

Theorien in Sportlehrerbildung und Sportunterricht

3

Ansgar Thiel, Oliver Höner und Gorden Sudeck

1. Einleitung

Wenn Sportwissenschaftler auf den Sportunterricht angesprochen werden, dann werden sie auch heute noch häufig mit einem sehr stereotypen Bild eines ausschließlich praktischen Unterrichtsfachs mit relativ geringem Bildungswert konfrontiert. Die Schülerinnen und Schüler müssten turnen, Runden um den Sportplatz laufen und dürften, wenn der oder die Lehrkraft ihnen wohlgesonnen ist, am Ende noch ein paar Minuten Fußball oder Volleyball spielen. Aber wichtig sei er, der Sportunterricht, da sich die Kinder heutzutage ja immer weniger bewegen und einen Ausgleich für die anstrengenden Sitzfächer bräuchten.

In der Lehramtsausbildung an sportwissenschaftlichen Instituten dominiert ein anderes Verständnis von einem idealen Sportunterricht. Zunächst einmal macht der praktische Anteil der Lehramtsausbildung für das Fach Sport nicht einmal die Hälfte des Studiums aus. Sportlehrer werden vielmehr als wissenschaftliche Generalisten ausgebildet, was bedeutet, dass die Vermittlung von Grundlagen in Anatomie, Physiologie, Biomechanik, Bewegungswissenschaft, Psychologie, Pädagogik und Soziologie einen elementaren Teil des Curriculums darstellt. Doch auch die dem Sportunterricht in der Öffentlichkeit zugeschriebenen Funktionen werden an sportwissenschaftlichen Instituten anders gesehen als in der Öffentlichkeit. So wird zum Beispiel traditionell bezweifelt, dass der Sportunterricht den Bewegungsmangel der Heranwachsenden kompensieren kann. Eine repräsentative Studie aus dem Jahr 1979 bezifferte die tatsächliche Bewegungszeit pro 45 Minuten Sportunterricht auf sechs Minuten und 31 Sekunden (Hoppe & Vogt, 1979). Einer aktuelleren Studie aus dem Jahre 2009 zufolge bewegen sich Schülerinnen und Schüler heute immerhin im Schnitt circa 30 Minuten pro 45 Minuten Gesamtunterrichtszeit, wobei das subjektive Maß der Anstrengung als eher gering bezeichnet wird (Wydra, 2009). Ob die Differenzen der beiden Studien aus den methodischen Designs resultieren, lässt sich nicht beurteilen. Nimmt man Gesamtbewegungszeit und subjektives Maß der Anstrengung, dann ist aber auch mit Blick auf die aktuellen Daten zu verneinen, dass diese Bewegungszeit

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45545>



ausreicht, um den gesellschaftlich bedingten Bewegungsmangel zu kompensieren. So wird in den *Nationalen Bewegungsempfehlungen* für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sechs und 18 Jahren eine *tägliche* Bewegungszeit von mindestens 90 Minuten mit moderater bis hoher Intensität gefordert, um Bewegungsmangel vorzubeugen (Rütten & Pfeifer, 2016, S. 25 f.).

In der universitären Ausbildung im Lehramtsfach *Sport* wird der Sportunterricht nicht als Kompensationsinstanz, sondern vielmehr als ein Ort der ganzheitlichen Bildung, genauer gesagt des Erwerbs sport- und bewegungsbezogener Kompetenzen verstanden.

Im Folgenden wird erstens darauf eingegangen, was unter dem Begriff der Kompetenz, die in einem mehrperspektivischen Sportunterricht erworben werden soll, zu verstehen ist. Ausgehend von dieser Kompetenzdefinition lässt sich die Relevanz der Vermittlung theoretischen Wissens als Bestandteil des Sportunterrichts ableiten. Dementsprechend wird zweitens auf die Vermittlung dieses theoretischen Wissensbestandes in der sportwissenschaftlichen Lehramtsausbildung eingegangen. Drittens wird dargelegt, welchen Platz die Vermittlung theoretischer Inhalte in einem ganzheitlichen Sportunterricht hat.

2. Kompetenz als Leitbegriff eines mehrperspektivischen Sportunterrichts

Kompetenz wird in der Bildungsforschung allgemein verstanden als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert, 2001, 27 f.) In der sportpädagogischen Diskussion wird diese Kompetenzdefinition unter anderem um das Adjektiv *motorisch* ergänzt (z. B. Gissel, 2014), um der zentralen Rolle von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der kompetenten Ausführung von Sport- und Bewegungshandlungen Rechnung zu tragen (Kurz & Gogoll, 2010).

Der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung hat sich in der sportdidaktischen Diskussion mit der Einführung des Begriffs der *pragmatischen Handlungsfähigkeit* (Kurz, 1986a) bereits früh angebahnt. Pragmatische Handlungsfähigkeit impliziert, in unterschiedlichen Feldern von Sport und Bewegung handlungskompetent zu sein. Der Blick auf Sport und Bewegung ist dabei ein mehrperspektivischer, das heißt es geht nicht nur um die Sinndimensionen des Wettkämpfens oder der

körperlichen Leistung, sondern auch um Ausdruck, Wagnis, Eindruck, Miteinander und Gesundheit (Kurz, 1986b). Sportlehrer haben in diesem Sinne die Funktion, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zum Erwerb sport- und bewegungsbezogener Handlungskompetenz in unterschiedlichen Kontexten von Sport und Bewegung bereitzustellen (Gissel, 2009).

