

Situierte Schreibaufgaben zur Förderung der Textkompetenzen angehender Sportlehrkräfte

Elke Langelahn & Andrea Menze-Sonneck

Einleitung

Sportunterricht soll Spaß machen und die Schüler*innen sollen sich bewegen – Bewegung ist schließlich gesund und stellt einen sinnvollen Ausgleich zum Sitzen in anderen Unterrichtsfächern dar. So oder so ähnlich könnten gängige Zielvorstellungen des Sportunterrichts aus der Außenperspektive lauten. Die schriftliche Auseinandersetzung mit Texten erscheint vor diesem Hintergrund kein sinnvolles Ziel des Sportunterrichts zu sein, und es erscheint daher auch nur folgerichtig, dass der Arbeit mit Texten in der Ausbildung von Sportlehrkräften keine besondere Bedeutung beigemessen wird. Denn um erfolgreich im Sinne der oben genannten Zielvorstellungen unterrichten zu können, benötigen Sportstudierende, anders als Lehramtsstudierende anderer Unterrichtsfächer, in ihrem späteren Berufsalltag keine Methoden zur Anleitung von Lese- und Schreibprozessen. Warum, so könnte also gefragt werden, bieten wir, eine Fachdidaktikerin und eine Schreibdidaktikerin, angehenden Sportlehrkräften die Möglichkeit, sich im Rahmen eines Seminars gezielt mit Texten im Sportunterricht zu befassen? Um Antworten auf diese Frage zu geben, möchten wir im Folgenden zunächst skizzieren, warum das fachbezogene Lesen und Verfassen von Texten auch im Sportunterricht ein wichtiger Unterrichtsinhalt sein sollte. Anschließend werden wir unsere Seminarkonzeption darstellen und erläutern, wie wir im Seminar das Lesen und Verfassen von Texten aus sportfachlicher Sicht nicht nur als wichtigen fachlichen Unterrichtsinhalt erkennbar gemacht und legitimiert, sondern auch dessen Bedeutung für die Studierenden in ihrem Studium für das eigene fachliche Lernen verdeutlicht haben. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Schreiben mithilfe situierter Schreibaufgaben als Instrument zur Förderung des Tiefenlernens. Danach konkretisieren wir unsere didaktische Konzeption anhand von zwei ausgewählten Schreibaufträgen. Der Beitrag schließt mit einer Reflexion des Seminars, in die auch das Feedback der Studierenden einfließt.

Zur Bedeutung von Texten im Sportunterricht

Wie jedes andere Unterrichtsfach unterliegt auch der Sportunterricht der Bildungs- und Erziehungsfunktion von Schule. Somit ist er auch gefordert, den Schüler*innen fachbezogenes Wissen zu vermitteln. Allein das sportliche Tun reicht nicht aus, um den Zielen des

Sportunterrichts gerecht zu werden. Dies gilt umso mehr, als die Lehrpläne auch für den Sportunterricht kompetenzorientiert ausgerichtet sind und somit explizit zu einer bewussten Verknüpfung von Wissen und Können auffordern. Wie eine bewusste und vor allem auch didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Wissen und Können im Sportunterricht methodisch umzusetzen und didaktisch zu legitimieren ist, wird in der Sportdidaktik seit Längerem in Bezug auf Konzepte der sogenannten Theorie-Praxis-Verknüpfung¹ (vgl. Trebels 1999) diskutiert. Diese Diskussion erfolgt insbesondere hinsichtlich der Ausgestaltung eines wissenschaftspropädeutischen Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Dreiling/Schweihofen 2004, Kurz/Schulz 2010). In Ergänzung hierzu wird der Frage nachgegangen, wie sich fachbezogene Kompetenzen im Sportunterricht entwickeln (vgl. Gogoll 2014) und Reflexionsprozesse anleiten lassen (vgl. Neumann 2006, Serwe-Pandrick 2013).

