Peter Elflein, Wiebke Langer
Yoon-Sun Huh & Sönke Kamp
(Hrsg.)

Didaktik innovativen Sportunterrichts

Grundlagen und Unterrichtsmodelle
für Schulpraxis und Lehrerbildung

2 Beiträge zur Praxeologie der Bewegung und des Sports

Beiträge zur Praxeologie der Bewegung und des Sports

Herausgegeben von Peter Elflein Band 2

Didaktik innovativen Sportunterrichts

Grundlagen und Unterrichtsmodelle für Schulpraxis und Lehrerbildung

Herausgegeben von

Peter Elflein, Wiebke Langer,
Yoon-Sun Huh & Sönke Kamp

2. Auflage

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Coverbilder: privat

unter redaktioneller Mitarbeit von:
Alessa-Kristin Gravemann und Laura Focken

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.dnb.de‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2143-4

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2021
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Zur Buchreihe *Praxeologie der Bewegung und des Sports* und zur Stellung von Band 2 in der Reihe

Die Buchreihe *Beiträge zur Praxeologie der Bewegung und des Sports* wurde im Jahr 2018 mit dem Band 1 - „Sport in der beruflichen Bildung zwischen Traditionen, Visionen und Innovationen“ - begründet (hrsg. von Elflein, Brauweiler, Klingen & Langer). Gemeinsam mit diesem werden im Band 2 - der „Didaktik innovativen Sportunterrichts“ - grundlegende Gesichtspunkte und Perspektiven einer sportpädagogischen Praxeologie entwickelt und zur Diskussion gestellt.

Die Einführung des Begriffs Praxeologie in den *pädagogischen* Sprachgebrauch wird auf den Bonner Bildungsphilosophen Joseph Derbolav zurückgeführt. Daneben entwickelte eine Linie Göttinger Pädagogen die Grundzüge einer praxeologischen *Didaktik*. In den Bänden 1 und 2 der Buchreihe zur Praxeologie der Bewegung und des Sports wird diese historische Position aufgegriffen, weiter bearbeitet, methodologisch differenziert sowie für Untersuchungen der aktuellen Bewegungs- und Sportpädagogik fruchtbar gemacht. Projekte im Rekurs auf das hier gemeinte Verständnis von Praxeologie stehen unter dem Anspruch, gleichermaßen *theoretisch fundiert* wie *praxisbezogen*, *kritisch* wie *konstruktiv*, hermeneutisch *sowie* empirisch unterlegt, *analytisch* wie - in einem innovativen Sinn - *entwicklungsbezogen* zu sein.

Ein weiteres Merkmal ist die Anwendung mehrdimensionaler *pädagogischer Perspektiven* auf ihren Betrachtungsgegenstand. Diese finden Verwendung: a) bei kritischen *Analysen* der in ihrer „Historizität“ - in Vorentwicklungen, grundlegenden Zielrichtungen, Veränderungen, gesellschaftlichen Einflüssen - zu durchleuchtenden und aufzuklärenden Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit sowie b) bei der *konstruktiven Aufarbeitung und Wendung* erkannter Problemstellungen der „Praxen“ und der diesen zu Grunde liegenden „Theorien“.

Während in Band 1 allgemeinere sport*pädagogische* Grundgesichtspunkte einer praxeologischen Position im Mittelpunkt von Betrachtungen standen, befasst sich Band 2 gezielter mit *didaktischen* Problemstellungen im schulisch-unterrichtlichen Kontext: Im Blickfeld der *Didaktik innovativen Sportunterrichts* befindet sich besonders der Sportunterricht an weiterführenden und berufsbildenden Schulen bzw. das Lehren und Lernen von Bewegung, Spiel und Sport mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Zugleich richtet sich der vorliegende Didaktikband an die Adresse der *LehrerInnenbildung* in ihren verschiedenen Einrichtungen, Zuständigkeitsbereichen bzw. Phasen. Zur Umsetzung, Realisierung und Implementierung innovativer Ideen und Ansätze in der schulischen Praxis bedarf es - dem Grundgedanken der hier vertretenen Praxeologie folgend - einer adäquaten *wissenschafts- und praxisbezogenen Bildung von Sportlehrerinnen und -lehrern* mit dem Ziel der Förderung adressatenbezogener sowie sachlich

fundierter innovativer Handlungskompetenz. Die Didaktik innovativen Sportunterrichts hält hierzu Orientierungen bereit und möchte Denkanstöße sowie Impulse zum fortgesetzten selbständigen Experimentieren und Weiterentwickeln von Unterrichtsanregungen geben.

Der Band ist über einen Zeitraum von mehreren Jahren in Verbindung mit schulpraktischen Studien, in Tuchfühlung mit der 2. Ausbildungsphase sowie im Zusammenhang mit Lehrerfortbildung entstanden. Die hier vorgestellte Didaktik versteht sich nicht als ein Endprodukt, sondern als ein Zwischenergebnis und Diskussionsangebot auf dem Wege erforderlicher weiterer Bemühungen: u.a. um Verständigung und Kooperation zwischen den an der Sportlehrerbildung beteiligten Institutionen und den dort anzutreffenden engagierten Personen (in Studium, Referendariat und Bildungspraxis Sport).

In der Reihe „Beiträge zur Praxeologie der Bewegung und des Sports“ sind einige Folgebeiträge bereits fest eingeplant: z.B. zu Thematiken wie

- „Kompetenzbildung von Menschen mit Behinderung im Kontext spielerisch-sportlicher Bewegungspädagogik und -therapie“ (Band 3),
- „Natursportliche Bildung und Gesundheit aus der Perspektive innovationsbezogener Sportpädagogik und Sportdidaktik“ (Band 4),
- „Selbständigkeit und Problemlösefähigkeit als Ressourcen für Gesundheit im Seniorensport“ (Band 5),
- „Heterogenität, Integration und Gesundheit. Aktuelle Herausforderungen, Ansätze und Perspektiven des Sports in der beruflichen Bildung“ (Band 6)
- „Gesundheitsförderung im betrieblichen Sport“ (Band 7).

Die Buchreihe ist an der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie einer Veröffentlichung von Arbeiten interessiert, die die Grundgedanken einer Praxeologie aufgreifen und an relevanten bewegungs- und sportpädagogischen Themenstellungen innovativ weiterbearbeiten. Solche Beiträge sind in der Reihe willkommen und können hier ihren Ort finden!

Peter Elflein
(Herausgeber der Buchreihe)

Kontakt: Prof. Dr. Peter Elflein
Universität Osnabrück
Sportzentrum Jahnstr. 75
49080 Osnabrück
Email: peter.elflein@uos.de

Vorwort: zur 2. Auflage des Bandes im Frühjahr 2021

Die im Jahr 2019 erschienene *„Didaktik innovativen Sportunterrichts“* mit „Grundlagen und Unterrichtsmodellen für die Schulpraxis und Lehrerbildung“ ist seit Anfang des Jahres 2021 vergriffen und wird nun mit geringfügigen Korrekturen, inhaltlich weitgehend unverändert, neu aufgelegt. Die Nachfrage an dem Band trotz Corona-Krise und erheblichen Einschnitten auf die Realisierung von Schulsport lässt, wie wir es sehen, den Wunsch nach baldigem Wiederbeginn eines Sportunterrichts erkennen, der - auch im Hinblick auf das Anliegen der Gesundheitsförderung – lebendiger, sinn- und freudvoller agiert sowie differenzierteren pädagogischen Orientierungen folgt, als es politisch-rechtliche Maßgaben derzeit erlauben. Vielleicht wird einmal auf der Basis breiter gerichteter und evidenzbasierter Untersuchungen besser zu beurteilen sein, inwieweit die von hygienischen Gesichtspunkten her bestimmten Maßnahmen der Jahre 2020 und 2021 im Hinblick auf Schulsport und weitere Lebens-/Bildungsbereiche einer gesunden Entwicklung von Menschen de facto zuträglich waren.

Die Didaktik innovativen Sportunterrichts bezieht sich auf alle Felder und Stufen des Lehrens und Lernens im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport. Am weitesten entwickelt sind Perspektiven mit Blick auf den Sportunterricht an weiterführenden sowie berufsbildenden Schulen. Die im ersten Teil des Bandes dargestellten theoretischen Grundlagen haben noch übergreifenden Charakter. Die Vermittlungsmodelle des zweiten Teils sind in Verbindung mit Studien an weiterführenden und berufsbildenden Schulen entstanden und zielen auf Anwendung in eben diesen Bereichen der Schulpraxis und Lehrerbildung ab.