Sport- und bewegungsbezogene Bildungsgelegenheiten sind also einerseits an multiple Bildungsziele (z. B. der Erwerb von bewegungsbezogener Gesundheitskompetenz oder die Motivation zum lebenslangen Bewegen), andererseits an die sozialen Kontexte, auf die sich diese Bildungsziele beziehen (z. B. Schule, Sportverein, Fitnessstudio, Peer-Group), anzuschließen. Die Kompetenz, im Kontext von Sport und Bewegung mehrperspektivisch handlungsfähig zu sein, bedeutet darüber hinaus, dass die Handlung als *sinnhaft*, also subjektiv bedeutsam, erlebt wird, was in der Weinertschen Kompetenzdefinition indirekt über die »motivationalen Bereitschaften« aufgegriffen wird. In der sportpädagogischen Diskussion ist der Begriff des *Sinns* für das Verständnis von Mehrperspektivität essentiell (Kurz, 1986b). So hängt die Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln erheblich davon ab, ob die entsprechende Handlung individuelle Relevanz hat. Aus diesem Blickwinkel geht es beim Kompetenzerwerb im Sportunterricht nicht nur um die Fähigkeit, sport- und bewegungsbezogene Aufgaben lösen zu können. Mehrperspektivische Handlungskompetenz setzt neben der Fähigkeit, eine Aufgabenstellung zu bewältigen (z. B. eine Hechtrolle über ein Hindernis ausführen zu können), auch eine abstrahierbare Vorstellung der Problemlösung voraus (z. B. wie und wo und mit welcher Kraft ich abspringen muss um eine Hechtrolle über ein Hindernis zu schaffen). Darüber hinaus gehört zur mehrperspektivischen Handlungskompetenz nicht zuletzt auch ein individuelles Verständnis für die Notwendigkeit einer Bewältigung der Aufgabenstellung. Der dem Sportunterricht zugrunde liegende Kompetenzbegriff integriert also drei Dimensionen: erstens die Bewältigung der Aufgabe, zweitens das für die Aufgabenbewältigung notwendige Wissen (bzw. Kenntnisse) sowie drittens die subjektive Bedeutsamkeit der Aufgabenbewältigung.

An ein solches Verständnis anschließend lässt sich die in einem mehrperspektivischen Sportunterricht zu erwerbende Kompetenz als ein Bündel aus Fähigkeiten und Fertigkeiten charakterisieren, bestimmte Aufgabenstellungen unter variablen Kontextbedingungen erstens verstehen, zweitens bewältigen und drittens als subjektiv bedeutsam erleben zu können. Ein solches Verständnis ist auf unterschiedlichste Kompetenzbereiche (kognitive, motorische, soziale etc.) anwendbar und schließt keine Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche a priori aus. Die für Anforderungen in sportlichen Kontexten relevanten Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche umfassen zunächst einmal erstens das sport- und

bewegungsbezogene Wissen, wie die Anforderungen bewältigt werden sollen, zweitens die motivationalen Dispositionen, sich überhaupt sportlich zu bewegen und drittens die (senso-)motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sportliche Bewegungen ausführen zu können. Die sportbezogene Qualität der Bewegung hängt in manchen sportlichen Kontexten von den ästhetisch-expressiven, in anderen von den taktischen Fähigkeiten ab. Um Bewegungen den kontextualen Erwartungen entsprechend angemessen ausführen zu können, sind wiederum soziale Kompetenzen und Reflexionskompetenzen notwendig (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Entwurf für ein Grundmodell sport- und bewegungsbezogener Kompetenzen im Schulsport

Für die inhaltliche Ausgestaltung und Begründung von solcherart verstandenen Kompetenzbereichen spielt wissenschaftliches Wissen eine entscheidende Rolle. Die sportwissenschaftliche Lehramtsausbildung gründet dementsprechend auf wissenschaftlichen Theorien, die wiederum in unterschiedlichen Teildisziplinen verankert sind.

3. Theorien in der sportwissenschaftlichen Lehramtsausbildung

3

Wie in anderen wissenschaftlichen Fächern auch bilden Theorien den Kern der Sportwissenschaft. Mit Karl Popper (1935) lässt sich Theorie als ein Netz verstehen, mit dem wir die Welt einfangen, um sie zu rationalisieren, zu erklären und zu kontrollieren. Theorien sind dementsprechend das Zentrum, Ausgangs- und Referenzpunkt jeder Art von Forschung (Thiel et al., 2018), indem sie symbolisch die Realität erzeugen, die der Forscherin oder dem Forscher zugänglich ist (Berger & Luckmann, 1966).

Die Sportwissenschaft ist ein multidisziplinäres Fach. In ihr bündeln sich Teildisziplinen wie die Sportpädagogik, die Sportpsychologie, die Sportsoziologie, die Biomechanik, die Trainingswissenschaft, die Sportmedizin und so weiter. All diese Teildisziplinen haben ihre eigenen Scientific Communitys mit jeweils eigenständigen, etablierten Wissenschaftspraktiken, mit einem jeweils eigenen Gegenstand, einer jeweils eigenen Sprache und einer jeweils eigenen Logik. Das Spezifische der deutschen sportwissenschaftlichen Tradition ist, dass im Grunde von Beginn an die Idee einer interdisziplinären Vernetzung der Teildisziplinen, mehr noch, die Idee eines gemeinsamen Theorieprogramms, verfolgt wurde (Grupe, 1995). Diese Idee wurde in der Folgezeit wissenschaftstheoretisch mehrfach exemplarisch durchgespielt. Beispielsweise erörterte Höner (2002; 2008) aus strukturalistischer Perspektive die Frage, wie sich Theorieelemente aus unterschiedlichen Disziplinen der Sportwissenschaft beziehungsweise labor- und feldbezogene Theorieelemente in einer Theorie integrieren lassen und wie damit die Verzahnung von Grundlagen- und Anwendungsforschung innerhalb eines interdisziplinären *Theorieholons* metatheoretisch prinzipiell möglich ist.

