

Zeuner, Arno

Zur inhaltlichen Strukturierung der Schulsportdidaktik – unter besonderer Berücksichtigung der *Allgemeinen Schulsportmethodik*, diskutiert auf der Grundlage von *Schulsport in den Klassen 1–4* von Christina Müller

1. Problem- und Zielstellung

Die in wissenschaftlichen Diskussionen eingebrachten schulsportdidaktischen Positionen und Erkenntnisse lassen sich inhaltlich bzw. thematisch vielfach nur schwer einordnen. Unsere Fachdidaktik als Wissenschaftsdisziplin, die sich in klassischer Weise mit dem Ziel der Einführung in Bewegung, Spiel und Sport und einem Beitrag für die Entwicklung von Individualität und Sozialität befasst, und in diesem Zusammenhang mit der fachspezifischen Vermittlung von Sache und Schüler, hat bisher zu wenig Wert auf eine innere Differenzierung bzw. Strukturierung im Sinne mehr theoretischen und mehr praxisorientierten Wissens sowie stufenspezifischer Konkretisierungen gelegt. Das ist zumindest ungünstig für die Fachdidaktik, die *systematische Orte* für bestimmte Inhalte und Erkenntnisse zu wenig markiert und damit unübersichtlich bleibt. Dieser diffuse Status begrenzt die Schulsportdidaktik als Berufswissenschaft.

Die Ursachen hierfür sind vielfältig, hier soll lediglich auf die m. E. wichtigsten hingewiesen werden.

Fachdidaktiken sind Integrationsdisziplinen, mit der allgemeinen Didaktik als Basisdisziplin und den Fachwissenschaften bzw. Kulturbereichen als Bezugsdisziplinen (Klingberg, 1994, S. 76), und entwickeln unter Berücksichtigung schulischer und unterrichtlicher Bedingungen fachspezifische Ziele, wählen im Sinne einer Allgemeinbildung didaktisch modifizierte Inhalte aus und empfehlen möglichst vielfältige Methoden (zunehmend verbunden mit Medien), die die theoretische und praktische Potenz zur Vermittlung von Sache und Schüler aufweisen. Diese zunächst recht übersichtlich erscheinende Struktur der Fachdidaktiken bzw. der Schulsportdidaktik erweist sich aber als komplex und kompliziert, weil bei der Erarbeitung von Zielen, Inhalten und Methoden sowie

der Berücksichtigung von Bedingungen Erkenntnisse der Kindheits- und Jugendforschung bzw. Entwicklungspsychologie, der Anthropologie, der Sozialwissenschaften, der Schulpädagogik sowie allgemeindidaktischer und fachspezifischer Unterrichtskonzepte zu berücksichtigen sind. Weiterhin sind den Schulsport tangierende Erkenntnisse anderer sportwissenschaftlicher Disziplinen zu beachten. So erscheinen interdisziplinäre Arbeiten als eine besondere wissenschaftliche Herausforderung, und sie prägen die Diskussion auch in sehr prinzipieller Weise. Dieser Sachverhalt führte in der westdeutschen Sportdidaktik zu einer Vernachlässigung der methodischen Ebene (z. B. Rieder & Schmidt, 1980; Lange 1984, zitiert bei Größing, 1993, S. 36 f.; Gruppe, 1987). Bielefelder Sportpädagogen widmeten sich diesem Problem mit ihren *Methoden des Sportunterrichts* (1989) in bemerkenswerter Weise. Allerdings verwiesen Prohl (2006) sowie Stibbe (2014) immer noch auf eine *Vermittlungslücke*, wobei diese vor allem dann theoretisch und praktisch problematisch wird, wenn erweiterte oder gar neue Anforderungen an den Sportunterricht gestellt werden.

Diese angedeutete Bevorzugung mehr theoretisch orientierter Forschung zeigt sich in einer wenig erkennbaren Strukturierung praxisorientierter fachdidaktischer Erkenntnisse bzw. in nur wenigen Kompendien, die eine verständliche und begründete Orientierung für den Lehrer und seinen Unterricht anstreben. Dieses Problem verdeutlicht sich auch in nur wenig vorliegenden Praxisanalysen, wenngleich mit der SPRINT-Studie eine repräsentative Einsicht in verschiedene Aspekte des Lehrerhandelns vorliegt. Allerdings ist in Veröffentlichungen der letzten Jahre nur sehr begrenzt (evtl. aber doch zunehmend) zu erkennen, dass fachdidaktischer Erkenntnisgewinn nicht nur von der Theorie zur Praxis, sondern auch von der Praxis zur Theorie erfolgen muss. (vgl. z. B. auch Größing, 1993, S. 34 ff.) Der Sachverhalt einer problematischen Differenz von Theorie und Praxis ist weiterhin daran zu erkennen, dass Lehrpläne für die jeweiligen Schulstufen vor allem von Praktikern zu erarbeiten sind, die nur begrenzt auf begründete und praxisorientierte schulsportdidaktische Angebote zurückgreifen können. Schließlich zeigt sich eine Differenz von Theorie und Praxis auch in einer vielfach geringen Bindung der Lehre in Universität und Referendariat und damit einer mitunter beachtlichen Trennung mehr theoretisch und mehr praktisch orientierter didaktischer Ausbildung.

Allerdings gibt es inzwischen einige Hinweise bezüglich einer differenzierteren Sicht auf fachdidaktische Themen und ihre Einordnung: Wolters et al. (2000) ordnen ihre *Didaktik des Schulsports* auf einer *mittleren Ebene ein* (S. 7); Im Handbuch Sportpädagogik verweisen Haag & Hummel (2000) auf eine *hohe Affinität der Sportpädagogik ... zum Thema Unterricht im Sport (Sportdidaktik)* und differenzieren aus dieser Sicht in Sportunterrichtswissenschaften, Unterrichtstheorien des Sports, Unterrichtslehre des Sports (S. 7); Lange & Sinning (2008) unterscheiden in *Orientierungen, Bildungs- und Erziehungskontexte* sowie *Lehren und Lernen* und kommen damit und gemessen an den dazugehörigen Gliederungspunkten einer klassischen Dreiteilung der Schulsportdi-

daktik nahe. Im Handbuch Schulsport (2010) wird meines Wissens erstmalig in einem schulsportdidaktischen Kompendium gesondert auf Schulstufenspezifika eingegangen, vor allem unter Bezug auf Scherler (2006) und unter Verzicht auf eine Reihe von uns schon wesentlich früher eingebrachter Vorschläge. Solche Akzente haben aber nicht zu einer gezielten Diskussion möglicher Zuordnungen bzw. Systematisierungen schulsportdidaktischer Erkenntnisse und Themen geführt. Überraschend erscheint, dass eine schon früh vorgenommene Unterscheidung in Didaktik, Allgemeine und Spezielle Methodik nicht mehr reflektiert wird. (Rieder & Schmidt, 1980, S. 272; Fetz, 1987, S. 22; Söll, 1988, S. 35; Größing, 1993, S. 136; Stiehler, 1994, S. 18) Lediglich Scheid & Prohl (2012) unterscheiden wieder in *Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*, ohne diese traditionelle und auch begründete Gliederung zu kommentieren.

