

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| A. Einleitung in den Forschungszusammenhang | 9 |
| <i>Themenkonstitution</i> | |
| 1. Themenkonstitution als sportdidaktisches Problem | 13 |
| 1.1 Themenkonstitution im Lichte <i>Pädagogischer Perspektiven</i> | 15 |
| 1.2 Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden | 17 |
| 1.3 Konsequenzen für das weitere Vorgehen | 19 |
| 2. Zur Aufmerksamkeit gegenüber dem unterrichtlichen Geschehen | 21 |
| 2.1 Zum Rückzug auf ein unterrichtsfernes Abstraktionsniveau | 24 |
| 2.2 Beispiel: Deduktion sozialwissenschaftlicher Befunde in eine produktive Bewegungspraxis | 26 |
| 2.2.1 Ein undifferenzierter Blick auf die Jonglage von Michael | 27 |
| 2.2.2 Zum Primat sozialwissenschaftlicher Befunde (...) | 28 |
| 2.2.3 (...) und dem vergessenen Blick auf die konkrete Bewegungspraxis | 29 |
| 2.2.4 Die Folge: Vage Interpretations- und Beratungsleistungen | 30 |
| 2.2.5 Empfehlung: Dort zuschauen, wo Bewegungspraxis stattfindet | 31 |
| 2.2.6 Forderung nach empirisch basierter, fachdidaktischer Konzeptarbeit | 33 |
| 2.3 Zu den unterrichtsnahen Eckpunkten des fachdidaktisch interessierten Ansatzes | 33 |
| 3. Bewegungsbildung und Hochschuldidaktik: Eine mehrdimensionale Aufgabe | 35 |
| 3.1 <i>Lehrerwerden</i> | 36 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.2 | Fokus: Referendariat | 37 |
| 3.2.1 | Verantwortung übernehmen und sich zurechtfinden | 38 |
| 3.2.2 | Zum Ansatz – Umgang mit Beratung und kritischer Selbstreflexion | 38 |
| 3.3 | Ein Beispiel | 39 |
| 3.3.1 | Perspektivenwechsel am Übergang zur zweiten Ausbildungsphase | 41 |
| 3.3.2 | Beratung und Selbstreflexion | 44 |
| 3.3.2.1 | Zur Beratungssituation im Referendariat | 45 |
| 3.3.2.2 | Thesen zur Beratung | 46 |
| 3.3.2.3 | Zur Selbstreflexion | 48 |
| 3.3.2.4 | Thesen zur Selbstreflexion | 49 |
| 3.4 | Zwischenfazit | 50 |
| 3.5 | Bezüge zur pädagogischen Professionalität und zum professionellen Selbst | 51 |
| 4. | Forschungsinteresse und Forschungszugänge | 55 |
| 4.1 | Forschend Lehrer werden | 55 |
| 4.1.1 | Sportpädagogische Modellbildung zum unterrichtlichen Geschehen | 57 |
| 4.1.2 | Zur Aufeinanderbezogenheit von Theorie, Empirie und Unterricht | 58 |
| 4.2 | Klammer zwischen Lehr- und Forschungsinteresse: Unterricht beobachten? | 59 |
| 4.2.1 | Beobachtung als Zugang zur Forschung und Unterrichtspraxis | 60 |
| 4.3 | Aufgabe: Klärung der Themen in pädagogischer Absicht | 62 |
| 5. | Themenkonstitution – Didaktische Deutungen zum Unterrichtsgegenstand | 65 |
| 5.1 | Konstitution sportunterrichtlicher Themen | 66 |
| 5.1.1 | Fachdidaktische Traditionslinien | 69 |
| 5.1.2 | Perspektiven konstruktiver Sportdidaktik | 71 |
| 5.2 | Was machen wir zum Thema des Sportunterrichts? | 72 |
| 5.2.1 | Beispiel: Zum Einfluss von <i>Pisa</i> auf das Problem der Themenkonstitution | 73 |
| 5.2.2 | Standardisierung als pädagogischer Richtungsgeber | 74 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5.2.3 | Konsequenzen für die Inhalts- und Methodenebene | 75 |
| 5.2.4 | Zwischenergebnis: Zwei methodische Optionen | 76 |
| 5.3 | Beispiel: Zur Vielfalt kindlich konstruierter Bewegungsthemen – Tim und Katja | 77 |
| 5.3.1 | <i>Den Ball endlos bergauf schießen</i> | 77 |
| 5.3.2 | Zum Problem der Analyse zugrunde liegender Themenkonstitutionen | 78 |
| 5.3.3 | Zum ordnungsstiftenden Beitrag der Sportmotorik | 79 |
| 5.3.4 | Mehrdimensionaler Zugriff auf die Themenkonstitution | 81 |
| 5.4 | Was soll für Tim, Katja und andere Schüler zum Thema gemacht werden? | 82 |
| 5.4.1 | Was sollen Sport- und Bewegungslehrer tun? | 83 |
| 5.4.2 | Nachdenken über ernst gemeinte Bildungsgelegenheiten | 84 |

