

Zur Diskussion

Themen für den Unterricht – Themen im Unterricht

Christian Schweihofen

Zwei Annäherungen sollen auf die Bedeutung der gründlichen Arbeit bei der Formulierung von Unterrichtsthemen hinweisen:

1. Klaus Cachay schreibt im Brennpunkt des Hefts 3/06 von Sportunterricht, dass die formelle und informelle Anerkennung der Arbeit der Sportlehrkräfte als professionelles Handeln über eine stärkere Beteiligung an der Selektionsfunktion der Schule, d. h. durch ein Ausschöpfen der Notenskala zu erreichen ist. Man kann ebenso behaupten, dass die Praxis der Themenformulierungen in Kursmappen und Klassenbüchern eine ebenso geeignete Gelegenheit wäre, das Unterrichten im Fach Sport als professionelles Handeln auszuweisen. Solange dort Einträge wie ‚Völkerball‘ oder ‚50-m-Lauf‘ zu finden sind, fällt es schwer, daraus den Beitrag der Sportlehrkräfte zum Qualifikationsauftrag der Schule oder gar zur Bildung abzuleiten.

2. Eine der schwierigeren Aufgaben zu Beginn des Referendariats ist die Formulierung von Unterrichtsthemen. Auch wenn man schöne Ideen für ein Unterrichtsvorhaben oder für eine Besuchsstunde hat, zerrinnen sie oftmals zwischen den Fingern, wenn es darum geht, sie als Thema im Unterrichtsentwurf zu fixieren.

Zunächst wird der Unterschied zwischen einem Gegenstand und einem Thema in Erinnerung gerufen, den Klafki, angeregt von Diederich, einführt (vgl. 1979, S. 22). Klafkis Aspekt der Zugänglichkeit eines Themas wird dann als Unterschied zwischen einem Thema für den Unterricht und einem Thema im Unterricht umformuliert (Klafki, 1986, S. 14), um die besondere Bedeutung der Kommunikation in einem themenorientierten Sportunterricht herauszuarbeiten.

Auf dieser Basis will der Beitrag Formulierungshilfen für eine knappe, aber hinreichend detaillierte Formulierung von Unterrichtsthemen zur Diskussion stellen. Ob sie Referendaren eine Hilfe sein können, hängt von ihrer Praktikabilität und der Schwerpunktsetzung in den Seminaren ab. Ob sie darüber hinaus Relevanz im Alltag gewinnen, hängt davon ab, inwieweit sie helfen können, den Unterricht zielorientierter zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

Aus dem Gegenstand ein Thema entwickeln

Die Diskussion um die potentiell höhere Bedeutung von Ziel- oder Methodenentscheidungen löst Blankertz Mitte der 70er Jahre mit der Formulierung eines Implikationszusammenhangs zwischen beiden auf. In diesem Zusammenhang, nämlich der Frage, wie (Methode!) man den Bildungsinhalt eines Gegenstandes erschließt (Ziel!), benötigt Klafki eine präzisere Unterscheidung von Thema und Gegenstand bzw. Inhalt des Unterrichts:

„Mit ‚Inhalten‘ (nicht ‚Bildungsinhalten‘!) bzw. ‚Gegenständen‘ sollte man Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinn pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich also in einem Prüfstadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann. Indem ein ‚Inhalt‘ oder ‚Gegenstand‘ [...] unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten

Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum ‚Thema‘: Indien als Beispiel für [...]“ (Klafki, 1979, S. 22).

Im Begriff ‚Thema‘ wird für Klafki „die vollzogene Verbindung der Zielmit der Inhaltsentscheidung zum Ausdruck gebracht“ (1979, S. 22). Hieran können sich dann Fragen der methodischen Erschließung anbinden. Unter welchen Kriterien etwas an einem sportlichen Gegenstand pädagogische Relevanz entwickeln soll, ist für den Sportunterricht vor allem in den Richtlinien und Lehrplänen verankert. Ob es primär um die Vermittlung z. B. von sozialen oder methodischen Kompetenzen geht oder um Beiträge zur Handlungsfähigkeit, sollte sich auf die Art der unterrichtlichen Vermittlung, d. h. die Methode auswirken.

