

EDITION SCHULSPORT



SCHULSPORT IM SPIEGEL DER ZEIT(EN)

KONTINUITÄTEN UND DISKONTINUITÄTEN
IM SPORTDIDAKTISCHEN DISKURS

Böttcher/Meier/Poweleit/Ruin (Hrsg.)

MEYER
& MEYER
VERLAG

Schulsport im Spiegel der Zeit(en)

Das vorliegende Buch wurde sorgfältig erarbeitet. Dennoch erfolgen alle Angaben ohne Gewähr. Weder die Herausgeber noch der Verlag können für eventuelle Nachteile oder Schäden, die aus den im Buch vorgestellten Informationen resultieren, Haftung übernehmen.

Sollte diese Publikation Links auf Webseiten Dritter enthalten, so übernimmt weder der Verlag noch die Herausgeber für deren Inhalte Haftung, da der Verlag und die Herausgeber sich diese Links nicht zu eigen machen, sondern lediglich auf deren Stand zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung verweisen.

Edition Schulsport Band 42

Böttcher/Meier/Poweleit/Ruin (Hrsg.)

Schulsport im Spiegel der Zeit(en)

Kontinuitäten und Diskontinuitäten im sportdidaktischen Diskurs

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Edition Schulsport:
Dr. Heinz Aschebrock & Dr. h. c. Rolf-Peter Pack

Schulsport im Spiegel der Zeit(en)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Details sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das Recht der Übersetzung,
vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes
Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2022 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen
Auckland, Beirut, Dubai, Hügendorf, Hongkong, Indianapolis, Kairo, Kapstadt,
Manila, Maidenhead, Neu-Delhi, Singapur, Sydney, Teheran, Wien



Member of the World Sport Publishers' Association (WSPA)

9783840315084
E-Mail: verlag@m-m-sports.com
www.dersportverlag.de
www.schuleundsport.de

Bildnachweis

Cover- und Umschlaggestaltung: Anja Elsen
Layout: Anja Elsen
Satz: Zerosoft
Lektorat: Dr. Irmgard Jaeger'
Bilder Cover: © dpa - picture alliance

Inhalt

	Vorwort der Herausgeber der EDITION SCHULSPORT	8
	Schulsport im Spiegel der Zeit(en) – Einführung	10
	<i>Anette Böttcher, Stefan Meier, André Poweleit & Sebastian Ruin</i>	
I	PÄDAGOGISCHE UND FACHDIDAKTISCHE IDEEN ALS WEGWEISER FÜR DIE ZUKUNFT?	22
	Bildung und Erziehung im Spiegel der Zeit	23
	<i>Christian Gaum & Robert Prohl</i>	
	Mehrperspektivischer Sportunterricht – ein Erfolgsmodell?	41
	<i>Eckart Balz & Julia Hapke</i>	
	Bewegungspädagogik – Sich-Bewegen in kulturellen Praktiken als kategorialer Ausgangspunkt bewegungsbezogener Bildung	63
	<i>Jörg Bietz & Verena Oesterhelt</i>	
	Handlungsfähigkeit und Kompetenzen im Konzept der pragmatischen Sportdidaktik	87
	<i>André Gogoll</i>	
	Pädagogische und fachdidaktische Ideen als Wegweiser für die Zukunft? – ein Resümee	105
	<i>Anette Böttcher & Sebastian Ruin</i>	
II	SCHUL(SPORT)ENTWICKLUNG – AUF DEM WEG ZUM INKLUSIVEN DIGITALISIERTEN SCHULSPORT?	118
	„Same same but different“: Innovation und Transfer als Daueraufgaben der Schulsportentwicklung	119
	<i>Esther Serwe-Pandrick & Jörg Thiele</i>	

Der Wandel der Sportkultur – von der Jugend in die universitäre Lehramtsausbildung?	136
<i>Michael Fahlenbock & Tim Bindel</i>	
Ganztagsbildung – ein Erfolgsmodell für eine zukunftsorientierte Schule?	151
<i>Ralf Laging</i>	
Schul(sport)entwicklung – ein Resümee	170
<i>Stefan Meier & André Poweleit</i>	
III LEHRPLANFORSCHUNG – ZWISCHEN TRADIERUNG UND INNOVATION	186
Lehrplanforschung – ein fester Bestandteil der Schulsportforschung?.....	187
<i>Heinz Aschebrock</i>	
Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe – konzeptionelle Positionen	210
<i>Norbert Schulz</i>	
Entstehung und Implementation von Lehrplänen – demokratisch-partizipative Lehrplanentwicklung als Grundvoraussetzung innovativen Unterrichts?	230
<i>Claude Schumacher</i>	
Rezeption und Verwendung von Lehrplänen – kommt die Kompetenzorientierung im Schulsport an?	247
<i>Jürg Baumberger & Urs Müller</i>	
Lehrplanforschung – ein Resümee	264
<i>Anette Böttcher & André Poweleit</i>	

IV DIVERSITÄT ALS EXEMPLARISCHER HOTSPOT	277
Behinderung, Inklusion und sportpädagogische Theoriebildung: Eine Spurensuche.....	278
<i>Martin Giese</i>	
Diversitätsforschung und Intersektionalität als theoretische Perspektiven zur Analyse von Schulsport.....	297
<i>Fabienne Bartsch & Bettina Rulofs</i>	
Gesundheitserziehung diversitätssensibel gedacht – ein zeitgemäßer Blick auf die pädagogische Perspektive Gesundheit.....	313
<i>Anette Böttcher, Stefan Meier, André Poweleit & Sebastian Ruin</i>	
Diversität als exemplarischer Hotspot – ein Resümee	334
<i>Stefan Meier & Sebastian Ruin</i>	

Vorwort der Herausgeber der EDITION SCHULSPORT

Die Schulsportentwicklung ist im letzten Jahrzehnt immer mehr in den Fokus sportpädagogischer Forschung gerückt. Auf diese Tatsache verweist auch das im Jahr 2019 von DSLV, dvs, DOSB und FSW beschlossene „Memorandum für den Schulsport“. Einen wichtigen Impuls für diese Entwicklung setzte nicht zuletzt das vom Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung herausgegebene Werk zur „Schulsportforschung“ aus dem Jahr 2008, das als Bd. 10 in der EDITION SCHULSPORT veröffentlicht wurde.

Das hier vorliegende Werk „Schulsport im Spiegel der Zeit(en)“ steht durchaus in dieser Tradition, versammelt es doch viele grundlegende Beiträge von namhaften Autorinnen und Autoren aus der deutschsprachigen Sportpädagogik zu einem aktuellen „Spiegelbild“ der Schulsportforschung.

Günter Stibbe, dem dieser Sammelband gewidmet ist, hat diese aufstrebende Entwicklung der Sportpädagogik in den letzten Jahrzehnten durch seine Forschungen und zahlreichen Publikationen maßgeblich mitgeprägt. Seine Arbeiten haben häufig eine profilierte sportdidaktische Perspektive, was u. a. die umfangreichen Arbeiten zur Lehrplanforschung, zum erziehenden Schulsport und zum mehrperspektivischen Sportunterricht eindrucksvoll belegen. Die Verbesserung der Qualität des Sportunterrichts war für Günter Stibbe immer ein leitendes Kriterium seines beruflichen Handelns, sei es in der Schule, in der Bildungsadministration oder an der Hochschule.

Dieser Sammelband beinhaltet Beiträge, die große sportpädagogische Themenfelder aufgreifen, z. B. den sportpädagogischen Blick auf Bildung und Erziehung, die Entwicklung und Implementation von Sportlehrplänen oder den Transfer sportpädagogischer Forschungsergebnisse und Erkenntnisse insbesondere in die Praxis des Schulsports. Weiterhin werden zentrale Themen der Schulsportentwicklung betrachtet, wie die aktuelle Debatte zu einer pragmatischen Sportdidaktik, zum mehrperspektivischen Sportunterricht

oder zur Kompetenzorientierung. Nicht zuletzt werden bereits sich neu abzeichnende zukünftige Forschungsrichtungen, z. B. die Diversitätsforschung, diskutiert.

