



universität
wien

MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

„Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion
bewegungs- und sportdidaktischer Positionen“

Verfasserin

Petra Marksteiner Bakk.rer.nat.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag^a.rer.nat)

Wien, im November 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 826

Studienrichtung lt. Studienblatt: Magisterstudium Sportwissenschaft

Betreuerin/ Betreuer: Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Widmung und Danksagung

Ich widme diese Arbeit meiner Familie, im Besonderen meinem Vater, der mich während des gesamten Studiums sowohl finanziell als auch moralisch unterstützt hat und stets ein offenes Ohr für mich hatte.

Ein besonderer Dank gilt meinem Diplomarbeitsbetreuer Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner, welcher mein Interesse an der Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ geweckt hat, mir die Chance gab als Forschungsassistentin bei der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ mitzuarbeiten und mich schlussendlich bei der Verfassung meiner Magisterarbeit unterstützte. Für die aufgebrauchte Zeit und die wertvollen fachlichen Ratschläge möchte ich mich herzlich bedanken.

In diesem Zusammenhang möchte ich auch der Projektgruppe sowie meinen Kolleginnen und Kollegen der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ danken, die bei der Entwicklung des verwendeten Forschungsinstruments beteiligt waren.

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle weiters bei all meinen Freundinnen und Freunden, auf die ich immer zählen kann, bei meiner Studienkollegin Julia, deren sonniges Gemüt mich in schwierigen Zeiten wieder aufgemuntert hat und bei meinem Freund Florian.

Außerdem möchte ich den Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleitern danken, welche sich für ein Interview bereit erklärt haben und somit diese Arbeit erst möglich gemacht haben.

Vorwort

Wie jede und jeder von uns bin auch ich einmal zur Schule gegangen. Zuerst vier Jahre in die Volksschule, danach habe ich acht Jahre das Gymnasium besucht. Während meiner 12-jährigen Schulkarriere unterrichteten mich 34 verschiedene Lehrerinnen und Lehrer in 19 unterschiedlichen Unterrichtsfächern. Addiert man die Lehrpersonen, bei denen ich im Laufe meines sechsjährigen Studiums Lehrveranstaltungen besucht habe, steigt die Anzahl der Personen, welche während meiner schulischen Laufbahn erzieherisch auf mich einwirkten, auf unglaubliche 144. Meinen Erfahrungen zufolge, kam ich jedoch nicht bloß mit 144 individuellen Lehrerpersönlichkeiten, sondern auch mit 144 verschiedenen Unterrichtskonzepten in Berührung. Zusätzlich besuchte ich die Musikschule, sang im Kirchenchor und belegte unterschiedlichste Sportkurse im Verein und einige USI-Kurse. Im außerschulischen Bereich wurde ich somit mit 16 weiteren Arten des Anleitens von Lehr- und Lernprozessen bzw. der Unterrichtsgestaltung konfrontiert.

Erst im Zuge meines Studiums lernte ich die Didaktik als Wissenschaftsdisziplin, welche sich mit der theoretischen Reflexion des Lehrens und Lernens beschäftigt, kennen. Ich erwarb Kenntnisse über verschiedenste didaktische Konzepte im Bereich „Bewegung und Sport“, wurde jedoch trotzdem das Gefühl nicht los, meinen bisher genossenen Sportunterricht (sowohl inner- als auch außerschulisch) nicht in drei, fünf oder sieben Kategorien einteilen zu können. Dieses vage Gefühl wurde zu einem verstärkten Interesse für die Bewegungs- und Sportdidaktik und führte mich schlussendlich zum Thema dieser Masterarbeit.

Die formale Gestaltung der Arbeit orientiert sich an den vom Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport vorgegebenen Richtlinien für die Abfassung von schriftlichen Arbeiten¹.

Um sprachlich beiden Geschlechtern gerecht zu werden, wird versucht auf geschlechtsneutrale Ausdrücke zurückzugreifen. In Fällen, wo dies nicht möglich ist, erfolgt die vollständige Nennung der weiblichen als auch der männlichen Form.

Eine Ausnahme bildet die Darstellung der qualitativ erhobenen Daten. In diesem Teil der Arbeit wird weitestgehend der Wortlaut der befragten Personen übernommen. Achteten die Interviewten auf die Gleichberechtigung von weiblicher und männlicher Form in ihrer

¹ vgl. <http://zsu-schmelz.univie.ac.at/ssc/studienorganisation-formulare-downloads/>; Zugriff am 25.10.2010

Sprache, wird dies übernommen, ansonsten scheint nur die männliche Form in der Darstellung der Daten auf.

Wörtliche Zitate, als auch sinnhafte Entlehnungen von anderen Autorinnen und Autoren, werden direkt im Textverlauf als solche erkenntlich gemacht. Ausnahmen bilden Zitate, welche auf Internetquellen zurückgehen. Da die Anführung langer Domains den Textfluss stören würde, werden diese als Fußnoten angefügt. Zusatzinformationen, welche für den Argumentationszusammenhang der Arbeit nicht relevant sind, befinden sich ebenfalls in Fußnoten.

Abbildungen sowie Tabellen erhalten jeweils eine Überschrift und werden durch eine fortlaufende Abbildungs- bzw. Tabellenummer gekennzeichnet. Am Ende der Arbeit werden alle Abbildungen und Tabellen mit zugehöriger Nummer und Betitelung in einem Verzeichnis angeführt.

Die im Text verwendeten Studienbezeichnungen sind den jeweiligen Studienplänen entnommen und werden aus Vollständigkeitsgründen stets in ihrer gesamten Länge zu Papier gebracht.

Im Fließtext werden Zahlen bis zehn ausgeschrieben, ab Nummer 11 werden die Zahlen in numerischer Form notiert.

Um sich beim Lesen der Arbeit besser orientieren zu können, befindet sich am Anfang jedes Hauptkapitels eine kurze Einleitung, in der die Inhalte des folgenden Kapitels überblicksmäßig dargestellt werden. Der letzte Teil jedes Überkapitels beinhaltet stets, unabhängig ob er als Zusammenfassung titulierte ist oder nicht, zusammenfassende und vergleichende Ausführungen.

Inhaltsverzeichnis

A	THEORETISCHE ANALYSE	4
1	Problemaufriss	4
1.1	Hinführung zum Thema	4
1.2	<i>Konkretisierung der wissenschaftlichen Fragestellung</i>	7
1.3	<i>Einbettung der Fragestellung in die aktuelle Fachdiskussion</i>	8
1.4	Gliederung der Arbeit.....	10
2	Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ – eine Annäherung	13
2.1	Die Fachdidaktik im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Fachwissenschaft	13
2.2	Didaktik auf verschiedenen Ebenen: Allgemeine Didaktik – Bewegungs- und Sportdidaktik – die Fachdidaktiken der Sportarten	16
2.3	Fachdidaktische Konzepte: brauchbare Orientierungshilfen oder unübersichtliche Vielfalt?	17
2.3.1	<i>Der Versuch einer Klassifizierung aktueller bewegungs- und sportdidaktischer Konzepte</i>	20
2.3.2	<i>Das konservative Konzept – Erziehung zum Sport</i>	21
2.3.3	<i>Das alternative Konzept – Erziehung durch Bewegung</i>	24
2.3.4	<i>Das intermediäre Konzept – Erziehung zum und durch Sport</i>	26
2.4	Zusammenfassung.....	29
3	Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ im Wandel der Zeit: Anforderungen der Postmoderne	31
3.1	Die Postmoderne	31
3.1.1	<i>Postmoderne Tendenzen in der Entwicklung des Sports</i>	35
3.1.2	<i>Individuelle Bewältigung postmoderner Herausforderungen</i>	37
3.1.3	<i>Anforderungen einer postmodernen Didaktik</i>	38
3.2	Die Aufgabe der Schule und des Schulsports	40
3.3	Die Antwort der Sportdidaktik auf die neuen Herausforderungen des Schulsports – ein konzeptueller Abgleich	44
4	Die Entwicklung von (bewegungs- und sportdidaktischen) Überzeugungen als konstruktivistischer Prozess	48
4.1	Das Verhältnis von Erkenntnis, Wirklichkeit, Wissen und Wissenschaft	48

4.2	Die Konstruktion der Wirklichkeit.....	50
4.3	Re-Konstruktion	53
4.4	Ko-Konstruktion.....	53
4.5	Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion bewegungs- und sportdidaktischer Positionen	54
B	QUALITATIVE ERHEBUNG, AUSWERTUNG UND ANALYSE	56
5	Methodisches Vorgehen.....	56
5.1	Das Experteninterview	56
5.2	Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner.....	57
5.3	Die Durchführung der Interviews	58
5.3.1	<i>Der Interviewleitfaden</i>	<i>58</i>
5.3.2	<i>Probleme bei der Interviewdurchführung.....</i>	<i>63</i>
6	Darstellung der Interviewdaten.....	64
6.1	Die Transkription	64
6.2	Auswahl des Auswertungsverfahrens	65
6.3	Zusammenfassung und Kodierung der Daten.....	67
6.3.1	<i>Interview A.....</i>	<i>67</i>
6.3.2	<i>Interview B.....</i>	<i>72</i>
6.3.3	<i>Interview C</i>	<i>77</i>
6.3.4	<i>Interview D</i>	<i>83</i>
6.3.5	<i>Interview E.....</i>	<i>87</i>
6.3.6	<i>Interview F.....</i>	<i>93</i>
6.3.7	<i>Interview G</i>	<i>95</i>
6.3.8	<i>Interview H</i>	<i>101</i>
6.3.9	<i>Interview I.....</i>	<i>106</i>
6.3.10	<i>Interview J</i>	<i>113</i>
7	Thematische Auswertung.....	118
7.1	Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption ..	118
7.1.1	<i>Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik</i>	<i>118</i>
7.1.2	<i>Beeinflussende Faktoren.....</i>	<i>119</i>

7.1.3 Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE .	120
7.1.4 Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE	122
7.1.5 Interpretation	123
7.2 Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept	125
7.2.1 Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept	125
7.2.2 Bedeutende LehrerInnenkompetenzen	127
7.2.3 Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule	129
7.2.4 Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik	130
7.2.5 Interpretation	131
7.3 Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation	132
7.3.1 Persönlicher und institutionell geregelter Austausch	132
7.3.2 Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept	133
7.3.3 Differenzen	134
7.3.4 Interpretation	135
7.4 Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik	136
7.4.1 Entwicklungstendenzen	136
7.4.2 Visionen und Wünsche	137
7.4.3 Interpretation	138
8 Zusammenfassung und Ausblick	139
9 Literaturverzeichnis	142
10 Abbildungsverzeichnis	148
11 Tabellenverzeichnis	149
12 Anhang	150
12.1 Abkürzungsverzeichnis	150
12.2 Personenprotokolle	151
12.3 Transkripte	153
Eidesstattliche Erklärung	154
Lebenslauf	155
Abstract	156

A THEORETISCHE ANALYSE

1 Problemaufriss

Im ersten Kapitel, dem Problemaufriss, erfolgt eine Annäherung an das Thema „Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion bewegungs- und sportdidaktischer Positionen“. Zuerst wird diskutiert, welchen Stellenwert die Bewegungs- und Sportdidaktik am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport einnimmt, bevor ein kurzer Ausblick auf den Konstruktivismus, bei dem das Individuum als Konstrukteur seiner Wirklichkeit und somit auch wissenschaftlicher Tatsachen in den Mittelpunkt gestellt wird, erfolgt. Im Anschluss wird die wissenschaftliche Fragestellung konkretisiert und davon ausgehend die Relevanz dieser Fragestellung für die aktuelle Fachdiskussion erörtert. Die Darstellung der Gliederung der Arbeit bildet den Abschluss des ersten Kapitels.

1.1 Hinführung zum Thema

Die Beschäftigung mit spezifischen Fragestellungen des Unterrichtens ist keineswegs etwas Neues. Der Terminus „Fachdidaktik“ gewinnt jedoch in den letzten Jahren an Bedeutung und Sichtbarkeit.

An der Universität Wien wurden zahlreiche fachdidaktische Zentren eröffnet², unter anderem auch das Fachdidaktikzentrum Bewegung und Sport³, um die fachdidaktische Forschung und Lehre auf institutioneller Ebene zu stärken. Darüber hinaus existiert seit dem Sommer 2009 die Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“, ein interdisziplinäres Forschungsprojekt der Universität Wien zum Thema „Fachdidaktik“⁴.

Aber auch auf institutioneller Ebene, also im Bereich des Sports, etabliert sich die Fachdidaktik „Bewegung und Sport“, oder anders bezeichnet die Bewegungs- und Sportdidaktik, mehr und mehr als eigenständige und anerkannte Disziplin. Im Studienplan für das Leh-

² Fachdidaktisches Zentrum Deutsch: http://germanistik.univie.ac.at/fdz_deutsch; Kompetenzzentrum für Didaktik der Biologie (AECC Biologie): <http://aeccbio.univie.ac.at/>; AECC Chemie: <http://aeccc.univie.ac.at/home/>; Regionales Fachdidaktikzentrum für Geographie und Wirtschaftskunde: <http://reg-gw-zentrum.univie.ac.at/>; Centre for English Language Teaching (FDZE-CELT): <http://fdz-englisch.univie.ac.at/home/>; AECC Physik: <http://aeccp.univie.ac.at/>; Regionales Fachdidaktikzentrum Mathematik: <http://rfdzmathematik.univie.ac.at/>; Fachdidaktikzentrum Psychologie-Philosophie: http://typo3.univie.ac.at/index.php?id=fdz_pp; Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/>; Fachdidaktik- und Lernforschungszentrum Informatik: <http://informatik.univie.ac.at/forschung/forschungsgruppen/fachdidaktik-und-lernforschungszentrum/>; Zugriff am 6.10.2010

³ vgl. <http://www.univie.ac.at/sportdidaktik/>; Zugriff am 6.10.2010

⁴ vgl. <http://fplfachdidaktik.univie.ac.at/>; Zugriff am 25.10.2010

ramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ (Fassung 2005) wird die „Allgemeine und spezielle Fachdidaktik des Schulsports“ als Prüfungsfach klar von der „Bewegungs- und Sportpädagogik“ getrennt und auch im Studienplan der Studienrichtung „Bakkalaureatsstudium Sportwissenschaft“ (Fassung 2007) steht das „Basismodul Sportdidaktik“ gleichwertig neben beispielsweise dem „Basismodul Trainingswissenschaft“⁵.

Im Lehramtsstudium des Unterrichtsfachs „Bewegung und Sport“ umfasst die Ausbildung im Bereich der „Allgemeinen und Speziellen Fachdidaktik des Schulsports“ insgesamt 21 SSt., wobei sieben SSt. im ersten Studienabschnitt und 14 SSt. im zweiten Studienabschnitt zu absolvieren sind. Somit sind rund 20% der Pflichtlehrveranstaltungen der bewegungs- und sportdidaktischen Ausbildung zuzuordnen. Bedenkt man jedoch, dass auch in Lehrveranstaltungen, die unter dem Studienplanpunkt „Bewegungs- und sportpraktisches Können und Anwendungswissen“ geführt werden, sportartspezifisches fachdidaktisches Wissen vermittelt wird, steigt die Prozentzahl der Pflichtlehrveranstaltungen, in denen fachdidaktische Inhalte behandelt werden, auf über 60% an (vgl. Abbildung 1).

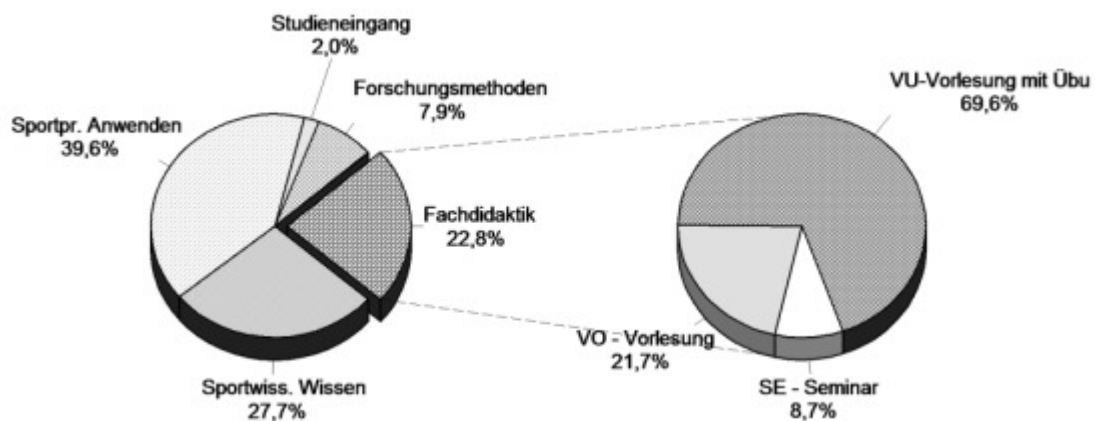


Abb. 1: Modulare Einheiten im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ (Basis: 101 SSt.) (Kleiner, 2007a, S. 24)

Beim Studium der Sportwissenschaften (Bakkalaureatsstudium) nimmt die fachdidaktische Ausbildung einen nicht so wichtigen Stellenwert ein. Das „Basismodul Sportdidaktik wird“ mit sechs ECTS-Punkten angeboten, dieses muss jedoch nicht gewählt werden, da es sich um kein Pflichtmodul handelt.

Trotzdem zeigt diese kurze Analyse des Studienplans, dass die fachdidaktische Lehre am Institut für Sportwissenschaft und Universitätssport eine wichtige Rolle einnimmt. Doch

⁵ Studienplan für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ (Fassung 2005): <http://zsu-schmelz.univie.ac.at/index.php?id=11386>;

Studienplan für das Bakkalaureatsstudium Sportwissenschaften (Fassung 2007): http://zsu-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/spl35/EP/Studienplan_-_Bakk__Sportwissenschaft_-_27_06_2007_akt.pdf; Zugriff am 6.10.2010

wie ist sie beschaffen? Welchen Zugang haben Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter fachdidaktischer Lehrveranstaltungen in Bewegung und Sport zur Fachdidaktik? Welche Konzeptionen vertreten sie?

Unter einem fachdidaktischen Konzept ist laut Balz (2009, S. 25) ein „durchdachter, schriftlich ausformulierter Entwurf zur Gestaltung von Schulsport“ zu verstehen. Darüber, welchen Auftrag der Schulsport zu erfüllen hat, welche Ziele er mit welchen Inhalten und Vermittlungsformen verfolgen soll, besteht jedoch keineswegs Konsens, wie die Existenz von rund 25 verschiedenen bewegungs- und sportdidaktischen Positionen zeigt (vgl. Elflein, 2002). In analytischer Rückschau lässt sich feststellen, dass das Entstehen bzw. die Weiterentwicklung von fachdidaktischen Überlegungen meist an gesellschaftspolitische Veränderungen geknüpft war bzw. ist. Diese Veränderungen fachdidaktischer Konzeptionen spiegeln sich auch in der Terminologie wieder. Zum Beispiel hat die Sportdidaktik die Didaktik der Leibeserziehung abgelöst (Gröbning, 2001, S. 11ff) und auch das Unterrichtsfach „Leibeserziehung“ wurde zu „Bewegung und Sport“. Dieser Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Bedingungen und dem fachdidaktisch-wissenschaftlichen Diskurs weist auf einen re- und ko-konstruktivistischen Prozess bei der Entstehung fachdidaktischer Konzeptionen hin, bei dem die Person an sich in den Mittelpunkt des Konstruktionsprozesses gestellt wird.

Konstruktivistische Sichtweisen sind keinesfalls etwas Neues, der Konstruktivismus wurde jedoch Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts erneut aufgegriffen und zum „Namen einer neuen Erkenntnistheorie“ gemacht (Jensen, 1999, S. 89). Seitdem haben sich zahlreiche konstruktivistische Ansätze, wie z.B. der Radikale Konstruktivismus, die Systemtheorie Luhmanns⁶, der methodische Konstruktivismus und Kulturalismus, der sozialkulturtheoretisch begründete Konstruktivismus, der Soziale Konstruktivismus, der Pragmatische Konstruktivismus oder der Interaktionistische Konstruktivismus, in verschiedenen Disziplinen etabliert (vgl. Reich, 2006, S. 85ff). Der Rückbezug auf das Subjekt könnte somit auch als Trend bezeichnet werden.

Die grundlegende Frage des Konstruktivismus ist die nach dem „Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit“. Können wir „wirkliches“ Wissen über eine „objektive Wirklichkeit“, die unabhängig vom Individuum existiert, erlangen? Oder noch grundlegender gefragt: existiert so eine „objektive Wirklichkeit“ überhaupt? (Jensen, 1999, S.26f) Wissenschaft erhob lange Zeit den Anspruch, die Wirklichkeit erklären oder abbilden zu können.

⁶ vgl. Luhmann, 2002

Aus konstruktivistischer Sicht ergibt sich eine andere Sichtweise auf die Wirklichkeit bzw. die Realität: „Realität entsteht im Zuge der Beobachtungen von Effekten unseres eigenen Handelns. Das ist die kognitive Realität.“ (Jensen, 1999, S. 28). Auch Latour beschäftigte sich mit diesem Problem und kommt zu folgendem Entschluss:

„[...] bei der Konstruktion von wissenschaftlichen Tatsachen [geht es nicht darum], ob sie objektiv der Wirklichkeit entsprächen oder nicht, sondern ob es sich um gute, solide oder schlechte Konstruktionen handele. Der Beobachter einer wissenschaftlichen Forschung könnte die irritierende und erfrischende Empfindung haben, dass die Dinge anders sein könnten, oder zumindest, dass sie immer noch scheitern könnten.“ (Ruffing, 2009, S.97)

Aus diesem Grund stehen auch bei dieser Arbeit Individuen mit ihren persönlichen kognitiven Realitäten, nämlich Lehrpersonen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen als Expertinnen und Experten ihres Faches, im Mittelpunkt der Untersuchung. Mit Hilfe von qualitativen Leitfadeninterviews soll untersucht werden, welchen Zugang zur Fachdidaktik bzw. welche Konstruktionen von Bewegungs- und Sportdidaktik sie vertreten und wie ihre fachdidaktischen Überzeugungen entstanden sind. Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit ist eine theoretische Darstellung aktueller bewegungs- und sportdidaktischer Konzepte, sowie eine Annäherung an den Konstruktivismus.

Darüber hinaus soll untersucht werden, welchen Einfluss gesellschaftspolitische Veränderungen auf die Anforderungen an eine Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ und auf die Konstruktion der fachdidaktischen Konzepte von Lehrpersonen bewegungs- und sportdidaktischer Lehrveranstaltungen haben.

1.2 Konkretisierung der wissenschaftlichen Fragestellung

Die Ausführungen in Kapitel 1.1 haben bereits gezeigt, dass die Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ als Wissenschaft und im Speziellen die fachdidaktische Lehre am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport eine entscheidende Rolle spielen. Auch der wissenschaftliche Diskurs im Bereich der Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ ist breit gefächert und produziert unzählige fachdidaktische Konzepte und Modelle. Aus diesem Grund richtet sich die Aufmerksamkeit der Arbeit auf folgende zentrale Fragestellung:

- Welche bewegungs- und sportdidaktischen Konzeptionen vertreten Lehrende fachdidaktischer Lehrveranstaltungen am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien?

Die Darstellung der Ergebnisse dieser zentralen Forschungsfrage bildet die Grundlage für die Auswertung weiterer Forschungsfragen:

- Wie sind diese bewegungs- und sportdidaktischen Konzeptionen entstanden?
- Gibt es unter den Lehrenden fachdidaktischer Lehrveranstaltungen am Zentrum für Sportwissenschaften und Universitätssport der Universität Wien ein einheitliches, gemeinsam anerkanntes bewegungs- und sportdidaktisches Konzept?
- Wie verhält sich die Spezielle Fachdidaktik der Sportarten zur Allgemeinen Fachdidaktik „Bewegung und Sport“?
- Welchen Stellenwert hat die Bewegungs- und Sportdidaktik im Bereich des Unterrichtsfachs „Bewegung und Sport“ bzw. im außerschulischen Bereich?

Die Beantwortung der Fragen erfolgt teilweise mittels der theoretischen Literaturarbeit, teilweise werden die qualitativ erhobenen Daten für die Erläuterung herangezogen.

1.3 Einbettung der Fragestellung in die aktuelle Fachdiskussion

Die Verfasserin dieser Arbeit ist seit dem WS 2009/10 als Forschungsassistentin für die Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ tätig (vgl. Kapitel 1.1). Diese interdisziplinäre Forschungsgruppe zum Thema „Fachdidaktik“, an der 19 Unterrichtsfächer aus insgesamt 11 Fakultäten und das Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport beteiligt sind, wurde im Sommer 2009 gegründet. Neben der Erhebung empirischer Daten zur Hypothesenbildung über Gemeinsamkeiten und Differenzen zugrundeliegender fachdidaktischer Konzepte, gehören auch die systematische Erforschung der curricularen Modelle der Fachdidaktiken an den Unterrichtsfächern, die Vernetzung der Fachdidaktischen Forschung an der Universität Wien, Theorieentwicklung, Erhöhung der Sichtbarkeit der Fachdidaktik an der Universität Wien, die Etablierung und Anerkennung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin parallel zu den Fachwissenschaften, so wie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Fachdidaktik, zu ausgewiesenen Zielen der Forschungsplattform (vgl. Dalton-Puffer et al., 2008).

Die gemeinsame Arbeit der Forschungsplattform ist vorläufig auf drei Jahre fixiert. Innerhalb dieses Forschungszeitraumes sollen in einer ersten Phase Antworten auf folgende Fragen gefunden werden:

- „What curricular models for ‘Fachdidaktik’ do the various university subjects have?”
- Is there an understanding that future teachers need a certain ‘knowledge base’ in terms of subject didactics? What does it consist of?

- What are the goals in terms of knowledge and skills that future teachers should acquire?
- What are the main underlying concepts of learning?
- What didactic practices are in use in the teacher education courses at the different departments? How does this tally with underlying concepts and goals?“ (Dalton-Puffer et al., 2008, S. 6)

In einer zweiten Phase konzentriert sich die Analyse stärker auf eine vergleichende, vernetzende Betrachtung der einzelnen Fachdidaktiken. Im Zentrum stehen somit Forschungsfragen wie:

- “What are the specific differences between the different school subjects in the understanding of ‘subject didactics’?”
- What are the commonalities between different subjects in their understanding of ‘subject didactics’?”
- Are there clusters or bundles of subjects whose understandings overlap to a significant degree?”
- Can we formulate a common theory of Fachdidaktik? What could it look like?“ (Dalton-Puffer et al., 2008, S. 6)

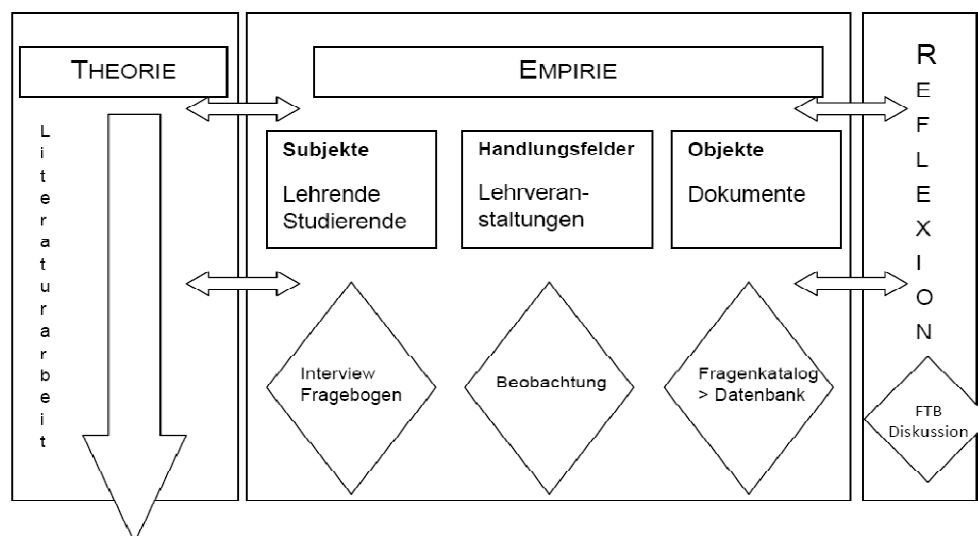


Abb. 2: Design und Methoden der ersten Forschungsphase
(<http://fplfachdidaktik.univie.ac.at/index.php?id=12>)

Abbildung 2 zeigt das Forschungsdesign der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ des ersten Jahres. Wie zu sehen ist, stand die Erhebung empirischer Daten mit Hilfe von Fragebögen, Interviews, Beobachtungen und der Analyse von Dokumenten im Mittelpunkt während der ersten Forschungsphase. Im weiteren Verlauf werden diese Daten bezogen auf die Forschungsfragen ausgewertet und trianguliert. Die Theorieentwicklung übernimmt einen größeren Stellenwert. Während des gesamten For-

schungsprozesses sind Theorieentwicklung und empirische Forschung jedoch eng miteinander verknüpft.

Wie bereits die Anordnung der Forschungsfragen im Forschungsprozess zeigt, und dies haben auch unsere Erfahrungen während des ersten Jahres der Zusammenarbeit widerspiegelt, muss zuerst untersucht werden, wie sich das eigene Fach bezüglich fachdidaktischer Fragestellungen positioniert, bevor fächerübergreifend nach Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen fachdidaktischer Konzeptionen gesucht werden kann. Eine detaillierte Untersuchung der Fachdidaktiken aller teilnehmenden Unterrichtsfächer würde jedoch den Rahmen der Forschungsplattform sprengen. An dieser Stelle liefert diese Masterarbeit einen entscheidenden Beitrag. Bezogen auf die Fragestellungen der Forschungsplattform kann sie als Fallstudie des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ gesehen werden. Vor allem Ergebnisse der zentralen Fragestellung dieser Masterarbeit⁷ könnten für die weitere Arbeit der Forschungsplattform von Interesse sein.

Damit die Daten der im Zuge dieser Masterarbeit geführten Interviews mit den Ergebnissen der Forschungsplattform vergleichbar bleiben, wurde der hier verwendete Interviewleitfaden in Anlehnung an den gemeinsam in der Forschungsgruppe entwickelten Leitfaden erstellt.

1.4 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus zwei großen Abschnitten. Im ersten Teil erfolgt eine theoretische Annäherung an das Thema „Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion bewegungs- und sportdidaktischer Positionen“ auf Basis der gesichteten Literatur. Der zweite Teil beruht auf empirischen Daten und bedient sich der qualitativen Sozialforschung.

Der eben vorgestellte Problemaufriss bildet das *erste Kapitel* der theoretischen Ausführungen. Die Kapitel zwei bis vier bauen argumentativ aufeinander auf und bilden schlussendlich die theoretische Grundlage für die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten.

Im *zweiten Kapitel* schließt sich eine Annäherung an die Bewegungs- und Sportdidaktik an. Zuerst erfolgt eine allgemeine Standortbestimmung der Fachdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. Danach wird die Bewegungs- und Sportdidaktik als Fachdidaktik auf mittlerer Ebene, zwischen Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken der Sportarten, beleuchtet. Ein kurzer historischer Rückblick zeigt, wie sich der Diskurs über Lehren und

⁷ Zentrale Forschungsfrage: Welche bewegungs- und sportdidaktischen Konzeptionen vertreten Lehrende fachdidaktischer Lehrveranstaltungen am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien?

Lernen im Sport in der Vergangenheit gewandelt hat und mündet schließlich in einer Darstellung aktuell diskutierter bewegungs- und sportdidaktischer Konzepte, von denen drei exemplarisch näher erläutert werden.

Da bereits im zweiten Kapitel ersichtlich wurde, dass die Entwicklung bewegungs- und sportdidaktischer Positionen mit den gesellschaftspolitischen Gegebenheiten der jeweiligen Zeit in direktem Zusammenhang steht, beschäftigt sich das *dritte Kapitel* mit der aktuellen Gesellschaft der Postmoderne. Es wird vorgestellt, welche Charakteristika die Postmoderne im Vergleich zur Moderne aufweist und inwieweit sich auch der Sport in den letzten Jahrzehnten gewandelt hat. Die postmodernen Lebensbedingungen bringen Herausforderungen für das Individuum mit sich und auch die Didaktik als Wissenschaft muss auf die veränderten Bedingungen reagieren. Schule, als pädagogische Institution, deren Aufgabe es ist, die Schülerinnen und Schüler auf das spätere gesellschaftliche Leben vorzubereiten, kann die Augen vor diesen Veränderungen ebenso wenig verschließen wie die Bewegungs- und Sportdidaktik. Abschließend wird aus diesem Grund dargestellt, inwieweit die in Kapitel zwei vorgestellten bewegungs- und sportdidaktischen Konzepte den Anforderungen der Postmoderne gerecht werden.

Die Ausführungen des *vierten Kapitel* beruhen ebenfalls auf der Beobachtung, dass gesellschaftliche Veränderungen und Veränderungen in der bewegungs- und sportdidaktischen Fachdiskussion nicht voneinander zu trennen sind. Aus diesem Grund wird das Individuum in den Mittelpunkt der Konstruktion von Wirklichkeit und somit auch wissenschaftlicher Thesen gestellt. Neben dem Begriff der Konstruktion wird die Bedeutung von Re-Konstruktion und Ko-Konstruktion erläutert und deren Relevanz für diese Magisterarbeit herausgearbeitet.

Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit, welcher die Kapitel fünf bis sieben umfasst, wird die Befragung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern mit Hilfe von qualitativen Leitfadeninterviews vorgestellt. Dem Grundgedanken des Konstruktivismus folgend, stehen sie als Expertinnen und Experten ihres Faches im Mittelpunkt des Interesses.

Im *fünften Kapitel* erfolgt einerseits die Darstellung der verwendeten Methode, andererseits wird das Vorgehen bei der Datenerhebung vorgestellt. Für die Erhebung der Daten werden qualitative Leitfadeninterviews in Form von Experteninterviews⁸ herangezogen.

⁸ Der Terminus „Experteninterview“ wurde als Methodenbezeichnung direkt aus der Literatur (vgl. Bortz & Döring, 2006, S.315) entnommen; auf personeller Ebene sind sowohl weibliche als auch männliche Expertinnen und Experten angesprochen

Das *sechste* Kapitel umfasst die Darstellung der erhobenen Daten, bevor diese im *siebenten Kapitel* thematisch ausgewertet und analysiert werden.

In einer abschließenden Zusammenfassung der empirisch erhobenen Ergebnisse werden diese mit den theoretischen Ausführungen in Verbindung gebracht und weiter analysiert. Diese Zusammenschau, sowie ein Ausblick auf weitere interessante Fragestellungen bilden den Inhalt des *achten Kapitels*.

Das Literatur-, Abbildungs-, und Tabellenverzeichnis, sowie der Anhang, bilden den Abschluss dieser Magisterarbeit.

2 Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ – eine Annäherung

Nachdem im ersten Kapitel die Relevanz der Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ herausgearbeitet wurde, wird im Folgenden eine theoretische Standortbestimmung der Bewegungs- und Sportdidaktik vorgenommen. Zuerst wird auf allgemeiner Ebene untersucht, wie sich Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Fachwissenschaft positionieren, danach erfolgt eine differenziertere Darstellung der Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ als Didaktik auf mittlerer Ebene, zwischen Allgemeiner Didaktik und der Fachdidaktiken der Sportarten. In der aktuellen Fachdiskussion werden zahlreiche bewegungs- und sportdidaktische Konzeptionen zur Sprache gebracht und kontrovers diskutiert. Auf die Chance bzw. die Problematik, welche diese Vielfalt mit sich bringt, wird kurz eingegangen, bevor eine beispielhafte Klassifizierung der Konzepte erfolgt. Abschließend werden das konservative Konzept, das alternative Konzept und das intermediäre Konzept⁹ genauer erläutert.

2.1 Die Fachdidaktik im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Fachwissenschaft

Köhnlein (2008, S. 7) definiert die Fachdidaktik als „die Wissenschaft vom pädagogisch angeleiteten Lehren und Lernen fachlichbezogener Inhalte, Methoden, Prinzipien und Aspekte.“ In ihr finden sich sowohl pädagogisch-didaktische als auch fachspezifische Züge wieder, weswegen der Fachdidaktik oft eine Vermittlungsfunktion zwischen der Pädagogik bzw. Allgemeinen Didaktik und der Fachwissenschaft zugesprochen wird (vgl. Keck, 1990, S. 26). Klafki (2008, S. 17f) sieht den Aufgabenbereich der Fachdidaktik jedoch etwas komplexer: Es gehe nicht bloß darum unter Zielvorstellungen, welche von der Allgemeinen Didaktik erarbeitet werden, passende fachspezifische Inhalte auszuwählen und für deren Vermittlung angemessene Methoden und Medien zu suchen bzw. zu entwickeln. Er sieht die Fachdidaktik als weitaus eigenständigere Disziplin.

Im Folgenden wird das Verhältnis der Fachdidaktik sowohl zur Pädagogik als auch zur Fachwissenschaft näher beleuchtet und der Versuch einer Standortbestimmung der Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ vorgenommen.

⁹ vgl. Klassifikation nach Balz (2009b)

Das Wort „Pädagogik“ hat seine Wurzeln im Altgriechischen (pais = Kind; agogein = anleiten führen) und bezeichnet jene Wissenschaft, welche sich mit Fragen der Bildung und Erziehung des Menschen befasst. Analog dazu wird unter Sportpädagogik „die Wissenschaft der Bildung und Erziehung im Rahmen der Bewegungskultur verstanden.“ (Prohl, 2006, S. 10). 1987 bezeichnet Meinberg (S. 31) die Sportpädagogik noch als „jugendliche, manchmal recht ungestüme und unbesonnene Tochter“, die Erziehungswissenschaft hingegen als „vermeintlich reife Mutter“. Er betont zwar, dass zwischen Erziehungswissenschaft (bzw. Pädagogik) und Sportpädagogik eine „Interaktion“ besteht, und dass die Sportpädagogik auch eigenständige Wege einschlägt, die gewählten Begriffe „Mutter“ und „Tochter“ weisen jedoch eindeutig auf ein Abhängigkeitsverhältnis hin.

Definiert man nun die Allgemeine Didaktik als jene Teildisziplin der Pädagogik, welche sich mit der „wissenschaftlichen Reflexion des Lehrens und Lernens“, also im engeren Sinn mit unterrichtlichen Fragen, beschäftigt (Lenzen, 1989, S. 307) und die Fachdidaktik, in unserem Fall die Sportdidaktik, als Teildisziplin der Sportpädagogik, könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Sportdidaktik, oder um auf allgemeiner Ebene zu bleiben, die Fachdidaktiken an sich, ebenfalls in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Allgemeinen Didaktik stehen. Klafki (2008, S. 13f) weist jedoch darauf hin, dass die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik in keinem „hierarchischen Verhältnis zueinander“ stehen. Auch Hollenstein (1999, S. 172ff) betont, dass die Auffassung „die Allgemeine Didaktik [würde] generelle Theorien des Lernens und Lehrens [gewinnen], die von Fach- und Bereichsdidaktiken im Fachbezug angewendet werden“ nicht hundertprozentig haltbar ist. Vielmehr beschäftigen sich sowohl die Fachdidaktiken, als auch die Allgemeine Didaktik mit folgenden Problemfeldern:

- „Vorentscheidungen und Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen [...] wie sie vor allem in Richtlinien, Lehrplänen, Curricula formuliert sind;
- Untersuchung des konkreten Lehrens und Lernens im Schulunterricht;
- Analyse und Kritik von Konzepten und Prinzipien.“ (Klafki, 2008, S. 13)

Der Unterschied zwischen Ergebnissen der Allgemeinen Didaktik und solchen der Fachdidaktiken liegt lediglich in ihrem „unterschiedlichen Grad der Verallgemeinerbarkeit“ bzw. in einem „unterschiedlich weiten Umfang des Geltungsbereiches“ (ebd. S. 13). Über das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik herrscht jedoch keinesfalls Einigkeit. Hollenstein (1999, S. 176) beispielsweise stellt fest, dass „generelle Theorien des Lehrens und Lernens [...] relativ bedeutungsarm [sind]“.

Das Fach, und somit die Fachwissenschaft rückt in dieser Betrachtungsweise stärker in den Mittelpunkt. An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwieweit die Fachdidaktik von der Fachwissenschaft abhängig ist bzw. unter dieser subsumiert werden kann. Unterricht findet stets in einem fachspezifischen Kontext statt, denn ein Unterricht ohne Inhalt scheint nicht möglich zu sein. Trotzdem reicht laut Shulman (1991; zitiert nach Hollenstein 1999, S. 177f) bloßes Fachwissen nicht aus um eine „gute“ Lehrperson zu sein. „Ausgebautes, unterrichtsbezogenes Fachwissen“ bestehend aus „Fachlichem Wissen“, „Didaktischen Inhaltswissen mit Facetten“ und „Curricularem Wissen“ ist erstrebenswert.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die Fachdidaktik eine „spezifische Mittelstellung“ (Köhnlein, 2008, S. 8) zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik einnimmt, sie tritt mit beiden Disziplinen in einen „Dialog“ (Keck, 1990, S. 29) ohne jedoch in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihnen zu stehen. Viel mehr stellt die Fachdidaktik eine eigene Wissenschaftsdisziplin dar, welche ein eigenständiges, spezifisches Erkenntnisinteresse verfolgt, welches zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Pädagogik angesiedelt ist.

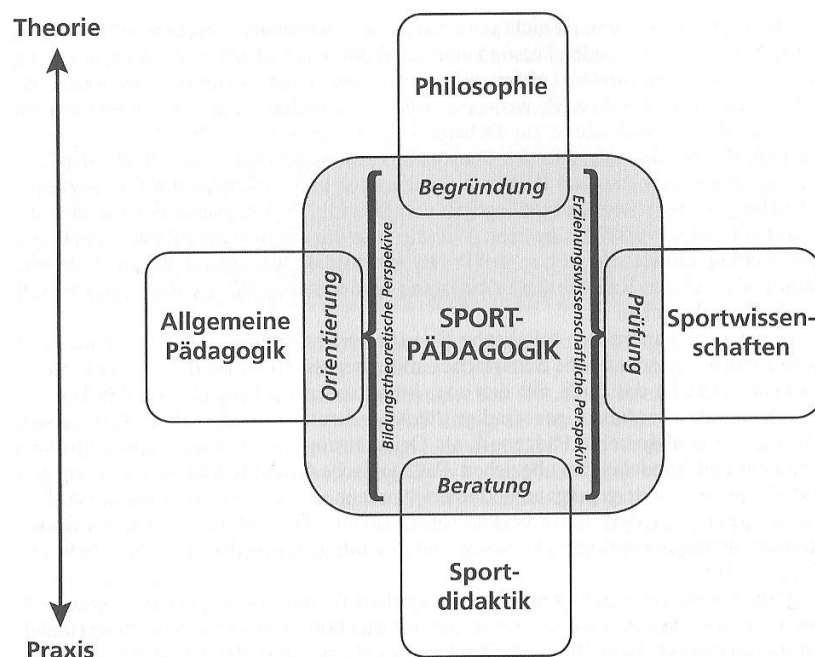


Abb. 3: Grundriss der Sportpädagogik (Prohl, 2006, S. 16)

Auf fachspezifischer Ebene, also im Bereich der Bewegungs- und Sportpädagogik, sieht Prohl (2006, S. 16) das Verhältnis zwischen Sportwissenschaft, Sportdidaktik und Allgemeiner Pädagogik ähnlich (vgl. Abbildung 3). Auch er skizziert die drei Bereiche als unabhängige Disziplinen, stellt jedoch die Sportpädagogik als „Begründungs-, Orientierungs-, Tatsachen- und Beratungswissenschaft“ in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Demnach

liefern sowohl die Sportdidaktik, die Allgemeine Pädagogik, die Sportwissenschaften als auch die Philosophie wichtige Erkenntnisse bezüglich Bildungs- und Erziehungsfragen. Während die Philosophie für die Reflexion der Erziehungsgrundlage, also des zugrundeliegenden Menschenbildes, zuständig ist und somit als theoretische Begründung dient, ist die Sportdidaktik am anderen Ende des Theorie-Praxis-Kontinuums angesiedelt. Allgemeine Pädagogik und Sportwissenschaften nehmen diesbezüglich eine Mittelposition ein.

2.2 Didaktik auf verschiedenen Ebenen: Allgemeine Didaktik – Bewegungs- und Sportdidaktik – die Fachdidaktiken der Sportarten

Betrachtet man die Entwicklung der Sportpädagogik und mit ihr der Sportdidaktik, so ist festzustellen, dass die „Didaktik des Sportunterrichts ihre maßgebliche Orientierung durch die Allgemeine Didaktik und Pädagogik“ erfahren hat¹⁰ (Hecker, 1990, S. 166). Vorliegende Konzepte der Allgemeinen Didaktik wie etwa die bildungstheoretische Didaktik, die lerntheoretische Didaktik, die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik oder andere didaktische Modelle wurden von der Sportpädagogik aufgenommen und für sportdidaktische Konzepte weiterentwickelt (vgl. Elflein, 2000, S. 13). Diese situationsbedingten, eigenen Theorien der Sportdidaktik wurden bzw. werden wieder an die Allgemeine Didaktik zurückgegeben. Das Verhältnis ist somit als Wechselwirkung zu betrachten, die ihren Ausgangspunkt jedoch bei der Allgemeinen Didaktik hat (vgl. Größing, 2001, S. 40). Einen Grund dafür sieht Hecker (1990, S. 166f) in der personellen Struktur der Sportpädagogik und –didaktik der damaligen Zeit. Erst 1968 wurde in Innsbruck die erste Lehrkanzel für den Fachbereich „Theorie der Leibesübungen“, welche terminologisch als Vorläuferin der Sportpädagogik und der Sportdidaktik genannt werden kann, eingerichtet (vgl. Kleiner, 2007, S. 40). Da die Sportdidaktik als anerkannte Wissenschaftsdisziplin mit institutioneller Verankerung daher noch eher jung ist, wurden viele Arbeiten zu bewegungs- und sportdidaktischen Problemstellungen bis in die 70er Jahre von Personen verfasst, welche aus der Allgemeinen Pädagogik stammten bzw. bei solchen gelernt hatten (vgl. Hecker, 1990, S. 166f). „Die Bewegungs- und Sportdidaktik als einheitliche Disziplin war [somit] weder früher existent, noch ist sie es heute“. Vielmehr besteht ein gegenseitiger Austausch zwischen der Bewegungs- und Sportdidaktik und anderen Wissenschaftsdisziplinen. Einerseits mit der Erziehungswissenschaft und somit der Allgemeinen Didaktik, mit

¹⁰ vgl. dazu Abb. 3: Grundriss der Sportpädagogik. Auch Prohl (2006, S. 16) sieht die Allgemeine Pädagogik als Orientierungswissenschaft für die Sportpädagogik.

der Sportpädagogik sowie den Fachdidaktiken der einzelnen Sportarten, andererseits mit den anderen Sportwissenschaften (Fachwissenschaft) (Kleiner, 2007b, S. 46f).

Wie bereits erwähnt, steht die Bewegungs- und Sportdidaktik auch in direktem Kontakt mit den Fachdidaktiken der einzelnen Sportarten, welche sich mit dem Lehren und Lernen einer bestimmten Sportart beschäftigen. Sportarten und Bewegungshandlungen sind ein wichtiger Bestandteil des Sportunterrichts, ein bloßes Denken in Sportarten würde jedoch dem „umfassenden Unterrichts-, Erziehungs- und Bildungsauftrag des Schulsports“ (Gröb-
bing, 2001, S. 41) nicht gerecht werden (vgl. Kapitel 2.3.2). Aus diesem Grund stellt die fachdidaktische Theoriebildung im Bereich der Bewegungshandlungen (spielerorientierte, erlebnisorientierte, gesundheitsorientierte, gestalterische) eine neue und interessante Perspektive dar. (ebd., S. 41)

„Die Sportdidaktik als Theorie des Bewegungsunterrichts steht demnach mit den Fachdidaktiken der Sportarten und den didaktischen Bemühungen in den spielerischen, gesundheitsorientierten und gestalterischen Bewegungsbereichen in engen Bezug der wechselwirkenden Beeinflussung.“ (Gröb-
bing, 2001, S. 41)

Didaktik findet somit im Bereich des Sports auf drei verschiedenen Ebenen statt. Einerseits liefern Erkenntnisse der Allgemeinen Didaktik generelle Modelle und Theorien des Lehrens und Lernens. Die Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ beschäftigt sich mit den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens im sportlichen Kontext und die Fachdidaktiken der Sportarten bzw. fachdidaktische Überlegungen im Bereich der Bewegungshandlungen untersuchen Lernsituationen bezogen auf konkrete Inhalte (z.B. Schwimmen, Leichtathletik, uvm.)