Allerdings ist an dieser Stelle aus meiner Sicht noch die Unterscheidung zwischen einem *Thema für den Unterricht* und einem *Thema im Unterricht* zu ergänzen. Klafki (1986, S. 14–23) bestimmt im Rahmen der „Neufassung der didaktischen Analyse“ (S. 11) mit den Begriffen Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung den Begründungszusammenhang für die Formulierung von Themen. Mit den Formeln thematische Strukturierung und Erweisbarkeit fragt er nach der fachlichen (Tiefen-)Struktur des Inhalts bzw. dem Problem, woran erfolgreiche Lernprozesse erkannt werden können. Im Anschluss geht es um die Zugänglichkeit und Darstellbarkeit des Themas. Damit ist im Blick, dass die Lernenden einen eigenen Bezug zum Gegenstand aufbauen müssen und die an ihn gebundenen Ziele verstehen,

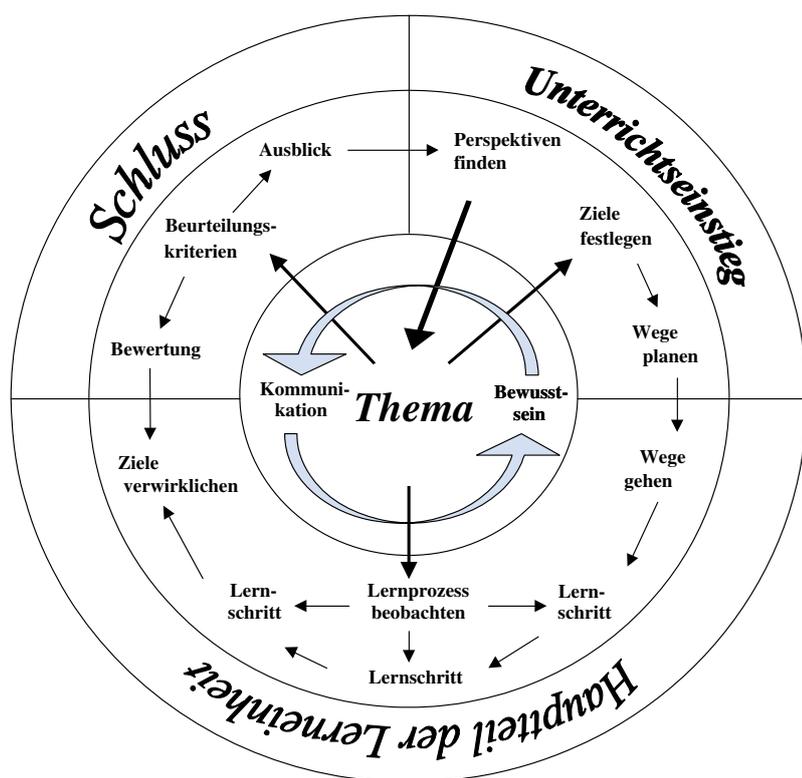


Abb. 1: Das Thema als zentrales Element des Unterrichtsverlaufs (aus: Schweihofen, 2004, 113)

durchdringen und akzeptieren sollten, damit Unterricht gelingt.

Dies ist m. E. der entscheidende Schritt, um aus den Themen, die für den Unterricht geplant wurden, tatsächlich Themen im Unterricht zu machen.

Themenorientiertes Unterrichten

Paul Klingen stellt diesbezüglich mehrfach überzeugende Argumente für die gemeinsame und sorgfältige Entwicklung von Unterrichtsthemen zusammen (2001, S. 28 f.; 2005, S. 100). Er geht davon aus, dass es ein gemeinsamer Prozess sein sollte, wenn man den Schülerinnen und Schülern zur motivierten und zunehmend selbstbestimmten Teilhabe am Unterricht verhelfen möchte. Dazu bietet er eher geeignete oder eher ungeeignete Gesprächsbausteine an, die dazu verhelfen können, diese Kommunikationen zu initiieren (2001, S. 30–38). In diesem Prozess einigen die Beteiligten (1) sich innerhalb der formalen Vor-

gaben aus Richtlinien, Lehrplänen und schulinternen Festlegungen auf Unterrichtsinhalte und darauf, was sie daran lernen wollen. Sie finden Gründe, warum sie sich damit beschäftigen wollen.

1. Gelingt ein themeneröffnender Kommunikationsprozess, so soll von *Themen im Unterricht* die Rede sein.
2. Trifft die Lehrkraft die zielorientierten Inhaltsentscheidungen im Rahmen der Unterrichtsplanung zunächst alleine, so ist das erst ein *Thema für den Unterricht*.

Damit die Lernenden sich produktiv und nicht nur rezeptiv am Unterricht beteiligen können, muss es im zweiten Fall noch einen oben angedeuteten Kommunikationsprozess geben, der das Thema in den Unterricht bringt.

D. h., dass auch hier die Schüler mit den zu behandelnden Inhalten Ziele verbinden sollten, mit denen Sie sich identifizieren können.