Wir möchten Anette Böttcher, Stefan Meier, André Poweleit und Sebastian Ruin als Herausgeberteam dieses Bandes ein großes Kompliment für diese Zusammenschau von Beiträgen zu zentralen Feldern und wichtigen Facetten der aktuellen Schulsportforschung aussprechen und ihnen ganz herzlich für die Planung und Realisierung dieses mutigen Buchprojekts danken. Allen weiteren beteiligten Autorinnen und Autoren, auch aus unseren Nachbarländern Österreich, Luxemburg und der Schweiz, danken wir für ihre Beiträge, die insgesamt ein beeindruckendes Spektrum aktueller sportpädagogischer Schulsportforschung aufblättern.

Gemeinsam mit den Autorinnen und Autoren dieses Bandes wünschen wir uns, dass die in diesem Werk zusammengeführten Forschungsergebnisse zur Schulsportentwicklung in der Sportwissenschaft sowie in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern genauso wie in der Schulsportverwaltung intensiv rezipiert werden. Damit verbinden wir, sicherlich auch im Sinne von Günter Stibbe, die Hoffnung, dass von den vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Zukunft gerichtete innovative Impulse für die weitere Entwicklung des Schulsports auf allen Handlungsebenen ausgehen werden.

Beide Herausgeber der EDITION SCHULSPORT haben über Jahrzehnte auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen beruflichen Kontexten in Sportwissenschaft und Bildungsadministration mit Günter Stibbe kollegial und freundschaftlich verbunden immer sehr konstruktiv zusammenarbeiten dürfen. Dafür sagen wir auch an dieser Stelle ein herzliches persönliches Dankeschön.

Dr. Heinz Aschebrock

Dr. h.c. Rolf-Peter Pack

Schulsport im Spiegel der Zeit(en) – Einführung

Anette Böttcher, Stefan Meier, André Poweleit & Sebastian Ruin

Das vorliegende Buch *Schulsport im Spiegel der Zeit(en) – Kontinuitäten und Diskontinuitäten im sportdidaktischen Diskurs* befasst sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Schulsport, wobei Gegenwartsthemen sowohl rückblickend als auch zukunftsweisend aufgegriffen werden. Dabei macht der zentrale Rekurs auf „Schulsport“ im Titel des Buchs deutlich, dass es sich hierbei um ein durchaus ambitioniertes Unterfangen handelt, wird hiermit auf „Schule“ und „Sport“ verwiesen. So ist mit der Bildungseinrichtung „Schule“ jener Ort institutionalisierten Lehrens und Lernens angesprochen, dessen Kern beispielsweise Fend (2008, S. 11) in der Formel „institutionelle[r] Akteure der Menschenbildung“ sieht. In diesem Lern- und Lebensraum sollen Kinder und Jugendliche mit bestimmten pädagogischen Ansprüchen in Bezug auf gesellschaftliche wie individuelle Belange unterrichtet, erzogen, qualifiziert, selektiert werden usw. Auch „Sport“ hat in diesem sehr knapp umrissenen Lern- und Lebensraum seinen Platz, wobei durchaus unterschiedliche Verständnisse zum Tragen kommen, wenn im schulischen Kontext auf die Chiffre „Sport“ Bezug genommen wird. Das Spektrum reicht hier von einer traditionellen Orientierung an einem sich in bestimmten Sportarten etablierten Kulturgut (z. B. Söll, 2000) über ein weiteres Verständnis bezüglich Bewegung, Spiel und Sport (z. B. Scherler, 2006) bis hin zu einem auf ästhetische Erfahrungen ausgerichteten, bewegungsbezogenen Thematisieren des leiblichen Zur-Welt-Seins (z. B. Laging, 2005). Mehr oder weniger gemeinsam ist den meisten sportpädagogischen Ansätzen dabei, dass sportliches Handeln als Tätigkeit mit fragwürdigem Gebrauchswert bezeichnet wird – man stellt sich freiwillig ein Hindernis in den Weg, um darüber zu laufen bzw. zu springen (Prohl, 2010). So überrascht es nicht, dass die Legitimation des Schulsports durchaus auch wiederkehrend hinterfragt wird (Hummel, 2010).

Dennoch nimmt Schulsport „einen mehr oder weniger großen Stellenwert ein“ und gehört „fest zur Institution Schule“ (Balz, 2013, S. 176; s. auch Fessler, Hummel & Stibbe, 2010). Dabei geht es mit Blick auf Schulsport um „gezielt initiierte motorische, kognitive und

soziale leibbezogene Bildungsprozesse“ (Friedrich, 2010, S. 46) und zwar in drei Bereichen: Bezüglich des Unterrichtsfachs Sport, hinsichtlich des außerunterrichtlichen Schulsports sowie mit Bezug auf Sport, Spiel und Bewegung im Schulleben insgesamt. All dies mag dazu führen, dass sich „die schulbezogene Forschung im Sport von anderen Fachdidaktiken unterscheidet“ (Stibbe, 2018, S. 9) und dabei auf ein durchaus reichhaltiges Portfolio zurückblicken kann (u. a. Balz, Krieger, Miethling & Wolters, 2020; Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung, 2008; Fessler, Hummel & Stibbe, 2010; Fischer, Meier, Poweleit & Ruin, 2018; Stibbe, 2015).

Wies der Bereich Schulsportforschung bis in die 2010er Jahre hinein eher normativ orientierte sportdidaktische Forschung und zahlreiche empirische Desiderata auf (Hoffmann, 2009; Wolters, 2010), wird beispielsweise in der aktualisierten Fortschreibung des „Memorandums zum Schulsport“ darauf hingewiesen, dass „Art und Umfang der Schulsportforschung [...] in den letzten Jahren durch vermehrte Ressourcen ausgeweitet bzw. in den jeweiligen Fragestellungen und Forschungsstrategien ausdifferenziert werden“ (DSLVL, 2019, S. 9).¹ Gleichwohl lassen sich Themen bzw. Kernbereiche der empirischen Schulsportforschung nach wie vor kaum eindeutig systematisch oder theoretisch ableiten und weisen Überschneidungen zueinander auf (Balz, 2013; Stibbe, 2015); allenfalls lässt sich eine Differenzierung der Bereiche erkennen, die entlang einer Orientierung an Akteuren (z. B. Lehrkräften bzw. Schüler:innen), mit Bezug auf das konkrete Unterrichtsgeschehen und Aktivitäten, und die den Schulsport im Gesamtzusammenhang schulischer Veränderungs- und Reformprozesse (z. B. Schulentwicklung, curriculare Innovationen) betrachten (Balz et al., 2020; DSLVL, 2019). Neben dieser skizzierten forschungsbezogenen Situation entwickeln sich die Rahmenbedingungen von Schule und Schulsport dynamisch:

„Veränderungen und Umstrukturierungen, die sich im Zeitverlauf vollziehen, sind als Schul- und Schulsportentwicklung auszulegen, die ihrerseits einem gesellschaftlichen und historischen Wandel unterliegen“ (Miethling, 2020, S. 13).

¹ Im Jahr 2009 wurde noch konstatiert, dass der Schulsport eher „im Abseits der Forschungsförderung“ stand (DOSB, 2009, S. 12), was durchaus (auch) im Zusammenhang mit einigen Forschungsdesiderata gesehen wurde.

Wenngleich aktuell eine Ausweitung empirischer Arbeiten zu erkennen ist, findet nach wie vor eine theoretisch normative Auseinandersetzung in der Schulsportforschung statt, womit das wissenschaftliche Spektrum im Vergleich zu den vorherigen Jahren ausgeweitet wurde.

Vor diesem Hintergrund kann man durchaus den Eindruck gewinnen, dass es lohnend sein kann, sich Vorhandenes vor Augen zu führen, um auf dieser Grundlage gewissermaßen „über den Tellerrand“ hinaus den Fokus auf potenzielle zukünftige Forschungsanliegen in diesem Feld zu richten. Diese Figur des Zurück- und Nach-vorne-Blickens liegt der vorliegenden Textsammlung zugrunde und durchzieht alle darin enthaltenen Beiträge. Dabei geht es nicht nur um den boomenden Bereich der empirischen Schulsportforschung (ebd., S. 10). Vielmehr soll die fachdidaktische Entwicklung und die Schul(sport)-entwicklung der vergangenen Jahr(zehnt)en in exemplarischen Schlaglichtern bilanziert und mit Blick auf aktuelle Herausforderungen, wie z. B. Diversität, Digitalisierung, zugespitzt werden. Um in diesem Zusammenhang auch bildungspolitischen Entwicklungen Rechnung zu tragen, stehen dabei ebenso Inhalte der Lehrplanforschung und curriculare Innovationen in Deutschland, der Schweiz und Luxemburg im Fokus, (ent-)stehen Curricula doch im Spannungsfeld zwischen fachdidaktisch begründeten Ansprüchen und bildungspolitischen Erwägungen einer jeweiligen Zeit.

