

Ulf Gebken

Offener Sportunterricht

1. Einleitung

Heterogenität und Vielfalt kennzeichnen den Schulalltag und erfordern innovative Ideen. Alternativen zum traditionellen, gleichförmigen Sportunterricht rücken in das Blickfeld der SportlehrerInnen, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Auch wenn nur 10 % der GrundschullehrerInnen ihren Unterricht tiefgreifend öffnen (HANKE, 1998, 72ff), ist es auffällig, dass die Initiativen zur Öffnung des Unterrichts in erster Linie aus der Primarstufe kommen. Wochenplanarbeit oder Freiarbeit wird an weiterführenden Sekundarstufen nur sehr selten angewandt (BOHL 2001). Auch die universitäre SportlehrerInnenbildung wagt sich nur sehr zaghafte an die Öffnung des Sportunterrichts heran. Auf gängige, klassische Konzepte wird in Lehrveranstaltungen hingewiesen, die Hochschule versteht sich aber nicht als „Motor“, den Öffnungsprozess zu beschleunigen. Lehrveranstaltungen verlaufen weiterhin eher geschlossen¹.

Eine Definition des Offenen Unterrichts fällt sehr schwer. Von Johannes BASTIAN stammt die legendäre Aussage: „Offenen Unterricht zu fassen ist schwerer als einen Pudding an die Wand zu nageln!“ (GUDJONS, 2004,6). In Anlehnung an APEL (2002, 221) komme ich zu folgendem Definitionsversuch.

Definition:

Offener Unterricht ist durch die Selbst- und Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Auswahl von Inhalten, Arbeitsmitteln und Methoden geprägt. Die Lehrenden halten sich bei der Förderung selbstorganisierten Lernens zurück. Mit Hilfe von selbstverantwortlichen Arbeitsformen wie Freiarbeit, Stationenlernen, Wochenplan- und Projektarbeit stehen problemhaltige Aufgaben im Mittelpunkt des Unterrichts.

Die Konsequenzen für die Umsetzung des „Offenen Unterrichts“ hat GUDJONS (2004, 7 f) skizziert. Sie reichen vom Verzicht auf „wasserdichte Lernziele“, Selbstbestimmung der Lerninhalte, variable Lernverfahren, flexible

¹ Ausnahmen bilden Lernwerkstätten und Projekte..

Sozialformen, der Diagnose von Lernschwierigkeiten, -fortschritten bis zu unterschiedliche Lernzeiten. Abgekürzt bedeutet dies: „SchülerInnen sollen das wollen, was sie sollen!“

2. Diskussion des Offenen Sportunterrichts

Sportunterricht zu öffnen, ist zuerst ein Beschreiten unbekanntem Terrains. LehrerInnen wagen ein neues und riskantes Unterrichtskonzept, in dem subjektive Interessen an Bedeutung gewinnen. Unterrichtsmethoden sind nichttechnische Instrumente, die vorgegebene Bewegungsfertigkeiten vermitteln. Lernende sollen sich mehr als Ziel setzende und Problem lösende Subjekte ihrer eigenen Entwicklung verstehen (FUNKE-WIENEKE 1995, 14). Um Lehr- und Lernsituationen zu bewältigen, müssen SchülerInnen und LehrerInnen ihre Wünsche, Ängste und Vorstellungen thematisieren können. Nur so erscheinen Bewegungsprobleme lösbar.

Funke-Wieneke und Laging nutzen deshalb den Begriff des „Vermittelns“, um deutlich zu machen, dass es im Sportunterricht mehr um das Appellieren als um technisch-instrumentelles Lehren gehen muss (Laging 1999, 12). Methoden dienen der unterrichtlichen Inszenierung von Verständigungsprozessen. Die Macht des Lehrenden nimmt ab, die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zu.