2.3 Fachdidaktische Konzepte: brauchbare Orientierungshilfen oder unübersichtliche Vielfalt?

Seit den 70er Jahren hat die Sportdidaktik eine beinahe unüberschaubare Vielfalt an fachdidaktischen Überlegungen, Modellen, Theorien bzw. Konzeptionen produziert. Die meisten davon beziehen sich konkret auf den Schulsport. Lehr- und Lernsituationen im sportlichen Kontext finden jedoch auch außerhalb des Sportunterrichts statt. Aus diesem Grund scheint die Konzeptdiskussion im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik nicht nur für angehende Lehrerinnen und Lehrer, sondern für alle Personen, welche mit einer gewissen Zielgruppe im Sport arbeiten und diese anleiten werden, von Interesse zu sein. Diese Tatsache muss bei den Ausführungen der folgenden Kapitel, die in ihren Formulierungen, auch aufgrund der zur Verfügung stehenden Fachliteratur, meist auf den Schulsport bezogen sind, stets mitbedacht werden.

Elflein (2002) stellt in seinem Buch „Sportpädagogik und Sportdidaktik“ mehr als 25 verschiedene Autoren und ihre jeweiligen fachdidaktischen Positionen¹¹ vor. Die starke Ausdifferenzierung fachdidaktischer Konzeptionen ist in direktem Zusammenhang mit dem „Pluralisierungsschub“ der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik zu sehen (vgl. Kleiner, 2007b, S. 47). Unterschiedlichen Ansätzen der (Sport)Pädagogik und somit auch der (Sport)Didaktik liegt je ein anderes Menschenbild zu Grunde, welches die Begründung, Auswahl und Auslegung von Bildungszielen und Erziehungsmaßnahmen beeinflusst. Aus diesem Grund sieht Prohl (2006, S. 14) auch „die Reflexion von Menschenbildern [als] eine der wesentlichen wissenschaftlichen Aufgaben der Sportpädagogik“.

Ein kurzer historischer Rückblick zeigt, dass die Auseinandersetzung mit fachspezifischen Fragestellungen des Unterrichtens jedoch keinesfalls erst seit den 70er Jahren eine Rolle spielt. Der Schulsport hatte viele Facetten, wurde in verschiedenen Epochen unterschiedlich benannt, begründet und verfolgte verschiedene Ziele. Dies wirkte sich auch auf das „Wie“ des Unterrichts aus.

Bereits die *Philanthropen* verankerten Ende des 18. Jh. die „Gymnastik zur körperlichen Vervollkommnung“ in ihrer schulischen Ausbildung. Die Gymnastik sollte die Schüler gesund erhalten und somit die Voraussetzung für eine „geistige Frische, menschliche Haltung und irdisches Glück“ liefern.

Nachdem 1844 die Turnsperre aufgehoben wurde, welche 1820 aufgrund der politischen Kraft, die das deutsche Turnen unter Friedrich Ludwig Jahn erlangte, verfügt wurde, fand der Turnunterricht auch Einzug in die Schule. Das primäre Ziel der „steifen Formalübungen“ war es möglichst „gesunde, wehrtaugliche und folgsame Untertanen auszubilden“.

Nach dem Ersten Weltkrieg, in der Zeit der *Weimarer Republik*, wird der Schulsport nun neben nationalistischen Interessen auch von „gesellschaftlichen und pädagogischen Reformbewegungen“ geprägt. Es entstehen vielfältige Ansätze: Eine der Bemühungen besteht darin, das Kind und dessen Bedürfnisse weiter in den Mittelpunkt der Diskussion zu rücken.

In der Zeit des Nationalsozialismus wurden die Leibesübungen zu einem der wichtigsten Schulfächer (für Jungen). Sie dienten dem „Heranzüchten kerngesunder Körper zu politischen Zwecken“.

Nach dem Zweiten Weltkrieg orientierte sich die fachdidaktische Diskussion vorrangig an der Bildungstheorie. Leibeserziehung wurde in diesem Zusammenhang als „unverzichtbarer Teil der Gesamterziehung“ gesehen.

¹¹ An dieser Stelle wird bewusst nicht von fachdidaktischen Konzepten gesprochen, da nicht alle von Elflein (2002) beschriebenen Modelle dem entsprechen, was im weiteren Verlauf der Arbeit unter dem Begriff „Konzept“ beschrieben wird.

Seit den 70er Jahren orientiert sich der Schulsport immer mehr am außerschulischen Sport, was auch zu einer terminologischen Veränderung von Leibeserziehung zu Sportunterricht führte. (Balz, 2009a, S. 150f)

In diese Epoche fällt auch die zuvor beschriebene enorme Ausdifferenzierung fachdidaktischer Positionen und Konzeptionen, welche jedoch nicht alle die Orientierung am (außerschulischen) Sport bzw. den Sportarten in den Mittelpunkt ihrer Argumentation stellen. Doch welche ist nun *die* Didaktik? Welches Modell ist das wahre, das als Anleitung für das Handeln in unterrichtlichen Situationen herangezogen werden kann? Hummel (1995a, S. 83) weist an dieser Stelle darauf hin, dass man „die Hoffnung auf die eine wahre Theorie, [...] angesichts allgemeiner Pluralisierungstendenzen aufgeben“ muss und dass das auch gut sei, da der Sportunterricht ein viel zu vielschichtiger Prozess sei, um ihm mit einer einzigen Theorie gerecht zu werden. Außerdem bietet die Existenz mehrerer, auch sich widersprechender Konzeptionen, die Chance „subjektive Theorien“ zu entwickeln (vgl. Kapitel 4). In diesem Zusammenhang betont auch Balz (1992, S. 13):

„Sportlehrer/innen folgen nicht einem jener Konzepte auf dem Weg in die Praxis, sondern formen sich ihren persönlichen Orientierungsrahmen mit einer Mischung aus Alltagserfahrungen und Handlungswissen, aus Richtlinien, Routinen, Rezepten und wohl auch aus fachdidaktischen Konzeptbausteinen.“

Doch wie gelingt es bei dieser Fülle von Angeboten den Überblick zu bewahren und ernst zu nehmende, umfassende Konzepte herauszufiltern? Balz (2009b, S. 25) definiert ein fachdidaktisches Konzept, als einen „durchdachten, schriftlich ausformulierten Entwurf zur Gestaltung von Schulsport“, der einerseits begründet welchen Auftrag der Schulsport zu erfüllen hat und andererseits in seinen Ausführungen darauf eingeht, welche leitenden Ziele mit welchen Inhaltsbereichen und bevorzugten Vermittlungsformen im Sportunterricht verfolgt werden sollen. Als weitere Kriterien bei der „Auswahl von Konzepten“ schreibt Balz (ebd.)

- „dass die fachdidaktischen Konzepte in Theorie und Praxis wahrgenommen werden und bis heute Geltung beanspruchen können (Sichtbarkeit),
- dass mit den Konzepten ein pointierter Standpunkt umfassend vertreten, nachvollziehbar begründet und differenziert dargelegt wird (Positionierung),
- dass die Konzepte insbesondere als Planungshilfe für den Sportunterricht prinzipiell aller Schulformen bzw. Schulstufen angelegt sind (Orientierungsbreite).“

Diese Auswahlkriterien können herangezogen werden, um die unübersichtliche Vielfalt sportdidaktischer Konzepte etwas einzugrenzen und so in ihnen eventuell doch eine Orientierungshilfe für die Konstruktion eigener fachdidaktischer Überzeugungen zu finden.

2.3.1 Der Versuch einer Klassifizierung aktueller bewegungs- und sportdidaktischer Konzepte

Nachdem in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts eine rege Diskussion über bewegungs- und sportdidaktische Konzepte geführt wurde (vgl. Kapitel 2.3), kehrte diesbezüglich in den 80er Jahren eher Ruhe ein. Balz (1992, S. 13) bezeichnet dieses Jahrzehnt als eine Zeit der „sportdidaktischen Flaute“. Seit einiger Zeit erfährt der Schulsport jedoch wieder verstärkt wissenschaftliche Aufmerksamkeit, wie sich an zahlreichen Publikationen, welche innerhalb der letzten zehn Jahre erschienen sind, zeigt (vgl. Balz & Schierz, 2004, S. 7). Vor allem die fachdidaktische Diskussion um Bildungsstandards im Sport ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen (vgl. Vogl, 2009; Gatzemann, 2008; Balz, 2007). Außerdem fällt auf, dass Konzepte, welche in den 70er Jahren entstanden sind, wie beispielsweise das Sportartenkonzept, immer wieder auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden bzw. argumentativ auf die Anforderungen der jeweiligen Zeit reagieren, um nicht an Aktualität in der Fachdiskussion zu verlieren (vgl. Söll, 2000). Inwieweit dies sinnvoll ist, sei an dieser Stelle dahin gestellt. Das aktuelle Bild fachdidaktischer Modelle ist somit sehr vielfältig, ausdifferenziert und zum Teil auch widersprüchlich.

Beim Versuch einer Klassifizierung gegenwärtiger fachdidaktischer Konzepte, kommen die Autoren zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Laut Größing (2001, S. 22) sind zu unterscheiden:

- Sportartenkonzepte: z.B. Söll, Hummel, Volkamer
- Offener Sportunterricht: z.B. Frankfurter Arbeitsgruppe, Hilderbrandt/Laging
- Sporterziehungskonzepte: z.B. Kurz, Balz, Ehni
- Körpererfahrungs(Leiblichkeits)konzepte: z.B. Funke-Wieneke, Bielefeld
- Bewegungserziehungskonzepte: z.B. Kretschmer, Zimmer, Moegling
- Bewegungskulturelles Konzept: z.B. Größing

Er weist jedoch darauf hin, dass es auch Übergänge und Überschneidungen zwischen den Konzepten sowie weitere konzeptuelle Ansätze gibt, die in dieser idealtypischen Kategorisierung nicht berücksichtigt werden (können). (vgl. Größing, 2000, S. 22)

Hummel (1995b, S. 128f) differenziert zwischen fünf fachdidaktischen Modellen der Gegenwart:

- Modell „Sportartenkonzept“
- Modell „Intensivierungskonzept“
- Modell „Körpererfahrung und Bewegungserziehung“
- Modell „Sinnkonzept“

- Modell „Könnenskonzept“

Ehni (2000, S. 22) sieht die Aufgabe der Sportdidaktik darin, den Schulsport mit Sinn zu versehen und definiert dafür vier fachdidaktische Positionen.

- Die pädagogische Position: Bildung und Erziehung durch Sport
- Die unterrichtliche Position: Lehren und Lernen im Sport
- Die sachbezogene Position: Qualifizierung für den Sport
- Die sinnorientierte Position: Sinngebung und Sinnerörterung des Sports

Auch Balz veröffentlichte bereits 1992 in seinem Artikel „Fachdidaktische Konzepte oder: woran soll sich der Schulsport orientieren?“ Kriterien, welche ein fachdidaktisches Konzept erfüllen muss, um in der Fachdiskussion als solches standhalten zu können und stellt anschließend vier relativ trennscharfe Konzepte vor. 2009 bringt er ein Update des Artikels und auch seiner Klassifizierung fachdidaktischer Konzepte heraus.

Tab. 1: Klassifizierung fachdidaktischer Konzepte: Balz 1992 – Balz 2009

Balz 1992	Balz 2009
Sportartenprogramm	Das konservative Konzept - Erziehung zum Sport
Handlungsfähigkeit	Das intermediäre Konzept - Erziehung zum und durch Sport
Die Körpererfahrung	Das alternative Konzept - Erziehung durch Bewegung
Die Entpädagogisierung	

Quelle: eigene Tabelle

Im weiteren Verlauf wird die Terminologie der aktuellsten Klassifikation von Balz (2009b) übernommen. Es erfolgt einerseits eine beispielhafte Erklärung und Diskussion des konservativen, intermediären und alternativen Konzeptes, andererseits werden auch „klassische“ Modelle, welche unter diesen drei Konzepten subsumiert werden bzw. diesen entsprechen, vorgestellt.

2.3.2 Das konservative Konzept – Erziehung zum Sport

Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt, erfährt der Sport in den 60er und 70er Jahren eine enorme Aufwertung und Ausdifferenzierung (vgl. Prohl, 2006, S. 75). Diese Hinwendung zum Sport als Kulturphänomen hat nicht nur zur Folge, dass die „Theorie der Leibeserziehung“ nach und nach von der Sportpädagogik und Sportdidaktik abgelöst wird, sondern

es etablieren sich auch fachdidaktische Konzepte, welche den Sport an sich, eine Erziehung zum Sport oder anders ausgedrückt, die Hinführung zum Kulturgut Sport in den Mittelpunkt ihrer Argumentation rücken (vgl. Balz, 2009b, S. 26f).

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Sportunterricht dazu befähigt werden, erfolgreich und kompetent am außerschulischen Sport teilhaben zu können und somit zu lebenslangem Sporttreiben motiviert werden. Dies erfolgt über ein output-orientiertes Erlernen, Üben und Trainieren von „traditionellen“ Sportarten. Die Lehrperson nimmt dabei die Rolle des von außen steuernden Coaches ein, der Bewegungsanweisungen und -korrekturen gibt, BewegungsDemonstrationen und methodische Übungsreihen einsetzt und Wissen um biologische Gesetzmäßigkeiten und Erkenntnisse der Trainingswissenschaft berücksichtigt, um somit Lehr- und Lernprozess zu optimieren (vgl. Hildebrandt-Stramann, 2005, S. 163). Außer der Qualifizierung für den Sport und somit das Vorbereiten der Schülerinnen und Schüler auf die spätere Lebensbereich Sport, werden keine pädagogischen Ansprüche gestellt, weswegen Kurz (1990, S. 43) diesen Ansatz auch als „Didaktik reduzierter Ansprüche“ bezeichnet. Trotzdem, oder gerade wegen dieser Überschaubarkeit und Transparenz, erfreuen sich solche Denkrichtungen nach wie vor, besonders in der Praxis, großer Beliebtheit. Balz (2009b, S. 27) sieht in naher Zukunft sogar eine „Renaissance“ des konservativen Konzeptes. Gründe sieht er in der oftmals konstatierten motorischen Leistungsschwäche von Kindern und der Diskussionen bzw. den Bemühungen um nationale Bildungsstandards im Sport. Diese Tendenzen deuten auf eine erneute Output-Orientierung hin.

Die eben vorgestellten Grundzüge des konservativen Konzeptes finden sich laut Balz (2009b, S. 26) in drei fachdidaktischen Modellen wieder: Einerseits im Sportartenprogramm, als dessen Hauptvertreter Söll zu nennen ist, andererseits im Intensivierungskonzept und dem Konzept der Körperlich-sportlichen Grundlagenbildung von Hummel.

Im Folgenden wird das *Sportartenprogramm*, welches in beinahe jeder Zusammenschau fachdidaktischer Konzepte zum Thema wird (vgl. Größing ,2001; Hummel, 1995a; Hummel, 1995b; Hummel, 2000; Balz, 1992), näher ausgeführt.

Das Sportartenkonzept wird von Söll, trotz reduzierter pädagogischer Ansprüche, der Bildungstheorie zugeordnet. Bildung und Erziehung spielen somit eine Rolle, jedoch liegt der Bildungswert „in der Sache des Sports selbst und nicht in seiner Ver zweckung für Gesundheits-, Persönlichkeits-, oder Freizeiterziehung“ (Ehni, 2000, S. 27).

Durch das Üben und Trainieren von konkreten Sportarten wird einerseits Bewegungsbildung, andererseits Körperbildung ermöglicht, welche Söll (2008, S. 32) als maßgebliche

„didaktische Zielbereiche“ und somit als „Grundpfeiler des Schulsports“ bezeichnet. Bewegungsbildung ist in diesem Zusammenhang gleichzusetzen mit Technikschiung, Körperbildung mit Konditionsschiung (vgl. Söll 2000, S. 7). Man könnte auch sagen, ersteres hat die Ausbildung spezifischer Fertigkeiten und zweiteres eine Verbesserung von konditionellen und koordinativen Fähigkeiten zum Ziel. Im Vollzug von Sportarten werden diese in einem ständigen „Wechselverhältnis“ ausgebildet (vgl. Söll, 2008, S. 32).

Sport ist ein abstrakter Begriff, der sich erst in den Sportarten konkretisiert (vgl. Bräutigam, 2003, S. 93). Um oben genannte Körper- und Bewegungsbildung im Sport zu erreichen, hat sich die inhaltliche Gestaltung des Sportunterrichts somit an konkreten Sportarten zu orientieren, welche von Söll (2008, S. 36) auch als „maßgebliche Funktions- und Bedeutungsträger des Kulturbereichs Sport“ bezeichnet werden. Aufgrund der unüberschaubaren Anzahl an Bewegungsformen, stellt sich jedoch die Frage, welche in den Kanon der Sportarten für den Schulsport aufgenommen werden sollen. Söll (2000, S. 7) illustriert in Abbildung 4 ein Kontinuum menschlicher Bewegungskultur. In der Mitte steht der Sport im „engsten Sinne“, zu dem beispielsweise Sportarten wie Leichtathletik, Rudern, Gewichtheben oder Sportschwimmen gezählt werden. An den Berührungspunkten zu den Bereichen „Kunst“ und „Spiel“ sind Kunst-Sportarten und Sportspiele angesiedelt, welche ebenfalls unter dem Begriff Sport subsumiert werden und daher dem Inhaltsspektrum des Sportartenkonzeptes entsprechen.

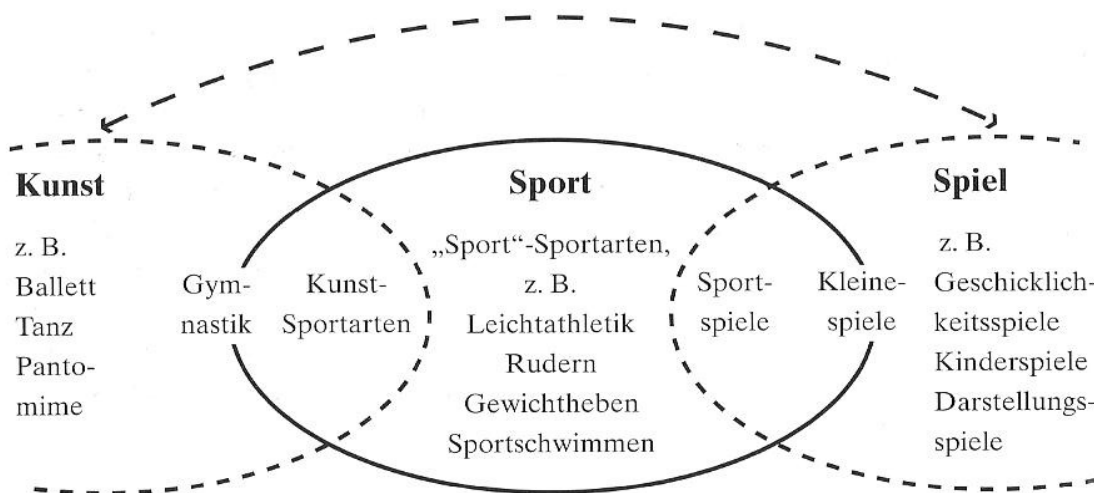


Abb. 4: Die menschliche Bewegungskultur (Söll, 2008, S. 7)

Kritische Stimmen bezüglich des Sportartenkonzeptes gibt es viele. Zum Beispiel kritisiert Prohl (2006, S. 109), dass das Sportartenkonzept nicht auf die „paradoxe Struktur des Sportunterrichts“ eingeht und die „Subjektseite der Erziehung“ nicht reflektiert. Auch Hildebrandt-Stramann (2005, S. 163) sieht ein Problem darin, dass dem Sportartenkonzept ein „informationstheoretisches Lernverständnis“ zu Grunde liegt, welches unterstellt, dass

„dem Lehren automatisch ein Lernen folgt“. Eine andere Schwierigkeit sieht Kurz (2000, S. 72) darin, dass das Ansehen des großen, medienwirksamen und öffentlichen Sports beispielsweise durch Dopingskandale sinkt und somit eine Hinführung zu diesem Sport als einzige Legitimation fragwürdig erscheint.

Entgegen aller Kritik betont Söll (2000, S. 8), dass Schulsport, um pädagogisch wirksam zu sein, „eine gewisse Konstanz und Kontinuität aufweisen“ muss. Der beliebige Einsatz von Bewegungsformen und Sportarten, wie er von „alternativen didaktischen Modellen“ praktiziert wird, könnte zu dem Schluss führen, dass auch der Schulsport an sich beliebig und austauschbar ist.

Auch Schlüter (2008, S. 36) sieht in der Stabilität und Dauerhaftigkeit ein pädagogisches Potential, wenn er sagt: „Ein entwicklungsförderndes Kennzeichen der Leistungsorientierung ist z.B. das zu fordernde beharrliche Üben und Trainieren“.

2.3.3 Das alternative Konzept – Erziehung durch Bewegung

Als Antwort und in Kritik auf das lehrerzentrierte, sportartendominierte, geschlossene konservative Konzept, entstanden seit Beginn der 1980er Jahre Positionen, welche das Individuum in seiner Gesamtheit, als körperliches und leibliches Wesen wieder ins Zentrum der Argumentation rückten. Nicht die Befähigung und somit die Erziehung zum Sport, sondern eine „Erziehung durch Bewegung“ (Balz, 2009b, S. 27) und Sport wird proklamiert, weswegen Ehni (2000, S. 22) diesen Ansatz auch als „pädagogische Position“ bezeichnet.

Die Schülerin bzw. der Schüler tritt durch das Sich-Bewegen in einen Dialog mit der Welt und sammelt so selbstbestimmt Erfahrungen (vgl. Balz, 2009b, S. 28). Bewegungserfahrungen und Körpererfahrungen sind unmittelbar miteinander verbunden, da Bewegung mit dem Körper realisiert wird und der Mensch stets Leib ist und Körper hat. Sport wird somit an das „Leibliche“ zurückgebunden (Ehni, 2000, S. 22f). Wichtig dabei ist, „die Anerkennung der Autonomie des Subjekts“ (Hildebrandt-Stramann, 2005, S. 165), welches selbst-erzieherisch eine „Bewegungskompetenz“ aufbaut und so seine „eigenen Handlungsspielräume“ erweitert (Balz, 2009b, S. 28). Diese Bewegungskompetenz befähigt Schülerinnen und Schüler dazu selbstständig und mündig mit Bewegung und Sport in Beziehung zu treten, eine Auswahl zu treffen und dessen Wert für sich zu entdecken. Aufgabe der Lehrperson ist somit nicht das Anleiten und direkte vermitteln von sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern ein „erzieherisches Milieu“ (Ehni, 2000, S. 23) zu schaffen, in dem eine „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Identitätsentwicklung“ (Bräutigam, 2003, S. 100) durch

Sport möglich wird. „Selbstbestimmung ohne Fremdbestimmung“ ist laut Hummel (1995b, S. 129) die Devise. „In dem Sinne ist Bewegungsunterricht offen sowohl für aktuelle Schülerbelange (Bewegungsabsichten) als auch für inhaltliche Vielfalt und methodisch variable Erfahrungswege“ (Balz, 2009b, S. 28).

Es existieren mittlerweile einige Konzepte, welche diese „emanzipatorisch-pädagogischen Bildungsabsichten“ (Ehni, 2000, S. 22) und eine kritische Stellung gegenüber dem „verdorbenen“ Sport (Balz, 2009b, S. 28) teilen. Hildebrandt-Stramann (2005, S. 165) nennt in diesem Zusammenhang beispielsweise den „problemorientierten, den genetisch strukturierten, den offenen und den dialogischen Bewegungsunterricht“. Der Grundstein für derartige Überlegungen wurde laut Balz (2009b, S. 27f) von Funke und seinem Konzept der Körpererfahrung gelegt, weswegen dieses auch im Anschluss näher erläutert und diskutiert wird.

Das Konzept der *Körpererfahrung* wurde zu Beginn der 80er Jahre von Funke in die fachdidaktische Diskussion eingebracht (vgl. Ehni, 2002, S. 212) und umfasst alle oben genannten Aspekte. Der Grundgedanke dieses Konzeptes wird in Abbildung 5 noch einmal verdeutlicht. Durch Bewegung, Spiel und Sport kann die Leiblichkeit auf fünf Ebenen erfahrbar gemacht werden: Als Werkzeugleib, Sozial- oder Beziehungsleib, Symbolleib, Sinnenleib oder Erscheinungsleib. Erfolgt diese Thematisierung der unterschiedlichen Leibqualitäten in erfahrungsoffenen Unterrichtssituationen, können Schülerinnen und Schüler wertvolle Körpererfahrungen sammeln und ihren Körper bewusst erleben.

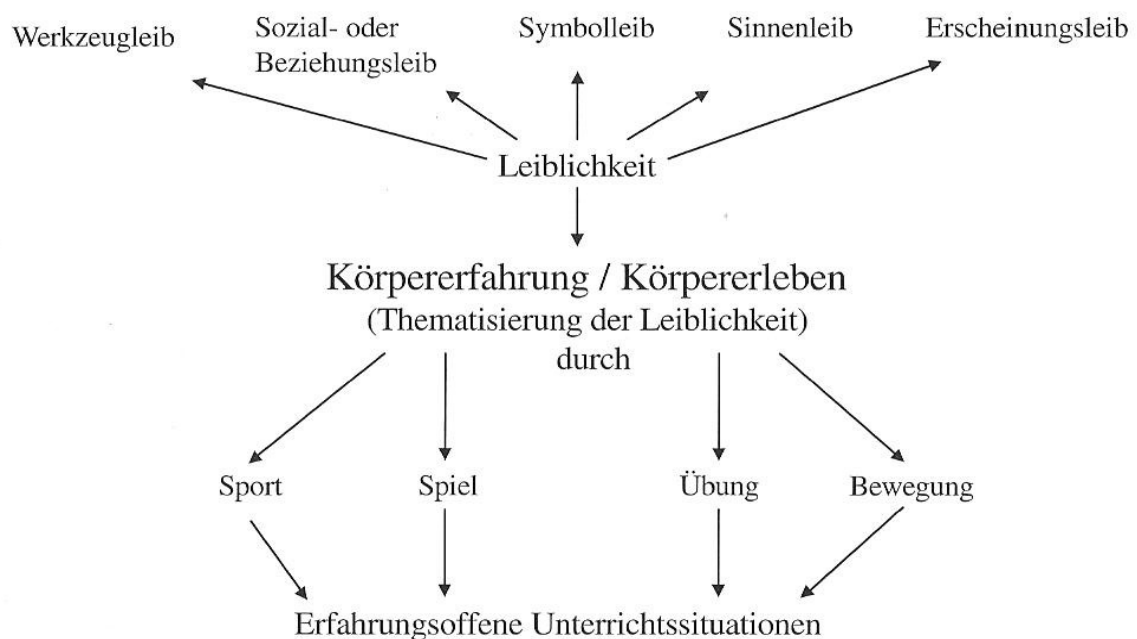


Abb. 5: Das Konzept der Körpererfahrung nach Funke (Größing, 2001, S. 30)

Im Sportunterricht gibt es zahlreiche Möglichkeiten, um ein aktives Körpererleben zugänglich zu machen. Das Wahrnehmen von Anspannung und Entspannung, das Fühlen der eigenen Atmung und des Herzschlages, das Nachfühlen von Körperberührung, der Kontakt mit unterschiedlichen Materialien, das Erleben von Geschwindigkeit oder das bewusste Hören von Rhythmen sind nur einige Beispiele für erstrebenswerte Körpererfahrungen, die einen bewussten Umgang mit dem eigenen Körper und dem Körper anderer zum Ziel haben (vgl. Größing, 2001, S. 30).

Diese Neuorientierung, welche das Subjekt und nicht mehr den Sport in den Mittelpunkt stellt, bedeutet jedoch nicht, dass in der Praxis völlig andere Inhalte zum Einsatz kommen müssen. Alle genannten Körpererfahrungen können z.B auch am Inhalt „Leichtathletik“ zum Thema gemacht werden. Trotzdem erscheint eine inhaltliche Öffnung sinnvoll, um Bewegungsformen, welche ein großes Potential für Körpererfahrungen bieten, nicht auszuschließen (vgl. Elflein, 2002, S. 213f)

Kritik am Konzept der Körpererfahrung richtet sich vor allem auf dessen Theoriedefizit. Größing (2001, S. 30) bemängelt zum Beispiel, dass dem Erfahrungsbegriff nicht theoretisch begründet wurde und dass die Autorinnen und Autoren nicht zwischen den Begriffen „Erfahrung“ und „Erlebnis“ unterscheiden.

2.3.4 Das intermediäre Konzept – Erziehung zum und durch Sport

Parallel zu den zwei zuvor beschriebenen Konzepten entstand ab Mitte der 70er Jahre das intermediäre Konzept, welches eine fachdidaktische Mittelposition zwischen „sportimmanenter Begrenzung und bewegungspädagogischer Emanzipation“ einnimmt. Im Sinne des „Doppelauftrages“ der Schule sollen im Sportunterricht einerseits der Sport als Kulturgut erschlossen werden, andererseits Raum für Persönlichkeitsentwicklung geboten werden. Eine „Erziehung zum und durch Sport“, bei der sowohl die Sache als auch das Individuum als bedeutend berücksichtigt werden, wird angestrebt (Balz, 2009b, S. 29).

Ziel des intermediären Ansatzes ist es, bei den Schülerinnen und Schülern sowohl eine sportliche als auch eine allgemeine Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit auszubilden. Dies bedeutet, dass Sport nicht bloß reproduziert, sondern auch kritisch reflektiert wird und somit auf seinen Sinn hin überprüft bzw. individuell mit Sinn belegt werden kann (vgl. Hildebrandt-Stramann, 2005, S. 164). Die Vielfalt des Sinns, den Sport haben kann, wird durch das Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität eröffnet. Laut Neumann & Thiele (2004, S. 53) bedeutet Mehrperspektivität in diesem Zusammenhang „einen ausgewählten Gegenstand, ein Thema oder ein Problem nicht ausschließlich unter einer (in der Re-

gel gewohnten) Perspektive zu betrachten, sondern bewusst auch andere Sichtweisen bei der Erfahrungs- und Urteilsbildung zu berücksichtigen“.

Die eben vorgestellte Sinnorientierung im Sport, sowie die Forderung nach Handlungsfähigkeit und Mehrperspektivität finden sich sowohl in der sportdidaktischen Konzeption von Kurz (1990; 2000; 2008), als auch in der von Ehni (2000) wieder. Bei der Interpretation und näheren Ausführung der Begriffe werden jedoch unterschiedliche Akzente gesetzt. Den wesentlichsten Unterschied sieht Ehni (2000, S. 29) darin, dass es ihm vorrangig darum geht, den „Sinn zu erörtern“, der im Handeln geschaffen wird und weniger darum, dem „Sport den Sinn zu geben, der in ihm bzw. im Menschen ist“. Bei Kurz steht die „didaktische Sinnggebung“ im Vordergrund, sein Konzept folgt eher dem Anspruch der „didaktischen Sinnerörterung“ (ebd., S. 28). Um die Eigentümlichkeiten der beiden Konzepte besser herausarbeiten zu können, werden im Folgenden sowohl das Konzept von Kurz, als auch das von Ehni, näher erläutert.

Das *Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport* von Kurz hat die fachdidaktische Diskussion in den 80er Jahren maßgeblich mitbestimmt (vgl. Prohl, 2006, S. 107) und findet auch heute noch rege Resonanz, da es pragmatische und pädagogische Aspekte vereint. Kurz nimmt den gesellschaftlichen Sport und die damit verbundenen Sportarten, anders gesagt die „vertraute Normalität“, als Ausgangspunkt und versucht darauf aufbauend schrittweise einen „Unterricht unter Pädagogischen Perspektiven“ zu entwickeln (Kurz, 2000, S. 73). Dies geschieht dadurch, dass den Schülerinnen und Schülern durch mehrperspektivische Vermittlung die verschiedensten Sinnrichtungen des Sports zugänglich gemacht werden.

Kurz formulierte bereits 1977 in seiner Habilitationsschrift „Elemente des Schulsports“ sechs Sinnrichtungen des Sports, welche seither von ihm immer weiter ausdifferenziert und letztendlich, in Antwort auf die Kritik, dass den Sinnperspektiven die pädagogische Begründung fehle, in sogenannte pädagogische Perspektiven umformuliert wurden (vgl. Hildebrandt-Stramann, 2000, S. 164). Damit Sportunterricht eine erziehende Funktion bekommt und die konstatierte Handlungsfähigkeit im Sport erlangt wird, müssen laut Kurz (2000, S. 74) die Inhalte unter folgenden Perspektiven zu Themen werden:

- *Leistung* („das Leisten erfahren und reflektieren“),
- *Spannung* („etwas wagen und verantworten“),
- *Miteinander* („gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen“),
- *Gesundheit* („die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“),
- *Körpererfahrung* („die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“) bzw.
- *Ausdruck* („sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“).

Bei einer mehrperspektivischen Vermittlung werden somit unterschiedliche Aspekte sportlicher Tätigkeit thematisiert. Um die verschiedenen Sinnperspektiven deutlich erfahr- und erkennbar zu machen, wird vorgeschlagen, nicht erwartete Sinngebungen zu akzentuieren, verschiedene Sinngebungen zu kontrastieren und mehrere Sinngebungen zu integrieren (vgl. Neumann & Thiele, 2004, S. 59). Das Erkennen der Sinnperspektiven im Sport ist nämlich wesentlich dafür, dass Sport verstanden, selbstständig organisiert und in das eigene Lebenskonzept integriert werden kann. (vgl. Abbildung 6)

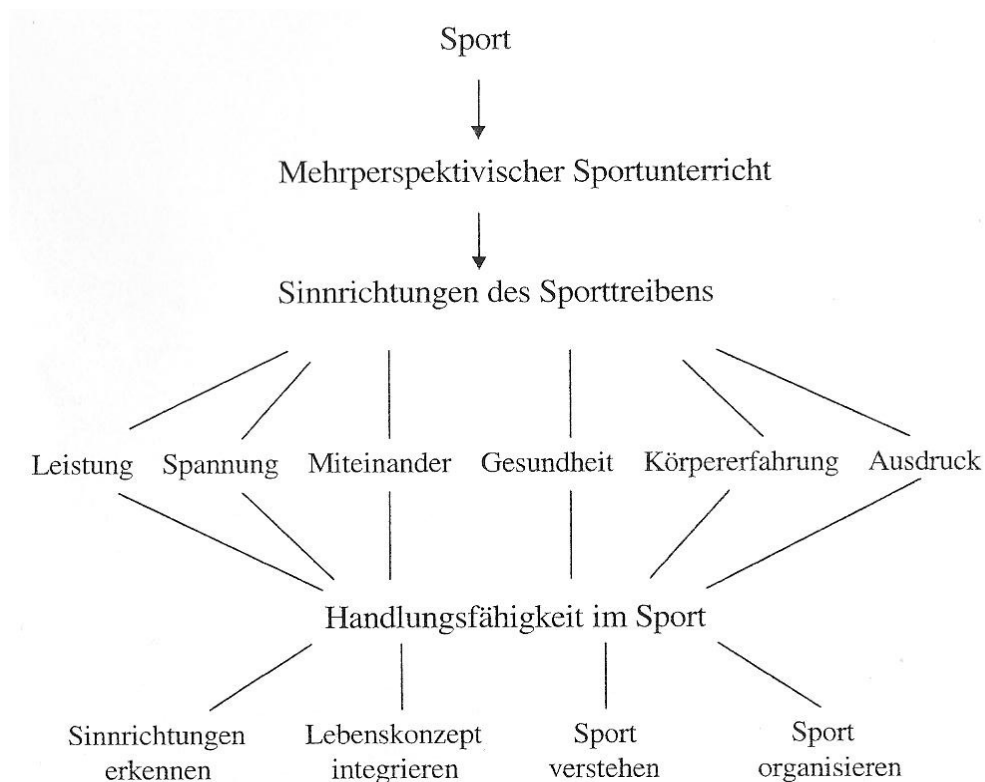


Abb. 6: Das mehrperspektivische Konzept der Handlungsfähigkeit nach Kurz (Gröbning, 2001, S. 26)

Kurz versucht Mehrperspektivität auf drei verschiedenen Ebenen auszulegen bzw. einzufordern. Erstens auf der Ebene eines ausbalancierten Curriculums, zweitens sollen in der Gesamtheit des Schulsports alle Sinnperspektiven gleichberechtigt berücksichtigt werden und drittens kann ein und dieselbe Sportart unter verschiedenen Perspektiven thematisiert werden (vgl. Bräutigam, 2003, S. 97).

Kritik am „pragmatischen Konzept“ von Kurz (Prohl, 2006, S. 107) richtet sich vorrangig auf dessen „Fremdbestimmung“ der vorgegebenen Perspektiven (vgl. Hildebrandt-Stramann, 2005, S. 164), sowie darauf, dass das Konzept bloß auf eine spezielle Handlungsfähigkeit im Sport, nicht aber auf eine allgemeine Handlungsfähigkeit, welche die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen würde „gegenüber dem System Sport eine kritische Distanz einzunehmen“, abzielt (Prohl, 2006, S. 120).

In diesen Punkten unterscheidet sich das *Sinnkonzept* von Ehni, welches von Prohl (2006, S. 121ff) der kritisch-emanzipatorischen Strömung zugeordnet wird, wesentlich von dem pragmatischen Ansatz von Kurz. Die Schülerinnen und Schüler sollen zwar mit dem gesellschaftlichen Sport konfrontiert und in ihm handlungsfähig werden, darüber hinaus soll jedoch in einem zweiten Schritt eine „Erfahrungsbildung durch Verfremdung und Reflexion“ stattfinden (Elflein, 2002, S. 185). In diesem Zusammenhang ist es die Aufgabe des Sportunterrichts, die Schülerinnen und Schüler über die „gesellschaftliche Mache“ des Sports aufzuklären und ihnen die Chance zu geben, herauszufinden, welchen Sinn der Sport in ihrem Leben hat bzw. in Zukunft haben könnte (vgl. Ehni, 2000, S. 33). In einem dritten Schritt soll vermittelt werden, dass der Sport veränderbar ist und „sinnhaft neuentwickelt werden“ kann (vgl. Elflein, 2002, S. 185).

Bei diesem Prozess spielt die Vermittlung der Handlungsformen des Erkundens, Lernens, Übens, Trainierens, Darstellens, Vergleichens, Spielens und Sprechens eine entscheidende Rolle. Erst wenn sportliche Inhalte unter diesen Aspekten mehrperspektivisch behandelt werden, kann sich ihr Sinn für die Schülerinnen und Schüler in seiner Gänze eröffnen (vgl. Größing, 2001, S. 27).

Der „mündige Schüler, der den Sport selbstverantwortlich, selbstbestimmt und selbsttätig machen, aber ggf. auch lassen kann“ (Ehni, 2000, S. 33), ist das Ziel eines Sportunterrichts, der dem Konzept von Ehni folgt.

2.4 Zusammenfassung

In der bewegungs- und sportdidaktischen Community wurden innerhalb der letzten Jahrzehnte zahlreiche Konzeptionen, welche sich mit dem Warum, Was, Wie und Wozu von Lehr-Lernprozessen im Bereich Bewegung, Spiel und Sport beschäftigen, erarbeitet. Einige Konzepte, denen ein ähnliches Menschenbild zu Grunde liegt und die deshalb auch in Bezug auf den „erzieherischen Anspruch“ von sportlicher Aktivität, die „Weite inhaltlicher Auslegung“ und die „Form methodischer Vermittlung“ vergleichbare Standpunkte vertreten, können zu Gruppen zusammengeschlossen werden. Balz (2009b) unterscheidet demnach zwischen dem konservativen Konzept, dem alternativen Konzept und dem intermediären Konzept.

Das konservative Konzept (Erziehung zum Sport) zeichnet sich dadurch aus, dass es durch die geschossene, deduktive Vermittlung von Sportarten den Schülerinnen sportmotorisches Können vermitteln soll. Andere erzieherische Ansprüche werden nicht gestellt.

Das alternative Konzept zielt vor allem darauf ab, durch die Eröffnung von Körper- und Bewegungserfahrungen in Bewegung, Spiel und Sport die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu bilden. Dafür werden sehr offene und schülerzentrierte Methoden verwendet.

Das intermediäre Konzept nimmt eine Zwischenposition ein. Das Ziel ist sowohl eine Persönlichkeitsentwicklung als auch eine Sacherschließung des Kulturguts Sport. Sport wird im weitesten Sinne verstanden und mehrperspektivisch unterrichtet.

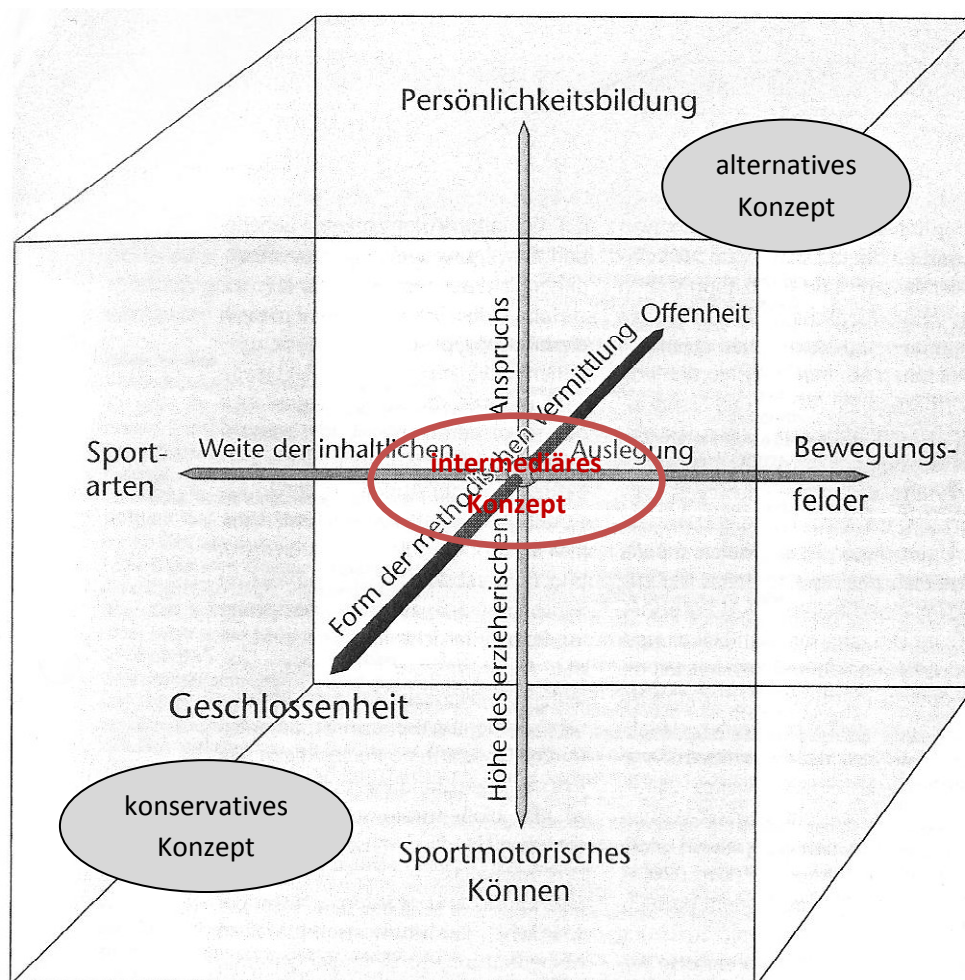


Abb. 7: Der fachdidaktische Würfel als Basis einer Standortbestimmung des konservativen, alternativen und intermediären Konzeptes (adaptiert nach Balz 2009b, S. 30)

3 Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ im Wandel der Zeit: Anforderungen der Postmoderne

Ausgangspunkt der Überlegungen dieses Kapitels ist die These, dass Wissenschaft und die Erkenntnisse, welche sie produziert, stets in direktem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen und historischen Gegebenheiten der jeweiligen Zeit zu betrachten sind. Im Anschluss daran wird auch davon ausgegangen, dass fachdidaktische Diskussionen und Positionierungen stets in Bezug auf die sich ändernde Gesellschaft erfolgen. Aus diesem Grund erfolgt zuerst eine Analyse der gegenwärtigen, „postmodernen“ Gesellschaft, bevor darauf eingegangen wird, wie sich die Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung der „Postmoderne“ auf den Sport, das Individuum und die Didaktik auswirken. Nach dieser Darstellung aktueller gesellschaftlicher Charakteristik steht die Frage nach dem Auftrag der Schule und des Schulsports im Mittelpunkt. Die Schule als pädagogische Institution hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler auf das Leben in der postmodernen Gesellschaft vorzubereiten. Aus diesem Grund kann ein Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Veränderungen und der aktuellen Fachdiskussion bezüglich des Auftrags der Schule und des Schulsports vermutet werden. Abschließend wird untersucht, ob und inwieweit sich postmoderne Strukturen auch in aktuellen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeptionen wiederfinden bzw. inwieweit die lebensweltlichen Bedingungen der Postmoderne in aktuellen Konzepten Berücksichtigung finden.

3.1 Die Postmoderne

Begriffsbezeichnungen, mit welchen das Leben und die Gesellschaft der Gegenwart bezeichnet bzw. beschrieben werden sollen, gibt es unzählige. Da ist zum Beispiel die Rede von „Risikogesellschaft“, „posttraditionaler Gesellschaft“, „individualisierter Gesellschaft“, „Mediengesellschaft“, „globaler Gesellschaft“, „postindustrieller Gesellschaft“ oder „postmoderner Gesellschaft“ (Geister, 2002, S. 24). Aber auch Begriffe wie „Spätmoderne“, „Hochmoderne“, „reflexive Moderne“ oder eben „Postmoderne“ (Reich, 2006, S. 47) sind kennzeichnend für die Jetztzeit. Der Terminus „Postmoderne“ wird dabei sehr inflationär verwendet. Er findet sich sowohl in der Literatur als auch in der Architektur, Kunst, Philosophie, der Sozialwissenschaft oder als historische Epochenbezeichnung wieder (vgl. Geister, 2002, S. 25f; Frankenberger, 2007, S. 30). Gudjons (1999, S. 329 zitiert nach

Geister, 2002, S. 26) behauptet aus diesem Grund sogar, dass der Begriff „Postmoderne“ zu einem „völlig diffuse[n] Modewort“ verkommen würde.

Kritik bezüglich der Bezeichnung unserer derzeitigen Lebenswirklichkeit als Zeitalter der „Postmoderne“ kommt jedoch auch von anderen Autoren. Geister (2002, S. 25) zum Beispiel gibt zu bedenken, ob es legitim ist, dass „Zeitgenossen gegenwärtige Epocheneinschnitte festlegen“ oder ob die Einteilung von Epochen nicht von späteren Generationen in historischer Rückschau zu erfolgen hat. Auf ein ähnliches Problem weist Frankenberger (2007, S. 30f) hin. Um von der „Postmoderne“ als geschichtliche Epoche zu sprechen, welche „die Moderne beendet und ihr nachfolgt“, müsste man zuerst wissen, inwieweit die Moderne mit ihren Charakteristiken tatsächlich „zu Ende gegangen, ersetzt [bzw.] qualitativ [...] transformiert“ wurde. Dies kann man jedoch jetzt noch nicht sicher wissen, was auch dafür spricht, besser von einer Zeit des Übergangs zu sprechen (vgl. Reich, 2006, S. 47). Darüber, inwieweit die Moderne also bereits überwunden ist oder nicht, und welche Terminologie für die Beschreibung der aktuellen gesellschaftlichen Situation angebracht ist, sind sich die Autoren demzufolge keinesfalls einig.

Nicht zu leugnen ist jedoch, dass sich seit der Moderne¹² die Gesellschaft weiter entwickelt hat. Frankenberger (2007, S. 23) betont, dass der „gegenwärtig zu beobachtende gesellschaftliche Wandel [...] ökonomische und technologische Veränderungen eben so wie soziale, politische und kulturelle Umbrüche“ umfasst. Um die Eigentümlichkeit der gegenwärtigen Gesellschaft von der „moderner“ Gesellschaft abzugrenzen, wird im Folgenden der Terminus „postmodern“ verwendet, stets jedoch mit der Kritik an diesem Begriff im Hinterkopf und dem Wissen, auch andere Begrifflichkeiten wie z.B. „radikal-modern“ (Welsch, 2002, S. 6) an dessen Stelle setzen zu können.

