wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse ein, die der Lehrer in seiner Berufspraxis, seiner Aus- und Weiterbildung gewonnen oder vermittelt bekommen hat. Das heißt: Der Lehrer gibt auch situationsbezogene Hinweise auf dem Hintergrund einer Theorie. So sind z. B. seine Anweisungen zum Aufwärmen getragen von seinen Kenntnissen über die physiologischen Prozesse der Muskelarbeit, in seine Korrekturen eines Bewegungsablaufs beim Schwimmen gehen hydrodynamische Annahmen mit ein, und Hinweise zur Taktik des Basketballspiels können auf dem allgemeinen Prinzip des Überzahlangriffs beruhen.

Selbst wenn er es wollte, wird es ihm selten gelingen, diesen verallgemeinerbaren theoretischen Hintergrund seiner situationsbezogenen Hinweise ganz vor den Schülern zu verbergen. Das hat zur Folge, daß diese Hinweise für die Schüler nicht nur Hilfen sind, ihr aktuelles Trainingsverhalten zu ökonomisieren und ihre motorischen und strategischen Handlungen zu verbessern. Sie erwerben vielmehr in ihnen immer auch Wissen, Kenntnisse und Einsichten, die über die besondere Anwendungssituation hinaus Gültigkeit haben und die sie etwa auch in einer mündlichen oder schriftlichen Prüfung wiedergeben könnten.

Machen wir uns diese Vorgänge klar, so hat es einen Sportunterricht ohne Theorie nie gegeben, wohl aber graduelle Unterschiede: Sportlehrer, die sich mehr auf aktuelle, situationsangemessene Hinweise beschränken, und andere, die möglichst oft auch den generalisierbaren Hintergrund ihrer Hinweise mit darstellen. Für die zweite Haltung spricht, daß Schüler, die selbst Einsichten in allgemeine Gesetzmäßigkeiten des Trainierens und Lernens im Sport gewinnen, eher in der Lage sein werden, auch selbständig angemessene Entscheidungen zu treffen.

Damit ist ein allgemeiner Gesichtspunkt für jeden Sportunterricht, also auch im Sportzug, gewonnen: Der Lehrer wird seine Schüler nicht nur trai-

nieren und motorisch und strategisch belehren, sondern wird sie, wann immer das möglich ist, in altersangemessener Form Einblicke gewinnen lassen in die allgemeinen Gesetze, Annahmen, Begriffe, Theorien, von denen er sich bei seinen unterrichtlichen Maßnahmen leiten läßt. Das werden etwa sein:

- Grundkenntnisse zum Training (Kraft, Ausdauer, Gelenkigkeit): Wodurch unterscheiden sich Maßnahmen zur Verbesserung dieser „Grundeigenschaften“? Wie mißt man Kraft, Ausdauer und Gelenkigkeit? Welche Bedeutung haben diese Eigenschaften für die Sportarten, die wir im Unterricht betreiben? Wie finde ich die für mich angemessene Trainingsbelastung; was ist zu viel, was zu wenig? Wie messe ich meinen Puls, und was bedeutet die Pulsfrequenz?
- Einfache (vor allem morphologische und biomechanische) Gesetzmäßigkeiten der Bewegungen in den im Unterricht betriebenen Sportarten: Wie hole ich Schwung, und wie halte ich Gleichgewicht? Was ist ein Hebel, und wie kann ich die Hebelgesetze bei sportlichen Bewegungen ausnutzen? Welche wichtigsten Muskelgruppen besitzt der menschliche Körper, und welche Bewegungen lösen sie aus? Welche dieser Muskelgruppen sind relativ stark und welche relativ schwach, und was bedeutet das für eine ökonomische Bewegungsausführung?⁴
- Kenntnisse über die wichtigsten Schädigungs- und Verletzungsgefahren in den im Unterricht betriebenen Sportarten, Vertrautheit mit Maßnahmen zu ihrer Verhütung: Was sind die typischen Verletzungen z. B. in der Leichtathletik, was im Turnen, was beim Fußball? Was ist beim Aufwärmen, beim Geräteaufbau, beim Üben, beim Spielen zu beachten, damit die Risiken verringert werden?
- Kenntnisse über die Regeln und die wichtigsten Elemente der Taktik in den betriebenen Sportarten, z. B. bei den Feldspielen: Was sind Mann- und Raumdeckung, und wodurch unterscheiden sie sich in ihrer Wirksamkeit? Welche Bedeutung hat das Laufen in den freien Raum? Wie stellt man die Situation des Überzahlangriffs her?

Alles das ist Theorie, die es mehr oder weniger ausdrücklich in jedem Sportunterricht gibt und immer gegeben hat. Sie soll zusammenfassend noch einmal von einem anderen Gesichtspunkt aus beschrieben werden:

Der Sport ist ein komplexes Handlungsfeld, das sich in verschiedene Sportarten gliedern läßt. Jede von ihnen stellt bestimmte Anforderungen an Kraft, Ausdauer und Gelenkigkeit, verlangt bestimmte Bewegungsmuster und

⁴ Eine Darstellung solcher einfacher morphologischer und biomechanischer Gesetzmäßigkeiten, an der man sich für den Unterricht im Sportzug orientieren könnte, bietet K. WIEMANN: Biomechanische Prinzipien. In: K. KOCH (Hrsg.): Sportkunde. Schorndorf 1973, 169—201.

Strategien. Sportunterricht hat die Aufgabe, die Schüler für die Anforderungen in einigen dieser Sportarten zu qualifizieren. Diese Qualifizierung ist ein Vorgang, der in allen Phasen kognitive Aspekte hat, darüber hinaus aber auch durch Vor- und Nachbesinnung (d. h.: Theorie) unterstützt werden muß.

Das Ziel dieses Vorgangs, den Schüler zu qualifizieren, an der Ausübung einer bestimmten Sportart kompetent teilzunehmen, kann als spezielle Handlungsfähigkeit⁵ charakterisiert werden, d. h. als die Fähigkeit, unter den speziellen Bedingungen des bestimmten Handlungsfeldes, das durch Raum, Geräte und Partner charakterisiert ist und in dem bestimmte Regeln gelten, zu handeln. Die Theorie, die es in jedem Sportunterricht gibt und geben muß, ist damit als instrumentelle Theorie im Dienste einer speziellen Handlungsfähigkeit zu kennzeichnen. Auch im Sportzug stellt ihre Vermittlung eine wichtige Aufgabe dar.

