

Guter Sportunterricht in der Sekundarstufe II

Praxis und Theorie in der gymnasialen Oberstufe verbinden

Nick Dreiling/Eckart Balz

Die Frage danach, was guten Sportunterricht ausmacht, stellt sich vielfach und verschieden. Sie begleitet Sportlehrkräfte, wenn diese ihren Unterricht planen, wenn sie mitten im Handlungsgeschehen der Sportstunde stecken oder anschließend darüber nachdenken. Auch Schülerinnen und Schüler können dazu Stellung beziehen und sollten daran beteiligt werden. Wir fragen in Kursen und Praktika des Sportstudiums (meist implizit) und im Referendariat (häufig explizit), ob das eine gelungene Sportstunde war. Zudem erwägen wir auf Fortbildungen, in Handreichungen und Veröffentlichungen die Güte von Empfehlungen für den Sportunterricht. Nicht zuletzt wird im Wissenschaftsbetrieb intensiv untersucht, welche spezifischen Kriterien gute Schulen auszeichnen und die Qualität von Sportunterricht bestimmen.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Antworten auf die Frage nach gutem Sportunterricht vielschichtig ausfallen. So reichen diese von spontanen subjektiven Einschätzungen über reflektierte Rezepte zum Sportlehrerverhalten (vgl. u. a. Heine 2008; Schmoll 2008) und kollegiale Vorstellungen guten Sportunterrichts (vgl. Wolters u. a. 2009; Reckermann 2004) bis zu empirischen Studien der Unterrichtsqualität (vgl. Meyer 2003; dazu Gebken 2005) und konzeptionellen Vorschlägen für die Qualitätsentwicklung (vgl. u. a. Gogoll & Menze-Sonneck 2005; Brägger & Posse 2007). Mit der spezifischen Fragestellung „Was macht guten Sportunterricht in der Sekundarstufe II aus?“ hat sich unseres Erachtens noch niemand explizit beschäftigt.¹

Im Folgenden wird nun versucht, die genannten Diskussionen aufzunehmen und auf Merkmale guten Sportunterrichts in der Sekundarstufe II zu verdichten (vgl. auch Süßenbach 2008; Wolters 2008; Balz 2010). Angesichts heterogener Ausgangspunkte lautet die Botschaft, sich auf wesentliche Merkmale zu konzentrieren und diese für die Planung, Durchführung und Bewertung von Sportunterricht reflektiert zu nutzen. Exemplarisch wird aus dem weiten Spektrum der Schulformen der Sekundarstufe II die gymnasiale Oberstufe fokussiert. Hierfür werden drei Qualitätsmerkmale ausgeführt und abschließend an zwei Beispielen verdeutlicht.

Merkmale guten Sportunterrichts

Unsere Überlegungen zu dem, was guten Sportunterricht bestimmt, machen wir an zentralen Merkmalen fest (vgl. Balz 2010). Diese beziehen sich auf drei etablierte Dimensionen der verbreiteten Qualitätsentwicklung: Strukturqualität (mit Inputmerkmalen), Prozessqualität (mit Verlaufsmerkmalen) und Produktqualität (mit Outputmerkmalen). **I**

Jeder Qualitätsdimension sind vier verschiedene Merkmale zugeordnet, die durch fachdidaktische Überlegungen, empirische Untersuchungsergebnisse und persönliche Unterrichtserfahrungen gestützt werden. Sie gelten – wie das Merkmal stringenter Unterrichtsführung – für den Schulunterricht im Allgemeinen und den Sportunterricht im Besonderen. Hierbei unternehmen wir den Versuch, die von Balz (2010) dargestellten Merkmale für den Sportunterricht in der Sekundarstufe II zu verdeutlichen.

Diese zwölf Merkmale beschreiben, worin die Qualität von Sportunterricht besteht und auch bestehen soll. Diese Darstellung darf nun allerdings nicht als umfassendes oder gar vollständiges Leitbild guten Sportunterrichts missverstanden werden. Vielmehr soll sie als ein Instrument zur Analyse dessen dienen, was die Qualität von Sportunterricht maßgeblich beeinflussen kann. Ein solches Arbeitsinstrument lässt sich verwenden, um bei der Planung und Auswertung von Sportunterricht auf begründete und transparente Merkmale bzw. Kriterien zurückgreifen zu können (vgl. Helmke 2005). Damit wird eine nachvollziehbare und differenzierte Diskussion darüber möglich, inwieweit eine Sportstunde, ein Unterrichtsvorhaben etc. als mehr oder weniger gelungen zu beurteilen ist.

Merkmale guten Sportunterrichts in der Sekundarstufe II

Die genannten zwölf Merkmale gelten für guten Sportunterricht allgemein, für den Unterricht in der Grundschule, in der Sekundarstufe I und natürlich auch für den Sportunterricht in der Sekundarstufe II. Im nächsten Schritt werden diese Merkmale stufengemäß ausgelegt.

