



WISSEN IM SPORTUNTERRICHT



Ingo Wagner

MEYER
& MEYER
SPORT



Inhalt

Danksagung	9
Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“	12
A EINLEITUNG.....	14
1 Problemstellung	15
1.1 Problemstellung und Relevanz.....	15
1.2 Konturierung von Forschungsperspektive und Forschungsstand.....	17
1.3 Gliederung	19
2 Wissen im Sportunterricht – zeithistorische Entwicklung.....	21
2.1 Wissen im Sportunterricht in Westdeutschland	21
2.2 Wissen im Sportunterricht der DDR	26
2.3 Wissen im Sportunterricht des wiedervereinigten Deutschlands.....	29
2.4 Fazit	30
B KONZEPTIONELLER UND EMPIRISCHER FORSCHUNGSSTAND.....	32
3 Begriffsannäherung.....	33
3.1 Sportpsychologische Perspektive	34
3.2 Sportphilosophische Perspektive.....	40
3.3 Sportpädagogische Perspektive.....	45
3.4 Fazit	53
4 Legitimation von Wissen im Sportunterricht	56
4.1 Fachimmanente Legitimation	56
4.2 Institutionelle Legitimation.....	60
4.3 Schulstufenspezifische Legitimation	63
4.4 Professionstheoretische Legitimation	69
4.5 Effizienzorientierte Legitimationen.....	70
4.6 Delegitimierende Argumentationen	72
4.7 Fazit	76



5 Ziele von Wissensvermittlung im Sportunterricht.....	77
5.1 Motorikoptimierende Ziele.....	77
5.2 Emanzipatorische Ziele	78
5.3 Gesundheitsfördernde Ziele.....	87
5.4 Wissenschaftsorientierte Ziele	88
5.5 Fazit.....	92
6 Inhalte von Wissen im Sportunterricht	94
6.1 Orientierung an sportwissenschaftlichen Teildisziplinen	94
6.2 Orientierung an Sportarten	96
6.3 Orientierungssystematiken und Beispiele.....	98
6.4 Orientierung am inhaltlichen Anspruch des Wissens.....	103
6.5 Fazit.....	104
7 Methoden zur Wissensvermittlung im Sportunterricht.....	106
7.1 Modell zu Unterrichtsmethoden	106
7.2 Großformen.....	109
7.3 Sozialformen.....	110
7.4 Handlungsmuster	110
7.5 Verlaufsformen.....	122
7.6 Fazit.....	127
8 Zusammenfassung und Konkretisierung des eigenen Ansatzes.....	128
8.1 Zusammenfassung des Forschungsstandes	128
8.2 Forschungsdefizit.....	131
8.3 Forschungsfragen	132
8.4 Analysekategorien	139
C FORSCHUNGSDESIGN	143
9 Das Forschungsdesign.....	143
9.1 Mixed-Methods-Forschungsdesign.....	144
9.1.1 Entstehung, Relevanz und Präzisierung	144
9.1.2 Systematisierungen von Mixed-Methods-Forschungsdesigns	147
9.1.3 Eigenes Forschungsdesign	149



9.2 Dokumentenstudien	152
9.3 Fragebogenstudie.....	156
9.4 Videostudie.....	159
9.4.1 Videografie als Unterrichtsforschung	160
9.4.2 Eigene Videostudie.....	164
9.5 Interviewstudie	170
9.6 Stichproben	173
D ERGEBNISSE UND DISKUSSION.....	178
10 Ergebnisse und Diskussion	178
10.1 Ergebnisse und Diskussion der Lehrplanstudie.....	178
10.1.1 Zieldimension.....	179
10.1.2 Inhaltsdimension	184
10.1.3 Methodikdimension.....	191
10.1.4 Zusammenfassung	195
10.2 Ergebnisse und Diskussion der Studie zu schuleigenen Lehrplänen.....	200
10.2.1 Ziel-, Inhalts- und Methodikdimension	200
10.2.2 Typisierung.....	206
10.2.3 Zusammenfassung	208
10.3 Ergebnisse und Diskussion der Fragebogenstudie.....	212
10.3.1 Zieldimension.....	216
10.3.2 Inhaltsdimension	219
10.3.3 Methodikdimension.....	223
10.3.4 Außerunterrichtliche Einflüsse.....	229
10.3.5 Ergebnisse zu Untergruppen	232
10.3.6 Multiple Regressionsanalyse	235
10.3.7 Zusammenfassung	240
10.4 Ergebnisse und Diskussion der Videostudie.....	244
10.4.1 Ziel- und Inhaltsdimension.....	247
10.4.2 Methodikdimension.....	248
10.4.3 Systematisierung der Verbindungen von Bewegung und Wissen	259
10.4.4 Zusammenfassung	263



10.5 Ergebnisse und Diskussion der Interviewstudie	267
10.5.1 Ziel- und Inhaltsdimension.....	268
10.5.2 Methodikdimension.....	271
10.5.3 Weitere mögliche Einflussfaktoren.....	277
10.5.4 Zusammenfassung	279
10.6 Studienübergreifende Diskussion der Ergebnisse	282
10.6.1 Zieldimension.....	282
10.6.2 Inhaltsdimension	283
10.6.3 Methodikdimension.....	284
10.6.4 Fazit.....	285
10.7 Diskussion der Forschungsmethodiken und des Forschungsdesigns.....	287
10.7.1 Forschungsmethodische Gütekriterien der Studien	287
10.7.2 Mixed-Methods-Forschungsdesign	292
10.7.3 Fazit.....	299
E SCHLUSSBETRACHTUNG	300
11 Schlussbetrachtung	300
11.1 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse.....	300
11.2 Handlungsempfehlungen	306
11.3 Ausblick	314
Verzeichnisse.....	318
Abbildungsverzeichnis.....	318
Tabellenverzeichnis	319
Abkürzungsverzeichnis	321
Literaturverzeichnis.....	323
Nachweisverzeichnis.....	390



Danksagung

Den Herausgebern der Edition Schulsport, Dr. Heinz Aschebrock und Dr. h.c. Rolf-Peter Pack, danke ich für die besondere Möglichkeit der Veröffentlichung in dieser renommier-ten Reihe.