Für viele LehrerInnen und SportwissenschaftlerInnen ist der „Offene Unterricht“ dennoch ein Reizwort. Die eine Seite beurteilt ihn als innovative Lösung, den Sportunterricht humaner, interessanter und subjektorientierter zu gestalten. Die andere Seite verbindet „Offenen Sportunterricht“ mit „Laissez-faire“ und interpretiert ihn mit den Worten „Die SchülerInnen können machen, was sie wollen!“² Zahlreiche Praxisbeispiele zeigen, dass diese (Vor-)Urteile nicht mehr zeitgemäß sind. Dennoch werden sie weiterhin gepflegt und es fehlt eine

² Die Argumente der Gegenbewegung hat DÖHRING (2004, 212 f) in einem Dekalog zusammengestellt. Ich fasse sie wie folgt zusammen:

1. O.S. (Offener Sportunterricht) vernachlässige die eigentlichen Fachinhalte.
2. O.S. führe zur Leistungsnegeation und sei ausschließlich lust- und spaßorientiert.
3. O.S. sei wenig effizient, zu zeitaufwändig und führe zu wenig Bewegung.
4. O.S. liefere keine Unterrichtsergebnisse.
5. O.S. biete keine kontinuierlichen Lernprozesse.
6. O.S. fördere einseitig das Gegenbild zur Sportkultur.
7. O.S. stelle zu komplexe Anforderungen an die SportlehrerInnen..
8. O.S. fördere eine „Schein“-Selbstständigkeit.
9. O.S. benachteilige die Minderheiten.
10. O.S. entschule den Schulsport.

sachgerechte, engagierte Diskussion. Es gibt noch zu wenig ProtagonistInnen, die nicht nur theoretische Reflexionen über den „Offenen Sportunterricht“ vornehmen, sondern auch unterrichtspraktische Reformen und Veränderungen erproben und evaluieren.

Die sportdidaktische Diskussion zum „Offenen Sportunterricht“ ist in den Überblickswerken von AURAS (2001) und DÖHRING (2004) sehr schön zusammengefasst worden und soll auch nicht in diesem Vordruck wiederholt werden. Auf die Klassiker des „Offenen Sportunterrichts“ (HILDEBRANDT & LAGING, 1981; FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE, 1982; FUNKE, 1991)³ wird deshalb nur kurz eingegangen, weil sich das Hauptaugenmerk dieses Beitrags auf die Bewältigung aktueller pädagogischer Herausforderungen mit Hilfe jüngerer Veröffentlichungen (u. a. KLEINDIENST-CACHAY & SCHEIDEL, 1999; AURAS, 2001 und DÖHRING 2004)⁴ richtet.

HILDEBRANDT & LAGING (1981)

Der herkömmliche Sportunterricht orientiert sich für die beiden Autoren zu sehr an sportlichen Effektivitätskriterien und Normen. Die typische Zergliederung des Unterrichts führe zu einer rezeptiv-unter-geordneten Rolle des Schülers/ der Schülerin. Problemlösendes und entdeckendes Lernen mit Hilfe des gemeinsamen Findens und Übens von Bewegung oder das Arrangieren von auch für Schwächere zu akzeptierende Wettkämpfe bilden Alternativen, die noch weiter auszubauen seien. Mündigkeit im Sinne einer kritischen Handlungsfähigkeit ist für HILDEBRANDT & LAGING vor 25 Jahren die Leitidee des Sportunterrichts. Dem Sportlehrer unterliegt die Aufgabe, für Kinder herausfordernde und relevante Problem- und Konfliktsituationen zu schaffen.

³ Aufgenommen werden könnte auch das durch ein offenes Inhalts- und Sportverständnis geprägte Konzept von BRODTMANN (1984²). BRODTMANN selber ordnet sich aber dem „Problemorientierten Sportunterricht“ zu. So, denke ich es, sollte man es auch belassen.

⁴ Anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass es mich sehr überrascht, dass die 500seitige Dissertation von DÖHRING (2004) intensiv auf die Geschichte und Entwicklung des „Offenen Sportunterrichts“ in den 70er und 80er Jahren eingeht, aber KLEINDIENST-CACHAY & SCHEIDEL (1999) und AURAS (2001) nicht berücksichtigt.

FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE (1982)

Die Frankfurter Arbeitsgruppe hat den offenen Sportunterricht zum Thema in der Ausbildung von SportlehrerInnen gemacht. Über den Zusammenhang von Analysieren und Planen werden offene Unterrichtsentwürfe vorgestellt und erörtert. Als Inhalte rücken neue Bewegungsformen sowie die Beachtung situations- und gruppen-spezifischer Interessen in das Zentrum des Unterrichts. Bestehende Realitäten werden über Inszenierungspläne weiterentwickelt. Mögliche Themen umfassen typische und utopische Bewegungswelten. Sie thematisieren „Mensch und Wasser“, „Zwischen Körper und Boden“, „Wir alle spielen Theater“, „Masken und Trommeln“ oder die „Bewegungsraumplanung“.