Fast jeder Vertreter der Forderung nach Theorie im Sportunterricht würde jedoch sagen, diese Art von Theorie reiche ihm nicht aus, seine Forderung richte sich vielmehr auf etwas anderes als auf diese Theorie, die es immer schon gab.

Weitere Möglichkeiten der Theorie im Sportunterricht und das Problem der Auswahl

Nun ist Sport mehr als das, was Schüler gerade lernen und es gibt auch Wissen, Kenntnisse, Einsichten über Sport, die sich nicht — oder zumindest nicht unmittelbar — in eigenes sportliches Handeln umsetzen lassen. Damit sind zwei Richtungen genannt, in die sich Theorie im Sportunterricht ausweiten könnte, ohne zugleich die Grenzen des Faches eindeutig zu überschreiten. Beide Richtungen sind eingeschlagen worden, als die Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe für das Leistungsfach Sport einen eigenen Theorieunterricht forderte:

1. wurde zum Gegenstand der Theorie der Sport schlechthin erklärt, alles also, was sich unter diesem Namen historisch und aktuell begreifen läßt.
2. wurde daran gedacht, diesen Gegenstand aus den verschiedensten Perspektiven theoretisch anzugehen, keineswegs also nur solchen, die instrumentelle Bedeutsamkeit für die eigene Handlungsorientierung haben könnten. Dafür boten sich verschiedene wissenschaftliche Disziplinen mit ihren je eigenen Zugängen und Sichtweisen an⁶.

⁵ Der Begriff „spezielle Handlungsfähigkeit“ wird hier etwa in der von GIEL und HILLER eingeführten Weise verwandt. Vgl. K. GIEL/G. G. HILLER/H. KRÄMER: Stücke zu einem multiperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption I. Stuttgart 1974, bes. 67—81.

⁶ Beispiele für die Vielfalt möglicher Themen sporttheoretischen Unterrichts bieten die Richtlinien, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien zum Leistungsfach Sport. Vgl. dazu S. 29 f., 257.

Das Ergebnis dieser zweifachen Ausweitung ist, daß als Theorie im Sportunterricht nun die ganze Vielfalt der interdisziplinären Sportwissenschaft in Frage kommt: Sport in allen Formen, Ausrichtungen, gesellschaftlichen Bereichen — als 100-m-Lauf, als Wanderrudern und als Hanteltraining; als Beisport, im Strafvollzug, in der medizinischen Rehabilitation oder in der Schule — kann mit den Fragehaltungen und den Methoden der Psychologie, Soziologie, Geschichts- und Politikwissenschaft, Pädagogik, Philosophie, Medizin, Biomechanik angegangen werden. Damit entsteht ein unerschöpfliches Repertoire von Möglichkeiten für Theorie im Sportunterricht; es entsteht aber zugleich, da man nur einen Bruchteil dieser Möglichkeiten realisieren kann, das Problem der Auswahl. Es stellt sich also die Frage nach Kriterien dafür, welcher Sport Gegenstand einer Theorie im Sportunterricht sein soll und welche wissenschaftlichen Perspektiven in die Schule hinein zu verlängern sind.

Zum Praxisbezug der Theorie im Schulsport: erweiterte Handlungsfähigkeit

Dies Problem der Auswahl stellt sich nicht, solange die theoretischen Anteile des Sportunterrichts an die Vermittlung einer speziellen Handlungsfähigkeit gebunden bleiben. Dann müssen sich Informationen, Hinweise und Denkanstöße daran messen lassen, ob sie die Fähigkeit des Schülers erhöhen, im jeweils speziellen Feld sportlich zu handeln. Das Auswahlproblem stellt sich, sobald diese instrumentelle Beziehung zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit aufgehoben wird. Für die Bestimmung eines Kanons ist dann aus der Vielfalt des Sports und der Vielfalt wissenschaftlicher Betrachtungsweisen einiges herauszunehmen; dafür bieten jedoch weder der Sport selbst noch die Struktur der Sportwissenschaft Anhaltspunkte.

Die folgenden Überlegungen gehen daher davon aus, daß der Bezug der Theorie im Sportunterricht zur Vermittlung von Handlungsfähigkeit im Bereich des Sports prinzipiell zu erhalten ist. Sie beruhen jedoch zugleich auf der Auffassung, daß die alleinige Integration in beliebige sportliche Handlungssysteme, die zur Herausbildung einer speziellen Handlungsfähigkeit führt, keine pädagogisch ausreichende Zielsetzung für den Schulsport bildet. Was es im Schulsport allgemein — und in einer besonderen Form auch im Sportzug — zu entwickeln gilt, soll in Abhebung von der speziellen als erweiterte Handlungsfähigkeit bezeichnet werden⁷.

⁷ Vgl. Anm. 5. — HILLER benutzt in einem fächerübergreifenden Konzept als Gegenbegriff die „allgemeine Handlungsfähigkeit“. Die Frage, wieweit das im Sport Erlernte über den Sport hinaus Bedeutung haben kann, wird im vorliegenden Beitrag jedoch nicht diskutiert. Daher wird (bescheidener) nur von „erweiterter“ — d. h.: immer noch sportspezifischer — Handlungsfähigkeit gesprochen.

Diese Unterscheidung muß etwas erläutert werden: Ein Lehrplanausschnitt zum Volleyballspiel zielt in der Regel darauf, die Schüler zu vollwertigen Spielteilnehmern unter den durch die Wettkampfbestimmungen beschriebenen Bedingungen (Netzhöhe, Feldgröße, Ballmaße, Mannschaftsstärke, Spielregeln) zu machen. Da es sich dabei um ein recht eindeutiges Ziel handelt, können graduelle Annäherungen in Ausbildungsstufen beschrieben werden⁸. Was Schüler hier erwerben, ist eine spezielle Handlungsfähigkeit, in diesem Fall: als Teilnehmer „des“ Volleyballspiels. Derzeit gültige Lehrpläne sehen in allen Bundesländern vor, daß die Schüler eine entsprechende Handlungsfähigkeit auch noch in mindestens einer weiteren Sportart erwerben.