Der von Welsch (ebd., S. 6) vorgeschlagene Begriff „radikal-modern“ bezieht sich darauf, dass bereits in der Moderne der Grundstein für eine zunehmende Pluralisierung gelegt wurde, die nun in der Postmoderne ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht hat, oder anders gesagt, jetzt „radikal“ zu tragen kommt. Auch Frankenberger (2007, S. 26ff) ist der Meinung, dass die Entwicklungen der Moderne die Voraussetzungen für die Postmoderne bilden. Als *Charakteristika der Moderne*, welche vor allem durch die Industrialisierung gekennzeichnet ist, nennt er unter anderem:

- „ein Weltbild der Naturbeherrschung und -nutzung“: durch zunehmende Rationalität und neue wissenschaftliche Erkenntnisse entsteht ein Glaube absoluter „Mach-

¹² Der Beginn der „Moderne der Neuzeit“ wird mit der französischen Revolution 1789 und der darauffolgenden Aufklärung datiert (vgl. Geister, 2002, S. 29)

barkeit, Perfektionierbarkeit und Steigerbarkeit“. Die Natur wird als dem Menschen dienliche Ressource betrachtet.

- „Funktionale Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche“: Diese Ausdifferenzierung ist nötig um die Effizienz und Leistungsfähigkeit der gesellschaftlichen Teilbereiche wie etwa Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur, Religion oder Recht zu maximieren. Ein „ausgeklügeltes Bildungssystem“, das den Einzelnen speziell auf seine spätere Zukunft und Arbeitswelt vorbereitet, ist die direkte Folge.
- Zunehmende Urbanisierung.
- Auch eine geschlechtsspezifische Differenzierung soll die Leistung in der „kapitalistisch geprägten Erwerbsgesellschaft“ steigern.
- „Auflösung der Ständeordnung“ und eine „neue gesellschaftliche Ordnung auf der Basis von Klassen, Schichten und Milieus“.
- „Universalisierung von Normen und Rechten, insbesondere der Menschenrechte“: Der Staat entwickelt sich zunehmend zu einem „Rechts-, National-, und Wohlfahrtsstaat“. Die Einrichtung von sozialen Sicherheitssystemen wie etwa eine Altersvorsorge sind dafür ebenso kennzeichnend, wie zum Beispiel eine Zunahme an Freizeit.
- „Nationalstaatliche Territorialität“ löst den „Feudalstaat“ ab. Damit verbunden ist eine zunehmende „Bürokratisierung [...] des Staates“.

Einige dieser Aspekte, wie zum Beispiel der Nationalstaat als Form der Staatsorganisation, die Orientierung an Leistung und Effizienz, die Bürokratie sowie die Organisation des Bildungswesens und des Wohlfahrtsstaates, sind nach wie vor beinahe unverändert. Andere Charakteristika, wie etwa die zunehmende Urbanisierung und auch der steigende Stellenwert von Freizeit, bilden den Nährboden für postmoderne Entwicklungen (vgl. Frankenberger, 2007, S. 42). Ausgehend von dieser Darstellung, können nun die Lebensumstände der Postmoderne analysiert werden, welche sich vor allem durch Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung auszeichnen (vgl. Welsch, 2002; Geister, 2002; Knöpfel, 2008).

Pluralisierung ist laut Welsch (2002, S. 5ff) das grundlegendste Merkmal der Postmoderne. Sie findet nicht nur in einzelnen Binnenstrukturen statt, sondern sie durchdringt die verschiedensten Lebensbereiche in radikalster Weise. Eine bunte Vielfalt von „Werten, Normen, Kulturen und Lebensformen“ (Frankenberger, 2007, S. 37) existiert nebeneinander, was gleichzeitig mit einem Verschwinden von Traditionen einhergeht. Traditionen, welche sich an der Vergangenheit orientieren, geben zwar einerseits Sicherheit, andererseits gelten sie jedoch als fortschritthemmend, was die Loslösung von ihnen bedingt und

rechtfertigt (vgl. Geister, 2002, S. 40f). Das Individuum wird somit aus traditionellen Verpflichtungen gelöst und bekommt im Gegenzug eine enorme Wahlfreiheit bezüglich sozialer Beziehungen und Lebensformen, sowohl im Privaten als auch im beruflichen Kontext. Giddens (1996, S. 143) spricht sogar davon, dass das „Wählen [mittlerweile] obligatorisch geworden“ ist.

Diese Autonomie und Pluralität von Wahlmöglichkeiten hat eine *Individualisierung* zur Folge, die einerseits Chancen, wie zum Beispiel die Emanzipation der Frau (vgl. Frankenger, 2007, S. 37) in sich trägt, andererseits aber auch Risiken mit sich bringt. Anders als in traditionellen Gesellschaften, wo eine gesicherte Normalbiografie, je nachdem in welchen Stand bzw. in welche Familie man hineingeboren wurde, vorgegeben war, muss der/ die Einzelne in der postmodernen Gesellschaft seine Biografie in „ständiger Konkurrenz um die begrenzten Ressourcen“ selbst gestalten und inszenieren. Es kann in diesem Zusammenhang auch von einer „Bastelbiografie“ gesprochen werden, die aber zugleich eine „Risikobiografie“ ist, da das Scheitern immer eine Option darstellt (Knöpfel, 2008, S. 54f).

Eine weitere Charakteristik der Postmoderne ist die umfassende „*Globalisierung* von ökonomischen, politischen und kulturellen Zusammenhängen“ (Frankenger, 2007, S. 37). Globalisierung steht dabei für die „wechselseitige Beeinflussung der verschiedenen Zivilisationen untereinander und deren größer werdende Angewiesenheit aufeinander“ (Radatz, 2003, S. 16). Individuelle Entscheidungen bergen somit nicht nur persönliche Risiken, sondern können auch eine Auswirkung auf die gesamte Welt haben (vgl. Geister, 2002, S. 39). In direktem Zusammenhang mit der Globalisierung ist die zunehmende „Technisierung“ und „Digitalisierung der Kommunikation“ zu sehen, welche es uns erst ermöglichen, weltweit mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Die Entwicklung neuer Medien ist auch dafür verantwortlich, dass Wissen und Fertigkeiten eine sehr kurze Halbwertszeit bekommen haben. Es ist so gut wie unmöglich geworden, die zur Verfügung stehende Fülle an Wissen und Informationen zu überschauen (Frankenger, 2007, S. 41).

Neben diesen Hauptaspekten zählt Frankenger (2007, S. 37) noch weitere Charakteristika der Postmoderne, wie etwa „Neue Formen von Religiosität, Spiritualität und Sinnangeboten jenseits von Gott“, „die Krise von Erwerbsarbeit und Wohlfahrtsstaat“ oder „globalisierter Terrorismus und vernetzter Rechtsextremismus“ auf, die sich jedoch allesamt aus der bereits beschriebenen Pluralisierung, Individualisierung oder Globalisierung ableiten lassen.

3.1.1 Postmoderne Tendenzen in der Entwicklung des Sports

Auch vor dem Sport als „Institution und Subsystem“ (Prohl, 2006, S. 162) postmoderner Gesellschaft, hat die Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung nicht Halt gemacht. Die Beeinflussung des Subsystems Sport durch das Gesamtsystem der Gesellschaft wird auch von Frischenschlager (2009, S. 91) konstatiert. Er geht jedoch einen Schritt weiter, indem er sagt, dass auch die „Summe der Ausdifferenzierungen in den Subsystemen“ das Gesamtsystem verändern.

Das Phänomen der *Globalisierung* zeichnet sich im Sport laut Hägele (2006, S. 73) vor allem durch eine transnationale Organisation der Sportverbände, die weltweite, mediale Vermarktung und Ausstrahlung von sportlichen Großveranstaltungen¹³ sowie der „allmählichen Multikulturalisierung der Spitzenathleten zu ‚global players‘“ aus.

Die *Pluralisierung* sportlicher Strukturen führt zu einer Komplexitätssteigerung und einer Ausweitung des traditionellen Sportbegriffs. Dies bezieht sich einerseits auf die „organisatorische Struktur“ des Sports, welche in den letzten Jahrzehnten durch die Entstehung zahlreicher neuer Trendsportarten eine enorme Differenzierung erlebte und weiterhin erlebt (Prohl, 2006, S.162). Der Kanon traditioneller, wettkampforientierter Sportarten wird zu einem weiten Sportbegriff ausgedehnt, der zahlreiche Lebensbereiche¹⁴ durchdringt. Dem Motto „Sport für alle“ folgend, kann dadurch ein breiteres Publikum erreicht werden, was zur „Versportlichung der Gesellschaft“ führt (Hägele, 2006, S. 73). Andererseits führt die Pluralisierung zu einer Ausdifferenzierung der „Sinnstruktur“ des Sports. Traditionelle „Pflichtwerte“ des Sports, wie etwa „Leistungsbereitschaft, Verbindlichkeit oder Beharrlichkeit“ werden zunehmend durch hedonistische Werte ergänzt bzw. teilweise sogar abgelöst (Prohl, 2006, S. 162).

Frischenschlager (2009, S. 97) versucht den Wertewandel in Sport und Gesellschaft in Abbildung 8 darzustellen, wobei er betont, dass sich weder Leistungsgedanke und Spaß, noch Erfolg und Wohlbefinden gegenseitig ausschließen. Auch Hägele (2006, S.74) ist der Meinung, dass ein „Gemisch unterschiedlicher Sinnelemente“ mittlerweile die Eindeutigkeit des traditionellen Sports abgelöst hat.

¹³ Den amerikanischen Super Bowl XLIV beispielsweise verfolgten über 120 Millionen Leute weltweit, und auch das UEFA Champions League Finale wurde im letzten Jahr von mehr als 100 Millionen Zuschauerinnen und Zuschauern verfolgt (<http://de.statista.com>; Zugriff am 21.10.2010)

¹⁴ vgl. Freizeitsport, Gesundheitssport, Erlebnissport, Outdoorsport, Fitness, alternative Bewegungsaktivitäten und Entspannungstechniken, usw.

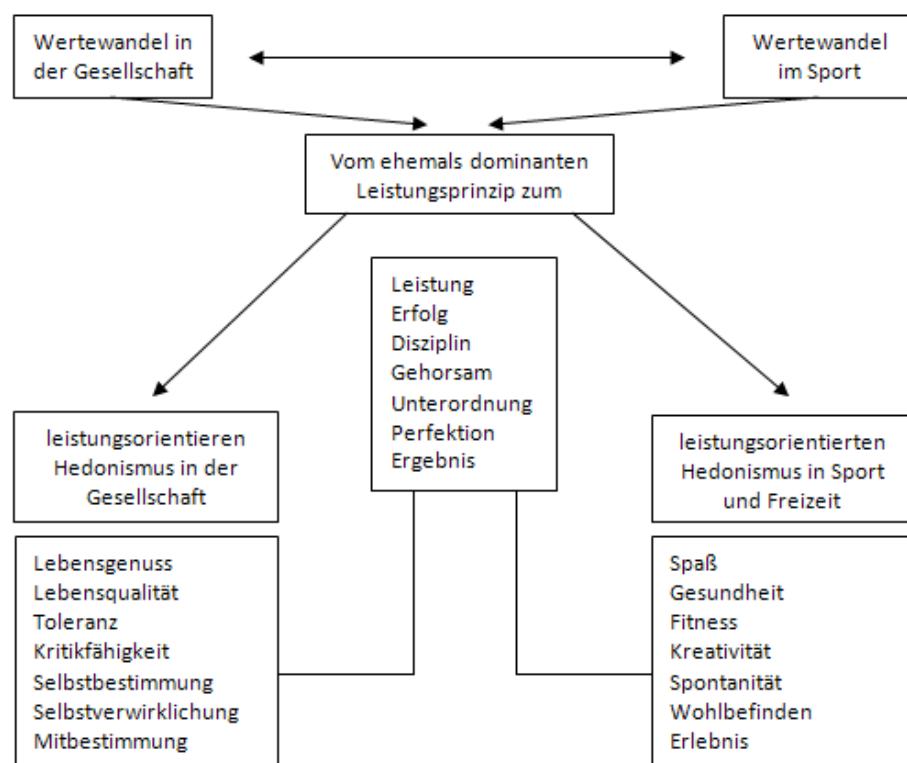


Abb. 8: Wertewandel in Sport und Gesellschaft (vgl. Frischenschlager, 2009, S. 97)

Diese Ausdifferenzierung und Komplexitätssteigerung des postmodernen Sports ist, laut Hägele (2006, S. 74ff), auch für die *Individualisierung* im Sport verantwortlich. Sporttreibende in der Postmoderne werden nicht mehr von einer „normativen Vereinsmoral“ geleitet, sondern können sowohl auf struktureller Ebene als auch auf Ebene der Sinnstruktur des Sports aus einer Vielfalt von Möglichkeiten wählen. Sie sind somit selbst dafür verantwortlich ihre eigene „Sportleridentität“ zu basteln, die aufgrund der Mannigfaltigkeit des Sports komplexer und inhomogener ist als noch in den Generationen davor. Hägele (2006, S. 76) spricht in diesem Zusammenhang von einer „multiplan Patchwork-Persönlichkeit“ der postmodernen Sportlerin bzw. des postmodernen Sportlers, die er wie folgt beschreibt:

„Den Prototypen der multiplen Patchwork-Persönlichkeit aber verkörpert der jugendliche Sporthopper, den weniger die lebenslange Treue zu einer Sportart oder einem Sportverein auszeichnet, als dass er alten und neuen Sport, progressive Outdoor- und konservative Indoor-Sportarten sowie ideellen Sportverein und kommerzielles Fitnessstudio unvoreingenommen miteinander verbindet.“

Aber auch bei der allgemeinen Identitätsbildung spielt Sport eine immer wichtigere Rolle. Sport ist längst nicht mehr bloß „die Art der aktiven Körperbetätigung“, sondern wird zunehmend mit „Sprach-, Musik- und Modestilen, typischen Konsumformen“, sowie unverkennbaren Ritualen und Verhaltensmustern in Verbindung gebracht. Ein derart inszenierter Sport wird somit zum „Element jugendtypischer Lebensstile“ (Bräutigam, 2003, S. 117f).

3.1.2 Individuelle Bewältigung postmoderner Herausforderungen

An dieser Stelle und besonders in Hinblick auf spätere Ausführungen über eine zeitgemäße Fachdidaktik „Bewegung und Sport“, welche die aktuellen Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt, folgt nun eine Darstellung von wichtigen Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen, die für eine gelingende Lebensgestaltung in der Postmoderne von Nöten sind.

Kinder und Jugendliche wachsen in einer postmodernen Gesellschaft auf und sind somit auch mit den Herausforderungen, die damit verbunden sind, konfrontiert. Frankenberger (2007, S. 70ff) stellt in Anlehnung an Heiner Keupp (1999)¹⁵ sieben Fähigkeiten und Ressourcen vor, die für eine gelingende Identitätsbildung und die Bewältigung der „postmodernen Lebensbedingungen“ erforderlich sind:

1. Da Sicherheit gebende Instanzen weitgehend verloren gehen, spielt *„die Fähigkeit mit Risiken umgehen zu können“* eine entscheidende Rolle. Damit verbunden ist auch die Fähigkeit sich selbst sicherheitsstiftende Instanzen, wie zum Beispiel soziale Netzwerke und Beziehungen, zu schaffen.
2. Durch die Entwicklung hocheffizienter Maschinen, Kommunikations- und Informationstechnologien, muss der Mensch viele Dinge des täglichen Lebens nicht mehr selbst tun bzw. wissen, was die „sinnlichen, intuitiven, improvisatorischen Fähigkeiten der Subjekte, ihr Verfahrenswissen und ihr handwerkliches Geschick verkümmern [lässt]“ (Keupp, 2008, S. 282). Neben dieser „Kompetenz-Entwertung“ müsse aber auch die schleichende „Vertreibung aus ihrer gewohnten Umgebung“ reflektiert und kommuniziert werden. Diese Ausbildung einer Sensibilität für Enteignungserfahrungen nennt Keupp (ebd.) *„Gerechtigkeitskompetenz“*.
3. Die Voraussetzung um technische, ökonomische, politische und kulturelle Veränderungen kritisch reflektieren und sich selbst in der pluralen Gesellschaft positionieren zu können, ist eine *„historische Kompetenz“*. „Menschen, die eine reflektierte Vorstellung davon haben, wie und warum sie geworden sind, was sie sind, können auch Phantasien der Besserung entwickeln“ (Keupp, 2008, S. 283).
4. *„Technologische und ökologische Kompetenz“* meint nicht bloß die Fähigkeit, Geräte neuer Technologien bedienen zu können, sondern auch eine reflektierte Auseinandersetzung mit politischen, kulturellen und psychosozialen Folgen technologischer und ökologischer Veränderungen.

¹⁵ Keupp, H. (1999). *Identitäts-Konstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH; bei der Verfassung dieser Arbeit wurde die Ausgabe aus dem Jahr 2008 herangezogen

5. Einheitliche Werte, Normen und vorgegebene Lebensmuster gehen in der postmodernen Gesellschaft immer mehr verloren, weswegen die „*Fähigkeit zum Aushandeln*“ von Regeln, Werten und Normen, die in einer Gemeinschaft gelten und somit das Zusammenleben organisieren, an Bedeutung gewinnt. Um in diesem Aushandlungsprozess einen gemeinsamen Diskurs führen zu können, ist „*Kommunikationskompetenz*“ gefragt.
6. Die zunehmende Pluralisierung und Individualisierung führt auch dazu, dass Menschen verschiedene Wege einschlagen, die eventuell mit der eigenen Überzeugung nicht übereinstimmen. Das „Aushalten von Widersprüchlichkeiten“ und auch das Akzeptieren anderer Lebensentwürfe bildet eine wichtige Fähigkeit und wird als „*Ambiguitätstoleranz*“ bezeichnet.
7. Die zunehmende Freiheit des Einzelnen bezogen auf seine Lebensgestaltung birgt auch das Risiko einer „gebrochenen Identität“ in sich. Der „aufgeklärte Umgang“ mit diesem Risiko, das Bewusstwerden von eigenen Bedürfnissen, sowie die distanzierte Reflexion und das Finden von alternativen Möglichkeiten diese zu befriedigen, wird als „*Identitätskompetenz*“ bezeichnet.

(vgl. Frankenberger, 2007, S. 70ff; Keupp, 2008, S. 276ff)

Bei dieser Gelegenheit stellt sich die Frage, ob die eben vorgestellten Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen auch notwendig sind, um verantwortungsvoll und erfolgreich im Handlungsfeld des postmodernen Sports agieren zu können. Geht man davon aus, wie bereits in Kapitel 3.1.1 angedeutet, dass sich die Charakteristika der Gesamtgesellschaft im Subsystem Sport widerspiegeln (vgl. Prohl, 2006, S. 162; Frischenschlager, 2009, S. 91), scheint dies einleuchtend. Hägele (2006, S. 75) betont zum Beispiel, dass der Sport der Postmoderne häufiger in „eigeninitiierten sozialen“ Netzwerken als im vorgegebenen Rahmen von Vereinen passiert, was mit Punkt 1 der Aufzählung von Frankenberger¹⁶ korrelieren würde. Auch die restlichen Punkte scheinen mir durchwegs plausibel auf die Herausforderungen im Sport umlegbar, obwohl sich die Frage stellt, ob die geforderten Fähigkeiten und Kompetenzen nicht fachspezifisch erweitert werden müssten.

3.1.3 Anforderungen einer postmodernen Didaktik¹⁷

Da Lehren und Lernen immer direkt an lehrende und lernende Individuen gekoppelt ist, welche Teil der postmodernen Gesellschaft mit all ihren Charakteristiken sind, muss auch

¹⁶ „die Fähigkeit mit Risiken umgehen zu können“ (Frankenberger, 2009, S. 71)

¹⁷ An dieser Stelle ist bewusst die Rede von „Didaktik“ im Allgemeinen und nicht von Fachdidaktik „Bewegung und Sport“, da die im Folgenden beschriebene Problematik alle Bereiche des Lehrens und Lernens betrifft und nicht ein Spezifikum des Sportunterrichts ist.

die Didaktik als Wissenschaft auf die An- und Herausforderungen der Postmoderne reagieren. Pluralisierung, Individualisierung oder auch die Auswirkungen der Globalisierung sind dabei Themen, vor denen sich keine Didaktik der Postmoderne verschließen darf, andererseits erfährt die Didaktik selbst als Wissenschaft diese Entwicklungen¹⁸. In einer Zeit, die geprägt ist von pluralen Lebenswelten, Wissen und Verhaltensweisen, sowie der diesbezüglichen Individualität des Einzelnen, scheint es unmöglich, dass ein didaktisches Konzept für alle Schülerinnen und Schüler in allen Lehr- und Lernsituationen gleichsam geeignet ist. Diesbezüglich postuliert Reich (2006, S. 50) folgenden Grundsatz für didaktische Modelle der Gegenwart:

„Kein Modell passt auf alles; keine Analyse erweist sich als vollständig; keine Handlungsanleitung ist in ihren Wirkungen auf Erfolg eindeutig auf lange Sicht abschätzbar. Diese Kränkungen müssen alle didaktischen Ansätze hinnehmen.“

Auch Raddatz (2003, S. 122ff) fasst zusammen, dass Lernen nicht im Sinne eines Input-Output-Prinzips von Lehrenden erzeugt werden kann, sondern dass lediglich die Lernumgebung geschaffen werden kann, die es der bzw. dem Lernenden selbst ermöglicht zu lernen. Die Rede ist von einer Entwicklung weg von der „Erzeugungsdidaktik“, hin zur „Ermöglichungsdidaktik“. Reich (2006, S. 48) stellt die Veränderungen von einer Didaktik der Moderne zu einer Didaktik der Postmoderne in folgendem Schaubild dar:

Didaktik		
in der Moderne	als Übergang	in die Postmoderne
Rationalität als bester und erfolgreichster Zugang zur inhaltlichen Bestimmung der Didaktik	zeigt sich mehr und mehr als ein unzulänglicher, widersprüchlicher, unsicherer Zugang	und verliert ihre zentrale Stellung: Sie ist heute an Beziehungs- und Kommunikationsformen, unterschiedliche Kontexte gebunden
Formale Modelle mit universalistischem Kode erzeugen einheitliche Lösungen für möglichst viele Fälle, aber in der komplexeren Welt	passt kein Modell auf alles; keine Analyse ist je vollständig; keine Handlungsanleitung ist in ihren Wirkungen langfristig abschätzbar (obwohl formale Modelle in bestimmten Bereichen erfolgreich bleiben),	so dass universalistische Ansprüche scheitern; die Postmoderne ist pluralistisch, widersprüchlich, unübersichtlich, ambivalent (bei gleichzeitiger praktischer Globalisierung bestimmter »Universalien« vor allem in der Technik)
Didaktische Professionalisierung soll die Universalisierung durch Errichtung von Normen, Werten, formalen Prozeduren als Selbstzwang ausbilden, aber	das Nach- und Nebeneinander verschiedener Geltungsansätze verstört und verunsichert; Bildung und Didaktik sind ein gesellschaftspolitischer Streitfall, der	zu didaktischer Ambivalenz zwischen Freiheit der Wahlen und Notwendigkeit einer solidarischen Perspektive mit den Lernern führt
Didaktik steht unter dem Zwang oder Wunsch eines Fortschrittglaubens , aber	der Fortschritt zeigt sich als abhängig von den Deutungen unterschiedlicher Beobachter, die auch Risiken des Fortschritts markieren,	so dass die Didaktik heute zwischen Versicherung bestimmten Erfolgs und Verunsicherung eben dieses Erfolgs steht

Abb. 9: Didaktik zwischen Moderne und Postmoderne (Reich, 2006, S. 48)

¹⁸ In den letzten Jahrzehnten fand zum Beispiel im Bereich der Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ eine Pluralisierung konzeptioneller Überlegungen statt. Ergebnis davon ist eine Vielfalt von mehr als 25 fachdidaktischen Konzepten, welche nebeneinander existieren (vgl. Elflein 2002).

Darauf aufbauend formuliert er fünf Grundsätze, welchen eine zeitgemäße Didaktik zu folgen hat. In einer den aktuellen Bedingungen gerecht werdende Didaktik

- „müsste Erfolg durch Viabilität¹⁹ ersetzt werden; dies bedeutet, dass stets eine Beteiligung aller direkt Betroffenen erst bestimmen hilft, was als Erfolg oder Misserfolg gedeutet wird;
- sollte eine prinzipielle Risikozunahme des Handelns auch didaktisch zugestanden werden; didaktisches Handeln sollte sich dem Wagnischarakter bewusst stellen und diesen nutzen, statt ihn zu fürchten;
- sollte die Relativierung von Wahrheit und Wissen zu einem Grundaussgangspunkt heutiger Didaktik werden;
- müsste die Beschleunigung des Wissenserwerbs und –verfalls, der eingegangenen und gelösten Beziehungen, nicht einfach verurteilt und abgelehnt werden, sondern sollte als eine Ausgangsposition gegenwärtiger Kultur beachtet und reflektiert bleiben;
- sollte die Infragestellung eigener Ansprüche als Dekonstruktionsmöglichkeit auch des eigenen Ansatzes zugestanden und erwartet werden“ (Reich, 2006, S. 52f).

Argumentativ gestützt durch die Veränderungen der postmodernen Gesellschaft, vertritt Reich (2006) in seiner Auffassung über eine zeitgemäße Didaktik somit einen konstruktivistischen Ansatz.

3.2 Die Aufgabe der Schule und des Schulsports

Sieht man die Schule als pädagogische Institution, deren Bildungs- und Erziehungsauftrag darin besteht, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität wahr zu nehmen, zu fördern und für eine „aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ zu qualifizieren (Bräutigam, 2003, S. 33), wird der Zusammenhang dieses Kapitels mit den vorangehenden Ausführungen ersichtlich. Die Aufgabe der Schule und eines zeitgemäßen Schulsports steht demnach in direktem Verhältnis mit den gesellschaftlichen Bedingungen der Postmoderne. Auskunft darüber, welche Bildungs- und Erziehungsziele die Schule allgemein, und die einzelnen Unterrichtsfächer im Speziellen verfolgen, findet man laut Kurz (2008, S. 211) am Besten in den Lehrpläne des jeweiligen Landes. Aus diesem Grund werden für die folgenden Ausführungen sowohl Beiträge der aktuellen Fachdiskussion als auch der Lehrplan für Allgemein bildende höhere Schulen (AHS)²⁰ in Österreich herangezogen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass stets ein ausführlicher pädagogisch-didaktischer und fachdidaktischer Diskurs der Novellierung von Lehrplänen vorausgeht.

¹⁹ Eine Erklärung des Begriffes „Viabilität“ erfolgt in Kapitel 4.2 Konstruktion von Wirklichkeit

²⁰ Es wurde exemplarisch der Lehrplan für Allgemein bildende höhere Schulen (AHS) ausgewählt, da das Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien vorrangig Lehrerinnen und Lehrer für diesen Schultyp ausbildet (vgl.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html)

Die aktuellen Lehrpläne für die AHS gelten seit dem Schuljahr 2004/05 und umfassen einerseits einen allgemeinen Teil, der für alle Unterrichtsfächer gilt und die Punkte „Allgemeines Bildungsziel“, „Allgemeine didaktische Grundsätze“ und „Schul- und Unterrichtsplanung“ beinhaltet, sowie eine Auflistung der Stundentafeln aller Schulformen der Unter- und Oberstufe und die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsfächer²¹.

Der allgemeine Auftrag der Schule (AHS) wird demnach darin gesehen, den Schülerinnen und Schülern, unter Berücksichtigung rasanter gesellschaftlicher Veränderungen, sowohl Wissen und Kompetenzen (Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz) als auch bestimmte Werte zu vermitteln. Sie sollen dazu befähigt werden, selbst urteilen und entscheiden zu können, wie sie ihr zukünftiges Leben verantwortungsvoll gestalten möchten und die für spätere Ausbildungen und Beruf benötigten Fähigkeiten erwerben. Gleichzeitig soll die Toleranz gegenüber anderen Lebensentwürfen, interkulturelles Verständnis und Weltoffenheit, die Akzeptanz der Freiheit und Gleichheit aller Menschen, sowie die Solidarität mit den Schwachen gefördert werden. Da innovative Informations- und Kommunikationstechnologien, sowie die Massenmedien eine immer wichtigere Rolle spielen, ist es auch Aufgabe der Schule „diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung“ zu nutzen. Schlussendlich sollen die Schülerinnen und Schüler eine vertiefte Allgemeinbildung erhalten und gleichzeitig zur Hochschulreife geführt werden. Bei der Vermittlung treten dabei deduktive Methoden in den Hintergrund. Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr zur „selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung“ ermutigt werden (Lehrplan für AHS, Fassung 2000, allgemeiner Teil²²).

Klafki (2002, S. 46ff) beschreibt, auf allgemeiner Ebene, vier Hauptfunktionen der Schule in entwickelten Gesellschaften, die sich auch in den Ausführungen des Lehrplans für die AHS wiederfinden:

- *„Qualifizierungs- oder Ausbildungsfunktion“*: dies umfasst die Vermittlung aller Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Kenntnisse und Einstellungen, die erforderlich sind, um erfolgreich am gesellschaftlichen Leben, sowohl im Beruf als auch im Privaten, teilhaben zu können.
- *„Selektions- und Allokationsfunktion“*: Schule ist nach wie vor vom „Leistungsprinzip“ dominiert. Die dadurch bedingte „Auslesefunktion“ führt dazu, dass Schule die Voraussetzung für den „Erwerb bestimmter sozialer Positionen“ bildet.

²¹ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/index.xml>; Zugriff am 23.10.2010

²² ebd., Zugriff am 25.10.2010

- *„Integrations- und Legitimationsfunktion“*: Während die Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion eher im Zusammenhang mit dem „Produktions- und Reproduktionsbereich“ einer Gesellschaft gesehen werden kann, geht es bei der Integrations- und Legitimationsfunktion der Schule darum, die Schülerinnen und Schüler in das „gesellschaftlich-politisch-kulturelle System“, mit all seinen geltenden Werten, Normen und Verhaltensregeln, einzugliedern.
- *„Funktion der Kulturüberlieferung“*

Im Bereich der Kulturüberlieferung sieht Klafki (2002, S. 56) auch den Sport und andere Kulturtechniken wie etwa Musik, Literaturkunde oder erhebliche Teile des Religionsunterrichts, angesiedelt. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler mit den nötigen Fähigkeiten und Kenntnissen, sowie mit einem grundlegenden Verständnis und Interesse ausgestattet werden, um den „Nachwuchs“ in diesen Gebieten zu sichern.

Gehen wir nun, dieser Überleitung folgend, näher auf den Auftrag des Schulsports ein. Auch der Sportunterricht soll gleichrangig einen Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule leisten und somit zur Ausbildung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beitragen, wobei Sachkompetenz fachspezifisch als „motorischer Kompetenzbereich“ (Vogl & Kleindienst-Cachay, 2009, S. 101) bezeichnet werden kann. Vor allem im Lehrplan der Oberstufe (AHS)²³ wird betont, dass neben der Ausbildung von „motorischen Grundlagen und sportlichen Fertigkeiten“, eine kritische und sinnbezogene Auseinandersetzung mit dem Kulturgut „Sport“ zu erfolgen hat. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bedeutung des Sports in Bezug auf ihre Gesundheit erfahren und erkennen, darüber hinaus jedoch auch mit anderen Sinngebungen²⁴ von Bewegung, Spiel und Sport in Kontakt treten. Durch vielfältige Bewegungserfahrungen, sowohl in der Gruppe als auch in Individualsportarten, soll Freude an der Bewegung entwickelt werden und die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, Sport kritisch reflektiert in ihren eigenen Lebensentwurf einzubauen.

Dem Sportunterricht kommt somit nicht bloß eine qualifikatorische Funktion zu, sondern er ist auch dazu aufgefordert, im Sinne des Gesamtbildungsauftrages der Schule, erziehend wirksam zu werden. Diese Ausführungen decken sich mit dem regen fachdidaktischen Diskurs der letzten Jahre im deutschsprachigen Raum, wonach der Schulsport einen

²³ ebd.; Zugriff am 24.10.2010

²⁴ „die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“; „das Leisten erfahren und reflektieren“; „gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen“; „Bewegung gestalten und darstellen, sich körperlich ausdrücken“; „Gesundheitsbewusstsein entwickeln, die Fitness verbessern“; „Erlebnis und Wagnis in Verantwortung für sich selbst und andere erfahren“; vgl. auch Kapitel 2.3.4. (pädagogische Perspektiven nach Kurz)

„Doppelauftrag“ zu erfüllen hat (vgl. Kurz, 2009; Vogel & Kleindienst-Cachay, 2008; Kurz, 2008; Balz & Kuhlmann, 2006; Hummel, 2000; Kurz & Wolters, 2004; Schlüter, 2008).

Im Sinne dieses „Doppelauftrags“ hat Sportunterricht einerseits die Aufgabe den Kindern und Jugendlichen Bewegung, Spiel und Sport als Kulturgut näher zu bringen und sie im Sport handlungsfähig zu machen. Andererseits geht es um eine allgemeine „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ (Kurz & Wolters, 2004, S. 39), bei der „allgemein bildende Schlüsselqualifikationen“ (Prohl & Krick, 2006, S. 20ff zitiert nach Kurz, 2009) erworben werden sollen. Das erziehende Potential des Sports sieht Bräutigam (2003, S. 33ff) in diesem Zusammenhang darin, dass Bewegung, Spiel und Sport mit seinen Charakteristiken im Sinne einer Leistungserziehung, Sozialerziehung, Gesundheitserziehung bzw. Ästhetischen Erziehung wirksam werden kann.

Eine Trennung der beiden Seiten des „Doppelauftrags“ erscheint in der Praxis wenig sinnvoll. Die Ausbildung sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten verläuft simultan mit der allgemeinen Entwicklungsförderung (vgl. Kurz & Wolters, 2004, S. 44). An diesem Punkt stellt sich die Frage, wie und mit welchen Inhalten der „Doppelauftrag“ erfüllt werden kann bzw. soll. Bezogen auf den Inhaltsbereich ist der neue Lehrplan sehr offen formuliert. Er schreibt keine Sportarten mehr vor, die im Unterricht thematisiert werden müssen, sondern es ist die Rede von sechs Bewegungshandlungen, die mit autonom wählbaren Inhalten abgedeckt werden können. Ein Unterricht nach diesen Bewegungshandlungen besitzt das Potential dem „Doppelauftrag“ gerecht zu werden und somit auch einen Beitrag zu den fünf allgemeinen Bildungsbereichen²⁵ zu leisten. Die sechs Bewegungshandlungen sind laut Lehrplan für die AHS²⁶:

- Grundlagen zum Bewegungshandeln
- Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen
- Spielerische Bewegungshandlungen
- Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen
- Gesundheitsorientierte und ausgleichende Bewegungshandlungen
- Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen

Ein Problem, das vor allem von Kurz (2009, 2008) thematisiert wird, ist wie in Zeiten von zunehmender Leistungs- bzw. Outputorientierung und der allgemeinen Forderung nach Bildungsstandards die Erfolge eines derart gestrickten Sportunterrichts gemessen werden

²⁵ Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Gesundheit und Bewegung und Kreativität und Gestaltung (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/index.xml>; Zugriff am 24.10.2010)

²⁶ ebd.; Zugriff am 24.10.2010

können. Er betont, dass erst durch die Erfassung von Kompetenzen, welche sich aus „Wissen, Können und Wollen“ (Kurz, 2008, S. 215) zusammensetzen und die „Elemente einer Handlungsfähigkeit“ bilden, beurteilt werden kann, inwieweit die Erziehung zum und durch Sport erfolgreich war. Vogel & Kleindienst-Cachay (2009, S. 101) geben diesbezüglich jedoch zu bedenken, dass „die Fachdidaktik noch nicht über eindeutige und wissenschaftlich haltbare Definitionen und Maßstäbe zur Modellierung von Kompetenzen für den Sportunterricht verfügt“. Wie präsent dieses Thema zurzeit in der fachdidaktischen Diskussion ist, zeigen zahlreiche Publikationen zum Thema „Bildungsstandards im Sportunterricht“.²⁷

Zusammenfassend und noch einmal auf den Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Schule zurückkommend, lässt sich feststellen, dass postmoderne Züge im neuen Lehrplan und auch in den Formulierungen zum Auftrag der Schule und des Schulsports an mehreren Stellen zu finden sind. Als Zeichen der Pluralisierung kann beispielsweise die Öffnung für neue Inhaltsbereiche im Sportunterricht gedeutet werden. Die Forderungen nach individueller Entwicklungsförderung, aber auch die größere Freiheit und Autonomie in der Unterrichtsgestaltung, die durch die Formulierung der Bewegungshandlungen gegeben ist, sprechen für eine zunehmende Individualisierung. Darüber hinaus kann die Forderung Bewegung, Spiel und Sport in einem größeren, auch über die individuellen und nationalen Grenzen hinausgehenden Sinnzusammenhang interpretieren zu können, im Zusammenhang mit der Globalisierung gedeutet werden. Aber auch die Abwendung von deduktiven Vermittlungsformen und die Auffassung, dass „Schüler [...] sich einlassen und [den Unterricht] in zunehmender Verantwortlichkeit mitgestalten“ (Kurz & Wolters, 2004, S.47) sollen, spiegelt den Zeitgeist der Postmoderne wieder.

3.3 Die Antwort der Sportdidaktik auf die neuen Herausforderungen des Schulsports – ein konzeptueller Abgleich

Aufmerksame Leserinnen und Leser haben sicherlich bereits eine konzeptionelle Tendenz in den Formulierungen des aktuellen Lehrplans entdeckt. Trotzdem soll an dieser Stelle, durch eine Synopse der in Kapitel 2.3 vorgestellten bewegungs- und sportdidaktischen Konzepte, noch einmal zusammenfassend analysiert werden, welchen Beitrag sie zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen, die in der Postmoderne von Bedeutung sind, leisten können.

²⁷ vgl. dazu auch Balz, 2007; Vogel, 2009; Gatzemann, 2008; Aschebrock & Stibbe, 2004; Stibbe, 2010

Wie bereits ausführlich beschrieben wurde (vgl. Kapitel 3.1), sind Globalisierung, Pluralisierung und die damit verbundene Individualisierung die Hauptmerkmale der postmodernen Gesellschaft in entwickelten Industrieländern. Autonomie und die Freiheit individuell über sein Leben entscheiden zu können, haben auch in der Pädagogik dazu geführt, dass Prädikate wie *Selbstbestimmtheit*, *Selbstverantwortung* und *Autonomie* in der Erziehung an Bedeutung gewinnen. Ein „individuelles selbstverantwortliches Handeln“ ist in der Postmoderne wichtiger denn je zuvor (Bremer, 2007, S. 37). Kurz & Wolters (2004, S. 47) gehen sogar noch einen Schritt weiter und betonen, dass Erziehung selbst letztlich nur als „Selbsterziehung“ gedeihen kann. Dies bedeutet, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf Lehr- und Lernsituationen einlassen und diese „in zunehmender Verantwortlichkeit mitgestalten“ müssen.

Vergleicht man bezüglich dieses Anspruchs²⁸ nun die drei aktuell meist diskutierten bewegungs- und sportdidaktischen Konzepte²⁹, lassen sich folgende Aussagen treffen:

- Das konservative Modell (Erziehung zum Sport) ist auf Effektivität ausgerichtet. Ein möglichst schnelles und korrektes Erlernen ausgewählter Sportarten steht im Vordergrund. Dies lässt sich am besten mit deduktiven Vermittlungsformen, methodischen Übungsreihen und auf Output orientierte Trainingsformen erreichen (vgl. Balz, 2009, S. 26f). Für Individualität und Schülerzentrierung bleibt wenig Platz.
- Das alternative Modell (Erziehung durch Sport) stellt individuelle Körper- und Bewegungserfahrungen sowie deren Reflexion in den Mittelpunkt. Die Lehrperson agiert dabei unterstützend und versucht „selbstgesteuerte Lernprozesse stützend voranzubringen“. „Selbsterziehung durch Bewegung“ ist das Ziel (Balz, 2009, S.28)
- Das intermediäre Modell (Erziehung zum und durch Sport) möchte bei den Schülerinnen und Schülern eine selbstständige Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sinnperspektiven des Sports erreichen. In diesem Zusammenhang sollte jedoch noch einmal zwischen der Konzeption von Kurz (1990, 2000, 2008) und der von Ehni (2000) unterschieden werden, da bei ihnen Selbstbestimmung in unterschiedlicher Qualität auftritt. Kurz geht von sechs Sinnperspektiven aus, die den Schülerinnen und Schülern in Bewegung, Spiel und Sport eröffnet und näher gebracht werden können. Mittlerweile wurden die Sinnperspektiven von ihm zu pädagogischen Perspektiven weiterentwickelt (vgl. Abbildung 10), unter denen Sport

²⁸ Aber auch bezogen auf die individuelle Förderung von Stärken und Interessen der Schülerinnen und Schüler und die kritische Reflexion von Bewegung, Spiel und Sport verhalten sich die Konzepte ähnlich.

²⁹ Das konservative Konzept, das alternative Konzept und das intermediäre Konzept;

in der Schule dargeboten und thematisiert werden sollte. „Das pädagogisch Wertvolle wird unabhängig von den persönlichen Sinnzuschreibungen der Schüler vorangestellt“, was in gewissem Maße die Selbstbestimmung durch eine Fremdbestimmung ersetzt. Bei Ehni (2000) werden keine Sinnzuschreibungen von außen vorgegeben, sondern diese erfolgen individuell durch die Subjekte.

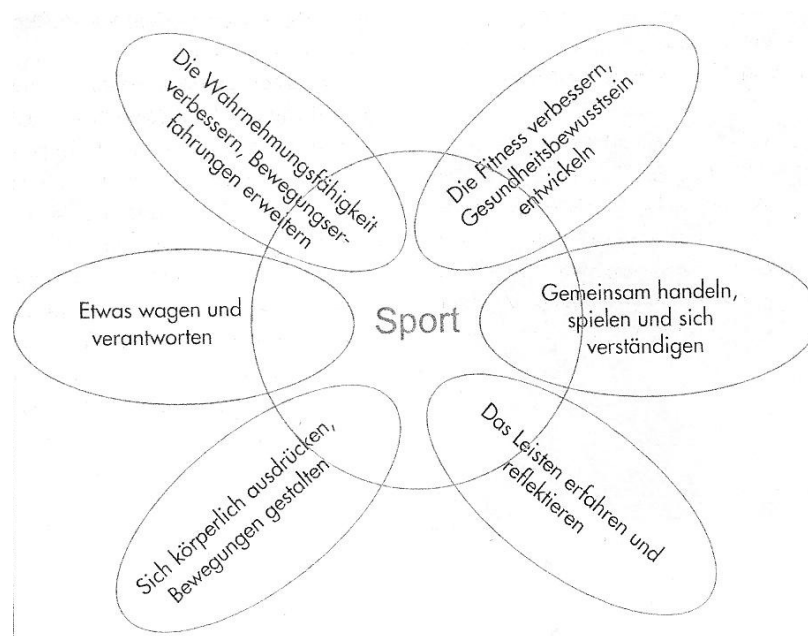


Abb. 10: Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule (Kurz, 2000, S. 74)

Die aktive Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht und somit eine zunehmende Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess wird auch in aktuellen Publikationen im Bereich der Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ rege diskutiert (vgl. Schlüter, 2008; Neumann, 2009; Auras, 2009a; Auras, 2009b; Bischoff et al., 2009). Dies deutet darauf hin, dass der Unterricht zunehmend als Raum für individuelle, vom Subjekt initiierte Lernmöglichkeiten gesehen wird.

Diese Ausbildung der Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit als Beitrag zur Gesamtbildung könnte somit mit einem dem alternativen Konzept folgenden Unterricht am Besten realisiert werden. Darüber hinaus hat der Schulsport jedoch noch die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern das Kulturgut Sport näher zu bringen und sie in ihm handlungsfähig zu machen.

Diese Handlungsfähigkeit umfasst dabei einerseits, dass Schülerinnen und Schüler die körperlich-motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um Bewegung, Spiel und Sport aktiv betreiben zu können. Dies wird im Lehrplan für die AHS als „Sachkompe-

tenz“³⁰ titulierte. Das konservative Konzept setzt mit seiner Orientierung am außerschulischen Sport und der Forderung, die Schülerinnen und Schüler für diesen zu qualifizieren, an der Verbesserung genau dieser „Sachkompetenz“ an. Durch die zunehmende Pluralisierung von sportlichen Strukturen und Werten stellt sich jedoch die Frage, inwieweit eine ausschließliche Orientierung an traditionellen Sportarten und den mit ihnen verbundenen Werten, bei gleichzeitiger Ausschließung von Trendsportarten und anderen zum Beispiel alternativen Bewegungsformen, zeitgemäß ist.

Vor allem im Zusammenhang mit der Forderung, Schülerinnen und Schüler zu lebenslangem Sporttreiben zu motivieren, erscheint mir dieses Konzept fraglich. Nur weil ich in der Schule gelernt habe „richtig“ Fußball zu spielen, über Hürden zu laufen oder Butterfly zu schwimmen, heißt das nicht, dass ich mein ganzes Leben in diesen Sportarten aktiv bleibe. Wurde mir jedoch nie ein anderer Sinn im Sporttreiben eröffnet, beschließe ich mich vielleicht komplett vom Sport abzuwenden. Aus diesem Grund ist auch eine kritische Reflexionsfähigkeit und individuelle Sinnerörterungsfähigkeit im Sport nötig, um in ihm handlungsfähig zu sein.

Dieser Herausforderung einer Handlungsfähigkeit im Sport wird, wie die Analyse bislang zeigt, am ehesten das intermediäre Konzept gerecht. In Anlehnung an dieses wurde auch der neue Lehrplan konzipiert. Auch Kleiner & Hager (2006, S. 29) sehen in den Veränderungen des neuen Lehrplans, dessen Charakteristik durch Begriffe wie „Bildungsbereich, Themenorientierung, Mehrperspektivität, Bewegungshandlung, Kern- und Erweiterungsbereich“ beschrieben werden kann, eine Wendung weg vom Sportartenprogramm und hin zum Handlungskonzept im Sport.

³⁰ vgl. Lehrplan für die AHS (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/index.xml>; Zugriff am 25.10.2010)

4 Die Entwicklung von (bewegungs- und sportdidaktischen) Überzeugungen als konstruktivistischer Prozess

In den Kapiteln zwei und drei wurde erstens der allgemeine wissenschaftliche Diskurs im Bereich Fachdidaktik „Bewegung und Sport“, sowie dessen Veränderung über die Zeit dargestellt. Zweitens wurde beschrieben, mit welchen aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen und Herausforderungen die Bewegungs- und Sportdidaktik als Wissenschaft in der Postmoderne konfrontiert wird und auch wie sie auf diese reagiert. Nun stellt sich die Frage, wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre konzeptuellen Überzeugungen entwickeln und warum sich der Fachdiskurs über die Zeit ständig verändert. Gibt es „das wahre Konzept“, dem wir uns erst nach und nach, durch zunehmenden Wissenszuwachs, annähern? Oder verhält es sich doch ganz anders! In den nachfolgenden Ausführungen wird das Problem der Entstehung von Wissen, Wirklichkeit und somit auch wissenschaftlicher Modelle aus konstruktivistischer Sicht beleuchtet.

4.1 Das Verhältnis von Erkenntnis, Wirklichkeit, Wissen und Wissenschaft

Die *Wissenschaft*³¹ hat lange Zeit den Anspruch erhoben die objektive Wirklichkeit darstellen, Wissen über diese Wirklichkeit produzieren und somit die Welt an sich erklären zu können (vgl. Jensen, 1999, S. 28). Aber schon sehr früh stellten sich Philosophen die Frage, ob bzw. wie es möglich ist, sichere Erkenntnis über diese objektive Wirklichkeit zu erlangen. Dabei entstanden zwei Argumentationslinien, einerseits der Empirismus mit Bacon (1561-1626), Locke (1632-1704) und Hume (1711-1776) als wichtige Vertreter, andererseits der Rationalismus, für den beispielsweise Descartes (1596-1650) oder Leibniz (1646-1716) genannt werden können (vgl. Kunzmann, Burkard & Wiedmann, 2009, S. 103ff).