FUNKE (1991)

Für Funke ist die Verständigung zwischen Lehrer- und Schülerinteressen das Schlüsselproblem des Unterrichtens. Beide Seiten haben ihre besondere Kompetenzen, die in einem zu öffnenden Unterricht (Funke spricht nicht vom Offenen Unterricht) Berücksichtigung finden sollten. Ein Öffnen bedingt immer ein Schließen. Ein offener Unterricht bleibt nur solange offen, bis man sich über Inhalte und Durchführung geeinigt habe. An dieser Stelle soll aber auch auf die Kritik von LAGING (1999, 28) hingewiesen werden:

„Problematisch ist Funkes Gegenüberstellung von geschlossenem und offenem Unterricht, weil sie hinsichtlich des offenen Unterrichts ein Phantombild verwendet, das allenfalls von den Gegnern eines offenen Unterrichts verbreitet wird und als Alltagswissen von SportlehrerInnen existiert. Die schulpädagogische und unterrichtstheoretische Debatte ist wissenschaftlich fundierter und entspricht in der unterrichtspraktischen Konsequenz etwa dem, was FUNKE schließlich als Kompromiss anbietet, wenn er „lieber von einer verständnis-bedingten Bewegung des Öffnens und Schließens bestimmter Strukturmerkmale sprechen möchte“.

KLEINDIENST-CACHAY & SCHEIDEL (1999)

Der Ansatz wird im Gegensatz zu den anderen AutorInnen nicht in einer Monographie, sondern nur in einem Zeitschriftenbeitrag vorgestellt. Er betrachtet die Freie Arbeit als eine Form, Sportunterricht zu öffnen. Aufbauend auf den Erfahrungen mit der „Bewegungsbaustelle“ (MIEDZINSKI, 1983) und

der „Initiativstunde“ (FUNKE u.a., 1978) werden Arbeit und Ideen für den Umgang mit einer Spielkartei vorgestellt. Bewegungsaufgaben und Spiele sollen von den SchülerInnen ausprobiert, verändert und reflektiert werden. Die SportlehrerInnen bereiten die Stunden mit großem Aufwand vor bzw. nach und müssen die Aufgabenstellungen mit den vorhandenen Materialien und Geräten im Hinblick auf ihre Adressaten verbinden.

AURAS (2001; 2004)

Ein entschiedener Anhänger des „Offenen Sportunterrichts“ ist Thomas AURAS. Er richtet den Blick auf die Kompetenzen der Kinder, schätzt diese als BewegungsexpertInnen und empfiehlt der sportdidaktischen Diskussion einen freien Bewegungsunterricht. Ins Zentrum des Unterrichts rückt die Perspektive der SchülerInnen, die entscheiden sollen, welchen Sport sie im Unterricht betreiben. Damit verlässt AURAS den traditionellen Schüler-Lehrer-Dialog und setzt die Idee der „Initiativstunde“ (FUNKE, HEINE & SCHMERBITZ 1979) fort. Das Unterrichtskonzept von AURAS (2004) orientiert sich an vier Prinzipien:

- Der inneren Freiheit (auch keinen Sport treiben zu wollen)
- Der Berücksichtigung der äußeren Rahmenbedingungen (mit einer intensiven Auseinandersetzung der Grundregeln des Unterrichts, der Vermittlung von Gerätekompetenz, der Einhaltung von Ordnung und des sachgerechten Gerätetransports).
- LehrerInnen halten sich im Hintergrund und lassen gewähren.
- Der freie Bewegungsunterricht setzt in den ersten beiden Schuljahren ein. Voraussetzung ist die Vermittlung einer ausreichenden Regel- und Gerätekompetenz. Erst später wird wiederholt, gesichert und Wissen umgesetzt.

Die Chancen des freien Bewegungsunterrichtes sind offensichtlich:

- Die Bewegungsprobleme sind kindgemäß und subjektorientiert.
- Es bestehen differenzierte Formen der Leistungserziehung.
- Offener Sportunterricht bietet Beobachtungsmöglichkeiten.
- Unter den Gleichaltrigen vollzieht sich soziales Lernen.