Ein besonderer Dank gebührt meinem langjährigen Institutsleiter, Univ.-Prof. Dr. Claus G. Buhren, für die Möglichkeiten zu selbstständiger Bildung und wissenschaftlicher Entfaltung sowie für das entgegengebrachte Vertrauen in meine sinnvolle Ausgestaltung der gewährten Freiheiten. Univ.-Prof. Dr. Günter Stibbe möchte ich besonders für die intensive sportdidaktisch-fachliche Beratung danken sowie seine fortwährende, großzügige Unterstützung bis hin zur Publikation. Die vielfältigen wissenschaftlichen Anregungen, die stete Bereitschaft für Gesprächszeit und zu konstruktivem Feedback waren wertvolle Hilfen, für die ich den beiden Genannten sehr dankbar bin.

Ebenso danke ich Dr. Norbert Schulz, der mich mit zielführender Beratung überdies in jahrelanger, gemeinsamer Arbeit an die Sportwissenschaft herangeführt und mein Interesse für die Sportdidaktik maßgeblich gefördert hat.

Ein zur Wahrung der Anonymität allgemein verbleibender Dank geht an die Lehrkräfte und SchülerInnen, die mit ihrer Zeit und Offenheit die zugrunde liegenden Datenerhebungen ermöglicht haben.

Für Unterstützung danke ich sowohl meinen KollegInnen des Instituts für Schulsport und Schulentwicklung (Leitung Prof. Dr. Buhren) als auch des Instituts für Soziologie und Genderforschung (Leitung Prof. Dr. Hartmann-Tews) der Deutschen Sporthochschule Köln.

Ein besonderer Dank gilt Dr. Petra Guardiera, Dr. Esther Serwe-Pandrick, Malte Begall, Frauke Böhmer, Lukas Kämpken, Nils Mielke und Daniel Schnitzler, die in gemeinsamer Arbeit an Projekten durch konstruktiven Austausch und vielfältige Unterstützung zum Gelingen dieser Schrift beigetragen haben.

Prof. Dr. Ingrid Bähr, Prof. Dr. Claus Krieger, Prof. Dr. Alfred Richartz und ihren Hamburger KollegInnen danke ich für die Möglichkeit, im Rahmen eines Kolloquiums wertvolle



Anregungen erhalten zu haben. Ebenfalls danke ich Prof. Dr. Robert Prohl für hilfreiche Hinweise im Rahmen eines Nachwuchsworkshops und den konstruktiv Fragenstellenden während meines Vortrags im Rahmen des dvs-Nachwuchspreises 2013.

For internationally broadening my academic horizons I am grateful to John Lambert (University of Brighton) and Prof. Dr. Hans Weiler (Stanford University).

Prof. Dr. Heiko Strüder, Prof. Dr. Klara Brixius und Tanja Becker danke ich für die gewährte finanzielle Förderung, ebenso dem Ministerium für Schule und Weiterbildung sowie dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen.

Meinen Freunden danke ich für ihren Zuspruch, ihr Interesse an meiner Arbeit und vor allem dafür, dass sie mir trotz der knappen gemeinsamen Zeit geduldig erhalten geblieben sind.

Meinem Kollegen und Freund Mike Arndt gebührt eine große Portion meiner Dankbarkeit, unter anderem für seine vielen Anregungen, die mein akademisches Berufsleben weit über die Dissertation hinaus beeinflusst haben.

Nicht in Worte fassbar ist mein Dank an meine Familie. Insbesondere meinen Eltern, ihren Eltern, meiner Schwester und meinen Pateneltern danke ich für ihre vielen direkten und indirekten Unterstützungen.

Y, particularmente, muchisimos besos con agradecimiento infinito a mi maravillosa y encantadora esposa!





Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“

Die in diesem Band vorgestellte Dissertation von Ingo Wagner zum Thema „Wissen im Sportunterricht“ verfolgt einen umfangreichen Forschungsansatz, der den fachdidaktischen Diskurs über die Bedeutung von Wissen und Theorie im Sportunterricht seit den 1970er-Jahren bis heute aufnimmt.

Die 1970er-Jahre, die den Ausgangspunkt für die vorliegende Forschungsarbeit bilden, können als Zeitraum für einen markanten Wandel der Bedeutung von Wissen und Theorie in der fachdidaktischen Theorie, in curricularen Dokumenten und nicht zuletzt in der sportunterrichtlichen Praxis bezeichnet werden. Maßgeblichen Einfluss auf diesen Wandel hatte die sog. Bonner Vereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1972 zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, durch die u.a. Sport als sog. Leistungsfach eingeführt wurde. Obwohl diese Leitentscheidung in erster Linie das Fach Sport in der Oberstufe betraf, hatte sie auch erhebliche Auswirkungen auf den Sportunterricht in den Schulformen der Sekundarstufe I und sogar in der Grundschule.

