

AUF DER SUCHE NACH DEM FACHLICHEN GEGENSTAND DES SPORTUNTERRICHTS – SPORTPÄDAGOGISCHE REFLEXION UND PERSPEKTIVE FÜR EINE BEWEGUNGSORIENTIERTE DIDAKTIK

von Ralf Laging

ZUSAMMENFASSUNG | Dieser Beitrag geht der Frage nach, was der fachliche Gegenstand des Sportunterrichts ist. Dabei wird der Wechsel von der Theorie der Leibeserziehung zur Sportpädagogik als Ausgangspunkt genommen. Von hier wird die Gegenstandsbestimmung über eine pragmatisch orientierte Sportdidaktik bis in die aktuelle Lehrplangeneration nachgezeichnet. Im Ergebnis zeigt sich eine Beharrlichkeit des außerschulischen Sports mit seinen sportlichen Formen als Gegenstand des Sportunterrichts. Veränderungen haben lediglich in der pädagogischen Zielorientierung stattgefunden, ohne dass dadurch der Gegenstand selbst reflektiert worden ist. Im zweiten Teil des Beitrags geht es um ein bewegungsorientiertes Gegenstandsverständnis, das das Fachliche in den Blick nimmt und so problemorientierte Zugänge zu sportlichen Handlungen ermöglicht. Lehren und Lernen im Sportunterricht sind demnach unmittelbar auf die Reflexion des Gegenstands angewiesen, wenn nicht oberflächliche Technikvermittlung betrieben werden soll.

Schlüsselwörter: Sportpädagogik, Gegenstandsverständnis, Bewegung als Gegenstand, fachliche Bildung, bewegungsorientierte Didaktik, Lehrplanentwicklung.

INDIVIDUAL REFERENCE NORMS AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR THE JUSTIFICATION AND INTEGRATION OF ASPECTS OF TRAINING INTO PHYSICAL EDUCATION LESSONS

ABSTRACT | This paper addresses the question of what is the subject of physical education. The change from the theory of „Leibeserziehung“ (theory of body education) to the theory of „Sportpädagogik“ (theory of physical education) is taken as the starting point of the discussion. The definition of the subject is traced through a pragmatic handling of teaching sports to the current generation of curricula. As a result, we can distinguish a persistence of extracurricular sports with its specific forms of sportive activities as the subject of physical education. Changes have taken place regarding the educational goals only, without affecting the subject itself. The second part of the article deals with a more movement- than sports-oriented understanding of physical education. We focus on the functional or professional meaning of the subject itself – thus allowing problem-oriented approaches to movement and/or sportive activities. As a conclusion, teaching and learning in P. E. directly dependent on the reflection of the subject to avoid dealing only superficially with the instruction of skills or exercises.

Keywords: physical education, subject of physical education, movement as the subject of physical education, professional learning, movement-oriented didactics, curriculum development.

AUF DER SUCHE NACH DEM FACHLICHEN GEGENSTAND DES SPORTUNTERRICHTS – SPORTPÄDAGOGISCHE REFLEXION UND PERSPEKTIVE FÜR EINE BEWEGUNGSORIENTIERTE DIDAKTIK

1 | VORBEMERKUNG

Der Wechsel von der Theorie der Leibeserziehung zur Sportpädagogik Anfang der 1970er-Jahre markiert einen besonderen Einschnitt im Selbstverständnis der Disziplin. Dieser Übergang vollzog sich ohne großen Widerstand oder anhaltende Kontroversen in der sportpädagogischen Arena; er schien notwendig zu sein, um die schulisch antiquierten Konzepte der Leibeserziehung im Rahmen der aufkommenden Curriculumtheorie und Lernzielorientierung (Dietrich, 1972; Kurz, 1977, S. 29ff.) der außerschulischen Sportentwicklung anzupassen. Die Theorie der Leibeserziehung hat als „Berufswissenschaft“ für Sportlehrer und -lehrerinnen (Dietrich & Landau, 1990, S. 63) ihre Fortsetzung in der Sportpädagogik gefunden.