- In die Nutzung der Geräte wird über die umfassende Sicherheitserziehung eingeführt.

Fraglich bleibt, ob SchülerInnen

- die Bewegungskultur erschlossen wird
- sich nicht einseitig mit Bewegungsformen auseinander setzen
- sich daran gewöhnen, vor Bewegungsproblemen auszuweichen
- sich in der Rolle des „Bankdrückens“ nicht wohl fühlen.

Die Auseinandersetzung mit diesen konzeptionellen Schwächen hat bei AURAS (2004) zu einer Überarbeitung seiner Entwurfs und folgenden Konsequenzen geführt:

- Freier Bewegungsunterricht muss in Ergänzung mit anderen Unterrichtskonzepten stehen.
- Festgelegte Tage könnten klassenübergreifend für ein „Freiturnen“ im Sinne des freien Bewegungsunterrichts genutzt werden.
- Ältere Kinder orientieren sich zu sehr an tradierten Sportarten.

DOEHRING (2004)

Anhand von sechs allgemein-didaktischen Merkmalen⁵ versucht DOEHRING eine mehrdimensionale Auslegung des Offenen Sportunterrichts:

Persönliche Öffnung

Vorab ist eine persönliche Öffnung der Lehrenden gegenüber den Interessen an SchülerInnen, ihren Bedürfnissen und Interessen erforderlich. Aktive Beziehungsarbeit und offensive Kommunikation sind Voraussetzungen für SportlehrerInnen, die sich nicht auf ein enges Sportverständnis beschränken dürfen.

Methodische Öffnung

Sportunterricht ist dann offen, wenn er die Erfahrungen, das Vorwissen und die individuelle Lernleistungen der SchülerInnen aufgreift, um sie für die

⁵ DÖHRING (2004, 452) formuliert vorsichtiger und spricht von Anforderungen.

Bewältigung von Lebenssituationen zu qualifizieren. Methodische Offenheit schafft den individuellen Zusammenhang zwischen Lernvoraussetzungen und dem zu Lernenden.

Thematische/ inhaltliche Öffnung

Aktuelle Lebensbedeutsamkeit wird Kriterium für die Inhaltsauswahl. Die Pluralität von Sport, Spiel und Bewegung wird zur Chance, SchülerInnen engagierter als bisher, an der Planung und Gestaltung des Unterrichtes partizipieren zu lassen.

Organisatorische Öffnung

Ein weiteres Kennzeichen sind geöffnete Arbeits-, Sozial- und Organisationsformen. Es bieten sich auch für den Sportunterricht altersgemischtes Lernen, der Einsatz von SchülerInnen als ExpertInnen oder die Einbeziehung außerschulischer Lernorte an. Öffnung ist mit Freiräumen für die Individuen verbunden, bedarf aber einer verlässlichen Verständigung der Beteiligten in Form von Ritualen und gemeinsamen Strukturen.

Politisch- pädagogische Öffnung

Mündigkeit, Verantwortungsübernahme und Selbstbestimmung sind wesentliche Aspekte dieses Merkmals. DOEHRING (2004, 462) bezieht sich auf DEWEY und fordert auf, in der Schule über gemeinsame Entscheidungsverfahren und individuelle Mitbestimmung das Demokratie-Lernen zu realisieren.

Institutionelle Öffnung

Öffnung zur Lebenswelt scheint selbstverständlich zu sein. Andere Institutionen für eine Kooperation zu öffnen, ist kein selbstverständlicher Aspekt der sportdidaktischen Diskussion. Für DOEHRING (2004, 463) ist es Ziel, die Übergänge von unterrichtlichen zu außerunterrichtlichen Lern- und Lebenssituationen zu verbessern.