Die *Didaktik innovativen Sportunterrichts* ist nicht urplötzlich, wie aus dem Nichts entstanden, sondern hat sich über einen längeren Zeitraum entwickelt:

- Ein Vorläufer sind die im Jahr 2015 erschienenen „Beiträge zum innovativen Sportunterricht“. In dem Didaktik Band von 2019 wurden die vormaligen Beiträge weiterentwickelt und konzeptionelle Zusammenhänge geschärft.
- Erstmalig fand der Innovationsbegriff seitens einer Osnabrücker Arbeitsgruppe Sportdidaktik nochmals 10 Jahre zuvor Verwendung, in dem Band „Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis“, der von Elflein, Hunger & Zimmer im Jahr 2004 zur Verabschiedung des Gießener Sportdidaktikers Günter Köppe in den Ruhestand herausgegeben wurde.
- Die Ursprünge der aktuellen Didaktik innovativen Sportunterrichts reichen weiter zurück: Vorarbeiten erfolgten so etwa bereits in der im Jahr 2000 erschienenen „Sportpädagogik und Sportdidaktik“ von Peter Elflein sowie in einem vorangegangenen Band: „Sport - Unterricht und Studium. Erziehungswissenschaftliche und didaktische Zusammenhänge“ (1992). In diesen Beiträgen wurde der Innovationsbegriff noch nicht zur Kennzeichnung der in Entwicklung befindlichen didaktischen Position genutzt. Allerdings standen

bereits ähnliche Probleme der Theorie und Praxis des Sportunterrichts und der Lehrerbildung im Blickfeld von Analysen. Außerdem wurden erste systematische Perspektiven in Richtung späterer Vorstellungen einer Didaktik innovativen Sportunterrichts entwickelt.

- Als historischer Begründer der Fachrichtung, die heute unter der Bezeichnung „innovativer Sportunterricht“ firmiert, kann der Göttinger Spiel- und Sportpädagoge Jürgen Hilmer gelten, ein Schüler des Didaktikers Erich Weniger („Theorie und Praxis in der Erziehung“) *und* des mehr empirisch orientierten Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth („Realistische Erziehungswissenschaft“). Hilmers 1969 veröffentlichte „Pädagogische Theorie der Bewegungsspiele“, die er beispielhaft an einem schulstufenübergreifenden Vermittlungskonzept der Wurf- bzw. Handballspiele veranschaulichte, war Ausdruck einer Synthese der durch seine Lehrer repräsentierten unterschiedlichen methodischen Zugänge auf das Feld der „Theorie“ und „Praxis“ schulischer Erziehung und Bildung und legte den Grundstock für weitere Arbeiten in Zielrichtung einer Didaktik innovativen Sportunterrichts.

Die Mitwirkenden an dem wiederaufgelegten aktuellen Band entstammen dem bereits angesprochenen Arbeitskreis Osnabrücker Sportwissenschaft. Die Arbeitsgruppe hat sich personell erweitert und verjüngt. Das fortdauernde Projekt *innovativer Sportunterricht* verfügt über ein Netzwerk an kooperierenden Lehrkräften, Schulen und Studienseminaren. Aktive Verbindungen bestehen zu Fachverbänden wie der Bundesarbeitsgemeinschaft Sport und berufliche Bildung (BAG-SBB e.V.) sowie dem Deutschen Sportlehrerverband (DSLV).

Bemühungen um fortgesetzte Entwicklungen der Position innovativen Sportunterrichts richten sich auf eine weitere Erforschung und Bearbeitung speziellerer Handlungsfelder (z.B. des Sports in der beruflichen Bildung in seinen Facetten, des Sports in den Sekundarstufen sowie in relevanten außerschulischen Feldern). Darüber hinaus wird eine zielgerichtete weitere Ausarbeitung der mit der Position verbundenen Vorstellungen von „Gesundheitsförderung/-bildung“ projektiert. Dabei wird es im Sinne der allen Projekten zu Grunde liegenden praxeologischen Ansatzweise um Versuche einer verbesserten theoretischen Fundierung sowie um eine Erarbeitung beispielhafter Vermittlungsmodelle gehen, die den Gehalt grundlegender theoretischer Vorstellungen angemessen praktisch transferieren.

Osnabrück, 1. März 2021

Peter Elflein, Wiebke Langer, Yoon-Sun Huh & Sönke Kamp
(Die Herausgeber des Bandes)

Inhalt:

Einführung der Herausgeber: Didaktik innovativen Sportunterrichts . . 7

Teil 1: Grundlegende didaktische Gesichtspunkte und Perspektiven

1. Historische Grundlagen und Entwicklungen einer Didaktik innovativen Sportunterrichts als „Praxeologie“ *(Peter Elflein)* 15
2. Gesichtspunkte und Perspektiven einer Didaktik innovativen Sportunterrichts im konzeptionellen Zusammenhang *(Peter Elflein)* 39
3. Sportdidaktische „Konzepte“ seit 1970 und ihr Beitrag zum innovativen Sportunterricht in Zielrichtung allgemeiner und beruflicher Bildung (*Peter Elflein*) 77
4. Gesundheitsförderung in der Perspektive einer Didaktik innovativen Sportunterrichts (*Peter Elflein & Yoon-Sun Huh)* 117
5. Integration und inklusives interkulturelles Lernen im innovativen Sportunterricht (*Yoon-Sun Huh)* 130
6. Typik des Handlungsfeldes „Sport in der beruflichen Bildung“ *(Wiebke Langer*) 154

Teil 2: Analyse, Planung, Realisierung innovativen Sportunterrichts

7. Didaktische Analyse und Planung: Vermittlungsmodelle innovativen Sportunterrichts als Kristallisationspunkte von Theorie und Praxis (*Peter Elflein, Wiebke Langer, Yoon-Sun Huh & Sönke Kamp)* . . . 171

A) Themenfeld: F i t n e s s und G y m n a s t i k

8. Gesundheitsorientierte Bewegung aus „West und Ost“. Interkultureller Vermittlungsversuch von Fitness und Qigong (*Yoon-Sun Huh, Tanja Ehlert, Elke Ulferts & Peter Elflein)* 185
9. Rope Skipping - vom ausdauerorientierten und koordinativen Fitnesstraining zur kooperativen ästhetischen Gestaltung (*Anna-Lena Hoffmann & Pia Winkelhues)* 196
10. Body-Bildung: nicht ohne Anteil von Wahrnehmung und Gefühl. Körpererfahrung mittels Rollbrett et al. (*Nicole Budde & Lena Stahlhut)* 206
11. Innovatives Langhanteltraining in der Schule. Ein Beitrag zur Haltungsschulung und Gesundheitsförderung (*Corinne Ferié)* . . . 219
12. Fitnesstraining im Schulsport unter der Zielsetzung: Vermittlung von Trainingskompetenz (*Gerd Thienes & Thomas Ohrt)* 234

B) Themenfeld: S p o r t a r t e n und S p i e l e

13. Handball spielen lernen in der Berufsschule – zu spät und wozu noch? Vermittlungsweg über die freizeitorientierte Spielvariante „Goalcha Street Handball“ *(Christoph Müller & Peter Elflein)* . . . 244
14. Schwimmen und Retten – anwendungsbezogen, spielerisch und sportlich inszeniert (*Sönke Kamp)* 255
15. Spiel- statt Schlagstock: Einführung in das Hallenhockeyspiel unter Berücksichtigung des kooperativen Lernens (*Gerd Oberschelp)* . . 270
16. Bad Ball Games – Federballspiele zwischen Konkurrenz und Kooperation (*Jana Reincke & Kirsten Scherler)* 285
17. Basketball - thematisiert unter dem Gesichtspunkt der Heterogenität von Lerngruppen (*Janina Langenbach)* 295
18. Fußball in der Berufsschule – für Mädchen ist das nichts? Vermittlungskonzept im Hinblick auf einen Sport „for all“ (*Bastian Kuhlmann & Bastian Brinker)* 306
19. Konflikt als Chance: Grundlagen und Vermittlung des Aikido zur Förderung der Selbstkompetenz (*Bodo Rödel)* 316
20. Umgestaltung von Sportunterricht unter dem Gesichtspunkt inklusiven Lehrens und Lernens - exemplifiziert am Softballspiel (*Martin Baschta)* 325

C) Themenfeld: A b e n t e u e r, N a t u r- und T r e n d s p o r t

21. Inlineskating im Sportunterricht - inszeniert zwischen Wagnis- und Sicherheitsaspekt, individuellem und kooperativem Lernen (*Christian Budke)* 335
22. Faszination Turnen: Wiederentdeckung und -belebung der Motivkräfte eines „versporteten“ und verschulten Erfahrungs- und Lernbereichs *(Carsten Keller)* 346
23. Herausforderung Slackline – unterrichtliche Balancen finden zwischen Bewegungstrends und Sporttraditionen (*Michael Zander & Henning Steinweg)* 358

D) Themenfeld: B e w e g u n g s a u s d r u c k, G e s t a l t u n g, T a n z

24. Cha Cha - Hop: Tanz in der beruflichen Bildung. Jugendkultur Hip Hop meets Gesellschaftstanz Cha Cha Cha (*Melanie Hoppe)* 369
25. Drums alive! Bewegung – Bildung - Gestaltung am Rhythmus (*Beate Holzgrefe & Wiebke Langer)* 380

Danksagung und Ausblick 392

Einführung in den Band:

„Didaktik“ innovativen Sportunterrichts

Peter Elflein, Wiebke Langer, Yoon-Sun Huh & Sönke Kamp

Bei dem vorliegenden Band handelt es sich um eine Neufassung der 2015 erschienenen „Beiträge zum innovativen Sportunterricht im Kontext von allgemeiner und beruflicher Bildung“ (hrsg. von Elflein, Langer, Huh & Kamp 2015). Der nach der Überarbeitung noch deutlicher gewordene *konzeptionelle Zusammenhang* des Bandes schien es zu rechtfertigen, das fertig gestellte Produkt unter dem Titel „Didaktik innovativen Sportunterrichts“ zu veröffentlichen.