A Inputmerkmale zur Strukturqualität von Sportunterricht

Zur Qualität bildungspolitischer Vorgaben (A1) zählt beispielsweise das Kriterium, ob zeitgemäße Richtlinien und Lehrpläne mit leitenden Unterrichtsprinzipien wie Mehrperspektivität existieren und schulspezifische Aufträge umsetzen, wie beispielsweise in der gymnasialen Oberstufe die „Wissenschaftspropädeutik“.

Mit der *Qualität schulischer Rahmenbedingungen (A2)* sind die gesamte Lernumgebung und entsprechende Kriterien gemeint, die den Zeitrahmen oder die räumlich materielle Ausstattung betreffen: Zum Beispiel, ob ausreichend Hallenkapazitäten vorhanden sind oder ob für die vorgegebenen Sportarten die entsprechenden Sportanlagen zur Verfügung stehen.

Insbesondere das Kriterium einer erforderlichen Fakultas der Lehrkräfte zur Vermeidung fachfremden Unterrichts und eine den aktuellen Vorgaben entsprechende universitäre Ausbildung sowie eine dem Fach und den Lernenden zugewandte Haltung sind Ausdruck der *Qualität personeller Voraussetzungen (A3)*. Der neuseeländische Bildungsforscher John Hatti kommt nach Studien zum Lernerfolg zu dem Fazit, dass z. B. Klassengröße, Mitschüler und Lehrmethoden zu vernachlässigende Einflussfaktoren sind, während die Lehrkraft den Unterschied macht. Laut Hatti unterrichtet ein guter Lehrer strukturiert, geht genau auf das Vorwissen der Schüler ein und zieht nicht starr den Stoff durch. Bei

hohen Ansprüchen schafft er gleichzeitig ein Klima, in dem niemand Angst haben muss, Fehler zu machen (vgl. Hatti 2003; hierzu auch Reckermann 2004).

Zur *Qualität pädagogischer Orientierungen (A4)* gehört unter anderem das Kriterium, inwieweit geeignete Schulbücher, Handreichungen und themenrelevante Unterrichts Anregungen vorliegen (siehe Kasten 2, Seite 4).

B Verlaufsmerkmale zur Prozessqualität von Sportunterricht

Die *Qualität stringenter Unterrichtsführung (B1)* bezieht vor allem Kriterien ein, die eine erkennbare und flexible Strukturierung sowie zügige und gut organisierte Unterrichtsabläufe betreffen, z. B. durch Gewohnheiten wie Versammlungen mit kurzen Reflexionsphasen am Stundenanfang und -ende. Lehr- und Lernprozesse klar zu strukturieren sowie die Lernzeit intensiv zu nutzen, sind laut Meyer (2003, 37) die „Spitzenreiter“ für die Qualitätsverbesserung von Unterricht. Durch einen informierenden Unterrichtseinstieg im Sitzkreis, der auf eine präzise Vorbereitung schließen lässt,

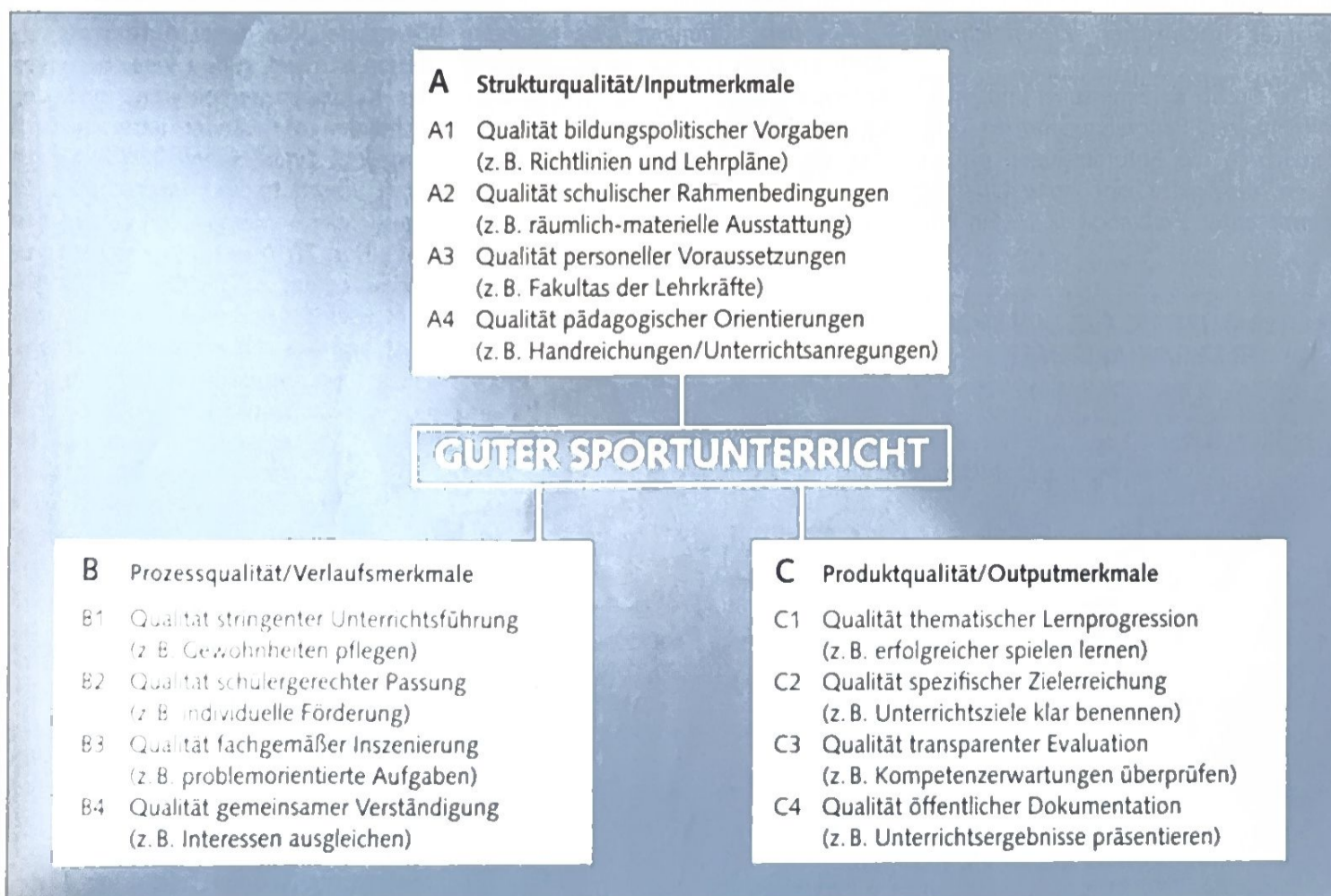
durch verbindliche Absprachen und Regeln sowie eine Verknüpfung des neuen Inhalts mit Bekanntem kann dies gelingen. Die Schülerinnen und Schüler sollten jederzeit wissen, wozu, was und wie sie arbeiten sollen (vgl. ebd., 38).