Neben diesen umrissenen inhaltlichen Erwägungen ist eine Besonderheit der vorliegenden Textsammlung, dass sie ausdrücklich Günter Stibbe gewidmet ist – die Genese dieses Buchs ist nicht zuletzt auch vor diesem Hintergrund zu sehen. So ist die Auswahl der vier darin enthaltenen Themenblöcke, die je wichtige Facetten schulsportbezogener pädagogisch-didaktischer Überlegungen präsentieren, keine zufällige. Nach Einschätzung der Herausgebenden dieser Textsammlung hat Günter Stibbe mit seinen Arbeiten in diesen Themenbereichen in den letzten Jahrzehnten maßgebliche Impulse gesetzt und damit die Sportpädagogik und -didaktik nachhaltig mitgestaltet.

In diesem Sinne ist zunächst seine fundierte *ideengeschichtliche Beschäftigung mit wichtigen sportpädagogischen Fragen* zu nennen, wie etwa mit dem für die Genese des erziehenden Schulsports in seiner heutigen Auslegung nicht ganz unwichtigen Erziehungsdenken der Herbartianer (Stibbe, 2002), oder auch in allgemeinerer Form mit dem Bildungsbegriff und seiner Bedeutung für sportpädagogische Zusammenhänge (u. a.

Stibbe, 2016; Ruin & Stibbe, 2021). Zudem sind in diesem Zusammenhang (Überblicks-) Arbeiten zu fachdidaktischen (Neu-)Orientierungen (u. a. Stibbe, 1992) und Entwicklungen (u. a. Stibbe, 2013b) anzuführen, bei denen in liberaler Grundhaltung immer auch diverse Positionen einbezogen werden (u. a. Stibbe & Aschebrock, 2013). Dieser Themenbereich wird *im ersten Teil* des Buchs aufgegriffen.

Dabei akzentuieren Stibbes Arbeiten vielfach Aspekte von Schulentwicklung und Sportentwicklung – nicht zuletzt mit dem Terminus *Schulsportentwicklung* bezeichnet –, was auch den *zweiten Themenbereich* des Buchs konturiert. In dieser Hinsicht sind beispielsweise Stibbes Studien zu Schulsport- und Schulprogrammentwicklung (u. a. 2004) und damit verbunden vor allem zur Verankerung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schulentwicklung (u. a. 2008) zu nennen, sowie Bemühungen um eine programmatische Grundlegung einer Schulsportentwicklung (u. a. 2015) und dabei auch einer expliziten Auseinandersetzung mit dem Feld der Schulsportforschung (u. a. Stibbe, 2017), nicht zuletzt in methodologischer Hinsicht (u. a. Aschebrock & Stibbe, 2017).

Eng mit Fragen der Schulsportentwicklung verwoben ist die *Lehrplanforschung*, ein Themenbereich, in dem Stibbes Studien in den letzten Dekaden zweifellos in besonderer Weise als einflussreich zu nennen sind und der damit den *dritten Themenblock* der Textsammlung darstellt. So reichen seine Arbeiten hier von Überlegungen zur pädagogischen Grundlegung des erziehenden Schulsports in den Curricula Nordrhein-Westfalens um die Jahrtausendwende (u. a. Stibbe, 2000), über Grundzüge sportdidaktischer Lehrplanforschung (u. a. Stibbe & Aschebrock, 2007) und spezifische Themen der Lehrplanforschung – wie beispielsweise curriculare Standardisierungstendenzen (Stibbe, 2011), den Zusammenhang von Lehrplänen und Fachkonstituierung (Stibbe, 2013a), oder die curriculare Verankerung von Mehrperspektivität als wesentliches Element eines erziehenden Schulsports (Stibbe, Poweleit & Ruin, 2022) –, bis hin zur wissenschaftlichen Begleitung der Curriculumrevision in Luxemburg (u. a. Stibbe & Ingelmann, 2011) sowie zu Kompendien (u. a. Kölner Sportdidaktik, 2016) und umfassenden Überblicksbeiträgen (u. a. Stibbe, 2020).

Damit legen Stibbes Arbeiten auch ein Fundament für eine tief greifende, zukunftsweisende Beschäftigung mit aktuell brennenden Themen. Als ein solches wird *als vierter Themenbereich* des Buchs *Diversität* in den Blick genommen. Sind Stibbes Arbeiten

grundsätzlich durch eine bildungstheoretisch begründete, anerkennende Hinwendung zum lernenden Subjekt gekennzeichnet (u. a. Stibbe, 2016; Stibbe et al., 2022), scheinen sie hierdurch hochgradig anschlussfähig für einen sensiblen Umgang mit Diversität. Auch wären in diesem Zuge kritische Arbeiten zu Macht und Autorität im Sportunterricht (Meier & Stibbe, 2020) sowie zur Leistungsthematik im Schulsport (Meier & Stibbe, 2022; Stibbe & Ruin, 2020) zu nennen und nicht zuletzt fachdidaktische Überlegungen bezüglich eines diversitätssensiblen Schulsports (Ruin & Stibbe, 2022).

Vor diesem Hintergrund sind die Beiträge des Buchs gewissermaßen als Hybrid aus gewachsener fachdidaktischer Auseinandersetzung mit bestimmten Bereichen der Schulsportforschung und persönlicher Nähe im Bestreiten dieses Wegs zu lesen. Gewiss gehen mit solch einem Vorgehen unweigerlich Setzungen einher, die sich in den Themenblöcken des Buchs wiederfinden. Im Sinne der im Titel des Buchs bereits aufgeworfenen Figur des Schulsports im Spiegel der Zeit(en) richten alle Beiträge „einen Blick zurück und nach vorne“ auf unterschiedliche (Forschungs-)Perspektiven hinsichtlich Schulsport im sportdidaktischen Diskurs. Aus dieser Gemengelage resultieren die vier angesprochenen Themenblöcke, die jeweils mit einem Resümee der Herausgeber:innen abschließen. Die jeweiligen Resümees verfolgen dabei das Anliegen, mögliche, querschnittartig in den Aufsätzen aufscheinenden Aspekte näher zu beleuchten. Auch diese Auswahl der vorgestellten und diskutierten Aspekte ist sehr subjektiv und geht in erster Linie auf die individuelle Wahrnehmung der Autor:innen bei der Durchsicht der entsprechenden Beiträge zurück sowie auf die Diskussion der gesamten Herausgeber:innenrunde.

Im ersten Themenblock *Pädagogische und fachdidaktische Ideen als Wegweiser für die Zukunft?* thematisieren Christian Gaum und Robert Prohl in ihrem Beitrag *Bildung und Erziehung im Spiegel der Zeit*, wie eine Auseinandersetzung des Menschen mit sich und der Sport- und Bewegungskultur im Sinne kategorialer Bildung – insbesondere bezüglich des Umgangs mit Kontingenz – gelingen kann. Eckart Balz und Julia Hapke analysieren in ihrem Beitrag *Mehrperspektivischer Sportunterricht – ein Erfolgsmodell?*, wie das Prinzip der Mehrperspektivität bislang begründet, entfaltet, implementiert und umgesetzt wurde und ziehen auch mit Blick in die Zukunft eine Bilanz. Der Text *Bewegungspädagogik – Sich-Bewegen in kulturellen Praktiken als kategorialer Ausgangspunkt bewegungsbezogener Bildung* von Jörg Bietz und Verena Oesterheld befasst sich mit einer historischen und ausblickhaften Einordnung der Bewegungspädagogik und zeigt Schnittmengen und

Unterschiede zwischen sport- und bewegungspädagogischen Zugängen auf. Im letzten Beitrag des ersten Themenblocks *Handlungsfähigkeit und Kompetenzen im Konzept der pragmatischen Sportdidaktik* differenziert André Gogoll die Begriffe der operativen und reflexiven Handlungsfähigkeit und versucht, diese Überlegungen mit dem Kompetenzbegriff zu verbinden.