Seitdem wurde in der Sportdidaktik durchaus kontrovers über die sog. Instrumentalisierung des Sportunterrichts für den Erwerb sportbiologischer, sportsoziologischer, biomechanischer und weiterer Wissensbestände gestritten. Spätestens mit der Kompetenzwende auch für das Fach Sport in den 2010er-Jahren wurden in den heuristischen curricularen Kompetenzstrukturmodellen vieler Bundesländer Kompetenzbereiche wie Sach-, Methoden-, Sozial- oder Urteilskompetenz eine Selbstverständlichkeit. Zudem wurde dieses „praktische“ Fach in das schriftliche Zentralabitur einbezogen. Aktuell wird der Bezug von Theorie und Praxis in der fachdidaktischen Diskussion vehement erörtert. So wird in Fachorganen etwa die Bedeutung der sog. „Reflektierten Praxis“ als Label für einen innovativen und zeitgemäßen Sportunterricht einer lebhaften kontroversen fachdidaktischen Debatte unterzogen.

Die Ergebnisse der Arbeit von Ingo Wagner, der im Übrigen auch als Mitglied einer Forschergruppe an der DSHS Köln den fast zehnjährigen Modellversuch zur Wiedereinführung des 4. Abiturfaches Sport in NRW wissenschaftlich mit begleitet hat (vgl. Bd. 13 der Edition Schulsport „Sport im Abitur“), bieten vielfältige Ansatzpunkte, um sich mit dem Thema „Wissen im Sportunterricht“ fundiert zu befassen und diskursiv auseinanderzusetzen.



zen. Angesichts der in allen Fächern bzw. Lernbereichen dominanten kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung hat die Beantwortung der Frage, wie die Fachdidaktik, die Sportlehrerausbildung und besonders die Unterrichtswirklichkeit mit einer reflektierten Sport- und Bewegungspraxis im Sportunterricht altersgemäß umgehen, maßgebliche Bedeutung für die Rolle und den Stellenwert des Faches Sport im Fächerkanon.

Vor diesem Hintergrund hoffen und wünschen wir, dass dieses Werk in der sportdidaktischen Diskussion, aber auch in den verschiedenen Ausbildungsphasen der Sportlehrerausbildung und bei interessierten Sportlehrkräften sowie nicht zuletzt in der Bildungsadministration weite Verbreitung und große Beachtung findet.

Dr. Heinz Aschebrock

Dr. h.c. Rolf-Peter Pack



6 Inhalte von Wissen im Sportunterricht

Für potenzielle Wissensinhalte des Sportunterrichts stellt sich die Frage, woran sie sich ausrichten könnten. Mögliche Orientierungen, die näher betrachtet werden, bieten *sportwissenschaftliche Teildisziplinen* (Kap. 6.1) oder *Sportarten* (Kap. 6.2), aber auch *existierende Systematiken* und ausgewiesene *Beispiele* (Kap. 6.3). Neben diesen Orientierungen könnten Wissensinhalte sich anhand ihres *inhaltlichen Anspruchs* systematisieren lassen (Kap. 6.4). Abschließend werden die aus den Überlegungen hergeleiteten Analysekategorien komprimiert angegeben (Kap. 6.5).

Einschränkend ist erstens anzumerken, dass die Systematisierung induktiv durch die Aufarbeitung des Forschungsstandes entwickelt wurde und dadurch nicht abschließbar ist. Zweitens bezieht sich die Inhaltsdimension hier eben nicht nur auf Unterrichtsinhalte, sondern umschließt eine Taxierung von Inhaltsaspekten wie den Bezug auf entweder eine Sportart oder Sportartübergreifendes.

6.1 Orientierung an sportwissenschaftlichen Teildisziplinen

Eine Möglichkeit ist die Orientierung von Wissensinhalten des Sportunterrichts an *sportwissenschaftlichen Teildisziplinen*. In der fachdidaktischen Diskussion zu Beginn der 1970er-Jahre wurde diese Option ausführlich diskutiert, da sie u. a. aus der Formulierung der KMK-Veröffentlichungen nahegelegt wurde, die lautet: „Leistungskurse müssen sportwissenschaftliche Teile enthalten (z. B. aus Biologie oder Psychologie)“ (KMK, 1972, S. 16; ähnlich auf Länderebene bspw. auch: KM NRW, 1975, S. 142; S. 145ff.). Auch noch Mitte der 1970er-Jahre sollen die Wissensinhalte „vorrangig den Bereichen Trainings- und Bewegungslehre entnommen werden“ (KMK, 1975, S. 9). Dieser Ansatz wird später bei



Martin (1977, S. 11) und auf der programmatischen Ebene in weiteren KMK-Dokumenten aufgenommen (Ziegler, 1979, S. 39f.) und bei Kapustin (1978, S. 74) modifiziert, der Sportbiologie in Anatomie, Physiologie sowie Sporthygiene bzw. Sportmedizin differenziert.

Für Österreich sieht Stadler sogar noch Mitte der 1990er-Jahre eine Orientierung an den Disziplinen der Sportwissenschaft gegeben (Stadler, 1995, S. 137), jedoch sind diese bildungspolitischen Vorgaben in der wissenschaftlichen Fachdidaktik überwiegend kritisiert worden (Bergner, Funke & Kurz, 1974, S. 328). Als Gefahr wird damals eine *Abbildungsdidaktik* zunächst befürchtet (Zimmermann, 1980) und später als eingetroffen konstatiert (Naul, 1990, S. 76; Stadler, 1995, S. 137). Sie übernimmt pädagogisch ungefiltert Wissensinhalte aus verschiedenen Teildisziplinen der Sportwissenschaft in den Sportunterricht.