Besonders kritisch wird die Vermittlung von Wissen im Oberstufenunterricht sowohl in Bezug auf ihre Tiefe im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik (vgl. Schulz 2010: 225f.) als auch hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit im Sinne einer späteren Nachvollziehbarkeit anhand schriftlicher Aufzeichnungen gesehen (vgl. Mergelkuhl 2010: 197). Mappen- oder Heftführung sind vielfach kein Thema für den Sportunterricht, es dominieren mündliche Formen der Wissensvermittlung: Texte werden zwar von einigen (wenigen) Lehrkräften im Unterricht eingesetzt, haben aber im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern eine eher untergeordnete Bedeutung (vgl. Schulz 2010: 221f.). Auch für den Bereich der Sekundarstufe I konnte aufgezeigt werden, dass Wissen im Sportunterricht nicht im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts vermittelt und von den Lernenden als oberflächlich und flüchtig erlebt wird (vgl. Wagner 2016: 302). So verwundert es nicht, dass sich in der Fachliteratur keine Veröffentlichungen finden, die sich systematisch mit dem Umgang mit Texten im Sportunterricht auseinandersetzen. Angehenden Sportlehrkräften fehlt es daher an fachdidaktischen Hinweisen, wie sie Texte im Unterricht einsetzen können. Methodische Varianten der Auseinandersetzung mit Texten und deren (schreib-)didaktische Legitimation können sie sich kaum – oder maximal indirekt über ihr weiteres Unterrichtsfach – erschließen.

Situierete Schreibaufgaben im Seminar „Texte im Sportunterricht“

Aus diesen Befunden und Erfahrungen heraus ergibt sich für uns die Notwendigkeit, angehende Sportlehrkräfte für die Textarbeit im Sportunterricht zu sensibilisieren und ihnen entsprechende Methoden zu vermitteln. Wir haben daher ein Seminar für Lehramts-

¹ Theorie-Praxis-Verknüpfung meint, dass eigenes oder fremdes sportliches Handeln der Reflexion zugänglich gemacht wird. Ein typisches Beispiel hierfür ist, dass Lernende im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens zum ausdauernden Laufen nicht nur verschiedene Spiele oder Trainingsläufe zur Förderung der Ausdauer praktisch erproben, sondern auch fachliches Wissen über verschiedene Trainingsmethoden zur Leistungsverbesserung im Ausdauerbereich erwerben, das sie zunehmend selbstständig zur Gestaltung oder Beurteilung (z. B. im Hinblick auf die jeweilige physiologische Wirkung) entsprechender Trainingsprozesse anwenden können.

studierende (Gymnasium, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule) entwickelt, das von den Studierenden als Wahlpflichtseminar im Modul „Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Vertiefung“ gewählt werden kann. Im Seminar wird die fachspezifische Bedeutung des Umgangs mit Texten in der Sekundarstufe I und II aufgezeigt. Wir thematisieren verschiedene Textarten, ihre Funktionen und Einsatzmöglichkeiten sowie unterschiedliche Methoden der rezeptiven als auch produktiven Textarbeit. Die fachspezifischen Chancen und Probleme der Textvermittlung betrachten wir nicht nur theoretisch, sondern evaluieren sie auch anhand ausgewählter Praxisbeispiele, die wir in der Sporthalle durchführen.

Einen besonderen Schwerpunkt legen wir auf das Schreiben: Zum einen wollen wir sein besonderes Potenzial als Lerninstrument und Methode für die Textarbeit verdeutlichen. Durch die praktische Schreiberfahrung sollen die Studierenden zudem selbst den lernförderlichen Nutzen dieses Instruments erleben, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass sie es im eigenen Studium einsetzen und auch später als Lehrkraft im Berufsalltag nutzen. Nicht zuletzt möchten wir den Studierenden auch die Möglichkeit geben, sich mit ihrer individuellen Schreibpraxis auseinanderzusetzen und ihre literalen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Im Seminar führen wir daher verschiedene Schreibaktivitäten durch, die von kurzen reflexiven Free Writings über Mindmaps für die Texterschließung bis hin zur Produktion längerer Texte reichen und die wir als Methoden für den Sportunterricht reflektieren.