Dabei markiert die Frage zum Gegenstandsverständnis den Anfang dieses Wechsels. So beginnt die in den 1970er-Jahren entstandene Schrift von Kurz zu den *Elementen des Schulsports* mit der folgenden Frage zum Gegenstand: „Was ist es eigentlich, was wir als ‚Sport‘ in der Schule haben wollen: ein bestimmter Sport oder ein beliebiger; und ist es überhaupt etwas, wofür ohne Einschränkung die Bezeichnung ‚Sport‘ zutrifft?“ (1977, S. 7). Während diese, etwas rhetorisch anmutende Frage letztlich mit der Bestimmung des Pädagogischen am *Sport* beantwortet wird, ging es in anderen Ansätzen um die Problematisierung dessen, was im *Schulsport* vom *Sport* bleibt und welche „Mache“ ihn auszeichnet (Ehni, 1977), oder um die kritische Reflexion gesellschaftlicher Strukturen, die den „Sport“ in seiner erzieherischen Bedeutung fraglich erscheinen lassen (Dietrich, 1972; Dietrich & Landau, 1990). Der sportpädagogische Diskurs der damaligen Zeit war, so gesehen, auf das didaktische Feld des Schulsports bzw. des Sportunterrichts gerichtet. Bei der Ablösung der Leibeserziehung mit ihrem auf Bildung verpflichteten, anthropologisch begründeten Gegenstand im Sinne einer didaktisch orientierten, leiblichen Welt-Begegnung war die Frage nach dem Bezugspunkt für die Auswahl von Inhalten oder Curriculumelementen und die damit verbundene Zielperspektive für den Schulsport wichtiger als die Frage nach dem *neuen* Verständnis des Gegenstandes selbst. In der Folgezeit stand das Konzept von Kurz als *pragmatische Sportdidaktik* über viele Jahre im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Diskurses und diente als Folie für die Lehrplanentwicklung, zunächst bildungspolitisch übersetzt in NRW und dann mit differenten Auslegungen und unterschiedlichen politischen Ambitionen in den anderen Bundesländern (Stibbe & Aschebrock, 2007).

Daher nimmt die Fragestellung dieses Beitrags zum fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts die pragmatische Sportdidaktik (Kurz, 1977) zum Ausgangspunkt. Die Neubestimmung des Fachs Sportunterricht hat sich also in Abgrenzung zur Leibeserziehung als Orientierung am außerschulischen Sport, kombiniert mit sportiven Varianten und Sinnperspektiven für unterschiedliche pädagogische Auslegungen (Gesundheit, Ausdruck, Leistung usw.), vollzogen, ohne dabei die grundlegenden Strukturen des Systems „Sport“ (wie Selektion, Spezialisierung und Instrumentalisierung)

sowie die Trennung von Bewegungsproblem und alltäglichem Lebenszusammenhang (Frankfurter Arbeitsgruppe, 1982, S. 61-62) infrage zu stellen. Dieser vollzogene Wechsel zum „großen Sport“ hat fast unbemerkt und scheinbar unbeeindruckt von durchaus vorhandenen Gegenbewegungen das sportunterrichtliche Gegenstandsverständnis in der Sportpädagogik und -didaktik bis zum Ende des Jahrtausends geprägt und scheint sich in Bewegungsfeldern, pädagogischen Perspektiven und Kerncurricula bis heute zu behaupten. Hierfür spricht die offenbar unbegrenzte Wandelbarkeit der Begrifflichkeiten zur Pädagogisierung des Schulsports, ohne die Sache selbst zu reflektieren, infrage zu stellen oder sich „bloß“ seiner selbst zu vergewissern.

Die kritische Auseinandersetzung¹ mit dem eingeschlagenen Weg hat kaum etwas an der für die Legitimation des Schulsports dominanten Orientierung am außerschulischen Sport ändern können, vor allem wenn die verschiedenen Lehrplangenerationen als Maßstab für diese Entwicklung genommen werden. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass dennoch jenseits dieser offiziellen Sportorientierung eine Praxis entstanden ist, die den Sportunterricht als Thematisierung der Bewegungsbeziehung von Mensch und Welt begründet und das Sich-Bewegen als prozesshafte Auseinandersetzung mit herausfordernden Bewegungsaufgaben begriffen hat² – aber dies entsprach nicht dem Mainstream der sportdidaktischen Entwicklung.