Gegen die Übernahme von Wissensinhalten aus der Sportwissenschaft in den Sportunterricht spricht in den 1970er-Jahren zudem das junge Alter der Sportwissenschaft, deren Erkenntnisse nicht umfangreich gesichert sind (Größing, 1978c, S. 25f.). Solche Konstituierungsprobleme gelten auch heute noch für junge Teiltheorien der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen als Gefahr. Dennoch ist für die Anwendung in Schulen empirisch belegt, dass SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe Wissensinhalte im Wesentlichen mit wissenschaftlichen Teildisziplinen identifizieren (Schulz, 2003, S. 161), wahrscheinlich da ihr Sportunterricht entsprechend angelegt ist. Die Bezugsgrößen der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen lassen sich in *natur-verhaltenswissenschaftliche* sowie *sozial-geisteswissenschaftliche* einteilen (Wagner & Schulz, 2010a, S. 256).

Aufgrund der vielfältigen Bezugsdisziplinen wird die Sportwissenschaft auch als *Integrationswissenschaft* bezeichnet (oder als *Aggregatwissenschaft*; Lenk, 1979; s. Kap. 5.4). Daraus lässt sich bei einer Orientierung an Teildisziplinen ableiten, dass ein in der Sportwissenschaft möglicher multidisziplinärer Zugang Bildungspotenziale offeriert (Zimmermann, 1980, S. 100). Dieser theoretische Anspruch wird nach empirischen Daten zu Lernerfolgskontrollen der gymnasialen Oberstufe in der Unterrichtswirklichkeit aber nur selten eingelöst, denn die Wissensinhalte beziehen sich meist nur auf eine oder zwei Wissenschaftsteildisziplinen (Wagner & Schulz, 2010a, S. 258; 2010b, S. 269).

Weitere Daten zeigen eine starke Orientierung der Wissensinhalte an einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Bewegungsoptimierung (Schulz, 2010a, S. 151f.; Wagner



& Schulz, 2010a, S. 256f.; 2010b, S. 268). Für eine ältere, aber repräsentativ angelegte Stichprobe wird bei Bruckmann (1986) ebenfalls deutlich, dass in Grundkursen sozial-geisteswissenschaftliche Ausrichtungen kaum berücksichtigt werden (Bruckmann, 1986, S. 189). Naul et al. (1987, S. 190) beschreiben für ihre Daten, dass die Themenwünsche der SchülerInnen naturwissenschaftlich orientiert seien, sich aber im Verlauf der gymnasialen Oberstufe auf geistes- bzw. sozialwissenschaftliche Themen verschoben hätten und, damit einhergehend, sei eine Abkehr vom Ziel der Leistungsoptimierung festzustellen (auch: Fischer et al., 1984, S. 175).

6.2 Orientierung an Sportarten

Eine weitere Möglichkeit ist die Orientierung von Wissensinhalten des Sportunterrichts an *Sportarten* (oder *assoziierten Bewegungsfeldern*). Eine Systematisierung zur Sportartenorientierung stammt von Zimmermann, der Wissensinhalte im Sportunterricht nach Anwendungsmöglichkeiten und Transferpotenzialen im Hinblick auf Sportarten unterteilt in sportartspezifische und allgemeine bzw. sportartübergreifende Wissensinhalte. Zimmermann verwendet den Begriff der sportartspezifischen Theorie nach eigener Einschätzung „weitgehend identisch mit dem, was instrumentelle Theorie bei Kurz meint“ (Zimmermann, 1980, S. 99). Auch für Bergner ist sportartspezifisches Wissen definiert als „Wissen um das für das Erlernen und Betreiben der gewählten Sportart spezifisch vorgegebene Anforderungsprofil“ (Bergner, 1978, S. 22). Zimmermann selbst stellt zunächst fest, dass sportartspezifische Wissensinhalte erstens mit einem Sportunterricht korrelieren, der allgemein nach Sportarten organisiert ist (Zimmermann, 1980, S. 104) und zweitens sich auf „den spezifischen Handlungsvollzug in einer Sportart“ (ebd., S. 99) beziehen, bedingt durch strukturelle Merkmale, die sich von anderen Sportarten unterscheiden. Sportartübergreifendes Wissen wird von Zimmermann nicht separat definiert, ergibt sich nach ihm vermutlich durch Abgrenzung von sportartspezifischem Wissen. Demnach wären Wissensinhalte sportartübergreifend, wenn sie sich von einer Sportart auf andere übertragen lassen, wie biomechanische Prinzipien verschiedener Wurf- oder Schlagtechniken. Das Verhältnis von sportartspezifischem zu sportartübergreifendem Wissen sieht Zimmermann als Abstufung, da er für eine vergleichende Betrachtung verschiedener



Sportarten eine solide Aufarbeitung des spezifischen Wissens zu den einzelnen Sportarten voraussetzt (ebd., S. 104). Zimmermann selbst ordnet sportartspezifisches Wissen dem Sportgrundkurs der gymnasialen Oberstufe zu und dem Leistungskurs zusätzlich sportartübergreifendes Wissen (ebd., S. 100). Auch Bergner misst im Leistungskurs „der Behandlung sportartübergreifender Fragestellungen (...) ein größeres Gewicht zu“ (Bergner, 1978, S. 23). An anderer Stelle jedoch empfiehlt Zimmermann sportartspezifisches Wissen für den Sportunterricht „aller Jahrgangsstufen“ (Zimmermann, 1982, S. 49).