Erst auf den letzten Seiten seiner 500seitigen Dissertationsschrift wird deutlich, wie ein derartiger Sportunterricht mit welchen Bausteinen erfolgreich umgesetzt werden kann. Drei Praxiselemente stellt DOEHRING (2004, 470) vor:

- „1. Den Chefplan als einfache Strukturierungshilfe von Wunschsportstunden.
- 2. Die Hallenkiste als Medium zur Verständigung und Strukturierung der gemeinsamen Planung und Gestaltung von Sportunterricht
- 3. Schülerbilder über Sport, Spiel und Bewegung (gemalte Unterrichtsszenen als Anlass zur Verständigung über die gemeinsame Planung und Gestaltung von Sportunterricht.“

3. Offener Sportunterricht konkret?⁶

Offene Unterrichtsformen reichen von Wochenplanunterricht, Freier Arbeit, Projektunterricht, Werkstattunterricht bis zum Stationslernen. Eine Anwendung dieser Inszenierungsformen im Alltag des Sportunterrichts ist aber noch nicht die Regel. Merkmale und Kennzeichen dieser Formen sind von PESCHEL (2003) zusammengestellt und beurteilt worden.

Definition: Freie Arbeit im Sportunterricht liegt vor, wenn Kinder und Jugendliche frei über die Inhalte und die Art ihrer Aktivitäten, die gewünschte Sozialform, über Materialien entscheiden können.

Freie Arbeit hat Grenzen. Sie liegen im organisatorischen Rahmen und in der Rücksichtnahme der SchülerInnen auf die MitschülerInnen. Arbeitsmaterial, reproduktives Lernmaterial sowie positive und negative Selbstkontrolle strukturieren den Unterricht. Die Quantität der Materialien stellt einen hohen Anreiz für die SchülerInnen dar.

Definition: Lernwerkstatt ist eine Lernumwelt. Den Schülern steht zu einem bestimmten Thema ein vielfältiges Arrangement von Lernsituationen und Lernmaterialien für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zur Verfügung.

Werkstattangebote werden durch vorher eingearbeitete Chefs oder ExpertInnen betreut. Es gibt Raum und Platz zum eigenen Erkunden. Problematisch bleibt die Tendenz zum „Aberledigen“ einiger SchülerInnen.

⁶ Auf die Öffnung des Schulsports insgesamt bin ich in anderen Beiträgen (u.a. GEBKEN, 2005) eingegangen.

Definition: Der Wochen- oder Monatsplan wird von den LehrerInnen erstellt. Er ist für einen bestimmten Zeitraum eine Planvorgabe für die Arbeit der SchülerInnen, die mit Hilfe dieses Überblicks ihre Unterrichtsinhalte mehr oder weniger selbstständig erarbeiten können.

Wochen- oder Monatspläne können für jedes einzelne Kind, kleine oder große Lerngruppen gefasst werden. Sie bieten die Chance, individuelles Lernen zu ermöglichen. Eingeschränkt ist, so zeigen die Erfahrungen, die Mitbestimmung der SchülerInnen, die nur über den Zeitpunkt ihres Arbeitens bestimmen können. Für den Sportunterricht liegen erst vereinzelt „Aufgabenplakate“, „Bewegungskarteien“ und ausgearbeitete Pläne vor (NELLESEN, 1999).

Definition: Stationslernen ist gekennzeichnet durch die im Kreis/ Zirkel aufgebauten Stationen, die den SchülerInnen selbstständiges Arbeiten an jeder Station ermöglichen.

Das Stationslernen ist in seiner Entwicklung eng mit der Idee des traditionellen Zirkeltrainings verbunden. Vorteilhaft ist das sehr intensive Einüben des Lernstoffs. Als nachteilig erweist sich die lange Aufbau- und Erklärungszeit, die die effektiv genutzte Bewegungszeit im Sportunterricht einschränkt. Monoton angeordnete und vorgeschriebene Bewegungsaufgaben geben wenig Raum für eigene Ideen und kreative Problemlösungen. Es dominiert ein Zeitdruck, der auch zu Frustrationen führen kann. Stationslernen ist eher produkt- als prozessorientiert. Als Alternativen bieten sich zusätzliche Stationen oder ein Verzicht auf das Erledigen sämtlicher Aufgaben an.

Das Lernen an Stationen ist derzeit vor allem in Prüfungsstunden der II. Ausbildungsphase eine sehr beliebte Unterrichtsform. Die Sportdidaktik hat sich dem Einsatz des „Bewegungslernen an Stationen“ sehr zaghaft genähert und erste „bewegungspädagogische Hinweise“ formuliert (KLUPSCH-SAHLMANN, 2005). Stationslernen bietet die Chance, eine individuelle Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem jeweiligen Lerngegenstand zu ermöglichen, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit zu fördern, den unterschiedlichen Arbeitstempi der SchülerInnen gerecht zu werden und mehr Möglichkeiten zur Beobachtung der Lernenden zu erhalten. KLUPSCH-

SAHLMANN (2005, 7) warnt davor, Stationenlernen in Einzelstunden zu inszenieren und die längerfristige Einbindung in die Unterrichtskontinuität zu vernachlässigen.