In der Wissenschaftspraxis haben allerdings die Ausdifferenzierung der Sportwissenschaft und der forschungsstrategische Anschluss der (meisten) Subdisziplinen an die Mutterwissenschaften in dieser Hinsicht für Ernüchterung gesorgt. In den unterschiedlichen Teildisziplinen der Sportwissenschaft wird heute auf Theorien der Mutterwissenschaften zurückgegriffen. In diesem Sinne bildet die wissenschaftliche Diskussion innerhalb der Teildisziplinen auch die Theorienvielfalt der Mutterwissenschaften ab. Dies ist am Beispiel der Sportsoziologie zu verdeutlichen: In der deutschsprachigen sportsoziologischen Diskussion spielte lange Zeit die Systemtheorie eine wichtige Rolle, was nicht zuletzt daran lag, dass sich das Forschungsinteresse sehr stark auf die Analyse des Ausdifferenzierungsprozesses und Wandels des Sportsystems fokussierte (vgl. z. B. Bette, 1989; Cachay, 1988; Cachay & Thiel, 2000). Sehr einflussreich waren aber auch kultursoziologisch geprägte Arbeiten, in welchen theoretische Konzepte beispielsweise von Pierre Bourdieu oder Loic Wacquant in Anschlag gebracht wurden. Dabei ging es unter anderem um die vergleichende Analyse von

Bewegungspraktiken sowie von Prozessen der Inkorporierung von Sozialstruktur, das heißt der *Sozialwerdung* von Körper und Bewegung in Kontexten des Sports (z. B. Alkemeyer, Budde & Feist, 2013; Schmidt, 2002). Nicht zuletzt wurden in organisationssoziologischen Arbeiten zur Entwicklung des Sportvereins (z. B. Nagel, 2006) oder zum bürgerschaftlichen Engagement (z. B. Braun, 2013) Ansätze wie die Rational-Choice-Theorie, die akteurszentrierte Differenzierungstheorie oder demokratietheoretische Konzepte z. B. von Alexis de Tocqueville aufgegriffen.

Vergleichbares gilt für die Sportpsychologie, in welcher unter anderem motivations-, kognitions- und/oder sozialpsychologische Theoriekonzepte auf spezifische Fragestellungen des Sports angewendet werden, aber auch für die Biomechanik, deren Grundlage theoretische Konzepte der Biologie, der Mathematik und der Physik bilden, die Sportpädagogik, deren Wurzeln unter anderem in der philosophischen Anthropologie (u. a. Merlau-Ponty, Plessner) liegen, oder die Sportmedizin, die selbst wiederum multidisziplinär binnendifferenziert ist.

Für die Sportwissenschaft als multidisziplinäre Disziplin ist es typisch, dass ein scheinbar gleiches Phänomen aus unterschiedlichen analytischen Blickwinkeln betrachtet wird. Die Auseinandersetzung beim Fußballspiel wird aus der sportsoziologischen Perspektive auf Basis konflikttheoretischer Modelle untersucht, in welchen nach den strukturellen Bedingungen dieser Auseinandersetzung gefragt wird (Thiel, 2002). Übertragen auf den Sportunterricht kommen dabei beispielsweise Positionsdifferenzierungen im Sportspiel, die damit verbundene Verteilung von Macht und Herrschaft oder Sozial- und Zeitstrukturen des Unterrichts und der daraus resultierende Ausschluss von Handlungsmöglichkeiten, der erst eine Identifikation eines Ereignisses als Konflikt erlaubt, in den Blick. Aus sportpsychologischer Perspektive kann das konkrete Konfliktverhalten der beteiligten Individuen – um nur ein Beispiel zu nennen – motivationstheoretisch analysiert werden, was eine Identifikation individueller Anreize für Konfliktverhalten ermöglicht (Achter & Stoll, 2010).

Trotz dieser Tendenz einer Hinwendung zu den Mutterwissenschaften hat die *intertheoretische* Tradition der Sportwissenschaft bis heute Einfluss auf ihr wissenschaftspolitisches Selbstverständnis (Willimczik, 2011). Angesichts der Tatsache, dass in der Sportwissenschaft paradigmatisch unterschiedliche Subdisziplinen gemeinsam *unter einem Dach* vereint sind, macht die Vernetzung multidisziplinärer Forschung einfacher als sie normalerweise ist. Mit der Verpflichtung zur *Einheit in der Vielfalt* (Kurz, 2007) werden die Bedingungen der Möglichkeit für strukturelle Kopplungen in dem Sinne geschaffen, dass die unterschiedlichen disziplinären Teilbereiche Erwartungsstrukturen aufbauen, die sie für Irritationen durch andere Disziplinen sensibel machen. In jüngerer Zeit finden sich in der sportwissenschaftlichen Forschung vermehrt