Allgemein haben in den 1970er- und 1980er-Jahren Sportarten den Sportunterricht als Ordnungsstruktur oder „didaktische Grundordnung“ (Schulz, 1982b, S. 260) stark geprägt (teilweise noch bis ins 21. Jahrhundert; z. B. Hummel, 2013; s. a. Lehrplänen der damaligen Zeit, bspw. KM NRW, 1975; 1975a). Im Kontrast zur einheitlichen sportlichen Ausbildung der OberstufenschülerInnen mit Leichtathletik und Gerätturnen vor 1972 folgte später eine größere Wahlmöglichkeit für die SchülerInnen zwischen gleichberechtigten Sportarten (ebd.). Die Wissensvermittlung wird für diese Zeit als primär sportartspezifisch konstatiert (Zimmermann, 1979, S. 224; 1980, S. 99; Quanz, Geßmann, Groth, Schulz & Wiegand, 1979). Die Wissensbestände zielen entsprechend auf das Erlernen oder Betreiben einer Sportart (Bergner, 1977a).

Etwa in den letzten beiden Jahrzehnten ist für den Sportunterricht allgemein eine Öffnung hin zu *Bewegungsfeldern* statt Sportarten festzustellen (z. B. empirisch in Lehrplänen; Prohl & Krick, 2006; Wagner, 2011a). Dennoch sind Sportarten auch heute noch in einigen Bundesländern auf programmatischer Ebene in Lehrplänen eine dominante Führunggröße (Wagner, 2011a, S. 109f.) und auch Lehrkräfte greifen in der Unterrichtsplanung auf diese Ordnungsstruktur bevorzugt zurück (Wagner & Schulz, 2010a/b). Eine vertiefte akademische Auseinandersetzung mit der Frage der Wissensausrichtung an Sportarten hat es aber in den letzten 20 Jahren nicht gegeben. Empirisch zeigt die Ausrichtung der Grundkurse eines Schulversuchs, dass mit großem Abstand Sportspiele und Leichtathletik favorisiert werden (Kurz & Wagner, 2010, S. 157).

Eine Orientierung an Sportarten birgt allgemein die Gefahr einer Verkürzung auf den Fokus der Leistungsoptimierung analog zu vielen außerschulischen Ausrichtungen in Sportvereinen. Einige Studien zeigen eine Korrelation von Sportartenorientierung und Leistungsfookus sowohl auf der Lehrplanebene (Stibbe, 1994, S. 63f.) als auch im Unter-



richtsaltag (Kurz & Wagner, 2010). So beziehen sich bei Letzterer die am häufigsten gewählten Sinnperspektiven bzw. pädagogischen Perspektiven bei Grundkursen eines Schulversuchs auf Leistung und Wettkampf (ebd., S. 160).

Um einem engen Verständnis entgegenzuwirken, wurden unter anderem in NRW Sportarten mit begrifflich weiter gefassten Bewegungsfeldern zu *Inhaltsbereichen* zusammengefasst (Geßmann, 2000). Während sich der Großteil der Inhaltsbereiche an Sportarten orientiert, wurde zusätzlich ein sogenannter 10. Inhaltsbereich „Wissen erwerben und Sport begreifen“ gebildet. Dieser liegt quer zu den anderen Inhaltsbereichen. In so herausgehobener Form ist Wissen erstmalig in einem Lehrplan (für Gymnasien und Gesamtschulen) verankert (Kastrup, 2009, S. 76). Für die nordrhein-westfälischen Grundschullehrpläne aus dem Jahr 2000 ist dieser Inhaltsbereich (im Gegensatz zu den Rahmenvorgaben) jedoch als eigenständige Größe gestrichen worden (Schulz, 2004, S. 39).

6.3 Orientierungssystematiken und Beispiele

Zusätzlich zur Orientierung von Wissensinhalten an sportwissenschaftlichen Teildisziplinen oder an Sportarten gibt es weitere *Systematisierungen* unterschiedlicher Komplexität und Begründungsqualität. Ballreich, Becker und Kayser unterteilen zu Beginn der 1970er-Jahre den kognitiven Bereich in einen *reproduktiven* Teilbereich, der sich auf Trainingsprinzipien, Trainingsprogramme, Trainingswirkungen, Regeln, Sicherheitsvorschriften und Übungsbezeichnungen bezieht (Ballreich, Becker & Kayser, 1971, S. 194), und einen *produktiven* Teilbereich, der Bewegungsvorstellungen, sporttaktisches Handeln und die Entwicklung von Bewertungskriterien sportmotorischer Aktivität umfasst.

Eine weitere, etwas später entstandene Ordnung stammt von Bielefeld, Falke, Haag und Kneyer (1980) und versucht, die Orientierungen an Wissenschaftsdisziplinen und Sportarten zu vereinen. Die AutorInnen nehmen die Unterscheidung nach Sportarten in erster Ebene auf und verbinden diese mit wissenschaftlichen Teilgebieten (Tab. 2).



Tab. 2: Orientierungssystematik zu Wissensinhalten (angelehnt an Bielefeld et al., 1980)

Sportartspezifisches Wissen		Sportartübergreifendes Wissen	
Praxisorientiert	Theorieorientiert	Problemorientiert	Wissenschaftssystematisch orientiert
Technik, Taktik, Regeln usw.	Sportartspezifische Didaktik/Methodik/Trainingslehre/Bewegungslehre/Geschichte/Organisation usw.	Sport und Gesundheit/Freizeit/Gesellschaft/Politik/Arbeit usw.	Sportmedizin Sportbiomechanik Sportpsychologie Sportpädagogik Sportsoziologie Sportgeschichte Sportphilosophie usw.