Die Beiträge des zweiten Themenblocks befassen sich mit *Schul(sport)entwicklung – auf dem Weg zum inklusiven digitalisierten Schulsport?* Zunächst lenken Esther Serwepandrick und Jörg Thiele mit ihrem Beitrag „*Same same but different*“: *Innovation und Transfer als Daueraufgaben der Schulsportentwicklung* die Sicht auf Schul-Sport-Entwicklungsprozesse der Vergangenheit und Zukunft mit dem Ziel, die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung von Innovation(en) im Schulsport zu verbessern. Im Anschluss wirft der Text *Der Wandel der Sportkultur – von der Jugend in die universitäre Lehramtsausbildung?* von Michael Fahlenbock und Tim Bindel die Frage auf, inwieweit fachdidaktische und lehramtsstudiumsbezogene Profilierungen an jugendkulturelle Entwicklungen gekoppelt sind bzw. sein soll(t)en. Im dritten Text *Ganztagsbildung – ein Erfolgsmodell für eine zukunftsorientierte Schule?* konzentriert sich Ralf Laging auf Entwicklungen und Konzepte der Ganztagsbildung im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport und zieht hierzu sowohl retrospektiv als auch prospektiv Konsequenzen.

Im dritten Themenblock *Lehrplanforschung – zwischen Tradierung und Innovation* gibt Heinz Aschebrock mit seinem Beitrag *Lehrplanforschung – ein fester Bestandteil der Schulsportforschung?* einen differenzierten Überblick über die Lehrplanforschung im Fach Sport und markiert auch abschließend Desiderata und Perspektiven für dieses Forschungsgebiet. Es folgt ein Nachdruck des Beitrags *Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe – konzeptionelle Positionen* von Norbert Schulz (2013), in dem er auf gymnasiale Vorgaben und fachdidaktische Positionen zum Oberstufensport eingeht und ebenso auf Defizite in den bislang vorliegenden Überlegungen und Arbeiten aufmerksam macht. Claude Schumacher gibt im folgenden Text *Entstehung und Implementation von Lehrplänen – demokratisch-partizipative Lehrplanentwicklung als Grundvoraussetzung innovativen Unterrichts?* einen umfassenden Einblick in die einzelnen Phasen der Lehrplanentwicklung und -implementation in Luxemburg. Der letzte Beitrag des Themenblocks *Rezeption und Verwendung von Lehrplänen – kommt Kompetenzorientierung im Schulsport an?* von Jürg Baumberger und Urs Müller beschreibt am Beispiel der Sportlehrpläne

der deutschsprachigen Schweiz, wie der Transfer der curricularen Vorgaben des kompetenzorientierten Lehrplans bis in den Unterricht hinein gelingt.

Der vierte Themenblock *Diversität als exemplarischer Hotspot* beginnt mit dem Beitrag von Martin Giese *Behinderung, Inklusion und sportpädagogische Theoriebildung: Eine Spurensuche*. In diesem wird der Sportunterricht im Spiegel der Zeiten explizit unter der Perspektive Behinderung in den Blick genommen, um diesbezüglich Potenzial unter Rekurs auf die Disability Studies auszumachen. Fabienne Bartsch und Bettina Rulofs nehmen in ihrem Text *Diversitätsforschung und Intersektionalität als theoretische Perspektiven zur Analyse von Schulsport* Bezug zur sozialwissenschaftlichen Diversitätsforschung. Dabei sehen sie im Konzept der Intersektionalität gewinnbringende Möglichkeiten hinsichtlich Diversität im Schulsport. Im Anschluss greifen die Herausgeber:innen mit dem Beitrag *Gesundheitserziehung diversitätssensibel gedacht – ein zeitgemäßer Blick auf die pädagogische Perspektive Gesundheit* die Frage auf, wie diversitätssensibler Unterricht unter Rekurs auf die pädagogische Perspektive „Gesundheit“ im erziehenden Schulsport sowie in Verbindung mit Digitalisierung gedacht und inszeniert werden kann.

Mit den hier zusammengetragenen Beiträgen und Erkenntnissen geht im Lichte des Buchtitels *Schulsport im Spiegel der Zeit(en)* durchaus die Hoffnung einher, dass diese mit ihren retrospektiven und prospektiven Betrachtungen und Diskussionen einen Beitrag leisten, um die Auseinandersetzung mit Schulsportforschung weiter voranzutreiben und tragfähige Impulse für die Zukunft zu setzen.

Literatur

Aschebrock, H. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2013). *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer.

Aschebrock, H. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2017). *Schulsportforschung – wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen*. Münster: Waxmann.

Balz, E. (2013). Schulsportentwicklungsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 175-196). Aachen: Meyer & Meyer.

Balz, E., Krieger, C., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (Hrsg.). (2020). *Empirie des Schulsports* (3. überarb. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung. (Hrsg.). (2008). *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven, Anregungen*. Aachen: Meyer & Meyer.

DOSB [Deutscher Olympischer Sportbund]. (Hrsg.). (2009). *Memorandum zum Schulsport – beschlossen von DOSB, DSLV und dvs im September 2009*. Frankfurt/M.: DOSB.

DSLV [Deutscher Sportlehrerverband]. (Hrsg.). (2019). *Memorandum zum Schulsport – beschlossen von DSLV, dvs, DOSB und FSW im Herbst 2019*. Krefeld: Deutscher Sportlehrerverband.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulsport*. Schorn-dorf: Hofmann.

Fischer, B., Meier, S., Poweleit, A. & Ruin, S. (Hrsg.). (2018). *Empirische Schulsportforschung im Dialog*. Berlin: Logos.

Friedrich, G. (2010). Systematische Betrachtungen zur Schulsportforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 44-57). Schorndorf: Hofmann.

Hoffmann, A. (2009). Empirische Desiderate einer normativen Fachdidaktik. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 25-36). Aachen: Shaker.

Hummel, A. (2010). Legitimation des Schulsports. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 158-168). Schorndorf: Hofmann.

Kölner Sportdidaktik. (Hrsg.). (2016). *Lehrplanforschung. Analysen und Befunde*. Aachen: Meyer & Meyer.

Laging, R. (2005). Bewegung und leibliche Bildung – Bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 159-179). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Meier, S. & Stibbe, G. (2020). Macht und Autorität im Sportunterricht. *sportunterricht*, 69 (10), 435-440.

Meier, S. & Stibbe, G. (2022, i. Dr.). Leisten und Leistung als pädagogische Perspektive – Genese, Deutungen, Herausforderungen. In D. Wiesche & N. Gissel (Hrsg.), *Leistung aus sportpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Miethling, W.-D. (2020). Einleitung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3. überarb. Aufl.) (S. 9-15). Aachen: Meyer & Meyer.

Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.

Ruin, S. & Stibbe, G. (2021). Erziehung und Bildung. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 37-53). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Ruin, S. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2022). *Sportdidaktik und Schulsport – Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen. *sportunterricht*, 55 (10), 291-297.

Schulz, N. (2013). Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Konzeptionelle Positionen. *sportunterricht*, 62 (3), 71-79.

Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *sportunterricht*, 49 (1), 4-8.

Stibbe, G. (1992). Brauchen wir eine Neuorientierung des Schulsports? Auf der Suche nach einer zeitgemäßen fachdidaktischen Konzeption. *sportunterricht*, 41 (11), 454-462.

Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. Zur curricularen Neubestimmung über den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 49 (7), 212-219.

Stibbe, G. (2002). Leibesübungen im Erziehungsdanken der Herbartianer. *Sportwissenschaft*, 32 (2), 191-200.

Stibbe, G. (2004). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung: Grundlagen und Möglichkeiten der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept*. Aachen: Meyer & Meyer.

Stibbe, G. (2008). Bewegung, Spiel und Sport in der Schulentwicklung. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 78-89). Balingen: Spitta Verlag.

Stibbe, G. (Hrsg.). (2011). *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne*. Schorndorf: Hofmann.

Stibbe, G. (2013a). Lehrpläne und Fachkonstituierung. In G. Stibbe & N. Schulz (Hrsg.), *Lehrpläne – Grundlagen, Entwicklungen, Analysen* (S. 12-22). Sankt Augustin: Academia.

Stibbe, G. (2013b). Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.

Stibbe, G. (Hrsg.). (2015). *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung*. Sankt Augustin: Academia.