6. Zur pädagogischen Klärung der Themen **87**

B. Individualsportarten **89**

1. Beispiel: Entwicklungslinien in der Leichtathletik **89**

| | | |
|-------|---|-----|
| 1.1 | Sachkundige Analyse von Bewegungsproblemen | 90 |
| 1.2 | Leichtathletik in Gruppen inszenieren – Gruppenlernen | 91 |
| 1.2.1 | Annäherung: Gemeinsam Lernen und Üben | 92 |
| 1.3 | In Gruppen arbeiten, erleben oder lernen | 92 |
| 1.3.1 | Gruppenarbeit | 93 |
| 1.4 | Gruppenerleben | 95 |
| 1.4.1 | Erlebnispädagogische Bezüge | 96 |
| 1.5 | Gemeinsam lernen | 97 |
| 1.5.1 | Zugang zum <i>Gruppenlernen</i> | 98 |
| 1.5.2 | Am Beispiel des Staffellaufens neue Lernperspektiven erschließen | 100 |
| 1.6 | Gemeinsam Bewegungen lernen | 100 |
| 1.6.1 | Sich gegenseitig in Bewegungen einspüren | 101 |
| 1.6.2 | Interindividuell differenzierter <i>Erfahrungsschatz</i> | 101 |
| 1.7 | Bewegungslernen als Prozess des gemeinsamen Suchens verstehen | 103 |
| 1.7.1 | Bezug Problemlernen | 104 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1.8 | Methodische Perspektive | 105 |
| 1.8.1 | Gemeinsam suchen | 105 |
| 1.8.2 | Auch in beherrschten Bewegungsabläufen nach (neuen) Lösungen suchen | 106 |
| 1.8.3 | Über Variieren die optimale Lösung finden | 108 |
| 1.8.4 | Methodische Konsequenz: Sich während des Lernens von (künstlichen) Normierungen lösen | 110 |
| 1.8.5 | Zusammenspiel aller Kompetenzen | 111 |
| 1.8.6 | Aktionsformen im Gruppenlernen | 112 |
| 1.8.7 | Methodisches Konzept des Gruppenlernens | 113 |
| 2. | Laufen im Sportunterricht | 115 |
| 2.1 | Fachdidaktische Problemlage zu konditionsaffinen Inhalten | 116 |
| 2.2 | Zum <i>Kinderbild</i> der Trainingslogik | 117 |
| 2.2.1 | Zum Beratungswert trainingswissenschaftlicher Fakten | 117 |
| 2.2.2 | Zur trainingswissenschaftlichen Planungslogik und deren Grenzen für schulpädagogische Kontexte | 118 |
| 2.2.3 | Warum haben Kinder mit der <i>perspektivischen</i> Planungslogik Probleme? | 120 |
| 2.2.4 | Relativierung der Erwachsenenlogik | 122 |
| 2.3 | Zur Selbstverständlichkeit des Laufens | 123 |
| 2.3.1 | Verinselung der kindlichen Lebenswelt | 124 |
| 2.4 | Anhaltspunkte für den erziehenden Sportunterricht | 125 |
| 2.4.1 | Von organisatorischen Problemen des Schulsports (...) | 126 |
| 2.4.2 | (...) zu ersten Konsequenzen | 126 |
| 2.5 | Vorschlag eines Modells für den Sportunterricht | 127 |
| 2.5.1 | Körpererfahrung | 128 |
| 2.5.2 | Spielen und Gestalten | 129 |
| 2.5.3 | Trainieren und Wettlaufen | 129 |
| 2.5.4 | Kooperation mit anderen | 130 |
| 3. | Hürdenlaufen – Laufräume rhythmisch aufbrechen | 131 |
| 3.1 | Was ist das Problem und wie soll es <i>in Szene</i> gesetzt werden? | 132 |
| 3.1.1 | Worum es geht | 132 |
| 3.2 | Entwicklungstendenzen | 133 |
| 3.2.1 | Hürdenlaufen | 134 |