Aus dieser (unbefriedigenden) Sicht vor allem auf disziplinäre bzw. inhaltliche Strukturierungen der Schulsportdidaktik und ausgewogene Beziehungen zwischen mehr theoretisch und mehr praktisch orientierten Erkenntnisbeständen, stellt sich dieser Beitrag folgende Ziele:

- Diskussion einer Differenzierung der Schulsportdidaktik in drei Teilgebiete, die in der Lage sind, mit fließenden Grenzen jeweils mehr theoretisch und mehr praktisch orientierte Erkenntnisse mit einer gewissen Systematik aufzunehmen. Hierbei folge ich traditionellen und eigenen Erkenntnissen sowie neueren Kompendien, die eine entsprechende Differenzierung aufweisen. (Lange & Sinning, 2008; Scheid & Prohl, 2012)
- Diskussion von Aspekten einer praxisorientierten Schulsportdidaktik, nachfolgend als *Allgemeine Schulsportmethodik* bezeichnet, am Beispiel der Publikation *Schulsport in den Klassen 1–4* von Christina Müller unter Mitarbeit von Ralph Petzold und Martina Volkmer (2000, 2010).

2. Differenzierung der Schulsportdidaktik in Schulsportdidaktische Grundlagen, eine Allgemeine Schulsportmethodik und eine Spezielle Schulsportmethodik

Ein Kennzeichen von Wissenschaftsdisziplinen ist eine inhaltliche Struktur, die in der Lage ist, das dazu gehörige Wissen systematisch aufzunehmen. Für die Schulsportdidaktik erscheint das vor allem dann möglich, wenn eine Differenzierung in die Teilgebiete Schulsportdidaktische Grundlagen, Allgemeine und Spezielle Schulsportmethodik erfolgt. Dieser keineswegs neue Gedanke folgte und folgt einer groben Analyse des vorliegenden Schrifttums, das als wesentlich für den Schulsport anzusehen ist.

Zum Verständnis nachfolgender Überlegungen hinsichtlich einer Allgemeinen Schulsportmethodik sollen zunächst Schwerpunkte sowie Beziehungen dieser drei Teilgebiete skizziert werden (dazu auch Zeuner, 1994).

Schulsportdidaktische Grundlagen (siehe auch Anlage 1)

Erkenntnisse im Sinne Schulsportdidaktischer Grundlagen werden gegenwärtig repräsentiert durch das *Handbuch Sportpädagogik* (Haag & Hummel, 2001), das *Handbuch Schulsport* (Fessler, Hummel & Stibbe, 2010), die *Didaktik des Schulsports* der Hamburger Sportpädagogen (Wolters et al. 2000), *Sportdidaktik* (Bräutigam, 2003), *Sportdidaktik und Sportpädagogik* (Elflein 2007), das *Handbuch Sportdidaktik* (Lange & Sinning, 2008), *Sportdidaktik – Grundlagen/Vermittlungsformen/Bewegungsfelder* (Scheid & Prohl, 2012). Vor allem die beiden letztgenannten Kompendien verbinden schulsportdidaktische Grundlagen mit allgemein- und speziell methodischen Orientierungen und Ausarbeitungen. Trotz bemerkenswerter Gemeinsamkeiten oben genannter Publikationen ergeben sich beachtliche Differenzen, deren Diskussion lohnenswert wäre. Eine Reihe von praxisbedeutsamen Themen – Vermittlung von Wissen, Aufbau der Sportstunde, Unterrichtsorganisation, aber auch *Problemschüler und Schülerprobleme* (Größing, 1993, S. 62 ff.) bzw. Unterrichtsstörungen (Miethling, 1995), sportliches Klima an der Schule und Beitrag zum Schulleben – erfahren keine gesonderte Behandlung, könnten z. T. aber auch Themen sein, die zu einer Allgemeinen Schulsportmethodik gehören. Die Hamburger Schulsportdidaktik (Wolters et al., 2000) überzeugt mit ihrer konsequenten Orientierung an einem erziehenden Unterricht, enthält vielfach Ergänzungen zu oben genannten Kompendien und weist mit ihrem Praxisbezug z. T. schon Übergänge zu einer Allgemeinen Schulsportmethodik auf. Hervorzuheben sind inhaltliche Schwerpunkte, die sich gezielt den Vollzugsformen des Sports widmen. Diese werden in den anderen Kompendien explizit nicht oder nur in Ansätzen thematisiert.

Allgemeine Schulsportmethodik

Unter Bezug auf Schulsportdidaktische Grundlagen liegt der Schwerpunkt in der gezielten, stufenspezifischen Begründung und Darstellung von praxisbedeutsamen Methoden. Diese konzentrieren sich auf das wechselseitige Aufschließen von Sache und Schüler und in diesem Zusammenhang auf eine Einführung in Bewegung, Spiel und Sport und einen Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung in Richtung Mündigkeit, wobei für den Lehrer möglichst einprägsame Darstellungen/Formulierungen bedeutsam sind. Praktische Beispiele sind Handlungsempfehlungen für den Lehrer, die den Nachweis der Eignung für einen *alltäglichen Sportunterricht* zu erbringen haben. Es sollte kein Thema fehlen, das für die Gestaltung eines modernen Sportunterrichts bedeutsam ist. (Dazu nachfolgend detaillierter.)

Spezielle Schulsportmethodik

Die Spezielle Schulsportmethodik konzentriert sich vor allem auf Körperübungen der Bewegungsfelder und verbindet diese, meist mehr implizit als explizit, mit entsprechenden theoretischen Erkenntnissen. Die Gestaltung des Erkundens, Übens, Trainierens, Wettkämpfens und Spielens in bestimmten Bewe-

gungsfeldern wird stufenspezifisch mit sach- und schülerorientierten methodischen Akzenten verbunden. Durch die spezifische Anforderungsstruktur der Körperübungen werden methodische Erkenntnisse konkretisiert, modifiziert bzw. erhalten eine spezifische *Färbung*.

Mit der Speziellen Schulsportmethodik wird hinsichtlich der Gestaltung eines erziehenden Unterrichts größtmögliche Praxisnähe erreicht. Diese verbleibt auf einer Ebene des Typischen, konkrete Handlungsempfehlungen sind ein Angebot für den Lehrer, das der schöpferischen Nutzung vor allem durch die Berücksichtigung der konkreten Bedingungen bedarf. (2)

Diese drei Teilgebiete der Schulsportdidaktik haben unverzichtbare, *eigene* Aufgaben, sie weisen im Sinne der Dialektik von Allgemeinem, Besonderem und Einzelem aber Beziehungen auf, die wie folgt gekennzeichnet werden können:

Die jeweils übergeordneten Teilgebiete sind abstrakter, bringen mehr das Wesen, die theoretische Grundlage bzw. Begründung für das Lehrerhandeln zum Ausdruck. Wissensbestände der untergeordneten Teilgebiete werden nicht vollständig aufgenommen, sondern nur deren gemeinsame Eigenschaften und Relationen.