Stibbe, G. (2016). „Bildung – was denn sonst?“ Zur sportdidaktischen Leitidee der Bildung zwischen Tradition und Transformation. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.), *Facetten eines Erziehenden Sportunterrichts. Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte* (S. 9-34). Berlin: Logos.

Stibbe, G. (2017). Schulsportforschung: Konturen einer Standortbestimmung. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Schulsportforschung: Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 15-28). Waxmann Verlag.

Stibbe, G. (2018). Einführung. In B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 9-11). Berlin: Logos.

Stibbe, G. (2020). Lehrplanarbeit im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, R.-P. Pack & H. Aschebrock (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 349-367). Aachen: Meyer & Meyer.

Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stibbe, G. & Ingelmann, C. (2011). Akzeptanz und Rezeption des standardorientierten Lehrplans Sport für die Sekundarstufe in Luxemburg – Ergebnisse einer empirischen Studie. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (S. 140-227). Schorndorf: Hofmann.

Stibbe, G., Poweleit, A. & Ruin, S. (2022). Bildung oder Ausbildung? Exemplarische Analysen zur curricularen Verankerung von Mehrperspektivität im Fach Sport. In E.

Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 18-36). Schorndorf: Hofmann.

Stibbe, G. & Ruin, S. (2020). Schulsport und Leistungsprinzip. In C. Breuer, C. Joisten & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung und Gesellschaft* (S. 179-203). Schorndorf: Hofmann.

Wolters, P. (2010). Unterrichtsforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 510-523). Schorndorf: Hofmann.

I PÄDAGOGISCHE UND FACHDIDAKTISCHE IDEEN ALS WEGWEISER FÜR DIE ZUKUNFT?

Bildung und Erziehung im Spiegel der Zeit

Christian Gaum & Robert Prohl

1 Problemaufriss

Der sportpädagogische Diskurs in Deutschland ist durch einige historische und zugleich aktuelle Besonderheiten gekennzeichnet. Dies liegt nicht nur an der aus philosophischer Tradition resultierenden Unterscheidung der Begriffe Bildung und Erziehung, sondern auch an einer strafbewehrten staatlichen Schulpflicht. Um diese Verpflichtung nicht zu einem anmaßenden Zwang werden zu lassen, besteht in einer freien, pluralistischen Gesellschaft immer wieder die Notwendigkeit der Begründung von Zielen und Inhalten jener gesetzlichen Verordnung. Die Schulpflicht begründet sich dabei wesentlich über die Funktion von Schule, die in gesellschaftliche sowie individuelle Funktionen (Klafki, 1963; Fend, 2006) unterscheidbar ist. Während aus soziologischer Perspektive in erster Linie die gesellschaftliche Seite über die „Reproduktion und Innovation von Strukturen von Gesellschaft und Kultur“ (Fend, 2006, S. 49) fokussiert wird, ist bei pädagogischer Akzentuierung die individuelle Komponente einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung unabdingbar. Zusammengetragen geht es dann um das Heranführen nachwachsender Generationen an den aktuellen Stand der Gesellschaft und die ungleich größere Herausforderung einer Vorbereitung auf eine ungewisse Zukunft, wobei gleichzeitig etwas paradox anmutend, jedem Menschen die Freiheit zugestanden wird, nicht festgelegt den eigenen Weg zu gehen. Erfüllt Schule diese Funktionen, dann leistet sie einen unersetzbaren Beitrag zur Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen.

Vereinfacht gesagt, besteht folglich der Anspruch, dass Schule gesellschaftlich relevantes Wissen und Können vermittelt, gleichzeitig aber auch Raum für die Entfaltung der Individualität lässt.

Was dies für die Bewegungskultur und den Sport in pädagogischen Kontexten (hier Sportunterricht) bedeutet, soll Thema dieses Beitrags sein. Ein wesentlicher Baustein für die Begründung der Relevanz des Fachs liegt im deutschsprachigen Begriff der *Bildung*. Dessen Verwendung erzeugt in der zunehmend auf Internationalisierung ausgerichteten (Sport-)Pädagogik ein folgenschweres Problem, da die Differenzierung von Bildung und Erziehung außerhalb des deutschsprachigen Raums kaum bekannt ist. Aus diesem Grund wird zu Beginn die analytische Differenzierung zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ begründet (Kap. 2). Anschließend richtet sich der Blick auf die Vergangenheit unseres Fachs, indem problemgeschichtliche Deutungen des Bildungsbegriffs erörtert werden (Kap. 3). Auf dieser Grundlage widmen wir uns den Problemen einer sportpädagogischen Bildungstheorie der Gegenwart, deren aktuell gehaltvollste Lösung wir in der Formulierung des „Doppelauftrags eines erziehenden Sportunterrichts“ vermuten (Kap. 4). Abschließend soll dessen zukünftige (Be-)Deutung in einer zunehmend kontingenten Lebenswelt skizziert werden (Kap. 5), die darin besteht, den leiblich erfahrbaren, konstruktiven Umgang mit Ungewissheit ins Zentrum des Sportunterrichts zu rücken oder anders gesagt: die immanente Ungewissheit sportlichen Handelns als Bildungspotenzial zu begreifen.

2 Grundsätzliches: Die Differenzierung von Bildung und Erziehung

Die Differenzierung jener Begriffe steht in der Tradition bildungstheoretischer Ansätze, die sich mit ihren Anfängen im antiken Griechenland bis ins 20. Jahrhundert durch unterschiedliche, teils gegensätzliche Akzentuierungen ausprägen (Baumgart, 2007; Bardmann, 2015). Solche Bildungstheorien begründen präskriptiv, wozu Bildung letztlich befähigt und beschreiben deskriptiv, wie sie sich vollzieht. Dabei ist unter Bildung die Selbstgestaltung des Menschen im Prozess der Auseinandersetzung mit den Inhalten und Werten der Kultur zu verstehen. Erziehung bezeichnet hingegen die Einwirkung auf Menschen mit dem Ziel, ihnen diese Selbstgestaltung zu ermöglichen und sie darin zu

unterstützen. Wohingegen Erziehung transitiv (auf zu Erziehende zielend) geprägt ist, hat Bildung reflexiven Charakter und ist folglich selbstreferenziell.

Ausgangspunkt für den aktuellen Diskurs ist die neuhumanistische Bildungsidee von Wilhelm von Humboldt, nach der Bildung als geistig-ideelle Auseinandersetzung mit den Werken und Werten der Kultur über die rein zielorientierte Aneignung von Wissen und Können im Sinne der gesellschaftlichen Nützlichkeit hinausgeht. „Handeln und Denken, Wissenschaft und Kunst, Können, Wissen und Ästhetik sollen ganzheitlich integriert werden“ (Bardmann, 2015, S. 72). Bewegung und Sport (zunächst eher Leibesübungen und Turnen) wurden lange Zeit als technisch geprägte, physische Fertigkeiten angesehen, denen kein Bildungswert innewohne (Krüger, 2011, S. 87). Hinsichtlich pädagogischer Überlegungen zum Sport identifiziert Laging (2005) das Problem, dass er auf die leibliche Dimension verwiesen sei, die sich aber nicht im Horizont einer auf das Denken bezogenen Bildungstheorie befinde. Diesem Umstand tritt nicht nur die Sportpädagogik kritisch entgegen (Ruin & Stibbe, 2020). Mit Klafki (2001) und Benner (2010) haben auch namenhafte Vertreter allgemeiner Bildungstheorie die Dimension der Leiblichkeit explizit berücksichtigt. So hat Klafki (2001, S. 22) in einem für die Sportpädagogik wegweisenden Beitrag diese leibliche Dimension in seinem Konzept der Allgemeinbildung fest integriert. Sofern das Grundrecht der „freien Entfaltung der Persönlichkeit“ gewährleistet sein soll, müsse Bildung ausdrücklich auch den lustvollen und zugleich verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Leib – nicht zuletzt die Entwicklung der individuellen Bewegungsfähigkeit – in Anerkennung leiblicher, seelischer Integrität umfassen (Klafki, 2001, S. 22). Neben dem ganzheitlichen Anspruch ist dem Bildungsbegriff – in Kontrast zu einem elitären Bildungsverständnis – ein kritisches Moment zu eigen, das als Mündigkeit gefasst ist. Der mündige Mensch ist in der Lage, sein Wissen und Können immer wieder zu hinterfragen und folglich ist Bildung weder ahistorisch noch gesellschaftsunabhängig, sondern steht in normativem Bezugsrahmen. Damit ist geklärt, wozu Bildung befähigt, wobei das Ziel nicht final festgelegt ist. Die Selbstgestaltung des Menschen als Auseinandersetzung mit sich selbst und mit den Inhalten und Werten der Kultur bekräftigt ein prozessuales Moment und fixiert keinen allgemeingültigen Zustand des Gebildetseins. Wichtig ist, dass so verstandene Bildungsprozesse sich der Machbarkeit entziehen. Für die Frage nach dem Vollzug von Bildung ist dann festzuhalten, dass der Mensch sich bildet und nicht gebildet wird. Folgende wesentlichen Merkmale des Bildungsbegriffs seien hervorgehoben:

- Bildung umfasst ganzheitlich die Entfaltung aller menschlichen Anlagen; sowohl kognitive, körperliche als auch ästhetische Aspekte.
- Bildung wird als selbstgesteuerter reflexiver Prozess verstanden und geht folglich immer vom Individuum aus.
- Dieser Bildungsprozess realisiert sich in der aktiven Selbstauseinandersetzung mit der Welt und als Aneignung der Welt.