Das eigentliche Ziel, den Unterricht zu öffnen, stellt sich bei einem reinen Erfüllen der Aufgaben in Frage. Bedrückend wirkt sich für die LehrerInnen die knappe (Vorbereitungs-) Zeit aus. Eine attraktive Lösung ist die Stärkung des Chef-Systems an einzelnen Stationen, die Einbeziehung der SchülerInnen in die Vorbereitung und die Übergabe von Verantwortung an die SchülerInnen. Eigene Erfahrungen mit entsprechenden Projekten geben Anlass zur Hoffnung (u.a. ALEFSEN, GEBKEN & SCHÖNBERG, 1999; BOHMFALK & GEBKEN, 2005).

Noch dominiert die Haltung, offenen Sportunterricht als einmalige Attraktion oder als edutainment zu nutzen. Die Lehrer geben die zu bewältigenden Übungen vor, die SchülerInnen haben sie in vorgegebener Reihenfolge zu bewältigen. Peschel (2003, 52) hat deshalb Mindestanforderungen an „Offenen Unterricht“ formuliert. Er nennt folgende Kriterien:

Organisation	Rahmenbedingungen: Raum, Zeit, Sozialformwahl
Methoden	Lernweg der SchülerInnen
Inhalt	Lernstoff innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben
Soziales	Entscheidungen über Klassenführung und Unterricht, Unterrichtsplanung, Unterrichtsablauf, gemeinsame Vorhaben, Regelerstellung, Regelstrukturen
Persönliche Offenheit	Lehrer-Kinder-Beziehung

Kriterien für offenen Sportunterricht (in Anlehnung an Peschel, 2003))

Diese Kriterien können in eine hierarchische Stufenform gebracht werden.

5	Weitestgehend
4	Schwerpunktmäßig
3	Teils- teils
2	Erste Schritte
1	Ansatzweise
0	Nicht vorhanden

Im Einzelnen möchte ich entsprechend der unterschiedlichen Dimensionen den Öffnungsprozess hierarchisieren, differenzierter operationalisieren und mit Hilfe von Unterrichtsbeispielen präzisieren. Organisatorische Offenheit von Unterrichtssequenzen

Stufe	Anforderung	Unterrichtsbeispiel
5	Ermöglichung freier Zeiteinteilung, Orts- und Partnerwahl	Die SchülerInnen erarbeiten selbst organisiert in Kleingruppen in der Sporthalle, auf dem Schulhof und der Pausenhalle ein tänzerische Kür.
4	Ermöglichung längerfristiger Planung von Arbeitsvorhaben, eigene Bestimmung der Sozialform/des Ortes	Im Sportunterricht und per Gruppenarbeit erarbeiten die SchülerInnen Formen der Akrobatik.
3	Nur stundenweise oder phasenweise Planung von Arbeitsvorhaben	Klassische Gruppenarbeit im Sportunterricht
2	Festlegung der Bearbeitungsreihenfolge vorgegebener Aufgaben	Bewegungsaufgaben im Wochen- / Monatsplan
1	Organisatorische Öffnung in nur minderen Bereichen	Bewegen an Stationen in selbst gewählter Reihenfolge
0	Feste, ganz konkrete Aufgabenvorgabe	Bewegen an Stationen in vorgegebener Reihenfolge

Methodische Offenheit von Unterricht

Stufe	Anforderung	Unterrichtsbeispiel
-------	-------------	---------------------

5	Eigene „vordidaktische“ Zugangsweisen/ Wege der Kinder: Aufgaben auf unterschiedlichstem Niveau und mit unterschiedlichsten Zugangsweisen.	Wie machst du das Passen und Stoppen?
4	Eigene methodische Zugangsweisen: Aufgaben auf unterschiedlichen Wegen angehen.	Probiere das Passen auf deine Art zu lösen! Wir stellen später fest, welcher Weg der Beste ist!
3	Eigene methodische Zugangsweisen nur in bestimmten Teilbereichen.	Passen und Stoppen könnt ihr mit Hilfe der Linie, eines Kastens, der Wand oder eines Reifens üben!
2	Eigene methodische Zugangsweisen nur in bestimmten Teilbereichen und mit engeren Vorgaben.	Übe das Passen mit der Schusstechnik, die du am besten kannst.
1	Minimale eigene methodische Zugangsweise.	Wähle einen aus drei Bällen aus, mit dem du das Passen und Stoppen üben kannst.
0	Feste Aufgaben.	Wir üben nun Passen mit dem Innenseitenstoß und Stoppen!