Nun kann das sportliche Feld, in dem es zu handeln gilt, auch ganz anders strukturiert sein: Die konstitutiven Bedingungen (Netzhöhe, Feldgröße, Mannschaftsstärke, Ballmaße) weichen von den vorgeschriebenen Normen ab; oder die Voraussetzungen der Teilnehmer sind so unterschiedlich, daß im herkömmlichen Regelsystem kein Spiel zustande kommt; die Teilnehmer sehen den dominierenden Sinn des Spiels nicht im Kampf um den Sieg, sondern in der Bewegung an frischer Luft, in der gleichmäßigen Beteiligung aller, in der Kreislaufbelastung, in der Länge und Dramatik der Ballwechsel oder in noch anderem. Es kann aber auch sein, daß man gar nicht als kompetenter Mitspieler, sondern als Zuschauer, Organisator, Schiedsrichter oder Lehrmeister gefordert ist. Alle diese Fälle erfordern je spezielle Handlungsfähigkeiten, die jedoch untereinander identische Elemente haben können. Aus ihnen baut sich eine erweiterte Handlungsfähigkeit auf: die Fähigkeit, in sportlichen Feldern unterschiedlicher Struktur, unterschiedlichen Sinns in unterschiedlichen Rollen handeln zu können.

Wenn es dem Schulsport auf eine solche erweiterte Handlungsfähigkeit ankäme, müßte zum Aufbauprinzip des Curriculum werden, daß die Schüler spezielle Handlungsfähigkeiten nicht nur in einigen Sportarten erwerben, sondern auch in verschieden strukturierten sportlichen Handlungsfeldern, in einigen Sinnrichtungen, unter die Sport gestellt werden kann, und auch in anderen Rollen als der des Teilnehmers an der jeweiligen sportlichen Aktivität.

Auch Theorie bekäme in dieser Konzeption einen weiteren Sinn. Sie hätte einerseits instrumentelle Funktionen bei den jeweils zu erwerbenden speziellen Handlungsfähigkeiten; sie würde andererseits notwendig in der Funktion des Vergleichs. Das soll an einem einfachen Beispiel verdeutlicht werden. Jeder Schüler müßte nach diesem Konzept lernen, welchen Beitrag

⁸ So z. B. in den neuen Lehrplänen für den Sport in Hessen und Nordrhein-Westfalen, die weitgehend im Bereich einer Vermittlung spezieller Handlungsfähigkeit für Teilnehmer des normierten Sports verbleiben.

Sport für die Gesundheit leisten kann. Das bedeutet einerseits Praxis, nämlich Erfahrung mit gesundem (und ungesundem?) Sport, es bedeutet aber auch Theorie, die diese Erfahrung systematisiert und mit gesicherten Kenntnissen der Medizin in Verbindung bringt. Gesundheit ist jedoch nicht der einzige, und für Schüler bei weitem nicht der wichtigste Sinn, den man mit Sport verbinden kann; und in der Schule wird Sport auch meistens eher unter anderen Gesichtspunkten organisiert. Hier ergeben sich nun Anlässe für ihren Vergleich: Was muß ich zum Beispiel können, um an Wettkämpfen im Schwimmen teilnehmen zu können, und was, wenn ich Schwimmen als Technik der Lebensrettung beherrschen will, und was, wenn ich Schwimmen als Gesundheitssport betreiben will? Solche Anlässe und Notwendigkeiten des Vergleichs ergeben sich, wenn der Schulsport unter dem Gedanken der Vermittlung einer erweiterten Handlungsfähigkeit stehen soll, auf verschiedenen Ebenen. Das angeführte Beispiel betrifft die Gegenüberstellung desselben Sports unter verschiedenen dominierenden Sinnrichtungen; dasselbe gilt für die verschiedenen Rollen, in denen man in einem sportlichen Handlungsfeld gefragt sein kann — was muß ich als Mitspieler beim Tischtennis können, was als Schiedsrichter, was als Zuschauer? Der Vergleich steht dabei zugleich für das, was häufig im Unterschied zur instrumentellen als die kritische Funktion von Theorie bezeichnet wird: daß Theorie nicht nur das Handeln in besonderen Situationen absichern, sondern es auch, indem sie Alternativen und Zusammenhänge bewußt macht, in der jeweiligen Form in Frage stellen kann.

Das damit angedeutete Konzept einer Theorie im Schulsport steht im Gegensatz zu der Vorstellung, den Schülern müsse eine bestimmte geschlossene Theorie und Bewertung des Sports vermittelt werden. Theorie im Schulsport soll instrumentelle Theorie sein beim Erwerb verschiedener spezieller sportlicher Handlungsfähigkeiten und vergleichende Theorie bei der Verarbeitung der damit verbundenen verschiedenartigen, z. T. auch kontrastierenden Erfahrungen.

Entscheidet man sich für dies Konzept, so kann über das, was als Theorie im Sportunterricht zu vermitteln ist, nicht unabhängig von seiner Praxis entschieden werden. Theorie als Wissen, Verstehen und Vergleichen ist ein Aspekt der jeweils besonderen Form erweiterter (praktischer!) Handlungsfähigkeit, zu der bestimmte Formen oder Ausschnitte des Schulsports beitragen sollen.

Sportbezogene Laufbahnen für die Schüler des Sportzugs

Die bis hierher dargestellten allgemeinen Überlegungen sollen nun für die Schüler des Sportzugs konkretisiert werden. Dazu müssen die Grundzüge der didaktischen Konzeption von Sportzügen, wie sie in diesem Buch ent-

wickelt wurden (vgl. S. 249—269), noch einmal kurz zusammengefaßt werden. Der Sportzug ist als ein Vorfeld gekennzeichnet worden, in dem sportlich talentierte und interessierte Schüler der Jahrgangsstufen 5—8 auf zwei mögliche sportbezogene Laufbahnen vorbereitet werden sollen. Sportzugschüler können

1. schon während ihrer Zugehörigkeit zum Sportzug eine Karriere im Spitzensport anstreben, die dann in der Regel immer mehr von Veranstaltungen außerhalb der Schule getragen werden wird („Spezialisierung“);
2. nach Klasse 8 in ein Schwerpunktfach und/oder Leistungsfach Sport überwechseln und sich in ihm besonders auf die Aufgaben dessen vorbereiten lassen, der auch für den Sport anderer Verantwortung übernimmt („Profilierung“: vgl. dazu S. 75—77, 260 f.).