Einen überaus hilfreichen Ansatz zur Verbindung von fachlichem Lernen und Schreiben stellt für unsere Konzeption die Gestaltung effektiver, situierter **Schreibaufgaben** (vgl. u.a. Bean 2011, Gottschalk/Hjortshøj 2004, Bräuer/Schindler 2010) dar. Wie die umfangreiche Teilstudie zum Schreiben des Consortium for the Study of Writing in College (Anderson et al. 2015) mit 71.463 Studierenden an 80 US-amerikanischen Institutionen zeigt, kann Schreiben das Tiefenlernen fördern (u.a. neue Informationen mit vorhandenem Wissen verbinden und synthetisieren, Informationen bewerten, abstraktes Wissen in konkreten Handlungssituationen anwenden, Selbstreflexion durchführen; s. Anderson et al. 2015: 211, Biggs 1989). Dabei hängt die Wirksamkeit von Schreibaktivitäten weniger von der Menge der geschriebenen Seiten insgesamt als vielmehr von der spezifischen Gestaltung der Schreibaufgaben ab (vgl. Anderson et al. 2015: 227). Lernförderliche Schreibaufgaben weisen die folgenden drei Merkmale auf (vgl. ebd.: 206f.):

Interaktivität im Schreibprozess: Die Schreibaufgabe ermutigt die Schreibenden dazu, zu mindestens einem Zeitpunkt während des Schreibprozesses über ihren Text zu sprechen und sich Feedback einzuholen, entweder von Kommiliton*innen, der/dem Lehrenden oder Peertutor*innen in Schreibzentren.

Bedeutungsvolle Schreibaufgaben: Die Schreibaufgabe fokussiert ein disziplinspezifisches Problem oder lässt die Studierenden ein selbst formuliertes Problem bearbeiten (vgl. Bean 2011: 97). Wichtig ist, dass die Schreibenden zu kritischem Denken und zur Entwicklung eigener Ideen motiviert werden.

Transparenz der Schreierwartungen und Rahmenbedingungen: In der Schreibaufgabe werden die Erwartungen der Lehrkraft an die Bearbeitung der Aufgabe explizit und klar formuliert. Dies kann u.a. mit Bewertungsrastern erfolgen oder mit Hinweisen zum Schreibprozess, was insbesondere für Studienanfänger*innen hilfreich ist. Dabei sollte den Studierenden auch immer das Lernziel der Schreibaufgabe im Rahmen der Veranstaltung verdeutlicht werden (vgl. Bean 2011: 97, Gottschalk/Hjortshoj 2004: 35). Auch sollte das Format transparent sein, u.a. sollten Informationen zu Textsorte, Adressat*innen, Länge und Bearbeitungszeit enthalten sein (vgl. Bean 2011: 100).

Zudem verspricht eine **Situierung**² von Schreibaufgaben die Wirksamkeit des Schreibens zu erhöhen. Nach Gottschalk und Hjortshoj (vgl. 2004: 35) können reale oder imaginäre Schreibsituationen Aufgaben expliziter, bedeutsamer und interessanter machen. Das Schreiben „als ob“ (man Historikerin, Entwicklungspsychologin oder Mitarbeiterin in einer Bank wäre) kann die Schreibenden dabei unterstützen, die Art des Wissens (z.B. wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen), der Expertise (z.B. Fachwissenschaftlerin, Laie) und der Perspektive (z.B. Befürworterin, Gegner, Praktiker) besser einzuschätzen.

Egal ob der Handlungszusammenhang real oder fiktiv ist: Entscheidend sind die Anknüpfung an die Lebenswelt der Schreibenden und ein erkennbarer Handlungszusammenhang, damit diese die Schreibaufgabe als persönlich bedeutsam erleben können (vgl. Bräuer/Schindler 2010: 2, Bräuer/Schindler 2011: 33, Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 194).

Situierete Schreibaufgaben – zwei Beispiele

In diesem Abschnitt stellen wir zwei Schreibaufgaben vor, die wir im Seminar eingesetzt haben. Diese Aufgaben, die wir nach der ersten Seminarsitzung bzw. zum Abschluss des entsprechenden Theorieblocks bearbeiten lassen, verfolgen drei Ziele: Zunächst sollen die Studierenden dazu angeregt werden, sich mit dem fachlich relevanten Problem der Theorievermittlung auseinanderzusetzen. Zudem sollen sie eine authentische Kommunikationssituation erfahren, in der sie fachwissenschaftlich kommunizieren müssen. Methodische Entscheidungen zu reflektieren und zu begründen ist eine Herausforderung, mit der die Studierenden sowohl in ihrer späteren Berufspraxis als auch im Studium konfrontiert werden, da dies ein zentrales Lernziel einer Hochschul- bzw. Lehramtsausbildung ist (z.B. beim Verfassen eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs zu einer lehrpraktischen Prüfung). Die anschließende Weiterarbeit mit den verfassten Texten dient dazu, dieses selbst erprobte Vorgehen in Hinblick auf die eigene spätere Unterrichtspraxis bewusst zu machen. Deshalb sind auch das Festlegen von Bewertungskriterien, die Durchführung von Textfeedback und die Formulierung von Schreibaufgaben bedeutsam. Das dritte Ziel der