Vertreterinnen und Vertreter des Rationalismus argumentieren, dass das Erkennen der Wahrheit einzig und alleine durch den Verstand möglich sei. René Descartes gibt zum

³¹ Auch die Wissenschaftsdisziplinen „Didaktik“ und Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ können hier subsumiert werden.

Beispiel zu bedenken, dass wir Wachs, auch wenn es seine Form durch Einschmelzen verändert und sich damit seine Farbe und sein Geruch ebenfalls verändern, trotzdem noch als solches erkennen. Dies ist nur möglich, da wir Dinge nicht mit unseren Sinnen erkennen, sondern sie denkend begreifen (vgl. Descartes, 1992, S. 53ff).

Dem entgegen führen die Empiristen alle Erkenntnis auf Sinneserfahrungen zurück. Hume (2005, S. 21ff) beispielsweise betont, dass es erst möglich ist eine Vorstellung von einer Sache zu bekommen, wenn wir diese einmal sinnlich wahrgenommen haben.

Diesen erkenntnistheoretischen Überlegungen liegen zwei entscheidende Fragen zu Grunde. Einerseits die ontologische Frage: „Was existiert?“. Andererseits die epistemologische Frage: „Was können wir wissen?“ (Jensen, 1999, S. 60). Wie eingangs erwähnt, zielt Wissenschaft im traditionellen Sinn darauf ab, durch Forschung, Wissen über die Wirklichkeit (vgl. Duden, S. 3856) zu produzieren. Sie liefert somit Antworten auf die Frage: „Was existiert?“, ohne jedoch die philosophische Frage geklärt zu haben, ob uns die objektive Wirklichkeit überhaupt zugänglich ist.

Der Konstruktivismus reagiert auf dieses Problem, indem er den Anspruch, die objektive Wirklichkeit repräsentieren zu wollen, aufgibt. Das, was Wissenschaft abbildet, ist lediglich die „kognitive Realität“. Dies beschreibt (Jensen, 1999, S. 28) folgendermaßen:

„Realität entsteht im Zuge der Beobachtungen von Effekten unseres eigenen Handelns. Das ist die kognitive Realität. Die ontische Realität ist dem Menschen nicht zugänglich; darüber kann er nur spekulieren.“

Dieser Zugang befreit die Wissenschaft von ihrem absoluten Wahrheitsanspruch und die „unangreifbare Autorität der Wissenschaft“ wird somit gebrochen. Jede und jeder, die bzw. der sich an die Vorgaben wissenschaftlicher Forschung hält³², kann ihre bzw. seine eigenen Theorien aufstellen und diese als gleichberechtigt in die Fachdiskussion einbringen (Gergen, 2002, S. 72). Reich (2000, S. 9) betont in diesem Zusammenhang, dass es kein „sicheres, universelles und ewiges Wissen“ gibt, und dennoch gibt es „wahres Wissen, das wir studieren können“.

Wie wird nun jedoch aus den subjektiven Konstruktionen der Wirklichkeit eine als objektiv und sozial anerkannte „Realität“? Die diesbezügliche Argumentationslinie soll in den folgenden zwei Kapiteln nachgezeichnet werden

³² Die ihrerseits jedoch wieder ein Konstrukt darstellen;

4.2 Die Konstruktion der Wirklichkeit

Die konstruktivistische Sichtweise ist eine durchaus pragmatische, denn anstelle der objektiven Wirklichkeit stellt sie den Begriff der „Viabilität“. Glaserfeld (2009, S. 19) verdeutlicht die Bedeutung dieses Begriffs an folgendem Beispiel:

„Ein blinder Wanderer, der den Fluß jenseits eines nicht allzu dichten Waldes erreichen möchte, kann zwischen den Bäumen viele Wege finden, die ihn an sein Ziel bringen. Selbst wenn er tausendmal lief und alle die gewählten Wege in seinem Gedächtnis aufzeichnete, hätte er nicht ein Bild des Waldes, sondern ein Netz von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden. [...] Angenommen der Wald verändert sich nicht zu schnell, so zeigt das Netz dem Waldläufer, wo er laufen kann; doch von den Hindernissen, zwischen denen alle diese erfolgreichen Wege liegen, sagt es ihm nichts, als daß sie eben sein Laufen hier und dort behindert haben.“

Das Netz von Wegen bildet für den Wanderer die Wirklichkeit. Orientiert er sich an ihm, kann er den Wald ohne Probleme durchqueren, das Netz passt also und erfüllt seine Funktion.

Wir nehmen somit nicht direkt Eigenschaften bzw. Merkmale von Dingen oder Gegenständen wahr, sondern „diese Eigenschaften stammen ganz und gar aus der Art und Weise, wie wir die Sinnessignale interpretieren“ (Glaserfeld, 2009, S. 21). Foerster (2009, S. 85) kommt zu demselben Entschluss, wenn er sagt: „Die Eigenschaften, die man in Dingen zu finden glaubt, liegen im Beobachter.“ „Der Beobachter ist [somit] das kognitive Zentrum je seiner Wirklichkeit“. Diese Wirklichkeit erschließt er sich durch aktives Handeln, Realität entsteht somit erst durch das Subjekt (Jensen, 1999, S. 32).

Um noch einmal auf das Beispiel des Wanderers zurückzukommen, bedeutet dies, dass das subjektive Abbild des Waldes in Form des funktionalen Wegernetzes nichts über die tatsächlichen Eigenschaften des Waldes aussagt. Der Wanderer erfindet bzw. konstruiert seine Realität auf Basis der Viabilität.

Nun besteht die Welt jedoch aus einer Vielzahl von Beobachtern³³ bzw., folgt man der Systemtheorie Luhmanns³⁴, Beobachtungssystemen (vgl. Jensen, 1999, S. 85). Jeder dieser Beobachter konstruiert seine Wirklichkeit vom eigenen Erfahrungshorizont ausgehend, die Existenz der objektiven Wirklichkeit spielt dabei keine Rolle mehr. Auch die

³³ Der Terminus „Beobachter“ wird hier als überstehender Begriff verwendet; auf Personenebene sind jedoch sowohl weibliche als auch männliche Subjekte gemeint

³⁴ vgl. Luhmann, 2002

Wissenschaft der jeweiligen Zeit bildet bloß ein Beobachtungssystem (vgl. Jensen, 1999, S. 30), das eine Wirklichkeit unter vielen möglichen Wirklichkeiten konstruiert.

Wie kann nun jedoch die Verbindung von subjektiven Konstruktionen und der Bildung einer wissenschaftlichen Community, deren Mitglieder größtenteils dieselben Meinungen, Vorstellungen und Modelle und somit eine ähnliche Realität vertreten, erklärt werden? Bevor diese Frage (vgl. Kapitel 4.3) beantwortet werden kann, muss noch einmal ein Schritt zurückgegangen und die Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, wie im Konstruktivismus, der davon ausgeht, dass sich jeder Mensch seine Wirklichkeit selbst konstruiert, überhaupt die Existenz von anderen Beobachtern erklärt werden kann.



Streng genommen müsste man davon ausgehen, da die Realität samt der Existenz anderer Leute eine individuelle Erfindung ist, dass man selbst die einzige Realität ist. Dieses Prinzip des „Solipsismus“ ist jedoch nicht haltbar, wenn man der von Foerster (2009, S. 84) vorgestellten Argumentation folgt. Der Herr mit Melone und Aktentasche in Abbildung 11 kann demnach nicht leugnen,

„daß seine Vorstellungswelt von Geistergestalten bewohnt ist, die ihm nicht unähnlich sind. Folglich muß er einräumen, daß diese Wesen ihrerseits darauf bestehen können, sich als einzige Realität, alles sonst aber als Produkt ihrer Einbildung zu betrachten. Auch ihre Vorstellungswelt wäre dann von Geistergestalten bevölkert, eine davon die des Herrn mit Melone und Aktentasche.“

Die Existenz der anderen kann somit, zumindest auf Ebene der jeweiligen „Vorstellungswelt“, nicht geleugnet werden. Foerster (2009, S. 85) beschreibt es mit den Worten: „Ich existiere durch den anderen und er durch mich.“

Abb. 11: Der Herr mit Melone und Aktentasche, der sich einbildet, er sei die einzige Realität, alles Übrige existiere nur in seiner Vorstellung (Foerster, 2009, S. 86)

Objektivität und soziale Konstruktionen

Gras ist grün, Vögel haben Federn, Babies können bei der Geburt noch nicht sprechen und Pflanzen benötigen Wasser um zu leben. Solche Tatsachen, aber auch gemeinsame „Sprachregelungen“ oder „Verhaltensregeln“ innerhalb einer bestimmten Kultur erscheinen als ziemlich sichere Realität und auch der Konstruktivismus hat in diesem Zusammenhang kein Problem damit von Wahrheiten zu sprechen. Die Anerkennung von sozia-

len Wahrheiten erscheint sogar notwendig um das gemeinsame Leben und die Verständigung untereinander zu ermöglichen (vgl. Reich, 2006, S. 79). Auch Glaserfeld (2009, S. 39) postuliert, dass es „die Möglichkeit gibt, zwischen subjektiven Hirngespinnsten und der objektiven Erlebenswelt der Gemeinschaft“ zu unterscheiden.

Eigene Konstruktionen, die von anderen Personen bestätigt werden und somit mit deren Konstruktionen über denselben Sachverhalt übereinstimmen, sind nicht nur für einen selbst, sondern auch für das „Modell, das man sich von dem anderen aufgebaut hat“, viabel und können somit als „objektiv“ anerkannt werden (Glaserfeld, 2009, S. 37). Diese Objektivität ist jedoch immer noch von den an ihrer Entstehung beteiligten Individuen abhängig und kann nicht mit der objektiven Wirklichkeit, die man als solche durch Vermittlung erkennen kann oder nicht, gleichgesetzt werden.

Viele dieser sozialen Konstruktionen erscheinen uns als Tatsachen, da wir bereits in sie hineingeboren und mit ihnen sozialisiert wurden. Eine Abänderung bzw. Weiterentwicklung dieser Realitäten sowohl für uns selbst, als auch im kulturellen Kontext ist nur möglich, wenn das Neue gegenüber dem Alten anschlussfähig erscheint, oder anders gesagt, noch immer viabel ist für die Welt, in der wir uns befinden (vgl. Reich, 2006, S. 79f). Das von Sokrates ins Leben gerufene Sprichwort „Unter den Blinden ist der Einäugige König“, müsste laut Foerster (2009, S. 56) in diesem Zusammenhang korrigiert werden zu „Unter den Blinden kommt der Einäugige ins Irrenhaus, denn er sieht mehr als die anderen“. Die Wirklichkeit des Einäugigen würde mit der Wirklichkeit der Blinden nicht übereinstimmen, sie würde nicht funktionieren und wäre somit nicht viabel.

Ähnlich verhält es sich mit Realitäten, Tatsachen, Modellen bzw. Überzeugungen, die vom Beobachtungssystem „Wissenschaft“ erzeugt werden. Die Glaubwürdigkeit dieser „Problemlösungen“ hängt ebenfalls davon ab, inwieweit sie mit der bisher konstruierten Wirklichkeit übereinstimmen bzw. im Anschluss daran als glaubwürdig erscheinen (vgl. Hejl, 2009, S. 111f). Dies erklärt auch warum es manche wissenschaftliche Erkenntnisse, die dem Zeitgeist entsprechen, in den allgemein anerkannten Fachdiskurs schaffen und andere nicht. Um die Anschlussfähigkeit bzw. Glaubwürdigkeit ihrer Thesen zu unterstreichen können Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedliche Strategien anwenden. Entweder sie suchen sich „Verbündete“, welche ihre Überzeugungen teilen oder sie knüpfen in ihrer Argumentation an „frühere Texte“, die bereits etabliertes Wissen darstellen, an. Auch die Verwendung bestimmter „rhetorischer Mittel“ oder „Einschreibungsgeräte“, welche beispielsweise das Erforschte über die Darstellung von Zahlen und Fakten transparent machen, können herangezogen werden (vgl. Gergen, 2002, S. 77).

4.3 Re-Konstruktion

Wie bereits in Kapitel 4.2. erwähnt, spielt die Anschlussfähigkeit neuer Erkenntnisse, Überzeugungen oder auch Lerninhalte an das bereits vorhandene und etablierte Wissen eine entscheidende Rolle. Reich (2006, S. 79f) spricht in diesem Zusammenhang von einer Koordination bzw. einer Re-Konstruktion des Alten. „Dieses Zusammendenken, diese Rekonstruktion, erzeugt die Passung, die Viabilität, die Konstrukte für uns haben oder nicht.“

Die Menschen erfinden somit nicht alles neu, sondern sie rekonstruieren auch Entdeckungen anderer. Diese Re-Konstruktionen sind aktive, individuelle Konstruktionen, die dadurch relativiert werden, dass es sie schon gibt. Es handelt sich daher nicht um die unreflektierte Übernahme von Vorstellungen anderer, sondern um ein aktives Nachentdecken (vgl. Reich, 2002, S. 84).

Im Zuge dieses Re-Konstruktionsprozesses eröffnet sich auch die Möglichkeit der kritischen Reflexion bereits bestehenden Wissens. Die Beobachterperspektive spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine wichtige Rolle. So kann laut Reich (2002, S. 84f) beispielsweise gefragt werden: „Dies sehen wir aus unseren Augen konstruktiv so; jetzt schauen wir aus den Augen von X rekonstruktiv, was er oder sie gesehen hat.“ Rekonstruktionen eröffnen somit einen Interpretationsraum bereits vorhandener Tatsachen und bilden die Grundlage für eigene Konstruktionen.

4.4 Ko-Konstruktion

Ein Begriff, der vorrangig im Bereich der kognitiven Psychologie bzw. Lerntheorie Verwendung findet, jedoch bis dato weder genau definiert ist, noch einheitlich gebraucht wird, ist der der Ko-Konstruktion (vgl. Reusser, 2001, S.2058). Wie *Ko-Konstruktion* bereits suggeriert, soll durch diesen Terminus die Abhängigkeit individueller Konstruktionen von sozialen und kulturellen Gegebenheiten betont werden. Die Verbindung mit dem sozialen Konstruktivismus ist somit naheliegend.

„People construct their knowledge, not only from direct personal experience, but also from being told by others and by being shaped through social experience and interaction.“
(Reusser, 2001, S. 2058)

Auch Reich (2002, S.88) ist der Meinung, dass die interaktive Seite konstruktivistischer Tätigkeiten stärker zu berücksichtigen sei.

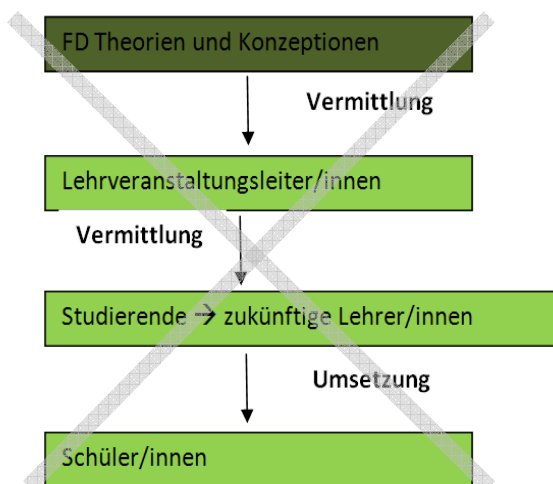
Die Wechselwirkung zwischen Individuum und sozialer Gegebenheit kann als bidirektionales Verhältnis gedeutet werden. Das Individuum ist zwar ein in sich geschlossenes System, welches sich seine Wirklichkeit konstruiert, steht aber aus systemischer Sicht stets mit seiner Umwelt in Verbindung. Das „eigenständige Operieren der sich selbst sozialisierenden Subjekte (die Konstruktion)“ findet also stets unter „gleichzeitiger struktureller Abhängigkeit von anderen Subjekten und sozialen Interaktionen“ statt, was zu einer Ko-Konstruktion führt (Sutter, 2004, S.169). Ko-Konstruktion ist somit die aktive, individuelle Konstruktion unter Berücksichtigung sozialer Gegebenheiten.

Fend (2003, S. 209) beschreibt das Konzept des Ko-Konstruktivismus folgendermaßen:

„Das Konzept des Ko-Konstruktivismus soll auf den besonderen Prozesscharakter der Beziehung zwischen Person und Umwelt verweisen. Es schließt einseitige und passive Determinationsprozesse aus. Entwicklung erfolgt auf der Folie von selbst-reflexiven Prozessen der Person und ihrer Bezugspersonen, also auf Basis von Diskursen, die ihrerseits auf einem je eigenen Verständnishorizont aufbauen. Die Ko-Konstruktion erfolgt aber jeweils angesichts interner und externer Handlungsvorgaben.“

Sozioökonomische und gesellschaftliche Aspekte werden also mitberücksichtigt.

4.5 Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion bewegungs- und sportdidaktischer Positionen



Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es, dem konstruktivistischen Denkansatz folgend, der von „der Relativität und Konstruktivität von Wahrheit und Wissen“ ausgeht (Reich, 2000, S. 15), die Wahrheit, welche durch wissenschaftliche Forschung erkannt wird und die man sich durch Vermittlung aneignen kann, nicht gibt (vgl. Abbildung 12)

Abb. 12: Der Weg der Vermittlung aus konstruktivistischer Sicht (eigene Abbildung)

Wissenschaft aber auch deren Erkenntnisse sind vielmehr soziale Konstrukte. Im Mittelpunkt dieses Konstruktionsprozesses steht der Beobachter selbst. Somit kann auch die Entstehung bewegungs- und sportdidaktischer Positionen als individueller (vgl. Kapitel 4.2 Konstruktion von Wirklichkeiten) sowie sozialer (vgl. Kapitel 4.4 Ko-Konstruktion) Kons-

truktionsprozess verstanden werden. Die Anschlussfähigkeit an Überzeugungen der jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeit spielen dabei eine entscheidende Rolle (vgl. Kapitel 4.3 Re-Konstruktion).

Wie bereits in Kapitel 2.3 betont wurde, kann davon ausgegangen werden, dass jede Fachdidaktikerin und jeder Fachdidaktiker einer persönlichen fachdidaktischen Orientierung folgt (vgl. Balz, 1992, S.13), dies aber immer unter Einbezug bereits bestehender Konzepte und Überlegungen (Re-Konstruktion) sowie in Bezug auf die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen der jeweiligen Zeit und im Austausch mit anderen Subjekten (Ko-Konstruktion).

B QUALITATIVE ERHEBUNG, AUSWERTUNG UND ANALYSE

5 Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Erhebung der, für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten, qualitativen Daten. Zuerst wird die gewählte Forschungsmethode, das Experteninterview, vorgestellt, bevor der Zugang zum Forschungsfeld beschrieben wird. Die Interviewdurchführung erfolgte anhand eines Interviewleitfadens. Dieser wird, ebenso wie Probleme, die während der Interviewdurchführung aufgetreten sind, abschließend dargestellt.

5.1 Das Experteninterview³⁵

Die Auswahl des Forschungsinstruments erfolgt stets in Bezug auf die zu untersuchende Fragestellung und die Absicht der Untersuchung.

Qualitative Forschung zeichnet sich laut Hellferich (2004, S.19) dadurch aus, dass durch sie „Sinn“ oder „subjektive Sichtweisen“ rekonstruiert werden können. Ziel ist es, „Wirklichkeitskonzepte“ oder „–konstruktionen“ zu rekonstruieren und zu verstehen. Schütz (1993, zitiert nach Hellferich, 2004, S.21) bezeichnet das Ergebnis bzw. die Auswertung qualitativer Forschung aus diesem Grund auch als „Konstruktion zweiten Grades“.

Das qualitative Interview, als eine Art der qualitativen Sozialforschung, lässt die Personen selbst zu Wort kommen und liefert somit einen direkten Zugang zu deren subjektiver Sichtweise (vgl. Friebertshäuser, 2003, S.371). Gearbeitet wird dabei mit offenen Fragen, die den Befragten viel Spielraum beim Antworten lassen und „die Interaktion zwischen Befragtem und Interviewer, sowie die Eindrücke und Deutungen des Interviewers als Informationsquelle“ berücksichtigen (Bortz & Döring, 2006, S.209).

In der qualitativen Sozialforschung haben sich nach und nach zahlreiche Interviewtypen³⁶ bzw. Interviewtechniken etabliert, die laut Friebertshäuser (2003, S.372) in zwei Katego-

³⁵ Der Terminus „Experteninterview“ wurde als Methodenbezeichnung direkt aus der Literatur (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 315) entnommen; auf personeller Ebene sind sowohl weibliche als auch männliche Expertinnen und Experten angesprochen.

³⁶ Bortz u& Döring (2006, S.315) unterscheiden beispielsweise 19 Interviewtypen.

rien, nämlich die „Leitfaden-Interviews“ und die „Erzählgenerierenden Interviews“, unterteilt werden können.

Eine spezifische Form des Leitfaden-Interviews ist das Experteninterview, welches sich durch die Befragung einer charakteristischen Personengruppe auszeichnet. Das Experteninterview eignet sich besonders dafür, „Mentale Modelle“ von Expertinnen und Experten zu erheben (Börtz & Döring, 2006, S.313f) bzw. „komplexe Wissensbestände“ zu rekonstruieren (Meuser & Nagel, 2003, S.481) und wurde aus diesem Grund auch für die vorliegende Untersuchung eingesetzt.

Die Expertise einer Person wird in Abhängigkeit der jeweiligen Forschungsfrage von der Forscherin bzw. vom Forscher vorab bestimmt und erfolgt meist auf Basis einer „institutionell-organisatorisch abgesicherte[n] Zuschreibung“ (ebd. S.486).

5.2 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Als Expertinnen und Experten für Fragen bewegungs- und sportdidaktischer Theorien bzw. Konzeptionen wurden, nach den in Kapitel 5.1 beschriebenen Kriterien, jene Personen bestimmt, welche Lehrveranstaltungen im Bereich der „Allgemeinen und Speziellen Fachdidaktik des Schulsports“ (Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“) oder im „Basismodul Sportdidaktik“ (Bakkalaureatsstudium Sportwissenschaft) leiten. Als Informationsquelle dafür diente das Kommentierte Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien³⁷.

Im SS 2010 unterrichteten insgesamt 19 verschiedene Lehrbeauftragte bewegungs- und sportdidaktische Lehrveranstaltungen am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien. Diese wurden per E-Mail schriftlich über das Thema dieser Magisterarbeit, sowie über das Forschungsinteresse und die Rahmenbedingungen der qualitativen Erhebung informiert. Neun Personen erklärten sich darauf hin für ein Interview bereit. Die Terminvereinbarung erfolgte per E-Mail oder telefonisch. Zusätzlich wurde eine externe Person im Zuge der IX Sommerakademie 2010³⁸ zur Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption befragt. Da dieses Interview, aufgrund der Rahmenbedingungen, nur einen Teil des Interviewleitfadens umfasst, wird es lediglich als Zusatzinformation herangezogen.

³⁷ vgl. <http://online.univie.ac.at/vlvz?extended=Y>

³⁸ vgl. http://www.univie.ac.at/sportdidaktik/veranstaltungen/IX_sommerakademie.php

Im Zuge der qualitativen Interviewstudie wurden vier Personen befragt, welche Lehrveranstaltungen im Bereich der „Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik“ leiten und vier Expertinnen bzw. Experten, die im Bereich der „Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik“ tätig sind. Eine Person unterrichtet in beiden Zweigen. Lehrveranstaltungen (LV) der „Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik“ sind an keine spezielle Sportart gebunden, während sich die „Spezielle Bewegungs- und Sportdidaktik“ auf ein spezifisches sportliches Feld bezieht. Die befragten Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter der „Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik“ kommen aus den Disziplinen „Behindertensport“, „Leichtathletik“, „Geräturnen“, „Gestaltend- und darstellende Bewegungshandlungen“ und „Spielsportarten“. Die Stichprobe ist somit sehr ausgeglichen und deckt alle Spezialgebiete, außer „Schwimmen“, ab.

5.3 Die Durchführung der Interviews

Die Durchführung der Interviews erfolgte je nach Wunsch der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in deren Büro, im Zimmer 5.04 (USZ II³⁹) oder bei den Befragten zu Hause. Eine ruhige Umgebung, ohne Störeinflüsse von außen, war somit stets gegeben. Die Interviews wurden mit Hilfe eines Tonbandgeräts der Marke OLYMPUS LS-10 aufgezeichnet.

5.3.1 Der Interviewleitfaden

Wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt wurde, bietet sich für die Durchführung von Experteninterviews ein „leitfadengestütztes offenes Interview“ an. Der Leitfaden, mit einer thematischen Vorstrukturierung der Fragen, dient einerseits der Forscherin bzw. dem Forscher als theoretische Vorbereitung auf das Spezialgebiet der Befragten, um kompetent auftreten zu können (Meuser & Nagel, 2003, S.486). Andererseits wird durch den Leitfaden sichergestellt, dass bestimmte Themen während des Interviews angesprochen werden und somit die Ergebnisse unterschiedlicher Befragungen vergleichbar sind (vgl. Bortz & Döring, 2006, S.314).

Der im Zuge dieser Masterarbeit verwendete Interviewleitfaden umfasst 15 allgemein formulierte Fragen, die fünf Themenblöcken zugeordnet sind. Ergänzende Fragen dienen als Hilfestellung, um informative Antworten zu erhalten. Die einzelnen Fragen des Leitfa-

³⁹ Universitätssportzentrum, Gebäude II

dens müssen nicht chronologisch abgearbeitet werden, sondern sie dienen lediglich als Ankerpunkte und Gedächtnisstütze für die Interviewerin.

Interviewleitfaden

Einführung: Da Sie eine fachdidaktische LV im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ bzw. im „Bakkalaureatsstudium Sportwissenschaften“ leiten, möchte ich mit Ihnen ein Experteninterview zum Thema „Bewegungs- und Sportdidaktik“ führen.

Ziel meiner Magisterarbeit ist es herauszuarbeiten, welchen Zugang Lehrende fachdidaktischer Lehrveranstaltungen in Bewegung und Sport zur Bewegungs- und Sportdidaktik haben. Das Interview wird anonymisiert und ausschließlich im Rahmen der Verfassung meiner Diplomarbeit verwendet. Das Interview wird ca. 30 Minuten dauern.

Block 1: Fachdidaktische Biographie

Intention: Die Fragen 1-3 dienen dazu, einen Einblick in die Biographie (Beruflicher Werdegang) sowie in den individuellen Kontext des beruflichen Werdegangs (Warum? Sozialisation?) der/des LVL zu bekommen. Darüber hinaus soll in Erfahrung gebracht werden, ob bzw. wie sich der Zugang der Befragten zur Bewegungs- und Sportdidaktik über die Zeit verändert hat und warum es zu diesen Veränderungen gekommen ist.

Einführung: Im ersten Block geht es um Ihre berufliche Biographie und Ihre Interpretation von Bewegungs- und Sportdidaktik.

Frage 1: Wie sind Sie zur Fachdidaktik (Interesse/Funktion) gekommen?

Frage 1a: Gibt es Vorbilder/Orientierungen/prägende Ereignisse?

Frage 1b: Wie lange sind Sie schon in der universitären Lehre bzw. in der Forschung im Bereich Fachdidaktik tätig?

Frage 2: Wenn Sie an die Zeit zurückdenken, in der Sie begonnen haben sich mit Fachdidaktik zu beschäftigen: Wie war Ihr damaliger Zugang zur Fachdidaktik?

Frage 2a: Mit welchen fachdidaktischen Fragestellungen haben Sie sich auseinandergesetzt?

Frage 2b: In welche Richtung ging der allgemeine wissenschaftliche Diskurs im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik?

Frage 3: Wie würden Sie Ihre jetzige Konzeption von Fachdidaktik im Vergleich zu früheren Zugängen beschreiben?

Frage 3a: Wodurch kam es zu dieser Veränderung?

Frage 3b: Wer bzw. was hat Sie im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn beeinflusst?

Block 2: Fachdidaktik in der Organisation

Intention: Die Fragen 4-6 behandeln die Kommunikation über bewegungs- und sportdidaktische Themen am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport. Es soll in Erfahrung gebracht werden, wie aus Sicht der Befragten der fachdidaktische Diskurs am ZSU aussieht. Die direkte Frage nach einem einheitlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzept am ZSU kann mit den Ergebnissen der Fragen 7-13, in welchen die LVL indirekt Auskunft über ihr persönliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept geben, verglichen werden.

Einführung: Kommen wir wieder zurück in die Gegenwart. Im nächsten Block möchte ich mit Ihnen über die fachdidaktische Arbeit hier am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport sprechen.

Frage 4: Wird über Fragen fachdidaktischer Theorien und Konzeptionen an Ihrem Institut/Zentrum diskutiert?

Frage 4a: In welchem Rahmen findet dies statt? Wer diskutiert?

Frage 4b: Was sind die thematischen Schwerpunkte dieser Diskussionen?

Frage 5: Gibt es an Ihrem Institut ein gemeinsames Fachdidaktik-Konzept?

Falls ja:

Frage 5a: Wissen Sie, wie es zu diesem Konzept gekommen ist?

Frage 5b: Könnten Sie mir die Grundzüge dieses Konzept kurz beschreiben?

Falls nein:

Frage 5c: Könnten Sie mir kurz erläutern, welche Konzepte nebeneinander vorkommen?

Frage 5d: Welches Konzept stimmt am ehesten mit Ihrem persönlichen Fachdidaktik-Konzept überein? Warum?

Frage 6: Bevor wir im nächsten Block näher auf eine Fachdidaktik-LV eingehen, würde mich noch interessieren, welche LV Sie derzeit leiten?

Frage 6a: Welche Inhalte werden in diesen LV behandelt?

Block 3: FD-Wissen (Studierende)

Intention: Block 3 und 4 sollen Auskunft darüber geben, welchen Zugang die Interviewten zur Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept haben. In diesem Zusammenhang spielen in Anlehnung an PCK⁴⁰ auch Kompetenzen, welche zukünftige Lehrpersonen nach Ansicht der Befragten besitzen sollten, eine Rolle.

Einführung: Im Folgenden würde ich mit Ihnen gerne über die Fachdidaktik-LV LV-(Name der LV) sprechen, welche Sie dieses Semester leiten.

Frage 7: Was sollten Studierende in Ihrer Fachdidaktik-LV LV- (Name der LV) lernen?

Frage 7a: Was sollten die Studierenden nach dem Besuch Ihrer LV besser können?

Frage 8: Welche weiteren Kompetenzen sollten die Studierenden im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung erwerben?

Block 4: FD- Konzept

Einführung: Laut Balz (2009) gibt ein Fachdidaktik-Konzept Antworten auf die Fragen:

-) Welchen Auftrag hat der „Schulsport“ zu erfüllen? Also warum/wieso sollte Sport ein Schulfach sein?
-) Welche Ziele werden im Fach „Bewegung und Sport“ verfolgt? (Erziehungs- und Lernziele)
-) Mit welchen zentralen Inhaltsbereichen werden diese Ziele erreicht? Also: Was wird unterrichtet?
-) Mit welchen Vermittlungsformen wird bevorzugt versucht, diese Ziele zu erreichen? Also: Wie wird unterrichtet?

Frage 9: Deckt diese Aufgabenumfassung der Fachdidaktik Ihrer Meinung nach alle wichtigen Bereiche ab, oder würden Sie für sich den Aufgabenbereich der Fachdidaktik anders/weiter/enger definieren?

⁴⁰ Pedagogical Content Knowledge; vgl. Shulman, 1986

Frage 9a: Welche Rolle spielt die Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb des Schulsports?

Frage 10: Worin liegt für Sie die Hauptaufgabe des Schulsports? Welchen Auftrag hat der Schulsport zu erfüllen?

Frage 11: Welche Ziele sollten im Fach „Bewegung und Sport“ verfolgt werden?

Frage 12: Welche Inhaltsbereiche sind für Sie zentral?

Frage 13: Welche Vermittlungsformen sind Ihrer Meinung nach dafür am Besten geeignet?

Block 5: Entwicklung der Fachdidaktik

***Intention:** Zukunftsvisionen und Wünsche der Befragten, wie sich die Bewegungs- und Sportdidaktik weiterentwickeln wird, geben auch Auskunft darüber, welche Aspekte den Interviewten in Bezug auf die Bewegungs- und Sportdidaktik besonders wichtig sind.*

***Einführung:** Zum Abschluss möchte ich Sie noch über Ihre Visionen zur Entwicklung der Fachdidaktik in Ihrem Fach fragen.*

Frage 14: In welche Richtung entwickelt sich die Fachdidaktik Ihrer Meinung nach weiter?

Frage 14a: Worauf ist diese Veränderung Ihrer Meinung nach zurückzuführen?

Frage 14b: Wohin hätten Sie gerne, dass sich die Fachdidaktik in Ihrem Fach an der Universität Wien entwickelt? Welche Chancen und Befürchtungen gibt es?

Frage 15: Wir sind nun am Ende des Interviews. Möchten Sie aus Ihrer Sicht noch etwas ergänzen?

5.3.2 Probleme bei der Interviewdurchführung

Die Interviews verliefen größtenteils ungestört. Bei zwei Interviews musste das Gespräch allerdings unterbrochen und die Aufnahme gestoppt werden. Gründe dafür waren Telefonate und das Erscheinen einer Studentin während der Sprechstunde. Der Interviewverlauf wurde durch diese Unterbrechungen jedoch nicht wesentlich beeinflusst. Die Befragten wussten nach der Pause noch sehr gut, was sie zuvor sagen wollten, und setzten das Interview an dieser Stelle fort.

Eine Tatsache, die rückblickend als Problem bezeichnet werden kann ist, dass bei der Konzeption des Interviewleitfadens von der Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik mit ihren Konzeptionen ausgegangen wurde. Die befragten Personen, welche in einer bestimmten Sportart beheimatet sind, sprachen jedoch über die Spezielle Fachdidaktik ihres Faches. Dies führte anfangs zu Missverständnissen. Auch bei der Auswertung musste berücksichtigt werden, dass sich die Aussagen auf zwei unterschiedliche Ebenen der Bewegungs- und Sportdidaktik beziehen. Dieses Spannungsfeld zwischen der Allgemeinen und Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik wurde aufgegriffen und in die Analyse miteinbezogen.

6 Darstellung der Interviewdaten

In diesem Kapitel werden die empirisch erhobenen Daten systematisch dargestellt. Grundlage für die weitere Analyse der Interviews ist die Verschriftlichung der Daten. Ausgehend von den Transkripten der Interviews erfolgt, unter Berücksichtigung der vorliegenden Forschungsfragen, eine erste Reduktion der Daten. Anschließend werden Kategorien gebildet, welche sowohl auf theoretischen Überlegungen als auch auf der Durchsicht des erhobenen Materials beruhen. Spezifische Interviewstellen werden den einzelnen Kategorien mittels Protokollsätzen zugeordnet. Diese thematisch strukturierte und reduzierte Datenmenge dient als Basis für eine weitere Auswertung und die Gegenüberstellung der einzelnen Interviews.

6.1 Die Transkription

Voraussetzung für die Auswertung der Experteninterviews ist die Verschriftlichung der digital aufgezeichneten Interviews in Form eines Transkripts (vgl. Meuser & Nagel, 2003, S.488).

Abhängig vom „theoretischen Interesse“ der Untersuchung stehen verschiedene Arten und Genauigkeitsgrade der Transkription zur Verfügung. Die Palette reicht von wörtlichen Transkriptionen, die auch dialektische Charakteristika, Füllwörter, phonetische Besonderheiten oder nonverbale Reaktionen während des Gesprächsverlaufs mit berücksichtigen, bis hin zu stark „geglätteten“ Transkriptionen, bei denen lediglich die Wiedergabe des gesagten Inhalts im Vordergrund steht (Bortz & Döring, 2006, S.312). Mayring (2002, S.91) betont in diesem Zusammenhang, dass eine „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ die am weitesten verbreitete Transkriptionstechnik ist. Diese wird vor allem dann eingesetzt, wenn die „inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“, wie es auch bei der Befragung von Expertinnen und Experten der Fall ist.

Da das Hauptaugenmerk dieser Untersuchung auf der inhaltlichen Darstellung subjektiver Theorien von Expertinnen und Experten im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik liegt, wurde die Sprache größtenteils in normales Schriftdeutsch übertragen⁴¹ und Füllwörter wie beispielsweise „hmh“, „ja“ oder „ah“, sowie Wortwiederholungen wurden nicht transkribiert. Der Satzbau sowie der Stil des Gesprochenen wurden jedoch nicht verändert.

⁴¹ Ausnahmen bilden starke Dialektausdrücke, die durch eine Übersetzung in Hochdeutsch ihre Aussagekraft verlieren würden.

6.2 Auswahl des Auswertungsverfahrens

Laut Bortz & Döring (2006, S. 331) gibt es zahlreiche qualitative Auswertungsverfahren, die alle „verbales bzw. nichtnumerisches Material“ interpretieren und dabei in „intersubjektiv nachvollziehbaren Arbeitsschritten“ vorgehen. Exemplarisch stellen sie die Globalauswertung, die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die Grounded Theory, sowie sprachwissenschaftliche Auswertungsmethoden vor. Die Qualitative Inhaltsanalyse wurde für das vorliegende Forschungsinteresse als die geeignetste Auswertungsmethode befunden und wird aus diesem Grund im Folgenden vorgestellt.



Abb. 13: Auswahl des Auswertungsverfahrens (eigene Abbildung)

Die „qualitative Inhaltsanalyse“

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, Texte systematisch zu analysieren, „indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleiteten, am Material entwickelten, Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2002, S.114). Für die Auswertung von Experteninterviews empfehlen Meuser & Nagel (2003, S.488f) eine Methode, die der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2003) sehr nahe kommt. Abbildung 13 zeigt die Vorgehensweise bei der Auswertung der Interviews.

In einem ersten Schritt wird das in Form von Transkripten vorliegende Interviewmaterial zusammengefasst und reduziert. Die Paraphrasierung erfolgt unter Berücksichtigung der interessierenden Forschungsfragen und in strikter Anlehnung an die Äußerungen der Expertinnen und Experten.

Auf Basis dieser inhaltsanalytischen Zusammenfassung (induktive Kategorienbildung) und in Bezug auf die zugrunde liegende Theorie (deduktive Kategorienbildung), werden im Anschluss Kategorien gebildet, die als Grundlage für die thematische Zuordnung der „paraphrasierten Passagen“ dienen. Dabei ist nach wie vor „textnah“ zu arbeiten und die „Terminologie der Interviewten“ wird aufgegriffen⁴².

Erst im nächsten Schritt der Analyse erfolgt eine Loslösung vom einzelnen Interview. Das Ziel ist ein „thematischer Vergleich“ (Meuser & Nagel, 2003, S. 489) bzw. eine „inhaltliche Strukturierung“ (Mayring, 2003, S.89) der Daten anhand des zuvor entwickelten Kategoriensystems⁴³.

Abschließend können „Aussagen über Strukturen des ExpertInnenwissens getroffen“ werden und die Daten mit der Literatur verglichen werden (Meuser & Nagel, 2003, S. 489). Dies erfolgt in der hier vorliegenden Analyse jeweils im Anschluss an die thematische Auswertung unter dem Punkt „Interpretation“.

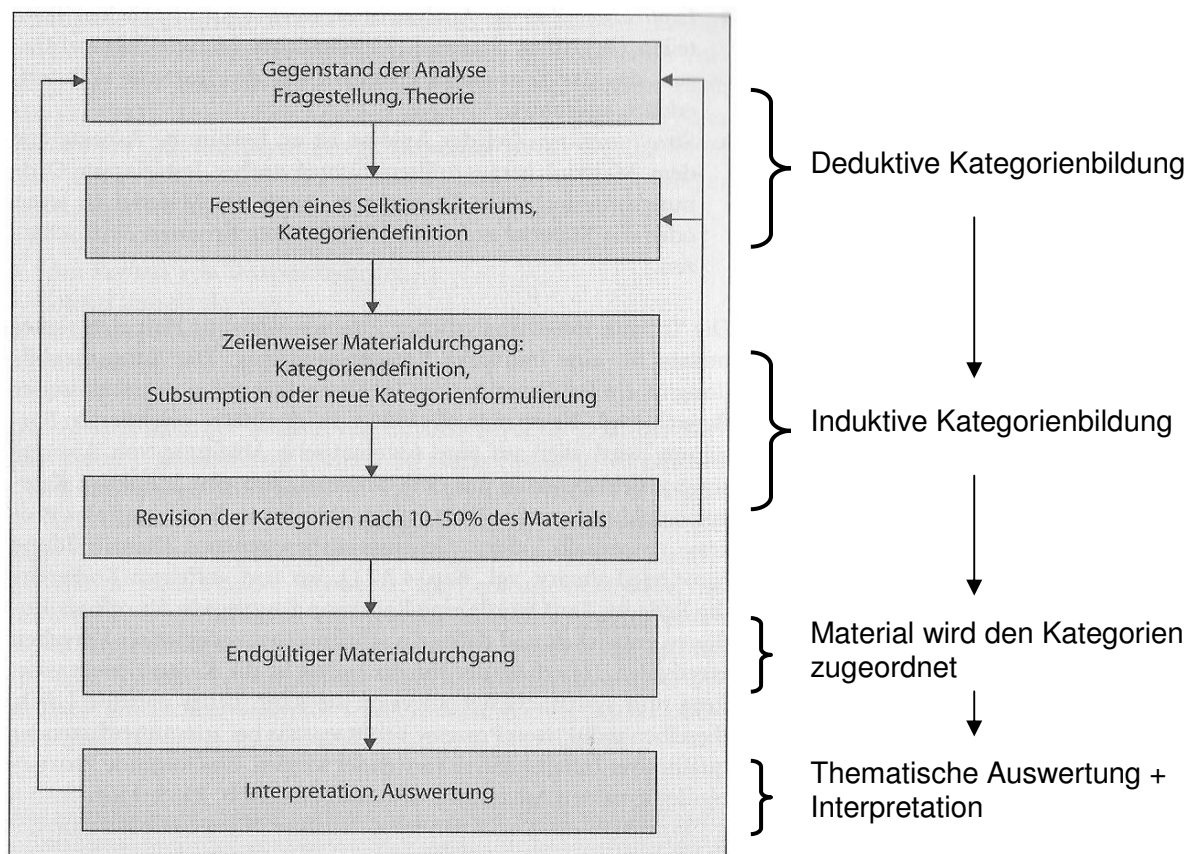


Abb. 14: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (adapt. nach Mayring, 2002, S. 116)

⁴² Die ersten beiden Analyseschritte werden in Kapitel 6.3 durchgeführt. Die Zuordnung von passenden Textpassagen zu den jeweiligen Kategorien erfolgt mittels Protokollsätzen.

⁴³ Die thematische Auswertung erfolgt in Kapitel 7.

6.3 Zusammenfassung und Kodierung der Daten

Da die Grundgesamtheit von 19 Expertinnen und Experten im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik am ZSU sehr gering ist, werden nur die wichtigsten Informationen über die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner preisgegeben, um deren Anonymität zu wahren. Den Befragten wird jeweils ein Personen-Code von A bis J zugeordnet und die Auflistung der Interviews erfolgt in chronologischer Reihenfolge nach Aufnahmedatum.

6.3.1 Interview A

Personen-Code: A
Datum: 4.5.2010
Dauer: 44min 59sec
Ort: Büro von A; USZ II
LV im Bereich der: Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik (Fachbereich „turnerische Bewegungshandlungen“)

A kommt ursprünglich aus der Praxis, er war selbst Leistungsturner (Z 49) sowie Trainer im Verein und am USI (Z 52).

Die Lehrveranstaltung im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik hält A seit dem Vorjahr (Z 17), er leitet jedoch bereits seit längerem praktische Lehrveranstaltungen (Z 43-44), wo in Ergänzung zur Praxis auch theoretische Inhalte behandelt werden (Z 32-36). Im Zuge dessen hat er sich zum ersten Mal Gedanken gemacht, was man theoretisch in der Richtung bringen könnte (Z 34-35).

Da Turnen ein sehr komplexes Thema ist, sieht A die Theorie als notwendige Ergänzung zur Praxis (Z 36; Z 54-56, Z 72), er geht jedoch bezüglich seiner theoretischen Überlegungen von der Praxis aus, da diese seine Norm ist (Z 61-62). Die Theorie ist zwar notwendig, da in der Praxis für viele Themen zu wenig Zeit ist (Z 72-74), A ist aber der Meinung, dass jemand, nur weil er verschiedene Modelle kennt, nicht besser unterrichtet (Z 85-86). Um einen guten und motivierenden Unterricht gestalten zu können, braucht es eine total gute Ausbildung und ein hohes Eigenkönnen. Denn jeder, der es nicht hat, traut sich an die Materie nicht heran (Z 100-103).

Die Studierenden sollen in der Lehrveranstaltung im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik, welche A leitet, ein Hilfswerkzeug aus Theorie und Praxis bekommen, das es ihnen ermöglicht ein Stundenbild so umzusetzen, dass die Stunde ins Gleiten kommt (Z 115-117). Dabei gibt es einige Punkte, welche dies begünstigen: Erfolgserlebnisse (Z 129), Soziales fördern (Z137-139), Angst und Blamage vermeiden (Z 140-142), Einsatz

von Hilfsmittel (Z 152), Einsatz von Freestyle und alternativem Turnen (Z 145-151). Das Eigenkönnen der Studierenden ist A besonders wichtig (Z 186; Z 220-221). Durch die Erarbeitung des Eigenkönnens setzen sich die Studierenden auch mit der Methodik und der Didaktik auseinander (Z 230-232).

Im Schulsport soll Sport vorgestellt und von den Schülern gelernt werden (Z 280-281). Außerdem sollen die Schüler motiviert werden, außerschulisch den Sport im Leben weiter zu betreiben (Z 281-282). Inhalte, welche im Sportunterricht durchgenommen werden, sind beispielsweise der Handstützüberschlag (Z 303). Es können im Laufe des Jahres immer Schwerpunkte gesetzt werden, wo etwas Bestimmtes erarbeitet wird (Z 295). A ist jedoch gegen den bloßen Bewegungssport, ein klares Lernen des Sports steht im Vordergrund (Z 283-284). A findet auch die Formulierung des neuen Lehrplans unglücklich gewählt (Z 344-345), da keine Übungen, sondern nur mehr Bildungsziele definiert sind (Z 348-349). Diese schwammige Formulierung führt dazu, dass Turnen als Sportart kaum noch durchgeführt wird (Z 350-364). Im Unterricht sollte, laut A, das Eigenkönnen unter Berücksichtigung methodisch-didaktischer Prinzipien und in Hinblick auf Soziales verbessert werden (Z 335-337). Ein Problem des Schulsports sieht A darin, dass 25 Schüler in einer Klasse sind und durch diese hohe Anzahl das Umsetzen von didaktischen Konzepten unmöglich ist. (Z 170-174)

Seine eigene Entwicklung in Bezug auf die Bewegungs- und Sportdidaktik beschreibt A wie eine Reise: Wenn man in den eigenen vier Wänden ist, dann ist man glücklich; wenn man hinausgeht, lernt man neue Ideen und neue Konzepte kennen, man sieht was die Anderen machen und setzt sich damit auseinander (Z 409-415).

Früher beschäftigte man sich hauptsächlich mit Methodik und Bewegungslehre (Z 423; Z 439). Erst in den letzten 20 Jahren hat sich Alles von Methodik auf Fachdidaktik verändert (Z 440-444). Während die Methodik sich lediglich mit dem Schaffen von Definitionen (Z 424-426) und dem Aufbau von sportlichen Übungen (Z 448-449) beschäftigt hat, berücksichtigt die Fachdidaktik den ganzen Hintergrund, wie etwa die Motivation der Schüler, zeitliche Aspekte, den Klassenverband usw. (Z 454-458).

A spricht das „Problem“ an, dass es im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik zwei Ebenen gibt. Einerseits die Allgemeine Fachdidaktik und andererseits die Spezielle Fachdidaktik der Sportarten. Die Allgemeine Bewegungs- und Sportdidaktik sieht A als Theorie, er befindet sich mit der Speziellen Fachdidaktik jedoch schon in der Halbpraxis (Z 488-489), wo der praktische Zugang wichtig ist, da es um die praktische Umsetzung geht (Z 476-478). Es geht jedoch nicht darum die Fachdidaktik bloß auf die eigene Sportart umzumünzen (Z 489-491).