Die jeweils untergeordneten Teilgebiete sind an den darüber liegenden (mehr theoretischen) zu orientieren, sie sind jeweils differenzierter und bieten Möglichkeiten der Umsetzung von Theorie, die hinsichtlich ihrer Berechtigung, Reichweite bzw. Bedeutung für das Lehrerhandeln geprüft werden kann. Damit erweisen sie sich nicht nur bedeutsam für die Überleitung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern haben auch die Potenz der theoretischen Bereicherung *von unten*.

Um nicht missverstanden zu werden: Es geht nicht um Verzicht auf die *vielen Wege nach Rom*, um *Gleichschaltung* oder gar *faule Kompromisse*, wohl aber um eine einigermaßen konsensfähige, entwicklungsfähige inhaltliche Struktur im Ergebnis einer darauf bezogenen wissenschaftlichen Diskussion. Welche Ableitungen können aus der Intervention getroffen werden, um insbesondere die Kompetenzen zur Selbststeuerung zu intensivieren?

3. Aspekte einer schulstufenbezogenen Allgemeinen Schulsportmethodik – diskutiert am Beispiel der Publikation *Schulsport in den Klassen 1–4*

Eine Allgemeine Schulsportmethodik mit Beziehungen zu Schulsportdidaktischen Grundlagen *nach oben* und Spezieller Schulsportmethodik *nach unten* konzentriert sich auf mehr sach- und mehr schülerorientierte Methoden, die für die Unterrichtsgestaltung bedeutsam sind. Aufgrund der notwendigen Bezüge zu schulpädagogischen Themen, schulsportdidaktischen Grundlagen, Zielen

und Inhalten ergibt sich die Frage, inwieweit und in welcher Weise diese einbezogen werden und welche Körperübungen zur Verdeutlichung methodischer Gestaltung ausgewählt werden, ohne diese systematisch aus der Sicht einer Speziellen Schulsportmethodik zu behandeln.

Nachfolgend beziehe ich mich auf die Publikation von Müller und Mitarbeitern, weil sie ein prägendes Beispiel für eine schulstufenbezogene allgemeine Schulsportmethodik vorgelegt haben.

3.1 Zur Darstellung von Zielen und Inhalten

Wenn Schulsportdidaktische Grundlagen wesentliche Positionen zu Zielen, inhaltlichen Schwerpunkten und allgemeinen Methodenfragen enthalten, so kann sich eine Allgemeine Schulsportmethodik darauf beziehen und notwendige theoretische Grundlagen relativ kurz halten. Das ist keineswegs einfach, sind diese doch zumindest aspekthaft mit divergierenden Standpunkten versehen und meist noch nicht stufenspezifisch differenziert. Damit ist bisher didaktisch begründeter Mut gefragt, möglichst weitgehend konsensfähige Ziele zu formulieren sowie inhaltliche Schwerpunkte zu kennzeichnen, um anschließend genügend Raum für relativ konkrete Methodendarstellungen zu schaffen.

Freilich erscheinen auch Allgemeine Schulsportmethodiken aus der Sicht bestimmter Unterrichtskonzepte möglich. Weil aber die verschiedenen Konzepte auch als Ergänzungen angesehen werden können (Größing, 1993, S. 38), moderner Unterricht auf Methodenvielfalt setzt, schließlich die Langzeitigkeit von Sportunterricht über 10/12/13 Jahre und damit verbundene Stufenspezifika durch ein Unterrichtskonzept wohl nur sehr begrenzt zu gestalten sind (Zeuner, 2014), dürfte eine Zusammenführung von Methoden auch bei z. T. differenzierten Zielvorstellungen zum Sportunterricht berechtigt bzw. notwendig sein.

Es ist noch anzumerken, dass für eine Allgemeine Schulsportmethodik auch ein Verzicht auf theoretische Grundlagen möglich ist. Denn: „Weder haben die vermeintlich vorrangigen didaktischen Entscheidungen eindeutige Konsequenzen für alle Methodenfragen, noch ist es möglich, alle denkbaren didaktischen Prämissen einer Methodik zu klären, bevor man sich den Methodenfragen selbst zuwendet.“ (Kurz, 1993, S. 23) Wenn es aber um stufenspezifisch differenzierte Zielfragen geht, die bislang wenig diskutiert wurden, so erscheint eine (kurze) allgemein-didaktische Einleitung als sinnvoll oder gar unverzichtbar.

Müller und Mitarbeiter unterscheiden in ihrer Publikation *Schulsport in den Klassen 1–4* in facheigene und fachübergreifende Ziele. Facheigene Ziele, die sich auf den Schüler und seine Einführung in den Kulturbereich Bewegung, Spiel und Sport beziehen, werden differenziert in die Klassen 1 und 2 sowie 3 und 4. Diese Prozessorientierung wird später sogar mit einer möglichen Fortführung ab Klasse 5 verbunden. Fachübergreifende Ziele werden in einem Beitrag für die *Entfaltung von Individualität und die Ausprägung des Sozialverhaltens* sowie für Freizeit- und Gesundheitserziehung gesehen.

Diese den Potenzen des Sportunterrichts angemessenen Zielstellungen, die durch Teilziele/Schwerpunkte untersetzt werden, erfolgen unter Berücksichtigung eines Strukturgitters von Blanckerts, eines weiterführenden Literaturstudiums sowie einer zusätzlichen Expertenbefragung. Das erschien notwendig, weil prägnante stufenspezifische Positionen aus der Sicht einer Allgemeinen Schulsportdidaktik (bis heute) nur begrenzt vorliegen. Der nicht vorgenommene Disput zu Vor- und Nachteilen von Zielformulierungen verschiedener vorliegender sportdidaktischer Konzepte bzw. Kompendien für die Grundschule ist im Sinne einer Praxisorientierung sinnvoll (zumal methodisch bereichernde Aussagen verschiedener Konzepte keineswegs unbeachtet bleiben sollen, S. 20.). So können die teilweise auch prozesshaft gewählten bzw. entwickelten Zielstellungen hinsichtlich ihrer Qualität, wie auch ihres Umfangs (6 Seiten) durchaus zufrieden stellen.

Freilich kann man nachfragen, ob nicht auch schulpädagogische Spezifika der Grundschule sowie Entwicklungsbesonderheiten dieser Altersgruppe als eine Grundlage bzw. Begründung für die Stufenspezifika und die Differenzierung in die Klassen 1/2 und 3/4 kurz einbezogen werden sollten. Das wäre evtl. auch eine Grundlage für Ansätze einer gewissen Akzentuierung der fachübergreifenden Ziele in den Klassen 1/2 und 3/4, worauf in dieser Publikation verzichtet wird.