In den 1980er-Jahren fordert Trebels ausführlich begründet für die inhaltliche Orientierung der Wissensbestände, dass ihr didaktisches Ziel „nicht in der Herausbildung immer effizienterer Bewegungsformen (für immer weniger Personen)“ (Trebels, 1983a, S. 16) liegen solle, sondern die Erfahrung in der Leiblichkeit und Bewegungserlebnisse sowie die Stärkung des Subjekts der Bewegungshandlung stärker zu berücksichtigen seien (ebd.). Ein zentrales Element ist in diesem Ansatz eine schülerausgerichtete Problemorientierung. Zusammen mit Hagen und Siekmann hat Trebels (1992) eine entsprechende Matrix für die Auswahl von Wissensinhalten im Sportleistungskurs entwickelt, die einerseits Erfahrungen der SchülerInnen, andererseits auch modifizierte sportwissenschaftliche Teildisziplinen enthält (Tab. 3). Eine analoge Matrix für den Grundkurs ist im Vergleich reduziert und legt den Schwerpunkt auf Training und Bewegung.



Tab. 3: Inhaltsmatrix für den Leistungskurs (modifiziert nach Hagen, Siekmann & Trebel, 1992, S. 287)

		Theoriefelder		
		Sport & Bewegung	Sport, Training & Gesundheit	Sport & Gesellschaft
Praxisfelder	Sport, den ich selbst treibe			
	Funktionen, die ich im Sport übernehme			
	Sport, den ich konsumiere			

Eine alternative, knappe Systematisierung von Wissensinhalten des Sportunterrichts skizziert Schulz (1983b). In einer ersten von drei Kategorien ist Wissen zur sportlichen Bewegung im engeren Sinne zusammengefasst, beispielsweise Bewegungsbeschreibungen und -erklärungen, das meistens, aber nicht ausschließlich zur motorischen Leistungsoptimierung dienen soll (ebd., S. 407). In der zweiten Kategorie subsumiert Schulz Wissen zu Gesundheitsfragen und Sicherheitsmaßnahmen (ebd.). Seinen dritten Bereich konstituiert Wissen über gesellschaftliche Bezüge des Sports wie Regeln (ebd., S. 408). Durch solches Wissen sollen SchülerInnen befähigt werden, den Sport mit seinen Ansprüchen in das eigene Leben einzuordnen (basierend auf Klafki, 1967, S. 150).

In den letzten 10 Jahren hat die Umorientierung zu *Kompetenzen* und *Standards* (Wagner, 2011a) zu ersten *Kompetenzmodellierungen* für das Fach Sport geführt. Diese Modellierungen – u. a. nach Franke (2007a, S. 182f.) und Gogoll (2012; 2013a/b) – enthalten auch systemisierte Hinweise für Inhalte, an oder mit denen bestimmte Kompetenzen erworben werden sollen. Da jedoch die Kompetenzen zentrale Führungsgrößen der Modellentwürfe sind, scheinen die Inhalte kaum ablesbar oder teilweise auch beliebig. Bis-her sind die Modellentwürfe zumindest in dieser Hinsicht noch wenig differenziert bzw. begründet und können daher hier nicht zur Orientierung beitragen. Allgemein ist dazu anzumerken, dass bei Sportunterricht, der einer eher formalen Bildungstheorie folgt, der



Inhalt tendenziell eher beliebiger ist als bei einem Sportunterricht, der von einer materialen Bildungstheorie geprägt ist.

Zusätzlich zu diesen Systematiken existieren konkrete, ausgearbeitete und veröffentlichte Unterrichtseinheiten mit einem expliziten Schwerpunkt der Wissensinhalte: Weichert und Bielefeld (1979) nennen als zentrale inhaltliche Bereiche des sportunterrichtlichen Wissens die geschichtliche Entwicklung, die soziale Struktur und Funktion, gesundheitlich-medizinische und bewegungstheoretische Aspekte, das Lehren und Lernen sowie trainingstheoretische Gesichtspunkte (ebd., S. 303; ähnlich Geist & Weichert, 1981). Für von Hentig zählen Ermüdung, Angst, Regeln und Wettkampf zu unverzichtbaren Wissensbeständen des Sportunterrichts (von Hentig, 1972), Brodtmann sieht die Inhalte Körperfunktionen und -reaktionen beim Sporttreiben, Auftrieb und Vortrieb beim Schwimmen, soziale Beziehungen, Spieltaktik in Kleinen Spielen, das Aufwärmen und die Konditionsschulung sowie das Gleichgewicht und den Umgang mit Gefühlen als bedeutsam (Brodtmann, 1980, S. 216). Weiterhin wurden bisher vor allem Beispiele für die gymnasiale Oberstufe veröffentlicht (Ernstsohn & Silberstein, 1986, zum Triathlon), wobei ab den 1990er-Jahren sehr verschiedene Beispiele für Unterrichtsreihen der gymnasialen Oberstufe eine breite, inhaltliche Öffnung verdeutlichen. Beispielsweise der Sammelband von Dreiling und Schweihofen (2004) enthält Beiträge, die zwischen 1979 und 2004 in der Zeitschrift *Sportpädagogik* erschienen und nach sportwissenschaftlichen Teildisziplinen geordnet sind (begründet in Anmerkung 5 bei Dreiling & Schweihofen, 2004, S. 7). Noch aktuellere Beispiele für Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt der Wissensvermittlung im Sportunterricht liegen vor zu klassischen Sportarten wie Basketball (Buchholz & Rau, 2013), zu trendsportartigen (Jump-Style bei Winzer & Schwarz, 2013) oder zu wissenschaftsdisziplinübergreifenden Inhalten (wie Aggression bei Erlemeyer, 2013). Manche Beispiele sind an Wissenschaftsdisziplinen orientiert (Heyser, 1977, Beispiele aus Bewegungslehre und Trainingslehre), andere haben eine sportartspezifische Ausrichtung (Nádi, 1979, für einen Grundkurs), einige eine sportartübergreifende (Größing & Wutz, 1978; Quanz, 1979; Grupe, 1980; zu den Bereichen Fußball, Training, Bewegungsanalyse, Motivation und Soziales).