multidisziplinäre Projekte beispielsweise im Bereich der Gesundheitsforschung. Multidisziplinäre Forschungsstrategien zielen hier beispielsweise darauf ab, die komplexen Mechanismen der Trainingsanpassung besser verstehen und damit die Grundlagen für ein individuell zugeschnittenes gesundheitsförderliches Training schaffen zu können. In einer Reihe von Ansätzen werden dabei molekulare, trainingsphysiologische und sozialpsychologische Modelle zusammengeführt, um den komplexen Prozess von Anpassung an sowie Aufnahme und Aufrechterhaltung von körperlicher Aktivität erklären zu können (z. B. Bryan et al., 2011; vgl. Sudeck & Thiel, 2019). So wird davon ausgegangen, dass die akute physiologische Reaktion auf einen Trainingsreiz von genetischen Faktoren ebenso beeinflusst wird wie vom subjektiv-affektiven Erleben des Trainings und der Trainingsmotivation, die beide wiederum biografische Hintergründe haben (Munz & Thiel, 2018). Dieser Gesamtkomplex von Auf-, Annahme und Aufrechterhaltung körperlicher Aktivität kann monodisziplinär nicht erklärt werden. Vielmehr wird eine wissenschaftliche Fragestellung multidisziplinär bearbeitet, indem zunächst Einzelaspekte durch Vertreter der einzelnen Disziplinen untersucht und anschließend die subdisziplinären jeweiligen Erkenntnisse auf einer übergeordneten, *transdisziplinären* Ebene zusammengeführt werden (vgl. allgemein Mittelstraß, 2003). Transdisziplinäres Arbeiten kann in diesem Sinne zu neuen theoretischen und methodischen Ansätzen führen, die wiederum nicht mehr ausschließlich bestimmten Disziplinen zuzuordnen sind (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, & Trow, 1994), was im Grunde der ursprünglichen Idee einer Sportwissenschaft (im Singular) entspricht.

In der Sportwissenschaft finden sich einige theoretische Modelle, in welchen Erkenntnisse unterschiedlicher Subdisziplinen auf transdisziplinärer Ebene zusammengeführt wurden um *praktisch nützliche*, über die Perspektiven von Einzeldisziplinen hinausgehende Erklärungsmodelle für wissenschaftliche Probleme zu generieren. Ein Beispiel ist das Superkompensationsmodell, das zur Erklärung von Trainingsanpassungen herangezogen wird (Weineck, 2009). Dieses Modell wurde ursprünglich auf Basis tierphysiologischer und biochemischer Ansätze entwickelt. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der Körper die Fähigkeit zur Selbstregulation besitzt, um einen Gleichgewichtszustand trotz Störungen aufrechtzuerhalten (Homöostase). Das Superkompensationsmodell postuliert, dass Trainingsreize dieses Gleichgewicht stören und zunächst zu Einbußen der sportlichen Leistungsfähigkeit führen. In einer anschließenden Phase der Erholung reagiert der Organismus auf den Trainingsreiz zunächst mit einer Wiederherstellung des Ausgangszustandes, die Leistungsfähigkeit steigert sich dann aber aufgrund eines Anpassungsüberschusses. Der Körper erreicht also einen höheren Trainingszustand. Wird nun in der Folge kein Trainingsreiz mehr gesetzt,

verschwindet der Trainingseffekt wieder. Wird im Zustand der Trainingsanpassung aber ein neuer Trainingsreiz gesetzt, dann wiederholt sich die Superkompensation auf höherem Niveau, das heißt die Trainingsanpassung führt zu einer weiteren Leistungsverbesserung.

Das Superkompensationsmodell hat einen sehr hohen didaktischen Wert. Allerdings – und dies ist eben unter anderem vermutlich der didaktischen Vereinfachung geschuldet – scheint die Beschreibung der Mechanismen der Trainingsanpassung zumindest unzulänglich verkürzt und wissenschaftlich in mehrfacher Hinsicht inadäquat (u. a. Hottenrott & Neumann, 2010; Fröhlich, 2012). Das Interessante aber ist, dass das Superkompensationsmodell dennoch im Schulsport nach wie vor als Grundlage der Trainingssteuerung verwendet wird. Vergleichbares gilt für andere theoretische Modelle, deren Wert primär ein didaktischer und weniger ein wissenschaftlicher ist. Dazu zählt beispielsweise das Funktionsphasenmodell nach Göhner (1975). Dieses in der Sportunterrichtspraxis sehr gut etablierte Modell unterscheidet beispielsweise sogenannte Hauptfunktionsphasen einer sportlichen Bewegung (z. B. die Phase, in der der Tennisschläger den Ball trifft) von Hilfsfunktionsphasen (z. B. das Ausholen oder Ausschwingen des Schlägers). Hilfsfunktionsphasen lassen sich wiederum in vorbereitende, unterstützende und überleitende Abschnitte differenzieren. Beim Tennisschlag hat die vorbereitende Hilfsfunktionsphase beispielsweise die Funktion des Erreichens einer möglichst optimalen Ausgangsposition für den Tennisschlag selber, während es in der überleitenden Hilfsfunktionsphase darum geht, eine möglichst optimale Position für die Annahme des vom Gegner rückgespielten Balles zu erreichen. Für das Bewegungslernen hat sich dieses Modell ausgezeichnet bewährt. Aus wissenschaftlicher Perspektive wird an dieser räumlich-zeitlich strukturierten »stroposkopischen Betrachtung« (Schöllhorn, 1998, S. 75) von Bewegung allerdings Kritik geübt, nicht zuletzt, weil bei der Erklärung einer Bewegung nicht die Ganzheit eines Bewegungsablaufes berücksichtigt wird, sondern eben nur räumlich-zeitlich festgelegte Einzelmomente.

Wissenschaftstheoretisch sind Theoriemodelle, die einerseits wissenschaftlich inkorrekt, aber praktisch nützlich sind, sehr interessant. Aus wissenschaftlicher Sicht haben Theorieprogramme grundsätzlich eine begrenzte Lebenserwartung, da es sich ja um *Theorien*, nicht um Wahrheiten, handelt. In der Logik der Wissenschaft müsste man also die genannten Theorien verwerfen. Dass sie sich dennoch in der Praxis halten, liegt nicht nur an Machtstrukturen des Wissenschaftssystems, sondern offenbar auch an dem Umstand, dass man auf Basis dieser – wissenschaftlich nicht korrekten – theoretischen Modelle besser lernt als auf Basis von theoretischen Weiterentwicklungen, die wissenschaftlich stringenter sind.