Die Idee einer auf Selbsttätigkeit angewiesenen Bildung impliziert jedoch nicht, dass Lehrkräfte keine erzieherische Aufgabe in diesem Prozess erhalten oder gar überflüssig sind. Man wäre mit der Orientierung an der den Erziehungsbegriff ablehnenden Antipädagogik schlecht beraten, denn zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten und Werten der Kultur müssen Gelegenheiten geschaffen werden. Selbsttätigkeit ist zwar als Bedingung für Bildungsprozesse zu verstehen, widersprüchlich bleibt aber, dass diese Selbsttätigkeit des Individuums nicht einfach vorausgesetzt werden kann und folglich der schulische Unterricht der erzieherischen Einflussnahme (Fremdaufforderung) bedarf. Dieses Verhältnis von Bildung und Erziehung hat Benner im *Prinzip der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit* zusammengefasst. Erziehung versteht er als fremd gesetzte, intentionale Einwirkung auf die Entwicklung „Unmündiger“, wodurch ein Bildungsprozess in Gang gesetzt bzw. unterstützt werden soll (Benner, 2010, S. 211-212). Demnach wird Erziehungsbedürftigkeit von Heranwachsenden im Sinne zunehmender Selbstständigkeit allmählich aufgehoben. Erzieherische Maßnahmen – die über die eingangs dargestellte Schulpflicht staatlich fixiert werden – sind nur zulässig, um Unmündige an uneinsichtigem Handeln zu hindern, d. h. als Vorbereitung „einer Erziehung zur Mündigkeit“ (Benner, 2010, S. 222). Obgleich Erziehung nach diesen Ausführungen die Absicht einer erziehenden Person nahelegt, gilt es zu bedenken, dass Erziehungsprozesse auch ohne Absicht gewissermaßen nebenbei ablaufen können. Dies ist auch im Sportunterricht von Relevanz, wo Lehrkräfte in ihrer Erziehungsabsicht (z. B. Fairness) nicht selten mit den Einflüssen des außerschulischen Vereinssport (z. B. Siegorientierung) zu kämpfen haben. Zentrale Aspekte des Erziehungsbegriffs sind:

- Erziehung kann gezielt und absichtsvoll (intentional) oder ungeplant und unabsichtlich (funktional) erfolgen.
- Erziehung ist ein transitiver Prozess, der von Personen (Eltern, Lehrkräften, Freund:innen, Spitzensportler:innen) oder Gruppen (politische Parteien, religiöse Vereinigungen, NGOs) ausgeht.

- Erziehung innerhalb der Institution Schule in einer offenen demokratischen Gesellschaft hat das Ziel, die Selbstgestaltung des Menschen (Bildung) zu ermöglichen

Im Bereich der Sportpädagogik wird dieser Differenzierung zwar konsensual gefolgt, eine lang anhaltende Kontroverse kann jedoch in der Auseinandersetzung zwischen *materiellen* und *formalen* Bildungstheorien identifiziert werden. Ungeachtet der festgehaltenen Merkmale ist nämlich unklar, ob Bildung als Ziel der Erziehung bestimmter Inhalte der Kultur bedarf (tradierte Kulturgüter) oder weitgehend inhaltsunabhängig auf die Entwicklung menschlicher Grundkräfte ausgerichtet ist. Wohingegen materiale Bildungstheorie davon ausgeht, dass bildungsrelevante Inhalte, wie Sportarten oder sportliches Wissen und Können, zu vermitteln seien, zielt formale Bildungstheorie auf die Entwicklung der Persönlichkeit ab und bemisst die Relevanz des sportiven Gegenstands nur an diesem Potenzial (bspw. zur Selbstbestimmung, Bewegungserfahrung). Verkürzt gesagt, ist zu entscheiden, ob die *Sache* oder das *Individuum* Ausgangspunkt der pädagogischen Leitidee von Bildung ist.

Abgesehen von diesem nicht festgelegten Zielhorizont ist die erzieherische Einflussnahme durch unterschiedliche Akzentuierungen geprägt, die maßgeblich dem paradoxen Verhältnis des schulischen Bildungsauftrags zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung geschuldet sind. Wird der Aspekt der Qualifikation der nachwachsenden Generation stärker gewichtet, so orientiert sich Erziehung an der Vorbereitung auf die gesellschaftlichen Anforderungen, wohingegen die individuelle Entwicklungsförderung eine nicht festgelegte Erziehung mit der Überwindung gesellschaftlicher Tatsachen bedingt. Für den folgenden Absatz stellen sich zwei Leitfragen:

- Wie prägt sich das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in der Erziehung aus?
- Welches Bildungsverständnis liegt den pädagogischen Überlegungen zugrunde?

Die erste Frage hat seit dem 18. Jahrhundert insbesondere die pädagogische Betrachtung des schulischen Sportunterrichts wesentlich beeinflusst (ausführlich dazu Prohl, 2010). Die zweite Leitfrage spielt ab den späten 1970er Jahren im Zuge der Renaissance des Bildungsbegriffs im sportdidaktischen Diskurs eine bedeutende Rolle.

3 **Vergangenes: Entwicklungen der Leibeserziehung und Sportpädagogik**

Die pädagogischen Grundbegriffe Bildung und Erziehung haben eine lange Tradition, die ihre gegenwärtige Ausdeutung in der Sportpädagogik beeinflusst hat. Sie werden auch in dieser Disziplin regelmäßig reflektiert, diskutiert und immer wieder infrage gestellt. In der Problemgeschichte der Sportpädagogik zeigen sich nun einerseits unterschiedliche Akzentuierungen im Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in der Erziehung und andererseits pendelt die Ausdeutung des Bildungsbegriffs zwischen der Orientierung an Individuums- (formal) und Sachbezügen (material).

Der „Pendelschwung“ zwischen Individual- und Gesellschaftserziehung lässt sich bis zu den Vordenkern der Sportpädagogik, Rousseau und den Philanthropen im 18./19. Jahrhundert, zurückverfolgen (Prohl, 2010, S. 84). Sind diese Wegbereiter der neuzeitlichen Sportdidaktik vorwiegend von historischem Interesse, so wirken die Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg unmittelbar bis in die aktuellen Diskussionen der Sportpädagogik nach. Während die *Leibeserziehung* in den 1950er Jahren infolge der Verstrickungen des Sports in das nationalsozialistische Regime zunächst darum bemüht war, den Bildungswert der Leibesübungen normativ zu begründen, versuchte die *Curriculumtheorie* in den 1970er Jahren, den Schulsport mittels gesellschaftswissenschaftlicher Analysen zu legitimieren und durch den Einsatz technologischer Unterrichtsmethoden zu optimieren.