Inhaltlicher Spielraum

Stufe	Anforderung	Unterrichtsbeispiel
5	Überfachliche eigene Arbeitsvorhaben.	Was übt ihr? Wie bringst Ihr euch das Seilspringen bei!
4	Innerfachliche eigene Arbeitsvorhaben.	Heute könnt Ihr frei eure Übungen im Seilspringen verbessern!
3	Rahmenthema vorgeben.	Überlegt euch neue Formen des Seilspringens mit Partner!
2	Aspekte des Rahmenthemas sind festgelegt.	Sucht euch aus, ob Ihr Seilspringen alleine, zu zweit, dritt, viert oder fünft üben wollt!
1	Themenvariation / festes Überangebot.	Sucht euch aus vier Formen des Seilspringens eine aus!

0	Feste Aufgabenvorgabe.	Ihr sollt Seilspringen mit geschlossenen Beinen und ohne Zwischensprung!
---	------------------------	--

Soziale Offenheit

Stufe	Anforderung	Unterrichtsbeispiel
5	Selbstregierung der Klassengemeinschaft.	Diskussion und Beschluss im/ durch den Klassenrat.
4	Eigenverantwortliche Mitbestimmung in wichtigen Bereichen.	Fixierung der Inhalte durch Schüler (unter Beratung des Lehrers).
3	Eigenverantwortliche Mitbestimmung in festgelegten Teil-Bereichen.	Streetballspiel in einer Kleingruppe unter einem Basketballkorb
2	Lehrergelenkte Mitbestimmung in Teilbereichen.	Wahl/ Einteilung von Mannschaften.
1	Mitbestimmung in (belanglosen) Teilbereichen.	Lehrer fragt Schüler, ob mit zwei oder drei „Halbzeiten“ gespielt werden soll!
0	Von Verhaltensregeln durch Lehrer oder Schulvorgaben.	Lehrer teilt Mannschaften und Gruppen ein!

Persönliche Offenheit des Unterrichts

Stufe	Anforderung	Unterrichtsbeispiel
5	Gleichberechtigung in der über-schulischen Beziehung.	One man – one vote.
4	Offene Beziehungsstruktur mit Beachtung der Interessen der Einzelnen.	Tolerantes Miteinander.
3	Offener Umgang in Teilbereichen.	Gemeinsame Abstimmung über Spiele zum Ende einer Stunde.
2	Zeitweise Anhörung und Beachtung der Schüler.	Lehrer schlägt zwei Inhalte vor, die Schüler dürfen ihre Neigungen formulieren.
1	Anhörung der Schüler, aber Lehrer entscheiden.	Gelenktes Unterrichtsgespräch zur Begrüßung mit Lehrerdominanz.
0	Alter-, Rollen- / Gruppen-Hierarchie	Lehrer distanzieren sich von Schülern und entscheiden.

Diese dargestellten Stufen sollen deutlich machen, inwieweit ein differenzierter Zuwachs an Kompetenz beobachtbar, beschrieben und damit möglich sein könnte. Für den Berufsanfänger ist das allgemein-didaktische Stufenmodell von Peschel (2003) hilfreicher:

Stufenmodell des Offenen Unterrichts nach Peschel (2003)

Stufe 0: Die organisatorische Öffnung	Geöffneter Unterricht – nicht „Offener Unterricht“ durch „Differenzierung von oben“
Stufe 1: Die methodische Öffnung	Methodische Öffnung durch „Individualisierung von unten“ (durch den Schüler)
Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung	Zusätzlich zur methodischen und inhaltlichen Öffnung durch stoffbezogene Mit/ Selbstbestimmung bzw. interessegeleitetes Lernen des Schülers („Didaktik des weißen Blattes“)
Stufe 3: Die soziale Öffnung	Soziale/persönliche Öffnung durch Basisdemokratie („Didaktik der sozialen Integration“)