Der Sportzug soll aber auch so angelegt sein, daß es für die Schüler ohne Schwierigkeiten möglich ist,

3. nach Beendigung der Klasse 8 oder früher in den lehrplanmäßigen Schulsport für alle zurückzukehren und in ihm eine eher auf Breitensportliche Aktivität gerichtete Ausbildung zu erfahren.

Daß es unter diesen Laufbahnen Kombinationen (ein Schüler des Leistungsfachs kann Spitzensportler sein) und Übergänge (z. B. aus dem Spitzensport in das Leistungsfach) gibt, kann für die folgenden Überlegungen außer Betracht bleiben. Wesentlich ist, daß der Sportzug, wenn er ein Vorfeld sein soll, in Praxis und Theorie Elemente der Spezialisierung und Profilierung enthalten muß, aber auch nicht hinter dem zurückbleiben darf, was der Schulsport für alle bietet. Diese Ausgangsüberlegung führt auf drei Begründungen für die Theorie im Sportzug. Ihnen soll im folgenden zunächst je gesondert nachgegangen werden. Einige abschließende Bemerkungen gelten der Frage, wie den Sportzugschülern geholfen werden kann, diese heterogenen Perspektiven zueinander in Beziehung zu setzen.

Theorie unter der Perspektive des Schulsports für alle

Im ersten Abschnitt ist beschrieben worden, daß eine bestimmte Theorie in jedem Sportunterricht vorkommt. Das Konzept der erweiterten Handlungsfähigkeit wäre für den Schulsport für alle nun etwa so auszulegen: Alle Schüler sollen einige Sportarten lernen; sie sollen lernen, daß man Sport unter verschiedenen Sinnrichtungen treiben kann und daß er dann jeweils unterschiedliche Strukturen haben kann. Sie sollen nicht nur kompetente Teilnehmer einiger damit gegebener Formen des Sports werden, sondern auch kompetente Zuschauer und Berater sowie für einige einfache Aktivitäten auch selbständige Organisatoren.

Die Theorie im Schulsport für alle ergibt sich daraus. Sie wird sich direkt auf die im Unterricht zu erlernenden oder von den Schülern bereits gekonnten

Sportarten beziehen und dabei zunächst Fragen behandeln, wie sie im ersten Teil dieses Beitrags als Fragen instrumenteller Theorie beschrieben wurden. Unter dem Gesichtspunkt einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit kommen andere Fragen hinzu: Wie kann man die uns bekannten Sportarten variieren, wenn die äußeren Bedingungen es erfordern? Unter welchen Sinn kann man die Sportart vorwiegend stellen, und wie muß man sie dann verändern? Welche der von uns betriebenen Sportarten sind gesünder und welche nicht so sehr und aus welchen Gründen? Welche der von uns betriebenen Sportarten sind auch für meine Eltern noch geeignet? Wie unterscheidet sich die im Fernsehen dargestellte Ausübung dieser Sportart von dem, was wir machen? Ist der Reiz des Zusehens vergleichbar mit dem der eigenen sportlichen Aktivität, oder ist beides ganz verschieden?

Das alles ist Theorie, jedoch so unmittelbar aus der Praxis sich ergebend, daß ihre Ablösung von den Anlässen der Praxis, ihre kursorische Vermittlung in eigenen Stunden nicht sinnvoll erscheint. Sie erfordert auch keinen systematischen Unterricht, der den argumentativen und begrifflichen Zusammenhang wissenschaftlichen Vorgehens wahrt, sondern ist ohne Nachteile jeweils punktuell und am Lernort der Praxis — in der Turnhalle, auf dem Basketballfeld, an der Weitsprunggrube oder auf dem Waldsportpfad — zu realisieren.

Dies ist die erste Perspektive der Theorie, die im Sportzug zu vermitteln ist. In bezug auf sie darf es prinzipiell keinen Unterschied geben zwischen den Schülern eines Sportzugs und denen der Parallelklassen, die den lehrplanmäßigen 2- bis 3stündigen Sport haben. Diese Theorie wird sich daher auch im Sportzug vor allem mit der Praxis verbinden, die der Praxis des Schulsports für alle entspricht — jenen etwa 2 Wochenstunden also, in denen die Schüler des Sportzugs eine vielseitige Einführung in verschiedene Formen des Sports erhalten (vgl. S. 263—265).

Theorie unter der Perspektive der Spezialisierung

Unter Spezialisierung sind hier jene Formen des Sports an der Nahtstelle zwischen Schule und Verein begriffen, in denen es zentral um die optimale Förderung von Talenten in einzelnen Sportarten geht (vgl. S. 54 f.). Auch diese Förderung ist nicht ohne Theorie möglich, wenn die Schüler nicht nur den Anweisungen ihres Trainers zu folgen, sondern auch selbst sinnvolle Entscheidungen über ihr Training und ihre Wettkampfgestaltung zu treffen lernen sollen.

Damit ist ein erster Bereich der Theorie für den „Spezialisten“ gegeben. Er ist im Kernbestand vergleichbar mit der beschriebenen instrumentellen Theorie, wird aber — bezogen auf die Spezialsportart — wesentlich differenzierter sein und einige zusätzliche Schwerpunkte haben, die je nach dem besonderen Charakter der Sportart besonders Fragen der langfristigen, syste-

matischen Trainingsplanung (Periodisierung), der Wettkampfvorbereitung und der besonderen Taktik während des Wettkampfs betreffen werden.