| 3.2.2 | Zusammenhang: Hürden und Laufschwierigkeit | 135 |
| 3.2.3 | Spezialistentum | 135 |
| 3.2.4 | Zur Sachanalyse | 136 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.3 | Zum Problem im Hürdensprint | 137 |
| 3.3.1 | Innen- und Außensicht | 137 |
| 3.3.2 | Konsequenz: Suchstrategien fördern | 138 |
| 3.3.3 | Perspektive für das Bewegungsklernen | 139 |
| 3.4 | Was ist Hürdenlaufen? | 141 |
| 3.4.1 | Zum engen Sachverständnis | 141 |
| 3.4.2 | Konsequenz: Klassische, lehralgorithmisch orientierte Methodik | 142 |
| 3.4.3 | Kritik | 143 |
| 3.5 | Zum offenen Sachverständnis | 144 |
| 3.5.1 | Bewegungsproblem: Laufräume auf- bzw. unterbrechen und rhythmisch erschließen | 145 |
| 3.6 | Konsequenzen für den Sportunterricht | 146 |
| 3.6.1 | Konsequenzen dieser Modellvorstellung | 147 |
| 3.7 | Im Unterricht das Aufbrechen von Laufräumen wagen | 148 |
| 3.7.1 | <i>Kartonwald</i> | 148 |
| 3.7.2 | Wettrennen | 150 |
| 3.7.3 | Planung einer schwierigen Strecke | 151 |
| 3.7.4 | Kartonsprinten | 152 |
| 4. | Schwimmen | 155 |
| 4.1 | Schwimmdidaktische Problemlage | 155 |
| 4.1.1 | Fachdidaktische Polarisierungen | 156 |
| 4.2 | Didaktische Konsequenzen | 157 |
| 4.2.1 | <i>Kindsein</i> als erste Orientierung für schwimmdidaktische Entscheidungen | 158 |
| 4.2.2 | Zum Eigenwert der Unterrichtsinhalte | 159 |
| 4.2.3 | Konsequenzen für die Methodik | 160 |
| 4.3 | Unterrichtsinhalte verlebendigen | 161 |
| 4.3.1 | Zum methodischen Zusammenhang von Üben und Gestalten | 162 |
| 4.3.2 | Vorschlag zur Inszenierung <i>lebendigen Schwimmunterrichts</i> | 164 |
| 4.3.3 | Koordinationsformen als Ansatzpunkt für die Methodik | 165 |
| 4.4 | Koordinationsaufgaben für den Schwimmunterricht | 166 |
| 4.4.2 | Spüren und Bewirken – Körpererfahrungen differenzieren | 168 |
| 4.4.3 | Mit Koordinationsübungen <i>lebendigen Schwimmunterricht</i> planen | 169 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.5 | Modellierung des Sachaspekts | 170 |
| 4.5.1 | Funktionen des Fortbewegens im Wasser | 171 |
| 4.6 | Bewegungsaufgaben für den Schwimmunterricht | 172 |
| 4.6.1 | Problemansatz | 172 |
| 4.6.2 | Beispiel eines <i>klassischen Lehrweges</i> | 173 |
| 4.6.3 | Ein Blick auf den Gegenstand von Schwimmunterricht | 174 |
| 4.6.4 | Worum es im Schwimmen eigentlich geht (...) | 174 |
| 4.7 | Unterrichtsbeispiel: Das Erfahren der Differenz lehrt! | 175 |
| 4.7.1 | Schwimmunterricht in einer neunten Klasse. | 176 |
| 4.7.2 | Differenzen erfahren | 176 |
| 4.7.3 | Herausfinden des Bewegungslernproblems | 177 |
| 4.7.4 | Züge zählen | 178 |
| 4.7.5 | Zugzahl minimieren! | 179 |
| 4.7.6 | Worum geht's denn nun beim Schwimmen? | 180 |
| 4.7.7 | Differenzierte Aufgaben zum Abdrücken und Gleiten erarbeiten | 180 |

C. Literaturverzeichnis 183

D. Abbildungsverzeichnis 203