2. In der deutschsprachigen Literatur wird auch von „Aufgaben mit Profil“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) sowie von „authentischen Schreibaufgaben“ (Bräuer/Schindler 2010; 2011) gesprochen.

Schreibaufgaben besteht in der Festigung der eigenen Textbearbeitungskompetenzen der Studierenden: Sie sollen die zentralen Aussagen eines Fachtextes herausarbeiten und schriftlich zusammenfassen bzw. im zweiten Beispiel Aussagen aus mehreren Fachbeiträgen herausarbeiten und schriftlich in eine nachvollziehbare Argumentation bringen. Mit der Reihenfolge der Aufgaben ist somit auch eine Progression hinsichtlich des kognitiven Anspruchs sowie der Anforderungen an die Schreibkompetenzen gegeben.

Beispiel 1: Zusammenfassung eines Fachartikels zum Problem der Gleichwertigkeit des Faches Sport im Abitur

Schreibaufgabe:

Stell dir vor, du bist Redakteur*in der Zeitschrift *sportunterricht*. Der Beitrag von Schulz (2003)³ soll in der nächsten Ausgabe als Leitartikel erscheinen. Verfasse hierfür eine Ankündigung, die die angesprochenen zentralen Probleme der Theorievermittlung in der gymnasialen Oberstufe zusammenfasst und somit auch den plakativen Titel des Beitrags („Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport) verdeutlicht. Bedenke beim Formulieren auch, dass die Leser*innen durch den Text auf den Artikel neugierig gemacht werden sollen. Dein Text darf aus Platzgründen nicht länger als 600 Zeichen (inkl. Leerzeichen) sein. Bearbeitungszeit: bis zur nächsten Sitzung.

Literatur:

Schulz, N. (2003). „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport. *sportunterricht* 52 (1), 16–21.

Weiterarbeit und Auswertung der Texte in der nächsten Sitzung:

In der kommenden Sitzung werdet ihr in Kleingruppen im Rahmen einer „Redaktions-sitzung“ eure Ankündigungstexte lesen und diskutieren. Ziel ist, einen geeigneten Text für den Abdruck auszuwählen, ggf. mit Überarbeitungsvorschlägen. Dies werdet ihr mithilfe eines Bewertungskriterien-Rasters machen, für das ihr gemeinsam in der Sitzung die Kriterien festlegt.

Für einen funktionierenden Ablauf der Sitzung ist es wichtig, euren Ankündigungstext einmal auf Stick sowie ausgedruckt (5x) mitzubringen.

Lernziel der Schreibaufgabe:

Mit dieser Schreibaufgabe möchten wir zeigen, wie ein motivierender Schreib Anlass im Rahmen von Textarbeit gestaltet und konstruktives Textfeedback im Unterricht durchgeführt werden kann. Zudem sollt ihr eure eigenen Schreib- und Textkompetenzen weiterentwickeln.

3 Ausgehend von der Frage, ob Sport ein gleichwertiges Abiturfach ist, rekonstruiert Schulz mithilfe von Interviews die Perspektive von nordrhein-westfälischen Schüler*innen auf Sport als viertes Abiturfach und arbeitet heraus, welche Probleme Sportabiturient*innen im Grundkurs Sport mit den theoretischen Teilen ihrer Abiturprüfung haben bzw. antizipieren (s. o.: Zur Bedeutung von Texten im Sportunterricht).