Einen wichtigen Unterschied gilt es hier zu berücksichtigen. *Hand-*

lungsziele sind nicht automatisch Lernziele. So sollen Schüler in einer Sportstunde zwar eine gemeinsame Aufgabe lösen, z. B. arbeitsteilig die drei Sportarten Basketball, Fußball und Volleyball im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad hin analysieren. Daran lernen sollen sie aber methodisch im Hinblick auf die zentralen Aufgabenstellungen im Abitur, wie man mit dem Operator „Analysieren“ arbeitet. Die Formulierungen für Themen für den Unterricht sollten sich auf das Hauptlernziel beziehen und nicht primär die Handlungsziele aufnehmen.

Gelingt es, Themen in den Unterricht zu bringen, also über (Lern-)Ziele und Inhalte sinnstiftend zu kommunizieren (Meyer, 2004, S. 67), so sind alle weiteren Teilhandlungen im Unterricht, so z. B. auch unproduktives Schülerverhalten, gut zu reflektieren und der Erfolg einer Stunde oder des Vorhabens zu evaluieren. Ob ein Thema – also die Verknüpfung von Ziel und Inhalt – im Unterricht ‚angekommen‘ ist, kann man im Gespräch mit Schülern rasch erfragen: „Was machst Du gerade? – Und warum?“, „Wollt Ihr in Eurer Gruppe nicht schon einen Schritt weiter gehen? Was müsst Ihr machen?“, „Schaut mal auf das Plakat mit dem Ziel der Stunde. Wie weit seid Ihr gerade?“.

Themen im Unterricht formulieren

Themen im Unterricht sind mit wenigen Stichpunkten auf einem Plakat darzustellen bzw. – weniger greifbar und unverbindlicher – mündlich zusammenzufassen. Dies sollte im Hinblick auf die Inhalts- und Zieltransparenz einer Stunde oder eines Vorhabens möglichst früh geschehen: Welcher Bewegungsaspekt, welche Technik oder Taktik steht z. B. im Mittelpunkt? Was ist das Hauptziel, das es zu erreichen gilt? (2) Darüber hinaus sollte das Vorgehen besprochen werden, d. h. Methodentransparenz geschaffen werden, insbesondere, um selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen. Für Klassenbucheinträge oder Unterrichtsentwürfe wären dies aber zu umfangreiche Texte. Hier müsste gerafft werden.

Themen für den Unterricht formulieren

Für schriftliche Unterrichtsentwürfe sind Themen sicher nicht in mehreren Sätzen zu formulieren. Knapp gehaltene Themenvorschläge wie „Springen in der Leichtathletik“ oder „Kippbewegungen im Turnen“ (Gissl & Flemming, 2004, S. 358) greifen aber sicherlich zu kurz, denn hier fehlen z. B. jegliche Angaben zu den Unterrichtszielen.

Im Thema müssen Inhalte und Lernziele klar erkennbar sein.

Angaben zur Unterrichtsgestaltung oder zu methodischen Aspekten sind bei einem Thema im Unterrichtsentwurf aber nicht zwingend zu erwähnen.

Baukästen zur Themenformulierung

Sicherlich gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, Themen zu formulieren. Als einfache Orientierungshilfen, die den formalen Anforderungen gerecht werden, könnten folgende Tabellen dienen. Sie beinhalten Bausteine zum Gegenstandsbereich, zur Art der Zielsetzungen, zu den Zieldimensionen und zur Art des Bezuges zwischen Ziel und Inhalt. Dabei handelt es sich um keine vollständige Sammlung, sondern um Vorschläge, die ergänzt werden können. Die einzelnen Bausteine müssen z. T. konkretisiert werden und können dann von Spalte zu Spalte miteinander kombiniert zu Themenformulierungen werden.

Unter der Rubrik „zu konkretisierender Gegenstandsbereich“ werden die praktischen oder theoretischen Aspekte des Sportunterrichts erfasst, die thematisiert werden sollen. Die Überschrift „zu konkretisierender Kompetenzbereich“ soll verdeutlichen, dass hier Formulierungen für Ziele in verschiedenen Lernziel dimensionen benannt werden können, während unter der Rubrik „Ziel“ Aussagen darüber gemacht werden sollten, ob es um etwas gänzlich neu zu Erlernendes geht, oder ob Vorkenntnisse in der Lerngruppe bestehen, die zu berücksichtigen und auszubauen sind. Je nach landesspezifischem Lehrplankontext können sich in den zu konkretisierenden Kompetenzbereichen Angaben zur Selbst-, Sach-, Sozial-, oder Methodenkompetenz wiederfinden oder auch Bezüge zu pädagogischen Perspektiven angedeutet werden.