Innerhalb der Fachgruppe sprechen sich die Lehrveranstaltungsleiter bezüglich der Gestaltung des Unterrichts und der Prüfungsübungen ab (Z 501-502). A betont, dass fast alle Lehrbeauftragten im Bereich Turnen aus demselben Stamm kommen und somit eine ähnliche Auffassung haben (Z 515-517). Dies bezieht sich auf gemeinsame Zielübungen (Z 514), sowie die Einstellung, dass das Eigenkönnen, das Können von Sichern und Helfen, sowie fachdidaktisches Können von Bedeutung sind. Sicherheit, das Erklären von Knotenpunkten sowie das Vorstellen von Stundenmodellen sind weitere wichtige Punkte, über die Einigkeit besteht (Z 524-528).

A wünscht sich, dass in Zukunft an dem Grundkonzept, dass man Turnen durch das Erlernen der Zielübungen weitergibt, festgehalten wird (Z 546-547). Das Lernen von Zielübungen zeichnet den Turnsport aus (Z 540-541) und unterscheidet ihn von anderen Sportarten, wo es beispielsweise um eine Steigerung der Höhe geht (Z 541-542). Die Fachdidaktik hat sich bloß verändert, weil sich die Menschen und die Materialien geändert haben, an dem Grundprinzip sollte man jedoch festhalten (Z 555-561).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

P1: Aufgrund der Übernahme einer Lehrveranstaltung, welche zwei Stunden Praxis und eine Stunde Theorie umfasste, hat sich A das erste Mal Gedanken gemacht, was man theoretisch in der Richtung bringen könnte (Z 33-36).

Beeinflussende Faktoren

- P2: A kommt ursprünglich aus der Praxis (Leistungsturner, Tätigkeit im Verein und am USI) (Z 48-52; Z 61-62).
- P3: A hat die LV-Unterlagen seiner Vorgänger studiert (Z 25-26; Z421-422) und hat von ihnen sehr viel gelernt (Z 436-437).
- P4: Durch die Beschäftigung mit der Literatur kam A auf neue Ideen (Z 403-404).
- P5: Nach und nach lernte A das fachdidaktische Tun seiner Kollegen und auch neue Konzepte kennen (Z 414-415).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

P6: Der Wissensstand von A hat sich durch die Beschäftigung mit der Materie vergrößert. Er lernte neue Ideen und Konzepte kennen (Z 403; Z 414-415).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P7: Früher beschäftigte man sich eher mit Methodik und Bewegungslehre (Z 423; Z 439), in den letzten 20 Jahren hat sich der Schwerpunkt auf die Fachdidaktik verlegt (Z 440-444).
- P8: Heute besitzt man mehr Backgroundwissen über fachdidaktische Aspekte wie etwa Motivation, zeitliche Aspekte oder Klassen- und Gruppendynamik (Z 454-458).

Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept (Auftrag des Schulsports; Ziele; Inhalte; Methoden)

- P9: Im Schulsport soll Sport vorgestellt und von den Schülern gelernt werden (Z 280-281). A ist für ein klares Lernen des Sports (Z 283-284).
- P10: Die Schüler sollen dazu motiviert werden, auch außerschulisch den Sport im Leben weiter zu betreiben (Z 281-282).
- P11: Im Unterricht sollten verschiedene Zielübungen, wie beispielsweise der Handstützüberschlag, durchgenommen und erarbeitet werden (Z 303; Z 316-320). Dieses Lernen durch Zielübungen bereitet einfach Freude (Z 548-549).
- P12: Die Verbesserung des Eigenkönnens, ein sozialer Schwerpunkt und methodisch-didaktisches Vorgehen spielen im Unterricht eine wichtige Rolle (Z 335-337).

Bedeutende Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen

- P13: Lehrer benötigen ein hohes Eigenkönnen, da sie sich sonst an die Materie nicht herantrauen (Z 102-103; Z 186; Z 220-221).
- P14: Um einen Unterricht gestalten zu können, der ins Gleiten kommt (Z117), müssen die Studierenden wissen, wie man bei den Schülern Erfolgserlebnisse auslöst (Z 129), Soziales fördert (Z137-139), Angst und Blamage vermeidet (Z 140-142), Hilfsmittel (Z 152) sowie Freestyle und alternatives Turnen (Z 145-151) einsetzt.

Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

- P15: Die Allgemeine Bewegungs- und Sportdidaktik sieht A als Theorie, er befindet sich mit der Speziellen Fachdidaktik im Bereich der Halbpraxis (Z 488-489), wo der praktische Zugang wichtig ist, da es um die praktische Umsetzung in Form von Übungen geht (Z 476-478; Z 262).

- P16: Würde A in seinen Lehrveranstaltungen nur Konzepte erklären, wäre es lediglich eine Ergänzung der normalen Didaktikvorlesung (Z 478-480).
- P17: A sieht die Theorie als Ergänzung zur Praxis (Z 36; Z 54-56; Z 72)
- P18: Durch die Erarbeitung des Eigenkönnens setzt man sich auch verstärkt mit der Methodik und der Didaktik auseinander (Z 230-232).

Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

- P19: Institutionell organisierte Treffen, bei denen über bewegungs- und sportdidaktische Fragen diskutiert wird, gibt es, laut A, nicht (Z 495).
- P20: Zwischen den Kollegen, welche LV in der Sportart „Geräturnen“ halten, gibt es Absprachen über Prüfungsübungen und die Gestaltung des Unterrichts (Z 495-502).

Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

- P21: Ein allgemein anerkanntes Fachdidaktikkonzept gibt es am Institut, laut A, nicht. (Z 505).
- P22: Innerhalb der Fachgruppe „Geräturnen“ herrschen jedoch ähnliche Auffassungen in Bezug auf Zielübungen (Z 514) sowie die Relevanz des Eigenkönnens, des Helfen und Sicherens, der Sicherheit, der Erklärung von Knotenpunkten und fachdidaktischen Aspekten (Z 524-526). Man kann somit von einem gemeinsamen Konzept sprechen (Z 506-509; Z 528).

Differenzen

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Entwicklungstendenzen

- P23: Die Fachdidaktik verändert sich, weil sich die Menschen und die Materialien verändern, an dem Grundprinzip Zielübungen zu vermitteln, sollte man jedoch festhalten (Z 555-561).

Visionen und Wünsche

- P24: An dem Grundkonzept, dass man Turnen durch das Erlernen der Zielübungen weitergibt, soll festgehalten werden (Z 546-547).

6.3.2 Interview B

Personen-Code: B
Datum: 6.5.2010
Dauer: 55min 32sec
Ort: Büro von B; USZ II
LV im Bereich der: Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik (Fachbereich „Sportspiel-orientierte Bewegungshandlungen“)

B leitet seit einigen Jahren praktische Lehrveranstaltungen im Bereich der Sportspiele und wurde durch diese Tätigkeit zwangsläufig mit fachdidaktischen Fragen konfrontiert (Z 20-21; Z 30-31; Z 37-39). Seitdem er auch eine theoretische LV im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik leitet, hat er sich weiter in diese Thematik vertieft (Z 39-41). B versucht stets Praxis und Theorie zu vernetzen (Z 70-71). Das Ausprobieren und Anwenden der theoretischen Konzepte in der Praxis spielt dabei eine entscheidende Rolle (Z 96; Z 112; Z 116; Z 123-125; Z 142-145).

In der Literatur werden, laut B, verschiedenste Konzepte der Sportspielvermittlung, wie beispielsweise das integrative oder das genetische Lernkonzept, diskutiert (Z 74-75; Z 101-102), die alle ihre Berechtigung haben (Z 122) und in Abhängigkeit der jeweiligen Adressatengruppe zum Einsatz kommen können (Z 135; Z 427-429).

Kooperation und Austausch über bewegungs- und sportdidaktische Themen, findet am ZSU, den Einschätzungen von B zufolge, aufgrund von Zeitmangel eher wenig statt (Z 153-154; Z 157-159). Es hat zwar ein Treffen gegeben (Z 164), die inhaltliche Diskussion verlief jedoch eher oberflächlich und beschränkte sich auf strukturelle und organisatorische Fragen (Z 178-179). Diesbezüglich sieht B jedoch den Tag der Fachdidaktik, welcher am 19. Mai 2010 stattfindet, als große Chance (Z 154-157). Generell wünscht sich B einen intensiveren Austausch, erstens innerhalb der Fachgruppe (Z 185-190; 217-222; Z 779-786), aber auch institutsintern (Z 224; Z 787) und im Weiteren sogar institutsübergreifend (Z 225-226; Z 287-288). Innerhalb der Fachgruppe fand bereits ein erster konzeptioneller Abgleich statt, das integrative Konzept oder das genetische Konzept wird von allen Lehrbeauftragten durchgenommen (Z 234-237), eine einheitliche Vorgangsweise bei der Durchführung gehört jedoch noch besprochen (Z 256).

Lehramtsstudierende sollten im Laufe der Ausbildung Planungskompetenz (Z 307; Z 318; Z 321; Z 490; Z 525), Unterrichtskompetenz bzw. Vermittlungskompetenz, also das Durchführen und Anwenden von verschiedenen fachdidaktischen Konzepten bzw. Vermittlungsmodellen (Z 307-312; Z 319; Z 396; Z 490; Z 524; Z 528), Reflexionskompetenz (Z 321-322; Z 525-526) und psychosoziale Kompetenzen wie etwa Frustrationstoleranz (Z

475-484; Z 491; Z 526), erlangen. Der Kompetenzbegriff implementiert ein Können und Wissen (Z 379). In der Theorie erwerben die Studierenden Wissen über Konzepte und Vermittlungsmodelle und über deren Vorteile und Nachteile (Z 361-362; Z 449-450). In der Praxis sollen sie dieses Wissen erproben und somit zu Können machen (Z 381-382; Z 437-438). Dabei empfindet B wiederum das Ausprobieren sowie auch den Mut zu haben, Fehler zu machen, entscheidend (Z 467). Studierende der Sportwissenschaft sollen ebenfalls mit den Konzepten konfrontiert werden, es steht jedoch die wissenschaftliche Begründung und die Theorie im Vordergrund (Z 336-339; Z 347-350).

Der Schulsport stellt für B einen Schutzraum dar, in dem psychologische Fragen, pädagogische Fragen, aber auch der Anspruch heterogenen Gruppen gerecht zu werden, von Bedeutung sind. Fachdidaktik bewegt sich mit ihren Konzepten vorrangig in diesem Schutzraum, im Vereinssport existiert sie nach den Erfahrungen von B eigentlich nicht (Z 538-547; Z 561-562).

Die Aufgabe des Schulsports fasst B in 4 zentralen Punkten zusammen: 1. Sollen die Kinder dazu animiert werden, lebenslang Sport zu betreiben (Z 569-570; Z 574; Z 577; Z 599; Z 618); 2. Soll bei den Kindern ein Gesundheitsbewusstsein entwickelt werden (Z 577-578; Z 581; Z 599; Z 618); 3. Sollen die Kinder individuell ihre Leistung verbessern (Z 584-591; Z 598; Z 618-619); 4. Sollen im Sportunterricht psychosoziale Aspekte wie etwa Fair Play oder das Einordnen in die Gruppe behandelt werden (Z 601-607; Z 619). Die Inhalte, welche zur Erreichung dieser Ziele zum Einsatz kommen, sind, laut B, polysportiv oder sportartübergreifend zu sehen. Es kann also Alles zum Inhalt werden (Z 638-639). Eine grundmotorische und polysportive Ausbildung wird angestrebt (Z 655). B gefallen in diesem Zusammenhang die Bewegungshandlungen, wie sie im neuen Lehrplan formuliert sind, sehr gut, da diese eine überlappende Kategorie darstellen (Z 694-695), welche auch Platz für verschiedenste Aspekte wie etwa psychosoziale Dinge bietet (Z 710-713). Die Sportarten oder Bewegungsbereiche sind Subkategorien, welche unter den verschiedensten Bewegungshandlungen zum Einsatz kommen können (Z 674-676). Bezogen auf die Vermittlungsformen betont B, dass es immer um das Ich und Wir geht (Z 726). Individuelles Arbeiten und Zusammenarbeit spielen demnach, stets unter Berücksichtigung des Leistungsaspekts, eine Rolle (Z 761-763).

Eine stärkere Vernetzung zwischen Theorie und Praxis ist in der Zukunft, laut B, anzustreben (Z 799-806). Außerdem wünscht er sich mehr fachliche Diskussionen und einen intensiveren Austausch über fachdidaktische Themen (789-790).

Da sich die Kinder ständig verändern und psychosoziale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern zunehmen, sieht B einen Bedarf, sich in der Fachdidaktik auch

verstärkt mit psychologischen und pädagogischen Fragen zu beschäftigen. Dies ist notwendig, um den leistungsheterogenen und psychosozial heterogenen Gruppen gerecht zu werden (Z 812-821).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

P1: B kommt ursprünglich aus der Praxis und beschäftigt sich, seitdem er am Institut praktische Lehrveranstaltungen im Bereich der Sportspiele leitet, auch theoretisch mit fachdidaktischen Fragen (Z 20-21; Z 25-26; Z 30; Z 37-40).

Beeinflussende Faktoren

P2: Nach eigenen Einschätzungen wurde B von Niemandem beeinflusst (Z 51; Z 142).

P3: B hat viele wissenschaftliche Arbeiten, auch über verschiedene Konzepte gelesen, und die Dinge anschließend in der Praxis ausprobiert. Er sieht eine starke Vernetzung zwischen Theorie und Praxis (Z 94-97; Z 143-146).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

P4: Am Anfang kam B eher aus der Praxis, die Auseinandersetzung mit theoretischen Fragen entwickelte sich erst nach und nach durch das Unterrichten an der Universität (Z 67-69).

P5: B betont, dass man in den Anfängen oft gar kein Konzept hat, sondern Dinge macht, die man selbst als Schüler oder Student erlebt hat (Z 131-132).

P6: Früher hat B noch in den Sportkategorien gedacht und auch in diese Richtung unterrichtet (Z 683-684; Z 692). Heute gefallen ihm die Bewegungshandlungen besser, da diese eine überlappende Kategorie darstellen (Z 692-695).

P7: Heute sieht B das sehr komplex (Z 134-135). Es gibt verschiedenste Konzepte, die je nach Adressatengruppe alle ihre Berechtigung haben (Z 117-123). Er versucht Praxis und Theorie zu vernetzen (Z 69-70): Die theoretischen Konzepte müssen an der Praxis entwickelt und erprobt werden (Z 124-125).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

P8: Früher haben eher sportartenorientierte Konzepte dominiert (Z 666-667).

Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept (Auftrag des Schulsports; Ziele; Inhalte; Methoden)

- P9: Die Kinder sollen durch den Schulsport dazu animiert werden, lebenslang Bewegung und Sport zu betreiben (Z 569-570; Z 574; Z 577; Z 599; Z 618).
- P10: Eine wichtige Aufgabe ist es, dass die Kinder ein Gesundheitsbewusstsein entwickeln (Z 577-578; Z 581; Z 599; Z 618).
- P11: Im Schulsport sollte auch der Leistungsaspekt, nämlich ein individueller Leistungsanspruch, fokussiert werden (Z 584-591; Z 598; Z 618-619).
- P12: Psychosoziale Aspekte wie etwa Fair Play oder das Einordnen in die Gruppe, sollten im Sportunterricht thematisiert werden (Z 601-607; Z 619).
- P13: B ist der Meinung, dass in der Schule eine polysportive, grundmotorische Ausbildung stattfinden sollte (Z 655).
- P14: Inhaltlich sollten alle Bewegungshandlungen abgedeckt und auch überlappend eingesetzt werden (Z 646-653). Die Sportarten bilden dabei eine Subkategorie der Bewegungshandlungen (Z 674-675).
- P15: Bei der Vermittlung von Bewegung und Sport muss stets das Ich und Wir berücksichtigt werden (Z 726): Individuelles Arbeiten und Zusammenarbeit spielen demnach stets, unter Berücksichtigung des Leistungsaspekts, eine Rolle (Z 761-763).

Bedeutende Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen

- P16: Planungskompetenz (Z 307; Z 318; Z 321; Z 490; Z 525) spielt eine entscheidende Rolle.
- P17: Besonders wichtig ist, dass die Studierenden über verschiedenste fachdidaktische Konzepte bzw. Vermittlungsmodelle Bescheid wissen, diese durchführen und anwenden können, und somit Unterrichtskompetenz bzw. Vermittlungskompetenz besitzen (Z 307-312; Z 319; Z 396; Z 490; Z 524; Z 528).
- P18: Reflexionskompetenz (Z 321-322; Z 525-526) und psychosoziale Kompetenzen, wie etwa Frustrationstoleranz (Z 475-484; Z 491; Z 526), sind ebenfalls von Bedeutung.

Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

- P19: Sportwissenschaftler sollten laut B ebenfalls über fachdidaktische Konzepte Bescheid wissen, die wissenschaftliche Begründung der Konzepte und die Arbeit mit Literatur stehen jedoch im Vordergrund (Z 336-339; Z 347-350).

P20: Den Erfahrungen von B zufolge, beschränkt sich die Fachdidaktik fast ausschließlich auf den Schulsport. Im Verein oder im außerschulischen Bereich kommt sie kaum zum Einsatz (Z 538-547; Z 561-562).

Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

P21: In den praktischen Lehrveranstaltungen im Bereich der Sportspiele wird, laut B, praktisch orientierte Fachdidaktik gelehrt. Konzepte werden direkt mit den Studierenden durchgeführt und besprochen (Z 294-296).

Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

P22: Über Fragen fachdidaktischer Theorien und Konzeptionen wird am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport eher wenig diskutiert (Z 153-154).

P23: Es hat ein Treffen gegeben, bei dem jedoch eher strukturelle, organisatorische Fragen besprochen wurden (Z 164; Z 178-179).

P24: Innerhalb der Fachgruppe des Spielsports gibt es schon Gespräche (Z 217).

P25: Den Tag der Fachdidaktik, der im Zuge der Sommerakademie am 19. 5. 2010 stattfindet, sieht B als riesigen Fortschritt (Z 154-155; Z 168-169).

Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

P26: Ein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept gibt es am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport, laut B, leider nicht (Z 215).

P27: Die Personen, welche im Spielsport unterrichten, vertreten ähnliche Konzepte. Das integrative Konzept oder das genetische Konzept wird beispielsweise von allen behandelt (Z 234-238).

Differenzen

P28: Unterschiede innerhalb der Fachgruppe betreffen die Vorgangsweise bei der Vermittlung der Konzepte (Z 238; Z 248-250).

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Entwicklungstendenzen

P29: Die Theorie-Praxis-Brücke muss geschlagen werden. Das Ausprobieren von theoretischen Konzepten in der Praxis und die Berücksichtigung von Erfahrungen aus

der Praxis in theoretischen Konzepten muss im Sinne einer Feedbackschleife bzw. eines Regelkreissystems forciert werden (Z 801-806).

P30: B findet es notwendig sich in der Fachdidaktik auch verstärkt mit psychologischen und pädagogischen Fragen zu beschäftigen (Z 819-821).

Visionen und Wünsche

P31: B wünscht sich, dass eine einheitliche Vorgangsweise in den Sportspielen besprochen und festgelegt wird (Z 778-782).

P32: Eine institutsinterne Vernetzung aller fachspezifischen Fachdidaktiken wäre wünschenswert (Z 784-785).

P33: Auch die Vernetzung mit Fachdidaktiken anderer Institute, wie etwa der Biologie oder der Mathematik, wäre erstrebenswert (Z 787-789).

P34: B wünscht sich, dass nicht so viel über organisatorische Fragen, sondern mehr über fachdidaktische Fragen gesprochen wird (Z 789-792).

6.3.3 Interview C

Personen-Code: C
Datum: 12.5.2010
Dauer: 1h 3min 8sec
Ort: Büro von C; USZ II
LV im Bereich der: Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik (Fachbereich „Gestaltend-darstellende Bewegungshandlungen“)

C hat sich bereits als Schülerin für bewegungstechnische und bewegungslehremäßige Fragen interessiert, und sie hat versucht ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Tipps zu geben, wenn diese eine Bewegung nicht konnten (Z 45-52). Das Unterrichtstechnische hat C immer als interessant empfunden (Z 56-57) und somit war ihr das Unterrichtsfeld auch in der Ausbildung ein zentrales Anliegen (Z 65-66). Durch das Unterrichten an der Universität beschäftigte sich C mit dem weitausgerichteten Background ihres Faches, also mit allen Fragen, die für die Schule relevant sind (Z 76-82). Sie hat sich mit der Sportdidaktik auseinandergesetzt und versucht diese auf den tänzerischen Bereich zu übertragen (Z 118-119; Z 125-130).

Laut C können im tänzerischen Bereich zwei verschiedene didaktische Strömungen unterschieden werden. Einerseits geht es um das Erlernen und Imitieren von standardisierten, vorgegebenen Bewegungen, andererseits um Improvisation, persönliche Interpretation, also darum eine bestimmte Aufgabe individuell zu bearbeiten (Z 134-139; Z 179-185;

Z 215-217). Diese beiden Richtungen werden auch von C eingesetzt (Z 447-454). C betont, dass es wenige Werke gibt, die einen fließenden Übergang von standardisierten Bewegungsabläufen hinein in offene Lösungen thematisieren. Eine Integration dieser zwei Bereiche findet nicht wirklich statt (Z 180-183). C hat anfangs eher mit technischen Vorgaben und standardisierten Bewegungsabläufen gearbeitet (Z 155-157). Aus der Erfahrung heraus hat sie auch offene Aufgaben gestellt, eine Verknüpfung der beiden Bereiche hat sie jedoch nie so richtig vorgenommen (Z 165-173).

Parallel zum künstlerischen Tanzbereich hat sich der gymnastische Bereich entwickelt, wo eher die allgemeine Körperausbildung, das Sportliche bzw. der Leistungsgedanke, im Vordergrund steht (Z 100-101; Z 206-214). Beide Schienen werden von C unterrichtet und laut C, kann man auch in der Schule beides sehr gut vertreten (Z 225-231; Z 311-328; Z 338). Heute nähert man sich in der Fachdidaktik eher an die Didaktik im freien zeitgenössischen Tanz an (Z 96-98).

Ein Austausch über bewegungs- und sportdidaktische Theorien findet am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport, den Einschätzungen von C zufolge, eher über Tagungen, Kongresse, Präsentationen oder das Lesen von Literatur, die von Kolleginnen und Kollegen verfasst wird, statt. Institutionalisierte Treffen oder Gespräche gibt es nicht (Z 238-243; Z 260-262). Innerhalb der Fachgruppe werden Erfahrungen ausgetauscht und C hält mit allen, die im Sektor der gestaltend-darstellenden Bewegungshandlungen tätig sind, Kontakt. Dies geschieht jedoch eher zufällig (Z 248-250; Z 255-256). Ein verstärkter Austausch zwischen den einzelnen Fachrichtungen wäre günstig, ein vollkommener Abgleich bzw. ein gemeinsames Vorgehen muss, laut C, jedoch nicht sein (Z 298-302). Sie schätzt die konzeptuelle Vielfalt (Z 442-447).

Im Zuge der fachdidaktischen Ausbildung sollten die Studierenden lernen, Unterrichtssituationen zu konstruieren bzw. einen Unterricht zu planen, der einem logischen Faden folgt und ästhetisch schlüssig ist (Z 388-391). Dabei sind das Umgehen-Können mit der Musik, sowie die Berücksichtigung des Alters und der Interessen der Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung (Z 367-368). Bei der Durchführung findet es B wichtig, dass Studierende beobachten, Unterrichtssituationen analysieren, und diese Beobachtungen anschließend sprachlich kompetent rückmelden können. Außerdem sind eine Reflexionsfähigkeit, auch in Bezug auf das eigene Unterrichtsverhalten, sowie inhaltliches Wissen und die Auseinandersetzung mit Fachliteratur, relevant (Z 391-423). Laut B ist dies nicht nur für Lehramtsstudierende wichtig, sondern auch Sportwissenschaftler, die später im unterrichtlichen Bereich tätig sein werden, benötigen dieses Rüstzeug des Unterrichtens (Z 121-123).

Im Bereich der Schule beschäftigen sich Theorien der Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik, laut C, damit, wie man Schülerinnen und Schüler zu bewussten, kompetenten, mit Eigenkompetenz ausgestatteten Individuen erziehen kann (Z 437-440). Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler Bewegung und Sport als ein wesentliches Element ihrer Lebensgestaltung empfinden und irgendeinen Bereich in ihrem Leben immer wieder praktizieren (Z 549; Z 553-555). Um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, einen für sie passenden Bereich zu identifizieren, muss ihnen ein breit gefächertes Angebot eröffnet werden (Z 492; Z 547-548). Ist die Motivation der Kinder einmal geweckt, dies schafft man am ehesten, wenn man schülerorientiert arbeitet und an den Interessen der Schülerinnen und Schüler ansetzt, sollte auch der Leistungsaspekt eine Rolle spielen, um die sportliche Betätigung in einem gesundheitsfördernden Level zu betreiben (Z 489; Z 496-508). Sport ist nicht nur für die körperliche, sondern auch für die psychische Gesundheit von Bedeutung (Z 556-567).

Im Bereich der Sportwissenschaft wird die speziell auf Gesundheitssport ausgerichtete Didaktik immer wichtiger (Z 583-584). Vor allem, wenn man im Gesundheitssport mit Erwachsenen oder älteren Personen arbeitet, die aus medizinischen Gründen zum Sport „gedrängt“ werden, unterscheidet sich die Fachdidaktik entscheidend von der Fachdidaktik in der Schule, da bei dieser Zielgruppe ein Umdenken stärker über das Reflektieren stattfindet. Bei Kindern und Jugendlichen entsteht das Interesse eher direkt im Tun (Z 602-615; Z 621-625).

C wünscht sich, dass in Zukunft der Leistungsaspekt keinen Gegensatz zu anderen Zielrichtungen wie etwa dem Gesundheitsaspekt darstellt, sondern dass sich diese Interessensrichtungen ergänzen und alternierend weiterentwickelt werden (Z 640-650; Z 661-663). Bezogen auf den fachlichen Austausch wünscht sie sich ein Forum, wo man über fachdidaktische Themen diskutieren kann (Z 702-703).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

P1: C hatte bereits als Schülerin Interesse am Bewegungslernen ihrer Mitschülerinnen und hat versucht, diese bewegungstechnisch oder bewegungslehremäßig zu unterstützen (Z 45-51).

- P2: Mit Beginn des Unterrichtens an der Universität, hat sich C verstärkt mit Aspekten, welche für die Schule relevant sind, auseinandergesetzt. Sie beschäftigte sich nun mit dem breiten Background ihres Faches, unter anderem auch mit der Methodik und Didaktik (Z 76-84).

Beeinflussende Faktoren

- P3: Frau XY, die im Bereich der Gymnastikentwicklung tätig und methodisch perfekt war, hat C sehr beeindruckt. C hat auch persönlich mit ihr gearbeitet (Z 109-116).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P4: C hat immer versucht, die Sportdidaktik auf den tänzerischen Bereich zu übertragen (Z 118-119; Z 125-130).
- P5: Früher waren für C beim Unterrichten im tänzerischen Bereich technische Vorgaben und standardisierte Bewegungsabläufen vorrangig (Z 155-156).
- P6: Aus der Erfahrung heraus hat C auch offene Aufgaben gestellt (Z 165).
- P7: Ein früher Überstieg von vorgegebenen Bewegungen in die freie Arbeit bzw. eine Verknüpfung der beiden Möglichkeiten wurde von C früher nie so richtig durchgeführt (Z 169-171).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P8: Es wird zwischen dem gymnastischen Bereich, bei dem die Fitness, das Sportliche und die allgemeine Körperausbildung im Vordergrund stehen, und dem kreativen, künstlerischen Tanzbereich unterschieden (Z 206-212).
- P9: Im Tänzerischen gibt es zwei Richtungen. Entweder das Imitieren und Erlernen von Bewegungen und Techniken, oder die persönliche Interpretation und Improvisation (Z 135-144; Z 178-183). Diese beiden Felder werden in der Fachliteratur bis jetzt getrennt behandelt. Eine Verknüpfung findet kaum statt (Z 214-218; Z 231).

Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept (Auftrag des Schulsports; Ziele; Inhalte; Methoden)

- P10: Den Schülerinnen und Schülern soll ein breit gefächertes Angebot an Inhalten eröffnet werden, auch Neuerungen sind zu berücksichtigen (Z 492-496).
- P11: Durch das breit gefächerte Angebot soll das Interesse der Schülerinnen und Schüler für einen oder mehrere Aspekte geweckt werden (Z 489-492; Z 546-548).

- P12: Es sollte an den Interessen der Schülerinnen und Schüler angesetzt werden (Z 470-475; Z 510-511).
- P13: In den Bereichen, wo Interesse besteht, sollten die Schülerinnen und Schüler auch körperlich gefordert werden (Z 496-497). Im Sinne der Gesundheitsförderung sollten sie gut ausbelastet werden (Z 499-508). In diesem Punkt ist Selbstständigkeit nicht mehr unbedingt gefragt, sondern es kommen Inputs und Variationsmöglichkeiten von außen (Z 497-499).
- P14: Die Schülerinnen und Schüler sollen Sport als wesentliches Element ihrer Lebensgestaltung empfinden und ihn im weiteren Leben immer wieder praktizieren (Z 549; Z 553-555).

Bedeutende Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen

- P15: Die Studierenden müssen eine Unterrichtsstunde in einem logischen und ästhetisch schlüssigen Faden planen können (Z 389-390).
- P16: Bei der Durchführung ist das Beobachten und Analysieren, also die Reflexion des eigenen Unterrichtsverhaltens, von besonderer Bedeutung (Z 391-395; Z 402-408; Z 414).
- P17: Sprachliche Kompetenz, kreative Kompetenz und inhaltliches Wissen spielen ebenfalls eine Rolle (Z 395-397; 408-413).

Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

- P18: Die Fachdidaktik ist von der Zielgruppe abhängig. Mit Kindern muss man anders arbeiten als mit Erwachsenen oder älteren Leuten. Arbeitet man mit Kindern oder Jugendlichen, unterscheidet sich der schulische Bereich nicht wesentlich vom außerschulischen (Z 591-594; Z 622-625).
- P19: Die Fachdidaktik ist auch abhängig von der Zielrichtung. Besteht eine Notwendigkeit, z.B. wegen gesundheitlichen Gründen, und ist das Initiieren eines Umdenkens das Ziel, bedarf es einer besonderen Didaktik (Z 600-607).

Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

- P20: Die Theorie, also die Allgemeine Fachdidaktik, beschäftigt sich damit, wie Schülerinnen und Schüler zu bewussten, kompetenten und mit Eigenkompetenz ausgestatteten Individuen erzogen werden können (Z 437-440).
- P21: C hat immer versucht die Allgemeine Bewegungs- und Sportdidaktik auf den tänzerischen Bereich zu übertragen (Z 118-119).

Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

- P22: Austausch findet eher im Zuge von Tagungen, Kongressen, Präsentationen oder über das Lesen von Literatur, welche von Kolleginnen und Kollegen verfasst wird, statt (Z 238-240; Z 260-262).
- P23: Fixe Gespräche oder Treffen sind nicht institutionalisiert (Z 242-243).
- P24: Zwischen den Kolleginnen und Kollegen findet manchmal ein Erfahrungsaustausch statt, dies geschieht jedoch eher zufällig (Z 248-250).
- P25: Mit den Kolleginnen und Kollegen ihres Fachbereichs hält C schon Kontakt (Z 255-256)

Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

- P26: C meint, dass sich die 5 sportlichen Fachrichtungen doch stark voneinander unterscheiden, es gibt jedoch Überkreuzungen (Z 291-293; Z 297-299).
- P27: Die Tendenz am Institut sieht C dahin, dass es breit gefächerte Konzepte gibt (Z 446-447). Ein einheitliches Konzept muss es, laut C, nicht geben (Z 302).

Differenzen

- P28: Im Fachbereich der „Gestaltend-darstellenden Bewegungshandlungen“ existieren einerseits das geschlossene Unterrichtskonzept, welches mit vielen Vorgaben arbeitet, und andererseits ein problemorientierter, offener Ansatz (Z 447-454).

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Entwicklungstendenzen

- P29: Der Leistungsaspekt, die persönliche Leistung, wird keinen Gegensatz mehr zu anderen Zielrichtungen wie etwa Gesundheit darstellen, sondern Leistung und Gesundheit können gleichzeitig bewusst verfolgt werden (Z 643-644; Z 648-663).

Visionen und Wünsche

- P30: C wünscht sich, dass es bei den Kindern und Jugendlichen nicht mehr so viele Einseitigkeiten gibt, dass sie zum Beispiel mehr Bewegung machen, und dass daran alle, die an der Erziehung beteiligt sind, mitwirken (Z 681-687).
- P31: C hätte gerne ein Forum, wo man sich über fachdidaktische Themen austauschen kann (Z 702-704).

6.3.4 Interview D

Personen-Code: D
Datum: 13.5.2010
Dauer: 28min 25sec
Ort: bei D zu Hause
LV im Bereich der: Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik (Fachbereich „Behinderung und Integration“)

D hat als Studentin das Wahlfach „Sport mit behinderten Menschen“ besucht und hat anschließend begonnen im Verein mit behinderten Menschen zu arbeiten (Z 30-36). Das theoretische Wissen, beispielsweise über verschiedenste Behinderungsarten, welches sie an der Universität erworben hatte, wäre jedoch viel zu wenig gewesen. D hat sehr viel durch das Arbeiten und das Ausprobieren in der Praxis gelernt (Z 54-64; Z 70-71). Durch die Lehrveranstaltung wurde sie in die Praxis eingeführt (Z 134; Z 137), durch das Arbeiten im Verein hatte sie die Möglichkeit ihre praktischen Erfahrungen zu erweitern (Z 68).

Als D begonnen hat sich mit fachdidaktischen Fragen in diesem Bereich auseinanderzusetzen, steckte der wissenschaftliche Diskurs noch in den Kinderschuhen und auch das Prinzip der inneren Differenzierung war auf der Uni noch ein Fremdwort (Z 92-93; Z 102-103). D ist jedoch der Meinung, dass sich die innere Differenzierung bis heute in der Didaktik nicht so ganz etabliert hat (Z 103-104).

Früher sah D es als besondere Herausforderung mit einer Randgruppe zu arbeiten, da es für den Unterricht mit Behinderten in der Literatur wenige Programme gab, und dies verstärkte auch ihr persönliches Interesse für diesen Bereich (Z 77-80). Heute ist D der Ansicht, dass der Unterricht oder das miteinander Sport Betreiben mit Behinderten genauso ist, wie mit Nichtbehinderten. Es ist wichtig den persönlichen Zugang zu finden und Vertrauen aufzubauen (Z 87-90). Es gibt keine Programme, sondern ausgehend von den Voraussetzungen und den Bedürfnissen des Menschen muss ein differenzierter Unterricht gestaltet werden (Z 113-117).

Behinderte Menschen sind ein Teil unserer Gesellschaft, sie gehören zu uns, und sie sollten ebenfalls einen Zugang zum Kulturgut „Sport“ haben dürfen (Z 151-155). Die Studierenden werden später in der Praxis auch mit behinderten Leuten zu tun haben, weswegen eine fachdidaktische Ausbildung im Bereich des Behindertensports wichtig ist (Z 155-158).

In der fachdidaktischen Diskussion hat sich mittlerweile das Konzept der Inklusion durchgesetzt (Z 188; Z 210-211). Das Vorgängerkonzept, welches in der Praxis noch sehr stark

vertreten ist, war das Konzept der Integration (Z 210-212). Dieses setzt jedoch voraus, dass wir, die Nichtbehinderten, die besseren sind und aus Wohltätigkeit und Sozialität die behinderten Menschen einbeziehen. Das Konzept der Inklusion besagt: Wir sind alle gleich (Z 197-203).

Dieses Konzept der Inklusion wird auch von allen Kolleginnen vertreten, die an der Universität im Bereich des Behindertensports tätig sind (Z 188-192). Ein Austausch findet eher innerhalb der Fachgruppe statt (Z 174-175).

Studierende sollten im Laufe der fachdidaktischen Ausbildung verschiedenste Behinderungsarten kennenlernen (Z 221-224) und einen Einblick bekommen, wie man eine Unterrichtsstunde differenziert gestalten kann, so dass nicht behinderte als auch behinderte Kinder gut arbeiten können und gefordert bzw. gefördert werden (Z 236-240). Sehr wichtig ist D eine soziale und humanistische Grundeinstellung. Die Studierenden sollen lernen sich zu öffnen, die Menschen so zu tolerieren wie sie sind, und sich auf neue Situationen einzulassen (Z 245-259).

In der Schule sollte eine breite Vermittlung von Bewegung und Sport stattfinden. Ein breites und differenziertes Angebot ist nötig, um inklusiv arbeiten zu können (Z 272-273; Z 277-278; Z 287-290). D betont, dass auch im Behindertensport der Leistungsgedanke wichtig ist. Sie vertritt beispielsweise „Athletics light“, eine inklusive, wettkampforientierte Schulveranstaltung (Z 278-282). Wichtig ist D, im Schulsport das Soziale zu fördern und gleichzeitig die motorischen Grundeigenschaften, also grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, bei den Kindern auszubilden (Z 315-321). Dafür ist laut D das Arbeiten in kleinen oder großen Gruppen bzw. im Stationsbetrieb besonders gut geeignet, da bei diesen Vermittlungsformen Behinderte mit Nichtbehinderten zusammenarbeiten und die Kinder trotzdem individuell ihre Leistung steigern können (Z 300-307). D findet es ebenfalls wichtig, einen Transfer zwischen Schule und Freizeit herzustellen, so dass die Kinder Lust bekommen sich auch in der Freizeit zu bewegen (Z 333-335).

Anders als in der Schule, wo gewisse Rahmenlehrpläne erfüllt werden müssen, geht es im Vereinssport darum, auch den Behinderten die Möglichkeit zu geben Freizeitsport zu betreiben. Die inhaltliche Gestaltung richtet sich aus diesem Grund stärker nach den Interessen der Leute (Z 348-355).

D ist der Meinung, dass der Ansatz der Inklusion in Zukunft noch stärker umgesetzt werden muss. Denn jeder Mensch, unabhängig davon ob behindert oder nicht, bringt verschiedene Voraussetzungen mit, und hat unterschiedliche Bedürfnisse. Eine Differenzierung ist somit nötig (Z 361-366; Z 370-371; Z 377-381).

Außerdem wünscht sich D eine bessere Kooperation zwischen der Praxis und der Wissenschaft. Die Wissenschaft sollte mehr nach außen gehen und schauen, was in der Praxis überhaupt möglich ist (Z 368-390).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

P1: Als Studentin hat D das Wahlfach „Sport mit behinderten Menschen“ besucht. Ihr Interesse an diesem Bereich ist seit dem Studium stetig gewachsen (Z 30-34).

Beeinflussende Faktoren

P2: Theoretisches Wissen, beispielsweise über verschiedene Behinderungsarten, hat D im Zuge ihrer universitären Ausbildung erworben (Z 54-60).

P3: D wurde durch den Besuch des Wahlfachs „Sport mit behinderten Menschen“ in die Praxis eingeführt. D findet, dass die damalige Lehrveranstaltungsleiterin das sehr gut gemacht hat (Z 133-137).

P4: D hat irrsinnig viel über die Praxis, wo sie viel ausprobieren konnte, gelernt. Sie war im Verein, im Bereich des Behindertensports, tätig (Z 35-36; Z 57-58; Z 63-64).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

P5: Früher sah D es als besondere Herausforderung, Bewegung und Sport mit schwerbehinderten Menschen durchzuführen (Z 75-82).

P6: Heute ist D der Meinung, dass der Unterricht oder das miteinander Sport Betreiben mit behinderten genau so ist wie mit nicht behinderten Menschen. Es ist wichtig, den persönlichen Zugang zu finden und Vertrauen aufzubauen (Z 87-90).

P7: Es gibt keine Programme, nach denen unterrichtet werden kann, sondern man muss die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Menschen berücksichtigen und den Unterricht demnach adaptieren (Z 113-118).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

P8: Früher gab es wenig Literatur über Bewegung und Sport mit Behinderten (Z 56-57; Z 80).

- P9: Differenzieren war, als D begonnen hat sich mit dem Thema auseinander zu setzen, auf der Uni und generell in der Didaktik noch kein Thema (Z 102-104; Z 108).
- P10: Auch heute hat sich die innere Differenzierung noch nicht ganz etabliert (Z 104).
- P11: Das Konzept der Inklusion hat das Konzept der Integration abgelöst (Z 208-211).

Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept (Auftrag des Schulsports; Ziele; Inhalte; Methoden)

- P12: Durch den Schulsport sollen die Kinder Lust bekommen, sich auch in der Freizeit zu bewegen (Z 333-338).
- P13: Den Kindern sollte eine breite Variation von Sport- und Bewegungsknowhow angeboten und vermittelt werden (Z 272-273; Z 277-278).
- P14: Ein vielfältiges, auf die Kinder abgestimmtes Angebot ist notwendig, um inklusiv arbeiten zu können (Z 287-290; Z 292-296).
- P15: D legt besonders auf die Ausbildung von motorischen Grundeigenschaften Wert (Z 317-320).
- P16: D arbeitet gerne in kleinen und großen Gruppen, als auch mit Stationen. Diese Vermittlungsformen eignen sich dafür, einerseits das Soziale zu fördern, und andererseits den individuellen Leistungsansprüchen von behinderten und nicht behinderten Kindern gerecht zu werden. Individuelles und Soziales kann gleichermaßen gefördert werden (Z 300-307; Z 315-317).

Bedeutende Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen

- P17: Es ist wichtig, eine Stunde so differenziert planen zu können, dass sowohl die nichtbehinderten, motorisch sehr guten, als auch die behinderten Kinder gut miteinander arbeiten können (Z 236-239).
- P18: Die Studierenden sollten einen sozialen, humanistischen Zugang entwickeln, toleranter werden, sich öffnen und sich auf das Arbeiten mit Behinderten einlassen (Z 245-259).

Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

- P19: Laut D dient der Vereinssport dazu, dass auch Menschen mit Behinderung die Möglichkeit haben ihren Freizeitsport zu betreiben (Z 349-351).
- P20: In der Schule gibt es Rahmenlehrpläne, die erfüllt werden müssen. Im Vereinssport ist dies anders. Die inhaltliche Gestaltung kann sich eher an den Interessen der Leute orientieren (Z 352-355).

Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

P21: D hat, eigenen Einschätzungen zufolge, nicht so den Einblick, ob es am Institut Treffen gibt, bei denen über fachdidaktische Themen diskutiert wird. Sie glaubt jedoch schon (Z 165-168).

P22: D tauscht sich mit den Kolleginnen ihrer Fachrichtung aus (Z 174-175).

Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

P23: Am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport wird im Bereich des Behindertensports das Konzept der Inklusion vertreten (Z 188-192).

Differenzen

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Entwicklungstendenzen

P24: Das Konzept der Inklusion wird sich noch stärker durchsetzen müssen. Die Fachdidaktik muss sich stärker an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Studierende müssen noch intensiver lernen, sowohl auf sozialer als auch auf inhaltlicher Ebene, einen differenzierten Unterricht zu gestalten (Z 361-371).

Visionen und Wünsche

P25: D wünscht sich eine stärkere Kooperation zwischen Theorie und Praxis. Dabei muss die Wissenschaft auch nach außen gehen und schauen, was in der Praxis überhaupt möglich ist (Z 387-390).

6.3.5 Interview E

Personen-Code: E
Datum: 19.5.2010
Dauer: 31min 43sec
Ort: Zimmer 5.04; USZ II
LV im Bereich der: Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik

E kommt aus der unterrichtlichen Praxis, sagt aber selbst von sich, dass sie sich gerne kopfmäßig mit vielen Themen auseinandersetzt und dadurch auch immer an der Theorie interessiert war (Z 13-15). Seitdem sie an der Universität Lehrveranstaltungen leitet, hat sich die Auseinandersetzung mit der Literatur noch verstärkt (Z 17-19; Z 38-40). Dies hat wiederum positive Auswirkungen auf ihre unterrichtliche Tätigkeit (Z 24-25). Durch das Aufarbeiten der Theorie bemerkte E, dass sie in der Praxis vieles macht, was theoretisch fundiert ist, ohne es bewusst gewusst zu haben (Z 54-61). Andererseits hat sie durch die Literaturrecherche Zugänge, wie etwa das Körperkonzept, kennengelernt. Dies hat einige Schulstunden bewirkt, die sie sonst wahrscheinlich nicht unterrichtet hätte (Z 293-297).

E sieht sich selbst nach wie vor als Lernende (Z 95-97; Z 117-118). Es gibt so viele Ansätze, die von den jeweiligen Autoren begründet und gerechtfertigt werden (Z 301-303), und über die auch ein Grundwissen vorhanden sein muss. Mit der Erfahrung entwickelt jedoch jeder ein Konzept, das auf seine Persönlichkeit zugeschnitten ist (Z 51-53; Z 63-65; Z 93-95; Z 104-108). Im Zuge der Unterrichtserfahrung und der Auseinandersetzung mit der Theorie hat sich der Horizont von E erweitert (Z 102).

Auch der wissenschaftliche Diskurs hat sich laut E verändert: In ihrer Studienzeit stand das Sportartenkonzept im Vordergrund, von Mehrperspektivität war noch nicht die Rede. Im Gegensatz zu früher sind, neben dem Körperlichen, nun auch Themen wie Gesundheitsförderung oder soziale Kompetenzen relevant, was dem Fach einen großen Wert gibt (Z 125-134). E sieht auch die momentane fachdidaktische Orientierung des Zentrums für Sportwissenschaft und Universitätssport in Richtung Handlungsorientierung. Sie kann diesbezüglich jedoch keine sichere Einschätzung abgeben (Z 161-162).

E ist es wichtig, dass die Studierenden Freude am Unterrichten entwickeln (Z 200-203; Z 210-211). Außerdem müssen sie Stunden unter Berücksichtigung des Sicherheitsaspekts planen, und diese anschließend auch zielgerichtet durchführen können (Z 203-210). Beim Durchführen des Unterrichts ist das Differenzieren von besonderer Bedeutung (Z 223-226). Die Studierenden sollten im Zuge ihrer fachdidaktischen Ausbildung auch Selbstkompetenz erlangen. Dies bedeutet, sie müssen sich selbst kennen lernen, wissen wie sie in Unterrichtssituationen reagieren, um in weiterer Folge authentisch und selbstsicher unterrichten zu können (Z 234-235; Z 239-248). Methodenkompetenz, Fachkompetenz, die auch eine fachlich korrekte Sprache impliziert, sowie soziale Kompetenz, sind weitere Aspekte, an denen man arbeiten muss (Z 254-260).

Die Fachdidaktik bringt sich, den Einschätzungen von E zufolge, viel zu wenig in die Realität des Schulsports ein. Lehrerfortbildungen gehen alle in Richtung Methodik. Modeströ-

mungen in der Fachdidaktik oder neue fachdidaktische Erkenntnisse, werden nicht behandelt (Z 279-285).

Außerhalb der Schule, also im Bereich des Vereinssports, spielt Fachdidaktik kaum eine Rolle. Die Arbeit ist eher methoden- und leistungsorientiert. E findet es jedoch wünschenswert, dass auch in den Vereinen diese Weite an fachdidaktischen Konzepten Eingang findet, weiß jedoch nicht, inwieweit dies zu realisieren ist (Z 313-317).

Die Hauptaufgabe des Schulsports liegt, laut E, darin, für Nachhaltigkeit zu sorgen. Die Schülerinnen und Schüler sollen intrinsisch motiviert sein ein Leben lang Sport zu betreiben (Z 73-75; Z 333-334; Z 340-342). Außerdem sollte die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit thematisiert, sowie ein bewusster Umgang mit dem Körper angeleitet werden (Z 338-340). Durch das gemeinsame Sporttreiben können auch gesunde, freudvolle und schöne Beziehungen entstehen. Dieser Beziehungswert des Sports, aber auch Themen wie „Sport und Friede“ oder Wertevermittlung durch Sport sollten eine Rolle spielen (Z 342-349). Inhaltlich orientiert sich E an den Bewegungshandlungen. Aber auch eigene Interessen und Modeströmungen beeinflussen die Auswahl der Inhalte. So setzt sie zurzeit zum Beispiel die Slackline im Turnsaal ein (Z 375-382). Bezogen auf die Vermittlungsformen betont E, dass es sowohl Techniken gibt, die man deduktiv machen muss, aber es gibt im Unterricht auch sehr viele Möglichkeiten für induktives Arbeiten. Diese nutzt E sehr gerne (Z 403-406). Sie greift Vorschläge von Schülerinnen gerne auf und arbeitet oft problemorientiert (Z 78-81).