4. Fazit und Ausblick

Die kurze Einführung in das Thema macht deutlich, dass die Sportdidaktik noch am Anfang eines Erfahrungsprozesses und der Diskussion steht. Zu wenig beziehen sich Alltagspraxis und wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn aufeinander. Zu wenig wird die Praxis des offenen Sportunterrichts erforscht bzw. durch die Sportwissenschaft weiterentwickelt. Die folgenden Ideen für eine Umsetzung sollen Mut für Veränderungen machen. Aus der normativen Idee oder Utopie des „offenen Sportunterricht“ müssen Empfehlungen und Anregungen für die Umsetzung angestoßen. Dies kann durch eine verstärkte Implementation in die erste LehrerInnenbildungsphase gelingen. Die folgenden Beispiele sind erste Entwicklungspfade, die in einem Seminar an der Universität Hannover entstanden sind.

5. Literaturverzeichnis

- Alefsen, L., Gebken, U. & Schönberg, A. (Hrsg.) (1999). *SchülerInnen als Lehrende im Schulsport und Schulleben*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Apel, H. J. (2002). Planung und Vorbereitung von Unterricht und Lernumgebungen – Planungstheorien. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 211-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auras, T. (2001). *Kinder als Bewegungsexperten: freies Bewegen im Sportunterricht*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Auras, T. (2004). Andere Perspektiven zulassen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 147-157). Schorndorf: Hofmann.
- Bohl, T. (2001). Wie verbreitet sind offene Unterrichtsmethoden. *Pädagogische Rundschau* 55 (3), S. 271- 288.
- Bohmalk, T. & Gebken, U. (2005). Schüler leiten sportbezogene Klassenfahrten. *Praxis in Bewegung, Spiel & Sport* 17 (1), S.20-23.
- Doehring, V. (2004). *Offener Sportunterricht: Konzepte, Defizite, Perspektiven*. Butzbach/Griedel: Afra.
- Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht –Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept* – Band I. Hohengehren: Schneider.
- Frankfurter Arbeitsgruppe (Hrsg.) (1982). *Offener Sportunterricht – analysieren und planen*. Reinbek.
- Funke, J. (1991). Unterricht öffnen – offener unterrichten. *sportpädagogik* 15, (2), S. 12-18.
- Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln – Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. *sportpädagogik* 19, (5), S. 10-17.
- Funke, J., Heine, E. & Schmerbitz, H. (1979). Initiativstunde. *sportpädagogik* 3, (1) 36-39.
- Gebken, U. (2005): Schulöffnung und bewegtes Schulleben. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.). *Bewegte Schule*. Hohengehren: Schneider (im Druck).
- Gudjons, H. (2004). Was ist eigentlich "offen" am Offenen Unterricht? *Pädagogik* (12), 6- 9

- Hanke, P. (1998). Offener Anfangsunterricht im Spiegel von Theorie und Praxis – Ansprüche und Realitäten. In H. Brügelmann u. a. (Hrsg). *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Praxis* (S. 35- 49). Seelze: Friedrich.
- Hildebrandt, R. & Laging, R. (1981). *Offene Konzepte im Sportunterricht. Theoretische Grundlagen praktischer Erfahrungen*. Bad Homburg: Limpert.
- Kleindienst-Cachay, C. & Scheidel, C.: Freie Arbeit auch im Sportunterricht! *sportunterricht* 48 (10), S. 405- 416.
- Klupsch-Sahlmann, R. (2005). Bewegungslernen an Stationen. *sportpädagogik* 29 (1), S. 4- 7
- Laging, R. (1999). Sportunterricht offen gestalten und inszenieren - ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Sportdidaktik. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.). *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. Band 2 Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis (S. 2-30). Baltmannsweiler: Schneider.
- Miedzinski, K. (1996⁷). *Die Bewegungsbaustelle*. Dortmund: Modernes Leben.
- Nellesen, U. (1999). Wochenplan- und Freiarbeit bringen Bewegung in den Unterricht. In R. Klupsch-Sahlmann (Hrsg.). *Mehr Bewegung in der Grundschule* (S. 101- 114). Berlin: Cornelsen Scriptor.