Der Didaktik-Band blickt auf weitere, länger zurückreichende Vorarbeiten zum innovativen Sportunterricht zurück: Eine erste Veröffentlichung in die Richtung war eine vor 15 Jahren erschienene Festschrift zur Verabschiedung des Sportdidaktikers Günter Köppe in den Ruhestand unter dem Titel „Innovativer Sportunterricht – Theorie und Praxis“ (hrsg. von Elflein, Hunger & Zimmer 2004). Im Zuge der Vorbereitung dieses Projektes war die Idee der Verwendung *des Innovationsbegriffs* im Hinblick auf die Entwicklungsvorhaben einer praxeologischen Fachdidaktik der Bewegung und des Sports entstanden. Günter Köppe hatte vor der Übernahme seiner Gießener Professur längere Zeit auch an der Universität Göttingen gewirkt und dort mit dem Spielpädagogen *Jürgen Hilmer* zusammengearbeitet. Hilmer wiederum, ein Schüler des Didaktikers Erich Weniger sowie des Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth, kann als der Begründer einer Fachrichtung der Sportpädagogik und -didaktik gelten, die den praxeologischen Ansatz der Göttinger Pädagogik im Weiteren aufgegriffen, fachdidaktisch gewendet sowie modernisiert und methodisch differenziert hat.

An dem ersten Beitrag zum „Innovativen Sportunterricht“ von 2004 war ein breiterer Kreis von Fachleuten aus der Sportpädagogik beteiligt: außer den Herausgebern Kollegen und Freunde Köppes wie *Jürgen Schwier, Detlef Kuhlmann, Silke Sinning, Norbert Gissel, Volker Döhring, Frank Nickel, Petra Sieland, Harald Lange, Yoon-Sun Huh, Jürgen Swoboda u.a*. Die Pilotstudie wurde durch einen Beitrag eingeleitet, in dem die Beweggründe der Verwendung des Innovationsbegriffs erläutert wurden (Elflein 2004).

Der Innovationsbegriff schien deswegen zur Bezeichnung des Unterrichtskonzeptes geeignet zu sein, weil:

- er, wie die anvisierte Didaktik - auf „Erneuerungen“, Veränderungen von Praxis in realistischen organisatorischen und sozialen Kontexten“ abzielt,
- angestrebte Veränderungen - qua Begriffsverständnis von Innovationen sowie auch dem Selbstverständnis einer praxeologischen Didaktik nach – auf „kritischen Analysen vorzufindender Praxen bzw. Praktiken historischen und theoretischen Bezügen“ basieren,

- weil beiderseits vorgenommene Entwicklungen qualitativ „zielorientiert“ sind und unmittelbare, konkrete Ziele auf weitsichtigen bzw. „allgemeineren sozial-kulturell relevanten Grundideen“ (Visionen) basieren
- und weil Merkmale eines aktualisierten Innovationsverständnisses im 21. Jahrhundert wie auch der praxeologischen Didaktik ihr „interdisziplinärer“ Wissenschaftsbezug sowie das Kriterium der „Mehrdimensionalität“ sind. Seit dem neuen Millennium kristallisierte sich ein neuer Modus der Innovationen basierenden Wissensproduktion heraus. Während im Hinblick auf den traditionellen Modus noch von einer linearen, disziplinär gebundenen Form der Wissensproduktion auszugehen gewesen war, sind Innovationen heute nicht mehr so sehr von Gesichtspunkten der „Spezialisierung“ als vielmehr von Momenten wie „Problemorientierung“, „Anwendungsbezug“ und „Perspektivenvernetzung“ geprägt.
- Schließlich suchen Innovationen ihren Ansatz im *Kern einer Praxis* und streben Veränderungen, Reformen „von innen“ an. Von daher sind Innovationen wie auch ein von Seiten praxeologischer Didaktik angestrebter Sportunterricht *demokratisch*, nicht hierarchisch organisiert (vgl. Elflein 2004, 12-16).

Dieser erste Beitrag zum innovativen Sportunterricht aus dem Jahr 2004 konnte noch nicht für einen konzeptionell konsequent ausgearbeiteten *Ansatz* der Sportdidaktik gelten. Aber zum Ausdruck gelangte bereits ein von Gemeinsamkeiten getragenes Grundverständnis innovativen Sportunterrichts von Experten aus der Sportpädagogik über den damaligen Osnabrücker Herausgeberkreis hinaus. Dies wurde auch an einer Reihe angeschlossener Praxisbeiträge deutlich. Einige dieser Unterrichtsbeispiele gingen aus ersten *experimentellen Studien im Sportunterricht* an weiterführenden Schulen und berufsbildenden Schulen hervor und können als Prototypen einer Unterrichtsforschung im Rahmen innovationsbezogener Sportdidaktik gelten (vgl. z.B. die Beiträge von Sudowe & Borstel 2004, 101-110) oder von Borchers & Elflein 2004, 205-218 in dem Band).

Der konzeptionelle Zusammenhang einer innovationsbezogenen Didaktik wurde anschließend Stück für Stück weiterentwickelt. Dies betrifft das Bemühen um eine verbesserte *theoretische Fundierung* wie um eine fortgesetzte produktive Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Problem des Schulsports einschließlich einer weitergehenden Bearbeitung didaktischer Perspektiven auf einer praxisnäheren Reflexions- und Konstruktionsebene *von* Unterrichts- bzw. Vermittlungsmodellen gleichermaßen. Die in dem vorliegenden Band zur Diskussion gestellte Didaktik befasst sich ebenso wie die Vorgängerbeiträge mit Problemen und Perspektiven innovativen Sportunterrichts im Spannungsfeld von „allgemeiner und beruflicher Bildung“. Im Mittelpunkt stehen Fragestellungen des Sportunterrichts an weiterführenden Schulen (Sekundarstufe 1 und 2) einschließlich der vorberuflichen und beruflichen Bildung sowie einer auf diese Be-

reiche gerichteten *Sportlehrerbildung*. In dem auch zukünftig weiterzuentwickelnden Konzept innovativen Sportunterrichts sollen Gemeinsamkeiten (z.B. grundlegende Ziele und sportpädagogische Orientierungen) wie auch Besonderheiten dieser Praxisfelder (z.B. im Hinblick auf Rahmenbedingungen und Adressatenperspektiven) eine Rolle spielen. Beide Bereiche orientieren sich nach dem Verständnis einer Didaktik innovativen Sportunterrichts zunächst grundlegend an *allgemeinbildenden Zielen*. Diese sind – den Vorstellungen der innovationsbezogenen Sportdidaktik weiter folgend - sodann allerdings zielgerichtet fachdidaktisch auszulegen, d.h. von „formalen" in „kategoriale" Grundorientierungen zu überführen. Erst von der Grundlage ausgehend können und sollten in weiteren Schritten schultypische Profile einer Didaktik innovativen Sportunterrichts herausgebildet werden. Entsprechende schultypenbezogene Auslegungen würden im Wesentlichen bei den Besonderheiten der in den differenzierungsfähigen Bildungsbereichen anzutreffenden *Zielgruppen* und ihren Gegenwarts- und Zukunftsperspektiven ansetzen. Zum Sport in der beruflichen Bildung werden in verschiedenen Kapiteln des Bandes bereits ausdrückliche Bezüge hergestellt. Eine im oben angesprochenen Sinne entwickelte „Didaktik des Berufsschulsports" bedarf allerdings noch einer weiteren systematischen Erforschung und Bearbeitung des seinerseits differenzierungsbedürftigen „Praxisfeldes" in empirischer, experimenteller und theoretischer Hinsicht.

Der vorliegende Band untergliedert sich in zwei *Arbeitsteile*. Der erste Teil setzt sich mit „Grundlagen innovativen Sportunterrichts" auseinander:

In Kapitel 1 werden historische Vorentwicklungen sowie das der Position zu Grunde liegende Innovationsverständnis geklärt und allgemeinere Vorstellungen einer Didaktik als Praxeologie entwickelt.