Der Versuch, heterogenen Voraussetzungen und Interessen durch Maßnahmen innerer Differenzierung und individueller Förderung gerecht zu werden, ist ein Merkmal der *Qualität schülergerechter Passung (B2)*. Angesichts normierter curricularer Vorgaben sowie in der Regel gegebener äußerer Differenzierung in der Sekundarstufe II wird die Aufgabe der inneren Differenzierung in der Sekundarstufe II häufig vernachlässigt.

Zur *Qualität fachgemäßer Inszenierung (B3)* gehört das Kriterium, für möglichst viel Bewegungszeit zu sorgen und insgesamt durch methodische Maßnahmen wie problemorientierte Aufgabenstellungen eine sinnstiftende Praxis-Theorie-Verknüpfung zu ermöglichen.

Unter *Qualität gemeinsamer Verständigung (B4)* wird das Bemühen um Ausgleich von Interessen und Mitbestim-

1 MERKMALE GUTEN SPORTUNTERRICHTS



mung in einem sozialen Klima verstanden, das von gegenseitiger Anerkennung und zugleich von verbindlichen Regeln geprägt ist. Darüber hinaus ist auf eine präzise Fachsprache und die Hinführung zu einer eigenständigen, begründet entscheidenden Kommunikation zu achten (vgl. hierzu Dreiling/Schweihofen 2004b, 5).

C Outputmerkmale zur Produktqualität von Sportunterricht

Die Qualität thematischer Lernprogression (C1) stellt insbesondere die Frage, ob die Lernenden aufgrund des Sportunterrichts vorangekommen sind und mehr können bzw. mehr wissen als vorher. Ein gelungenes Beispiel zu diesem Merkmal stellt der Beitrag „Bewegungsdiagnose im Volleyball“ von Wohlers in diesem Heft dar (ab Seite 36). Die Schülerinnen und Schüler haben nach Wohlers zweierlei in seinem Unterrichtsvorhaben gelernt: Einerseits haben sie gelernt, selbstständig Instrumente der Bewegungsdiagnose anzuwenden und andererseits dabei ihre eigene Bewegungsqualität verbessert.

Speziell das Kriterium, klare Zielsetzungen für bestimmte Unterrichtsvorhaben zu formulieren und daraufhin Rückmeldungen zu geben, zeugt von der Qualität spezifischer Zielerreichung (C2).

Der Einsatz angemessener und nachvollziehbarer Beurteilungsformen, mit denen sich die Anforderungen prüfen lassen, ermöglicht eine hohe Qualität transparenter Evaluation (C3). Ein kri-

terienorientiertes Vorgehen (mit Blick auf die Merkmale C2 und C3) bietet sich in vielfältigen Unterrichtsvorhaben des Faches Sport an. Die Beiträge von Kastrop (ab Seite 106) und Krick (ab Seite 112) in diesem Heft geben hierfür praktisch gut durchführbare Beispiele. Achtergarde (2012) entwickelte in diesem Zusammenhang das „UBI“ (Universales Bewertungsinstrument), welches Lernende und Lehrende bei der Entwicklung von Kriterien und der anschließenden Bewertung unterstützen kann.