Beispiel 2: Schreibaufgabe zur didaktischen Legitimation von Hausaufgaben im Sportunterricht

Schreibaufgabe:

Du bist Sportlehrkraft an einem Gymnasium in Bielefeld. Für die nächste Fachkonferenz in der kommenden Woche wurde das Thema „Theorievermittlung und Hausaufgaben im Sportunterricht“ auf die Tagesordnung gesetzt. Anlass dafür waren die Beschwerden einiger Schüler*innen der neunten Klasse: Sie hatten bei ihren Klassenleitungen über zu große zeitliche Belastungen infolge vermehrter schriftlicher Hausaufgaben im Sportunterricht einiger Sportlehrkräfte geklagt. In der Fachkonferenz sollen daher die Themen Theorievermittlung, Hausaufgaben und Textarbeit diskutiert werden, um möglichst eine einheitliche Vorgehensweise an der Schule zu etablieren. Um sich schon einmal ein Stimmungsbild innerhalb des Sportkollegiums zu verschaffen, bittet die Fachkonferenzleiterin alle Kolleg*innen, ihr vorab in einer Mail den eigenen Standpunkt zu erläutern.

Schreibe der Fachkonferenzleiterin Frau Schmidt eine E-Mail, in der du dich für oder gegen das Erteilen schriftlicher Hausaufgaben aussprichst und deinen Standpunkt fachwissenschaftlich begründest. Greife hierzu auf ausgewählte Argumentationen der im Seminar gelesenen Texte zurück. Abgabedatum: 20.05.2016.

Literatur:

Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In: M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport, CeBiS, 5, S. 93–110). Wiesbaden: Springer VS.

[...]

Textfeedback:

Du erhältst von uns ein ausführliches Feedback auf deinen Text, sowohl in Hinblick auf eine überzeugende und fachlich richtige Argumentation als auch auf die sprachliche Angemessenheit deiner E-Mail.

Lernziel der Schreibaufgabe:

In dieser Schreibaufgabe sollst du zeigen, wie gut du eine methodische Entscheidung fachwissenschaftlich begründen und an eine Fachkollegin kommunizieren kannst.

Erfahrungen und Ausblick

Nach zwei Seminardurchgängen steht eine systematische Evaluation der eingesetzten Schreibaufgaben noch aus. Auf Grundlage der freiwillig eingereichten sowie im Plenum vorgestellten Texte können wir allerdings feststellen, dass die meisten Studierenden die Situierung in ihren Texten aufnahmen, sie kreativ und dabei angemessen umsetzten. Beispielsweise nutzte ein Student in seinem Ankündigungstext (Beispiel 1) typische journalistisch-stilistische Mittel wie Fragen und die direkte Ansprache der Leser*innen („Erinnern Sie sich noch an Ihren eigenen Sportunterricht?“). Eine Studentin verfasste eine präzise theoriegestützte Argumentation (Beispiel 2) und verfolgte dabei konsequent die Situierung der Schreibaufgabe („Liebe Frau Schmidt...“, „Ich halte es für gut und richtig...“, „Ich freue mich auf eine anregende Diskussion!“). Es gab aber auch Studierende, die die Situierung nicht berücksichtigten und trotzdem einen inhaltlich und sprachlich angemessenen Text verfassten, der darauf schließen ließ, dass sie sich mit den zugrunde gelegten Texten differenziert auseinandergesetzt hatten.

Insbesondere die weniger umfangreichen Schreibaufgaben wie das Beispiel 1 wurden von nahezu allen Studierenden bearbeitet – dies spricht dafür, diese regelmäßig einzusetzen, um Schreiben als Lerninstrument nutzbar zu machen. Allerdings ist es u.E. auch wichtig, Schreibaufgaben mit komplexeren Anforderungen als weiteres Lernangebot zu integrieren, um auf diese Weise zur Bearbeitung fachlicher Probleme im Sinne einer „Knowledge-Transforming-Strategie“ (Scardamalia/Bereiter 1987) zu ermutigen. Hierbei wäre zu überlegen, wie kooperative Formen der Texterstellung und Peer-Feedback auch für diese Aufgaben genutzt werden könnten. Denn beide Methoden – kooperative Texterstellung und Peer-Feedback – wurden von den Studierenden in den abschließenden Gruppengesprächen zur Seminarevaluation als besonders positiv hervorgehoben.