Auf lediglich zwei Seiten wird zusammenführend auf Inhalte des Sportunterrichts eingegangen, wobei eine Konzentration auf Körperübungen als *Hauptinhalt des Sportunterrichts* erfolgt. Beziehungen zu fachübergreifenden Zielen werden nur kurz genannt, weil die vorher formulierten Teilziele bemerkenswerte Ähnlichkeiten mit entsprechenden Themen aufweisen. Damit wird auf die interessante Frage einer begründeten Differenzierung bzw. Benennung von Teilzielen und darauf bezogenen noch nicht detaillierten Inhalten/Themen aufmerksam gemacht. Eine so kurze Behandlung des didaktischen Themas *Inhalt* erscheint weitgehend gerechtfertigt, weil in den nachfolgenden rund 200 Seiten zu methodischen Aspekten viele Körperübungen berücksichtigt werden, die z. T. schon als Übungssammlung gelten können.

3.2 Schwerpunkt: Die differenzierte Darstellung von Methodischem

Ausgehend vom didaktischen Dreieck ist es Aufgabe des Lehrers, die Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand zu vermitteln, indem „er die Sache für den Schüler und den Schüler für die Sache aufschließt“. (Klingberg, 1972, S. 290; zuletzt 1995, S. 83) Diese wechselseitige Erschließung von Sache und Schüler erscheint von besonderer Bedeutung für eine Allgemeine Schulsportmethodik, weil sie einerseits eine widersprüchliche Einheit bildet, andererseits eine themenspezifische Darstellung ermöglicht. Dieser Ansatz (vgl. auch Zeuner, 1994) erscheint als Basis für eine Allgemeine Schulsportmethodik in besonderer Weise geeignet und wird von Christina Müller und Mitarbeitern grundschulspezifisch modifiziert. (3)

3.2.1 Aufschließen von Bewegung, Spiel und Sport für den Schüler

Das Aufschließen von Bewegung, Spiel und Sport für den Schüler kann durch die sog. Vollzugsformen des Sports strukturiert werden (unter Bezug auf Ehn,i 1985, S. 42 ff.; siehe auch Wolters et al., 2000), wobei Müller das Üben betont:

- Erkunden
- Üben
- (Trainieren)
- Wetteifern
- Spielen

Müller et al. modifizieren die Vollzugsformen durch den Verzicht auf *Trainieren*, wobei Üben als *Hauptmethode* dann nicht nur bezogen wird auf elementare motorische und sportmotorische Fertigkeiten, sondern auch auf die Schulung von koordinativen und konditionellen Fähigkeiten sowie Beweglichkeit. Die Bedeutung des Übens wird auch durch Übergänge der Vollzugsformen, durch *erkundendes Üben, spielerisches Üben und wetteiferndes Üben* herausgehoben. So prägt *Üben* das Aufschließen von Bewegung, Spiel und Sport für den Schüler. Um sachlogische Einseitigkeiten bzw. eine sportive Engführung grundsätzlich zu vermeiden, werden bereits bei diesen (Teil)Themen Bezüge zum zweiten Methodenkomplex vorgenommen (siehe nächster Gliederungspunkt).

Auf rund 75 Seiten werden jeweils die begrifflichen bzw. theoretischen Grundlagen behandelt, wobei diese mit bedeutsamen Entwicklungsbesonderheiten der Schüler verbunden werden. Es folgen konzentrierte methodische Hinweise, die dann mit etwa 5–8 praktischen Beispielen eine konsequente unterrichtspraktische Konkretisierung erfahren. Diese werden in den Anlagen 2 und 3 ergänzt, so dass sich, insbesondere für die beginnende Schulung sportmotorischer Fertigkeiten, eine nahezu vollständige Behandlung im Sinne einer Speziellen Schulsportmethodik ergibt. Hierbei kann Christina Müller auf Erkenntnisse eigener Untersuchungen (Dissertation 1984) sowie auf Erkenntnisse des Zwickauer Forschungskollektivs zurückgreifen, die im Rahmen einer Längsschnitt-Studie ab Klasse 4 gewonnen wurden. Aber auch die Beispiele zu anderen Vollzugsformen mit ihren konkreten methodischen Hinweisen lassen ihre vielfältige Erprobung in der Praxis erkennen.

Abschließend erfolgen weiterführende Literatur- bzw. Medienhinweise, deren Aktualisierung verständlicher Weise immer wieder notwendig ist.

3.2.2 Aufschließen des Schülers für Bewegung, Spiel und Sport

Dieser Methodenkomplex ist besonders eng verbunden mit Aspekten eines erziehenden Unterrichts. Folgenden 9 Themen werden systematisch behandelt, wobei grundschulspezifische Modifizierungen vorgenommen werden:

- Vielfalt an Körperübungen nutzen
- Offene Situationen schaffen, Probleme lösen
- Differenzieren und individualisieren, Wahlmöglichkeiten bieten
- Fächerübergreifend unterrichten
- Soziale Situationen anregen und fördern
- Bewegungs- und Körpererfahrungen thematisieren
- Mit der sportlichen Leistung pädagogisch umgehen
- Ästhetische Akzente setzen
- Wissen vermitteln

Aufgaben für das selbständige Üben stellen, sowie Projekte einbeziehen werden gesondert nicht aufgenommen, aber bei anderen Themen berücksichtigt, Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichten ist normal für die Grundschule (wenngleich dieses Thema inzwischen didaktisch hinterfragt wird), fächerübergreifend unterrichten wird hinzugefügt. Die aufgenommenen methodischen Themen entsprechen in ihrer Reihenfolge keiner Rangfolge, sie können phasenweise von recht unterschiedlicher Wertigkeit sein und sich mit dem Üben bestimmter Körperübungen verbinden. Prägend ist der pädagogische Beitrag dieser Themen, die auch (aufgrund neuer Erkenntnisse) ergänzt, präzisiert, zusammengefasst, anders benannt werden können. Eine weitere wissenschaftliche Bearbeitung wird eher herausgefordert als verdrängt. Hervorzuheben ist die Möglichkeit, über Unterrichtskonzepte hinweg methodische Themen aufzunehmen, wodurch gewisse Engführungen aus der Sicht eines Unterrichtskonzepts vermieden werden, sogar Potenzen einer gewissen Zusammenführung von bedeutsamem methodischem Wissen zu erkennen sind. Letzteres erscheint mit den behandelten Themen, die diese Publikation mit rund 125 Seiten prägen, weitgehend möglich zu sein.