Zur Qualität öffentlicher Dokumentation (C4) gehört etwa das Kriterium, die gewonnenen Unterrichtsergebnisse mit Klassen beziehungsweise Teams vorzuzeigen, aufzuführen, auszustellen. Im Sinne der Einlösung des erzieherischen Auftrags (hier insbesondere der Persönlichkeitsbildung in sozialer Verantwortung) liegt gerade für Lernende der Sekundarstufe II eine große Chance, sich zu präsentieren, zum Beispiel bei der eigenständigen Übernahme von Stundenteilen. Zudem bietet es sich an, mit Schülerinnen und Schülern der Oberstufe Schulsport- und Spielfeste für jüngere Jahrgänge zu organisieren und durchzuführen (vergleiche hierzu den Beitrag von Stallmann ab Seite 120 in diesem Sammelband).

Aus den bisherigen Überlegungen dürfte ersichtlich geworden sein, dass die Kriterien orientierend, aber nicht eindeutig ausfallen. Daraus ergibt sich der Auftrag, die zwölf Merkmale für die eigene Schulform innerhalb der Sekundarstufe II zu konkretisieren.

Drei Qualitätsmerkmale im Fokus

Dementsprechend wird im Folgenden aus jeder Qualitätsdimension exemplarisch ein Merkmal für den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe ausgeführt, an dem die Besonderheit des Anspruches guten Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe gezeigt werden kann. Die Auswahl der Merkmale und die damit verbundene Schwerpunktsetzung basiert im Wesentlichen auf den Erfahrungen und Ergebnissen des Schulversuches Sport als 4. Abiturfach in NRW (vgl. hierzu Kurz & Schulz 2010). In das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken somit die wissenschaftspropädeutischen Anforderungen, denen auch der Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe gerecht werden muss. Diese gelten sowohl für Grundkurse als auch für Leistungskurse. Zu jedem Kriterium werden sogenannte Indikatoren formuliert, mit deren Hilfe man feststellen kann, inwieweit die Kriterien und somit auch die Merkmale in der Praxis erreicht wurden.

Qualität bildungspolitischer Vorgaben

(A 1): Wissenschaftspropädeutik
Wissenschaftspropädeutik ist der Auftrag aller Fächer in der gymnasialen Oberstufe. Wie dieser Auftrag zu verstehen ist, wird in den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz und den Richtlinien der Länder unterschiedlich ausgelegt (vgl. Huber 2000). Sie ist eine „Vorschule der Wissenschaft“, die „ausdrücklich exemplarisch vorzugehen hat“ (Kurz 2010, 66). Wissenschaftspropädeutik baut auf fachlichem Grundwissen auf und erweitert es. Sie umfasst, und dies ist bundesweiter Konsens

mehr als die bloße Vorbereitung auf das Studium und auch mehr als Wissenschaftsorientierung: Im wissenschaftspropädeutischen Lernen wird die Wissenschaft selbst zum Thema. Der Unterricht basiert also nicht nur auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, es werden auch nicht lediglich wissenschaftlich fundierte Inhalte gelernt – wissenschaftspropädeutischer Unterricht thematisiert zugleich die Methoden der Wissenschaft, die die Schüler somit kennen lernen und erproben (vgl. ebd.). In diesem „komplexen Verständnis von Wissenschaftspropädeutik“ sieht Huber (2000, 31) „mindestens drei Ebenen“ enthalten: Dabei

2 LITERATURTIPPS FÜR DEN SPORTUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE II

→ Das Schulbuch Sport von Bruckmann & Recktenwald (2003) ist in ein geeignetes Unterrichtswerk für die Sekundarstufe II.

→ Gelungene Beispiele individueller Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufe II zeigen Oefner, Erlemeyer & Staack (2008) in ihrem Heft „Fördern und Fordern. Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II“.

→ Themenrelevante Unterrichtsanregungen bietet zudem der Sammelband „Theorie und Praxis verbinden“ von Dreiling & Schweihofen (2004).



geht es einerseits um „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens“, andererseits um „Grundbegriffe und Methoden in fachlicher Orientierung“ und zuletzt um „Metareflexion“ (ebd.).

Analog dazu fordern beispielsweise die Richtlinien NRW (MSWWF NRW 1999, XII ff.):

1. Selbstständiges Lernen und Arbeiten. Zum Beispiel lernen Schülerinnen und Schüler, „eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen“.
2. Eine „Orientierung im Hinblick auf relevante Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche“. Dies schließt auch fachübergreifende Fragestellungen ein.
3. Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Lernende sollen „sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches vom Unwesentlichen unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und die Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und das Zusammenwirken der Wissenschaften kennenlernen.“

Aus diesen Forderungen folgen drei Indikatoren für wissenschaftspropädeutisches Lernen im Sportunterricht:

- Indikator 1: Werden Methoden und Formen selbstständigen Lernens und Arbeitens vermittelt und gefördert (z.B. selbstständig strukturieren, zeitökonomisch arbeiten, eigenständig Fragestellungen entwickeln und erproben, Hypothesen bilden und prüfen, Arbeitsergebnisse angemessen darstellen)?
- Indikator 2: Werden fachlich und überfachlich relevante Grundbegriffe und Grundmethoden im Unterrichtsvorhaben vermittelt?
- Indikator 3: Werden Reflexions- und Urteilsfähigkeit (Metareflexion) gefördert?

