

Bewegung und Sport unterrichten – Unterrichtsentwicklung im Fach Bewegung und Sport

Verena Oesterhelt & Günter Amesberger

Paris Lodron Universität Salzburg

Die Entwicklung des Fachunterrichts, als Kern der Bildungs- und Schulentwicklung, ist in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Thema der Reformdiskussionen geworden, über dessen Priorität allgemeiner Konsens herrscht (Einsiedler, 2011; Reusser, 2011; Rolff, 2015). Dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass sich konkrete Auswirkungen auf das Lernen und die Lernergebnisse von Schüler/innen im Rahmen von Schulentwicklung erst dann einstellen, wenn man sich auf die Ebene des Unterrichts begibt (Terhart, 2015).

Gleichzeitig ist der Gedanke, Unterricht weiterzuentwickeln selbstverständlich nicht neu, sondern von jeher Element schulischer Kontexte im Spiegel der jeweiligen gesellschaftlichen Rahmungen. Unterrichtsentwicklung, als per se normativ gebundener Begriff, avisiert Verbesserungen bzw. die Optimierung von Unterricht vor dem Hintergrund eines bestimmten Lehr-Lernverständnisses sowie hinsichtlich bildungspolitisch ausgehandelter, jeweils domänenspezifischer Zielsetzungen (u.a. Kiper, 2012). Dies verweist auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Konkretisierung zu fokussierender Dimensionen und Zeitspannen von Entwicklung. Der Diskurs nimmt damit den – im Gegensatz zu einer (intransitiven) psycho-physiologischen Bedeutung von Entwicklung – vergleichsweise unterbestimmten Entwicklungsbegriff im Kontext von Schule und Unterricht in den Blick.

Wenngleich die aktuellen Entwicklungen nicht erst mit der vielzitierten Zäsur der großen Schulleistungsstudien sondern bereits davor begonnen haben, wird der Bildungsort Schule in den letzten Jahren verstärkt herausgefordert, sich einem bedeutsamen Veränderungsprozess zu stellen. Und zwar nicht nur an der Oberfläche, im Hinblick auf eine Anpassung seiner Inhalte, Methoden und Zeitstrukturen, sondern in steigendem Maße auch in seinem kollektiven Habitus (vgl. Rolff, 2015; Reusser, 2011).

Die Gestaltung von Lernumgebungen und -aufgaben sowie eine individualisierte Lernbegleitung zur Förderung klar ausgewiesener und in ihrem Ergebnis überprüfbarer Lernziele richtet sich dabei auf die Gewährleistung verständnisorientierter fachlicher Lernprozesse, denen ein kognitives und sozialkonstruktivistisches Verständnis von Unterricht und Lernen zugrunde liegt. Gesucht werden „Strategien und Formen einer adaptiven, vermehrt individualisierenden Unterrichtsgestaltung“ (Reusser, 2011, S. 12f.). Die konstruktivistische Perspektive rückt zugleich die Selbstorganisations- und Selbststeuerungsprozesse der Lernenden in den Blick sowie die komplexen Transaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden.

„Was sich längerfristig abzeichnet, ist nichts weniger als der didaktische Umbau der Schule“ (ebd.).

Dieser Anspruch wird begleitet von Bestrebungen einer Qualitätsentwicklung auf Basis von Befunden der empirischen Bildungsforschung im Hinblick auf lernwirksame Rahmungen und Ausgestaltungen der Tiefenstrukturen von Unterricht. Konsens besteht hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Entwicklungsbemühungen in Bezug auf eine empirisch

gestützte bzw. evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung (u.a. Gröschner & Kleinknecht, 2013), die nach den Wirkungen und Effekten fragt, aber gleichzeitig die Analyse lernwirksamer Prozessstrukturen in den Blick nimmt – und damit auch auf den Nachhaltigkeitsanspruch von Unterrichtsentwicklung hindeutet. Dies verweist auf die höchst anspruchsvolle Verschränkung normativer Ansprüche und empirischer Befundlagen, die als eine der zentralen Herausforderungen der Unterrichtsentwicklung identifiziert werden kann, um einer empiristischen Wende zu entgehen.