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik sieht E in einer Akzeptanz der verschiedenen Konzepte zueinander. Es wird immer wieder neue Konzepte geben, man wird die Grundgedanken jedoch nicht mehr neu erfinden. Es ist allerdings zu beobachten, dass sich die Fachdidaktik stark an Neuerungen im Breitensport anlehnt (Z 440-444). Lehrkräfte werden, abhängig von ihrer Persönlichkeit, in der Praxis verschiedene Konzepte mischen (Z 455-460). Außerdem ist es ein Wunsch von E, dass sich die Fachdidaktik mehr im Schulsport einbringt und dass in der Schule auch in Zukunft fachdidaktische Experten unterrichten (Z 446-450).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

- P1: E kommt aus der unterrichtlichen Praxis und hat ihre Arbeit schon immer mit Literatur aufgemotzt (Z 14-17; Z 27; Z 38).
- P2: Seitdem E an der Universität unterrichtet ist sie gefordert, sich noch mehr mit der fachdidaktischen Theorie auseinanderzusetzen (Z 18-19; Z 38-40).

Beeinflussende Faktoren

- P3: E unterrichtet an einer Schule (Z 16; Z 27; Z 38).
- P4: E beschäftigt sich viel mit Literatur, um theoretisches Wissen wieder aufzufrischen, welches während der Zeit, als sie „nur“ an der Schule unterrichtet hat, verloren gegangen ist (Z 19-21; Z 60-62).
- P5: Laut E erinnert man sich, wenn man in der Schule zu unterrichten beginnt, erstmal an den eigenen Unterricht und daran, was einem geholfen hat. Man ist froh über Rezepte (Z 90-93).
- P6: Für E war der neue Lehrplan sehr wichtig, da dieser weg vom Sportartenkonzept geht und die Bewegungshandlungen in den Mittelpunkt stellt (Z 46-49).
- P7: Als E begonnen hat zusätzlich an der Universität zu unterrichten, war es ihr sehr wichtig zu wissen, was ihre Kolleginnen und Kollegen machen (Z 198-200).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P8: Früher war E sehr froh über Rezepte (Z 90-93).
- P9: E ist der Meinung, dass man im Laufe des Unterrichtens wahrscheinlich ein persönliches Konzept entwickelt, das auf seine Persönlichkeit zugeschnitten ist (Z 51-53; Z 63-64; Z 93-95; Z 107-108). E sieht sich im Unterricht nicht als Diktator, der vorgibt, sondern sie lässt entwickeln und arbeitet gerne problemorientiert (Z 64-66).
- P10: Heute hat E ein größeres theoretisches Wissen und sie kommt sich offener vor, individuelle Konzepte zu akzeptieren (Z 102-105).
- P11: E sieht sich nach wie vor als Lernende. Sie liest viel, studiert, arbeitet verschiedene Aspekte heraus und versucht stets up-to-date zu bleiben (Z 95-97; Z 117-118).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P12: Früher wurde nach dem Sportartenkonzept unterrichtet (Z 47; Z 126-130).
- P13: Jetzt spielt Mehrperspektivität und Handlungsorientierung eine große Rolle. Es geht nicht mehr bloß um das Körperliche, sondern andere Aspekte wie Gesundheitsförderung oder soziale Kompetenzen spielen ebenfalls eine Rolle (Z 125; Z 130-134; Z 161).

Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept (Auftrag des Schulsports; Ziele; Inhalte; Methoden)

- P14: Die Schülerinnen und Schüler sollen intrinsisch motiviert, lebenslang Freude am Sport haben (Z 73-75; Z 333-334) und auch den Beziehungswert des Sports erkennen (Z 342-347).
- P15: Gesundheitsförderung und ein bewusster Umgang mit dem eigenen Körper sind E wichtig (Z 337-340).
- P16: Laut E sollten im Schulsport auch Themen wie „Sport und Frieden“ oder eine Wertevermittlung durch Sport thematisiert werden (Z 347-359).
- P17: Der Inhaltsbereich definiert sich für E durch die Bewegungshandlungen (Z 375-377).
- P18: Die Inhalte, welche E im Unterricht einsetzt, sind auch geprägt von ihren eigenen Sportarten und Interessen, sowie von Modeströmungen (Z 378-382).
- P19: E arbeitet gerne problemorientiert. Sie greift dabei die Interessen der Schülerinnen und Schüler auf (Z 64-66; Z 77-81).
- P20: Es gibt Techniken, die müssen deduktiv gemacht werden, ansonsten nützt E gerne Möglichkeiten, wo induktiv gearbeitet werden kann (Z 403-408).

Bedeutende Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen

- P21: E ist es wichtig, dass Studierende lernen Stunden zu planen, bei denen der Sicherheitsaspekt berücksichtigt wird, und die auch in der Durchführung zielgerichtet realisiert werden können (Z 203-210).
- P22: Beim Durchführen des Unterrichts ist das Differenzieren von besonderer Bedeutung (Z 223-226).
- P23: Die Studierenden sollen Freude am Unterrichten entwickeln (Z 210-212).
- P24: Die Studierenden sollten Selbstkompetenz erlangen. Sie sollten sich als Person kennen und wissen, wie sie in Stresssituationen reagieren, um später authentisch und selbstbewusst unterrichten zu können (Z 234-245).
- P25: Methodenkompetenz, Fachkompetenz und soziale Kompetenz sind für E ebenfalls von Bedeutung (Z 254-266).

Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

P26: Die Weite von wissenschaftlichen, fachdidaktischen Ansätzen ist, den Einschätzungen von E zufolge, in Vereinen nicht vorhanden. In Vereinen wird sehr methoden- und leistungsorientiert gearbeitet (Z 313-317).

Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

P27: E empfindet das Wissen über die Weite fachdidaktischer Konzepte notwendig, um dem Lehrplan gerecht werden zu können (Z 297-303).

Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

P28: E schätzt, dass ein Austausch über fachdidaktische Fragestellungen z.B. stattfindet, wenn man sich am ZSU am Gang trifft. Sie weiß darüber jedoch zu wenig Bescheid (Z 143-145; Z 150).

P29: Die Sommerakademie ist für E eine Veranstaltung, wo über fachdidaktische Fragen gesprochen wird und interessante Diskussionen aufbrechen (Z 146-148).

P30: Es gibt Institutskonferenzen, im Zuge derer sich E mit Kolleginnen und Kollegen, welche Parallellehrveranstaltungen leiten, austauscht (Z 194-198).

Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

P31: E weiß nicht ob am ZSU ein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept existiert. Sie merkt jedoch, dass viel in Richtung Handlungsorientierung geht (Z 161-162)

Differenzen

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Entwicklungstendenzen

P32: E sieht die Zukunft der Fachdidaktik in einer großen Akzeptanz der verschiedenen Richtungen zueinander (Z 440-441; Z 455-456).

P33: Es wird immer wieder neue Konzepte geben, man wird die Grundaspekte jedoch nicht mehr neu erfinden, sondern Aspekte bestehender Konzepte werden sich in den neuen wieder finden (Z 441-444).

P34: Die Fachdidaktik lehnt sich stark an Neuerungen im Breitensport an (Z 445).

Visionen und Wünsche

P35: E wünscht sich, dass sich die Fachdidaktik mehr in der Praxis einbringt, und über Lehrerfortbildungen den Weg in die Schule findet (Z 448-450; Z 460-463).

6.3.6 Interview F

Personen-Code: F
Datum: 20.5.2010
Dauer: 15min 9sec
Ort: Konferenzzimmer; USZ I
LV im Bereich der: --; Teilnehmer der IX Sommerakademie; mit F wurde nur ein Teil des Interviews geführt. Erkenntnisse dieses Interviews werden somit bloß als Ergänzung für die Beantwortung der Frage nach dem Entstehen persönlicher bewegungs- und sportdidaktischer Konzepte verwendet.

Als 17-Jähriger hat sich F zunehmend damit beschäftigt, wie er sein persönliches Leichtathletik-Konzept optimieren könnte, um dann schneller laufen zu können (Z 22-24; Z 26-27). Diesbezüglich hat er Artikel in so manchen Journalen gelesen und viele Gespräche mit Freunden und Trainingspartnern geführt (Z 24-25; Z 56-58). Rückblickend ist F der Ansicht, dass es in diesen Gesprächen tatsächlich um Fragen des Lehrens und Lernens gegangen ist (Z 29-32). Der nächste Schritt war, im Training auch Verantwortung für andere zu übernehmen. Dieser Perspektivenwechsel wurde durch das Übernehmen von kleinen Coachingverantwortungen initiiert und kann, laut F, als schleichender Prozess bezeichnet werden (Z 39-50). Zu dieser Zeit vertrat er eine pure Alltagstheorie von Lehr- und Lernprozessen (Z 56).

Im Laufe des Studiums trat die Vermittlungsfrage für F immer mehr ins Zentrum (Z 65-66). Neben dem Studieren hat F als Trainer in einem Leichtathletik-Verein gearbeitet, weswegen er auch beruflich mit fachdidaktischen Fragen konfrontiert war (Z 71-74).

In seiner fachdidaktischen Entwicklung wurde F von seinen damaligen Dozenten beeinflusst, die ihm teilweise als Negativbeispiel und teilweise als Vorbilder dienten (Z 81-90). Sein Doktorvater und sein Seminarleiter in der schulpraktischen Ausbildung, hatten in diesem Zusammenhang einen ganz massiven Einfluss auf F (Z 90-91; Z 107-108).

F betont jedoch, dass er während des Studiums nicht viel mit Fachdidaktik als Theorie zu tun hatte. Zwischen Theorie und Praxis bestand ein riesengroßer Graben. Es gab zwar theoretische Modelle, wie etwa den Balzaufsatz, die in Seminaren vorgestellt wurden, generell wurde jedoch eine fachdidaktisch orientierte Bewegungs- und Trainingslehre gelehrt (Z 97-104). Erst in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, dem Referendariat,

wurde wirklich fachdidaktisch gearbeitet. Ausgehend von spezifischen Unterrichtssituationen fanden viele Gespräche mit Studienkolleginnen und –kollegen statt, bei denen theoretisches Wissen und Modelle immer am Beispiel der Praxis reflektiert wurden. Diese Reflexion eigener Unterrichtsversuche im Zuge des Referendariats war für die Ausbildung des persönlichen fachdidaktischen Zugangs, laut F, sehr entscheidend (Z 105-135).

Heute sieht F das Hauptinteresse seiner Arbeit in der Vertiefung der konzeptionellen Grundlagen des eigenen fachdidaktischen Ansatzes (Z 147-148).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

P1: Bereits als 17-Jähriger hat sich F zunehmend Gedanken darüber gemacht, wie er seine eigene leichtathletische Leistung verbessern könnte. Bei diesen Überlegungen und Gesprächen mit Trainingspartnern, ging es tatsächlich um Lehren und Lernen.

Beeinflussende Faktoren

- P2: F war bereits als Jugendlicher selbst in der Leichtathletik sportlich aktiv (Z 22-24).
- P3: Mit dem Übernehmen kleiner Coachingverantwortungen erfolgte ein Perspektivenwechsel. F übernahm nun auch zunehmend Verantwortung für Lehr- und Lernprozesse anderer (Z 37-46).
- P4: F las Artikel in Journalen und führte sehr viele Gespräche über Sport mit seinen Freunden und Trainingspartnern (Z 25; Z 57-58).
- P5: F unterrichtete mit Mitte 20 als Trainer in einem Leichtathletik-Verein (Z 71).
- P6: In seiner fachdidaktischen Entwicklung wurde F von seinen damaligen Dozenten beeinflusst, die ihm teilweise als Negativbeispiel und teilweise als Vorbilder dienten (Z 81-91). F erwähnt in diesem Zusammenhang vor allem seinen Doktorvater und seinen Seminarleiter in der schulpraktischen Ausbildung (Z 107-108).
- P7: F wurde in Seminaren mit wissenschaftlichen Modellen, wie etwa dem Balzaufsatz, konfrontiert (Z 102).
- P8: Während des Referendariats wurden mit den Kolleginnen und Kollegen sehr viele Gespräche über Unterrichtsversuche geführt. Das eigene Unterrichtsverhalten

wurde unter Berücksichtigung von theoretischem Wissen und Modellen reflektiert. Diesen Punkt schätzt F als besonders wichtig ein (Z 111-135).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P9: Früher war das Interesse von F an Lehr- und Lernprozessen eher aus der eigenen Trainingspraxis begründet (Z 29-32; Z 63-64; Z 135).
- P10: Anfangs, als F noch nicht studierte, vertrat er eine pure Alltagstheorie (Z 56).
- P11: Auch während des Studiums hatte F mit Fachdidaktik als Theorie noch nicht viel zu tun, es handelte sich eher um eine fachdidaktisch orientierte Bewegungs- und Trainingslehre (Z 97-100).
- P12: Theoretische Modelle der Fachdidaktik waren für F nicht leibhaftig. Es bestand ein großer Graben zwischen Theorie und Praxis (Z 98; Z 100-104).
- P13: Erst spät im Studium rückte die Vermittlungsfrage für F immer mehr ins Zentrum (Z 65-66).
- P14: Heute sieht F das Hauptinteresse seiner Arbeit in der Vertiefung der konzeptionellen Grundlagen des eigenen fachdidaktischen Ansatzes (Z 147-148).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P15: F empfindet, dass es früher einen großen Graben zwischen Theorie und Praxis gegeben hat (Z 97-98).
- P16: Es gab zwar wissenschaftliche Modelle, wie etwa den Balzaufsatz, die theoretisch in Seminaren zum Thema wurden, diese waren für F jedoch nicht leibhaftig (Z 101-102).

6.3.7 Interview G

Personen-Code: G
Datum: 15.6.2010
Dauer: 35min 43sec
Ort: Büro von G; USZ II
LV im Bereich der: Allgemeinen und Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik (Fachbereich „leichtathletische Bewegungshandlungen“)

G unterrichtet in einer Schule und hat bereits sehr früh begonnen eigene fachdidaktische Wege zu gehen. Sie hat bemerkt, dass vor allem in der Leichtathletik ein Unterrichten

nach der traditionellen Lehre, nach dem, was in Leichtathletik-Methodik-Büchern steht, nicht funktioniert (Z 18-20; Z 34-40). Dieses, aus der Erfahrung kommende Wissen, hat G auch in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eingebracht. Da ihre Ansätze positive Resonanz gefunden haben, war G motiviert immer neue Wege zu gehen (Z 40-43). G schätzt sich selbst als Menschen ein, der immer sehr breit denkt, und somit hat sie ausgehend vom Sportartenkonzept versucht die Sportart unter verschiedenen Perspektiven anzubieten (Z 68-73; Z 84-85).

G hat immer schon mehrperspektivisch gedacht. An der Universität konnte sich dieser Ansatz jedoch erst langsam durchsetzen. Es war üblich, rein sportartenorientiert zu unterrichten (Z 71; Z 84-90). Laut G kommt man in ein starres System und man bekommt als Neue erst nach und nach die Möglichkeit hier etwas zu verändern (Z 95-97; Z 100-103).

Einerseits müssen zukünftige Bewegungserzieher die einzelnen leichtathletischen Disziplinen und deren Techniken verstehen und diese auch selbstständig durchführen können (Z 163-166; Z 172-173). In diesem Zusammenhang spielt sowohl die Eigenleistung (Z 157-161; Z 168), als auch das Wissen über die leichtathletischen Disziplinen und Wettkämpfe eine wichtige Rolle (Z 174-177; Z 185-186). Andererseits soll den Studierenden auf einer allgemeinen Ebene gezeigt werden, dass man nicht nur Sportarten und Bewegung vermitteln kann, sondern dass Unterricht auch themenorientiert angelegt werden kann (Z 138-140). Soziale Komponenten, wie etwa das professionelle Anleiten von Gruppen, werden von G ebenfalls behandelt (Z 142-146). Besonders wichtig findet G, dass die Studierenden verschiedenste Vermittlungsmethoden kennen lernen. Sie sollen sich beim späteren Unterrichten nicht in bestimmten didaktischen Schienen festfahren, sondern immer offen sein für neue Wege (Z 210-216). Diese Methodenvielfalt ist notwendig, um in der Schule den unterschiedlichen Individuen gerecht werden zu können, und möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu erreichen (Z 224-226). Zusammengefasst sollen die Studierenden, laut G, in ihrer fachdidaktischen Ausbildung Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Systemkompetenz und Selbstkompetenz erwerben (Z 486-490).

Es gibt immer wieder fix ausgeschriebene Treffen, bei denen sich alle Kolleginnen und Kollegen, welche Parallellehrveranstaltungen halten, austauschen (Z 282-287; Z 302; Z 325). Thematisch geht es darum, „Was“ den Studierenden „Wie“ vermittelt werden kann. Eine Konkretisierung von Zielen und Kompetenzen wird angestrebt (Z 316-320). Darüber hinaus tauscht sich G regelmäßig und geplant mit einzelnen Kolleginnen und Kollegen aus (Z 302; Z 307). Dies geschieht im Zuge von gemeinsamen Projekten oder Interessen (Z 287-295).

Ein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept kann G am ZSU nicht erkennen (Z 336). Sie vertritt ein Sportartenkonzept mit massiven Anteilen an Mehrperspektivität und Themenorientierung (Z 345-346). G weiß, dass im Gerätturnen nur leistungsorientiert gearbeitet wird. Um genau zu beurteilen welche Konzepte ihre Kolleginnen und Kollegen vertreten, hat sie jedoch zu wenig Einblick (Z 340-341; Z 351-352).

Laut G sollten Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht dazu befähigt werden, langfristig einen guten und selbstbestimmten Zugang zu Bewegung und Sport aufzubauen (Z 392-393; Z 402-403). Die Schülerinnen und Schüler benötigen gewissen Fertigkeiten um Sport betreiben zu können und sie sollten wissen bzw. erfahren haben, dass man durch Üben und Trainieren Ziele erreichen kann, die man sich persönlich gesetzt hat und an denen man Freude findet (Z 395-398; Z 408-412). Inhaltlich würde G auf ein breites Bewegungsangebot zurückgreifen, um im Spielen oder miteinander Trainieren, Koordination, Kondition bzw. grundlegende Fertigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern auszubilden (Z 417-419; Z 424-426). Die Vermittlungsformen, welche zur Erreichung der Ziele zum Einsatz kommen sollten, sind sehr vielfältig und abhängig von der Zielgruppe (Z 433-440). Aber auch innerhalb einer Zielgruppe ist es wichtig unterschiedliche Vermittlungskonzepte anzuwenden, um möglichst alle Individuen zu erreichen (Z 440-443).

Für die Zukunft wünscht sich G, dass sich die Fachdidaktik noch mehr etabliert (Z 451). Es sollte aufgezeigt werden, dass Fachdidaktik mehr ist als Methodik, und dass Bewegung und Sport unter vielen Perspektiven, wie etwa dem Leistungsaspekt, dem Wohlfühlaspekt, dem sozialen Aspekt oder dem kreativen Aspekt, angeboten werden kann (Z 452-464).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

P1: G hat sich seit dem Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit an der Schule damit beschäftigt, wie man Leichtathletik an Schülerinnen und Schüler herantragen kann (Z 18-21).

Beeinflussende Faktoren

- P2: G hat in der Praxis die Erfahrung gemacht, dass die traditionelle Lehre, welche sie von ihrem Studium und aus Leichtathletik-Methodik-Büchern kennt, nicht funktioniert (Z 34-37).
- P3: Die positiven Rückmeldungen von anderen Lehrerinnen und Lehrern hat G motiviert immer neue Wege zu gehen (Z 41-43).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P4: G ging von einem Sportartenkonzept aus und hat versucht dieses durch mehrere Perspektiven zu erweitern bzw. andere Konzepte, welche sie kennengelernt hat, einzubauen (Z 68-75; Z 84-85).
- P5: G hat immer versucht Wege zu finden, welche zwischen der traditionellen Lehre und der reinen Spilleichtathletik liegen (Z 47-49).
- P6: Heute würde G ihr eigenes Konzept als Sportartenkonzept mit massiven Anteilen an Mehrperspektivität und Themenorientierung beschreiben (Z 345-346).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P7: Den Einschätzungen von G zufolge, gab es früher (vor 10 Jahren) keine Hauptströmungen in der Fachdidaktik (Z 57-59).
- P8: Am Institut war früher ein rein sportartenorientierter Unterricht üblich (Z 71).
- P9: Im Angebot an die Studierenden hat sich im Laufe der Zeit der mehrperspektivische Zugang verstärkt (Z 86-90). G war an dieser Entwicklung mitbeteiligt (Z 95-103).
- P10: Strömungen, vor allem aus Deutschland kommend, sind ursprünglich sehr traditionell und methodisch orientiert. Mittlerweile wurden diese jedoch durch die Spilleichtathletik gelockert (Z 44-46).

Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept (Auftrag des Schulsports; Ziele; Inhalte; Methoden)

- P11: Die Schülerinnen und Schüler sollen langfristig einen guten Zugang zu Bewegung und Sport entwickeln und gerne Bewegung machen (Z 392-393; Z 398; Z 402-403).

- P12: Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler sich persönliche Ziele im Sport setzen und das Selbstvertrauen entwickeln, dass sie diese Ziele durch Üben und Training auch erreichen können (Z 394-397; Z 411-412).
- P13: Die Schülerinnen und Schüler benötigen, laut G, gewisse Fertigkeiten und Fähigkeiten, um Sport betreiben zu können. Diese sollten im Sportunterricht ausgebildet werden (Z 397-398; Z 408-410).
- P14: Ein gewisser körperlicher Zustand ist nötig, um Freude an Bewegung und Sport entwickeln zu können (Z 417-418).
- P15: Inhaltlich möchte sich G nicht festlegen. Ein breites Bewegungsangebot sollte zum Einsatz kommen, um Koordination, Kondition bzw. grundlegende Fertigkeiten spielerisch und im gemeinsamen Trainieren auszubilden (Z 417-426).
- P16: Vermittlungsformen sollten sehr vielfältig eingesetzt werden, um möglichst viele Individuen anzusprechen (Z 433-436; Z 440-443).

Bedeutende Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen

- P17: Bewegungserzieher müssen wissen, wie die einzelnen leichtathletischen Techniken funktionieren und Geschichten über diese Disziplinen (z.B. über Wettkämpfe und das Zustandekommen von Rekorden) erzählen können (Z 163-164; Z 175-177; Z 181-184).
- P18: Die Studierenden sollen lernen Unterricht themenorientiert zu gestalten und Gruppen professionell anzuleiten (Z 138-140; Z 142-143).
- P19: G ist es wichtig, dass die Studierenden verschiedenste Möglichkeiten der Vermittlung kennengelernt haben und diese Methodenvielfalt auch anwenden können (Z 210-220).
- P20: Studierende benötigen Sachkompetenz, um bezüglich der Sportarten zweckmäßig und angemessen handeln zu können (Z 487).
- P21: Sozialkompetenz ist von Bedeutung, um verständlich und verantwortlich handeln zu können (Z 488).
- P22: Zukünftige Bewegungserzieherinnen und Bewegungserzieher benötigen Systemkompetenz im Bereich der Schule (Z 489).
- P23: Die Studierenden sollen Selbstkompetenz erlangen, um ihr Handeln in Bezug auf ihre Sach-, Sozial- und Systemkompetenz reflektieren zu können (Z 490).

Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

P24: G versucht Konzepte der Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik im speziellen Bereich der Leichtathletik anzuwenden (Z 77-78).

Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

P25: Laut G gibt es immer wieder fix ausgeschriebene Treffen, bei denen sich alle Kolleginnen und Kollegen, welche Parallelehrveranstaltungen halten, austauschen (Z 282-287; Z 302; Z 325).

P26: G hat regelmäßig Kontakt mit einzelnen Kolleginnen und Kollegen. Dieser Austausch findet im Zuge von gemeinsamen Projekten oder Interessen statt (Z 287-295).

Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

P27: Ein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept gibt es am ZSU, den Einschätzungen von G zufolge, nicht (Z 330).

Differenzen

P28: G weiß, dass im Bereich des Gerätturnens nur leistungsorientiert gearbeitet wird, sie selbst vertritt ein Sportartenkonzept mit massiven Anteilen an Mehrperspektivität und Themenorientierung (Z 345-352).

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Entwicklungstendenzen

Visionen und Wünsche

P29: G wünscht sich, dass noch deutlicher aufgezeigt wird, dass Fachdidaktik mehr ist als Methodik. Das Anbieten von Bewegung und Sport unter unterschiedlichen Perspektiven und das Aufzeigen verschiedenster Möglichkeiten sollte forciert werden (Z 451-464).

6.3.8 Interview H

Personen-Code: H
Datum: 15.6.2010
Dauer: 55min 15sec
Ort: Büro von H; USZ II
LV im Bereich der: Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik

H wollte ursprünglich Medizin studieren, hat dann jedoch Sport studiert und ist über das Sportstudium und die Sportpädagogik schließlich zur Fachdidaktik gekommen (Z 19-28). Neben der Tätigkeit an der Universität unterrichtet H auch an der Schule (Z 27). Durch seine Tätigkeit an der Schule, aber auch im Zuge von Lehrerfortbildungen, ist H zunehmend bewusst geworden, dass Lehrerinnen und Lehrer mit den vermittelten allgemeinen Theoriekonzepten in der Praxis sehr wenig anfangen können (Z 117-120; Z 126-130). Aus diesem Grund hat sich sein Interesse, welches Anfangs den allgemeinen, unspezifischen, massiv an Modelle der Allgemeinen Didaktik angelehnten Konzepten galt, verlagert zu konkreten, fallanalytischen, kasuistischen, handlungsfähigen und anschlussfähigen Orientierungen. Sein Interesse verlagerte sich also zum Konkreten und Praktischen. Er hat den Mut zur Lücke gefunden (Z 107-113; Z 132-136).

Als H begonnen hat sich mit der Bewegungs- und Sportdidaktik auseinanderzusetzen, war Didaktik sehr kybernetisch, lerntheoretisch orientiert und das programmierte Lernen spielte im wissenschaftlichen Diskurs eine wichtige Rolle (Z 71-76; Z 79-81; Z 87-90). H hat sich auch mit diesen Themen befasst, viel mehr haben ihn jedoch Lehrer-Schüler-Beziehungen interessiert, weswegen er auch seine Aus- und Fortbildung eher in diesem Bereich positionierte (Z 95-102).

Beeinflusst wurde H bezüglich der Art und Weise wie er auf didaktische Dinge schaut, eigenen Einschätzungen zufolge, von einzelnen Personen, welche im Zuge seiner Ausbildung und beruflichen Karriere eine wichtige Rolle gespielt haben (Z 52-64).

H leitet mehrere Lehrveranstaltungen, bei denen unterschiedliche fachdidaktische Inhalte behandelt werden. Zusammenfassend können folgende Punkte genannt werden, die Studierende im Zuge ihrer bewegungs- und sportdidaktischen Ausbildung lernen sollten: Laut H sollten die Studierenden Unterricht als System verstehen, planen, durchführen und auswerten können (Z 172-173). Es ist wichtig, Vereinfachungsstrategien und verschiedene Vermittlungsstrategien parat zu haben (Z 173-176). Die Studierenden sollen dafür sensibilisiert werden, dass der Einsatz von Bewegungsbeschreibungen bzw. die Vermittlung von bestimmten Techniken, ein hochkomplexer Vorgang ist. Weder Sprache, noch das

Verstehen sind Aspekte, welche bei den Lernenden selbstverständlich sind (Z 189-194). Darüber hinaus spielen Diagnosekompetenz (Z 261-262), die Fähigkeit Stunden in einer kreativen Art und Weise planen und durchführen zu können (Z 266-271) und Kommunikationskompetenz (Z 280-291) für H eine entscheidende Rolle.

Austausch über bewegungs- und sportdidaktische Fragen findet am Institut nicht in dem Maße offiziell statt, wie es sich H eigentlich wünschen würde (Z 376-377). Es hat zwei oder drei Sitzungen gegeben, bei denen stand jedoch nicht die Diskussion über bewegungs- und sportdidaktische Themen im Vordergrund (Z 393-394). Es besteht jedoch die Überlegung, regelmäßig einen fixen Tag einzuführen, an dem bestimmte Personen fachdidaktische Themen vorstellen und darüber diskutiert wird (Z 394-398). Vor einigen Jahren wurde das Buch „Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren“ herausgegeben. Zu dieser Zeit wurde verstärkt über Fachdidaktik gesprochen (Z 377-384), und auch der Tag der Fachdidaktik, welcher im Zuge der Sommerakademie stattfindet, hat didaktische Diskussionen ausgelöst (Z 385-388). Generell läuft der Austausch, den Einschätzungen von H zufolge, jedoch sehr informell ab (Z 394).

H hat den Eindruck, dass in Bezug auf Konzepte bei den Kolleginnen und Kollegen eher Unsicherheit herrscht. Man möchte weg vom Sportartenkonzept, bei dem es um die bloße Vermittlung von Techniken geht, weiß aber nicht genau wie (Z 405-410). H ist davon überzeugt, dass am ZSU nach wie vor das Sportartenprogramm in hohem Maße vertreten wird (Z 422-426). Manche sind jedoch schon daran bemüht, Mehrperspektivität zu vermitteln (Z 427-428). H schätzt, dass Körpererfahrung, außer im gestaltenden Bereich, sehr wenig zum Einsatz kommt (Z 423-433). Ein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept kann H am ZSU nicht erkennen (Z 418).

In der Schule geht es, laut H, um Erziehung in und durch Sport (Z 444). Kinder sollen Bewegung und Sport in seiner Vielfalt kennenlernen, um herauszufinden welche Bewegungs- und Sportaktivität sie selbst fasziniert und welche sie auch längerfristig, über die Schulzeit hinaus, praktizieren möchten (Z 446-451; Z 588-590). Das Kind ist in diesem Zusammenhang das wichtigste Element (Z 455). Die Inhalte sollten dabei möglichst breit gefächert und differenziert sein, um möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen (Z 480-488). Aspekte wie beispielsweise das Erlernen einer Technik oder Kooperation können anhand verschiedenster Inhalte realisiert werden (Z 470-476). Die Vermittlungsformen, welche zum Einsatz kommen, sind auch von der Zielgruppe abhängig. In einer ersten Klasse kann die Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit eine Überforderung für die Kinder darstellen, in einer siebenten Klasse ist es ganz selbstverständ-

lich Selbsttätigkeit einzufordern. Selbstorganisation in unterschiedlich komplexen Formen ist H sehr wichtig (Z 498-503).

Im außerschulischen Bereich sieht H die Aufgabe der Fachdidaktik nicht viel anders, außer dass Vereine den Vorteil haben, dass ihre Mitglieder bereits wissen, welche sportliche Aktivität sie interessiert (Z 574-585).

H glaubt, dass die Konzeptdiskussion in den nächsten fünf Jahren dem Ende zugehen wird (Z 517-519). Man wird einsehen, dass die Sportdidaktik nicht so eine große Variabilität besitzt, sondern dass viele Konzepte Gemeinsamkeiten haben (Z 520-522). H wünscht sich, dass sich die Bewegungs- und Sportdidaktik von diesem Direktiven, Lehrerzentrierten und Konfrontativen löst, und auch andere, z.B. rollentheoretische, ritualtheoretische oder konstruktivistische Konzepte Beachtung finden (Z 524-535). In der Schule sollte mit Bewegung mehr gespielt oder experimentiert werden und weniger die bloße Technikvermittlung im Mittelpunkt stehen (Z 539-540).

Ein Grund dafür ist die Einführung neuer Bildungsstandards und die Orientierung am Output. Gesundheitsförderung wird in diesem Zusammenhang immer wichtiger und Gesundheit kann man nicht direktiv und lehrerzentriert vermitteln (Z 546-550; Z 555-564).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

P1: H hat Sport studiert, danach hat er neben der Schule auch an der Universität zu arbeiten begonnen und ist über die Sportpädagogik schließlich zur Fachdidaktik gekommen (Z 19-28).

Beeinflussende Faktoren

P2: H unterrichtet auch an einer Schule (Z 27; Z 118).

P3: H nennt 2 Personen (Vorbilder), mit denen er engen Kontakt hatte und die ihn im Denken über Lehren und Lernen beeinflusst haben (Z 53-64).

P4: Bei Lehrerfortbildungen wurde H mit der Unzufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert. Sie konnten die vorgestellten allgemeinen Theoriekonzepte nicht wirklich für das eigene Lehren nutzen (Z 117-120; Z 126-130).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P5: Früher beschäftigte sich H überblicksmäßig mit verschiedenen Konzepten. Sein Zugang war eher allgemein, unspezifisch und massiv an Strukturen der Allgemeinen Didaktik angelehnt (Z 108-109).
- P6: Heute sieht H seinen Ansatz sehr konkret, fallanalytisch, kasuistisch bzw. anchlussfähig. Er vollzog eine Änderung hin zu Konkretem und Praktischem (Z 109-113; Z 134-136).
- P7: H hat sich in der Zeit, als es „in“ war, auch mit dem programmierten Lernen beschäftigt. Sein Interesse galt jedoch immer der Lehrer-Schüler-Beziehung (Z 95-99).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P8: Als H begonnen hat sich mit Fachdidaktik zu beschäftigen, dominierten kybernetische, lerntheoretische Modelle wie etwa das programmierte Lernen (Z 71-72; Z 79-81; Z 86-88).
- P9: Verschiedenste Konzepte, wie z.B. das Sportartenprogramm, wie es sie heute gibt, wurden, laut H, in der Literatur nicht diskutiert (Z 77-79).

Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept (Auftrag des Schulsports; Ziele; Inhalte; Methoden)

- P10: Schülerinnen und Schüler sollen herausfinden, welche Art von Bewegung und Sport sie fasziniert, um auch nach der Schulzeit mit dem Phänomen „Bewegung und Sport“ in Kontakt zu bleiben (Z 447-448; Z 450-451; Z 456-458; Z 589-590).
- P11: Kindern und Jugendlichen soll im Sportunterricht die Chance gegeben werden eine Vielfalt an Bewegung und Sport kennen zu lernen (Z 446-447).
- P12: Die Inhalte sollten dabei möglichst breit gefächert und differenziert sein, um möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen (Z 480-488).
- P13: Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler spielt für H bei der Vermittlung eine wichtige Rolle. Je nach Ziel- und Altersgruppe können diesbezüglich verschieden komplexe Aufgaben gestellt werden (Z 498-503).

Bedeutende Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen

- P14: Zukünftige Lehrpersonen benötigen ein Wissen über Vereinfachungsstrategien und Konzepte, wie sie Kindern eine Bewegung vermitteln können (Z 173-176).

- P15: Es ist von Bedeutung den Ablauf von Bewegungsgruppen oder einzelne Bewegung zu verstehen, also eine Bewegungsvorstellung zu haben und einen Bewegungsablauf zergliedern zu können (Z 200-202; Z 250-252).
- P16: Die Studierenden sollten im Laufe ihrer fachdidaktischen Ausbildung eine Diagnosekompetenz entwickeln (Z 259-262).
- P17: H ist es wichtig, dass Studierende lernen, Lehr- und Lernprozesse in einer kreativen Art und Weise zu planen und durchzuführen (Z 266-279).
- P18: Studierende sollten auch fähig sein den Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren und mit ihnen darüber zu sprechen. Kommunikationskompetenz spielt somit ebenfalls eine entscheidende Rolle (Z 280-282; Z 289-291).

Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

- P19: Vereine haben laut H den Vorteil, dass die Mitglieder schon wissen welche Art von Bewegung und Sport sie interessiert. Schule bildet diesbezüglich eher eine Klärungsinstanz (Z 579-580; Z 584-588).

Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

- P20: Austausch über bewegungs- und sportdidaktische Themen findet, nicht in dem Maß offiziell statt, wie H es sich eigentlich wünschen würde (Z 376-377).
- P21: Es gab zwei oder drei Sitzungen, bei denen stand jedoch nicht die Diskussion von fachdidaktischen Konzepten und Modellen im Mittelpunkt (Z 393-394).
- P22: H glaubt, dass ein Austausch über fachdidaktische Themen eher auf informeller Ebene geschieht (Z 394).
- P23: Als das Buch „Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren“ herausgegeben wurde, mussten viele Kolleginnen und Kollegen einen Artikel schreiben. Im Zuge dessen haben auch Diskussionen stattgefunden (Z 377-384).
- P24: Der Tag der Fachdidaktik hat ebenfalls fachspezifische Diskussionen ausgelöst (Z 385).

Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

- P25: H hat den Eindruck, dass in Hinblick auf Konzepte bei den Kolleginnen und Kollegen Verunsicherung herrscht (Z 404-405).

P26: H glaubt nicht, dass es am ZSU ein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept gibt, an dem sich alle gleichsam orientieren (Z 418).

Differenzen

P27: H ist davon überzeugt, dass das Sportartenprogramm am ZSU nach wie vor in hohem Maße vertreten wird. Andererseits gibt es Bemühungen, Mehrperspektivität zu vermitteln (Z 422-433).

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Entwicklungstendenzen

P28: H denkt, dass die Konzeptdiskussion in den nächsten fünf Jahren zu Ende gehen wird, und dass man sich mehr auf das Gemeinsame der verschiedenen Konzepte konzentrieren wird. Die Variabilität der Konzepte ist nicht so groß (Z 517-524).

P29: Die Forderung an die Schule, einen Beitrag zur Gesundheitsförderung zu leisten, wird zunehmen (Z 556-561).

P30: Gesundheit kann man nicht direktiv, lehrerzentriert vermitteln, weswegen sich die Vermittlungsstrategien wandeln werden müssen (Z 562-564).

Visionen und Wünsche

P31: H wünscht sich, dass sich die Bewegungs- und Sportdidaktik auch für andere Wissenschaftsdisziplinen öffnet und glaubt, dass rollentheoretische, ritualtheoretische bzw. konstruktivistische Konzepte mehr Raum einnehmen werden (Z 524-534).

6.3.9 Interview I

Personen-Code: I
Datum: 7.7.2010
Dauer: 55min 21sec
Ort: Büro von I; USZ II
LV im Bereich der: Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik

I hat im zweiten Semester ihres Studiums das Seminar „Didaktik“ bei dem Vortragenden besucht, von dem sie sagt, dass er sie auch zur Fachdidaktik als Disziplin und schließlich in die Abteilung an der Universität gebracht hat (Z 17-19; Z 47). Ein Vortrag von Heinz Scherler zum Thema „Was machen wir heute!“ führte dann zu einem gesteigerten Interesse für Didaktik und Pädagogik (Z 32-38; Z 47-48). I hat im Weiteren einige Lehrverans-

taltungen aus Interesse besucht, die überhaupt nicht gefordert waren, und ist im Zuge dessen auch mit dem Team der Sportpädagogik am ZSU in Kontakt gekommen (Z 38-43). Schlussendlich hat I an der Universität zu unterrichten begonnen (Z 44-45; Z 48-49).

Am Anfang ihrer Auseinandersetzung mit Bewegungs- und Sportdidaktik versuchte I für sich zu klären was Didaktik überhaupt ist, und einen Überblick über verschiedenste Konzepte zu bekommen (Z 71-74; Z 78-81). I nennt in diesem Zusammenhang vier Bücher/Autoren, welche sie dabei unterstützt haben: Meusel „Sportpädagogik“, die Bielefelder Sportpädagogen, Balz und Prohl (Z 74-84). Dadurch, dass I in ihrem Sportunterricht eher das Sportartenkonzept kennengelernt hatte, war sie nun sehr interessiert an anderen Zugängen, wie etwa dem handlungsorientierten Ansatz und Konzepten der Vielfalt (Z 95-102). Sie beschäftigte sich intensiv mit Zielebenen und Sinndimensionen in Bewegung und Sport, wie etwa dem Thema der Gesundheitserziehung (Z 104-109).

In ihren ersten Jahren hat I sehr viel mit Lehramtsstudierenden gearbeitet (Z 120-121). In Anlehnung an Scherlers elementare Didaktik, hat sie mit den Studierenden ausgehend von konkreten Unterrichtssituationen, ähnlich der kasuistischen Unterrichtsforschung, verschiedene theoretische Themen aufgegriffen (Z 125-134). Das Beschreiben, Analysieren und Auswerten von Situationen sowie das Diskutieren von Lösungsansätzen stand im Mittelpunkt (Z 140-152).

Später hat I vermehrt Didaktik-Lehrveranstaltungen im Bereich „Sportwissenschaft“ betreut (Z 171-172). Sportmanagementstudierende arbeiten später nicht im Setting Schule und vielleicht auch nicht mit Kindern, weswegen sie ganz andere Konzepte der Zielgruppenorientierung benötigen (Z 178-181; Z 187-191). Die Fachdidaktikkonzepte, welche in der Literatur diskutiert werden, sind jedoch für die Schule konzipiert (Z 194-196). Diese müssten in Bezug auf deren Relevanz für andere Zielgruppen überprüft und ergänzt werden (Z 226-229). Laut I besteht ein unheimlicher Bedarf die schulbezogenen Konzepte um zielgruppenorientierte Konzepte, welche auch im außerschulischen Bereich greifen, zu erweitern (Z 234-242). I hat mit den Sportwissenschaftsstudierenden somit stark in Richtung Planungsdidaktik gearbeitet (Z 203; Z 465-466). Das Analysieren der Situation und speziell der Zielgruppe spielt dabei eine entscheidende Rolle (Z 199-202; Z 462-464; Z 466-467). Bei Sportmanagementstudierenden sind didaktische Themen somit auch von Bedeutung, aber stärker in Richtung des Managementzyklus zu thematisieren (Z 471-472).

Im Bereich des Schulsports findet I den neuen Lehrplan sehr hilfreich, in dem ausführlich verschiedene Ziele formuliert sind (Z 28-29). Dieser ist nicht auf ein reines Sportartenkonzept ausgelegt, sondern es sind Themen und Bewegungshandlungen formuliert, womit

eine Breite an Möglichkeiten eröffnet wird (Z 259-262). Diese Offenheit regt dazu an sich zu überlegen, wie man z.B. Themen wie Gesundheitsförderung oder soziales Lernen mit den Bewegungsformen, die man hat, umsetzen kann (Z 269-270). Durch die Wahl einer passenden Organisationsform kann die Auseinandersetzung mit solchen Aspekten provoziert werden, so dass das Thema, gleichzeitig mit viel Bewegungszeit, zeitökonomisch umgesetzt werden kann (Z 284-289; Z 293-300). In diesem Zusammenhang erwähnt I z.B. das gezielte Setzen von Reflexionsfragen, die Einbindung von Körpererfahrungsübungen oder andere geschickt eingesetzte Bewegungsaufgaben (Z 304-309).

Laut I sind es in der Abteilung eher die Türgespräche bei denen über bewegungs- und sportdidaktische Fragestellungen gesprochen wird (Z 335). Einen fixen Ort für solche Diskussionen gibt es nicht (Z 345). Zwischen einzelnen Personen lebt der Austausch sehr; eine bessere institutionelle Struktur wäre jedoch anzustreben (Z 666-668). Vor einiger Zeit wurde das Buch „Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren“ herausgegeben, wo jeder einen Artikel geschrieben hat, es war jedoch letztlich nicht mehr die Zeit alle Artikel vor Erscheinung des Buches zu diskutieren (Z 338-344). Fallweise werden im Anschluss an Diplomprüfungen Gespräche über Fachdidaktik geführt (Z 345-348). Die Inhalte der Gespräche sind sehr situationsabhängig. Gespräche darüber, welches Konzept man selbst vertritt, finden eher nicht statt (Z 357-358). Ein Ort, wo intensiv über Konzepte diskutiert wurde, war früher das Dissertanten-Konversatorium (Z 331-335). Persönlich hat I mit einer Kollegin regelmäßigen, geplanten Kontakt und intensiven Austausch über fachdidaktische Themen (Z 603-609; Z 638; Z 664-665).

Im Zuge der Studienplanänderung, bei der die Ausbildung von Lehrkompetenzen anstelle des Eigenkönnens in den Mittelpunkt rückte, gab es deutlichen Widerstand (Z 369-377). Diesen Widerstand würde I so deuten, dass sportartorientierte Konzepte sehr stark das Thema waren und sich die Praktikerinnen und Praktiker durch diese Änderungen zum Teil bedroht gefühlt haben (Z 371; Z 377-384). Die Theoretikerinnen und Theoretiker im Haus vertreten eher Konzepte der Vielfalt, Mehrperspektivität, Handlungsorientierung, Themenorientierung und vielleicht in Ansätzen entpädagogisierte Konzepte (Z 385-390). Seit der letzten Studienplanreform, und seitdem gewisse Personen am ZSU sind, entwickelt sich die Fachdidaktik am Haus verstärkt in diese Richtung (Z 399-403; Z 409-411). Laut I kann man sich von den Sportarten nicht loslösen, aber der Fokus ist ein anderer geworden (Z 422-424).

I ist es wichtig, dass Studierende lernen, reflektiert und begründet, unter Heranziehung wissenschaftlicher Literatur, Bewegungsangebote für bestimmte Zielgruppen planen, durchführen und evaluieren zu können (Z 489-493; Z 546-547). Dafür müssen sie zuerst

die Ausgangssituation unter Zuhilfenahme der Mutterdisziplinen wie etwa Pädagogik, Physiologie oder Trainingswissenschaften, analysieren können (Z 496-504). Eine übergeordnete Zielsetzung ist für I, dass die Studierenden flexibel bleiben in der Situationsanalyse und sich nicht auf ein einziges didaktisches Konzept festlegen (Z 548-550). Eine gewisse Grundoffenheit und Reflexivität sich selbst gegenüber ist, laut I, von besonderer Bedeutung (Z 558; Z 564-565). Dies ist nötig, da sich die Zielgruppe, die Anforderungen, Die Rahmenbedingungen, die Mittel, die Ressourcen und auch die Eltern ständig verändern (Z 571-572).

I ist der Ansicht, dass in Zukunft die Beziehungsdidaktik an Bedeutung gewinnen wird. Denn in Zeiten der Vielfalt bzw. fast schon Beliebigkeit, ist die Frage „Wie baue ich Beziehungen zu den Kindern auf?“, neben der Vermittlung von Bewegungskompetenz, eine Konstante die überbleibt (Z 578-596).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

- P1: Die Person, bei der I als Studentin das Seminar „Didaktik“ besucht hat, hat sie zur Fachdidaktik und in weiterer Folge in die Abteilung gebracht (Z 17-19).
- P2: I hat während ihres Studiums einen Vortrag von Heinz Scherler zum Thema „Was machen wir heute?“ gehört. Dies war der Beginn ihres gesteigerten Interesses für die Bewegungs- und Sportdidaktik (Z 32-38).

Beeinflussende Faktoren

- P3: I ist im Zuge ihrer Ausbildung mit dem Team der Sportpädagogik, dessen Arbeit sie irrsinnig fasziniert hat, in Kontakt gekommen (Z 42-43).
- P4: I erwähnt vier Autoren/Bücher, die sie gelesen hat um einen Überblick über fachdidaktische Konzepte zu bekommen: Meusel „Sportpädagogik“, die Bielefelder Sportpädagogen, Balz und Prohl (Z 74-84).
- P5: I hat mit Kolleginnen und Kollegen im Dissertanten-Konservatorium und mit XY, mit dem sie am Anfang ihrer Unterrichtstätigkeit ein Seminar geleitet hat, interessante Gespräche über sportdidaktische Konzepte geführt (Z 330-334).

P6: In den ersten Jahren hat I ihre Lehrveranstaltungen in Anlehnung an Scherlers elementare Didaktik und in Anlehnung an Schierz konzipiert (Z 130; Z 145).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

P7: Zuerst versuchte I einen Überblick über die verschiedensten bewegungs- und sportdidaktischen Konzepte zu bekommen (Z 71-74; Z 78-80).

P8: I beschäftige sich sehr intensiv mit Ziel- und Sinndimensionen in Bewegung und Sport (Z 106-108). Der handlungsorientierte Ansatz und Konzepte der Vielfalt interessierten I sehr, da sie in der Schule bloß das Sportartenkonzept kennengelernt hatte (Z 95-102).

P9: I vertritt heute auch eher einen Ansatz der Vielfalt anstelle von eingleisigen, monotonen, rein sportartorientierten Konzepten. Man muss jedoch aufpassen, dass man die Sportarten nicht vergisst (Z 670-672).