Qualität fachgemäßer Inszenierung (B3): Praxis-Theorie-Verknüpfung

Schulz erkennt bereits 1982 im Fach Sport eine besondere Chance, Beiträge zur Wissenschaftspropädeutik zu leisten: „Speziell unter dem Gesichtspunkt

des Anwendungscharakters von Wissenschaftspropädeutik bietet das Fach besonders günstige Voraussetzungen, weil hier wie in nur wenigen anderen Fächern im Unterricht vermittelte Kenntnisse schon im Unterricht selbst wiederum praktisch werden können“ (Schulz 1982, 169).

Das Fach Sport hat somit die Möglichkeit, aus seiner vermeintlichen Schwäche eine Stärke zu gewinnen, indem im Unterricht Praxis und Theorie konsequent miteinander verknüpft werden. „Wenn Wissenschaftspropädeutik auch heißt, an geeigneten Beispielen zu zeigen, was Wissenschaft für das Leben leisten kann und wo ihre Grenzen liegen, dann müsste es dafür ein fast einzigartiger Vorteil sein, im Fach Sport Wissenschaft auf eine Praxis beziehen zu können, die im Unterricht selbst lebendig wird“ (Kurz 2010, 68).

Nach Schulz liegt in der Praxis-Theorie-Verknüpfung das grundlegende Qualitätsmerkmal von gymnasialem Oberstufensport. Ohne eine gelungene Praxis-Theorie-Verzahnung gibt es – so Schulz weiter – „keinen anspruchsvollen Oberstufensport“ (2009, 1). Dennoch gilt auch hier das Primat der Bewegung. In diesem Sinne idealtypisch erscheint ihm das in der Fachdidaktik „integrativ-problemorientierte Modell“ (Schulz 2010, 137). Hier werden die Themen des Unterrichts nicht von der Theorie, sondern stets von der sportlichen Praxis der Lernenden bestimmt, sodass eine kognitive Überfrachtung des Sportunterrichts von vornherein vermieden wird. Am Anfang steht eine sportpraktische Aufgabe z.B: Wie schaffe ich die beim Kugelstoßen für eine Leistungsüberprüfung geforderte Weite? Diese soll mit Hilfe sportwissenschaftlicher Theoriebestände gelöst werden. Sportwissenschaft wird somit von den Lernenden als bedeutsam für das eigene sportliche Handeln erfahren (vgl. ebd.).

Die beiden wichtigsten Vorteile dieses Modells liegen laut Schulz in der Komplexität sportpraktischer Probleme und in der Anwendung der Wissenschaft auf ein praktisches Problem. Zumeist müssen sich die Schüler und Schülerinnen mehrerer sportwissenschaftlicher Disziplinen bedienen (beim Kugelstoßen z. B. auf Erkenntnisse der Biomechanik, der Trainingslehre oder motorischer Lerntheorien). Die Lernenden überprüfen die gelernte Theorie in der Praxis, beim

Kugelstoßen etwa die Eignung der Technik der Weltbesten für die Schüler. Wissenschaftliches Wissen wird also „nicht einfach gläubig gelernt, sondern seine Gültigkeit wird an der eigenen Sportpraxis gemessen und beurteilt“ (Schulz 2009, 4). Besonders solche Formen der Vermittlung, bei denen die Sportpraxis zur Gewinnung von Daten dient und die die Leistungsfähigkeit wissenschaftlich begründeter Empfehlungen für die Lösung praktischer Probleme überprüfen, entsprechen der Eigenart des Faches (vgl. ebd.). Schulz plädiert dafür, eine sportpraktische Aufgabe zumindest auf Erkenntnisse einer sportwissenschaftlichen Teildisziplin zu beziehen.

Ein „Standardbeispiel“ hierfür ist die Aufwärmphase des Unterrichts (vgl. Trebels 2000), die von den Schülern als reflektierte motorische Praxis gestaltet wird. Ziel ist es, über den Sinn des Aufwärmens aufzuklären und die Schüler zur selbstständigen Anwendung geeigneter Gestaltungsprinzipien zu befähigen (vgl. Schulz 2009, 10). Idealtypisch ist weiterhin die Auswahl von Themen, die für die Schüler bedeutungshaltiges Wissen zugänglich machen. Dieses umfasst nicht nur die Dimension der Gegenwart, die das problemorientierte Modell betont, sondern auch die der Zukunft. Hier liegt eine klare Grenze des Modells, denn guter oberstufengemäßer Sportunterricht hat „auch zukünftige Sportpraxis der Schüler, die Zeit nach der Schule zu berücksichtigen, zu antizipieren und zu behandeln“ (Schulz 2012, 144).