Je nach landesspezifischem Lehrplankontext können sich in den zu konkretisierenden Kompetenzbereichen Angaben zur Selbst-, Sach-, Sozial-, oder Methodenkompetenz wiederfinden oder auch Bezüge zu pädagogischen Perspektiven angedeutet werden.

1. Die Formulierung vom Inhalt aus

In dieser ersten Variante geht die Formulierung des Themas für den Unterricht (aber nicht zwingend dessen Planung) von den zu konkretisierenden Inhalten aus. Es stellt sich die mögliche Frage: Welches Ziel soll in der Auseinandersetzung mit den Inhalten primär gefördert werden? (s. Tab. 1).

Beispielhaft ausgestaltete Themen für Unterrichtsvorhaben im Gegenstandsbereich „Springen in der Leichtathletik“ wären:

Springen in der Leichtathletik

- als Ausgangspunkt für den Erwerb von Kenntnissen zu biomechanischen Prinzipien.
- als Hilfsmittel zur Verbesserung der Sprungkraft.
- als Grundlage für die Förderung der Bereitschaft zu kooperativem Lernen.
- als Anlass zur Erprobung individueller Möglichkeiten der Leistungseinschätzung.

2. Die Formulierung von den Zielen aus

In der zweiten Variante geht die Themenbeschreibung von zu fördernden Kompetenzen aus. Die Frage bei der Unterrichtsplanung könnte lauten: „Welcher Inhalt bietet sich dazu an, die angestrebten Ziele zu erreichen?“ (s. Tab. 2).

Beispielhaft würden mit diesem Baukasten Themen formulierbar wie z. B.:

- Verdeutlichung der Erfahrungen mit dem Prinzip der Anfangskraft am Beispiel des Springens in der Leichtathletik.
- Erprobung der Fähigkeit zu kooperativem Lernen am Beispiel des Springens in der Leichtathletik.
- Erwerb von neuen Körpererfahrungen beim Absprung mit dem Nicht-Sprungbein auf der Basis des Springens in der Leichtathletik.

Erfahrungen mit den Baukästen zur Themenformulierung

Grundsätzlich erleichtern derartig formulierte Themen die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht und den kommunikativen Austausch darüber. Man hat relativ schnell die wesentlichen Bestimmungspunkte im Blick, z. B.: Womit beschäftigt man sich, wohin soll der Unterricht führen und wann kann man mit dem Ergebnis zufrieden sein? Geht es eher um motorisches oder soziales Lernen? Welche Bedeu-

Tab. 1

zu konkretisierender Gegenstand	Zielbezug	Ziel	zu konkretisierender Kompetenzbereich
Gerät	als Grundlage für	Ausbau	... Fähigkeiten
sportartspezifische Technik	als Gegenstand	Vertiefung	... Fertigkeiten
Regel	als Anlass	Sammlung	... Kenntnisse
Taktik	als Ausgangspunkt	Fundierung	... Erfahrungen
Spiel	als Hilfsmittel	Erprobung	... Möglichkeiten
Spielsituation	als Hilfe	Erweiterung	... Bewusstsein
Lehrweg		Förderung	... Einstellung
		Erwerb	... Haltung
		Festigung	... Bereitschaft

Tab. 2

Ziel	zu konkretisierender Kompetenzbereich	Zielbezug	zu konkretisierender Gegenstand
Ausbau	... Fähigkeiten	am Beispiel von	Gerät
Verdeutlichung	... Fertigkeiten	mit Hilfe	sportartspezifische Technik
Sammlung	... Kenntnisse	auf der Basis	Regel
Fundierung	... Erfahrungen	unter Verwendung	Taktik
Erprobung	... Möglichkeiten		Spiel
Erweiterung	... Bewusstsein		Spielsituation
Förderung	... Einstellung		Lehrweg
Erwerb	... Haltung		
Festigung	... Bereitschaft		

tung hat die Bewegungspraxis für den Lernerfolg?

Andererseits schränken die wenigen hier erwähnten Formulierungsbau- steine auch etwas ein, da es weit mehr Ziele, Kompetenzbereiche und Gegenstände gibt. Zudem erscheint es ungleich zeit- und platzraubender, diese - verglichen mit „Springen, Leichtathletik“ - doch recht langen Themenformulierungen in Kursmap- pen oder Klassenbücher einzutragen. Vielleicht lässt sich hier mit Kurzfor- meln arbeiten, z. B.: ‚Springen in der LA => Prinzip der Anfangskraft‘ oder ‚kooperatives Lernen? - Springen in der LA‘.