Auch für das Fach Bewegung und Sport zeigen sich in den vergangenen Jahren intensive Entwicklungsbemühungen. Neben der Orientierung an fachübergreifenden Strömungen ist die Diskussion u.a. geprägt von fachspezifischen Konnotationen, die insbesondere die domänenspezifische Ambivalenz zwischen dem Erhalt eines möglichen Sonderstatus als kognitiv entlastetes Bewegungsfach und der Fachkonstruktion eines reflexiven Unterrichtsfaches thematisieren (u.a. Schierz, 2013; Serwe-Pandrick, 2016). Dabei handelt es sich um eine grundlegende, normativ gebundene Frage der Ausrichtung auf Ebene der Fachkultur, die unmittelbare Auswirkungen sowohl auf konzeptuelle, als auch auf empirische Ansatzpunkte im Kontext einer Unterrichtsentwicklung hat.

Eine Kernfrage betrifft in diesem Zusammenhang die Bestimmung der Begriffe *unterrichten* bzw. *Unterricht* im Fach Bewegung und Sport, die seit dem Wandel von der Leibeserziehung zum Bewegungs- und Sportunterricht zumindest nominell konstitutiver Bestandteil der Fachkonstruktion sind. Auch stellt sich die Frage, welchen Beitrag das Fach Bewegung und Sport im Kontext des Fächerkanons zum schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag leistet, der über eine bewegungsbezogene, motorisch-körperliche Perspektive im Kontext einer ‚ganzheitlichen‘ Bildung hinaus weist, ohne innerhalb des Faches selbst ganzheitlich angelegte Bezüge zu verlieren (vgl. Schierz, 2013) – umso mehr, wenn der Bildungsbegriff in seinen verschiedenen Auslegungen per se mit einem reflexiven Moment verknüpft ist (vgl. Koller, 2016).

Über den zentralen Gedanken eines stärker reflexiv ausgerichteten Bewegungs- und Sportunterrichts hinaus (u.a. Serwe-Pandrick, 2016) bietet der Blick auf domänenspezifische unterrichtsbezogene Tiefenstrukturen durch ein konkretisiertes Lehr-Lernverständnisses noch eine ganze Reihe weiterer Ansatzpunkte, die Modifikationen der Fachkonstruktion angesichts relevanter Bildungsreformen schlüssig erscheinen lassen (vgl. Schierz, 2013). Der Blick auf die unterrichtlichen Tiefenstrukturen, als den psychologisch-didaktischen Qualitätsdimensionen von Unterrichtsgestaltungen (Reusser, 2008), stellt dabei eine spezifische Fokussierung dar, die für das Fach Bewegung und Sport ein noch relativ wenig begangenes Terrain bedeutet – wenngleich sich an einzelnen universitären Standorten eine entsprechende fachdidaktische Forschung etabliert hat oder zu etablieren beginnt. Dies wird beispielsweise am Forschungsfeld Aufgabenkultur im Fach Bewegung und Sport sichtbar (vgl. u.a. Pfitzner, 2014).

Während in den verschiedenen Schulfächern in der Regel der Fokus per se auf dem Fachunterricht liegt, zeichnet sich der Bereich Bewegung und Sport durch seine stärkere Verbundenheit mit dem Schulleben aus. Die letzte DGfE-Tagung 2014 in Köln mit dem Titel „SchulSportEntwicklung“ steht für eine markante Bündelung der lebendigen und kontinuierlichen Diskussion um Qualität im Schulsport und um Schulsportentwicklung, als einem in der in der Sportpädagogik etablierten Begriff (vgl. Stibbe, 2015). Eine lange Reihe vorliegender Publikationen verweisen auf intensive Entwicklungsbemühungen bzw.

fundierte Auseinandersetzungen mit Ansätzen im gesamtschulischen Kontext, die den Bewegungs- und Sportunterricht als einen Teilaspekt umfassen (u.a. Gogoll & Menze-Sonneck, 2005; Serwe-Pandrick, 2011; Balz, 2013; Thiele & Schierz, 2014; Stibbe, 2015).