Kapitel 2 erläutert die Eckpunkte und Perspektiven der entwickelten aktuellen Position einer Didaktik innovativen Sportunterrichts.

Kapitel 3 stellt auf der Basis kritisch-konstruktiver Analysen „Beitragspotenziale der seit den 1970er Jahren entwickelten spezielleren sportdidaktischen Ansätze" zu einer perspektivisch, von den Zielen her, erweiterten Didaktik innovativen Sportunterrichts heraus. Untersucht und ausgewertet werden in dem Zusammenhang das „Sportartenkonzept", Konzepte des „offenen Sportunterrichts", das „Fitness-", das „Körpererfahrungskonzept" sowie Konzepte der „Abenteuer- und Wagniserziehung". In dem Kapitel werden u.a. auch zielgerichtete Konsequenzen für den Sport in der beruflichen Bildung angesprochen.

Kapitel 4 setzt sich mit dem Problem der „Gesundheitsförderung" im Sport und Sportunterricht auseinander und versucht, Perspektiven einer psycho-physisch-soziale Momente umfassenden Position von Gesundheitsförderung aus Sicht einer Didaktik innovativen Sportunterrichts zu entwickeln.

Kapitel 5 befasst sich mit Gesichtspunkten der „Integration und des inklusiven interkulturellen Lernens“ aus Sicht der innovationsbezogenen Sportdidaktik.

Kapitel 6 geht nochmals auf „Besonderheiten des Sports in der beruflichen Bildung“ ein, mit dem Ziel, Handlungsvoraussetzungen innovativen Sportunterrichtens in diesem Betrachtungsfeld in Erfahrungen zu bringen und Grundlagen für erforderliche weitere Untersuchungen und didaktische Ansätze zu ermitteln.

Der 2. Teil des Bandes „Unterrichtsmodelle und Praxis innovativen Sportunterrichts“ wird eingeleitet durch Kapitel 7, das sich als Bindeglied zwischen den beiden Teilen versteht. Das Kapitel befasst sich mit Fragen der Analyse, Planung und Gestaltung von Sportunterricht und erläutert die Baukonstruktion anschließender Unterrichts- bzw. Vermittlungsmodelle der innovationsbezogenen Didaktik. Auf dieser Ebene des planerischen „Entwurfs“ sportpädagogischer Praxis sollen, nach der Vorstellung der entwickelten didaktischen Position, allgemeinere *theoretische Perspektiven* sowie Praxisperspektiven „wie in einem Brennpunkt“ kreativ-produktiv zusammenfallen. Die experimentelle Entwicklung, Erprobung und Evaluierung entsprechender Modelle stellt sich als eine entscheidende Aufgabe bereits des *Studiums* in Rahmen der Sportlehrerbildung dar, im Verbund mit der Behandlung grundlegender theoretisch-wissenschaftlicher Perspektiven. Die Arbeit an den Vermittlungsmodellen sollte in einer anschließenden, noch mehr praxisorientierten *2. Ausbildungsphase* – unter Verstärkung relevanter Alltagsbezüge von Sportunterricht und Beachtung speziellerer rechtlich-institutionell-organisatorischer Handlungsvoraussetzungen - eine Fortsetzung erfahren.

Es folgt im zweiten Teil des Bandes in den Kapiteln 8 bis 25 die Darstellung beispielhaft-anschaulich ausgearbeiteter „Unterrichts- bzw. Vermittlungsmodelle“ innovativen Sportunterrichts. Die Beiträge sind aus schulpraktischen Studien hervorgegangen, sodann im Sinne der Perspektiven innovativen Sportunterrichts weiterbearbeitet und teils mehrfach, in der Schulpraxis und 2. Ausbildungsphase, nochmals erprobt und revidiert worden. Die Modelle verstehen sich als Diskussionsanregung für die Lehrerbildung in beiden angesprochenen Phasen. Alle Unterrichtsmodelle sind zudem Gegenstand in Veranstaltungen der Lehrerfortbildung gewesen und haben auch von daher Impulse für ihre Darstellung in diesem Band erhalten. Die aufgenommenen Unterrichts-/Vermittlungsmodelle wurden vier grundlegenden *Themenfeldern* der Bewegung und des Sports zugeordnet: a. *Fitness und Gymnastik*, b. *Sportarten und Spiele,* c. *Abenteuer-, Natur- und Trendsport* sowie d. *Bewegungsausdruck, Gestaltung, Tanz*. Innerhalb dieser Themenfelder bearbeiten die Unterrichtsmodelle Einzelthematiken mit folgenden inhaltlichen Ansatzpunkten: zu Themenfeld

a): *Stepaerobic, Qigong, Rope Skipping, Rollbrettfahren, Fitness- und Langhanteltraining u.a.*;

b): *Handball spielen, Schwimmen und Retten, Hallenhockey, Basketball, Fußball, Selbstverteidigung (Aikido), Softballspiel*; zu Themenbereich

c): *Inlineskating, Abenteuer- und Gerätturnen, Slackline balancieren* sowie zu Themenbereich

d): *Hip Hop und Gesellschaftstanz, Trommeln und Tanzen*.

An den Vermittlungsmodellen wird aufgezeigt, wie die ursprünglichen, klassischen oder traditionellen Vermittlungsvorstellungen von Fitness und Gymnastik, der wettkampfbezogenen Sportarten und Spiele, tänzerischen Bewegungsformen, Trendsportformen sowie Spiel- und Bewegungsformen der internationalen Bewegungskultur im Prozess der *didaktischen Thematisierung* von der Grundlage der Orientierungen einer „Didaktik innovativen Sportunterrichts" her erkennbare und praktisch nachvollziehbare perspektivische Erweiterungen, Differenzierungen, Veränderungen erfahren.

Literatur:

Blankertz, H. (1969): *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover: Schroedel.

Blankertz, H. (1977): *Theorien und Modelle der Didaktik*. 10. Auflage. München: Juventa.

Borchers, T. & Elflein, P. (2004): *Hockey in der (Berufs-)Schule – Vermittlung von Spiel, Sport, Gesundheit*. In P. Elflein, I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 205 - 218.

Elflein, P. (1992): *Sport – Unterricht, Studium. Erziehungswissenschaftliche und didaktische Zusammenhänge*. Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.

Elflein, P. (2000): *Sportpädagogik und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (4. Auflage 2012).

Elflein, P., Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2004): *Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis*. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.

Elflein, P. (2004): *Innovativer Sportunterricht. Grundlagen und Aspekte innovationsbezogener Sportdidaktik.* In P. Elflein, I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11 - 50.

Elflein, P. & Kamp, S. (2011): Gesundheitsförderung im Kontext Bildung. Probleme, Ansatzpunkte und Perspektiven eines Projektes sportdidaktischer Handlungsforschung „Gesundheitsfördernde Grundschule MoBil (Motorik – Bildung)". In H. Lange, G. Duttler & T. Leffler u.a. (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 111 - 127.

Elflein, P., Langer, W., Huh, Y. & Kamp, S. (Hrsg.) (2015): *Beiträge zum innovativen Sportunterricht im Kontext von allgemeiner und beruflicher Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Elflein, P., Brauweiler, F., Klingen, P. & Langer, W. (Hrsg.) (2018): *Sport in der beruflichen Bildung zwischen Traditionen, Visionen und Innovationen*. (Beiträge zur Praxeologie der Bewegung und des Sports. Bd. 1). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Elflein, P. & Langer, W. (2016): Sportdidaktik als Praxeologie. Historische Grundlagen, Ansatzelemente, Perspektiven. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.). *Sportpädagogische Praxis. Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie.* Hamburg: Feldhaus, (S. 217 - 227).

Elflein, P. (2018): Kategoriale Bildung. Grundidee, Differenzierungen und Aktualisierungen im Hinblick auf eine Didaktik innovativen Sportunterrichts. In R. Laging und P. Kuhn (Hrsg.). *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Bildung und Sport 9, Springer: Wiesbaden, S. 61 - 85.

Hilmer, J. (1969): *Grundzüge einer pädagogischen Theorie der Bewegungsspiele. Ein Beitrag zur Didaktik der Leibeserziehung*. Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel (2. Aufl. 1983. Hamburg: Czwalina).

Hilmer, J. (1993): Realistische Erziehungswissenschaft: Heinrich Roth. In: H. Glöckel, U. Goldmann, E. Matthes & U. Schüler (Hrsg.), *Bedeutende Schulpädagogen*. Klinhardt: Bad Heilbrunn, S. 267-280.

Hilmer, J. (1995): *Studien zur Didaktik von Bewegung, Spiel und Sport*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hilmer, J. & Elflein, P. (2001): Lehren und Lernen von Bewegungen, Spiel und Sport - historisch-universitäre Aspekte und gegenwärtige sportdidaktische Modelle. In M. Hillebrecht & S. Scharenberg (Hrsg.), *Sport als Erwachsenenbildung – aus kritischer Analyse lernen.* Hamburg: Kovacs, S. 37 - 51.