- Indikator 1: Geht der Unterricht von einem praktischen Problem aus, das für die Schüler bedeutsam ist?
- Indikator 2: Gelingt es, (sport-)wissenschaftliche Aussagen für die Lösung des Problems zu nutzen?
- Indikator 3: Dient die Sportpraxis als Feld für zu reflektierende Erfahrungen und für Datenerhebung im weitesten Sinne?
- Indikator 4: Steht das sportliche Handeln im Unterrichtsvorhaben im Vordergrund und fördert das Unterrichtsvorhaben das sportmotorische Können der Schüler?

Qualität transparenter Evaluation (C3): Anforderungsbereiche I–III

Ob Unterricht erfolgreich nach oberstufengemäßen Maßstäben verwirklicht

3 ANFORDERUNGSBEREICHE FÜR KLAUSUREN UND PRÜFUNGEN

Anforderungsbereich I

z.B. Wiedergabe von Kenntnissen

Anforderungsbereich II

z.B. Sachverhalte analysieren, Anwenden von Kenntnissen auf vergleichbare neue Situationen

Anforderungsbereich III

z.B. Problemlösen und Werten sowie insbesondere das Begründen eigener Urteile zu sportpraktischen Fragen (vgl. beispielsweise MSWWF NRW 1999, 72).

wurde, soll in der Regel in Klausuren und letztlich in jeder Abiturprüfung festgestellt werden. Die Anforderungen werden im Sport (vgl. KMK 2005), wie in allen anderen Fächern auch, durch drei Anforderungsbereiche strukturiert. **3**

Dabei ist vor allem an Wissen gedacht, das die Schüler auf praktische Erfahrungen im Schulsport und in ihrem eigenen außerschulischen Sport beziehen können (vgl. z. B. MSWWF NRW 1999, 72–74). Anforderungsbereich I verlangt beispielsweise die Wiedergabe von Kenntnissen. Besonderes Augenmerk muss auf die Erfüllung der Anforderungsbereiche II und III gelegt werden. Im Vergleich zum ersten Anforderungsbereich übertragen die Schülerinnen und Schüler bei Aufgaben im Anforderungsbereich II das Gelernte zunehmend selbstständiger auf vergleichbare neue Situationen. Darüber hinaus geht es im dritten Anforderungsbereich darum, eigene Urteile zu begründen, insbesondere zu praktischen Fragen, die aus ihrem Sport hervorgehen (vgl. Kurz 2010, 69). Die Bewältigung der Prüfungsaufgaben auf der Grundlage von Unterrichtserfahrung ist Ausdruck einer sinnstiftenden Verbindung zwischen Lern- und Prüfungskultur.

Das Instrument der Anforderungsbereiche bildet zugleich den Lernprozess in der unterrichtlichen Praxis ab: Auf das praxisbezogene Vermitteln fachlichen Wissens und den Gewinn von Erfahrungen aus dem sportpraktischen Handeln (I) folgt das Anwenden der erworbenen Kenntnisse und Methoden (II) und zuletzt die fachspezifische Reflexion (III). Aufgabenstellungen, die deutlich auf den jeweiligen Anforderungsbereich bezogen sind, ermöglichen es den Schülern, im Rahmen überschaubarer Inhalte differenzierte Leistungen zu erbringen, zu

denen sie durch ihre Unterrichtsteilnahme befähigt werden.

- Indikator 1: Werden im Unterricht Kenntnisse und Methoden in neuen Situationen angewendet? (Anforderungsbereich II)
- Indikator 2: Werden im Unterricht sportliches Handeln und erprobte Methoden begründet bewertet? (Anforderungsbereich III)
- Indikator 3: Könnte man zu diesem Unterrichtsvorhaben eine Leistungsüberprüfung z. B. in Form einer Klausur bzw. einer mündlichen (Abitur-) Prüfung unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungsbereiche II–III stellen?

Praktische Beispiele guten Sportunterrichts in der Sekundarstufe II

Alle – auf Internetseiten, in Fachzeitschriften oder anderswo – veröffentlichten Praxisbeispiele müssen sich daran messen lassen, inwieweit sie Merkmalen und Kriterien guten Sportunterrichts in der Sekundarstufe II gerecht werden: Beispiele für Good-Practice sollten überzeugend, nachvollziehbar und kritisierbar sein. Das gilt selbstverständlich auch für diesen Sammelband und die hier dargebotenen Beispiele. Nicht alle Beispiele erfüllen alle Kriterien, jedoch können sie in Verbindung mit diesen als Anregungen für guten Sportunterricht in der Sekundarstufe II verstanden werden. Wir haben uns bei der Gliederung der Themenbeiträge für diesen Sammelband entschieden, die Praxisbeispiele nicht nach Inhaltsbereichen oder pädagogischen Perspektiven zu bündeln. Vielmehr wollen wir die Gelegenheit nutzen, größere Transfermöglichkeiten einzelner gelungener Beispiele und

Herangehensweisen aufzuzeigen. So sind die theoretischen Zugriffsweisen der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen bzw. Problemfelder auf Phänomene des Sports auch an anderen Inhaltsbereichen zu zeigen. An dieser Stelle soll in Bezug auf zwei Unterrichtsbeispiele aus diesem Heft ein Stück weit geklärt werden, wie guter oberstufengemäßer Sportunterricht konkret für die gymnasiale Oberstufe aussehen kann.