Empirische Studien zu Wissensinhalten zeigen in einer älteren Erhebung, dass beide Geschlechter sich nach Kläß (1976, S. 116) an den Inhalten „Sport und Gesundheit“ (59 %), „Technik, Taktik, Bewegungslehre“ (51 %), „Sportpolitik“ (44 %), „Trainingslehre“ (44 %)



und „Regeln“ (41 %) besonders interessiert zeigen. Für eine weitere ältere, aber repräsentativ angelegte Stichprobe wird bei Bruckmann (1986) ersichtlich, dass in Grundkursen Bewegungsanalysen, Aufwärmens und konditionelle Grundlagen am häufigsten thematisiert werden (ebd., S. 189). In neueren Erhebungen geben Sportlehrkräfte bei Kastrup an, Wissen zu Gesundheit, Biomechanik, Physiologie, Spielregeln und Taktik zu vermitteln (Kastrup, 2011). Bei Kramczynski (2011) sind es Wissensinhalte zu Gesundheit, Verhalten im Sport und sportartspezifischem Wissen, hingegen werden Sport-Gesellschaftsprobleme oder Sportgeschichte eher vernachlässigt. Im Detail werden für die Sekundarstufe I, wenn denn Wissen vermittelt wird, folgende Inhalte angegeben: Sportartenregeln (67,9 %), Bewegungsbeschreibungen (46,4 %), Belastung/Adaption/Erholung (41,1 %), Körperhygiene (26,8 %), Grundlagen der Bewegungslehre (25 %), Veränderbarkeit von Spielen und Regeln (23,2 %), gesunde Lebensführung (23,2 %), leistungssteigerndes Training (23,2 %), Sporttreiben in der Natur (8,9 %), sportgerechte Ernährung (3,6 %) sowie Doping/Drogen im Sport (1,8 %) (Kramczynski, 2011). Auf Lehrplanebene ergab die SPRINT-Studie, dass in der gymnasialen Oberstufe die Bereiche Bewegungs- und Trainingslehre in allen Lehrplänen vorgegeben sind (Prohl & Krick, 2006, S. 40).³³

Insgesamt lassen sich somit aus den Systematiken von Ballreich et al. (1971), Bielefeld et al. (1980), Trebels (1983a), Hagen et al. (1992) sowie Schulz (1983b) übergreifend die folgenden möglichen Wissensinhalte ableiten: Trainingsprinzipien, Taktik, Regeln, Sicherheitsvorschriften bzw. Helfen-Sichern und Geräteumgang sowie Sport-Gesellschaftsprobleme. Die genannten unsystematischen Beispiele bieten, mit Ausnahme der Inhalte Technik und Körpersignale, wenige Überschneidungen und lassen sich deshalb nur teilweise für das eigene empirische Vorhaben als Analysekategorien verwerten.

³³ International veröffentlicht zu Wissensinhalten des Sportunterrichts liegt für eine Stichprobe von 39 SchülerInnen einer städtischen Schule in den USA das Ergebnis von Placek, Griffin, Raymond, Tremino und James (2001) vor, dass in den sechsten Klassen kaum deklaratives Wissen zu den Inhalten Fitness, Gesundheit und kardiovaskuläre Prozesse vermittelt werde.



6.4 Orientierung am inhaltlichen Anspruch des Wissens

Neben der Orientierung an sportwissenschaftlichen Teilgebieten oder Sportarten könnten Wissensinhalte sich anhand ihres *inhaltlichen Anspruchs* taxieren lassen. Allgemein basal wird zunächst, Mergelkuhls Empfehlung folgend, für den Bereich der Wissensinhalte ein schülerverständliches, allgemeines Wort verwendet (Mergelkuhl, 2010, S. 196), „Nachdenken“, das einer Formulierung von Brodtmann (1983, S. 23) entliehen ist (ähnlich bereits Bley, 1980, S. 133). Dieser Begriff wird unter Rückgriff auf Wagner und Schulz (2010a, S. 255) als *Alltagswissen* bezeichnet.