In einem bewusst enger gefassten Fokus richtet sich die diesjährige Jahrestagung auf den Bewegungs- und Sportunterricht selbst, als den Kern des Schulsports (u.a. Balz, 2013; Stibbe, 2015). „Bewegung und Sport unterrichten“ bzw. „Unterrichtsentwicklung im Fach Bewegung und Sport“ fragt pointiert nach fachspezifischen Aspekten des Gegenstandsbezugs, des Lehr-Lernverständnisses, der Tiefenstrukturen didaktischer Prozessgestaltungen sowie nach der Relation von Lernzielen und Kompetenzanforderungen mit Lernergebnissen (learning output und outcome) im Kontext des Regelunterrichts.

Der gewählte Fokus Unterrichtsentwicklung erweist sich dabei als ein Feld, dessen Struktur und Systematik noch wenig expliziert ist. Obgleich eine elaborierte „Theorie der Unterrichtsentwicklung“ in Hinblick auf die zugrundeliegenden „impliziten und expliziten Annahmen und Vorstellungen (Theorien, Modelle, Konzepte,...)“ derzeit laut Terhart noch als „Leerstelle“ (2015, S. 62) bezeichnet werden kann, handelt es sich allerdings keineswegs um Brachland. Sowohl auf der Ebene theoretischer Überlegungen als auch hinsichtlich praxisbezogener Handreichungen, Materialien wie auch z.B. Fortbildungen existiert eine Vielzahl von Impulsen, die auf die Entwicklung von Unterricht abzielen. So liegt bspw. schon länger eine „Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung“ (Meyer, Feindt & Fichten, 2007) vor, die, ausgehend vom Angebots-Nutzungsmodell von Fend (2006) bzw. Helmke (2006), ein „Angebots-Nutzungsmodell der Unterrichtsentwicklung“ einführt. Dieses dient als theoretischer Rahmen, um verschiedene Modellvarianten der Unterrichtsentwicklung hervorzuheben – u.a. eine lehrerzentrierte, eine fach- oder fachbereichsbezogene sowie eine schul- oder institutionenzentrierte Unterrichtsentwicklung.

Schlüssig scheint, die Betrachtung um weitere relevante Strukturebenen zu ergänzen, die eine Einordnung von Ansätzen der Unterrichtsentwicklung ermöglichen. Im Sinne eines deduktiven Ansatzes können Ebenen der Betrachtung stets so spezifiziert werden, dass diese zur nächsten überleiten:

1. Ebene der Bildungsinstitutionen:
 - Entwicklungsimpulse auf universitärer Ebene
 - Entwicklungsimpulse der bildungspolitischen Gremien und der Schulaufsicht
 - Schulinterne Entwicklungsimpulse
2. Schulinterne Ebene: Interdependenz von Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung (vgl. u.a. Bastian, 2007; Terhart, 2015)
3. Unterrichtsebene (in Bezug auf die Lehrperson als Agens von Entwicklungsprozessen, vgl. u.a. Kiper, 2012).

Nicht zu übersehen ist bei dem Versuch einer solchen Strukturierung, dass Unterricht in ein komplexes Geflecht eingebettet ist, dessen Verwobenheit nicht ignoriert werden kann (Helmke, 2015). Ohne diese grundlegende Interdependenz zu vernachlässigen, scheint die Differenzierung der drei Ebenen zielführend, um im Gefüge der vielfältigen Ansätze und Zugänge einen Fokus setzen zu können.

Die diesjährige Tagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik verortet sich vor diesem Hintergrund thematisch auf der Ebene universitärer Entwicklungsbemühungen. Im Kontext der dargestellten Überlegungen zu fachübergreifendersowie fachspezifischer Unterrichts-

entwicklung zeichnen sich für das Fach Bewegung und Sport vier mögliche Zielebenen im Rahmen der Institution Universität ab:

1. die bildungstheoretisch begründete Konturierung des Fach- und Unterrichtsverständnisses im Kontext des Fächerkanons (normative Ebene)
2. die Diskussion vorliegender empirischer Befunde vor dem Hintergrund theoretischer Modelle, normativer Diskurse, ihrer gesellschaftlichen und individuellen Relevanz sowie hinsichtlich der praktischen Bedeutung der Effektstärken bzw. des Geltungsbezugs qualitativ gewonnener Ergebnisse (evaluatorische Zielebene)
3. die empirische Prüfung von Lehr-Lern-Konzepten sowie von domänenspezifisch bedeutsamen theoretischen bzw. heuristischen Konstrukten mit möglichst hoher kausaler Stärke respektive einem hohen Grad an empirischer Sättigung (empirische Zielebene)
4. die Bereitstellung nutzbaren Reflexions- und Handlungswissens für Lehrende und Lernende sowie Aspekte der Aus-, Fort- und Weiterbildung, soweit diese in den Zuständigkeitsbereich der Universitäten fallen (praktische Zielebene).