Beispiel 1

Der Beitrag von Peter Neumann (ab Seite 51 in diesem Sammelband) gibt mit seinem Unterrichtsvorhaben zum Dreisprung in einer 12. Klasse ein Beispiel problemorientierten wissenschaftspädagogischen Vorgehens. Ausgehend von der Frage, mit welcher Sprungbeinabfolge seine Schülerinnen und Schüler beim Dreisprung am weitesten springen, kommt die Klasse zu vier möglichen Absprungkombinationen, aus denen es die individuell effektivste Form herauszufinden gilt. Um möglichst vergleichbare Bedingungen zu schaffen, treffen die Lernenden vorab einige methodische Entscheidungen. Die kleine praktische Untersuchung zur effizienten Sprungbeinabfolge ist so angelegt, dass alle von einem festen Standpunkt aus in allen Sprungvarianten zweimal springen und die erzielten Weiten dann miteinander vergleichen (vgl. Neumann 2009, 4).

Das Unterrichtsbeispiel kann insofern als problemorientiert angesehen werden, da die Schüler und Schülerinnen ein Methodenproblem lösen sollen, indem sie eine für sich effektive Form des Dreisprungs finden. Dabei müssen sie herausfinden, wie sie zu möglichst verlässlichen Aussagen über die effektive Sprungbeinabfolge gelangen. Ziel ist ein praktisch angeleiteter Erkenntnisgewinn über die Angemessenheit der Problemlösung und eine Erweiterung der Methodenkompetenz, indem eine systematisch angelegte Untersuchung entworfen und durchgeführt wird. Die Lernenden müssen dabei grundlegende Untersuchungskriterien beachten und lernen exemplarisch den idealtypischen Ablauf einer empirischen Untersuchung kennen.

Beispiel 2

Im dokumentierten Unterrichtsvorhaben „Tausche Fosbury-Flop gegen Scherensprung“ geht Michael Pfitzner (ab Seite

88 in diesem Sammelband) gemeinsam mit seiner Lerngruppe den Fragen nach: „Wie können Oberstufenschüler ihre Leistungen im Hochsprung verbessern?“ und „Welche Faktoren entscheiden über die gesprungene Höhe?“ Ausgehend von einem Hochsprungwettkampf und einer damit verbundenen Analyse der leistungsbestimmenden Kriterien thematisiert Pfitzner einerseits aus pädagogischer Perspektive das Themenfeld Leisten. Andererseits versucht er bei seinen Schülerinnen und Schülern die individuelle Leistung durch Sprungkrafttraining und Techniktraining zu verbessern. Hierbei stellt er drei verschiedene Techniken zur Auswahl. Das Unterrichtsvorhaben endet mit einem erneuten Wettkampf, bei dem die individuelle Leistungssteigerung nebst Ursachenanalyse im Vordergrund steht. Pfitzner orientiert sich an den drei Anforderungsbereichen, um zu bewerten, ob sein Unterrichtsvorhaben altersgerechte Anforderungen stellt. Darauf aufbauend entwirft er eine Klausur und stellt diese mit der Veröffentlichung zur Diskussion.

Solche und andere Praxisbeispiele müssen nun keineswegs – mit Hilfe der Qualitätsmerkmale – einem rigiden Prüfverfahren unterworfen oder checklistenartig abgehakt werden. Es geht nicht darum, dass immer alle Merkmale erfüllt sein sollten. Guter Sportunterricht darf auch mal ohne Lehrplanbezug (Inputmerkmal A1) oder Evaluationsmaßnahmen (Outputmerkmal C3) zustande kommen. Außerdem kann die Qualität für verschiedene Merkmale schon in einer Sportstunde sehr unterschiedlich ausfallen, was im Sinne einer Gesamtbewertung mehr oder weniger guten Sportunterrichts nur sehr schwer zu „verrechnen“ ist.

Doch es lohnt sich, die zwölf Merkmale zu bedenken und bei der Qualitätsfrage relevante Merkmale zur Vergewisserung heranzuziehen (vgl. auch Hietzge & Neuber 2009). Da weder auf Vollständigkeit gesetzt noch eine Gewichtung oder Indikatorisierung aller Merkmale vorbestimmt wird, bedürfen sie also der Selbsteignung und Selbstauslegung. Für die Etablierung guten Sportunterrichts in der Sekundarstufe II liefern sie einen Rahmen, der durch persönliches Bemühen der Beteiligten (z. B. die Veröffentlichung von Good-Practice-Beispielen) und durch politische Initiativen der Verantwortlichen gefüllt sein will.