Während Theorie in der sportwissenschaftlichen Lehramtsausbildung traditionell eine zentrale Rolle gespielt hat, ist die Integration von (expliziten) *theoretischen* Inhalten im Sportunterricht eher relativ neu und zunächst einmal auf die Oberstufe beschränkt.

4. Theorie im Sportunterricht

Mit dem Fachplan Sport im Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg wurde eine Richtung eingeschlagen, die auf die Etablierung eines mehrperspektivischen, theoretisch fundierten Sportunterrichts zur Vermittlung von Handlungsfähigkeit im Sport abzielt. Das mit Sport assoziierte Verständnis von Bildung geht dabei weit über die Idee einer rein auf die praktische Ausführung einer (sport-)motorischen Handlung bezogenen Körperbildung hinaus. Um Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht mehrperspektivische Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu vermitteln, ist Kompetenzerwerb auf unterschiedlichen Ebenen zu ermöglichen (motorisch, kognitiv, sozial) und das Gelernte ist den Anforderungen der Ebenen entsprechend zu überprüfen. Im Selbstverständnis eines mehrperspektivischen Sportunterrichts ist Bildung also kein Selbstzweck. Bildung soll die Persönlichkeit von Heranwachsenden so entwickeln, dass sie in der Lage sind, selbständig Sport zu treiben, Wissen darüber besitzen, wo, wie und mit welcher Zielsetzung Sport betrieben werden kann, und Sport und Bewegung als eine Ressource für die Bewältigung von lebensgeschichtlichen Herausforderungen nutzen können. Dabei spielt die motorische Ausbildung zwar eine zentrale Rolle. Zum Bildungskanon des Sportunterrichts gehört aber eben auch die Vermittlung von handlungsrelevantem sport- und bewegungsbezogenem Wissen, zum Beispiel welche biopsychosozialen Effekte mit Bewegung und Sport verbunden sind, und wie Sport und Bewegung ausgeübt werden müssen, damit sich diese Effekte einstellen. Schließlich ist auch die Vermittlung von Wissen über den Sport als einem sozialen System der Gesellschaft von Bedeutung, sowohl im Hinblick auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler über Sport als einem der wichtigsten Themen geselliger Konversation (Cachay & Thiel, 2000) zu reden, als auch bezüglich der Frage, wo Menschen auf welche Weise Sport machen oder erleben können. Angesichts der Tatsache, dass sich Wissen permanent im Wandel befindet, hat schließlich die Vermittlung der Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen von Bestehendem und zur Auseinandersetzung mit alternativen Deutungen in dieser Perspektive den gleichen Stellenwert wie die Aneignung vorgegebener Wissensbestände. Diese Kompetenzbereiche werden umgangssprachlich als *Theorie im Sportunterricht*

bezeichnet. Der Theoriebegriff wird in der schulpraktischen Diskussion also anders verwendet als in der wissenschaftlichen Diskussion. *Theorie* im Sportunterricht spielt im Bildungsplan 2016 eine sehr wichtige Rolle. Dennoch wird die Integration theoretischer Inhalte im Sportunterricht noch immer kontrovers diskutiert, vor allem mit dem Argument, den Schülerinnen und Schülern würde durch Theorie Bewegungszeit weggenommen. In der sportdidaktischen Diskussion um Theorie im Sportunterricht wird allerdings immer wieder darauf hingewiesen, dass kognitive Aktivierung im Sportunterricht keinesfalls zwangsläufig zu einer Ausweitung der *Sitzschule* führen muss (Serwe-Pandrick, 2013). So hängt die Art und Weise der kognitiven Aktivierung im Sportunterricht einerseits von der Art des zu vermittelnden theoretischen Wissens, andererseits von der Art der Integration von Theoriewissen in den praktischen Unterricht ab. Was ist nun mit *Theorie im Sportunterricht* gemeint? Theoriewissen kann sportartspezifisch und sportartübergreifend sein, als implizites, also unbewusstes, nicht artikuliertes, oder als explizites, also verbalisiertes, bewusstes Wissen zum Unterrichtsgegenstand werden. Theoriewissen kann weiterhin deklarativ sein (sich also auf Fakten beziehen, die bewusst und aktiv aus dem Gedächtnis abgerufen werden können), aber auch (in Form eines nicht notwendigerweise verbalisierbaren Handlungswissens, das von basalen bis zu hoch komplexen Verhaltensmustern reicht) prozeduralen Charakter haben. Die Art der Einbindung von Theorie in den Sportunterricht kann wiederum additiv, also als Ergänzung zum praktischen Lernprozess erfolgen, indem Theorie abseits vom praktischen Handeln, unabhängig beziehungsweise beziehungslos zum sportpraktischen Teil der Stunde zum Thema gemacht wird. Theorievermittlung kann aber auch illustrativ in den Unterricht eingebunden werden, indem sporttheoretisches Wissen durch sportpraktische Beispiele veranschaulicht wird. Schließlich ist die Einbindung von Theorie in den Sportunterricht in integrativer Form möglich, indem Theorie an die Sportpraxis gebunden ist oder in der sportpraktischen Bewegung zum Thema gemacht und reflektierend wieder rückgebunden wird (Trebels, 1994, 58f).