Dieser Bereich der Theorie unter der Perspektive der Spezialisierung ist in altersangemessener Form in den Sportzug zu übernehmen. Wenn — wie im hier vertretenen Konzept zugrunde gelegt — Sportzugschüler noch offen sind für eine Entscheidung zum Leistungssport, muß im Sportzug auf diese Möglichkeit nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Theorie eingegangen werden. Die Schüler müssen so vorbereitet werden, daß sie eine Entscheidung für den Leistungssport — wenn sie sie vielleicht einmal treffen werden — mit einiger Kenntnis dessen treffen, was mit ihr verbunden ist.

Dazu reicht es nun jedoch nicht aus, daß im Unterricht ihre eigene gegenwärtige Trainings- und Wettkampfpraxis theoretisch begleitet wird. Da Sportzugschüler in der Regel noch keine Spitzensportler sind, wäre über eine solche Theorie, die nur ihre eigene gegenwärtige Sportpraxis unterstützt, ein Einblick in den Spitzensport nicht gewährleistet. Sie ist daher durch „Erkundungen“ im Bereich des Spitzensports selbst — und zwar vornehmlich in der gewählten Spezialsportart — zu ergänzen, die vor allem unter folgende Fragen zu stellen wären:

- Welchen Umfang und welchen Aufbau hat das Training von Spitzenathleten in meiner Spezialsportart? Wo liegen auffällige Unterschiede zu anderen Sportarten?
- Wie bereitet sich ein Spitzenathlet in meiner Spezialsportart auf einen wichtigen Wettkampf vor? Welche Details (auch „hinter den Kulissen“) sind für den Ablauf und Ausgang eines Wettkampfs entscheidend?
- Welche handfesten Zusammenhänge gibt es zwischen dem Spitzensport in meiner Spezialsportart und wirtschaftlichen und politischen Interessen?
- Welchen Platz hat meine Spezialsportart in der Berichterstattung des Fernsehens, des Rundfunks, der Presse? Wie werden diese Berichterstattungen gemacht, was heben sie aus dem Gesamtgeschehen von Training, Wettkampf und Randerscheinungen besonders heraus?
- Was bedeutet es daher für mich, wenn ich mich für den Leistungssport entschiede: für meine Freizeit, für meine berufliche Laufbahn? Welche Chancen und Gefahren könnte ich mir ausrechnen?

Diese Fragen können mit Sportzugschülern jedoch nicht abstrakt und allgemein angegangen werden, sondern nur an konkreten Beispielen. Der Ausdruck „Erkundung“ ist gewählt worden, um das zu kennzeichnen. Informationen zu diesen Fragen sollten die Schüler möglichst an den Orten des Geschehens selbst erhalten: beim Besuch des Trainings von Spitzensportlern, bei Wettkämpfen, in Gesprächen mit einem Athleten, einem Trainer oder dem Kassenwart eines Vereins, bei einer Besichtigung der Sportredaktion und der Herstellungsabteilung der Lokalzeitung, in der Kabine eines Rundfunk-

reporters. Solche Erkundungen sind immer, wenn sich dazu Gelegenheiten ergeben, zusätzlich zum laufenden Unterricht im Sportzug zu organisieren und im Unterricht vor- und nachzubereiten.

Theorie unter der Perspektive der Profilierung

Für die jungen Einrichtungen des Leistungsfachs in der reformierten gymnasialen Oberstufe und des Schwerpunktfachs in den beiden letzten Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I bestehen noch verschiedenartige didaktische Konzeptionen. Umriss einer Einigung scheinen sich jedoch abzuzeichnen; auf ihnen beruht die folgende Skizze (vgl. S. 28—31).

Grundsätzlich bleibt auch im Rahmen der Profilierung die Bindung der Theorie an die Ausbildung einer erweiterten Handlungsfähigkeit im Sport erhalten. Diese Handlungsfähigkeit wird jedoch (mit ihrem theoretischen Anteil) das im Schulsport für alle Intendierte qualitativ erheblich übersteigen. Als zentral wird dabei im folgenden die Vermutung angesehen, daß Schüler die Entscheidung, sich im Sportzug zu „profilieren“, nicht unabhängig von Vorstellungen über ihr Leben nach der Schulzeit treffen. Wenn sie auch nicht alle aus dem Sport in irgendeiner Weise einen Beruf machen wollen, so wird ihr Engagement doch in der Regel darüber hinausgehen, daß sie selbst gern Sport treiben werden. Profilierung im Sport soll daher bedeuten, daß diese Schüler über die Fähigkeit hinaus, selbst „ihren“ Sport zu treiben, auch in wesentlich höherem Maße als die Teilnehmer des Schulsports für alle Verantwortung für den Sport anderer übernehmen können. Daher werden hier spezielle Handlungsfähigkeiten in den Rollen des Organisators, Beraters, Lehrers und Trainers eine größere Bedeutung bekommen.

Damit kommen auch neue theoretische Inhalte in den Blick. Ihre prinzipielle Ausrichtung soll wiederum nur an einem Beispiel angedeutet werden. Im Schulsport für alle sollte jeder Schüler einige grundsätzliche Gesetzmäßigkeiten des Trainings erfahren. So sollte er zum Beispiel wissen, was er tun muß, um seine allgemeine Ausdauer zu erhalten oder zu verbessern, und er sollte an ein oder zwei sportlichen Aktivitäten selbst erprobt haben, wie er das tun kann. Auch im Rahmen der Profilierung sind solche Selbsterfahrungen unabdingbar. Es wird hier jedoch über sie hinaus darauf ankommen, generell (und nicht nur für sich selbst) zu lernen, wie verschiedene Personen mit ganz verschiedenen Voraussetzungen in verschiedenen Aktivitäten Ausdauer trainieren können. Während es im Schulsport für alle also eher genügt, wenn jeder Schüler erfahren hat und weiß, was für ihn individuell zuträglich ist, muß Profilierung auf die Generalisierung der Erfahrung angelegt sein. Das gilt nicht nur für den Vorgang des Trainings, sondern auch für die anderen speziellen Handlungsfähigkeiten, die für den Schulsport für alle beschrieben wurden.