Vor diesem Hintergrund soll im vorliegenden Beitrag die Gegenstandsfrage im Kontext der sich wandelnden pädagogischen Konzepte erörtert und gezeigt werden, dass eine gehaltvolle bildungstheoretische Begründung für das Fach Sportunterricht ohne die Klärung dieser Frage unvollständig bleiben muss. Eine solche Klärung rückt das Bildungspotenzial dessen in den Mittelpunkt, das es als Inhalt im Kontext von Schule zu verhandeln gilt. Entsprechend wird zunächst der Ausgangspunkt dieser Debatte im Wechsel von der Leibeserziehung zum Sportunterricht markiert (2.). Anschließend geht der Beitrag der Frage nach, inwieweit die Pädagogisierung des Sports in Form von „pädagogischen Perspektiven“ (3.) und „Bewegungsfeldern“ (4.) das Gegenstandsverständnis des Sportunterrichts substanziell verändern konnte. Vor diesem Hintergrund wird schließlich aufgezeigt, warum die Frage nach dem Gegenstand für den Sportunterricht bedeutsam ist (5.), es also um die Frage geht, was den Lernenden wie zur bildenden Begegnung angeboten wird. Die bildungstheoretische Argumentation soll als Angebot zur didaktischen Klärung des Gegenständlichen in den Inhalten des Sportunterrichts verstanden werden. In einem Fazit (6.) wird der Ertrag resümiert und eine Perspektive formuliert.

Der hier reflektierte, relativ lange Zeitraum didaktischer Diskussion kann aus Platzgründen an vielen Stellen nur in groben Zügen nachgezeichnet werden. Viele Differenzierungen bleiben in ihren

1 Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Sport als Gegenstand des Sportunterrichts: Ehni (1977); Funke (1979); Hildebrandt & Laging (1981); Frankfurter Arbeitsgruppe (1982); Dietrich & Landau (1990); Balz et al (1997); Moegling (1999); Prohl (2001); Laging & Prohl (2005); Bietz, Laging & Roscher (2005); Laging (2009a; 2010); Scherer & Bietz, 2013).

2 Hier sind z. B. die bewegungsthematischen Hefte der Zeitschrift *sportpädagogik* zu nennen, wie „Bewegen“, „Turnen“, „Sportspiele“, „Laufen“, „Springen“, „Werfen“, „Gleiten“, „Spielen“, „Fallen“, denen eine reflektierte bewegungstheoretische Position im Sinne einer Gegenstandsklärung zugrunde liegt (Funke-Wieneke & Laging, 2004, S. 72ff.; Funke-Wieneke, 2010, S. 234ff.).

theoretischen Bezügen und praktischen Konsequenzen plakativ. So gehen die Grenzen zwischen Ausgangskonzept, Weiterentwicklung, Rezeption und Diskussion sowie bildungspolitisch ambitionierter Lehrplanentwicklung oft fließend ineinander über. Die unterschiedlichen Entwicklungen werden nur insoweit in die Argumentation einbezogen, wie sie dazu beitragen können, das Gegenstandsverständnis zu reflektieren.