Ein Teil der Theorievermittlung im Sportunterricht ist in den sportpraktischen Lernprozess eingebunden, zum Teil implizit beim Ausprobieren von sportlichen Bewegungen, zum Teil explizit, wenn die Abfolge einer Bewegungsausführung erläutert wird. Komplexer sind (und kontroverser diskutiert werden) Formen der additiven, expliziten Theorievermittlung. Dabei kann es primär um die Vermittlung von Wissen über den Sport gehen, aber die additiv dargebotenen theoretischen Inhalte können auch dazu eingesetzt werden, den Bewegungsablauf und damit auch Anweisungen des Lehrpersonals besser zu verstehen. Dass für die additive Theorievermittlung durchaus auch Lerninhalte anderer Fächer hilfreich sein können, lässt sich am Beispiel des sogenannten

Magnus-Effekts bei angeschnittenen Bällen im Fußball oder Tennis erläutern. Der Magnus-Effekt besagt, dass ein rotierender runder Körper, der sich gegen den Luftwiderstand bewegt, im rechten Winkel zur Anströmrichtung abgelenkt wird, weil die Strömungsgeschwindigkeit auf der Seite der Kugel, die sich mit der Anströmung dreht, größer ist als auf der anderen Seite und der gegenwirkende Luftdruck kleiner als auf der einen Seite (Bergmann et al., 1998). Das Wissen um diesen physikalischen Effekt kann Schülerinnen und Schülern zum Beispiel helfen, den Bewegungsablauf einer sogenannten *Bananenflanke* zu verstehen. Damit die *Bananenflanke* funktioniert, muss der Schussfuß mit der Innenseite den Ball ungefähr in Höhe des Großzehengrundgelenks treffen und dem Ball durch ein sogenanntes *Durchschwingen* eine seitliche Rotation verschaffen. Durch die Rotation entsteht auf der angeschnittenen Seite ein höherer Luftdruck und eine niedrigere Strömungsgeschwindigkeit als auf der anderen Seite, was dann wiederum dazu führt, dass der Ball, solange er rotiert, sich in die Richtung bewegt, in welcher der Luftdruck niedriger ist. Solche Technikbeschreibungen können nicht zur gleichen Zeit wie das Üben der Bewegung erfolgen. Außerdem werden für die Vermittlung Flipcharts, Whiteboards oder Tafeln benötigt. Sportunterricht unterscheidet sich in diesem Zusammenhang also nicht von anderen *Sitzschulfächern*.

Additive, illustrative und integrative Formen der Theorievermittlung sind im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für Gymnasien unter anderem für den Bereich *Fitness entwickeln* vorgesehen. So sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer »eigenen körperlichen Fitness unter der Perspektive einer gesunden Lebensführung und dem Ziel der Leistungsentwicklung auseinandersetzen« (<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/SPO/IK/11-12-4s/07>). Die zu erwerbende Kompetenz besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler über Kenntnisse zu den gesundheitlichen Effekten von Sport und Bewegung verfügen und »mit ihrem sporttheoretischen Wissen ein gesundheitsorientiertes Übungskonzept selbständig planen und durchführen« (ebd.) können. Für ein Krafttraining brauchen Schülerinnen und Schüler beispielsweise ein Wissen, welche Übungen muskelaufbauend sind und welche nicht, welches Training aus funktioneller anatomischer Sicht sinnvoll ist oder aus orthopädischer Sicht das Risiko von Folgeproblemen in sich birgt. Auch werden Schülerinnen und Schüler ihre Fitness nicht effektiv entwickeln können, wenn sie nicht ein trainingstheoretisches Wissen besitzen, wie sie den Leistungszuwachs an sich selber überprüfen können, was Zeichen des Übertrainings sind, oder was es bedeutet, wenn sich trotz Training keine Leistungssteigerung einstellt (für bewegungsbezogene Kompetenzmodelle in diesem Gesundheits- und Fitnessbereich vgl. z. B. Sudeck & Pfeifer, 2016).

Das in diesem Zusammenhang vermittelte Theoriewissen ist häufig eine Mischung aus deklarativem und prozeduralem Wissen. Die Grundlage bildet deklaratives Wissen, beispielsweise wie der zu trainierende Muskel heißt und welche Funktion er hat oder was die Mechanismen der Trainingsanpassung oder des Übertrainings sind. Zu prozeduralem Wissen gehört beispielsweise, die Übung ausführen zu können, also zu wissen, wie, mit welchem Umfang und mit welcher Intensität die entsprechenden Übungen durchzuführen sind.

Am Beispiel der Vermittlung von Fitnesswissen lässt sich auch die Notwendigkeit erläutern, Theorievermittlung und praktische Erfahrung aufeinander zu beziehen. Das Wissen, dass ein moderates Ausdauertraining im niedrigen Bereich nach einem anstrengenden Tag nicht etwa zusätzlich erschöpft, sondern regenerativ wirkt, ist nicht selbstverständlich, sondern muss erst vermittelt und dann auch praktisch erfahren werden. Praktische Erfahrung und Wissensvermittlung müssen also miteinander verzahnt werden. Dies gilt auch für das Verständnis befindlichkeitsförderlicher Effekte eines intensiven körperlichen Trainings, das von den meisten untrainierten Menschen zunächst einmal als unangenehm erlebt wird (Ekkekakis, Lind & Vazou, 2010). So haben inaktive Menschen nach der Belastung nicht zwingend das Gefühl eines *Exercise makes you feel better* (ebd.). Vielmehr wird von bewegungsinaktiven Menschen ein Anstieg des Wohlbefindens nach dem Training häufig auf die Beendigung des Trainings und nicht auf das Training selbst zurückgeführt (Sudeck & Thiel, 2018). Dabei spielt das Phänomen, dass sich Wohlbefindenseffekte häufig erst einige Minuten nach Ende eines intensiven Trainings einstellen, eine wichtige Rolle. Schülerinnen und Schüler müssen deshalb zum einen wissen, dass Wohlbefindenseffekte nach körperlichen Hochbelastungen oft eine Latenzzeit von mehreren Minuten haben. Zum anderen müssen sie diese Wohlbefindenseffekte bewusst erfahren und beispielsweise mit dem Befinden vergleichen, das sich durch andere Erholungsmaßnahmen (z. B. beim Ausruhen auf der Couch) einstellt.