Die vier Bereiche fordern zirkuläre Rückschlüsse und wechselseitige Impulsgebungen, insbesondere weil die Nutzung der Erkenntnisse eines der vier Bereiche durch einen anderen nicht trivial ist, sondern ebenfalls einen Transferdiskurs verlangt.

Die eingereichten Beiträge zur Tagung machen deutlich, dass aktuell Arbeiten zur Unterrichtsentwicklung im Fach Bewegung und Sport auf allen vier genannten Ebenen vorliegen. Das wissenschaftliche Programm der Tagung legt allerdings einen Fokus auf die Ebene des Unterrichts selbst (Zielebene 1 bis 3). Angedeutet wird zudem ein „Blick über den Tellerrand“, im Sinne der systemischen Verwobenheit, um relevante Anschlüsse hinsichtlich der Ebenen des Transfers in die Schulpraxis (Zielebene 4) zumindest zu erahnen.

Der „rote Faden“ durch das Tagungsprogramm beginnt mit einem einführenden fachübergreifenden Leitvortrag zur Thematisierung zentraler Blickpunkte einer Unterrichtsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Heterogenität (Thorsten Bohl, Universität Tübingen). Es folgen in einem nächsten Vortrag fachspezifische Überlegungen zum Unterrichtsverständnis im Sinne einer „reflektierten Praxis“ (Esther Serwe-Pandrick, TU Dortmund), ergänzt durch den folgenden Beitrag, der sich mit der empirisch gestützten Betrachtung vom Umgang mit Reflexionsanlässen im alltäglichen Bewegungs- und Sportunterricht befasst (Ilka Lüsebrink, PH Freiburg und Petra Wolters, Universität Vechta).

Der zweite Tag thematisiert anhand dreier Vorträge – zur Betrachtung adaptiven Lehrerhandelns im Hinblick auf Problemlöseprozesse (Jonas Wibowo, Universität Hamburg), zu Aspekten der Lebensweltorientierung (Benjamin Zander, TU Dortmund) sowie zu Fragen der Mehrperspektivität in der Gestaltung von Unterricht (Eckard Balz, Universität Wuppertal) – drei relevante Unterrichtsmerkmale im Kontext von Unterrichtsentwicklung. Der folgende Beitrag wendet den Blick dann auf zu konkretisierende Lerngegenstände im Fach Bewegung und Sport, d.h. von der Ebene verschiedener Unterrichtsmerkmale auf die Ebene gegenstandsbezogener Tiefenstrukturen (Verena Oesterheld, Universität Salzburg). Nach diesem Einblick in vier ausgewählte Entwicklungsfacetten im Fach Bewegung und Sport beschließt ein fachbezogener Leitvortrag den zweiten Veranstaltungstag (Matthias Schierz, Universität Oldenburg). Zum Thema wird dabei u.a. eine kritische Sicht auf die

Schnittstelle zwischen universitären unterrichtsbezogenen Entwicklungsimpulsen und der Etablierung von Innovationen in der Unterrichtspraxis.