In dieser Pendelbewegung der Erziehungsverständnisse, die zwischen Individuum und Gesellschaft oszillieren, versuchen unterschiedliche sportdidaktische Strömungen, zwischen den späten 1970er Jahren bis zum Ausgang der 1990er Jahre eine Mittelposition zu finden. Für unseren Zusammenhang ist dabei vor allem die gegensätzliche Ausdeutung des Bildungsbegriffs im Spannungsfeld formaler und materialer Orientierungen von Interesse. Die materiale Bildungsdimension wird vom Sportartenkonzept (Söll, 2000), der körperlich-sportliche Grundlagenbildung (Hummel, 1997) und in abgemilderter Form auch von der pragmatischen Fachdidaktik (Kurz, 1977) fokussiert. Kennzeichnend für diese Ansätze ist die Sachorientierung und die Zustimmung zum gesellschaftlichen Sport. Bildung vollzieht sich demnach über die Inhaltswahl von Sportarten, die Körper- und Sportkultur oder Sinnrichtungen des Sports mit dem Ziel, Handlungskompetenz für

den außerschulischen Sport zu erwerben. Fest verhaftet ist die Überzeugung, dass Sport Bildungspotenzial besitzt, das sich nur entfaltet, wenn Schüler:innen sich jenen Sachverhalt aneignen. Es geht im Sportunterricht dann vornehmlich darum, Sport zu treiben. Aktuell wird diese Forderung mit der durchaus provokativen und rhetorischen Frage von Hummel und Krüger (2019) aufgeworfen, ob es denn um „quatschen oder turnen“ gehe.

Demgegenüber stehen Ansätze, die auf der formalen Dimension anzusiedeln sind und sich durch eine Orientierung an individueller Entfaltung bei gleichzeitiger Ablehnung des gesellschaftlichen Sports auszeichnen. Hierunter fallen die allgemeine Handlungsfähigkeit (Ehni, 1977), der sozialökologische Ansatz (Dietrich & Landau, 1990) das Körpererfahrungskonzept (Funke, 1980) und mit Abstrichen auch das Konzept einer ästhetischen Erziehung (Beckers, 1985). Diese Ansätze können unter dem Label der kritisch-emanzipatorische Strömung zusammengefasst werden. Kennzeichnend ist der Ausgangspunkt, dass Sport nicht per se mit Sinn belegt ist, sondern Ehni (1977) versteht den Sinn des Sports als konstruktivistisch und im Handlungsprozess entstehend. Dies bedeutet, dass Sport sich erst durch den Sinn des sportlich handelnden Menschen konstituiert und es eben keinen abstrakten, von Interessen des Menschen unabhängigen Sinn gibt. Ziel ist weniger, die Adaption von Wissen und Können zur Anpassung an die gesellschaftlichen Vorgaben, sondern das Aufgreifen der gesellschaftlichen Tatsachen und die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit diesen. Damit gehen die Annahmen der Offenheit und Bildsamkeit des Subjekts einher, wie auch die der Veränderbarkeit gesellschaftlicher Tatsachen.

Über diese Annahmen wird deutlich, dass sowohl die materiale als auch die formale Dimension von Bildung in einen normativen Horizont eingeflochten sind. Werte spielen auf dieser Dimension eine entscheidende Rolle, die eine konkrete Bestimmung des Bildungsbegriffs beeinflussen. Dieser ist nicht nur durch gesellschaftliche (z. B. Demokratie), politische (z. B. Schulpflicht) und kulturelle (z. B. Sportkultur) Wertbezüge geprägt, sondern umfasst ebenso normative Prämissen eines bestimmten Menschenbildes. Für den eingangs dargestellten und weiterverwendeten Bildungsbegriff lauten diese: Der Mensch gilt als weltoffen und bildsam (Benner, 2010, S. 70ff.). Eine Determiniertheit wird aufgrund der „Unergründlichkeit des Menschen“ (Thiele, 1990, S. 260) bzw. seiner „Entwicklungsoffenheit und Handlungsfreiheit“ (Prohl, 2010, S. 17) ausgeschlossen.

Zusammenfassend können aus den historischen Entwicklungen Positionen abgeleitet werden, die aufgrund unterschiedlicher Akzentuierungen von Bildung und Erziehung schematisch verortet werden können.

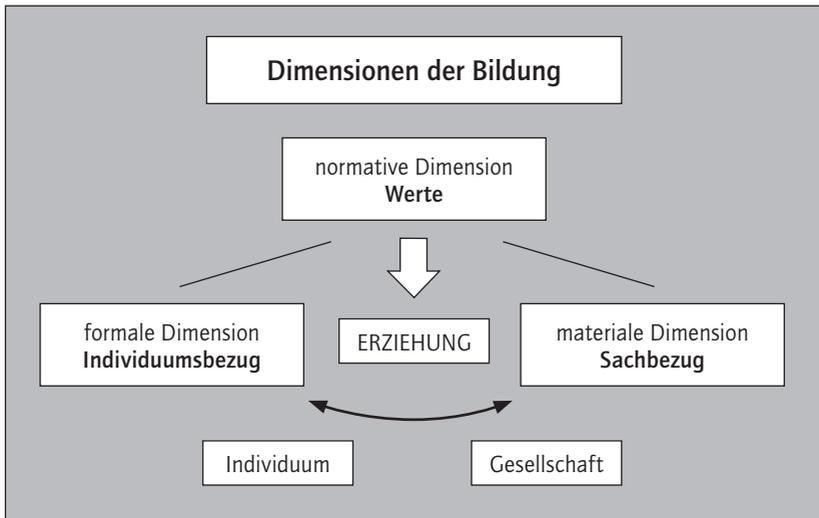


Abb. 1: Dimensionen der Bildung

Es bleibt festzuhalten, dass *formale* und *materiale* Bildungsaspekte ebenso wie Elemente der Individual- und Gesellschaftserziehung in ein Konzept zu integrieren sind, wenn dieses dauerhaft der fachdidaktischen Orientierung des Sportunterrichts dienen soll. In diesem Sinne stellte bereits Scherler (1997, S. 8) in einem Kommentar zur sog. „Instrumentalisierungs-Kontroverse“ fest: „Sporterziehung in der Schule (muss) immer beides sein: Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport.“

Infolgedessen erfuhren bildungstheoretische Reflexionen der Sportpädagogik in den 1990er Jahren eine „Renaissance“, deren Nachhall bis heute andauert (u. a. Bähr et al., 2019; Laging & Kuhn, 2018). Im vorliegenden Zusammenhang gilt es nunmehr zu klären, ob und wie *Erziehung zum und durch Sport* in einem bildungstheoretischen Konzept des Sportunterrichts überhaupt zu integrieren und didaktisch umzusetzen ist. Eben diese Problemstellung wird in der sportdidaktischen Diskussion seit geraumer Zeit unter dem Stichwort *Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts* erörtert.

4 Gegenwärtiges: Deutung des „Doppelauftrags eines Erziehenden Sportunterrichts“

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist das pädagogische Legitimationsprinzip der „(Fremd-)Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 2010). Bezogen auf den Sportunterricht besagt dies, dass jedem Menschen einer Generation gezeigt werden soll, welche Qualität sie oder er in der Kultivierung ihrer oder seiner Bewegungsfähigkeit finden kann. In der didaktischen Figur des *Zeigens* aufseiten der Erziehung, die Ehni im Rahmen der *kritisch-emanzipatorischen Strömung* bereits 1977 in die sportdidaktische Diskussion eingeführt hat, kommt eine pädagogische Grundhaltung zum Ausdruck, die institutionalisierte Bildung als ein *Findenlassen* der ästhetischen Erfahrungspotenziale bewegungskulturellen Handelns aufseiten der Schüler versteht. Die Ermöglichung einer *Bewegungsbildung* im erörterten Verständnis umreißt also den ästhetischen Kern des Sportunterrichts, der im Rahmen einer demokratisch verfassten Gesellschaft stattfindet und gleichzeitig auch deren Werte vermitteln soll. In dieser Dialektik zwischen den *Sinn der Sache* der Bewegungskultur *finden lassen* (*Bewegungsbildung*) und eine demokratische Persönlichkeit *sich entwickeln lassen* (*allgemeine Bildung*) ist der *Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts* angesiedelt, der, ausgehend von der griffigen Formel „Erziehung zum und durch Sport“, im Folgenden analysiert wird.