5. Schluss

Theorie ist ein integraler Bestandteil sowohl der Ausbildung im Lehramt Sport als auch des Sportunterrichts. Während angehende Sportlehrer traditionell eine fundierte Ausbildung in den pädagogischen, psychologischen, soziologischen, medizinischen und biomechanischen Teildisziplinen der Sportwissenschaften erhalten, ist die explizite Vermittlung theoretischen Wissens im Sportunterricht eher neu und war lange Zeit auf den Leistungskurs beziehungsweise das Profulfach beschränkt. Diese Differenz

von Hochschulausbildung und schulischer Praxis führte lange Zeit bei nicht wenigen jungen Sportlehrern zu erheblichen Irritationen vor allem in den ersten Jahren beruflicher Tätigkeit. So wurde Studierenden im Fach Lehramt *Sport* zwar vermittelt, sie benötigten Theorie, um die Entstehung und Ausbreitung des Sports in der Gesellschaft, Bewegungsabläufe, Trainingsprozesse, Gruppendynamiken, Motivationslagen etc. überhaupt zu verstehen. Aber sie landeten oft in einer schulischen Praxis, in welcher viele Inhalte ihrer universitären Ausbildung keinen Platz hatten.

In Baden-Württemberg wurde mit dem Bildungsplan 2016 der Boden bereitet für die Integration von mehr theoretischen Inhalten in den Sportunterricht, und zwar nicht nur für die Oberstufe, sondern bereits ab der 5. Klasse. Vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnisses, das auf die Ausbildung von Persönlichkeiten abzielt, die in der Lage sind, auch in schwierigen Situationen ihr Leben zu meistern (Nida-Rümelin, 2015), ist dies durchaus sinnvoll. Durch kognitive Aktivierung im Sportunterricht können die Bedingungen geschaffen werden, dass die Heranwachsenden

- ▶ praktische Anleitungen für die Ausführung von Bewegungen verstehen,
- ▶ wissen, wozu Sport- und Bewegungsformen nützlich sein können,
- ▶ verstehen, wie gruppendynamische Prozesse in Sportspielen ablaufen,
- ▶ zumindest ein Grundwissen davon haben, wie trainiert werden muss, um gewünschte Effekte zu erreichen und
- ▶ Bewegungsausführungen selbständig, also auch im freien Training abseits der Schule, beurteilen können.

In einer Gesellschaft, in welcher die Qualität der Freizeitgestaltung von zunehmender Bedeutung ist, sind solche Kompetenzen von hohem Wert. In welchem Maße es aber gelingt, die mit dem Bildungsplan 2016 angestoßene Erweiterung des Sportunterrichts um theoretische Inhalte tatsächlich nachhaltig zu etablieren, ist von verschiedenen strukturellen Voraussetzungen abhängig. Zunächst einmal wird eine effektive Realisierung von Theorievermittlung im Sportunterricht bei nur zwei Stunden pro Woche kaum möglich sein. Darüber hinaus fehlen in vielen Sporthallen Whiteboards, Tafeln oder Flipcharts, mithilfe derer Theorievermittlung und praktisches Üben direkt aneinandergesetzt werden kann. Weiterhin gibt es nur wenige intensiv didaktisch aufbereitete Lehrmaterialien für die Theorievermittlung und auch kaum Übungsmaterialien, welche die Schülerinnen und Schüler zuhause verwenden könnten. Schließlich gibt es für bestimmte Aspekte der Theorievermittlung noch kaum angemessene Prüfungs- und Erhebungsformen. So fehlt es beispielsweise für die Erhebung von prozeduralem gesundheitsbezogenem Fitness-Wissen bislang an Erhebungs-

verfahren (Demetriou, Sudeck, Thiel, & Sudeck, 2015), die wiederum die Grundlage für schulische Bewertungssysteme bilden könnten.

Eines der größten Hindernisse einer verstärkten Integration von Theorie in den Sportunterricht wird aber vermutlich das stereotype Bild des Sportunterrichts sein. Solange es nicht gelingt, der Öffentlichkeit im Allgemeinen und den direkten Bezugsgruppen im Speziellen zu vermitteln, welche Relevanz eine theoretisch fundierte, mehrperspektivische bewegungs- und sportbezogene Handlungskompetenz für eine gelingende Entwicklung der Heranwachsenden in der modernen Gesellschaft hat, wird es schwer sein, dieses stereotype Bild aus den Köpfen der (durchaus vielen) Skeptiker zu vertreiben.