Köppe, G. & Schmidt, J. (1994): Perspektivenübernahme als zentrales Problem der Lehrer-Schüler-Interaktion, dargestellt am Beispiel sportschwacher Schüler. In *Sportwissenschaft* (1), S. 49 - 59.

Köppe, G. & Warwitz, K. (1989): Der Nicht-Sportler als reflexives Subjekt. Rekonstruktion subjektiver Theorien mit Hilfe der Netztwerk-Legetechnik. In *Sportwissenschaft* (4), S. 396 - 405.

Köppe, G. (2002): *Eine kleine (andere) Sportdidaktik aus Lehrersicht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Sudowe, H. & Borstel, D.v. (2004): *„Das Runde muss ins Eckige" - Thema Torschussvariationen zwischen sportartenbezogenem und sozialem Lernen in schwierigen Lerngruppen.* In P. Elflein, I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.). Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 101 - 110.

Teil 1

Grundlegende Gesichtspunkte und Perspektiven

Kapitel 1:

Historische Grundlagen und Entwicklungen einer Didaktik innovativen Sportunterrichts als „Praxeologie“

Peter Elflein

Im folgenden ersten Kapitel werden die historischen Grundlagen und Entwicklungen einer Didaktik innovativen Sportunterrichts dargestellt, die sich zugleich als praxeologische Ansatzweise versteht. Eine praxeologische Position steht unter dem Anspruch, gleichermaßen theoretisch fundiert wie praxisbezogen zu sein. Die Einführung des Begriffs Praxeologie in den pädagogischen Sprachgebrauch wird auf den Bonner Bildungsphilosophen Derbolav zurückgeführt. Daneben entwickelte eine Linie Göttinger Pädagogen die Grundzüge einer praxeologischen „Didaktik“ (Hermann Nohl und Erich Weniger). Im Anschluss hieran hat Wolfgang Klafki den Ansatz der „kategorialen Bildungstheorie und Didaktik“ ausgearbeitet und diesen später zur „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ ausgebaut. Von der Richtung insgesamt wurde die Herausbildung der Fachdidaktiken, auch einer Fachdidaktik Sport mit unterstützt. Diese sollten eine entscheidende dritte, zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften vermittelnde Disziplin im Kontext der Lehrerbildung bilden. Klafki, der selbst auch Sport unterrichtet hatte, bezog mehrfach Stellung für dieses in seinen Augen mit besonderen Bildungspotenzialen ausgestattete Fach. Für den innovativen Sportunterricht spielen darüber hinaus Aspekte der „realistischen Erziehungswissenschaft“ Heinrich Roths eine Rolle, der als empirisch orientierter Erziehungswissenschaftler in Göttingen den klassischen geisteswissenschaftlichen Ansatz Nohls und Wenigers ergänzen sollte: u.a. sein bildungsnahes „Kompetenz“-Verständnis sowie Darlegungen zum „Feld“ der Erziehung und Praxis. Eine zwischen den historischen Referenzen vermittelnde Position nimmt der Göttinger Schul-, Spiel- und Sportpädagoge Jürgen Hilmer ein – Schüler von E. Weniger und von H. Roth. Hilmer kann schließlich als Begründer einer sportpädagogischen Fachrichtung gelten, die in weiteren Entwicklungen zur aktuellen Position innovativen Sportunterrichts geführt hat.

1. Sportunterricht zwischen „Traditionen, Visionen, Innovationen“. Schlüsselbegriffe praxeologischer Didaktik

Der vorliegende Band zum innovativen Sportunterricht wurde von seinen Ursprüngen her in Verbindung mit der Pilotveranstaltung der „Tage des Sports in der beruflichen Bildung“ verfasst, die im Jahr 2015 unter dem Motto „Traditionen – Visionen – Innovationen“ standen. Es handelt sich um Schlüsselbegriffe einer praxeologisch ansetzenden Didaktik, wie im Folgenden zu erläutern ist: *Die Abb. 1* zeigt die drei Schlüsselbegriffe in einer dialektischen Strukturbeziehung zueinander an. Gekennzeichnet werden sollen Eckpunkte von Innovati-

onsprozessen wie auch grundlegende Ansatzelemente einer auf den Innovationsbegriff rekurrierenden didaktischen Praxeologie: Innovationen (C) sind in Darstellung des Modells Ergebnisse (Synthese) einer produktiven Inbeziehungsetzung zweier beteiligter, bereits vorhandener bzw. entwickelter Positionen: einer historischen Ausgangslage bzw. Thesis „Traditionen“ (A), ihrer Bestrebungen und Sachverhalte sowie einer antithetisch gesetzten Position „Visionen“ (B) mit weiterreichenden zukunftsbezogenen Orientierungen. [1]

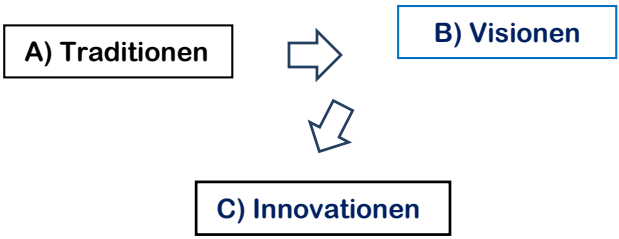

Abb. 1: Innovationsprozess mit drei Elementen oder Schritten

Traditionen stehen dem Modell nach für Vorzufindendes in einer „Gegenwart“ mit historischen Bezügen. Sie wirken aufgrund von Vorentwicklungen aus der Vergangenheit in die Gegenwart (einem Begriffskonstrukt für einen fließenden Zeitraum zwischen Vergangenem und Zukünftigen) hinein und können dann zu einem Zeitpunkt zur Disposition stehen, wenn - z.B. in historischem, technischem, soziologischem oder pädagogischem Interesse - ein Veränderungs- oder Entwicklungsbedarf festgestellt wird. Eine solche Besinnung oder Prüfung wird zum ersten Ansatzpunkt von Innovationsprozessen.

Visionen sind als weit vorausschauende, abstrakte Zukunftsprojektionen zu verstehen. Sie stehen Entwicklungen der Gegenwart, die sich aus der Vergangenheit heraus begründen (Traditionen), antithetisch gegenüber, entwerfen ein Gegenbild oder beschreiben einen idealen gewünschten Zustand anders orientierter Realität. Visionen können als „Prüfkriterien“ für Analysen der in der Gegenwart vorzufindenden Traditionen fungieren. Ebenso können sie als „grundlegend richtungsweisende“ Orientierungen für anschließende Erneuerungs- bzw. Innovationsversuche dienen. Visionen haben allerdings unter Bedingungen einer Gegenwart, in der auch Traditionen einflussreich mitwirken, wenig Chancen auf unmittelbare Umsetzung bzw. Realisierung in idealer Gestalt. Es sei denn, ihre Umsetzung würde mit Gewalt oder im vollständigen Bruch mit Traditionen erfolgen (wie z.B. bei Umsturz oder „Revolutionen“).

[1] Vgl. zum Folgenden auch weitergehende Darstellungen in dem Beitrag: „Zur Historizität des Sports in der beruflichen Bildung und seiner Entwicklungsbedürftigkeit in pädagogischer Perspektive“ in Bd. 1 der Reihe „Beiträge zur Praxeologie der Bewegung und des Sports“ (Elflein 2018, S. 21-108).

Innovationen: sind demgegenüber gemäßigte Entwicklungsschritte mit Blick auf Umsetzung in einer nicht allzu fernen Zukunft bzw. in der Gegenwart. Innovationen oder innovative Ideen vermitteln zwischen Traditionen (historisch geprägter Gegenwart) *und* Visionen (weitblickenden oder abstrakteren Zukunftsprojektionen). Sie repräsentieren ein drittes, quasi das *produktive Element* in einem Innovationsprozess mit mehreren Elementen und Schritten. Innovationen werden vom Geist der Visionen sowie von haltbaren Anteilen von Traditionen getragen. In ihnen verschmelzen Aspekte beider Seiten zu neuer Gestalt. Sie haben eine größere Chance auf unmittelbare Verwirklichung in einer (auf Zukunft bezogenen) Gegenwart bzw. nahen Zukunft.