Die Themen werden wie folgt gegliedert: Zunächst wird, angemessen kurz, die Bedeutung für einen gelingenden Sportunterricht gekennzeichnet, wobei eine treffende, didaktisch begründete Formulierung, verbunden mit sportmethodischen Hinweisen und Erkenntnissen, eine wissenschaftliche Herausforderung ist und bleibt (wofür die Autoren eine begründete Diskussionsbasis schaffen), und *Anleihen* von der *Didaktik des Schulsport* (Wolters et al., 2000) sinnvoll wären. Anschließend verdeutlichen praktische Beispiele den methodischen Anspruch. Sie sind aufgrund ihrer Vielzahl bereits bemerkenswerte Handlungsempfehlungen. Eine Übersicht für jedes Thema orientiert den Lehrer auf die relative Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten. Hervorzuheben sind u. a. erprobte Arbeitsblätter für die Vermittlung von Wissen, ein Thema, das in letzter Zeit an Bedeutung gewonnen hat und insbesondere für die Grundschule noch wenig hinterfragt worden ist. Eine solche, noch überschaubare Zusammenfüh-

rung von didaktisch-methodischem Wissen kann man als praxisorientiertes Grundwissen eines Grundschul-Sportlehrers ansehen.

Weil konzentrierte und fassliche Formulierungen eine Schulsportmethodik auszeichnen und Hinweise zur konkreten Formulierung von unterrichtsmethodischem Vorgehen bedeutsam sind, wird nachfolgend noch auf Darstellungsweisen eingegangen, die zum Teil von den Autoren berücksichtigt wurden.

3.2.3 Regelhafte Kurzformulierungen von Methoden

Drei Darstellungsmöglichkeiten erscheinen praktisch bedeutsam (Zeuner, 1994):

Ein-Wort- bzw. Ein-Satz-Kennzeichnungen

Beispiele:

Variation als Kennzeichnung der Schulung koordinativer Fähigkeiten; *lang und langsam* – Schulung von Grundlagenausdauer; *übungsbegleitende Vermittlung von Wissen*. Solche methodischen Konzentrationspunkte erscheinen als eine besondere Möglichkeit, den Grundgedanken einer Vielzahl von Maßnahmen auszudrücken und zum schöpferischen Handeln anzuleiten. Es erscheint sinnvoll, bei weiteren didaktisch-methodischen Themen nach solchen Formulierungen zu suchen, wenngleich anzunehmen ist, dass nicht jedes Thema so prägnant gekennzeichnet werden kann.

Methodische Schritt-Folgen

Beispiele:

Körpererfahrung – Sinne schärfen, Sinne nutzen, (auch mal) darüber reden (Funke, 1986, S. 24/25);

Spielen – Anregen, Aufgaben stellen, helfen (Scherler, 1983, S. 121 ff.)

Solche (Drei)Schritt-Folgen bringen konzentriert Prozessuales zum Ausdruck, können Kurzkennzeichnung ergänzen oder diese ersetzen.

Formulierung von (regelhaften) Aufforderungen für den Lehrer

Beispiel zum Thema *Mit der sportlichen Leistung pädagogisch umgehen*:

- Sichere für jeden Schüler Leistungserlebnisse, nutze dafür vor allem den individuellen Längsschnitt und das Leistungsstreben!
- Verfolge über längere Zeiträume die Aufgabe, dass die Schüler sich angemessene Leistungsziele stellen und individuelle Leistungsentwicklungen interpretieren!
- Biete zunehmend Freiräume hinsichtlich des Zeitpunktes, der Anzahl und des Inhalts von Leistungskontrollen!
- Beziehe anerkannte und sachkundige Schüler in Bewertungen ein!

- Habe Mut, auf Notengebungen zu verzichten!

Solchen Regeln fehlt die Prägnanz oben genannter Formulierungsmöglichkeiten, sie haben aber den Vorteil, dass sie für jedes Thema möglich, stufenspezifisch zu formulieren sind und darüber hinaus aktuell bekannte Probleme in der Unterrichtsgestaltung in den Vordergrund rücken können.

Offenbar haben solche einprägsamen Formulierungen, die Regelhaftes zum Ausdruck bringen, bisher wenig Forscherehrgeiz geweckt.

3.2.4 Methodisches Handeln vor, während und nach Schülertätigkeiten

Im Anschluss an das psychologische Handlungskonzept (Orientierung/Antrieb, Vollzug, Kontrolle) ergibt sich die Möglichkeit, mehr sach- und mehr schülerorientierte Maßnahmen *vor, während und nach* dem Erkunden, Üben, Trainieren, Wettkämpfen und Spielen zusammenzuführen und beispielhaft zu skizzieren (Knappe & Zeuner, 1990, S. 46 ff.). Damit erhalten vor allem Studenten und Berufsanfänger die Chance, eine differenzierte Stundenvorbereitung vorzunehmen und so u. a. *Leerformeln* zu vermeiden. Dankenswerter Weise haben die Autoren unter dem Thema *Differenzieren und Individualisieren, Wahlmöglichkeiten anbieten* bei fünf Beispielen diese Darstellungsmöglichkeit genutzt und damit einen besonderen Akzent hinsichtlich einer konkreten Praxisorientierung gesetzt.

4. Zur Prozessorientierung

Ein Vorteil der Methodik von Müller und Mitarbeitern besteht darin, nicht *vom Grundschulkind an sich auszugehen*. Denn *Schulanfänger unterscheiden sich von Schülern der 4. Klasse deutlich*. Die Autoren *sehen Differenzierungen und Akzentuierungen in die Klassen 1/2 und 3/4 bei gleitenden Übergängen und entsprechenden Linienführungen als notwendig an*. (S. 20) Diese Anforderung wird am Ende der Publikation (S. 249-261) ergänzt durch die Themen *Schulanfang – Neubeginn und Weiterführung* sowie *Der Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen* Außerdem erfolgt eine *Einordnung der Klassen 1 bis 4 in eine Gesamtlinienführung des Schulsports*, womit die Funktion der Grundschule nicht nur als Eigenwert, sondern auch als Vorbereitung für nachfolgende Schulstufen hervorgehoben wird. Dieser Blick von der Grundschule vor allem auf den Unterricht in den Klassen 5–6/7 ist besonders zu würdigen. So erlangen in Klasse 4 *ergänzend zu den elementaren motorischen Fertigkeiten vorbereitende Übungen sowie erste sportmotorische Fertigkeiten bei schulgemäßer Modifizierung* zunehmende Bedeutung. (S. 28)

Zu fragen bleibt, ob nicht über diese Kennzeichnung der Klassen 1/2 und 3/4 hinaus auch Möglichkeiten hinsichtlich der anderen methodischen Themen und Aspekte wahrgenommen werden sollten, evtl. durch Gegenüberstellungen

des Unterrichts in Klasse 1 und 4. Das betrifft, außer den elementaren und sportmotorischen Fertigkeiten, im Prinzip alle anderen behandelten methodischen Themen und die damit verbundenen Beispiele. Lediglich bei *Erkunden* wird in der Reihenfolge *Was, Wie, Warum* auch eine Zunahme der Bedeutung von Klasse 1bis 4 gesehen. (S. 37)

5. Diskussion zur Aufnahme weiterer methodischer Themen

Oben wurde schon die Potenz dieses Ansatzes hervorgehoben, wonach die vor allem pädagogisch geprägten Themen auch ergänzt, modifiziert, erweitert werden können. Damit ergibt sich die Frage, ob für die Grundschule weitere bedeutsame didaktische-methodische Themen vorliegen oder entwickelt werden können, die eine gesonderte Aufnahme nahe legen. Das betrifft einige Themen, deren Einordnung im Sinne eines wechselseitigen Aufschließens von Sache und Schüler wenig sinnvoll ist, aber als wichtige Voraussetzung dafür gelten können.