Literatur

- Achter, M., & Stoll, O. (2010). Vom Anforderungsprofil zum Interventionsansatz: Überlegungen zu einem langfristigen sportpsychologischen Beratungs- und Betreuungskonzept für die olympischen Wassersparten. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 17(3), 93-100
- Alkemeyer, T., Budde, G., & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript 2013
- Berger, P. L., & Luckmann T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, NY: Anchor Books.
- Bette, K.H. (1989). *Körperspuren*. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. Berlin/New York: de Gruyter
- Bergmann, L., Schaefer, C., Dorfmueller, T., & Hering, W.T. (1998). *Lehrbuch der Experimentalphysik. Bd. 1: Mechanik, Relativität, Wärme*. Berlin/New York: de Gruyter
- Braun, S. (2013). *Freiwilliges Engagement von Jugendlichen im Sport. Eine empirische Untersuchung auf Basis der Freiwilligensurveys von 1999 bis 2009*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Bryan, A. D., Nilsson, R., Tompkins, S. A., Magnan, R. E., Marcus, B. H., & Hutchinson, K. E. (2011). The big picture of individual differences in physical activity behavior change: A transdisciplinary approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 20-26.
- Cachay, K. (1988). *Sport und Gesellschaft*. Schorndorf: Hofmann.
- Cachay, K., & Thiel, A. (2000). *Soziologie des Sports*. Weinheim und München: Juventa
- Demetriou, Y., Sudeck, G., Thiel, A., & Höner, O. (2015). The effects of school-based physical activity interventions on students' health-related fitness knowledge: A systematic review. *Educational Research Review*, 16, 19-40. doi:10.1016/j.edurev.2015.07.002
- Fröhlich, M. (2012). Überlegungen zur Trainingswissenschaft. *Ein Diskussionsbeitrag Sportwissenschaft*, 42(2), 96-104.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The newproduction of knowledge: the dynamic of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Gissel, N. (2009). Vom Erziehenden zum Kompetenzorientierten Sportunterricht. *Sport Praxis*, 50(3/4), 6-15.
- Gissel, N. (2014). Welche Kompetenzen wollen wir vermitteln? Der „Kompetenzwürfel“ und Konsequenzen für die Praxis. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht* (S. 67-92). Wiesbaden: Springer.
- Göhner, U. (1975). Lehren nach Funktionsphasen. *sportunterricht*, 24, 3, 4-8.
- Gräsel, C. (2000). *Ökologische Kompetenz: Analyse und Förderung*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Grupe, O. (1995). Vierzig Jahre Sportwissenschaft in Deutschland (1950-1990). Anmerkungen zu Geschichte und Problemen einer neuen Disziplin. In H. Digel (Hrsg.), *Sportwissenschaft heute - eine Gegenstandsbestimmung* (S. 19-38). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

- Höner, O. (2002). Der Strukturalismus als metatheoretische Perspektive für interdisziplinäre Theorienbildung in der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft* 32(1), 32-47.
- Höner, O. (2008). Basiert die Sportwissenschaft auf unterschiedlichen „Sorten“ von Theorien? - Eine metatheoretische Erörterung zur wissenschaftlichen Fundierung von Praxismaßnahmen am Beispiel der Förderung körperlich-sportlicher Aktivität. *Sportwissenschaft*, 38(1), 3-23.
- Hoppe, M., & Vogt, U. (1979). Zur Effektivität des Schulsportunterrichts und zu einigen ihrer Bedingungen. *Sportwissenschaft*, 9, 416 - 427.
- Hottenrott, K., & Neumann, G. (2010). Ist das Superkompensationsmodell noch aktuell? *Leistungssport*, 40(2), 13-19.
- Kurz, D., & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 227-244). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz D. (1986a). Handlungsfähigkeit im Sport: Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In G. Spitzer (Hrsg.) *Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung: pädagogische und historische Beiträge aus der Sportwissenschaft; Festschrift für Hajo Bernett*. (S. 28-43). Bonn: Wegener.
- Kurz, D. (1986b). Vom Sinn des Sports. In DSB (Hrsg.), *Die Zukunft des Sports* (S. 44-69). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2007). Einheit und Vielfalt der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft*, 37(1), 67-78.
- Mittelstraß, J. (2003). *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Munz B, Thiel A. (2018). Individualisiertes Training – ein biopsychosozialer Ansatz. *Dtsch Z Sportmed.*, 69, 191-194. doi:10.5960/dzsm.2018.332
- Nagel, S. (2006). *Sportvereine im Wandel. Akteurtheoretische Analysen zur Entwicklung von Sportvereinen*. Schorndorf: Hofmann.
- Nida-Rümelin, J. (2015). Akademisierungswahn. Plädoyer für eine Umkehr der Bildungspolitik. *Forschung & Lehre*, 1, 16-18.
- Popper, K. R. (1935). *Die Logik der Forschung [The Logic of Scientific Discovery]*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Rütten, A., & Pfeifer, K. (Hrsg.). (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. Erlangen: Eigenverlag
- Schmidt, Robert (2002). *Pop – Sport – Kultur. Praxisformen körperlicher Aufführungen*, Konstanz: UVK.
- Schöllhorn, W. I. (1998). *Systemdynamische Betrachtung komplexer Bewegungsmuster im Lernprozess*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Serwe-Pandrick, E. (2013b). Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“. *Sportunterricht*, 62(4), 100-106.
- Sudeck, G., & Pfeifer, K. (2016). Physical activity-related health competence as an integrative objective in exercise therapy and health sports – conception and validation of a short questionnaire. *Sportwissenschaft*, 46, 74-87.
- Sudeck, G., & Thiel, A. (2019). Sport, Wohlbefinden und psychische Gesundheit. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Hrsg.), *Lehrbuch Sportpsychologie. Theoretische Grundlagen und Anwendung* (S. 551-579). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Thiel, A. (2002). *Konflikte in Sportspielmannschaften des Spitzensports*. Schorndorf: Hofmann.
- Thiel, A., Seiberth, K., & Mayer, J. (2018). Why does theory matter? Reflections on an apparently self-evident question in sport sociology. *European Journal for Sport and Society*, 15(1), 1-4. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/16138171.2018.1437689>.
- Trebels, A.H. (1994). Sportpraxis auf die Sporttheorie beziehen. *Sportpädagogik* 18 (1), 58-61.
- Weineck, J. (2009). *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings*. 16. Auflage. Balingen: Spitta-Verlag.
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel.
- Willimczik, K. (2011). *Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft*. Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.
- Wydra, G. (2009). Belastungszeiten und Anstrengung im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 58(5), 129-136.