Anmerkungen

¹ Die Sekundarstufe II umfasst in Deutschland die gymnasiale Oberstufe, die berufsbildenden Schulen und die Weiterbildungsschulen für Erwachsene (Abendschulen und Kollegs).

² Der Schulversuch beschäftigte sich mit der Frage: Kann Sport als „praktisches Fach“ so unterrichtet werden, dass in einer Abiturprüfung Leistungen erreicht werden, die dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch der gymnasialen Oberstufe genügen? Das Erprobungsvorhaben wurde von 1999 bis 2008 zunächst an 24, dann an 54 Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung durch die Universität Bielefeld und der Deutschen Sporthochschule in Köln dürften nicht nur für das Bundesland NRW von Bedeutung sein.

Literatur

- Achtergarde, F. (2012). Kriterienorientiert bewerten. In: *sportpädagogik* 36 (3+4), 74–75.
- Balz, E. (2010). Guter Sportunterricht – Merkmale und Beispiele. In: *sportpädagogik* 34 (2), 50–53.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES (Band 1). Bern: h.e.p.
- Bruckmann, K. & Recktenwald, H.-D. (2003). *Schulbuch Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Dreiling, N. & Schweihofen, Ch. (Hrsg.). (2004a). *Praxis und Theorie verbinden: Schulsport 11–13*. Ein Sammelband der Zeitschrift *sportpädagogik*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Dreiling, N. & C. Schweihofen, Ch. (2004b). *Schulsport 11–13*. Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. In: Dreiling, N. & C. Schweihofen (Hrsg.). (2004). *Praxis und Theorie verbinden: Schulsport 11–13*. Ein Sammelband der Zeitschrift *sportpädagogik* (S. 2–7) Seelze: Friedrich Verlag.
- Gebken, U. (2005). Guter Sportunterricht für alle! In: A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.). *Qualität im Sportunterricht* (S. 234–239). Hamburg: Czwalina.
- Gogoll, A. & Menze-Sonneck, A. (Hrsg.). (2005). *Qualität im Sportunterricht* (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft). Hamburg: Czwalina.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Zugriff am 04.09.2012 unter https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf
- Heine, E. (2008). Kochrezepte zum Lehrerverhalten. In: E. Balz & P. Wolters (Hrsg.). *Schulsport: Didaktik und Methodik* (S. 43–47). Seelze: Friedrich.
- Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hietzge, M. & Neuber, N. (Hrsg.) (2009). *Schulinterne Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Huber, L. (2000). Wissenschaftspropädeutik, allgemeine Studierfähigkeit und ihre Umsetzung in Grundkursen. In: Hessisches Landesinstitut für KMK (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen Pädagogik* (Hrsg.). *Bildung braucht guten Grund* (S. 17–46). Wiesbaden: HeLP.
- in der Abiturprüfung. Sport. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005. Neuwied: Luchterhand.
- Kurz, D. (2010). *Fachdidaktische Ausgangspunkte*. In: Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.) (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.) (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Meyer, H. (2003). *Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge*. In: *Pädagogik* (10), 36–43.
- MSWWF NRW (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule*. Sport. Frechen: Ritterbach.
- Neumann, P. (2009). *Sportunterricht problemorientiert gestalten*. In: *sportpädagogik* 33 (1), 4–7.
- Reckermann, J. (2004). *Zehn Merkmale guten Sportunterrichts*. In: *Betrifft Sport* 26 (1), 7–10. Meyer & Meyer.
- Oefner, J. & Erlemeyer, R. & Staack, A. (2008). *Fördern und Fordern. Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II*. Arnsberg.
- Schmoll, L. (2008). *Tipps für den (guten) Sportunterricht*. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 57 (12), 12–13.
- Schulz, N. (1982). *Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe*. In: *Sportwissenschaft*, 12, 152–173.
- Schulz, N. (2009). *Praxis und Theorie – Wie passen sie zusammen? Unveröffentlichter Vortrag in Soest*.
- Schulz, N. (2010). *Praxis und Theorie: Komplizierte Beziehungen*. In: Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.) (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 133–154) Aachen: Meyer & Meyer.
- Süßenbach, J. (2008). *Der Beitrag von Bewegung, Spiel und Sport zur Schul(sport)entwicklung in der Grundschule*. In: W. Schmidt (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendbericht* (S. 297–317). Schorndorf: Hoffmann.
- Trebels, A. H. (2000). *Aus Einsicht sich richtig aufwärmen*. In: *sportpädagogik* 24 (2), 22–28.
- Wolters, P. (2008). *Qualität im Schulsport*. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.): *Sport in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 15–32). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wolters, P. u. a. (2009). *Was ist nach unseren Vorstellungen guter Sportunterricht?* In: *Sportunterricht* 58 (3), 67–72.

Eckart Balz ist Professor für Sportpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal.

Nick Dreiling ist Lehrer für Sport und Geschichte an der Olof-Palme-Gesamtschule in Hiddenhausen.