2 | DAS VERSCHWINDEN DES GEGENSTANDES DURCH DIE PÄDAGOGISIERUNG DES SPORTS

Der Übergang von der Leibeserziehung zum Sportunterricht schien unreflektiert in eine Anpassung an den aufkommenden großen Sport mit reduzierten pädagogischen Ansprüchen einzumünden: „Im Schulsport sollen den Schülern Fertigkeiten und konditionelle Grundlagen vermittelt werden, und zwar so, daß sie außerhalb der Schule etwas mit ihnen anfangen, sie ‚anwenden‘ können“, so Kurz (1977, S. 44) in seiner Analyse der damaligen Situation. Einer solchen Orientierung konnte eine aufkommende und sich als wissenschaftliche Disziplin verstehende Sportpädagogik/-didaktik nicht folgen. Vor diesem Hintergrund sind pädagogisch reflektierte und begründete didaktische Konzepte für den Schulsport entstanden. Neben der hier wegen seiner verbreiteten Rezeption in der entstehenden *Sportdidaktik* und seiner orientierenden Funktion für die Lehrplanentwicklung in den Mittelpunkt gerückten Arbeit von Kurz (1977) soll für die 1970er-Jahre noch zur Kontrastierung in aller Kürze auf die Alternativen von Funke (1979) zur *Curriculumrevision im Schulsport* mit einem eher sportkritischem Konzept und Ehni (1977) zum *Sport und Schulsport* mit einer handlungstheoretischen Konzeption hingewiesen werden, ohne sie gebührend in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Sportpädagogik und -didaktik würdigen zu können. So geht Ehni (1977, S. 48) aus einer anthropologischen Perspektive nicht vom „fertigen“ Sport als Gegenstand des Sportunterrichts aus, sondern vom Menschen, der die sportliche Wirklichkeit erst durch seine „Handlungs- und Artikulationsform“ hervorbringt. Wird nun diese sportliche Wirklichkeit zum unterrichtlichen Thema, dann bedarf es einer Mehrperspektivität zur Rekonstruktion der „Mache“ des Sports, um ihn zu verstehen und erneut hervorzubringen. Eine solche Konzeption von Mehrperspektivität hat Ehni (1977, S. 104ff.) in Anlehnung an die Arbeiten von Giel, Hiller und Krämer (1974) bereits in den 1970er-Jahren in die Sportdidaktik eingebracht.³ Sportarten sind in dieser Hinsicht Klassifizierungen, „in denen die Fülle der menschlichen Bewegungsmöglichkeiten mit Hilfe von Bewegungsnormen und Regeln und z. T. mit Hilfe von Geräten, unter bestimmten physischen Bedingungen mehr oder weniger streng interpretiert und systematisiert (werden) ... Die sportartspezifische Systematisierung und Abgrenzung schafft um den Preis der Negation und Reduktion der kontingenten Welt der Bewegung partielle Sicherheit im Bewegungsverhalten. Bestimmte Bewegungsarrangements lassen sich so innerhalb einer Sportart als sinnvoll identifizieren oder als sinnlos diskriminieren und sanktionieren“ (Ehni, 1977, S. 81). Der Gegenstand *Sport* erscheint als sozial konstruierte Wirklichkeit, die erst im Handeln von Menschen entsteht. Damit wird deutlich, dass die Frage, als *was* Sport im Schulsport verstanden werden soll, durchaus unter-

3 Allerdings ist diese Konzeption (Ehni, 2000; 2004) erst Anfang des neuen Jahrtausends in der Sportdidaktik als Gegenentwurf zur Mehrperspektivität nach Sinnrichtungen gehaltvoll diskutiert worden.