Übertragen auf die Position einer „*innovationsbezogenen Didaktik"* würde nun

A) für die Thesis des dialektischen Strukturzusammenhanges *„Traditionen"* ein mit der praxeologischen Position verbundener erster oder grundlegender Ansatz bei vorzufindenden praktischen oder realistischen Ausgangslagen, Entwicklungen und Ausprägungen relevanter Praxis stehen sowie bei Vorstellungen, Ideen, Theorien, die diese leiten. Die zur Ausgangslage aller weiteren didaktischen Erwägungen und Entwicklungsabsichten zu machende vorzufindende Praxis und ihre Triebkräfte speisen sich von Konzepten der Vergangenheit, die in die Gegenwart hineinwirken (deswegen: Ansatz bei „Traditionen). Die vorzufindenden Entwicklungen sind auf Gültigkeit oder Veränderungsbedarf aufs Neue zu überprüfen. Das Erscheinungsbild einer in postmodernen Gesellschaften vorzufindenden Erziehungs- bzw. Vermittlungs-„Praxis/Realität" wird sich *uneinheitlich* darstellen. In der „Praxis" der Gegenwart wirken im historischen Verlauf diachron entwickelte Vorstellungen, Konzepte, Theorien nun zeitgleich, synchron zusammen. Mit quantitativen Untersuchungsinstrumenten, statistischen Mitteln, sind ggf. Häufigkeiten bestimmter Ausprägungen bzw. Typen von Praxis zu erfassen. Das Erkennen und *Verstehen* der Zielrichtung und Bedeutung von Einflüssen aus dem sozial-kulturellen und historischen Hintergrund auf Praxis setzt demgegenüber einen Einsatz qualitativer Analysekriterien und -methoden voraus.

B) „Visionen", die in der Abb. 1 angezeigte antithetische Position, möchten wir - übertragen auf didaktische Zusammenhänge - nun als „weitsichtige oder grundlegende *pädagogische Perspektiven bzw. Ziele"* auslegen. Mit diesen kann der unter A vorgefundenen Praxis oder Wirklichkeit das Bild einer noch nicht erreichten besseren oder idealen Welt als Vergleichsmaßstab vorgehalten werden. Entsprechende pädagogischen Visionen oder Zielhorizonte wären z.B. die „Projektion einer humanen, friedliebenden, verständigungsbereiten Gesellschaft" oder das von der Weltgesundheitsorganisation WHO seit Längerem bereits verfolgte Grundverständnis einer globalen bzw. interkulturellen *„breit angelegten Gesundheitskultur".* Schließlich ist unseren Vorstellungen folgend auch die Kategorie „*Bildung*" - im Sinne einer *nicht*

kognitivistisch verkürzten, sondern psycho-physisch-soziale Momente umfassenden pädagogischen Leitidee - als eine vom gesellschaftlichen und pädagogischen Alltag faktisch noch nicht eingelöste „Vision“ anzusehen. Für pädagogische Ziele dieser Art gilt, was zur Realisierung von Visionen insgesamt festgestellt wurde: Unter Bedingungen einer von Traditionen geprägten Gegenwart sind sie *nicht unmittelbar* bzw. in idealer Form umzusetzen. Sie bedürfen einer dritten, produktiv vermittelnden Ansatzposition:

C) *Innovationen:* Diese Elemente verstehen wir in didaktischen Zusammenhängen als: im Geiste visionärer Ziele antizipierte, aber auch mit traditionellen Elementen verknüpfte oder an diese angeschlossene „Vermittlungspraxen in neuer Gestalt“ bzw. als „Entwürfe, Pläne oder konkretisierte Modelle“ solcher Praxen. Diese zwischen Traditionen und Visionen vermittelnden „konkreten“ Utopien (Vermittlungsmodelle) haben auf einer ersten Entwicklungsstufe den Charakter von „Beispielen, Fällen“, sind noch nicht verbreitete Alltagsrealität, sondern Konstrukte innovativer Praxis und Gegenstand einer didaktischen Meta-Praxis: der Lehrerbildung. Zur Implementierung in der schulich-unterrichtlichen „Alltagspraxis“ sind sie auf weitere Vermittlung angewiesen - durch Lehrkräfte, die selbst im Sinne einer innovationsbezogenen Didaktik gebildet worden sind.

2. Von der historischen Grundlegung einer Didaktik als Praxeologie zur aktuellen Position innovativen Sportunterrichts

Nach den erfolgten Vorbemerkungen sollen nun Entwicklungen der hier vertretenen Position innovativen Sportunterrichts von ihren historischen Grundlagen in der allgemeinen Erziehungswissenschaft und Didaktik sowie von Vorentwicklungen in der Sportpädagogik her dargestellt werden:

2.1 Erste Versuche zum „Innovativem Sportunterricht“ (2004)

Vor 11 Jahren erschien unter dem Titel Innovativer Sportunterricht eine Festschrift für den in Ruhestand gegangenen Sportdidaktiker Günter Köppe (hrsg. von Elflein, Hunger & Zimmer 2004). Ein Basisartikel dieses Sammelbandes führte auf dem damaligen Erkenntnisstand in „Grundlagen und Aspekte einer innovationsbezogenen Sportdidaktik“ ein (Elflein 2004, S. 11 – 50). Im zweiten Teil des Bandes folgten Beiträge „in Richtung Praxis“, die in einem losen Zusammenhang zu den eingangs formulierten Grundlagen standen. An dem Konzept einer innovationsbezogenen Sportdidaktik ist in der Folgezeit weitergearbeitet worden. Der Nachfolgeband bringt konzeptionelle Zusammenhänge einen Schritt weitergehend zum Ausdruck. Deutlich werden sollte nun das Bemühen um eine weiter verbesserte theoretische Fundierung sowie eine produktive Auseinandersetzung mit dem Problem, das Prohl und Scheid als „Vermittlungslücke“ zwischen sportpädagogisch formulierten abstrakten theoretischen Ansprüchen und einer nicht ohne Weiteres diesen folgenden Vermitt-

lungs-*Praxis* bezeichneten (vgl. Scheid & Prohl 2012, S. 38). Zugleich rückte im Laufe der Zeit das sich aus Studienzusammenhängen heraus ergebende Ziel einer Vermittlung zwischen *Allgemein- und Berufsbildungsperspektiven* mehr in den Blickpunkt von Betrachtungen. Seit den Arbeiten von Hartmann u.a. (1983) hatte es abgesehen von den von Brauweiler & Klingen initiierten Fachtagungen Sport im Rahmen der Hochschultage berufliche Bildung (vgl. z.B. Brauweiler, Lilie & Rode 1990; Brauweiler 1995; Landesinstitut für Schule Bremen 2007; Brauweiler, Klingen & Kugelmann 2009) nahezu keine fortgesetzte emanzipatorisch orientierte wissenschaftliche Diskussion und Theoriebildung zum Sport in der beruflichen Bildung gegeben. In den Folgeentwicklungen innovativen Sportunterrichts sollten Perspektiven des Berufsschulsports in Verbindung mit Allgemeinbildungszielen wieder eine größere Rolle spielen. Der Sportunterricht wird auch an berufsbildenden Schulen zu den allgemeinbildenden Fächern gezählt und steht im Vergleich mit den systemisch höher bewerteten „beruflichen Fachrichtungen" unter erheblichem Legitimations- und Anpassungsdruck. Gelegentlich führen Reaktionen hierauf zu Vereinseitigungen in der Praxis und zur Nichterfüllung eigentlicher Aufgaben dieses allgemeinbildenden Fachs im Rahmen der beruflichen Bildung (siehe Beispiele in Kapitel 2).

Die im Folgenden entwickelte Didaktik möchte Sportlehrkräften helfen, eine vermittelnde Position zwischen Allgemein- und Berufsbildungsorientierung vertreten zu können. Hierbei wird *nicht* ein funktionaler Berufsbezug im Vordergrund stehen. Vielmehr soll der mittelbare Nutzen eines Sportunterrichts in Allgemeinbildungsperspektive für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schülerinnen und Schüler mit darin auch enthaltenen beruflichen Perspektiven herausgestellt werden. Dies wird auf verschiedenen Reflexionsebenen einschließlich einer Darstellung beispielhafter Vermittlungsmodelle innovativen Sportunterrichts geschehen und hat prinzipiell gleichermaßen Bedeutung für den Sport an Berufsschulen wie für den Sport an allgemeinbildenden Schulen.