Wenn Wissenschaft heißt, sich um generalisierbare Aussagen zu bemühen, ist Theorie damit in der Profilierung prinzipiell mehr auf Wissenschaft verwiesen als im Schulsport für alle. Das erfordert nun jedoch zugleich, daß eine systematischere Einführung in Begriffe und Verfahrensweisen der Wissenschaften, die für solche Fragen Lösungsansätze anbieten können, notwendig wird. Es ist daher sinnvoll, einen Teil dieser Theorie — wie es vorliegende Richtlinien vorsehen — in eigene Stunden auszulagern.

Auch diese zweite Richtung der Theorie müßte im Sportzug schon vorbereitet werden, wenn er seine Aufgabe als Vorfeld erfüllen soll. Das kann jedoch nicht heißen, daß Inhalte des Schwerpunkt- oder Leistungsfachs vorverlegt werden, sondern daß das besondere Prinzip, unter dem in ihnen Theorie stehen wird, schon im Sportzug zur Anwendung kommt. Schon Sportzugschüler werden also angeleitet werden, andere beim Lernen und Trainieren im Sport zu beraten oder Sport für andere zu organisieren, und sie werden einige dafür wichtige Kenntnisse erwerben.

Dieser Vorgriff auf die Profilierung wird sich einerseits mit der jeweiligen Spezialsportart des Sportzugs verbinden, in der alle Schüler gemeinsam ein relativ hohes Könnensniveau und vielseitige praktische Erfahrungen aufweisen. Er kann aber auch auf andere Sportarten bezogen werden, bezüglich derer auch innerhalb der Sportzugklassen erhebliche Könnensgefälle bestehen werden, so daß die Schüler Erfahrungen in den Rollen des Beraters, Organisations, Lehrers auch aneinander im Unterricht machen können. Bei entsprechend vielseitiger inhaltlicher Ausrichtung des Sportzugs kann jeder Schüler in mindestens einer im Unterricht gelehrt Sportart unter Anleitung des Lehrers solche Rollen übernehmen und damit über seine Spezialsportart hinaus an Beispielen erste Bruchstücke jener Ausrichtung von Handlungsfähigkeit im Sport erhalten, die im Rahmen der Profilierung zentral werden wird.

Es wäre in der Linie des hier vertretenen allgemeinen Konzepts einer Theorie im Sportzug, wenn dieser Vorgriff auf die Profilierung an einigen Beispielen etwas weiter in Richtung auf die Generalisierbarkeit solcher theoretischen Kenntnisse vorangetrieben würde. Das könnte zum Beispiel heißen:

- Jeder Schüler übernimmt turnusmäßig das Aufwärmen zu Beginn der Stunde; begleitend lernen alle systematisch, welche Prinzipien dabei zu beachten sind, und sie erfahren auch etwas über die (wissenschaftlich abgesicherten) Hintergründe solcher Prinzipien.

- Alle Schüler lernen, welche Unfälle und Verletzungen bei den Sportarten, die sie in der Schule vermittelt bekommen, am häufigsten sind, und erlernen einfache Maßnahmen der Ersten Hilfe.

- Die Schüler erlernen gemeinsam eine sportähnliche Aktivität, die sich eignet, unter einfachsten Voraussetzungen betrieben zu werden (z. B. Indiaca, Holzbrett-Tennis), und erproben gemeinsam einige Möglichkei-

ten, den Lernvorgang zu unterstützen. Sie bekommen den Auftrag, einem Familienmitglied oder einem Bekannten diese Aktivität beizubringen. In der Schule werden die Erfahrungen, die sie dabei gemacht haben, verglichen.

- Die Schüler organisieren ein Turnier für die Unterstufe ihrer Schule oder werden als Kampfrichter bei einem Schulsportfest eingesetzt; sie werden auf diese Aufgaben vorbereitet und die Erfahrungen werden gemeinsam besprochen.
- Der Sportzug organisiert eine Ausgabestelle, an der die Schüler der Schule für Pausen, Hohlstunden und vielleicht auch für Nachmittage und Wochenenden kleine Sportgeräte leihen können. Er plant gemeinsam, welche Geräte dafür geeignet sind; die Erfahrungen werden in regelmäßigen Abständen besprochen.

Solche Beispiele ließen sich vermehren. Manche von ihnen sind besser zu realisieren, wenn für ein oder zwei Stunden das Klassenzimmer — oder ein entsprechend ausgestatteter Raum — mit Tafel, Leinwand, Projektor, Sitz- und Schreibgelegenheiten zum Lernort wird. Diese Möglichkeit sollte auch deshalb bisweilen gewählt werden, damit die Sportzugschüler diese andere Form des Sportunterrichts, die in der Profilierung in jedem Fall eintritt, andeutungsweise kennenlernen.

Auf eine weitere Möglichkeit ist in diesem Zusammenhang hinzuweisen. Die Verantwortung für den Sport anderer, die unter der Perspektive der Profilierung in den Vordergrund tritt, muß sich nicht auf den praktischen Sport beschränken, sondern kann auch die Anleitung zu theoretischer Beschäftigung mit dem Sport als Bestandteil des Schullebens einschließen. Das kann z. B. bedeuten: Der Sportzug unterhält in der Schule ein Brett mit Informationen und Hinweisen zum Sport, die für alle Schüler von Bedeutung sein könnten; er organisiert eine kleine Leihbücherei mit sportbezogenen, für Schüler geeigneten Büchern; er organisiert zu aktuellen Anlässen für die Mitschüler Informations- und Diskussionsveranstaltungen zu Themen des „großen“ Sports.

Ob ein Sportzug unter der Perspektive der Profilierung erfolgreich ist, müßte sich auch daran zeigen, ob es ihm gelingt, Sport in seinen praktischen und theoretischen Aspekten zu einem wichtigen Teil des außerunterrichtlichen Schullebens aller Schüler zu machen.

Theorie im Sportzug und das Prinzip des mehrperspektivischen Unterrichts

Bis hierhin ist dargestellt worden, wie Theorie im Sportzug sich aus den drei Laufbahnen ergibt, die Sportzugschüler vor sich haben. Jeder dieser Laufbahnen entspricht eine besondere Ausprägung sportlicher Handlungsfähigkeit und damit auch eine eigene theoretische Perspektive gegenüber dem Sport. Soweit die Aufgabe des Sportzugs darin besteht, diese Perspektiven

jede für sich in altersgerechter Form vorwegzunehmen, ist sie in den zurückliegenden Abschnitten beschrieben worden.