Der dritte Tag wird eröffnet durch einen Posterrundgang zu weiteren relevanten Beiträgen im Kontext von Unterrichtsentwicklung, die auch Bezüge zur Ebene des Praxistransfers im Sinne der Lehrer/innenforschung bzw. -bildungsforschung im Fach Bewegung und Sport einschließen. Dieser ergänzende Einblick in aktuelle Arbeiten stellt einen wichtigen Bestandteil einer vertiefenden Bestandsaufnahme dar. Die Posterbeiträge verweisen auf die facettenreichen Ansätze der deutschsprachigen fachdidaktischen Forschungslandschaft, einschließlich eines Projekts aus Dänemark. Die thematischen Ausrichtungen der Beiträge sind den Abstracts in diesem Band zu entnehmen. Sie stammen von Andreas Raab und Michael Kolb (Universität Wien), Tim Heemsoth und Claus Krieger (Universität Hamburg), Anne-Didde Holt, Pernille Lund-Cramer, Søren Smedegaard, Lars Breum und Thomas Skovgaard (University of Southern Denmark), Benjamin Niederkoffler und Günter Amesberger (Universität Salzburg), Axel Schnur und Hermann Schwameder (Zentrum für Lehrerbildung des Karlsruher Institut für Technologie, Universität Salzburg), Georg Friedrich und Thorsten Bringmann (Universität Gießen), Dominik Owassapian, Johannes Hensinger und Olivia Fischer (PH St. Gallen), Brigitta Höger, Gundl Rauter und Konrad Kleiner (Universität Wien), Christina Mogg (Universität Wien) sowie Andreas Schmeissl, Günter Amesberger und Verena Oesterhelt (Universität Salzburg). Um die Posterbeiträge in den Bezugsrahmen der Diskussion einzubetten, werden die präsentierten Projekte in einem anschließenden, moderierten Posterforum (Moderation: Nils Neuber, Universität Münster) nochmals kontextbezogen erörtert.

Zwei weitere Vorträge runden schließlich das Programm ab: der erste Beitrag wendet sich der Planungsebene von Unterricht zu, als der Schnittstelle von didaktisch-konzeptionellen Gedanken und der Unterrichtspraxis (Konrad Kleiner, Universität Wien). Der folgende Beitrag beschließt das wissenschaftliche Programm mit einem Ausblick auf die Ebene der Lehrer/innenbildung, wobei das Forschungsthema auf der Basis von Fallbeispielen selbstkontrollierten Lernens enge Bezüge zu Merkmalen einer Unterrichtsentwicklung aufweist (Tim Heemsoth, Universität Hamburg).

Um einen intensiven, fokussierten und gehaltvollen Austausch zu unterstützen, wird der Tagungsablauf durch jeweils halbstündige Diskussionsforen mit einer moderierten Zusammenfassung und Diskussion ergänzt (Moderation: André Gogoll, EHSM Magglingen sowie Claus Krieger, Universität Hamburg).

Wir danken allen Beteiligten, die in jeweils besonderer Art und Weise inhaltlich zur Gestaltung dieser Tagung beitragen und wünschen allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern anregende Tage in Salzburg-Rif!

Literatur

- Balz, E. (2013). Schulsportentwicklungsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & W. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (2. Aufl.) (S. 175-196). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Einsiedler, W. (2011). Was ist didaktische Entwicklungsforschung? In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* (S. 41-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Meyer, H., Feindt, A. & Fichten, W. (2007). Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung. Überlegungen zu einem interdisziplinären Ansatz. In G. Becker, A. Feindt, A., H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale – Wege und Werkzeuge*. Friedrich Jahresheft XXV (S. 111-115). Seelze: Friedrich Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Gogoll, A. & Menze-Sonneck, A. (Hrsg.). *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest*. Hamburg: Czwalina.
- Gröschner, A. & Kleinknecht, M. (2013). Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik*. 5. Aufl. (S. 162–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik*, 58 (2), 42-45.
- Helmke, A. (2015). Vom Lehren zum Lernen. Paradigmen, Forschungsstrategien und Kontroversen. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 33-43). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki* (S. 149-161). Wiesbaden: VS.
- Pfitzner, M. (2014). (Hrsg.). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Wiesbaden: Springer.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Sonderheft 9 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 219-238). Wiesbaden: VS.
- Reusser, K. (2011). Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* (S. 11-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2015). Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 12-32). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schierz, M. (2013). Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion – Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport. *Spectrum für Sportwissenschaften*, 25 (1), 64-79.
- Serwe-Pandrick, E. (2011). *Schulsportentwicklung. Sportpädagogische Perspektiven im schulischen Innovationsprozess*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Sonderheft 1, 15-30.
- Stibbe, G. (2015). Schulsportentwicklung. Verständnis, Hintergründe und Themen. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 12-38). St. Augustin: Academia.
- Terhart, E. (2015). Theorie der Unterrichtsentwicklung: Inspektion einer Leerstelle. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 62-76). Weinheim, Basel: Beltz.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2014). Schulsportforschung als Schul-Fach-Kulturforschung – Ein Vorschlag zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalyse im Schulsport. In *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (2), 5-20.