2.2 Vorentwicklungen im Kontext der Fachdidaktik Sport (1965 – 2000)

Die in dem Sammelband von 2004 bereits skizzierten Grundlagen einer innovationsbezogenen Didaktik waren zu dem Zeitpunkt nicht ganz wie aus dem Nichts entstanden, sondern konnten sich z.T. auf Vorarbeiten im Kontext der Sportpädagogik und Sportdidaktik beziehen, die bis in die 1990er und 80er Jahre zurückreichen (vgl. z.B. Elflein 1992; 2000). Diese Untersuchungen griffen noch nicht ausdrücklich auf den Innovationsbegriff zurück, standen aber mit Problemstellungen und Anliegen, die auch heute den Innovativen Sportunterricht betreffen, in Zusammenhang. Die Vorgängerarbeiten setzten bei Problembeziehungen zwischen „Schulpraxis und Lehrerbildung" in Verbindung mit dem Problem einer Desintegration von „pädagogischen Grundorientierungen" und „didaktischen Handlungsempfehlungen" in Theoriebeiträgen der Sportpädagogik und Sportdidaktik an. Im Zuge der Wissenschaftsentwicklungen des

Faches war eine Art arbeitsteilige Aufgabenlösung entstanden: Ansätze unter der Bezeichnung Sport*pädagogik* setzten sich – unter ausgewiesenen philosophischen Bezügen - mit Grundzusammenhängen, Sinn- und Zielfragen von Sport bzw. Bewegung auseinander, während sport*didaktische* Positionen eher unabhängig hiervon und teils in technologischem Interesse Aspekte, Detailfragen des Unterrichtens von Sport bearbeiteten. Auf ein sinnverbindendes Studium sowie auf die sportunterrichtlichen Praxen hatten sich diese Entwicklungen nachteilig ausgewirkt. Im Rahmen einer vor dem Hintergrund dieser Problemlage entwickelten integrativen Ansatzweise zur „Sportpädagogik und Sportdidaktik" sollten desintegrierte Perspektiven wieder mehr in einen Zusammenhang gestellt und in der Weise weiterbearbeitet werden (vgl. Elflein 2000).

Diese Vorarbeiten waren ihrerseits beeinflusst und geprägt durch eine langjährige Zusammenarbeit mit dem Göttinger Schul-, Spiel- und Sportpädagogen J. HILMER und – über diesen vermittelt - von den Perspektiven einer historischen „Göttinger" Ansatzrichtung praxeologisch orientierter Pädagogik und Didaktik, der dieser selbst mit entstammte. Hilmer hatte in den 1960er Jahren bei E. Weniger, Begründer einer Didaktik praxeologisch-geisteswissenschaftlicher Prägung, eine Dissertation zu den „Grundzüge(n) einer pädagogische(n) Theorie der Bewegungsspiele" begonnen und diese nach Wenigers Tod bei H. Roth, Vertreter einer mehr empirisch-sozialwissenschaftlich ausgerichteten bzw. „realistischen" Erziehungswissenschaft, fertiggestellt.

Dieser im Jahr 1969 erschienene Beitrag zu einer Didaktik der Leibeserziehung (Hilmer 1969; 1983[2]) hat mit seinen Grundideen (Ansatz von den Lernenden aus, Vereinfachung des Lerngegenstandes durch Elementarisierung, Stufung von Lernschritten nach Lernmotivation und Entwicklungsständen der Subjekte) die nachfolgende Diskussion zur Didaktik der Sportspiele (vgl. z.B. Schaller 1973; Dietrich & Landau 1976; Schmidt 1991) maßgeblich mitgeprägt. In seiner Professur für Schulpädagogik in Göttingen widmete sich Hilmer weiterhin den Beziehungen von „Allgemeiner Didaktik und Sportdidaktik" (Hilmer 1979).

Mitte der 1990er Jahre erschien eine Zusammenfassung seiner wesentlichen Beiträge in sportpädagogischer Relevanz: „Studien zur bildungsorientierten Didaktik von Bewegung, Spiel und Sport (Hilmer 1995). Auch diese Studien sind als Vorentwicklungen einer innovationsbezogenen Sportdidaktik zu verstehen.

2.3 Grundlegung und Entwicklungen einer Didaktik als Praxeologie in der allgemeinen Pädagogik, Didaktik und Erziehungswissenschaft

Der Göttinger Schul-, Spiel- und Sportpädagoge J. Hilmer stellt ein Bindeglied zu weiteren historischen Referenzen mit Bedeutung für die Entwicklung einer innovationsbezogenen Didaktik dar. E. Weniger, bei dem Hilmer Impulse für seine fachdidaktisch gewendete Arbeit fand, war Kollege und ab 1959 Nachfolger von H. Nohl in dessen Pädagogik-Professur an der Universität

Göttingen. Auf Nohl ist die Grundlegung einer „praxeologischen“ Ansatzweise der hier rezipierten Pädagogik- und Didaktikposition zurückzuführen, die sich über Wenigers Einfluss auch in der Dissertation Hilmers zu den Grundzügen einer pädagogischen Theorie der Bewegungsspiele wiederfand. H. Roth, der als empirisch-sozialwissenschaftlich orientierter Erziehungswissenschaftler 1961 zur „Ergänzung des geisteswissenschaftlichen Ansatzes“ auf eine weitere Pädagogikprofessur neben Weniger nach Göttingen berufen worden war, hält 1969 im Vorwort zu Hilmers Dissertation fest: „In Abkehr von einseitig philosophisch-anthropologisch orientierten Positionen fragt der Autor nach den *Faktoren*, die den konkreten Vollzug von Bewegungsspielen bestimmen, und gewinnt *von der Praxis her* Kriterien für eine Didaktik der Spielerziehung, die zugleich für eine Didaktik der Leibeserziehung gelten können“ (Roth in: Hilmer 1969, S. 7). Roth wusste die - auf Einflüsse von Weniger und Nohl zurückzuführende - „praxeologische“ Ansatzweise in der Arbeit Hilmers zu schätzen.

Tatsächlich hat Roth trotz eines Eintretens für eine „realistische Wende“ nicht wie andere Erziehungswissenschaftler *geisteswissenschaftliche* und *empirische* Ansätze gegeneinander ausgespielt, sondern eher beide Positionen miteinander zu verbinden versucht. Beispielhaft wird dies im weiteren Verlauf an Roths *Kompetenz*-Verständnis sowie an Ausführungen zu „Wirkfaktoren pädagogischer Praxis“ im Rahmen seiner *Theorie des Erziehungsfeldes* dargestellt werden. Vordem erfolgt allerdings eine Darstellung grundlegender Entwicklungen im Zusammenhang einer didaktischen *Praxeologie:* mit Blick zunächst auf exemplarische Beiträge bei Nohl und Weniger sowie im Anschluss hieran auf den Beitrag Klafkis, einen der renommiertesten Schüler Wenigers.

2.3.1 Praxeologischer Ansatz bei Nohl und Einfluss auf ein Studienkonzept der Leibeserziehung

Nohl war nach dem Studium der Geisteswissenschaften bei Dilthey in Berlin und einer ersten Professur in Jena 1920 auf einen Lehrstuhl für „Praktische Philosophie/Erziehung“ an die Universität Göttingen berufen worden. Die Grundlegung einer praxeologischen Ansatzweise war für ihn mit dem Postulat nach *„Autonomie“ der Erziehung* verbunden. Diese Forderung, die auch mit dem Bestreben einer Befreiung der Pädagogik aus der Umklammerung durch die Philosophie an Universitäten verbunden war, wurde von Nohl von Erfordernissen der „Erziehungspraxis“ her begründet. Die historisch gewachsene Erziehungspraxis schien Nohl von eindimensionalen *weltanschaulichen Einflüssen und Normativa* her durchdrungen und demgegenüber weniger von Orientierungen einer unabhängigen Pädagogik her bestimmt zu sein. Die Funktion der Pädagogik sah Nohl darin, im Erziehungsgeschehen für die „Bildung des Subjektes“ zu einzutreten: „Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur“ an Lernende herangetragen werde, müsse sich „in pädagogischer Verantwortung eine Umformung gefallen lassen“ (vgl. Nohl 1982, S. 127).

An seiner 1935 erschienenen Schrift zur „pädagogischen Bewegung in Deutschland und ihrer Theorie“ (im Weiteren zitiert nach der 9. Auflage von 1982) ist der von Nohl grundlegend entwickelte praxeologische Ansatz mit Blick auf Entwicklungen der „Reformpädagogik“ der Zeit beispielhaft nachzuvollziehen:

In einem ersten Teil der Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Strömungen, Erscheinungsformen der Reformpädagogik in der gesellschaftlich geformten Erziehungs-„Praxis“. Hierbei werden die „Kunsterziehungs-, Arbeitsschul-, Landerziehungsheim- und Einheitsschulbewegung“ im Hinblick auf ihre Entwicklungen, Beweggründe, weltanschaulichen Grundlegungen, Begleitumstände und Konsequenzen (kritisch) untersucht (vgl. Nohl 1982, S. 12 – 104). In einem zweiten Schritt führt Nohl das implizit als Vergleichsmaßstab den Analysen bereits zu Grunde gelegene „Bildungs-/Zielverständnis“ einer autonomen Pädagogik systematisch ein und stellt es den in den Reformbewegungen festgestellten „weltanschaulichen Bestrebungen“ kontrastiv gegenüber (a.a.O., S. 105-146). Anschließend erfolgen exemplarische konstruktive Wendungsversuche der allgemeineren Bildungsperspektiven im Hinblick auf Aspekte einer reformorientierten „*pädagogischen* Theorie“. Nohl behandelt in dem Teil folgende Gesichtspunkte – in seinen Augen *Bedeutungsträger, Ansatzpunkte für angestrebte Entwicklungen, Veränderungen von Praxis*:

- „Erzieher“ (bzw. Vermittelnde: ihr „Geist und ihre Haltung“)
- „Zöglinge“ (bzw. Adressaten: „Bildungswille und Bildsamkeit“),
- „Bildungsinhalte“ (und ihre „Bildungsgehalte“)
- „Bildungsformen“ (bzw. Methoden) (vgl. Nohl a.a.O., S. 152 - 220).