Aus dem Konzept der erweiterten Handlungsfähigkeit ergibt sich jedoch, daß das nicht genügt. Die verschiedenen Perspektiven dürfen im Unterricht nicht nur nebeneinandergestellt werden; den Schülern muß auch geholfen werden, sie miteinander zu vergleichen und in eine für sie sinnvolle Ordnung zu bringen. Um das verdeutlichen zu können, sind die Perspektiven, unter denen ein Sportzugschüler in und außerhalb der Schule am Sport teilnimmt, noch einmal etwas zu differenzieren. Ein Sportzugschüler nimmt am Sport teil — in Wettkämpfen und im systematischen Training in seiner Spezialsportart (wöchentlich ca. vier Stunden in der Schule und häufig noch einmal so viel im Verein), in der er sich langfristige Leistungsziele setzt und mehr oder weniger zuversichtlich damit rechnet, einmal hervorragende Ergebnisse zu erzielen;

— als einer, der zumindest in seiner Spezialdisziplin mehr kann als die meisten seiner Mitschüler und Kameraden (soweit sie nicht selbst im Sportzug sind), aber auch seiner älteren Familienmitglieder und Bekannten, und damit als einer, der als kompetenter Berater, Lehrmeister oder Organisator gefragt ist;

— als Lernender, Übender, Sporttreibender in mehreren anderen Sportarten, mit denen er wöchentlich etwa zwei Stunden in der Schule und sicher auch noch außerhalb von ihr gelegentlich Bekanntschaft macht;

— als einer, der Sport in Fernsehen, Radio und Zeitung verfolgt, genießt und beurteilt;

— als Schüler, dem Sport in bestimmten Ausschnitten als Unterricht vermittelt wird, d. h. als Sport, der verpflichtend ist, in Leistungsbeurteilungen eingeht und damit über seine schulische und berufliche Laufbahn mitentscheiden kann.

Sport erscheint unter diesen Perspektiven jeweils als etwas anderes, das einige identische Elemente haben kann, aber sicher auch Unterschiede und Gegensätze hat, verschiedene Sinnbezüge in den Vordergrund treten läßt und damit auch individuell sehr unterschiedliche Bewertungen erfährt. Hier liegt die Aufgabe vergleichender Theorie, denn für die Schüler entstehen daraus Fragen wie diese: Woraus ziehe ich mehr persönliche Befriedigung — aus Training und Wettkampf in meiner Spezialdisziplin oder aus dem aktiven Sport in den anderen Sportarten, die ich auch noch betreibe? Und: wenn sich das bisweilen ändert, wovon hängt das ab? Wieweit trägt das, was ich in meiner Spezialsportart gelernt habe, zu meiner Fähigkeit bei, sie auch anderen zu vermitteln? Sind die Reize des Sportkonsums durch die des aktiven Sporttreibens ersetzbar, oder steigt der Genuß beim Zuschauen mit der eigenen Erfahrung in der jeweiligen Sportart? Ist es dasselbe, ob ich Sport außer-

halb oder innerhalb der Schule erfahre, betreibe, lerne, trainiere? Und: worauf sind die Unterschiede, die ich bemerke, zurückzuführen und wie sind sie zu bewerten?

Fragen dieser Art entstehen notwendig durch die verschiedenen Perspektiven, in die Sport für die Sportzugschüler innerhalb und außerhalb der Schule rückt. Sie werden sich jedoch meistens nicht so allgemein stellen, wie sie hier beschrieben wurden, sondern an konkreten Fällen, in denen sich die verschiedenen Perspektiven nicht decken: Darf ich wegen einer Fernseh-Übertragung mein Training versäumen? Was habe ich davon, mit meiner Schwester Tischtennis zu spielen, die viel schlechter spielt als ich? Darf ich den Nachmittag vor einem großen Wettkampf im Schwimmbad verbringen? Stimmt das, was ich tun muß, um meine Sportnote zu verbessern, mit meinen eigenen sportlichen Interessen überein?

Solche aktuellen Fragen müssen im Unterricht aufgegriffen und auf die hinter ihnen stehenden allgemeineren Probleme bezogen werden. Der Lehrer darf den Schülern dabei nicht zu schnellen Lösungen und endgültigen Bewertungen verhelfen. Es kommt im Gegenteil darauf an, ihnen zu verdeutlichen, daß Sport eine Sache ist, die aus verschiedenen Perspektiven erfahren werden kann, die alle ihre Reize und Werte, aber auch ihre unangenehmen Seiten und Gefahren haben können. Diese verschiedenen Perspektiven nicht nur für sich zu entfalten, sondern auch immer wieder gegeneinander zu halten, müßte ein Prinzip der Theorie im Sportzug sein. In solcher Weise mehrperspektivischer Unterricht⁹ trägt über eine vielseitige Handlungssicherheit hinaus auch zu einer kritischen Einstellung gegenüber dem Sport bei.

Unterricht und Bewertung der Theorie im Sportzug

Aus der vorgestellten Konzeption ergeben sich Hinweise darauf, wie Theorie im Sportzug unterrichtet werden kann. Prinzipiell sind drei Formen zu unterscheiden:

1. Die in der Schule gerade unterrichtete Praxis hat theoretische Aspekte, die im Unterricht sofort mit zur Sprache kommen.
2. Konkrete Erfahrungen, die die Schüler außerhalb der Schule mit Sport machen, werden im Unterricht aufgegriffen.
3. Größere Zusammenhänge, die das Verständnis des Sports, den die Schüler innerhalb und außerhalb der Schule erleben, in etwas allgemeinerer Weise erleichtern, werden kursorisch (im Klassenzimmer) dargestellt.