schiedlich beantwortet worden ist. Das unterschiedliche Gegenstandsverständnis zeigt sich noch einmal anders, wenn die Perspektive des Kindes eingenommen wird und *Körpererfahrungen* im sportlichen Bewegen zum Gegenstand pädagogischer Situationen werden. Funke (1979; 1980) hat in einer Reihe von Beiträgen darauf hingewiesen, dass es um die Selbsteroberung in bewegungsbezogenen Situationen geht, in denen Kinder sich in einem erzieherischen Milieu als aktiv Handelnde erkennen und die Wirkung ihres Bewegens als körperliche Erfahrung ihres Tuns erleben und auf sich selbst beziehen und reflektieren lernen. Sport- und Bewegungssituationen sind demnach Möglichkeitsräume, sich körperlich hervorzubringen und instrumentell, sozial, symbolisch und wahrnehmungsbezogen auszudrücken (Funke-Wieneke, 2010, S. 195ff.). Dieses, ebenfalls bereits in den 1970er-Jahren im Zusammenhang mit der Bielefelder Laborschule entstandene Konzept eines Curriculums für „Körpererziehung, Sport und Spiel“ (Funke, 1979) weist auf die Orientierungssuche der Sportdidaktik im Übergang von der Theorie der Leibeserziehung zur Sportpädagogik hin. Gleichwohl hat sich eine „Hinwendung zum Sport“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 38ff.) vollzogen, die maßgeblich auf das Konzept der „pragmatischen Sportdidaktik“ mit den immer wieder modifizierten und bis heute weitgehend wirksamen „Sinnrichtungen“ von Kurz (1977, S. 85-104) zurückgeht. Kern seiner didaktischen Positionierung war der radikale Wechsel von den anthropologisch und bildungstheoretisch fundierten Grundformen (wie Turnen, Tanzen, Spiel) und Übungsweisen (wie Leisten, Spielen, Kämpfen, Gestalten)⁴ der Leibeserziehung hin zum außerschulischen Sport als Bezugsfeld für die Auswahl von Elementen für den Schulsport. Im Kontext der damaligen Curriculumsdiskussion sollte der „Schulsport ... für die Situationen des außerschulischen Sports“ (Kurz, 1977, S. 59) qualifizieren. Damit hat Kurz den Sport als zentrales Bezugsfeld für seine *Elemente des Schulsports* festgelegt, das sich von anderen möglichen Bezugspunkten, wie sie beispielsweise von Dietrich (1972) mit Freizeit, Arbeit, Gesundheit, Personalisation und Sozialisation beschrieben und gesellschaftskritisch ausgelegt worden sind, abhebt. Diese Felder kommen bei Kurz nur aus der Perspektive des Sports selbst in den Blick, sodass seine Analyse des Bezugsfeldes die gesellschaftliche Dimension curricularer Entwicklung nur insofern kennt, als sie den Sport als a priori positives gesellschaftliches Phänomen mit Anforderungen, Instanzen und sozialen Konstellationen bestimmt und hieran seine pädagogischen Möglichkeiten als fachkonstituierend entfaltet. Seine Auswahlkriterien gewinnt er nicht aus einer Außenperspektive *auf* den Sport, sondern *aus* dem Sport selbst. Dabei spielt neben dem Bewegungs- und Interaktionsaspekt sportlicher Situationen vor allem der Sinn dieser Situationen bei der Auswahl von Elementen eine leitende Rolle. Deutlich wird die Hinwendung zum Sport vor allem an der Abwendung von den damals maßgeblichen bildungstheoretischen Kategorien wie „Bewegung, Spiel, Leib, Gesundheit, Leistung, Gestaltung für eine didaktische Konzeption des Schulsports“ (Kurz, 1977, S. 60). Sie verweisen als Sinngebungen des sportlichen Handelns auf den Vollzug der Bewegung selbst und sind insofern für die Analyse zwar bedeutsam, nicht aber einschlägig für den Sport; vielmehr weisen sie über den Sport hinaus und könnten pädagogisch sinnvoll auch in anderen Fächern thematisiert werden, sie sind daher nur insofern von Bedeutung, „als sie die Vielfalt der Formen und Sinnbezüge des Sports selbst aufschlüsseln helfen“ (Kurz, 1977, S. 60).