Zur weiteren Differenzierung des inhaltlichen Anspruchs wird die Orientierung an einer Sportart oder an einem sportartübergreifenden Inhalt erfasst (Naul, 1990, S. 79; Wagner & Schulz, 2010a). Es ist zu bedenken, dass die Unterscheidung zwischen sportartspezifischen und sportartübergreifenden Wissensinhalten im Grad der Abstraktion von konkreter Handlung liegt, aber nicht notwendigerweise eine Niveauunterscheidung beschreibt (z. B. im Sinne von Anforderungsbereichen der Abiturprüfung).³⁴ In Zimmermanns Verständnis ist sportartspezifisches Wissen assoziiert mit Handlungswissen, was jedoch nicht zwangsläufig so sein muss. Eine neuere und zum Anspruchsniveau etwas weiter gefasste Definition (s. auch eine Alternative bei Wagner & Schulz, 2010a/b) von sportartspezifischen bzw. sportartübergreifenden Wissensinhalten liefert Kastrup (2009):

„Die folgenden Ausführungen fassen unter sportartspezifisches Wissen das Wissen, das für das Lernen von sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, für den Gebrauch einer Fachsprache und für die Erschließung des kulturellen Guts des Sports unmittelbar notwendig ist. Sportartübergreifendes Wissen umfasst hingegen all das Wissen, das über die Vermittlung rein praxisbezogenen Wissens hinausgeht. Dies schließt wissenschaftliche Theorien und Modelle, die Erklärungen

³⁴ Dreiling und Schweihofen (2004) kritisieren, sportartspezifisches Wissen könne nur auf einer reproduktiven Anforderungsebene verbleiben (Grafik bei Dreiling & Schweihofen, 2004, S. 6). Beim Anspruchsniveau gibt es wahrscheinlich einen Zusammenhang mit der methodischen Intention von Wissensinhalten (Kap. 7), eine Trennung ist eher theoretisch-analytischer Art.



für die Handlungen und Problemlösungen liefern, ein. Dieses Wissen kann dazu dienen, Werturteile zu treffen und zu reflektieren, Problemstellungen zu bewerten und Entscheidungen zu treffen" (Kastrup, 2009, S. 127).

Empirisch untersucht, weisen nach Prohl und Krick (2006) 44 % der untersuchten Lehrpläne Forderungen zur Vermittlung von Wissen zumindest auf, die über sportartspezifisches Wissen hinausgehen, wobei sie eine Zunahme der Häufigkeit von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II feststellen (Prohl & Krick, 2006, S. 39). Beim nordrhein-westfälischen Schulversuch sind etwa 40 % der Wissensinhalte in Prüfungen je sportartübergreifend oder an eine Sportart angebunden (Wagner & Schulz, 2010a, S. 258f.; 2010b, S. 270).

Analog könnte die Orientierung an einer oder mehreren sportwissenschaftlichen Teilgebieten analysiert werden (ausführlicher: Wagner & Schulz, 2010a/b). Beiden Ansätzen zugrunde liegt die Prämisse, dass Wissensinhalte für SchülerInnen vermutlich anspruchsvoller sind, falls sie sportarten- oder teildisziplinübergreifend sind und dabei ein multiperspektivischer Zugang mehr Bildungspotenziale offeriert. Zusätzlich kann zur Erfassung des inhaltlichen Anspruchs eruiert werden, ob sich die Wissensinhalte auf wissenschaftliche Modelle oder Theorien beziehen, in Abgrenzung zu Alltagswissen (Wagner & Schulz, 2010a, S. 255f.; 2010b, S. 267).

6.5 Fazit

Als Möglichkeiten der Orientierung von Wissensinhalten sind zunächst sportwissenschaftliche Teildisziplinen und Sportarten in diesem Kapitel erörtert worden. Die Sportwissenschaft mit ihren Teildisziplinen müsste mittlerweile aus ihren Konstituierungsproblemen herausgewachsen sein, jedoch sollten Wissensinhalte unabhängig davon pädagogisch gefiltert werden, wenn sie aus wissenschaftlichen Bereichen in schulischen Sportunterricht eingebracht werden.

Die sportwissenschaftlichen Teilgebiete lassen sich in sozial-geisteswissenschaftliche auf der einen und natur-verhaltenswissenschaftliche auf der anderen Seite klassifizieren.



Empirische Studien belegen bisher eine Orientierung der Wissensinhalte von Sportunterricht eher an naturwissenschaftlichen Teilgebieten. Für orientationssuchende Sportlehrkräfte ergibt sich das Dilemma, dass sich schulische KMK-Vorgaben eher nach sportwissenschaftlichen Teilgebieten ausrichten, hingegen für außerschulischen Sport überwiegend Sportarten die Führungsgröße konstituieren. Die Ausrichtung an Sportarten aber könnte die Wissensinhalte tendenziell auf das Ziel der Bewegungsoptimierung hinsichtlich einer genormten Sportartenausführung verengen.

Weitere Systematiken und einzelne Beispiele, die explizit zur Wissensvermittlung veröffentlicht wurden, bieten nur wenige Überschneidungen, aus denen sich Analysekategorien ableiten lassen könnten. Jedoch erscheint es lohnenswert, den inhaltlichen Anspruch von Wissensinhalten in der eigenen Studie zu erfassen. Die deduzierten Analysekategorien zu Wissensinhalten im Überblick zeigt Tab. 4.

Tab. 4: Analysekategorien der Inhaltsdimension

Bezug	Analysekategorien (Subkategorien)	Nr.
Orientierung der Wissensinhalte	Sportartorientierung	I1
	Wissenschaftsdisziplinorientierung (natur-verhaltenswissenschaftlich; sozial-geisteswissenschaftlich)	I2
Inhaltlicher Anspruch des Wissens	Alltagswissen	I3
	Sportartübergreifendes (eine Sportart; zwei Sportarten; mehr als zwei Sportarten)	I4
	Modelle/Theorien	I5
Konkrete Inhalte	Geräteumgang	I6
	Helfen-Sichern	I7
	Körpersignale	I8
	Sport-Gesellschaftsprobleme	I9
	Taktik	I10
	Technik	I11
	Trainingsprinzipien	I12