Die dritte dieser Formen wird unter dem hier vorgestellten Konzept im Sportzug am seltensten sein. Allenfalls einige Zusammenhänge aus Sport-

⁹ Auch der Begriff des mehrperspektivischen Unterrichts ist in der Arbeitsgruppe um GIEL und HILLER entstanden. Vgl. Anm. 5.

biologie und Trainingslehre eignen sich für sie, und auch bei ihnen wird man jeweils prüfen müssen, ob ihre praktische Bedeutung nicht einsichtiger wird, wenn sie — möglichst unter Benutzung geeigneter Medien wie Schaubilder, Filme, Tafelaufzeichnungen — in den sportlichen Handlungsraum (die Turnhalle, das Schwimmbad, den Krafraum usw.) geholt werden.

Die erste dieser Formen ist innerhalb des Konzepts als unverzichtbar anzusehen. Die auf den vergangenen Seiten aufgeführten Inhalte dieser Theorie führen jedoch darauf, daß dies alles nicht nur punktuell, zufällig, ungeplant vermittelt werden kann. Der Lehrer wird vielmehr bei der Vorbereitung seines Unterrichts jeweils mitplanen müssen, welche Kenntnisse und Einsichten er am praktischen Gegenstand vermitteln will und welche Fragen und Probleme sich für die Schüler aus ihm ergeben können. Er wird sich auch darauf vorbereiten müssen, welche Organisation er dabei jeweils wählt: Was wird er in Form von Anweisungen vor oder Kommentaren nach einer sportlichen Handlung vermitteln? Wozu wird er das Üben unterbrechen und alle Schüler oder die einer Übungsgruppe zu einer Besprechung zusammenholen? Welche Besprechungen dieser Art können durch den Einsatz von Medien (und welcher) unterstützt werden?

Die zweite der genannten Formen des Theorie-Unterrichts ist ebenfalls für das hier vorgestellte Konzept konstitutiv. In den Rollen des Sportkonsumenten, Wettkämpfers, Breitensportlers und kompetenten Beraters machen die Schüler außerhalb der Schule wichtige Erfahrungen, die zum Teil im Unterricht nicht organisiert werden können. Ein Problem bei ihrer Aufnahme im Unterricht besteht jedoch darin, daß auch Schüler einer Klasse zwischen einer und der nächsten Sportstunde in der Schule außerschulisch sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Sport machen werden und daher individuell jeweils unterschiedliche Fragen und Probleme in den Unterricht mitbringen. Auf sie wird der Lehrer daher in der Regel mehr in Form von Einzel- und Kleingruppengesprächen eingehen müssen.

Daraus ergibt sich noch einmal die Bedeutung der organisierten „Erkundung“ von Ausschnitten des außerschulischen Sports: Wenn die Schüler — um nur zwei Beispiele zu nennen — gemeinsam mit ihrem Lehrer am Sonntag einen Wettkampf besuchen oder den Auftrag bekommen, am Wochenende eine (beliebige) Stunde lang den Besuch des Trimpfadcs zu protokollieren, können die dabei erhaltenen Eindrücke und Informationen von allen gemeinsam im Unterricht aufgearbeitet werden. Diese Aufarbeitung (und auch die Vorbereitung) einer „Erkundung“ wird es am ehesten einmal nahelegen, für ein oder zwei Stunden die Turnhalle gegen das Klassenzimmer auszutauschen.

In diesem Beitrag ist Theorie als unverzichtbarer Anteil des Unterrichts im Sportzug vorgestellt worden. Die Konzeption wäre nicht vollständig, wenn nicht auch betont würde, daß diese Theorie möglichst in ihrer ganzen

Vielfalt in die Bewertung der Schülerleistungen eingehen muß. Dazu reicht es nicht aus, vermittelte Kenntnisse in schriftlichen oder mündlichen Prüfungen wiedergeben zu lassen. Wichtiger — wenn auch weniger objektivierbar — wird der Eindruck sein, den der Lehrer von den Schülern bei allen den Anlässen erhält, in denen Theoretisches in den Unterricht einfließt. Es ist jedoch auch an die Möglichkeit zu denken, daß kleinere schriftliche Hausarbeiten, in denen „Erkundungen“ beschrieben oder Aspekte des Unterrichts dokumentiert werden, zusätzlich der Beurteilung zugrunde gelegt werden¹⁰.

Der Schwerpunkt des Unterrichts im Sportzug wird — auch nach dem Interesse der Schüler — auf der Vermittlung praktischer Qualifikationen liegen. Dieser Beitrag sollte zeigen, daß auch Theorie sehr praktisch sein kann und zum Teil von der Praxis kaum zu trennen ist. Er kann daher nicht mit einem Hinweis enden, in welchem Verhältnis Theorie und Praxis in die Leistungsbeurteilung eingehen sollen. Das dargestellte Konzept läßt sich jedoch kaum realisieren, wenn die hier beschriebenen theoretischen Aspekte bei der Ermittlung der Note für das Hauptfach Sport in den Klassen 5 bis 8 kein Gewicht haben.

Zum Schluß noch eine Bemerkung zu den Lehrkräften im Sportzug: Sie sollen einen Unterricht tragen, der in Praxis und Theorie eine wesentlich größere Vielfalt aufweist als der ihnen bislang vertraute lehrplanmäßige Sportunterricht. Die in diesem Band dargestellten Erfahrungen mit Sportzügen und das hier beschriebene didaktische Konzept sprechen dafür, daß eine Sportzugklasse jeweils von einem Lehrer unterrichtet wird. Das schließt nicht aus, daß für bestimmte Fragen auch einmal Experten herangezogen werden. Doch ein Unterricht, in dem Praxis und Theorie jeweils von Spezialisten vermittelt werden — wie es z. B. für das Schwerpunkt- und Leistungsfach Sport z. T. vorgesehen wird —, kommt für den Sportzug nicht in Frage. Das bedeutet andererseits, daß die erfolgreiche Durchführung eines Sportzuges entscheidend von Können, Wissen, Erfahrung und Engagement des unterrichtenden Lehrers abhängig ist.

¹⁰ Zwei anregende Beispiele für eine solche Hausarbeit führt WARWITZ (vgl. Anm. 1), 57—69, an: a) Schüler stellen Regeln und äußere Voraussetzungen ihrer beliebtesten Spiele schriftlich und bildlich in einem „Spielbuch“ dar; b) sie beschreiben und zeichnen sportmotorische Bewegungsabläufe in einem „Trainingsbuch“.