4 Beispielhaft sei hier auf Bernetts (1965) *Grundformen der Leibeserziehung* hingewiesen.

Für die Argumentation in diesem Beitrag lässt sich an dieser Stelle ein erster gewichtiger Bruch im Gegenstandsverständnis des Fachs ausmachen. Nicht mehr der Vollzug der Bewegung selbst mit seinem möglichen Bildungspotenzial im Sinne einer gestaltenden Weltbegegnung ist Gegenstand der didaktischen Reflexion, wie dies noch in der Theorie der Leibeserziehung (Kurz, 1977, S. 14-42, Dietrich & Landau, 1990, S. 27-37) oder in dem sportpädagogischen Grundlagenwerk von Grupe (1984) oder auch in der oben angesprochenen Arbeit von Ehni (1977) begründet worden ist, sondern der Sport als Objektivation, der erst mithilfe von pädagogischen Kategorien in seinen Sinnbezügen erkannt werden muss. Bei aller berechtigten Kritik am funktionalen Verständnis bildungstheoretischer Didaktik der 1960er-Jahre als überflüssigem Rechtfertigungsmuster (Kurz, 1977, S. 61) entledigt sich die Didaktik nun der Möglichkeit, im Horizont bildungstheoretischen Denkens den Gegenstand in seiner Struktur und Differenzierung neu zu fassen, denn der „Schulsport soll also zunächst und vor allem die Fähigkeit der Schüler entwickeln helfen, im Feld des Sports zu handeln“ (Kurz, 1977, S. 61).⁵ Demnach begründet sich das Fach aus dem heraus, was der außerschulische Sport an Handlungsmöglichkeiten und Sinnbezügen in Form bestimmter Sinnrichtungen zu bieten hat. Mit der Kehrtwende zur Umdeutung des Bildungspotenzials in Sinnrichtungen *des* Sports, die ohne Zweifel zur damaligen Zeit ein wichtiger Schritt zur Sicherung des Fachs in der Schule gewesen sein mögen und den Schulsport vor einer totalen Vereinnahmung durch den organisierten Sport bewahrt haben, ist für viele Jahre eine Grundlage für den Schulsport in Lehrplänen und didaktischen Konzepten bis hin zu den heutigen pädagogischen Perspektiven mit Doppelauftrag und Leitideen in den neuen Kerncurricula geschaffen worden. Damit war gleichsam verbunden, den einmal als Bezugsfeld festgelegten außerschulischen Sport als Gegenstand des Fachs auf Dauer zu stellen, da dieser nur pädagogisch angemessen ausgelegt werden muss⁶.

Das Gegenstandsverständnis ist insofern seit dem Ende der Leibeserziehung kaum theoretisch angemessen diskutiert worden, obwohl eine Reihe anderer Arbeiten hierzu Anlass gegeben hätte (z. B. Ehni, 1977; Funke, 1979; Lange, 1979; Bannmüller, 1979). Kritikern mit einem anderen Gegenstandsverständnis ist vorgehalten worden, dass sie den Sport ersetzen wollten (Dietrich & Landau, 1990, S. 74)⁷. Was also der Gegenstand des Fachs ist oder sein kann, wurde nach der Ablösung der Theorie der Leibeserziehung nicht geklärt, vielmehr wurde durch die Macht des Faktischen (des organisierten Sports) der Gegenstand gesetzt. Vor diesem Hintergrund ist dann auch nachvollziehbar, dass die Frage der Inhalte des Sportunterrichts bei Kurz (1977, S. 160-207) ausschließlich im Horizont der Lernzielfrage diskutiert und an den mehr oder weniger operationalisierbaren Formen des Sports festgemacht worden ist. Dabei wird zwischen gut definierbaren

5 Dietrich und Landau beklagen, „daß mit dieser Wende auch die anthropologische Fragestellung an den Rand sportpädagogischer Überlegungen gedrängt wurde“ (1990, S. 40).

6 Diese Argumentation ist von Kurz in vielen Folgebeiträgen immer wieder aktualisiert und gegen Einwände immunisiert worden (z. B. Kurz, 1995a; 1995b; 2000; 2001) und konnte bis heute die Kontinuität des Sports als Bezugsfeld in Lehrplänen und didaktischen Konzepten wahren.

7 Dies kann besonders deutlich an der Diskussion um „Sport oder Bewegung“ nachgezeichnet werden, wie sie beispielsweise von Krüger und Grupe (1998), Balz (2000b) und zum gleichnamigen Thema von Kurz (1995b, S. 76ff.) geführt und jeweils eindeutig zugunsten des Sports entschieden worden ist.

motorischen Programmelementen und szenisch-situativen Elementen mit eher gestaltenden Bewegungsanforderungen unterschieden, beide Typen der Curriculelemente bleiben aber stets an der „Idee der Handlungsfähigkeit im Sport“ (Kurz, 1977, S. 196) orientiert.