P10: Heute arbeitet I verstärkt mit Sportwissenschaftlern. Die Situations- und Zielgruppenanalyse erscheint I in diesem Bereich besonders wichtig (Z 199-202; Z 462-464; Z 466-467).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept (Auftrag des Schulsports; Ziele; Inhalte; Methoden)

P11: Die verschiedensten Ziele, welche im neuen Lehrplan formuliert sind, hält I für sehr hilfreich, da sie themenorientiert formuliert sind und Bewegungshandlungen fokussieren (Z 257-260).

P12: I ist der Meinung, dass die Breite und Offenheit des neuen Lehrplans auch zu Unsicherheit und Überforderung bei Lehrerinnen und Lehrern führen kann (Z 109-112; Z 268-269).

P13: Vermittlungsformen sollten so gewählt werden, dass Aspekte wie Gesundheitsorientierung oder soziales Lernen bereits durch die Organisationsform und die Art der Inszenierung zum Thema werden (Z 284-289; Z 293-294).

P14: Es ist wichtig, dass ein Thema umgesetzt wird und gleichzeitig viel Bewegungszeit besteht (Z 281-282; Z 299-300).

P15: Im Zuge von Schulausgängen oder Freistunden können auch andere Themen, die mehr auf der kognitiven Ebene angesiedelt sind, im Sport gut thematisiert werden (Z 317-319).

Bedeutende Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen

- P16: Studierende sollen befähigt werden, reflektiert und begründet, unter Heranziehung wissenschaftlicher Literatur, Bewegungsangebote für bestimmte Zielgruppen planen, umsetzen und evaluieren zu können (Z 489-493; Z 546-547).
- P17: Da sich die Zielgruppe, die Anforderungen, die Rahmenbedingungen, die Mittel, die Ressourcen und auch die Eltern ständig ändern, ist es wichtig flexibel in der Situationsanalyse zu bleiben (Z 547-550; Z 571-572).

Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

- P18: Sportmanagementstudierende arbeiten später nicht im Setting Schule und vielleicht auch nicht mit Kindern, weswegen sie ganz andere Konzepte der Zielgruppenorientierung benötigen (Z 178-181; Z 187-191).
- P19: Bestehende fachdidaktische Konzepte, wie etwa das Sportartenkonzept oder die Handlungsorientierung, sind für die Schule konzipiert (Z 191-196). Diese müssten auf deren Relevanz für andere Zielgruppen überprüft und erweitert werden (Z 225-229; Z 233-237).
- P20: Außerhalb der Schule spielt die Situations- und Zielgruppenanalyse eine entscheidende Rolle. (Z 197-208).

Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

- P21: I ist der Meinung, dass es nicht sinnvoll ist die Abteilung „Sportdidaktik“ von der „Sportpädagogik“ zu trennen, da es ein Kunstgriff ist didaktische von pädagogischen Fragestellungen zu trennen (Z 682-689).

Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

- P22: Einen fixen Ort oder Treffen, wo über fachdidaktische Themen diskutiert wird, gibt es nicht (Z 345). Es gibt lediglich Abteilungsbesprechungen (Z 335-337).
- P23: In der Abteilung sind es, laut I, eher die Türgespräche oder auch Ganggespräche im Anschluss an Diplomprüfungen, wo über bewegungs- und sportdidaktische Fragen diskutiert wird (Z 335; Z 345-348).
- P24: Im Zuge der Veröffentlichung des Buches „Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren“ wurde vorsichtig begonnen sich über fachdidaktische Themen auszutauschen, eine intensive Diskussion fand jedoch aus Zeitgründen nicht statt (Z 338-344).

- P25: I hat mit einer Kollegin sehr engen Kontakt und regelmäßigen Austausch über bewegungs- und sportdidaktische Themen (Z 603-609).
- P26: I denkt, dass der Tag der Fachdidaktik ein Ort oder Zeitraum war, um sich über Bewegungs- und Sportdidaktik auszutauschen (Z 358-360).
- P27: Das Dissertanten-Konversatorium war früher ein Ort, an dem intensiv über fachdidaktische Konzepte diskutiert wurde (Z 330-333).

Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

- P28: Die Existenz eines einheitlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeptes wird von I nicht angesprochen. Seit der letzten Studienplanreform, und seitdem gewisse Personen im Haus unterrichten, geht der Trend jedoch in Richtung Handlungsorientierung und Mehrperspektivität (Z 399-403; Z 409-411).

Differenzen

- P29: I ist der Überzeugung, dass sportartenorientierte Konzepte am ZSU sehr stark das Thema waren (Z 378; Z 384).
- P30: Die Theoretikerinnen und Theoretiker im Haus distanzieren sich stärker vom Sportartenkonzept und vertreten eher Konzepte der Vielfalt, Handlungsorientierung, Themenorientierung und vielleicht in Ansätzen entpädagogisierte Konzepte (Z 385-390).

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Entwicklungstendenzen

- P31: I ist der Ansicht, dass in Zukunft die Beziehungsdidaktik an Bedeutung gewinnen wird (Z 578-586).

Visionen und Wünsche

- P32: I würde in Zukunft gerne wieder Didaktik-Lehrveranstaltungen im Lehramt leiten (Z 677-679).

6.3.10 Interview J

Personen-Code: J
Datum: 27.10.2010
Dauer: 32min 10sec
Ort: Zimmer 5.04; USZ II
LV im Bereich der: Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik

J ist zum ersten Mal während seines Studiums mit der Bewegungs- und Sportdidaktik in Berührung gekommen, und zwar als er einen Artikel über die Theorie-Praxis-Verschneidung in der Fachdidaktik gelesen hat (Z 18-22). Seitdem interessierte sich J für fachdidaktische Fragestellungen und bildete sich persönlich weiter (Z 23; Z 29-30). Vorbilder waren für J stets Personen, welche sowohl in der Forschung als auch in der Lehre gearbeitet haben und somit eine vermittelnde und vernetzende Position zwischen Theorie und Praxis vertreten haben (Z 36-38; Z 42-44). Als wichtigen Vertreter dieser Richtung nennt J Gröbning (Z 73). J hat den Eindruck, dass Gröbning immer in Bewegung gewesen ist und versucht hat diese Theorie-Praxis-Verschneidung aufzuarbeiten und für Bewegungserzieherinnen und Bewegungserzieher nutzbar zu machen (Z 83-87). J ist Gröbning stets nachgegangen (Z 80). Er hat sich auf keine speziellen Fragestellungen beschränkt, sondern J hat sich mit dem breiten Spektrum der Möglichkeiten des Lehrens und Lernens beschäftigt (Z 92; Z 98). Außerdem wurde J durch die Psychomotorik und Motopädagogik beeinflusst (Z 202-204). Die Lehre von J hat sich im Laufe der Zeit vom Sportartenkonzept wegentwickelt (Z 137-138). Er hat nun eine viel größere Palette und kann situationsgerecht aus verschiedenen Konzepten auswählen (Z 139-141).

Früher war der allgemeine Diskurs der Bewegungs- und Sportdidaktik, laut J, eher praxisorientiert. Es gab einen geringeren wissenschaftlich-theoretischen Background (Z 60-61). Theoretiker gab es im österreichischen Raum, den Einschätzungen von J zufolge, wenige (Z 72). Die Theorie existierte eher in Form einer theoriegeleiteten Praxis (Z 66-67). Heute ist die theoretische Begründung der Fachdidaktik stärker (Z 108-109). Es wurde viel geforscht und es fand auch ein stärkerer Austausch, z.B. durch Kongresse, und damit eine raschere Entwicklung statt (Z 113-116).

J ist der Ansicht, dass ein Austausch über die Vielfalt fachdidaktischer Konzepte über Workshops, Veranstaltungen und Tagungen stattfindet, wo verschiedenste Referenten ihre Positionen vorstellen (Z 148-151). Institutionalisierte, regelmäßige Zeiten oder Orte des Austauschs werden von J nicht erwähnt. Er sieht am ZSU auch kein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept, welches von allen gleichsam vertreten wird,

sondern J hat den Eindruck, es ist alles in Bewegung (Z 171; Z 181). Man ist auf der Suche nach den effizientesten, wirkungsvollsten bzw. ökonomischsten Fachdidaktiken (Z 172-174).

J ist es wichtig, dass die Studierenden lernen, zielgruppenadäquat einen Vermittlungsprozess zu gestalten, da verschiedene Altersgruppen einen unterschiedlichen Übungs- und Informationsbedarf haben (Z 223-233). Außerdem muss auch das System Schule mitberücksichtigt werden (Z 234). Um Unterricht nun nach diesen Gesichtspunkten planen, arrangieren, durchführen und reflektieren zu können (Z 245-246), benötigen die Studierenden Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (Z 253-257).

Der Schulsport hat laut J das Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern einen Baustein für ein lebenslanges Sporttreiben, in irgendeinem Sinn, zu legen (Z 308-311). Aufgrund eines vielfältigen Angebots sollen sie dazu befähigt werden, als mündige Personen selbst auswählen und entscheiden zu können, welche sportliche Aktivität sie im Leben weiter betreiben wollen oder nicht (Z 311-315). Für J ist in diesem Zusammenhang der Gesundheitsaspekt zentral, aber die Schülerinnen und Schüler sollen auch erfahren, dass sie Kompetenzen aufbauen und etwas leisten können (Z 321-328). Mit Bewegung und Sport soll laut J ein erzieherischer Prozess initiiert werden (Z 319-321). Polysportive, vielfältige Inhalte, mit denen sowohl die motorische als auch die mentale Entwicklung angesprochen wird, sollten im Unterricht zum Einsatz kommen (Z 333-334; Z 342-345). Dies ist einerseits nötig, um in heterogenen Gruppen den Interessen möglichst vieler Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (Z 345-350), andererseits haben die Kinder und Jugendlichen somit die Chance einen möglichst breiten Kanon kennen zu lernen und in diesen Bereichen Fachwissen zu erlangen (Z 351-354). Die Vermittlungsformen sollten laut J so ausgewählt werden, dass bei den Schülerinnen und Schülern der rationelle Speicher, der Bewegungsspeicher und der Empfindungsspeicher gefüllt werden (Z 359-363).

Für die Zukunft wünscht sich J, dass genügend Raum und Zeit da sein wird, um im Sportunterricht im Sinne einer persönlichen Bildung auf die Schülerinnen und Schüler einwirken zu können. Die tägliche Turnstunde wäre diesbezüglich eine Vision von J (Z 378-383). Eine persönliche Förderung der Kinder und Jugendlichen durch Bewegung und Sport wäre J wichtig (Z 398-399). Außerdem würde J ein gemeinsames didaktisches Grundgerüst vom Kindergarten über die Grundschule, die Sekundarstufe 1 und 2, bis hin zur universitären Ausbildung, begrüßen (Z 415-419).

PROTOKOLLSÄTZE:

Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

- P1: J wurde während seines Studiums mit einem fachdidaktischen Artikel „Theorie und Praxis: zwei flüchtige Bekannte“ konfrontiert, der sein Interesse für die Bewegungs- und Sportdidaktik geweckt hat. (Z 18-23).

Beeinflussende Faktoren

- P2: J hat sich persönlich im Bereich der Fachdidaktik weitergebildet. Er hat sich einiges angehört und gelesen (Z 29-31).
- P3: Vorbilder waren für J stets Personen, welche versucht haben Theorie und Praxis zu vernetzen (Z 36-38), wie beispielsweise Gröbning (Z 73; Z 83-87).
- P4: J wurde, eigenen Einschätzungen zufolge, von vielfältigen Konzepten beeinflusst (Z 202).
- P5: Eine große Beeinflussung erlebte J durch die Psychomotorik und Motopädagogik (Z 203-204).

Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P6: J hat sich immer mit vielfältigen Möglichkeiten des Lehrens und Lernens beschäftigt (Z 92; Z 98-99).
- P7: Früher hat J eher ein Sportartenkonzept vertreten, das Vorgeben stand im Vordergrund (Z 137-138).
- P8: Heute kann J aus einer viel größeren Palette von Konzepten auswählen und diese situationsgerecht einsetzen (Z 139-141).

Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

- P9: J ist der Meinung, dass die Fachdidaktik früher mehr praxisorientiert war. Die Leute kamen aus der Praxis und haben auch die Theorie in Form einer theoriegeleiteten Praxis verstanden (Z 60-67).
- P10: Mittlerweile ist die Fachdidaktik stärker Thema der Wissenschaft geworden. Man versucht die Praxis durch die Theorie zu begründen (Z 108-109; Z 117; Z 123-126).
- P11: Es gab mehr Austausch, Kongresse bzw. gegenseitige Kenntnisnahme und somit auch eine raschere Entwicklung der Fachdidaktik als Wissenschaft (Z 114-116).

Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept (Auftrag des Schulsports; Ziele; Inhalte; Methoden)

- P12: Im Zuge der Bewegungserziehung soll der Baustein für ein lebenslanges Sporttreiben, in irgendeinem Sinn, gelegt werden (Z 308-311).
- P13: Die Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Personen erzogen werden, die selbstständig entscheiden können, ob bzw. welche Art von sportlicher Betätigung sie weiterhin betreiben wollen (Z 311-312).
- P14: Es ist wichtig, den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges, polysportives Angebot an Inhalten vorzustellen, um entsprechende Wahlmöglichkeiten zu schaffen (Z 312-315; Z 333-334; Z 342; Z 350-353).
- P15: Es sollten verschiedenste Aspekte von Bewegung und Sport, wie etwa der Gesundheits- oder der Leistungsaspekt, vermittelt werden (Z 321-328).
- P16: Im Sportunterricht sollte sowohl die motorische, als auch die mentale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden (Z 343-344).
- P17: Vermittlungsformen sollten so eingesetzt werden, dass sowohl der rationelle Speicher, als auch der Bewegungsspeicher und der Empfindungsspeicher der Schülerinnen und Schüler gefüllt wird (Z 359-365).

Bedeutende Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen

- P18: Alters- und adressatenadäquates Vermitteln-Können ist für J besonders wichtig (Z 223-233).
- P19: Die Studierenden sollten Sachkompetenz erwerben. Diese schließt ein Wissen über Terminologie, Methodik und Didaktik mit ein (Z 254; Z 274-275).
- P20: Selbstkompetenz, was bedeutet sich reflexiv mit dem eigenen Tun und Handeln auseinandersetzen zu können, ist für J von Bedeutung (Z 255; Z 275-277).
- P21: Zukünftige Bewegungserzieher benötigen, laut J, Sozialkompetenz. Sie sollen fähig sein mit verschiedensten Altersgruppen und multikulturellen Gruppen zu arbeiten und den Unterricht im Sinne der Bildung der Person gestalten zu können (Z 256-257; Z 278-282).

Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

- P22: Außerhalb der Institution Schule spielt die Bewegungs- und Sportdidaktik auch in der Hochschuldidaktik eine Rolle (Z 414).

Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

P23: Laut J findet der Austausch über fachdidaktische Konzeptionen über Workshops, Veranstaltungen und Tagungen statt, wo verschiedenste Referenten ihre Positionen vorstellen (Z 148-151).

Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

P24: Ein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept kann J am ZSU nicht feststellen (Z 171). Er hat den Eindruck, dass alles in Bewegung ist. (Z 181).

P25: J ist der Ansicht, dass man auf der Suche nach den effizientesten, wirkungsvollsten und auch ökonomischsten Fachdidaktiken ist (Z 171-174).

Differenzen

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Entwicklungstendenzen

Visionen und Wünsche

P26: J ist der Meinung, dass die Weiterentwicklung der Fachdidaktik immer in Bezug auf die jeweilige Schulentwicklung geschehen muss (Z 392-395).

P27: J wünscht sich, dass Zeit und Raum für Bewegung und Sport in der Schule nicht weiter beschnitten wird. Eine Vision in diesem Zusammenhang wäre die tägliche Turnstunde (Z 378-383).

P28: Eine persönliche Förderung und Bildung im Bereich „Bewegung und Sport“ sollte immer Platz haben (Z 385; Z 398-399).

P29: J würde ein gemeinsames didaktisches Grundgerüst vom Kindergarten über die Grundschule, die Sekundarstufe 1 und 2, bis hin zur universitären Ausbildung, begrüßen (Z 415-419).

7 Thematische Auswertung

In Kapitel 7 werden die Interviewdaten kategorisch ausgewertet. Es erfolgt somit eine Gegenüberstellung der einzelnen Interviews in Hinblick auf bestimmte Themengebiete, um Gemeinsamkeiten und Differenzen der Interviewaussagen aufzuzeigen. Am Ende jeder Kategorienauswertung werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen, und gegebenenfalls im Vergleich mit der erarbeiteten Theorie, interpretiert.

7.1 Entstehung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption

Als erstes wird dargestellt, wie sich die persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeptionen der Befragten entwickelt haben. In diesem Zusammenhang sind der Anlass für die Auseinandersetzung mit bewegungs- und sportdidaktischen Fragestellungen, aber auch Aspekte, welche die Interviewten im Laufe ihrer fachdidaktischen Karriere beeinflusst haben, von Bedeutung. Außerdem wird untersucht, wie sich der persönliche Zugang und der allgemeine wissenschaftliche Diskurs im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik im Laufe der Zeit verändert haben.

7.1.1 Initiator für die Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik

Tab. 2: Beginn der Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik⁴⁴

<i>Lebensabschnitt</i>	<i>Initiator für die Auseinandersetzung mit bewegungs- und sportdidaktischen Themen</i>	<i>Nennungen</i>
Während der Schulzeit	Interesse am Bewegungslernen von Mitschülerinnen und Mitschülern	C
	Wollte eigene sportliche Leistung verbessern	F
Während des Studiums	Besuch einer bestimmten Lehrveranstaltung	D, I
	Fachdidaktischer Vortrag bzw. Artikel	I, J
Nach dem Studium	Unterrichtstätigkeit in der Schule	E, G
	Unterrichtstätigkeit an der Universität	A, B, C, E, H

⁴⁴ Mehrfachnennungen möglich

Tabelle 2 zeigt deutlich, dass ein Großteil der Befragten erst nach dem Studium begonnen hat sich intensiver mit bewegungs- und sportdidaktischen Fragestellungen zu beschäftigen (A, B, C, E, G, H).

Die Übernahme einer Lehrveranstaltung im Bereich der „Allgemeinen oder Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik“ bzw. von praktischen Lehrveranstaltungen, bei denen die Theorie ebenfalls thematisiert werden musste (VU), war für fünf Interviewte ein Grund sich auch theoretisch intensiver mit Lehr- und Lernprozessen (ihres Fachs) auseinander zu setzen.

E und G geben an, sich bereits im Zuge ihrer unterrichtlichen Praxis in der Schule mit bewegungs- und sportdidaktischen Themen beschäftigt zu haben. *„Also ich habe sehr intensiv in der Schule auch immer meine Arbeit mit der Literatur aufgemotzt“* (E, Z 16-17). Durch das Unterrichten an der Universität hat sich diese Auseinandersetzung noch verstärkt (E).

D, I und J wurden während ihres Studiums durch eine Lehrveranstaltung, einen Vortrag bzw. einen fachdidaktischen Artikel auf die Bewegungs- und Sportdidaktik aufmerksam. Diese Erfahrungen waren auch für ihr gesteigertes Interesse und die weitere Auseinandersetzung mit bewegungs- und sportdidaktischen Themen verantwortlich. *„Also zur Fachdidaktik bin ich eigentlich schon während des Studiums gekommen [...]. Da hat es einen Artikel unter dem Motto gegeben „Theorie und Praxis, zwei flüchtige Bekannte“ [...]. Ja, seit damals weiß ich, dass der Begriff „Fachdidaktik“ existiert und seit damals habe ich Berührung mit Fachdidaktik oder suche nach Fachdidaktik“* (J, Z 18-23).

C und F haben sich bereits während der Schulzeit dafür interessiert, wie Lehr- und Lernprozesse im Bereich „Bewegung und Sport“ vor sich gehen, und wie man diese optimieren könnte. Für F stand dabei die Verbesserung der eigenen leichtathletischen Leistung im Vordergrund, C wollte ihren Mitschülerinnen und Mitschülern helfen, wenn diese eine Bewegung nicht richtig ausführen konnten. Dieses frühe Interesse führte C und F schließlich zur Bewegungs- und Sportdidaktik.

7.1.2 Beeinflussende Faktoren

Faktoren, welche die Befragten im Laufe ihrer bewegungs- und sportdidaktischen Karriere beeinflussten, lassen sich sehr gut quantifizieren und werden in Tabelle 3 dargestellt. Bei der Durchsicht der Daten konnte festgestellt werden, dass drei große Gruppen von Einflussfaktoren unterschieden werden können. Alle Interviewten gaben an, entweder von der Praxis, von anderen Personen, von der Theorie oder von mehreren dieser Faktoren beeinflusst worden zu sein.

Tab. 3: Beeinflussende Faktoren⁴⁵

Hauptkategorie	Subkategorie	Nennungen
Praxis	Eigene sportliche Aktivität (Verein, Schule)	A, E, F
	Unterrichtstätigkeit (Verein, USI, Schule)	A, B, D, E, F, G, H
Personen	Austausch mit Kolleginnen und Kollegen (auf gleicher Ebene)	C, E, F, I
	Einfluss von Lehrerinnen und Lehrern, Vorgängerinnen und Vorgängern, oder anderen Vorbildern	A, D, I, J, C
	Feedback von Lehrerinnen und Lehrern	G, H
Theorie	Literatur: Bücher, Artikel, usw.	A, B, E, F, G, I, J
Strukturelle Vorgaben	Lehrplan	E
Weitere Ausbildungen	Psychomotorik und Motopädagogik	J

Da Tabelle 3 weitestgehend selbsterklärend ist, wird im Folgenden lediglich auf diejenigen Aspekte näher eingegangen, welche einer genaueren Erklärung bedürfen.

G und H geben an, dass sie das Feedback von Lehrerinnen und Lehrern beeinflusst hat. H wurde im Zuge von Lehrerfortbildungen mit der Unzufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert. Diese konnten die vorgestellten allgemeinen Theoriekonzepte nicht wirklich für das eigene Lehren nutzen. Auch G machte die Erfahrung, dass das, was sie in ihrem Studium und aus Leichtathletik-Methodik-Büchern kannte, in der Praxis nicht wirklich gut funktionierte. Sie entwickelte daraufhin eigene Wege, stellte diese bei Fortbildungen vor und bekam positive Rückmeldungen von anderen Lehrerinnen und Lehrern. Dies hat G motiviert immer neue Wege zu gehen.

E wurde vom neuen Lehrplan, der nicht mehr mit Sportarten arbeitet, sondern die Bewegungshandlungen in den Mittelpunkt stellt, beeinflusst.

7.1.3 Persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

Alle Befragten geben an, dass sich ihr persönlicher Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik, von der Zeit als sie begonnen haben sich mit bewegungs- und sportdidaktischen Fragestellungen zu beschäftigen, bis heute verändert hat.

⁴⁵ Mehrfachnennungen möglich

A, B, E, F, G und J sind der Meinung, dass sich ihr theoretisches Wissen über bewegungs- und sportdidaktische Konzepte vergrößert hat.

B denkt, *„[...] dass man in den Anfängen, wenn man unterrichtet oft gar kein Konzept hat, [sondern] dass man gewisse Dinge macht, die man selber als Schüler oder als Student irgendwo erlebt hat.“* (Z 131-132). F beschreibt es mit den Worten: *„anfangs [...] war das pure Alltagstheorie“* (Z 56). Erst nach und nach lernt man verschiedene Konzepte kennen, die man dann situationsgerecht und abgestimmt auf die jeweilige Zielgruppe einsetzen kann (B, G, J). Es findet eine vertiefende Auseinandersetzung mit bewegungs- und sportdidaktischen Themen statt (F).

Auch H und I nehmen den Aspekt der Vertiefung auf. Früher beschäftigten sie sich damit, einen Überblick über verschiedenste bewegungs- und sportdidaktische Konzepte zu bekommen. Heute würde H seinen Ansatz als sehr konkret, fallanalytisch, kasuistisch bzw. anschlussfähig bezeichnen. Er vollzog *„eine Änderung hin zu Konkretem und Praktischem“* (Z 135).

B, C, F, G, I, und J war früher eher das Sportartenkonzept vertraut. I gibt an, in der Schule bloß das Sportartenkonzept kennen gelernt zu haben, G und J haben am Anfang ihren Unterricht nach diesem Konzept gestaltet und B meint rückblickend, dass er früher in den Sportkategorien gedacht hat. C und F umschreiben es folgendermaßen:

„[...] in Bezug auf Tanzrichtungen habe ich mich eigentlich vorrangig [...] mit den technischen Vorgaben auseinander gesetzt.“ (C, Z 154-156).

„[...] es war dann eher eine fachdidaktisch orientierte Bewegungs- und Trainingslehre, die ich da auch studiert habe“ (F, Z 99-100).

Mit der Zeit und mit der Erfahrung haben die Befragten auch andere Konzepte kennen gelernt und setzten diese auch in ihrer Lehre ein (B, C, G, I, J). I gibt an, dass sie nun nicht mehr mit Lehramtsstudierenden, sondern mit Sportwissenschaftlern arbeitet, weswegen der Einsatz anderer Konzepte notwendig ist.

B und F sind der Meinung, dass ihr Zugang zu bewegungs- und sportdidaktischen Themen früher sehr stark durch die Praxis geprägt war. F beschäftigte sich ursprünglich damit, wie er seine eigene leichtathletische Leistung verbessern kann und B meint:

„Am Anfang ist man eher, sieht man das vielleicht von der praktischen Seite mehr, aber dann, wenn man sich mehr damit beschäftigt und das auch unterrichten muss oder unterrichtet, sieht man den theoretischen Zugang und versucht das zu vernetzen. Also ich versuche immer Praxis und Theorie zu vernetzen.“ (Z 67-70).

D hatte früher eine andere Meinung über das Arbeiten mit schwerstbehinderten Menschen. Sie sah es als etwas Besonderes, als eine Herausforderung. Heute denkt sie, dass

es keinen großen Unterschied zwischen dem Sport-Betreiben mit Behinderten und Nicht-behinderten gibt. Man muss sich lediglich öffnen und Vertrauen aufbauen.

E ist der Ansicht, dass man im Laufe des Unterrichtens ein individuelles Konzept entwickelt, welches auf die eigene Persönlichkeit zugeschnitten ist.

7.1.4 Allgemeiner Diskurs in der Bewegungs- und Sportdidaktik: FRÜHER – HEUTE

Vier der interviewten Personen (A, D, F, J) geben an, dass im allgemeinen Diskurs der Bewegungs- und Sportdidaktik die fachdidaktische Theorie mit der Zeit an Bedeutung gewonnen hat. F empfindet, dass es früher *„einen riesengroßen Graben zwischen Theorie und Praxis“* (Z 98) gegeben hat, heute besitzt man laut A und J mehr *„Backgroundwissen“* (A, Z 458). J ist der Meinung, dass die Bewegungs- und Sportdidaktik früher eher *„praxisorientiert“* (Z 60) war und auch D betont, dass es in ihrem Fachbereich damals noch nicht viel theoretische Literatur gegeben hat: *„das ist einfach gewachsen, an Literatur“* (Z 56-57).

B, E und G sind der Überzeugung, dass früher eher sportartenorientierte Konzepte dominiert haben. Im Laufe der Zeit gewannen Konzepte der Mehrperspektivität und Handlungsorientierung an Bedeutung (E, G). G sieht diese Entwicklung vor allem am ZSU, im allgemeinen bewegungs- und sportdidaktischen Diskurs hat es ihrer Auffassung nach keine eindeutigen Hauptströmungen gegeben.

H sagt in diesem Zusammenhang folgendes: *„Also Didaktik war, wenn ich es ein bisschen scharf formuliere, massiv instabil, im Umbruch, absolut unklar, es hat keine solche Konzepte wie Sportartenprogramm und so weiter, wie es sie heute gibt, gegeben, oder es ist in der Literatur nicht diskutiert worden, sondern es war mehr so kybernetisch, lerntheoretisch. Das waren die gängigen Modelle. Massiv angelehnt eben an Programmstrukturen, linear, vielleicht mit Umweg-Programmen, wie gelernt wird.“* (Z 76-81)

A betont, dass früher *„die Fachdidaktik [...] sehr auf Methodik beschränkt“* (Z 439) war. Auch G ist der Ansicht, dass im Bereich der Leichtathletik frühere Strömungen sehr traditionell und methodisch orientiert waren.

C und D gehen in ihren Ausführungen speziell auf ihren Fachbereich ein. C ist der Meinung, dass im Bereich der *„gestaltend-darstellenden Bewegungshandlungen“* früher wie heute zwei verschiedene Konzepte (Erlernen von Techniken bzw. persönliche Interpreta-

tion) vertreten werden. D betont, dass Differenzierung früher noch kein Thema war, aber die innere Differenzierung hat sich ihrer Ansicht nach bis heute nicht ganz etabliert. Im Bereich des „Behindertensports“ hat das Konzept der Inklusion, das Konzept der Integration im allgemeinen Diskurs abgelöst.

7.1.5 Interpretation

Die persönliche Ansicht bezüglich bewegungs- und sportdidaktischer Themen und Konzeptionen ist keinesfalls etwas Starres, Gleichbleibendes, sondern alle Befragten geben an, dass sich ihr Zugang im Laufe der Zeit in irgendeiner Art und Weise verändert hat. Auch der wissenschaftliche Diskurs im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik ist ständig in Bewegung. Dies ergibt sich einerseits aus der Literaturrecherche⁴⁶, andererseits bestätigen die Interviewten, dass die theoretische Begründung von Lehr- und Lernprozessen heute differenzierter diskutiert wird als früher.

Vergleicht man die Aussagen der Befragten zur Veränderung der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption mit den Aussagen bezüglich der Veränderung des allgemeinen, wissenschaftlichen Diskurs in dieser Disziplin, lassen sich zwei wesentliche Zusammenhänge feststellen. Eine Entwicklung:

- von der Praxis zur Theorie bzw. von der Methodik zur Fachdidaktik;
- vom Sportartenkonzept zu Konzepten der Vielfalt, Mehrperspektivität und Handlungsorientierung.

Es scheint also eine Verbindung zwischen dem allgemeinen Diskurs⁴⁷ und der persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption zu bestehen. Doch wer beeinflusst wen? Wie wird der allgemeine Diskurs an das Individuum herangetragen und ist das Individuum seinerseits an der Entstehung des bewegungs- und sportdidaktischen Diskurses beteiligt?

Die Befragten nannten eine Vielzahl an Faktoren, welche sie im Laufe ihrer bewegungs- und sportdidaktischen Karriere beeinflusst haben. Setzt man, wie in Kapitel 4 dargestellt, das Individuum in den Mittelpunkt des Konstruktionsprozesses von Wirklichkeit, stellt sich die Frage, wie die beeinflussenden Faktoren mit dem Konstruktionsprozess des individuellen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeptes in Verbindung stehen. Abbildung 13 ist ein Versuch, dies in einem Modell darzustellen.

⁴⁶ vgl. Kapitel 2.3 und Kapitel 3.3

⁴⁷ Der Begriff „Diskurs“ bezeichnet in diesem Zusammenhang, Foucault folgend, „das in der Sprache aufscheinende Verhältnis von Wirklichkeit in der jeweiligen Epoche“. (Grohnfeldt, 2007, S. 71)

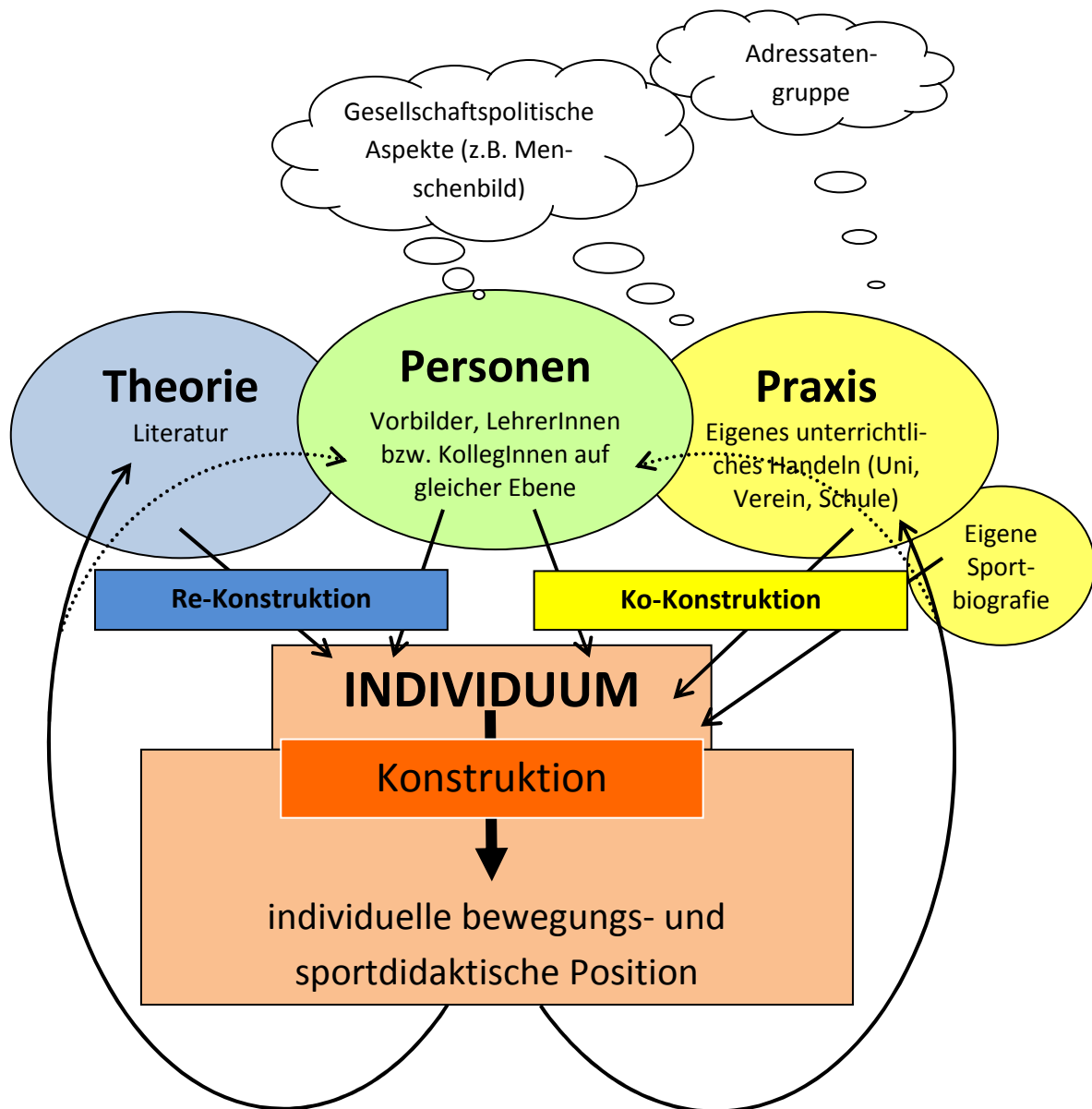


Abb. 15: Modell der Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion bewegungs- und sportdidaktischer Positionen (eigene Abbildung)

Im Mittelpunkt des Konstruktionsprozesses individueller Wahrheiten steht das Individuum selbst. Wie bereits in Kapitel 4.2 erläutert, sind diese Konstruktionen jedoch nicht beliebig, sondern sie müssen in den Diskurs der jeweiligen Zeit passen bzw. viabel sein. Eine Anschlussfähigkeit an das bereits vorhandene und etablierte Wissen spielt somit eine entscheidende Rolle. Alle Befragten gaben an, von der Theorie, also von bestimmten bewegungs- und fachdidaktischen Literaturquellen, Konzeptionen oder Orientierungen oder von Personen, die ihnen als Vorbilder bzw. Lehrerinnen und Lehrer dienten, beeinflusst worden zu sein. Das aktive Nachentdecken dieser bereits formulierten bewegungs- und fachdidaktischen Positionen, also die Re-Konstruktion, ist somit im Zuge des individuellen Konstruktionsprozesses von großer Bedeutung. Durch eigene Publikationen, Vorträge etc.

bringt das Individuum seine individuelle bewegungs- und sportdidaktische Position wiederum in die Theorie ein.

Außerdem steht das Individuum im Zuge des individuellen Konstruktionsprozesses stets in Verbindung mit seiner Umwelt und anderen Subjekten. Es findet eine gegenseitige Beeinflussung, eine Ko-Konstruktion, statt. Alle Befragten, außer J, gaben an, von der eigenen unterrichtlichen Praxis, der eigenen Sportbiografie oder im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen beeinflusst worden zu sein. In all diesen Bereichen stehen die Individuen in direktem Kontakt mit ihrer Umwelt bzw. mit anderen Personen und deren Ansichten und konstruieren in Auseinandersetzung mit diesen sozialen Gegebenheiten ihre individuelle bewegungs- und sportdidaktische Position. Dabei handelt es sich um ein bi-direktionales Verhältnis, das Individuum wirkt somit in selber Art und Weise auf seine Umwelt ein.

In Bezug auf das Modell muss jedoch betont werden, dass die Trennung von re-konstruktiven und ko-konstruktiven Elemente ein Kunstgriff ist. Denn auch die Theorie entsteht im Zuge eines ko-konstruktivistischen Prozesses.

7.2 Individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Nachdem geklärt wurde, wie die Befragten zu ihrer persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeption gekommen sind, wird nun näher darauf eingegangen, wie diese individuellen Konzepte im Detail aussehen. Dabei soll herausgefunden werden, welchen Zugang die Interviewten zur Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept haben. In diesem Zusammenhang spielen in Anlehnung an PCK⁴⁸ auch Kompetenzen, welche zukünftige Lehrpersonen nach Ansicht der Befragten besitzen sollten, eine Rolle. Des Weiteren wird dargestellt, welcher Stellenwert der Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule beigemessen wird.

7.2.1 Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept

Auftrag und Ziele des Schulsports

Alle Befragten, außer I, betonen ausdrücklich, dass im Schulsport ein Baustein für ein lebenslanges Sporttreiben der Schülerinnen und Schüler gelegt werden soll. „[...] ich

⁴⁸ Pedagogical Content Knowledge; vgl. Shulman, 1986

möchte, dass die Schülerinnen und Schüler, die aus meinen Händen so zu sagen in ihr Leben hinaus treten, Freude am lebenslangen Sport haben. Aus den unterschiedlichsten Gründen. Dass sie intrinsisch motiviert sind Sport zu betreiben.“ (E, Z 72-75).

Der Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ sollte auch einen Beitrag zur Gesundheits-erziehung leisten. Bewegung und Sport unter dem Aspekt der Gesundheitsförderung anzubieten, ist B, C, E, I und J sehr wichtig. *„Gesundheit [...] scheint mir fast das Wichtigste“ (J, Z 324-325)*

Neben dem Gesundheitsaspekt wird auch der Leistungsaspekt von fünf Befragten angesprochen (A, B, C, D, J). Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuelle sportliche Leistung verbessern. C setzt den Gesundheitsaspekt sogar mit dem Leistungsaspekt in Verbindung, indem sie sagt, dass eine Gesundheitsförderung nur dann stattfinden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler in einer gewissen Intensität körperlich gefordert sind.

B, D, G und J sind der Meinung, dass im Schulsport die motorische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert werden sollte und dass sie motorische Grundfähigkeiten und Fertigkeiten erwerben sollten. Die Ausbildung von motorischen Grundeigenschaften bildet die Voraussetzung, um freudvoll Bewegung und Sport betreiben zu können.

Ein weiteres Ziel im Bewegungs- und Sportunterricht ist es, durch Zusammenarbeit soziale Aspekte zu fördern (A, B, D, I). Individuelles und Soziales sollte gleichermaßen berücksichtigt werden. *„Es geht ja über das Individuum immer auch um das Zusammenarbeiten. Es geht immer um das Ich und Wir [...]“ (B, Z 725-726).*

Inhalte, welche im Schulsport bevorzugt zum Einsatz kommen

A ist für ein klares Lernen des Sports. Es sollen verschiedene Zielübungen durchgenommen und systematisch erarbeitet werden.

Im Gegensatz dazu plädieren B, C, D, E, G, H, I und J dafür, dass den Schülerinnen und Schülern ein breites Bewegungs- und Sportangebot im Sinne der Bewegungshandlungen, wie sie im neuen Lehrplan formuliert sind, eröffnet wird. Dieses vielfältige und breite Angebot ist wichtig, um möglichst alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und Wahlmöglichkeiten zu schaffen (C, D, H, J).

Die Sportarten dürfen dabei jedoch nicht vergessen werden (I). Sie bilden eine Subkategorie der Bewegungshandlungen (B).

C und E betonen, dass die Inhalte, welche sie im Unterricht einsetzen, von den eigenen Interessen (E) und von Neuerungen bzw. Modeströmungen (C, E) mit beeinflusst sind.

E findet, dass im Schulsport auch Themen wie „Sport und Friede“ oder eine Wertevermittlung durch Sport thematisiert werden können. I ist der Meinung, dass man zusätzlich Themen, die auf kognitiver Ebene angesiedelt sind, im Sport gut behandeln kann.

Vermittlungsmethoden

Für B und D stehen solche Vermittlungsformen im Vordergrund, bei denen sowohl das Individuum mit seinen individuellen Leistungsansprüchen, als auch Soziales bzw. Zusammenarbeit gefördert wird. Dafür eignen sich, laut D, Gruppenarbeit und die Organisationsform des Stationsbetriebs besonders gut.

C und E sind der Ansicht, dass abhängig von den behandelten Inhalten und den Zielen, die man sich für die jeweilige Unterrichtseinheit setzt, abwechselnd deduktive und induktive Vermittlungsformen zum Einsatz kommen müssen. Sie bevorzugen jedoch schülerzentriertes, selbstständiges Arbeiten, das an den Interessen der Schülerinnen und Schüler ansetzt. Auch für H spielt die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler bei der Vermittlung eine bedeutende Rolle. Für ihn ist es wichtig, abhängig von der jeweiligen Zielgruppe, *„Selbstorganisation in unterschiedlich komplexen Formen“* (Z 502) einzufordern.

G plädiert dafür möglichst viele Vermittlungsformen einzusetzen: *„Vermittlungsformen sollten sehr vielfältig sein. [...] es ist auch wichtig unterschiedliche Vermittlungskonzepte in einer Zielgruppe anzuwenden, weil sie ja doch die Individuen anders ansprechen.“* (Z 433-442). Auch J ist der Meinung, dass Vermittlungsformen so eingesetzt werden müssen, dass verschiedene Kanäle angesprochen werden: *„also die Ratio, [...] den Bewegungsspeicher und den Empfindungsspeicher.“* (Z 361-363)

7.2.2 Bedeutende LehrerInnenkompetenzen

Der Kompetenzbegriff ist in der Fachdiskussion zwar umstritten, wird im Folgenden jedoch trotzdem verwendet, um darzustellen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zukünftige Lehrpersonen nach Ansicht der Befragten während ihrer bewegungs- und sportdidaktischen Ausbildung erwerben sollten. B definiert Kompetenz folgendermaßen: *„der Kompetenzbegriff implementiert ja Können und Wissen. [...] sie bekommen eine Wissensaneig-*

nung und entscheidend ist dann, in den praktischen Lehrveranstaltungen, dass sie dieses Wissen in ein Können umsetzen.“ (Z 378-382)

Tab. 4: Bedeutende Kompetenzen von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern⁴⁹

Kompetenzen	Nennungen
Fachkompetenz/Sachkompetenz	A, B, C, E, G, H, I, J
Unterrichtskompetenz/Vermittlungskompetenz	B, E, H, I, J
Reflexionskompetenz/Selbstkompetenz	B, C, E, G, H, I, J
Sozialkompetenz	A, B, D, E, G, I, J
Planungskompetenz	B, C, D, E, H, I
Flexibilität/Differenzierung	D, E, I,
Kreative Kompetenz	C, H
Diagnosekompetenz	H, I
Kommunikationskompetenz	C, H, J
Eigenkönnen	A
Freude am Unterrichten	E
Systemische Kompetenz im Bereich der Schule	G
Toleranz/Offenheit	D

Die in Tabelle 4 aufgelisteten Kompetenzen werden von den Befragten in ihren Aussagen oft miteinander verknüpft. Dies macht eine klare Darstellung in Über- und Unterkategorien sehr schwierig. Aus diesem Grund werden nachfolgend die Verbindungen der einzelnen Einzelkompetenzen näher erläutert.

Für einen Großteil der Befragten spielen die Selbst-, Sozial-, Planungs- und/oder Sach- bzw. Unterrichtskompetenz eine entscheidende Rolle.

Selbstkompetenz meint dabei, das eigene Unterrichtsverhalten reflektieren und kritisch betrachten zu können. Man sollte sich darüber bewusst werden, wie man als Person im Unterricht handelt (B, C, E, G, I, J). H geht einen Schritt weiter und ist der Meinung, dass Unterricht auch mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert werden muss. Dafür benötigt man Kommunikationskompetenz.

⁴⁹ Mehrfachnennungen möglich

Sozialkompetenz ist von Bedeutung, um verständlich und verantwortlich Gruppen mit verschiedensten Bedürfnissen und Voraussetzungen anleiten zu können (A, B, D, E, G, I, J). Die Befragten setzen dabei verschiedene Schwerpunkte. J ist der Meinung, dass es dafür einer Kommunikationskompetenz bedarf. D, E und I betonen die Wichtigkeit, differenzieren zu können. Diese Differenzierungsfähigkeit spielt sowohl bei der Planung (D, I) als auch bei der Durchführung (E) des Unterrichts eine entscheidende Rolle.

Die *Planungskompetenz* wird von insgesamt sechs Personen genannt (B, C, D, E, H, I). Wie bereits erwähnt, ist für D und I das differenzierte Planen von besonderer Bedeutung. E betont, dass vor allem der Sicherheitsaspekt bei der Planung berücksichtigt werden muss und H findet es wichtig, dass Studierende lernen, Unterricht in einer kreativen Art und Weise zu planen und durchzuführen. Die Kreativität spielt auch für C eine entscheidende Rolle.

Alle Befragten, außer D, sind der Ansicht, dass die Studierenden Fach- bzw. *Sachkompetenz* erwerben sollten. Sachkompetenz ist, laut G, nötig „um zweckmäßig und angemessen bezüglich der Sportarten handeln zu können“ (Z 487). Für J schließt Sachkompetenz ein Wissen über die Terminologie, Methodik und Didaktik mit ein. Der Übergang zwischen Sachkompetenz und *Unterrichtskompetenz* wird somit fließend. Das Vermitteln-Können wird von B, E, H, I, und J gesondert erwähnt. Für A spielt das Eigenkönnen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle.

Darüber hinaus sollen Studierende „Freude am Unterrichten“ (E, Z 210-211) entwickeln, toleranter werden und sich auch anderen Menschen gegenüber öffnen (D), sowie Systemkompetenz im Bereich der Schule erlangen (G).

7.2.3 Bewegungs- und Sportdidaktik außerhalb der Institution Schule

In außerschulischen Institutionen, wie etwa dem Sportverein, spielt die Bewegungs- und Sportdidaktik mit ihren vielfältigen Konzepten laut B und E keine Rolle. E bemerkt „dass das sehr methodenorientiert [ist] in den Vereinen. Leistungsorientiert.“ (Z 314-315).

Auch I ist der Ansicht, dass die Konzepte, wie etwa das Sportartenkonzept oder die Handlungsorientierung, für die Schule konzipiert sind. Fachdidaktik ist jedoch von der jeweiligen Zielgruppe und dem Setting, in dem Bewegung und Sport stattfindet, abhängig, weswegen diese Konzepte in Bezug auf andere Zielgruppen überarbeitet werden müssten (C,

I). Außerhalb der Schule spielt laut I die Situations- und Zielgruppenanalyse eine entscheidende Rolle.

D und H sehen einen systemischen Unterschied zwischen Schule und Verein. Während in der Schule gewisse Rahmenlehrpläne erfüllt werden müssen (D), wissen die Personen, welche in einen Verein kommen bereits, welche Art von Bewegung und Sport sie interessiert (H). Es kann somit an den Interessen der Mitglieder angesetzt werden.

J ist der Ansicht, dass die Bewegungs- und Sportdidaktik auch in der Hochschuldidaktik eine Rolle spielt.

7.2.4 Weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik

In der Kategorie „weitere reflexive Überlegungen zur Bewegungs- und Sportdidaktik“ werden Aussagen der Befragten dargestellt, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen ebenfalls relevant erscheinen, für die jedoch aufgrund von seltener Nennung keine gesonderte Kategorie eröffnet wurde.

A, B, und C sprechen das Verhältnis zwischen Allgemeiner und Spezieller Bewegungs- und Sportdidaktik an. *„Das eine ist die Theorie und ich bin schon in der Halbpraxis“* (A, Z 488-489).