Organisation: Die Schüler müssen in bestimmte, organisatorisch bedeutsame Abläufe im Prozess von Bewegung, Spiel und Sport eingeführt und längerfristig geduldig daran gewöhnt werden. Das betrifft z. B. bestimmte Rituale; das Verhalten in Übungsformen, die eine gute Nutzung der Unterrichtszeit sichern können wie Üben im Strom, in Gruppen, mit Zusatzaufgaben. Nicht nur angesichts der Tatsache eines begrenzten Fachlehreereinsatzes in der Grundschule erscheinen Hinweise zur organisatorischen Gestaltung wesentlich.

Unterrichtsstörungen: Möglichkeiten der Vermeidung bzw. Reduzierung von Unterrichtsstörungen und ein angemessener Umgang damit sind von Bedeutung für alle Schulstufen (z. B. Miethling, 1993), weisen in der Grundschule aber wohl bemerkenswerte Spezifika auf.

In dieses Thema integriert oder auch gesondert erscheint der Umgang mit Problemschülern bedeutsam und betrifft vor allem konstitutionell benachteiligte bzw. leistungsschwache, ängstliche, unbeherrschte, sozial isolierte Schüler. (Größing, 1993, S. 62 ff.)

Vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen, ihre Entwicklung und Bewahrung sind wie in allen Schulstufen von besonderer Bedeutung, dürften aber auch interessante Grundschulspezifika aufweisen.

Zu fragen ist, ob nicht *Körperhaltung, evtl. Entspannung, Aufbau der Unterrichtsstunde, Planung und Auswertung, die Gestaltung eines sportlichen Klimas und der Beitrag zum Schulleben* eine kurze, stufenspezifisch modifizierte Eingliederung erfahren sollten.

6. Zusammenfassung

- Wissenschaftsentwicklung vollzieht sich durch Differenzierung und Integration. Mit den oben genannten schulsportdidaktischen Kompendien wurde ein wichtiger Schritt in Richtung Integration von theoretischen Grundlagen gemacht. Weitgehend offen bleibt ein systematischer Ort für Konkretisierungen, die stärker das Lehrerhandeln orientieren bzw. eine darauf bezogene inhaltliche Systematik, die als ein Kennzeichen für wissenschaftliche Disziplinen gilt.
- Eine Differenzierung der Schulsportdidaktik in drei Teilgebiete – Schulsportdidaktische Grundlagen, Allgemeine und die Spezielle Schulsportmethodik – ist in der Lage, die Schulsportdidaktik insgesamt sinnvoll zu strukturieren und theoretisch wie praktisch bedeutsame Themen aufzunehmen. Hierbei sind die drei Teilgebiete aufeinander angewiesen, haben aber auch eigene, unverzichtbare Aufgaben. Die Berechtigung einer solchen inneren Differenzierung der Schulsportdidaktik wurde schon früh erkannt, lange nicht mehr berücksichtigt, erst in den letzten Jahren wieder wahrgenommen. Vermutlich ist eine gewisse Aufgeschlossenheit dafür auf die zunehmende Erkenntnis zurückzuführen, dass ohne speziell-methodische Ausarbeitungen die Umsetzung eines erziehenden Unterrichts kaum gegeben ist. Die Benennung dieser drei Teilgebiete ist diskutabel. Man kann auch den Vorschlag von Scheid & Prohl (2012) folgen, die in *Grundlagen, Vermittlungsformen und Bewegungsfelder* unterscheiden. Eine solche Differenzierung der Schulsportdidaktik deckt sich mit unseren Vorstellungen.
- Im Rahmen der Dreiteilung der Schulsportdidaktik ist die Allgemeine Schulsportmethodik gewissermaßen ein Mittelteil und hat Beziehungen zu den schulsportdidaktischen Grundlagen und zur Speziellen Schulsportmethodik wahrzunehmen. Der eigene Schwerpunkt liegt in der Thematisierung von Methodischem, das bedeutsam für das Lehrerhandeln ist. Als theoretischer Ausgangspunkt ist das wechselseitige Aufschließen von Sache und Schüler wohl kaum zu überbieten, zumal damit in prägender Weise wesentliche Aspekte eines erziehenden Unterrichts erfasst werden und Gliederungs- bzw. Darstellungsmöglichkeiten gegeben sind, die sowohl theoretische als auch praktische Orientierungen ermöglichen.
- In das *Handbuch Schulsport* (2010) ist als gewisse Grundlegung für eine allgemeine Schulsportmethodik auch ein Kapitel *Schulsport in verschiedenen Schulstufen und Schulformen* eingegangen, wobei die diesbezügliche Forderung von Scherler (2006) als Ausgangspunkt genommen wird, wonach bisher vielfach Erkenntnisse/Hinweise für die *Gestaltung des Sportunterrichts in einer konkreten Jahrgangsstufe und Schulform zu vage und allgemein* bleiben (Stibbe, 2010, 259). Trotz der

hierbei vorgenommenen problemgeschichtlichen Ausblendung ist und bleibt richtig: Die Schulsportdidaktik kann ihrer Aufgabe nur gerecht werden, wenn eine Differenzierung in Schulstufen erfolgt und damit eine hinreichende Konkretheit von Empfehlungen für eine angemessene Unterrichtsgestaltung erreicht wird. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass lediglich zwei Schulstufen von Klasse 1–10 (mit vier Jahren für die Grundschule und 6 Jahren für die Sek. I) nicht ausreichen. Vor allem für die Sekundarstufe I ist eine Differenzierung in die Klassen 5–7 und 8–10 notwendig, was sich mit einer Differenzierung der Schüler in Kids und Jugendliche mit typischen Entwicklungs- bzw. Altersbesonderheiten begründen lässt. (Derecik, 2014; Zeuner, 2014)

In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass Schüler in Klasse 1 sich deutlich von solchen in Klasse 4 unterscheiden, so dass der Vorschlag einer auch methodischen Differenzierung in Klasse 1/2 und 3/ 4 von Müller eine Anforderung ist, die zumindest zum Teil noch zu leisten ist.