„Erziehung zum Sport“: *Bewegungsbildung*

Bewegungsbildung ist in diesem Zusammenhang als ein *qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess* aufzufassen (ausführlich dazu Prohl, 2010, S. 163ff.), in dem die Qualität der Gestaltung des Subjekt-Welt-Verhältnisses durch *Sich-Bewegen* im Zentrum der erzieherischen Bemühungen steht. Das Moment des Erfahrungsprozesses zielt auf die *prozessuale Bildungskomponente* und ist durch das Postulat der „Gegenwartserfüllung“ charakterisiert, das Friedrich Schleiermacher prägnant formuliert hat (1959, S. 82ff.): „Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Moments für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferung zu machen?“ Diese Frage impliziert die ethische Aufgabe der Erziehung, „dass jeder Lebensmoment als solcher gefördert werden soll“. Zwar liege es in der „Natur der pädagogischen Erziehung, auf die Zukunft gerichtet zu sein“, dennoch sei darauf zu achten, dass jede

Lebenstätigkeit „ihre Befriedigung in der Gegenwart“ hat. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Zukunftsbezug der Erziehung dem „Recht des Kindes auf Gegenwart“ zu opfern sei. Denn hier kommt die *strukturelle Bildungskomponente* ins Spiel („strukturierter Erfahrungsprozess“), die in bewegungskultureller Hinsicht in dem paradoxen Verhältnis von abnehmendem subjektiven Ertrag bei zunehmender Erfolgssicherheit (Tenbruck, 1978, S. 112) menschlichen Handelns begründet liegt. Bezogen auf den hier entwickelten Bildungsbegriff bedeutet dies, dass über die unmittelbare Gegenwarts Komponente hinaus auch die langfristige Auseinandersetzung mit Bewegungsherausforderungen, wie sie vor allem der Sport (im engeren Sinne) bietet, eine wesentliche Aufgabe des *Erziehenden Sportunterrichts* markiert.

Eine solche *strukturelle* Bildungskomponente hebt auch die neuhumanistische Bildungstheorie in der Nachfolge von Georg Wilhelm Friedrich Hegel hervor, die Gadamer (1990) in der Rede von der „freiwilligen Zumutung eines Allgemeinen“ zusammenfasst. Mit der Gadamerischen Formulierung der auf die „Zumutung“ (Distanzerfahrung) folgenden „Heimkehr zu sich selbst“ wird hier der *qualitative* Aspekt der *Bewegungsbildung* angesprochen (*qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess*), der gleichsam die Klammer zwischen der *prozessualen* und der *strukturellen* Bildungskomponente darstellt. Soll der *Erziehende Sportunterricht* über den schulischen Kontext hinaus Bildungswirksamkeit entfalten, dann hat der individuelle Wert der erworbenen Bewegungskompetenz für das Bildungssubjekt im Mittelpunkt zu stehen.

Die drei genannten Komponenten der *Bewegungsbildung* als *qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess* sind durchaus geeignet, den fachspezifischen, ästhetischen Gesichtspunkt eines *Erziehenden Sportunterrichts* zu begründen („Erziehung zum Sport“). Gesellschaftlich-soziale Bildungsmomente sind darin jedoch nicht angesprochen. Damit gerät der allgemeinbildende Anspruch des *Doppelauftrags* in den Blick („Erziehung durch Sport“), der unter der Schlagzeile „Erziehung durch Sport“ nachfolgend in den Blick genommen wird.

„Erziehung durch Sport“: *Allgemeine Bildung*

In seinem didaktischen Konzept einer *allgemeinen Bildung* definiert Klafki (grundlegend 2007) drei Grundfähigkeiten, deren Zusammenhang das Fundament einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ darstellt:

- Die *Fähigkeit zur Selbstbestimmung* über individuelle Entscheidungen, Lebensbeziehungen, Aktivitäten und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, gesellschaftlich-politischer, ethischer und auch freizeitbezogener Art.
- Die *Mitbestimmungsfähigkeit* als soziale Qualifikation zur Mitgestaltung der gemeinsamen kulturellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse – kurzum: „Zur Mitgestaltung an und in einer Bürgergesellschaft“ (Klafki, 2001, S. 20).
- Die *Solidaritätsfähigkeit* als soziale Einstellung, die erforderlich ist, um das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung der Mitmenschen anzuerkennen und praktisch werden zu lassen. Zum Ausdruck kommt dies in einer offenen Zivilgesellschaft vor allem im konstruktiven Umgang mit Unterschieden.

In Ergänzung zu diesen Schlüsselqualifikationen ist für das vorliegende didaktische Konzept des *Erziehenden Sportunterrichts* die Idee einer Erziehung als Verwirklichung von Demokratie bedeutsam, die John Dewey (2000) in seiner Schrift *Demokratie und Erziehung* erörtert. *Demokratie* bedeutet für ihn „mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“ (2000, S. 121).

Erziehung zur Demokratie meint in diesem Sinne einen spezifischen Erfahrungsraum, der von einer gleichsam *ästhetischen* Erfahrung sozialer Kooperation getragen wird. Die *Sphäre des Ästhetischen* ist für diese Form der sozialen Kooperation von Bedeutung, weil Konflikte und Meinungsdivergenzen, die in demokratisch organisierten Interaktionsprozessen wahrscheinlicher auftreten als in autoritär strukturierten, in diesem Kontext nicht als unvermeidliche Übel aufgefasst werden, sondern als positive Lerngelegenheiten für die Herausbildung von Problemlösekompetenzen. Die Lösung sozialer Konflikte ist hier also nicht nur ergebnisorientiertes „Mittel zum Zweck“, sondern erhält einen prozessualen *Eigenwert* im Vollzug der Konfliktlösung.

Eine solche – im Doppelsinn des Wortes – „*Gewohnheitsbildung*“ erfordert somit nicht nur Konsequenzen für die Auswahl der Unterrichtsinhalte, sondern auch und vor allem hinsichtlich der Organisation der Schule und den Methoden des Unterrichtens. Schule habe sich gegenüber der Gesellschaft zu öffnen und pädagogische Situationen des Unterrichtens sollten den Schülern genügend Zeit gewähren, um Erfahrungen machen zu können.

Das Erziehungsziel der *Gewohnheitsbildung*, das in dem Begriff der *habits* von Dewey bereits vorbereitet ist, verweist schließlich auf das weitreichende sozialphilosophische Konzept des *Habitus* (Bourdieu, 1987), das seit geraumer Zeit auch die pädagogische Diskussion beeinflusst. *Habitus* bezeichnet ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“, die als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ fungieren, und zwar im Sinne einer „Spontaneität ohne Wissen und Bewusstsein“ (Bourdieu, 1987, S. 98). In den *Habitus* eines Menschen sind die Denk- und Sichtweisen, die Wahrnehmungsschemata, die Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen, die in der Gesellschaft am Werke sind, in der dieser Mensch sozialisiert worden ist. Als *das Körper gewordene Soziale* (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 161) bzw. die „inkorporierte Geschichte“ ist der *Habitus* als „zweite“, d. h. soziale Natur zu verstehen, die von Individuen im Laufe ihrer Lebensgeschichte prä-reflexiv erworben wird.

Die Verknüpfung von zwischenleiblich-ästhetischen mit sozialen Erfahrungen kann demnach die Herausbildung eines *demokratischen Habitus* als *Einleibung der Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung* fördern. Als ästhetisches Schulfach, insbesondere aufgrund des Merkmals der Zwischenleiblichkeit² (Gugutzer, 2002), erscheint der Sportunterricht hierfür ein besonders geeignetes pädagogisches Feld anzubieten.

Welche zukünftigen Aufgaben des Sportunterrichts aus dieser bildungstheoretischen Grundlegung erwachsen, soll abschließend skizzenhaft angedeutet werden.

2 Die bildungstheoretisch begründeten leiblichen Erfahrungspotenziale (ästhetischer Kern) entfalten auch für die Ausgestaltung sozialer Beziehungen besondere Relevanz (Ruin, Ratzmann & Gaum, 2021). Auf die Praxen des Sports übertragen, liegt das demokratieförderliche Potenzial in der Art und Weise, wie Sportler:innen im sozial-kooperativen Zusammenspiel agieren, als auch in der Art und Weise, wie sie in sozialen Aushandlungsprozessen demokratische Grundwerte erfahren. Momente der vorsprachlichen präreflexiven Verständigung zwischen Menschen sind der sportlicher Handlungspraxis inhärent. Zur Veranschaulichung sei an dieser Stelle auf ein Beispiel von Funke-Wienecke (1997, S. 38) verwiesen: „Wenn sich vier Ruderer bemühen, ihr Boot zu bewegen, dann realisieren sie jene Zwischenleiblichkeit, die ihre primäre soziale Erfahrung prägt und die – ‚wenn das Boot läuft‘ – zu tiefer gegenseitiger Verbundenheit führt.“