Auch wir Lehrkräfte profitieren von einer wohl überlegten Gestaltung situierter Schreibaufgaben: Sie präzisiert im Sinne des „Constructive Alignment“ (vgl. Biggs 1999) die Abstimmung der Lernziele, Inhalte und Lern- bzw. Schreibaufgaben aufeinander. Aus der Perspektive der Fachdidaktikerin ergibt sich durch das Co-Teaching mit der Schreibdidaktikerin eine Sensibilisierung dafür, wie Studierende beim (wissenschaftlichen) Schreiben im Rahmen eines Fachseminars gezielt unterstützt werden können, ohne dass zu viel Zeit von der inhaltlichen Arbeit „verloren geht“. Für die Schreibdidaktikerin ist insbesondere die Anknüpfung an die relevanten disziplinspezifischen Themen und Problemstellungen von großer Bedeutung (vgl. z. B. Lahm 2016), die die Fachkollegin gewährleistet und die so wichtig für die Schreibkompetenzentwicklung der Studierenden ist.

Literatur

Anderson, Paul/Anson, Chris M./Gonyea, Robert M./Paine, Charles (2015): The Contributions of Writing to Learn and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. In: *Research in the Teaching of English*. Vol. 50, No. 2. 199–235.

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen* (KöBeS Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, 7). Duisburg: Gilles & Francke Verlag. 191–209.
- Bean, John (2011): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Biggs, John B./Tang, Catherine (2007): *Teaching for Quality Learning at University* (4th edition). Maidenhead: Open University Press.
- Biggs, John B. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. In: *Higher Education Research & Development*. Vol. 8. No. 1. 7–25.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 12–63.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: *Zeitschrift Schreiben* (15.01.2010). Online im WWW. URL: https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf (Zugriff: 10.10.2017).
- Dreiling, Nick/Schweihofen, Christian (2004): Schulsport II–III. Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. In: Dreiling, Nick/Schweihofen, Christian (Hrsg.): *Praxis und Theorie verbinden: Schulsport II–III. Ein Sammelband der Zeitschrift sportpädagogik*. Seelze: Friedrich. 2–7.
- Gogoll, André (2014): Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In: Pfitzner, Michael (Hrsg.): *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Wiesbaden: Springer VS. 93–110.
- Gottschalk, Katherine/Hjortshøj, Keith (2004): *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Kurz, Dietrich/Schulz, Norbert (Hrsg.) (2010): *Sport im Abitur. Ein Fach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre* (Kompetent lehren, Bd. 8). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mergelkuhl, Tim (2010): Theorievermittlung: Wie lässt sich nachhaltiges Lernen sichern? In: Kurz, Dietrich/Schulz, Norbert (Hrsg.): *Sport im Abitur. Ein Fach auf dem Prüfstand*. Aachen: Meyer & Meyer. 195–206.
- Neumann, Peter (2006): Wieviel Reflexion muss sein? Zur Konkurrenz von Bewegungszeit und Reflexionszeit im Sportunterricht. In: *sportpädagogik*, 30 (5), 54–55.
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (1987): Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: Rosenberg, Sheldon (Hrsg.): *Advances in applied psycholinguistics. Vol. 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulz, Norbert (2003): „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport. In: *sportunterricht*, 52 (1), 16–21.

- Schulz, Norbert (2010). Welche Materialien setzen die Lehrer ein? In: Kurz, Dietrich/ Schulz, Norbert (Hrsg.): *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (Edition Schulsport, Bd. 13). Aachen: Meyer & Meyer. 218–228.
- Serwe-Pandrick, Esther (2013): Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“. In: *sportunterricht*, 62 (4). 100–106.
- Trebels, Andreas H. (1999): Sportunterricht in der Neuen Gymnasialen Oberstufe. In: *sportpädagogik*, 23 (1). 11–17.
- Wagner, Ingo (2016): *Wissen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.

Angaben zu den Personen

Elke Langelahn, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld in der Abteilung Sportwissenschaft im Programm „richtig einsteigen. mit literalen Kompetenzen“. Ihre Schwerpunkte sind wissenschaftliches Schreiben, effektive Schreibaufgaben, Schreiben im Sportunterricht.

Andrea Menze-Sonneck, Dr., arbeitet als AOR'in an der Universität Bielefeld in der Abteilung Sportwissenschaft (Arbeitsbereich Sport und Erziehung). Ihre Schwerpunkte sind Didaktik und Methodik, Theorievermittlung und Textarbeit, Bilingualer Sportunterricht, Sport und Geschlecht.