- In den letzten 20-30 Jahren erfolgte die didaktische Diskussion grundlegender Fragen vielfach auf der Basis verschiedener Unterrichtskonzepte. Darauf bezogenen Strukturierungen folgen unsere Vorstellungen von einer Allgemeinen Schulsportmethodik im Wesentlichen nicht. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass sich die Unterrichtskonzepte in beachtlicher Weise ergänzen (Größing, 1993, 38) und außerdem jedes Konzept für sich angesichts der Langfristigkeit von Sportunterricht diesen von Klasse 1–10/12/13 nicht durchgehend und konsequent begründen und orientieren kann. Die verschiedenen Unterrichtskonzepte sind also gefragt, sich mit ihren Wissensbeständen einzubringen, womit interessante Nuancen als Bereicherung angesehen werden können. Ideologisch motivierte Positionen (mit Betonung von Vorteilen eigener und Nachteilen anderer konzeptueller Vorstellungen) erscheinen wissenschaftlich wenig konstruktiv und verunsichern die Praxis.
- Eine *Entfaltung* der Schulsportdidaktik in die genannten drei Teilgebiete ermöglicht, bei besonderer Verantwortung einer Allgemeinen Schulsportmethodik, eine begründete und verständliche Entwicklung von Methodenvielfalt. Sie ist bedeutsam für ein breites Spektrum an Lernmöglichkeiten, für Differenzierung, für eine Minderung von Monotonieerleben und damit verbunden für Interesse und Freude an Bewegung, Spiel und Sport und am Sportunterricht. Methodenvielfalt ist Ausdruck von gutem Unterricht, von pädagogischem Können und stärkt die Autorität des Lehrers. (Zeuner, 2003)
- Die Bedeutung von Methodischem und Methodenvielfalt verlangt eine verständliche, fassliche Formulierung. Hervorhebungen prägender (evtl. auch aktuell in ihrer Bedeutung variierender) Anforderungen durch Kurzformulierungen oder eine Kennzeichnung von Wesentlichem durch

regelhafte Orientierungen und damit verbundene Anforderungen an den Lehrer und seine Unterrichtsgestaltung sind eine bisher wenig beachtete Herausforderung für die Schulsportdidaktik.

- Schließlich sind die drei zu entwickelnden Teilgebiete auch als notwendige Vorleistungen für einen begründeten Lehrgangsaufbau über Schuljahre und Schulstufen hinweg im Rahmen von Lehrplanarbeiten und nachfolgenden Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung anzusehen (auch in dieser Beziehung überzeugen Müller und Mitarbeiter mit einer nachfolgenden Übungssammlung, 2005). Mit der hierbei geforderten komplexen Sicht auf den Sportunterricht sind gegenwärtig die vielen Lehrplankommissionen gefordert und verständlicher Weise z. T. überfordert.
- Letztlich: Unsere Wissenschaftsdisziplin zeigt noch wenig *Disziplin* hinsichtlich einer systematischen Einordnung didaktisch-methodischer Wissensbestände. Sie bleibt damit unübersichtlich und vernachlässigt insbesondere die Integration von Erkenntnissen, die eine moderne Unterrichtsgestaltung im Rahmen der Bewegungsfelder betreffen. So bleibt es eine weitgehend noch zu leistende Aufgabe, für speziell-methodische Ausarbeitungen sinnvolle Anschlüsse herzustellen.

Ohne eine ausreichende inhaltliche Strukturierung und Differenzierung der Schulsportdidaktik kann jedem Versuch einer Darstellung von didaktisch-methodischem Wissen vorgeworfen werden, theoretische Grundlagen oder Praxisorientierung vernachlässigt, Komplexität nicht genügend beachtet oder einzelne Aspekte überbewertet zu haben bzw. unvollständig oder einseitig zu sein. (Vgl. Kastrup, Wegener & Kleindienst-Cachay, 2010)

Fragen der Strukturierung und Differenzierung der Schulsportdidaktik können nicht nebenbei gelöst werden, sondern verlangen zielgerichtete wissenschaftliche Diskussionen. Hierfür dürften bereits vorliegende Publikationen, wie z. B. die von Christina Müller und Mitarbeitern, eine hervorzuhebende Grundlage bieten.

Anmerkungen

(1) Anmerkungen zu Schulsportdidaktischen Grundlagen

Ausgehend von neueren Kompendien, sollte das *Handbuch Schulsport* (Fessler, Hummel & Stibbe, 2010) wesentliche Schulsportdidaktischen Grundlagen repräsentieren. Dieses Handbuch soll ein Nachschlagewerk charakterisiert, *in dem alle grundsätzlichen Themenstellungen übersichtlich und kompakt zu finden sind* und damit für Sportlehrer und Studierende *grundlegende Informationen mit Praxisbezug* bereit gehalten werden. (S. 11) Diese generelle, recht selbstbewusste Kennzeichnung lässt einige wesentliche Fragestellungen offen. Sie stellen sich auch angesichts der Entscheidung, Überschneidungen mit

dem *Handbuch Sportpädagogik* (Haag & Hummel 2001) zu vermeiden. (S. 9/10) Allerdings ist bei Haag & Hummel eine Problemsicht zur Strukturierung von Themenfeldern durchaus zu erkennen. Sie bezeichnen sportpädagogische Prozesse als zentrales Thema der Sportpädagogik und sehen hierbei Aufgaben und Ziele *als grundlegend und bestimmend* an. Damit verbundene mögliche elf Orientierungen (von Belastungsgestaltung bis Wagniserziehung) werden *gleichsam als Kernstück sportpädagogischer Lehr- und Forschungsarbeit* herausgehoben. (S. 8/9) Um Dopplungen dieser beiden Handbücher zu vermeiden, erfährt dieses *Kernstück* im *Handbuch Schulsport* eine geringere Ausweitung. Damit verbunden sind dann gewisse Defizite hinsichtlich der Berücksichtigung konkreter *schulsportlicher* Bedingungen (z. B. bei Bewegungslernen, Belastungsgestaltung, Gesundheitserziehung, Sozialerziehung, die Vermittlung von Wissen wird kaum beachtet), denn aus übergreifender sportpädagogischer Sicht kann Schulsport nur *ein* Bezugsfeld sein. Immerhin sind etliche Beiträge im *Handbuch Sportpädagogik* mit deutlichem Bezug zum Schulsport verfasst worden, und im *Handbuch Schulsport* sind mit dem Kapitel *Sportunterricht in verschiedenen Schulstufen und Schulformen* differenzierende Themen enthalten.

Ein vor allem erziehungswissenschaftlich begründetes Kompendium der Hamburger Sportpädagogen (Wolters et al., 2000), das konsequent auf den Sportunterricht und seine Möglichkeiten und Bedingungen bezogen ist, kann das oben angesprochene Defizit zum Teil kompensieren. Das betrifft die einleitenden Kapitel *Vom Sinn des Schulsports*, vor allem aber *Sport als Schulfach*, darüber hinaus die theoretischen Begründungen von wesentlichen Lehrer- und Schülerhandlungen und damit verbunden die konsequente Behandlung von Erkunden und Üben, Trainieren und Wettkämpfen, Spielen und Gestalten. Allerdings weist diese Gemeinschaftspublikation auch Aspekte auf, die man einer allgemeinen Schulsportmethodik zuordnen kann. So werden Ableitungen mit einer auffallenden Praxisnähe verbunden, z. T. werden konkrete Praxisprobleme sowie Regelhaftes für das Lehrerhandeln einbezogen.