Heißt Themenorientie- rung, Kommunikation zu fördern und Bewegung zu vernachlässigen?

Selbstverständlich fällt es leichter, Themen zu formulieren, die Gegen- stand der Kommunikation werden können. Das liegt schon im Begriff Thema. Ein Thema entsteht in der Kommunikation erst dadurch, dass sich einzelne Beiträge aufeinander beziehen und so ein Thema verdich- ten. Mit diesem Verständnis würden aber eher die sozialen, kognitiven oder methodischen Lernziele erreichbar, weniger die motorischen. Moto- rische Lernziele verlangen Übungs- und Trainingsprozesse. Sie können

zwar durch Kommunikation angesto- ßen werden, sie realisieren sich aber überwiegend durch eigenätiges Be- wegen.

Im Sinne der Arbeit mit *Themen im Unterricht*, d. h. mit Kommunikati- on, scheint hier ein gewisser Bruch vorzuliegen, denn wie soll über ein Thema kommuniziert werden, wenn sich bewegt werden soll. Ein Thema wie „Förderung der Ausdauerlei- stungsfähigkeit mit Hilfe des *Fartlek- spiels*“ fokussiert sicher auf ein moto- risches Hauptlernziel und damit auf das Laufen im Hauptteil der Stunde. Hier ist die Umsetzung der Bewe- gungsaufgaben vermutlich die leiten- de Struktur im Unterricht. Allerdings hilft die Forderung, das Thema in den Unterricht zu bringen, dabei, diese Form des Laufens zumindest kurz zu reflektieren und deren Beitrag zur Ausdauerförderung zu hinterfragen. Dies könnte in einem weiteren, meth- odischen Lernziel der Stunde auf- gegriffen werden. So kommt der Unterricht der Forderung nach, Lern- und Arbeitsprozesse bewusst zu machen, was sicher hilft, den Quali- fikationsauftrag des Sportunterrichts im Blick zu halten.

Anmerkungen

- (1) Die Letztverantwortung bleibt selbst- verständlich bei der Lehrkraft.
- (2) Die Lehrkraft sollte sich vergewissern, dass die Ziele der Stunden langfristig nicht nur in der motorischen, sondern gelegent- lich auch in der sozial-affektiven, metho- dischen oder kognitiven Dimension lie- gen, wenn der Sportunterricht seinem

ganzheitlichen Auftrag gerecht werden soll (vgl. Klingens, 2005, S. 100).

Literatur

- Cachay, K. (2006). Das eigene Haus be- stellen! Brennpunkt. *sportunterricht*, 55 (3), 65.
- Gissl, N. & Flemming, C. (2004). „Erziehen- der Sportunterricht“ - Vorschlag für ein Schema zur Planung von Unterrichtsein- heiten. *sportunterricht*, 53 (12), 355- 362.
- Klafki, W. (1987⁴). Die bildungstheore- tische Didaktik im Rahmen kritisch- konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der didaktischen Analyse. In J. Bastian & H. Gudjons, u. a. (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 11-27). Hamburg: Bergmann und Velbig.
- Klafki, W. (1979²). Zum Verhältnis von Di- daktik und Methodik. In W. Klafki, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Didaktik und Praxis* (S. 13-39). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klingen, P. (2001). *Kommunikation im Sport- unterricht. Empfehlungen und Hand- lungsmuster für eine erfolgreiche Unter- richtspraxis*. Baltmannsweiler: Schnei- der-Verlag Hohengehren.
- Klingen, P. (2004). Sinnggebung und Be- wegungsvorstellung - zwei zentrale Ausgangspunkte des Fertigkeitlernens. *sportunterricht*, 53 (6), 169-173.
- Klingen, P. (2005). Schüler motivieren - Selbststeuerung fördern. *sportunterricht*, 54 (4), 99-104.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Schweihofen, C. (2004). Ein Thema finden - Beispiele von Einführungsstunden in mehrperspektivisch angelegten Unter- richtsreihen im Schulsport. In: P. Neu- mann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspekti- vischer Sportunterricht - Orientierun- gen und Beispiele* (S. 104-116). Schorn- dorf: Hofmann.



Christian Schweihofen ist Fachleiter Sport und Studienrat am Oberstufen- Kolleg in Bielefeld, Begleitung des Projekts „Sport als viertes Abiturfach“ des Landes NRW an der Universität Bielefeld.

Anschrift:

Schongauer Str. 46a, 33615 Bielefeld