Den Kern der thematisierten Bedeutungsträger im „Gefüge der Erziehungspraxis“ sah NOHL im „pädagogischen Bezug zwischen *Erzieher* und *Zögling“*, den beiden zuerst behandelten *personalen* Momenten. Der Zusammenhang der „Wirkfaktoren“ pädagogischer Praxen ist später von der empirisch orientierten unterrichtstheoretischen Didaktik (Berliner Modell) und sportdidaktischen Rezipienten aufgegriffen, z.T. Gewinn bringend weiter differenziert, allerdings in der Tendenz auch aus den bei Nohl angelegten grundlegenden bildungstheoretischen Zusammenhängen herausgelöst worden. Torsten Schmidt-Millard weist mit Blick auf entsprechende Entwicklungen bzw. Vereinseitigungen in der Sportdidaktik darauf hin, dass das Handeln der „Erzieher“ in Folge Nohls Verständnis des pädagogischen Bezugs klar definiert von einem „pädagogischem Ethos“ mitbestimmt gewesen sei, das Ausdruck in einem *subjektorientierten Bildungsverständnis* gefunden hätte (vgl. Schmidt-Millard 1992, S. 315). Wir kommen später – im Kontext eines Eingehens auf Roths Theorie des Erziehungsfeldes - nochmals auf dieses, auch für die aktuelle Position und Ansatzweise innovativen Sportunterrichts bedeutsame Moment zurück.

Wenn im Hinblick auf Nohl und die dort begründete praxeologische Position von *geisteswissenschaftlich „orientiert*“ gesprochen wird, so geschieht dies, um Grenzüberschreitungen zu einer zugleich praxis- *und gesellschaftsbezogenen* kritisch-konstruktiven Ansatzweise anzudeuten. Ulrich Herrmann (1995, S. 178) stellte fest, dass es eine Leistung der durch Nohl begründeten Position gewesen sei, wenn wir heute „selbstverständlich Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Zusammenhang mit Politik und Ökonomie, Gesellschafts- und Verfassungsproblemen“ und nicht nur im „Binnenraum der Familie, Schule, Lehrwerkstätte und Hochschule“ diskutieren. Dietrich Benner, Schüler von Derbolav, pflichtet dem bei: In der Göttinger Linie geisteswissenschaftlicher Pädagogik sei ein Übergang von einer „ohnehin schon strukturalistisch argumentierenden Hermeneutik zu einer stärker sozialwissenschaftlich ausgeprägten Ansatzweise“ eindeutig angelegt gewesen (vgl. Benner 1995, S. 411). Die Brisanz und (mögliche) Konsequenzen einer pädagogischen Position, die auf dem Postulat einer *Autonomie der Pädagogik* und Befreiung der Erziehung von weltanschaulichen Dogmen aufbaute, erfuhr NOHL am eigenen Leibe, als er 1937 von den Nationalsozialisten aus der Göttinger Professur entlassen wurde und bis zum Ende des Regimes 1945 sein Dasein als Fabrikarbeiter fristen musste.

Abschließend ist es für die hier zu Grunde liegenden *sportdidaktischen Untersuchungsabsichten* interessant zu erfahren, wie Nohls Vorstellungen Niederschlag in einer Studienkonzeption des Faches *Leibeserziehung* fanden: An der Universität Göttingen war das „Institut für Leibesübungen und körperliche Erziehung“ bei seiner Gründung zunächst lediglich mit der Aufgabe der Durchführung des Hochschulsports, nicht aber im Sinne einer vollwertigen wissenschaftlichen Einrichtung mit einem akademischen Studiengang versehen worden. Dies erfolgte dann aber im Jahr 1928 mit „Geburtshilfe“ von Nohl. Die sich auf sein Gutachten beziehende Studienkonzeption unterschied sich in wesentlichen Punkten von denen der anderen an der Lehrerbildung beteiligten Fächer. Während jene sich nahezu ausschließlich als Studium der jeweiligen *Fachwissenschaft* verstanden, suchte die unter Mitwirkung Nohls entstandene Studienkonzeption Ansatz und Begründung der Leibesübungen und Körpererziehung eindeutig *von Fragestellungen der pädagogischen Praxis her in reformorientierter Absicht*. Nohl und der spätere Institutsdirektor Zimmermann sahen, dass der übliche Turnunterricht und die Ausbildung von Turnlehrern pädagogisch unzureichend waren vor dem Ziel, *Leibesübungen* als einen *integralen Bestandteil der Allgemeinbildung* zu vermitteln.

Das aufgrund des Gutachtens von Nohl entwickelte Studienkonzept zielte infolgedessen mehr darauf ab, Leibesübungen und körperliche Erziehung nicht nur als funktionale Körperübung, sondern in einem ganzheitlicheren Sinne als „Kultur- und Lebensform“ zu vermitteln. Die *Pädagogik* fungierte in dem Studienkonzept als *Grundwissenschaft* unter Beteiligung der Medizin, Physik, Psycho-

logie und Geschichte. Der Schwerpunkt lag auf der Lehrerbildung, trotzdem blieb das Konzept nicht auf den Rahmen der Schule eingegrenzt. Auch außerschulische Praxen mit erzieherischer Relevanz wie das Säuglingsturnen, Gymnastik für das Kleinkind und das weibliche Turnen fanden Beachtung und Eingang (vgl. Hilmer & Elflein 2001, S. 39 - 41).

2.3.2 Didaktik als Praxeologie bei Weniger

Weniger war 1945 - parallel zu Nohls Wiedereinsetzung an der Universität - mit der Gründung und dem Aufbau der Pädagogischen Hochschule in Göttingen betraut worden. 1949 trat er Nohls Nachfolge in dessen Universitätsprofessur an und hielt diese bis zu seinem Tod im Jahr 1961 inne. Weniger führte den Ansatz Nohls im Hinblick auf Entwicklungen der *Lehrerbildung, Didaktik und Fachdidaktik* fort. Damit verbundene pädagogische „Autonomie"-Bestrebungen richteten sich bei Weniger gezielter gegen den dominanten Einfluss der *Fachwissenschaften* auf Lehrerbildung, deren Gegenstandsverständnis (Auswahlkriterien von Inhalten und ihre Vermittlungsstruktur) sich über das Vorbild des fachwissenschaftlichen Studiums weitgehend ungefiltert in die schulische Unterrichtspraxis übertrug. Wie alle „Ansprüche", die sich Lernenden aus der „objektiven Kultur" entgegenstellten, sollten jedoch nach Weniger auch die Fachinhalte - als stofflich-*gegenständliche Dimension* der Bildung - eine *Umformung nach pädagogischen Gesichtspunkten* erfahren, wenn sie zum Gegenstand schulischer Vermittlungsprozesse würden. Zur produktiven Bearbeitung dieser Frage der *Transformation von Fachinhalten zu Bildungsinhalten* war für Weniger die Entwicklung einer zwischen der (inhaltsindifferenten) *allgemeinen Pädagogik/Didaktik* und den (nicht einschlägig pädagogisch profilierten) *Fachwissenschaften* vermittelnden dritten Disziplin erforderlich: die Entwicklung von *Fachdidaktiken* (vgl. Weniger 1975, S. 199 ff.)

„Praxis" war für Weniger (wie vorher für Nohl) *ein elementarer Ansatzpunkt wissenschaftlicher Pädagogik bzw. Didaktik*. Beiden Ansätzen unterlag dabei kein naives, vordergründiges Verständnis von Praxis. Weniger sah Praxis als ein komplexes, von *theoretischen Strukturen und Momenten durchdrungenes Gebilde* „immanenter bedeutungsgebender Faktoren" sowie „Einflussmomenten von außen" an: „Wir sehen also, dass die sogenannte Praxis sich auflöst in sehr kompliziertes Gefüge, in dem Theorie und Praxis unauflöslich verbunden sind und alle nur denkbaren Beziehungen zwischen beiden aufgewiesen werden können. *Eine* Beziehung aber wird *selten* vorgefunden, und das ist gerade die, von der am meisten geredet wird, die blanke *Antithese von Theorie und Praxis*. In Wahrheit ist zu wählen immer nur zwischen verschiedenen *Gemengelagen* von Theorie und Praxis, und jedenfalls ist die Frage nach Qualität, Quantität und Intensität dieses Ineinanders von Theorie und Tat, das mit Recht Praxis genannt zu werden verdient und aus dem alle echten Erfahrungen stammen, sehr unabhängig von der Frage nach der Bedeutung und Stellung der Theorie