Auch das *Handbuch Sportdidaktik* von Lange & Sinning (2008) bietet bereichernde inhaltliche bzw. Gliederungs-Aspekte, zumal der *Spagat* von Schulsportdidaktischen Grundlagen über die Allgemeine Methodik bis zur Speziellen Schulsportmethodik gewagt wird. Das gilt erst recht für Scheid & Prohl (2012), die in die drei Teilgebiete differenzieren und hierbei sogar für eine *Didaktik der Bewegungsfelder* viel Raum lassen. Allerdings dürfte sich mehr theoretisches und vor allem mehr praxisorientiertes schulsportdidaktisches Wissen in *einem* Kompendium wohl kaum fassen lassen.

(2) Wissenschaftliche Ansprüche spezieller Schulsportmethodik bzw. der Methodiken der Bewegungsfelder werden eher unterschätzt bzw. als wenig attraktiv angesehen. So wird verständlich, dass es Verselbständigungen bzw. theoretisch nur begrenzt zuzuordnende Praxishilfen gibt (eine spezielle Schulsportdidaktik *ohne Kopf*), die aber von den Lehrern meist *als für sie geschrie-*

ben wahrgenommen werden. Dieses Problem verlangt klärende Positionen der Schulsportdidaktik, indem Speziell-Schulsportmethodisches im Rahmen der Systematik der Schulsportdidaktik eine angemessene Einordnung erfährt.

(3) Im Rahmen einer Analyse zu Schulsportkonzepten für die Grundschule erfassen Kastrup, Wegener & Kleindienst-Cachay (2010) auch die Publikation von Müller und Mitarbeitern, die, so die Autoren der Analyse, im Gegensatz zu anderen Entwürfen den Vorteil eines mehrdimensionalen *und* konsequent praxisorientierten Konzepts aufweist. (S. 337)

Demgegenüber nimmt Neuber in seine Abhandlungen zum *Sportunterricht in der Primarstufe* im *Handbuch Schulsport* 2010, S. 276 ff., die Publikation von Müller nicht einmal in das Literaturverzeichnis auf!

Interessant ist, dass von Kastrup et al. die theoretische Basis eines wechselseitigen Aufschließens von Sache und Schüler und die daran gebundene vor allem methodische Darstellung eines erziehenden Sportunterrichts in der Grundschule als eine begründete systematische Gliederungs- und Darstellungsmöglichkeit offenbar nicht erkannt wird.

Literatur:

Autorenkollektiv unter Leitung von Günther Stiehler (1979): *Methodik des Sportunterrichts* (4. Auflage). Berlin: Volk und Wissen.

Bielefelder Sportpädagogen (1993). *Methoden im Sportunterricht* (2. Auflage). Schorndorf: Hofmann.

Bräutigam, M. (2009). *Sportdidaktik*. Aachen: Meyer & Meyer.

Derecik, A. (2014). Entwicklungsprozesse auf der Hinterbühne. *Sportpädagogik*, 38 (1), 41–45.

Ehni, H. (1985). Spiel und Sport mit Kindern – ein Wissensangebot. In: Ehni, H., Kretschmer, J. & Scherler, K., *Spiel und Sport mit Kindern*. Reinbek: Rowohlt.

Elflein, P. (2007). *Sportdidaktik und Sportpädagogik* (3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.

Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G.(Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.

Fetz, F. (1989). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen* (9. Auflage). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Funke, J. (1986). Grundlagen. In: Treutlein, G., Funke, J. & Sperle, N. (Hrsg.), *Körpererfahrung in traditionellen Sportarten*. Wuppertal: Putty, 7–29.

Größing, S. (1993). *Einführung in die Sportdidaktik* (6. Auflage). Wiesbaden: Limpert.

- Grupe, O. (1988). Von der Leibeserziehung zum Sportunterricht. In Czwalina, c. (Hrsg.), *Methodisches Handeln im Sportunterricht* (S. 12–32). Schorndorf: Hofmann.
- Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.) (2001). *Handbuch Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Kastrup, V., Wegener, M. & Kleindienst-Cachay, Chr. (2010). Sportunterricht in der Grundschule. *Sportunterricht*, 59 (11), 334–340.
- Klingberg, L. (1972). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1994). Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik. In: Meyer, M.A. & Plöger, W. (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 65–84). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klingberg, L. (1995). *Lehren und Lernen – Inhalt und Methode*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Knappe, W. & Zeuner, A. (1990). Die Gestaltung des Aneignungsprozesses in den Stoffgebieten. In: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 39, Beiheft 1, 41–51.
- Kurz, D. (1993). Worum geht es in einer Methodik des Sportunterrichts? In: Bielefelder Sportpädagogen (1993). *Methoden im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Sportdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (1995). Unterrichtsstörungen. In Zeuner, A., Senf, G. & Hofmann, S. (Hrsg.), *Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit* (S. 257–261). Kongressbericht.
- Müller, Chr. (1985). Theoretische und empirische Untersuchungen zur Weiterentwicklung der Lehrpläne und der Unterrichtshilfen für die Mittelstufe der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (Stoffgebiet Gerätturnen). *Dissertation*. PH Zwickau.
- Müller, Chr. (2000, 2010). *Schulsport in den Klassen 1–4*. Sankt Augustin: Academia.
- Müller, Chr., Petzold, R., Hofmann, S. & Volkmar, M. (2005). *Sportunterricht gestalten*. Berlin: Cornelsen.
- Neuber, N. (2010). Sportunterricht in der Primarstufe. In Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.), *Handbuch Schulsport*. Schorndorf: Hofmann, 276–289.
- Oesterreich, Chr. (2005). Qualifikationen, Einstellungen und Belastungen von Sportlehrkräften. *Sportunterricht*, 54 (8), 236–242.

- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Rieder, H. & Schmidt, I. (1980). Grundlagen der Sportmethodik. In Grupe, O. (Hrsg.), *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Scheid, V. & Prohl, R. (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Scherler, K. (1983). Spielen. In Digel, H. (Hrsg.), *Lehren im Sport* (S. 113–124). Reinbek: Rowohlt.
- Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (2) – Sportdidaktik. *Sportunterricht*, 55 (10), 291–297.
- Stibbe, G. (2010). Sportunterricht in verschiedenen Schulstufen und Schulformen – Eine Einführung. In Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 259–261). Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P., Ehni, H., Kretschmer, J., Scherler, K. & Weichert, W. (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Zeuner, A. (1994). Schulsportmethodik – Versuch einer Strukturierung. In Schierz, M., Hummel, A. & Balz, E. (Hrsg.), *Sportpädagogik: Orientierungen – Leidideen – Konzept* (S. 211–238). Sankt Augustin: Academia.
- Zeuner, A. (2003). Methodenvielfalt – Merkmal eines guten Unterrichts. *sportunterricht*, 52 (8), 242–246.
- Zeuner, A. (2014). Sportunterricht als langfristiger Prozess – Schulstufen und vertikale Linienführungen als bedeutsame Differenzierungen für Theorie und Praxis. *Sportunterricht*, 63 (11), 329–334.

Verfasser

Arno Zeuner, Prof. Dr., Zwickau