B erwähnt, dass Fachdidaktik auch in den praktischen Lehrveranstaltungen eine Rolle spielt, dort geht es, seiner Ansicht zufolge, jedoch um eine praktisch orientierte Fachdidaktik.

C bezeichnet die Allgemeine Fachdidaktik als Theorie. Sie versucht diese allgemeinen Konzepte auf den Tanzbereich umzulegen. Auch G versucht allgemein fachdidaktische Konzepte im speziellen Bereich der Leichtathletik anzuwenden. A ist diesbezüglich anderer Meinung. Er meint es *„sollte nicht so sein, dass ich nur die Fachdidaktik [...] auf meine Sportart ummünze. Das wäre verlorene Zeit.“* (Z 489-491)

E empfindet ein Wissen über die Weite fachdidaktischer Konzepte notwendig, um dem Lehrplan gerecht werden zu können.

I findet es nicht sinnvoll, dass die Abteilung „Sportdidaktik“ von der „Sportpädagogik“ getrennt wurde, da didaktische und pädagogische Fragestellungen eng miteinander verbunden sind.

7.2.5 Interpretation

Betrachtet man die Zusammenfassungen der Interviews fällt auf, dass die Befragten in der Reflexion über die Bewegungs- und Sportdidaktik unterschiedlichste Schwerpunkte setzen. Im Detail gleicht kein beschriebenes Konzept dem anderen, auch wenn in der thematischen Auswertung gemeinsame Grundannahmen erkennbar werden.

In Bezug auf die Bewegungs- und Sportdidaktik als Schulsportkonzept, wird beispielsweise die Hinführung zum lebenslangen Sporttreiben von beinahe allen Befragten als wichtige Aufgabe des Schulsports genannt. Ebenso ist für einen Großteil der Befragten der Gesundheitsaspekt, der Leistungsaspekt, soziales Lernen und die Vermittlung eines breiten Bewegungsangebotes von großer Bedeutung. Auch darüber, dass zukünftige Lehrpersonen Sach-, Selbst- Sozial- und/oder Planungskompetenz erlangen sollten, besteht weitestgehend Einigkeit. Betrachtet man die Interviews jedoch im Detail, bemerkt man, dass die Begründungen für diese Aussagen teilweise variieren und die verschiedensten Aspekte in unterschiedlichen Kombinationen zur Sprache kommen.

Global gesehen könnte behauptet werden, dass sich A zum Sportartenkonzept bekennt, und alle anderen Befragten Konzepte der Vielfalt, Mehrperspektivität und Handlungsorientierung vertreten. In unterschiedlichsten Nuancen lassen sich jedoch in den Aussagen aller Interviewten, Merkmale von konservativen Konzepten, wie etwa dem Konzept der Körperlich-sportlichen Grundlagenbildung oder des Sportartenprogramms, aber auch des alternativen Konzeptes, identifizieren.

Im Detail ist somit eine eindeutige Zuordnung der Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter zu einem bestimmten Konzept nicht möglich. Die Ergebnisse der Interviews bestätigen somit, dass sich „im Bewusstsein der Lehrkräfte ganz eigenwillige Verschiebungen und individuelle Kompositionen entwickeln.“ (Balz, 1992, S. 13).

Trotzdem sind die individuellen bewegungs- und sportdidaktischen Konzepte anschlussfähig und untereinander bzw. mit Konzepten, die in der Literatur vertreten werden, vergleichbar. Dies spricht wiederum für einen re- und ko-konstruktivistischen Prozess bei der Konstruktion individueller Konzeptionen (vgl. Kapitel 7.1.5).

Außerhalb der Institution Schule scheint sich die Bewegungs- und Sportdidaktik mit ihren verschiedensten Konzepten noch nicht etabliert zu haben. Die Befragten sind der Ansicht, dass in Vereinen rein leistungsorientiert gearbeitet wird. Die für den Schulsport konzipierten Konzepte, wurden bis jetzt kaum auf deren Relevanz für den außerschulischen Bereich überprüft. Die Adaption bereits bestehender Konzepte für andere Zielgruppen bzw.

die Entwicklung neuer, zielgruppenadäquater Konzepte für den außerschulischen Bereich, bietet für die Bewegungs- und Sportdidaktik somit sehr viel Potential. C ist der Meinung, dass auch das Berufsprofil der Sportwissenschaftler in Zukunft geprägt sein wird von unterrichtlichen Situationen. Besonders für den Gesundheitssportbereich sollten diesbezüglich bewegungs- und sportdidaktische Modelle entwickelt werden.

Von drei Befragten wurde angesprochen, dass Didaktik im Bereich des Sports auf unterschiedlichen Ebenen zum Thema wird. Die Bewegungs- und Sportdidaktik darf nicht mit den Fachdidaktiken der einzelnen Sportarten gleichgesetzt werden. Zwei Interviewte sehen die Aufgabe darin, die Konzepte der Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik auf ihre Sportart umzulegen. Inwieweit die Fachdidaktiken der Sportarten jedoch nach eigenen Prinzipien und didaktischen Überlegungen arbeiten, konnte im Zuge der Interviews leider nicht herausgefunden werden. Das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik, Bewegungs- und Sportdidaktik und der Fachdidaktiken der Sportarten wäre somit ein interessantes Forschungsfeld für weitere empirische Untersuchungen.

7.3 Bewegungs- und Sportdidaktik in der Organisation

Im folgenden Kapitel wird erläutert, ob bzw. in welchem Rahmen bewegungs- und sportdidaktische Fragestellungen am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien zum Thema werden. Darüber hinaus wird der fachdidaktische Diskurs am ZSU dargestellt, indem konzeptionelle Gemeinsamkeiten oder Differenzen aufgezeigt werden.

7.3.1 Persönlicher und institutionell geregelter Austausch

Keine der interviewten Personen gibt an, dass es institutionalisierte Orte bzw. Zeitpunkte gibt, bei denen offiziell die Diskussion über bewegungs- und sportdidaktische Fragen im Mittelpunkt steht. B, H und I meinen zwar, dass es Treffen gibt, bei diesen werden jedoch eher *„[...] strukturelle, organisatorische Fragen besprochen“* (B, Z 179).

D und E haben, eigenen Einschätzungen zufolge, zu wenig Einblick um beurteilen zu können, ob derartige Treffen existieren. Sie schätzen jedoch schon, dass über bewegungs- und sportdidaktische Themen am ZSU diskutiert wird.

„Also ich bin mir sicher, dass hier, wenn man hier arbeitet im Haus, dass da sehr viel läuft auch an Austausch, an du triffst dich am Gang, kann ich mir vorstellen.“ (E, Z 143-145).

Der in dieser Aussage implementierte Aspekt der Zufälligkeit wird von 3 weiteren Interviewten erwähnt. I meint, es sind eher die „*Türgespräche zwischendurch*“ (Z 335), H glaubt, dass die Diskussion über Konzepte oder Modelle „sehr informell läuft“ (Z 394) und C betont, dass ein Erfahrungsaustausch unter Kolleginnen und Kollegen „eher zufällig“ (Z 250) geschieht.

Ein Großteil der Befragten (B, C, E, H, I, J) findet, dass ein Austausch über und eine Auseinandersetzung mit bewegungs- und sportdidaktischen Themen im Zuge von Veranstaltungen und Tagungen geschieht. Die IX Sommerakademie in Wien und der Tag der Fachdidaktik, welcher am 19. Mai 2010 stattfand, werden in diesem Zusammenhang von vier Personen (B, E, H, I) erwähnt.

Ein weiterer Anlass für eine Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik war, als das Buch „Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren“ herausgegeben wurde (H, I). „[...] *da haben wir vorsichtig würde ich sagen, begonnen, dadurch, dass jeder einen Artikel geschrieben hat, schon wieder das Thema aufgegriffen, aber es war dann letztlich nicht die Zeit mehr da alle Artikel, bevor das Buch herauskommt, zu diskutieren und abzustimmen.*“ (I, Z 338-341).

Innerhalb der jeweiligen Fachgruppen, bzw. zwischen Lehrpersonen, welche Parallellehreveranstaltungen leiten, finden im Gegensatz häufiger Gespräche und Absprachen statt. Dies wird von allen Befragten, welche in der Speziellen Bewegungs- und Fachdidaktik tätig sind (A, B, C, D, G) bestätigt und auch E tauscht sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen aus.

G und I betonen des Weiteren, dass einzelne Personen besonderen Kontakt und Austausch pflegen. Diese Zusammenarbeit beruht auf gemeinsamen Projekten oder Interessen.

7.3.2 Einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept

Keiner der Befragten ist der Ansicht, dass es am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien ein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept gibt, welches von allen Unterrichtenden gleichsam vertreten wird.

Innerhalb der Fachgruppen scheint mehr Übereinstimmung bezüglich fachdidaktischer Konzeptionen zu bestehen: A beantwortet die Frage, ob es innerhalb der Fachgruppe

Gerätturnens ein gemeinsames Konzept gibt mit „Ja schon.“ (Z 509). B meint „[...] da haben wir schon ein bisschen abgeglichen welche Konzepte da unterrichtet werden, und das ist ähnlich“ (Z 235-236) und auch D betont: „Das große Theoriekonzept ist eben das Konzept der Inklusion, [...] also ich bin überzeugt meine Kolleginnen haben den Ansatz.“ (Z 188-191).

C sieht einige Überkreuzungen zwischen den einzelnen Fachrichtungen, wie etwa den Leistungsaspekt oder das kreative Moment. Generell ist sie allerdings der Ansicht, dass sich die fünf sportlichen Fachrichtungen doch sehr stark voneinander unterscheiden. „[...] die Tendenz hier am Institut ist schon, dass es breit gefächerte Konzepte gibt.“ (Z 446-447).

E kann nicht beurteilen, ob ein einheitliches Konzept existiert, denkt jedoch, dass am ZSU viel in Richtung Handlungsorientierung geht. Auch I erkennt diesen Trend und J beschreibt die Situation mit den Worten „Also ich habe so den Eindruck, es ist alles in Bewegung“ (Z 181).

H geht noch einen Schritt weiter, indem er vermutet, dass in Hinblick auf Konzepte Verunsicherung herrscht. Er hat den Eindruck, dass sich die Kolleginnen und Kollegen gerne vom strikten Sportartenprogramm lösen würden, jedoch nicht genau wissen, wie sie dies umsetzen sollen. J spricht diesen Aspekt der Suche und Orientierung ebenfalls an. „[...] man versucht hier, oder ist auf dem richtigen Weg, meiner Meinung nach, in dem man also schaut, wo sind die (...) sage ich einmal effizientesten Fachdidaktiken.“ (Z 171-173).

7.3.3 Differenzen

Darüber, worin die Unterschiede der bewegungs- und sportdidaktischen Konzepte, welche am ZSU vertreten werden, bestehen, machen nur fünf Befragte eine Aussage (B, C, G, H, I).

G, H und I, welche Lehrveranstaltungen im Bereich der Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik leiten, sind der Auffassung, dass am ZSU sowohl das Sportartenkonzept als auch Konzepte der Vielfalt, Mehrperspektivität und Handlungsorientierung vertreten werden. „Die wir, so zu sagen, jetzt wir die TheoretikerInnen da im Haus, die gehen denke ich schon viel stärker weg vom sportartenorientierten Konzept, viel mehr in Richtung Mehrperspektivität, Handlungsorientierung [...]“ (I, Z 385-387).

B und C, welche Lehrveranstaltungen im Bereich der Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik leiten, machen konkretere Angaben bezogen auf ihren Fachbereich. B betont,

dass innerhalb seiner Fachgruppe die Vorgangsweise bei der Vermittlung der Konzepte nicht ident ist. C sieht in ihrem Fachbereich zwei Richtungen. Einerseits das geschlossene Unterrichtskonzept und andererseits einen problemorientierten, offenen Ansatz.

7.3.4 Interpretation

Wie bereits in Kapitel 7.2.5 festgestellt wurde, gleicht im Detail gesehen, kein individuelles bewegungs- und sportdidaktisches Konzept dem anderen. Trotzdem lassen sich gewisse Gemeinsamkeiten in den Konzeptionen und verschiedene konzeptionelle Grundströmungen erkennen.

Diese Erkenntnis wird durch die Interviewaussagen der Befragten bestätigt. Sie geben an, dass am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport in Wien kein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept existiert an dem sich alle Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter gleichsam orientieren. Den Einschätzungen der Interviewten zufolge, werden sowohl Konzepte der Mehrperspektivität bzw. Handlungsorientierung, als auch das Sportartenkonzept vertreten. Der Trend geht jedoch in Richtung Mehrperspektivität und Handlungsorientierung (vgl. Kapitel 7.1.5).

Nicht nur die Allgemeine Bewegungs- und Sportdidaktik führt eine rege und vielfältige Konzeptdiskussion, sondern auch im Bereich der Speziellen Fachdidaktiken der Sportarten gibt es unterschiedlichste Konzepte. Laut C wird zum Beispiel im Tanzbereich zwischen dem strikten Erlernen einer gewissen Bewegungstechnik und dem freien, improvisierenden Arbeiten unterschieden. Auch in den Sportspielen gibt es vielfältigste Vermittlungsmodelle, wie etwa das integrative und das genetische Konzept. Die Befragten geben jedoch an, dass innerhalb der sportlichen Fachgruppen eine große Übereinstimmung bezüglich der vertretenen Konzepte besteht.

Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Angehörigen einer sportlichen Fachrichtung mehrere gemeinsame re- und ko-konstruktiven Elemente bei der Konstruktion ihrer persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Position teilen. A erwähnt in diesem Zusammenhang, dass seine Kolleginnen und Kollegen vom Turnen alle aus dem gleichen Stamm kommen. Sie haben eine ähnliche sportliche Biografie und haben bei den gleichen Personen gelernt, „[...] *darum sind auch die Auffassungen sehr ähnlich*“ (Z 517). Innerhalb der Fachgruppen findet zwischen den Kolleginnen und Kollegen, den Angaben der Befragten zufolge, auch ein intensiverer Austausch bezüglich bewegungs- und sportdidaktischer Fragestellungen statt. (vgl. Kapitel 7.1.5)

Für diese Theorie spricht auch, dass, laut I, die Praktikerinnen und Praktiker am ZSU lange Zeit ein sportartorientiertes Konzept vertreten haben bzw. teilweise noch immer vertreten, während die Theoretikerinnen und Theoretiker viel stärker in Richtung Mehrperspektivität und Handlungsorientierung gehen. Die Einflussbereiche Praxis, eigene Sportbiografie und Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus der selben Fachrichtung, welche im Sinne einer Ko-Konstruktion bewegungs- und sportdidaktischer Konzepte von Bedeutung sind, werden von diesen beiden Personengruppen nicht geteilt, was für die konzeptionellen Differenzen mitverantwortlich sein könnte.

7.4 Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik

Wie wird sich die Bewegungs- und Sportdidaktik in Zukunft weiterentwickeln? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen. Einerseits wird beschrieben, welche Entwicklungstendenzen die Befragten für die Bewegungs- und Sportdidaktik sehen, andererseits werden deren Visionen und Wünsche für die Zukunft dargestellt.

7.4.1 Entwicklungstendenzen

E und H sind der Meinung, dass die Konzeptdiskussion in der Bewegungs- und Sportdidaktik an einem Punkt angekommen ist, an dem die Grundaspekte nicht mehr neu erfunden werden. Neue Konzepte wird es immer geben, diese werden jedoch aus einer Kombination von bereits vorhandenen Aspekten bestehen. H glaubt, dass man sich stärker auf die Gemeinsamkeiten der Konzepte konzentrieren wird und sich auch anderen Wissenschaftsdisziplinen öffnen wird müssen. *„[...] ich glaube, dass sich die Bewegungs- und Sportdidaktik nicht davor drücken wird können, was in anderen Wissenschaftsdisziplinen wie zum Beispiel, ich sage es jetzt, Konstruktivismus, vorherrscht, das zu negieren.“* (Z 525-527)

Die restlichen Befragten sehen folgende Entwicklungstendenzen in der Bewegungs- und Sportdidaktik:

„[...] also ich glaube, dass das wichtig ist, dass das Grundkonzept [...] erhalten bleibt. [...] das ist im Prinzip, also Zielübungen sollte man lernen. Ja? Das ist das Konzept von Turnen. Das ist ganz anders zu sonstigen Sportarten.“ (A, Z 537-540)

„Diese Theorie-Praxis-Brücke muss geschlagen werden. Die fehlt bei mir total. Man hat Konzepte und probiert viel zu wenig diese Konzepte auch in der Praxis aus.“ (B, Z 803-

804). Außerdem ist B der Ansicht, dass sich die Fachdidaktik auch für Fragen der Psychologie und der Pädagogik stärker öffnen muss.

„[...] nicht nur um den Wettkampf geht, sondern dass die persönliche Leistung, dass die Freude an der Leistung, die Kinder wollen was leisten auch. Das glaube ich hat man eine Zeit lang vergessen. Dass das positiv weiter entwickelt wird, aber keinen Gegensatz darstellt zu anderen Zielrichtungen [wie] Gesundheit zum Beispiel.“ (C, Z 640-648)

„Also ich denke, wir werden nicht umherkommen um die Inklusion jetzt, das ist eben das große Thema, und dass sich die Fachdidaktik noch mehr an allen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren muss.“ (D, Z 361-363)

„Ich halte die Beziehungsdidaktik auch noch für sehr erweiterbar.“ (I, Z 668-669)

7.4.2 Visionen und Wünsche

B und C wünschen sich, dass ein intensiverer Austausch über bewegungs- und sportdidaktische Themen stattfindet. B erwähnt in diesem Zusammenhang, dass er nicht bloß eine bessere Kommunikation innerhalb des Instituts, sondern auch eine Vernetzung mit den Fachdidaktiken anderer Institute, wie etwa der Biologie oder der Mathematik, erstrebenswert findet.

D und E wünschen sich eine intensivere Kooperation zwischen Theorie und Praxis. Die Fachdidaktik sollte sich laut E mehr in der Praxis einbringen und über Lehrerfortbildungen den Weg in die Schule finden.

C und J sprechen das Problem an, dass sich Kinder und Jugendliche immer weniger bewegen. J wünscht sich in diesem Zusammenhang, dass es in der Schule immer genug Zeit und Raum für Bewegung und Bildung durch Bewegung und Sport geben wird. *„[...] das ist auch eine Vision, so der täglichen Turnstunde.“ (Z 382-382)*. Außerdem würde J ein gemeinsames didaktisches Grundgerüst vom Kindergarten über die Grundschule, die Sekundarstufe 1 und 2, bis hin zur universitären Ausbildung, begrüßen.

I äußert einen ganz privaten Wunsch. Sie würde in Zukunft gerne wieder Didaktik-Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium leiten.

A wünscht sich, dass man weiterhin *„den Sport durch das Erlernen der Zielübungen weitergibt und das ist ganz wichtig.“ (Z 546-547)*

G wünscht sich, dass noch deutlicher gezeigt wird, dass Fachdidaktik mehr ist als Methodik und dass Bewegung und Sport unter verschiedensten Perspektiven angeboten werden kann.

7.4.3 Interpretation

Die Einschätzungen der Befragten bezüglich der Entwicklungstendenzen in der Bewegungs- und Sportdidaktik sind sehr uneinheitlich und werden oft in einem Satz mit den Wünschen und Visionen für die Zukunft genannt. Interpretiert man dieses heterogene Bild, lässt sich daraus schließen, dass sich bis dato keine klare Entwicklungslinie in der Bewegungs- und Sportdidaktik abzeichnet. Die Frage, wie sich die Bewegungs- und Sportdidaktik in Zukunft weiterentwickeln wird, bezeichnet J sogar als „*die schwierigste Frage, [...] die mir so gestellt wird*“ (Z 373-374).

Einige Aussagen der Befragten können jedoch als Hinweis auf postmoderne Entwicklungen in der Gesellschaft, und die Notwendigkeit in der Bewegungs- und Sportdidaktik auf diese zu reagieren, gedeutet werden. So werden zum Beispiel die zunehmende Technisierung und eine damit einhergehende Bewegungsverarmung angesprochen. Weiters sieht I den Aspekt der Individualisierung und Beliebigkeit der Lebensentwürfe, auch im Bereich des Sports, als Grund für eine zukünftige Forcierung der Beziehungsdidaktik. Die Forderung, dass sich die Bewegungs- und Sportdidaktik für andere Wissenschaften und Konzepte, wie beispielsweise konstruktivistische Ansätze, öffnen wird müssen, wird ebenfalls thematisiert. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die konstruktivistische Didaktik auch von Reich (2002) als ein Ansatz dargestellt wird, welcher den Anforderungen der Postmoderne gerecht wird.

A wünscht sich hingegen, dass sich an dem didaktischen Grundkonzept, dass man das Gerätturnen durch das Erlernen von Zielübungen vermittelt, nichts ändert. Es soll an den alten, bewährten Strukturen festgehalten werden.

Ein weiterer Aspekt, der von mehreren Befragten erwähnt wird, ist der Wunsch nach einer stärkeren Kooperation und Kommunikation im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik. Dies bezieht sich einerseits auf den persönlichen Austausch über bewegungs- und sportdidaktische Themen, andererseits auf die Kooperation zwischen Theorie und Praxis. Es besteht der Bedarf, dass sich die Bewegungs- und Sportdidaktik mit ihren Konzepten auch in der Praxis noch weiter etabliert und Anwendung findet.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Die Bewegungs- und Sportdidaktik ist eine relativ junge Wissenschaftsdisziplin, die sich seit den siebziger Jahren nach und nach von ihrer Mutterdisziplin, der Pädagogik, losgelöst und mittlerweile als eigenständiger Wissenschaftszweig Fuß gefasst hat. Dies zeigt sich beispielsweise durch die Eröffnung des Fachdidaktikzentrums „Bewegung und Sport“. Aber auch in den Formulierungen des aktuellen Lehrplans für das Lehramt im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“, sowie für das Studium der Sportwissenschaften (Bakkalaureatsstudium), findet sich der Terminus „Bewegungs- und Sportdidaktik“ wieder.

Insgesamt werden am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport zurzeit 16 verschiedene Lehrveranstaltungen im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik angeboten. Zählt man praktische Einheiten, in denen ebenfalls fachdidaktische Inhalte des jeweiligen sportlichen Fachbereichs behandelt werden, hinzu, steigt die Anzahl um mehr als das Doppelte an. Dabei ist zu bemerken, dass die bewegungs- und sportdidaktische Ausbildung im Lehramtsstudium, bezogen auf die Unterrichtsstunden, wesentlich stärker vertreten ist, als im Studium der Sportwissenschaften.

Diese Tendenz wurde auch im Zuge der qualitativen Erhebung bestätigt. Nach Einschätzungen der Befragten spielt die Bewegungs- und Sportdidaktik mit ihren vielfältigen Konzepten außerhalb der Institution Schule, zum Beispiel im Vereinssport, kaum eine Rolle. Die Konzepte sind für den Schulsport konzipiert und müssten in Bezug auf andere Zielgruppen adaptiert werden. Trotzdem ist ein Wissen über diese Konzepte auch für Sportwissenschaftler von Bedeutung.

Die Frage ist nun, welchen bewegungs- und sportdidaktischen Konzepten Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter in ihrer Lehre folgen.

Wie die theoretische Analyse im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt hat, gibt es zahlreiche bewegungs- und sportdidaktische Konzepte. Im Zuge der Darstellung des konservativen, alternativen und intermediären Konzeptes wurde deutlich, dass den Ansätzen verschiedene Menschenbilder zu Grunde liegen. In Folge dessen variieren auch die Auffassungen darüber, welchen Auftrag der Bewegungs- und Sportunterricht zu erfüllen hat und mit welchen Inhalten und Vermittlungsformen die jeweiligen Ziele erreicht werden sollen.

Oft wird die Schule als „Schutzraum“ bezeichnet, in dem die Kinder und Jugendlichen auf das gesellschaftliche Leben und die zukünftige Arbeitswelt vorbereitet werden sollen. Derzeit befinden sich gesellschaftliche Strukturen in einem immensen Wandel. Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung sind die wichtigsten Charakteristika der Post-

moderne. Diese Veränderungen bringen neue Herausforderungen mit sich, auf welche die Schule reagieren muss. Die Analyse hat gezeigt, dass im Bereich des Unterrichtsfachs „Bewegung und Sport“ das intermediäre Konzept am ehesten den Anforderungen der Postmoderne gerecht wird. Auch der aktuelle Lehrplan für die AHS orientiert sich an Konzepten der Mehrperspektivität und Handlungsorientierung. Die Schülerinnen und Schüler sollen einerseits Bewegung und Sport in unterschiedlichsten Sinnperspektiven kennenlernen und gleichzeitig zu mündigen Personen erzogen werden, welche kritisch und selbst-reflektiert mit dem Phänomen „Bewegung und Sport“ in Beziehung treten können.

Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung zeigen, dass auch die Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter bewegungs- und sportdidaktischer Lehrveranstaltungen am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport diesem Trend folgen. Ein Großteil der Befragten nennt bei der Beschreibung des persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Konzeptes Aspekte, die für einen mehrperspektivischen bzw. handlungsorientierten Ansatz sprechen.

Ein einheitliches bewegungs- und sportdidaktisches Konzept, an dem sich alle Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter gleichsam orientieren, kann jedoch nicht identifiziert werden. In den Aussagen aller Interviewten finden sich, in unterschiedlichsten Nuancen, Merkmale konservativer Konzepte, wie etwa dem Konzept der Körperlich-sportlichen Grundlagenbildung oder des Sportartenprogramms, des intermediären Konzeptes, aber auch des alternativen Konzeptes.

Global und verallgemeinert könnte jedoch behauptet werden, dass sich ein Befragter zum Sportartenkonzept bekennt, und alle anderen Interviewten Konzepte der Vielfalt, Mehrperspektivität und Handlungsorientierung vertreten. Im Detail ist eine eindeutige Zuordnung der Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter zu einem bestimmten Konzept, so wie sie in der Literatur behandelt werden, allerdings nicht möglich. *„Man entwickelt wahrscheinlich auch ein Konzept, das auf seine Persönlichkeit hin geschnitten ist.“* (E, Z 63-64)

Bei der Entstehung der individuellen bewegungs- und sportdidaktischen Position sind verschiedenste Aspekte beteiligt. Im Zuge der Analyse konnten drei große Einflussbereiche identifiziert werden:

- Die Theorie: Konzepte, Orientierungen, Positionen, welche in der Literatur dargestellt und diskutiert werden.
- Personen: Vorbilder, Lehrer, Kolleginnen und Kollegen.
- Die Praxis: Eigene Sportbiographie und eigenes unterrichtliches Handeln

Bereits bestehende theoretische Konzeptionen und Orientierungen werden im Zuge des individuellen Entstehungsprozesses von bewegungs- und sportdidaktischen Positionen rekonstruiert und fließen auf diesem Weg in die eigenen Konstruktionen ein. Außerdem steht das Individuum immer in Verbindung mit seiner Umwelt und anderen Personen. Die Konstruktion von Wirklichkeit geschieht somit stets in Wechselwirkung mit sozialen Gegebenheiten im Sinne einer Ko-Konstruktion.

Dieser Erkenntnis folgend, kann die These aufgestellt werden, dass Personen, welche viele re- und ko-konstruktivistische Elemente teilen, einen ähnlichen Zugang zur Bewegungs- und Sportdidaktik haben. Die qualitative Untersuchung hat gezeigt, dass die Theoretikerinnen und Theoretiker am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport vorrangig das intermediäre Konzept vertreten. Bei den Praktikerinnen und Praktikern lassen sich vermehrt Züge von konservativen Konzepten finden. Außerdem wurde angegeben, dass innerhalb der sportlichen Fachgruppe sehr ähnliche Konzepte vertreten werden, was ebenfalls für diese Theorie spricht.

Bezogen auf das Verhältnis zwischen der Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik und den Speziellen Fachdidaktiken der Sportarten konnte festgestellt werden, dass in den Fachgebieten der einzelnen Sportarten zwar eigenständige Unterrichtskonzepte existieren, diese stehen jedoch in Zusammenhang mit den Konzepten der Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik. Zwei Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter geben an, dass sie versuchen die Konzepte der Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik auf ihre spezielle Sportart bzw. Fachrichtung umzulegen. Ein weiterer Experte sieht dies jedoch ganz anders. Er meint es wäre vergeudete Zeit, wenn in der Speziellen Fachdidaktik bloß eine Erweiterung der Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik stattfinden würde. Im Zuge dieser Magisterarbeit konnte aufgezeigt werden, dass Didaktik im Bereich des Sports auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle spielt. Eine genauere Analyse bietet ein interessantes Forschungsfeld für die Zukunft.

Die Zukunft der Bewegungs- und Sportdidaktik ist ungewiss. Sicher ist jedoch, dass sich die Gesellschaft und mit ihr die Schülerinnen und Schüler, sowie alle Rahmenbedingungen von Lehr- und Lernprozessen ständig weiterentwickeln und verändern. Aufgabe der Bewegungs- und Sportdidaktik wird es sein, auf diese Veränderungen zu reagieren. Ansätze, wie etwa die konstruktivistische Didaktik, welche das Individuum in den Mittelpunkt stellen, scheinen in Zeiten der Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung die Konzepte der Zukunft zu sein. Es wird interessant sein zu beobachten ob bzw. wann diese Konzepte auch in der Bewegungs- und Sportdidaktik Einzug finden.

9 Literaturverzeichnis

- Aschebrock, H., & Stibbe, G. (2004). Tendenzen der Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 89-102). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Auras, T. (2009a). Differenzielles Lernen - ein Ansatz für den Grundschulsport? *Sportpädagogik*, 5, 39-41.
- Auras, T. (2009b). Wir wollen üben - aber wie? *Sportpädagogik*, 1, 15-16.
- Balz, E. (2009a). Fachdidaktische Entwicklungen. In H. Haag, & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2., erweiterte Ausg., S. 149-156). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 16 (2), 13-22.
- Balz, E. (2009b). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Balz, E. (2007). Standards im Sportunterricht - Flucht nach vorn! *Sportunterricht*, 56 (1), 21-22.
- Balz, E., & Kuhlmann, D. (Hrsg.). (2006). *Sportpädagogik: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (2. Ausg.). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Balz, E., & Schierz, M. (2004). Schulsport und Sportdidaktik - Einführung in das Thema. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 7-21). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Bischoff, L., Kalkenings, F., Schifner, S., & Schmidt, J. (2009). Konzept: Bewegung und Verantwortung. *Sportpädagogik*, 5, 20-22.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Ausg.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Bremer, K. (2007). *Probleme der Erziehung in der postmodernen Gesellschaft*. [Elektronische Version] Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Cachay, K., & Thiel, A. (2002). Erziehung im und durch Sport in der Schule. Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (4., überarbeitete Ausg., S. 333-353). Neuwied: Luchterhand.

- Dalton-Puffer, C., Ecker, A., Götz, S., Lehner-Hartmann, A., & Tanzmeister, R. (2008). Project Proposal for a Research Network "Theory and Practice of Subject Didactics". Wien.
- Descartes, R. (1992). *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. (G. Lüder, Hrsg.) Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH.
- Duden. *Das Neue Lexikon in zehn Bänden. Band 10: Turr-Zz* (3. Ausg.). (1996). Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler, & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Elflein, P. (2002). *Sportpädagogik und Sportdidaktik*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Foerster, H. (2009). Entdecken oder Erfinden. In H. Gumin, & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (11. Ausg., S. 41-88). München: Piper Verlag GmbH.
- Frankenberger, R. (2007). *Gesellschaft - Individuum - Gouvernementalität. Theoretische und empirische Beiträge zur Analyse der Postmoderne*. Berlin: LIT Verlag.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken - ein Überblick. In B. Friebertshäuser, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Frischenlschager, E. (2009). *Bewegung & Sport - Trends im Unterricht. Auswirkungen des Paradigmenwechsels auf die Aus- und Fortbildung der Sportlehrer*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Gatzemann, T. (2008). Die Standardisierungsdebatte. Positionen der Diskussion um Bildungsstandards im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 57 (2) , 50-51.
- Geister, O. (2002). *Schule im Umbruch*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gergen, K. (2002). *Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Giddens, A. (1996). Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 113-194). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Glaserfeld, E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching [Elektronische Version]. In L. P. Steffe, & J. Gale (Hrsg.), *Constructivism in Education* (S. 3-16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Glaserfeld, E. (2009). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In H. Gumin, & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (11. Ausg., S. 9-39). München: Piper Verlag GmbH.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.). (2007). *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

- Gröbning, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik*. (8., überarbeitete Auflage), Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH.
- Hägele, W. (2006). Soziale Differenzierung, Individualität und Sport. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 47 (2) , 68-77.
- Hecker, G. (1990). Sportdidaktik und Allgemeine Didaktik. In R. Keck, W. Köhnlein, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft* (S. 160-169). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hejl, P. M. (2009). Konstruktion der sozialen Konstruktion. In H. Gumin, & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (11. Ausg., S. 109-146). München: Piper Verlag GmbH.
- Helfferich, C. (2004). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. *Sportunterricht*, 54 (6) , 163-167.
- Hollenstein, A. (1999). Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik - ein spannungsvolles Verhältnis. In H. Badertscher, H.-U. Grunder, & A. Hollenstein (Hrsg.), *Brennpunkt Schulpädagogik* (S. 172-191). Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Hume, D. (2005). *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand* (12. Ausg.). (J. Kulenkampff, Hrsg.) Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hummel, A. (1995a). Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion (I). *Körpererziehung*, 45 (3) , 83-88.
- Hummel, A. (1995b). Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion (II). *Körpererziehung*, 45 (4) , 123-129.
- Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. *Sportunterricht*, 49 (1) , 9-13.
- Keck, R. W. (1990). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Überlegungen aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. In R. W. Keck, W. Köhnlein, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft* (S. 22-39). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. (B. Koch-Priewe, H. Stübing, & W. Hendricks, Hrsg.) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (2008). Zum Verständnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. In K. Beyer (Hrsg.), *Didactica Nova (Band 8): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik* (S. 13-21). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kleiner, K. (2007). Notizen zur Bewegungs- und Sportdidaktik. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, differenzieren, reflektieren* (S. 37-55). Purkersdorf: Hollinek.

- Kleiner, K. (2007b). Notizen zur Bewegungs- und Sportdidaktik. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 37-55). Purkersdorf: Verlagsbuchhandlung Brüder Hollinek.
- Kleiner, K. (2007a). Zwischen Tradition und Kontingenz der fachdidaktischen Ausbildung im Unterrichtsfach "Bewegung und Sport". In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 7-36). Purkersdorf: Verlagsbuchhandlung Brüder Hollinek.
- Kleiner, K., & Hager, M. (2006). Der Lehrplan "Bewegung und Sport" als Programm und Botschaft. Eine empirische Rückmeldung. *Bewegungserziehung*, 60 (1) , 29-35.
- Knöpfel, E. (2008). Pädagogikunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Postmoderne. In K. Beyer (Hrsg.), *Didactica Nova (Band 8): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik* (S. 54-57). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Köhnlein, W. (2008). Fachdidaktik zwischen Pädagogik und Fachwissenschaft. In K. Beyer (Hrsg.), *Didactica Nova (Band 8): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik* (S. 7-12). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kunzmann, P., Burkard, F.-P., & Franz, W. (2009). *dtv-Atlas Philosophie* (14., durchgesehene und korrigierte Ausg.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports (1). *Sportunterricht*, 57 (7) , 211-218.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports* (3., unveränderte Ausg.). Schorndorf: Karl Hofmann Verlag.
- Kurz, D. (2000). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, 50 (2) , 72-78.
- Kurz, D. (1987). Vom "Vollzug von Leibesübungen" zur "Handlungsfähigkeit im Sport" - Wandlungen didaktischer Grundvorstellungen. In D. Peper, & E. Christmann (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik* (S. 52-67). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Kurz, D. (2009). Zwischen Sportartenkonzept und Doppelauftrag. Empirische Implikationen fachdidaktischer Konzepte. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 37-47). Aachen: Shaker Verlag.
- Kurz, D., & Wolters, P. (2004). Sport und Erziehung in der Schule. Eine aktuelle Gratwanderung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 39-51). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Lenzen, D. (Hrsg.). (1989). *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5., überarbeitete und neu ausgestattete Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Ausg.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Meinberg, E. (1987). Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik. In D. Peper, & E. Christmann (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik* (S. 31-51). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2003). Das ExpertInneninterview- Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Frieberthäuser, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-502). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Neumann, P. (2009). "Ihre Spiele sind doch total doof!" Schülerinnen und Schüler der Oberstufe entwickeln Frisbeespiele. *Sportpädagogik*, 1, 24; 33-34.
- Neumann, P., & Thiele, J. (2004). Anmerkungen zur Mehrperspektivität im Sportunterricht. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 53-65). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2., stark überarbeitete Ausg.). Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH.
- Raddatz, G. (2003). *Pädagogik im freien Fall*. Münster: Waxmann Verlag.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (3., völlig neu bearbeitete Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reich, K. (2002). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 70-91). Neuwied; Kriftel: Luchterhand Verlag GmbH.
- Reich, K. (2000). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (3., überarb. Ausg.). Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH.
- Reusser, K. (2001). Co-constructivism in Educational Theory and Practice [Elektronische Version]. In N. N.J. Smelser, P. Baltes, & F. Weinert (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (S. 2058-2062). Oxford: Pergamon/Elsevier Science.
- Ruffing, R. (2009). *Bruno Latour*. Paderborn: Wilherlm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.
- Schlüter, D. (2008). Bewegungsfeldorientierte und sportartenorientierte Unterrichtskonzeption in der Leichtathletik. *Sportunterricht*, 57 (2), 35-38.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (15), 4-14.

- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *Sportunterricht*, 49 (1) , 4-8.
- Söll, W. (2008). *Sportunterricht - Sport unterrichten*. (7., überarbeitete Auflage). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Stefan, J. (1999). *Erkenntnis - Konstruktivismus - Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft*. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Stibbe, G. (2010). Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung - Ein Bestimmungsversuch. *Sportunterricht*, 59 (2) , 42-46.
- Sutter, T. (2004). Systemtheorie und Subjektbildung. Eine Diskussion neuer Perspektiven am Beispiel des Verhältnisses von Selbstsozialisation und Ko-Konstruktion. In M. Grundmann, & R. Beer (Hrsg.), *Subjekttheorien interdisziplinär. Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften* (S. 155-183). Münster: LIT Verlag.
- Vogel, P., & Kleindienst-Cachay, C. (2009). Zentrale Aufgaben des Sportunterrichts in der modernen Grundschule. *Sportunterricht*, 58 (4) , 100-104.
- Vogl, P. (2009). Die Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion zum Sportunterricht in der Grundschule. Ein Problemaufriss und Konsequenzen für die fachdidaktische Forschung. *Sportunterricht*, 58 (4) , 105-110.
- Welsch, W. (2002). *Unsere postmoderne Moderne* (6. Ausg.). Berlin: Akademie Verlag GmbH.

10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modulare Einheiten im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ (Basis: 101 SSt.) (Kleiner, 2007a, S.24)	5
Abb. 2: Design und Methoden der ersten Forschungsphase (http://fplfachdidaktik.univie.ac.at/index.php?id=12)	9
Abb. 3: Grundriss der Sportpädagogik (Prohl, 2006, S.16)	15
Abb. 4: die menschliche Bewegungskultur (Söll, 2008, S. 7)	23
Abb. 5: Das Konzept der Körpererfahrung nach Funke (Größing, 2001, S. 30)	25
Abb. 6: das mehrperspektivische Konzept der Handlungsfähigkeit nach Kurz (Größing, 2001, S. 26)	28
Abb. 7: Der fachdidaktische Würfel als Basis einer Standortbestimmung des konservativen, alternativen und intermediären Konzeptes (adapt. n. Balz 2009b, S. 30)	30
Abb. 8: Wertewandel in Sport und Gesellschaft (vgl. Frischenschlager, 2009, S.97)	36
Abb. 9: Didaktik zwischen Moderne und Postmoderne (Reich, 2006, S. 48)	39
Abb. 10: Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule (Kurz, 2000, S. 74) ...	46
Abb. 11: Der Herr mit Melone und Aktentasche, der sich einbildet, er sei die einzige Realität, alles Übrige existiere nur in seiner Vorstellung (Foerster, 2009, S.86) .	51
Abb. 12: Der Weg der Vermittlung aus konstruktivistischer Sicht (eigene Abbildung)	54
Abb. 13: Auswahl des Auswertungsverfahrens (eigene Abbildung)	65
Abb. 14: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (adapt. n. Mayring, 2002, S.116) ...	66
Abb. 15: Modell der Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion bewegungs- und sportdidaktischer Positionen (eigene Abbildung)	124

11 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Klassifizierung fachdidaktischer Konzepte: Balz 1992 – Balz 2009.....	21
Tab. 2: Beginn der Auseinandersetzung mit der Bewegungs- und Sportdidaktik	118
Tab. 3: Beeinflussende Faktoren.....	120
Tab. 4: Bedeutende Kompetenzen von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern.....	128

12 Anhang

12.1 Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AECC	Austrian Educational Competence Centre
AHS	allgemeinbildende höhere Schule
Bsp.	Beispiel
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
f	folgend
FD	Fachdidaktik
FDZ	Fachdidaktikzentrum
LV	Lehrveranstaltung
S.	Seite
SSt.	Semesterstunde
Tab.	Tabelle
USZ I	Universitätssportzentrum, Gebäude I
USZ II	Universitätssportzentrum, Gebäude II
uvm.	und vieles mehr
vgl.	vergleiche
Z	Zeile
ZSU	Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport

12.2 Personenprotokolle

Personen-Code	A
Datum des Interviews	4.5.2010
Dauer des Interviews	44min 59sec
Ort des Interviews	Büro von A; USZ II
LV im Bereich der	Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik

Personen-Code	B
Datum des Interviews	6.5.2010
Dauer des Interviews	55min 32sec
Ort des Interviews	Büro von B; USZ II
LV im Bereich der	Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik

Personen-Code	C
Datum des Interviews	12.5.2010
Dauer des Interviews	1h 3min 8sec
Ort des Interviews	Büro von C; USZ II
LV im Bereich der	Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik

Personen-Code	D
Datum des Interviews	13.5.2010
Dauer des Interviews	28min 25sec
Ort des Interviews	bei D zu Hause
LV im Bereich der	Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik

Personen-Code	E
Datum des Interviews	19.5.2010
Dauer des Interviews	31min 43sec
Ort des Interviews	Zimmer 5.04; USZ II
LV im Bereich der	Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik

Personen-Code	F
Datum des Interviews	20.5.2010
Dauer des Interviews	15min 9sec
Ort des Interviews	Konferenzzimmer; USZ I
LV im Bereich der	--, Teilnehmer der IX Sommerakademie

Personen-Code	G
Datum des Interviews	15.6.2010
Dauer des Interviews	35min 43sec
Ort des Interviews	Büro von G; USZ II
LV im Bereich der	Allgemeinen und Speziellen Bewegungs- und Sportdidaktik

Personen-Code	H
Datum des Interviews	15.6.2010
Dauer des Interviews	55min 15sec
Ort des Interviews	Büro von H; USZ II
LV im Bereich der	Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik

Personen-Code	I
Datum des Interviews	7.7.2010
Dauer des Interviews	55min 21sec
Ort des Interviews	Büro von I; USZ II
LV im Bereich der	Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik

Personen-Code	J
Datum des Interviews	27.10.2010
Dauer des Interviews	32min 10sec
Ort des Interviews	Zimmer 5.04; USZ II
LV im Bereich der	Allgemeinen Bewegungs- und Sportdidaktik

12.3 Transkripte

Die Transkripte der geführten Interviews befinden sich aus Gründen der Anonymität nicht im Anhang, sondern liegen bei der Verfasserin sowie beim Betreuer dieser Arbeit auf, und können jederzeit eingesehen werden.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Petra Marksteiner, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Magisterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Stellen, welche wörtlich oder sinngemäß von anderen Autorinnen oder Autoren übernommen wurden, sind deutlich als solche gekennzeichnet. Andere, als die angegebenen Hilfsmittel oder Quellen, wurden nicht verwendet. Ich versichere außerdem, dass die Arbeit bisher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt wurde.

Wien, im November 2010

Petra Marksteiner

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Petra Marksteiner
Geburtsdatum: 07.03.1986
Geburtsort: Waidhofen an der Thaya
Familienstand: ledig
Staatsangehörigkeit: Österreich

Bildungsgang:

2008 – dato: Magisterstudium Sportwissenschaft
2007 – dato: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und UF Psychologie und Philosophie
2005 -2007: Lehramtsstudium UF Biologie und Umweltkunde und UF Bewegung und Sport
2004 – 2008: Bakkalaureatsstudium Gesundheitssport
1996 – 2004: Bundesgymnasium in Waidhofen/Thaya
1992 – 1996: Volksschule in Waidhofen/Thaya

Weitere Ausbildungen:

2007: Sportmassageausbildung
2006: Klassische Massage
2005: Ausbildung zur Snowboardbegleitlehrerin

Berufstätigkeit/ Praktikumserfahrungen:

2009 – dato: Trainerin im Bereich „Behindertensport“ (WAT)
2009 – dato: Forschungsassistentin in der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“
2009 – 2010: Spielpädagogin bei Müllers Freunde
2008: Praktikum im Kur- und Rehabilitationszentrum Klinik Pirawarth (im Ausmaß von 112 Stunden)
2006 – dato: Assistentin im Vitaltruck von UNIQA
2005 – 2009: Trainerin im Bereich „Kinderturnen“ (Union West Wien)

Qualifikationen:

Sprachkenntnisse: Englisch (fließend), Französisch (Grundkenntnisse), Spanisch (Grundkenntnisse), Latein (Maturaniveau)
Projektteilnahmen: European Workshop of Health Promotion (HELLP) 2009 in Berlin
European Workshop of Health Promotion (HELLP) 2010 in Madrid
Zusatzqualifikationen: Führerschein Klasse B
Retterschein

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht, welchen Zugang Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter bewegungs- und sportdidaktischer Lehrveranstaltungen am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien zur Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ haben. In Folge wird dargestellt, welche Aspekte an der Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion dieser persönlichen bewegungs- und sportdidaktischen Positionen beteiligt sind.

Im theoretischen Teil (S. 4-55) erfolgt eine Darstellung des aktuellen Diskurses über bewegungs- und sportdidaktische Konzepte. Drei Konzepte – das konservative, intermediäre und alternative Konzept – werden näher erläutert und in Bezug auf die Veränderungen in der postmodernen Gesellschaft auf deren Relevanz überprüft. Darauf aufbauend wird die Frage nach der Entstehung von wissenschaftlichen Positionen erläutert. Der Konstruktivismus berücksichtigt sowohl individuelle als auch soziale Aspekte bei der Entwicklung persönlicher bewegungs- und sportdidaktischer Positionen.

Im empirisch-qualitativen Teil der Arbeit (S. 56-142) werden zehn individuelle Konzepte von Expertinnen und Experten im Bereich der Bewegungs- und Sportdidaktik vorgestellt. An der Konstruktion der Konzepte sind verschiedenste re- und ko-konstruktivistische Aspekte beteiligt, welche einerseits erklären, weswegen keine beschriebene Position exakt der anderen gleicht, aber andererseits konzeptuelle Ähnlichkeiten bei den Befragten festgestellt werden konnten. Die Fragestellung eröffnet ein interessantes Forschungsgebiet für weiterführende Untersuchungen.

Abstract

This study examines the approach of course leaders in exercise and sport-didactics courses at Vienna University's Centre for Sports Science and University Sport (Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien) to the specialist didactics subject "Exercise and Sport". The study presents the aspects involved in the construction, re- and co-construction of these personal exercise and sport-didactic perspectives.

In the theoretical section (pages 4-55), the current discourse regarding exercise and sport-didactic concepts is presented. Three concepts - conservative, intermediate and alternative - will be described in more detail with regard to their relevance to changes in postmodernist society. Building on this, the issue of the emergence of academic perspectives is expounded. In the development of personal exercise and sport-didactics perspectives, constructivism incorporates both individual and social aspects.

In the empirical-qualitative section of the study (pages 56-142), ten individual concepts by experts in the field of exercise and sport didactics are presented. The most diverse re- and co-constructivist aspects are involved in the construction of the concepts. These aspects explain, on the one hand, why no delineated perspective can perfectly match another but, on the other hand, how conceptual similarities could be identified in those questions. The issue opens up an interesting field of research for further investigation.