Die Pädagogisierung des Sports als Schulsport ist in der pragmatischen Sportdidaktik von Kurz (1977, S. 208ff.) zu neun Kriterien für die Auswahl von Elementen für den Schulsport verdichtet worden, die nicht an der Benennung von Sportarten oder Sportartengruppen orientiert waren, sondern an den Voraussetzungen und Bedingungen für das Sporttreiben im Sinne einer Erziehung zur Handlungsfähigkeit. Für die weitere Argumentation soll festgehalten werden, dass diese neun Aufgaben in modifizierter Form in die Richtlinien und Lehrpläne von NRW eingeflossen sind (KM NRW, 1980). Hier hat die Orientierung am Bezugsfeld Sport ihren ersten pädagogisch begründeten Niederschlag im Schulsport gefunden. Die Zielperspektiven, die eine mehrperspektivische Grundlegung des Schulsports im Blick hatten, konnten eine Verengung der Handlungsfähigkeit auf sportartspezifisches Können nicht verhindern, denn durch die Entkoppelung von pädagogischer Grundlegung einerseits und Praxishilfen andererseits hat sich die Orientierung am faktischen Sport für den Unterricht durchgesetzt.⁸ Stibbe und Aschebrock stellen fest, dass die Kritik am Konzept der „Handlungsfähigkeit“ dieses in „seiner curricularen Dominanz eigentlich nicht erschüttern“ (2007, S. 167) konnte.⁹ Damit kann festgehalten werden, dass sich zumindest bis zur Neuorientierung in den 1990er-Jahren der Versuch einer Pädagogisierung des Sports für den Schulsport als unwirksam gegenüber den Strukturen des großen Sports erwiesen hat. Mit der ausgebliebenen Gegenstandsreflexion und der Beschränkung auf die Bestimmung von Auswahlkriterien, die aus dem Sport selbst kommen, konnte sich als Gegenstand und Inhalt des Sportunterrichts der außerschulische Sport mit seinen bewegungstechnischen und motorischen Anforderungen uneingeschränkt als Bezugsfeld des Schulsports behaupten.

Eine fast paradoxe Entwicklung erfährt die Sportdidaktik in der Folge der kritischen Auseinandersetzung mit der sich unter dem Deckmantel der „Handlungsfähigkeit“ ausbreitenden Sportartenorientierung durch die Überführung der bis dahin diskutierten *Sinnrichtungen* des Sports (zuerst in Kurz, 1977, S. 85-104; dann z. B. in Kurz, 1992; 1995a; 1995b)¹⁰ in die sogenannten *pädagogischen Perspektiven* für den Schulsport (Kurz, 1995a; 1995b; 2000; 2001). Dabei wird die bisherige Leitidee der Handlungsfähigkeit im Sport abgelöst durch den Doppelauftrag des Schulsports (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 177) mit den beiden Seiten „Erziehung zum Sport“ (Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur) und „Erziehung durch Sport“ (Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport). Trotz dieser nochmaligen Modifizierung

8 Vgl. zur Lehrplanentwicklung im Gefolge der pragmatischen Sportdidaktik die entsprechenden Kapitel in Stibbe und Aschebrock (2007, S. 104ff. und S. 166ff.). Zur Kritik an der engen sportartenorientierten Handlungsfähigkeit siehe z. B. Stibbe (1992; 2000) oder Beckers (1995).

9 So weist Stibbe mit Bezug auf vorliegende empirische Studien darauf hin, dass die „Übersetzung“ von Lehrplänen in schulinterne Pläne meist auf eine Reduktion hinausläuft, die jede unterrichtliche Praxis legitimieren kann (2010, S. 36).

10 Kurz (1977, S. 85-104) spricht von Sinnrichtungen, verwendet aber auch die Begriffe „Sinngestaltungen“ oder „Sinnorientierungen“ in Anlehnung an die psychologische Motivforschung von Kenyon. Balz und Kuhlmann (2003) fassen die Sinngestaltungen von Kurz mit dem Begriff der „Sinnbezirke“ (S. 91ff.).

des pädagogischen Anspruchs des Schulsports im Kontext neuer Schulentwicklungskonzepte (Bildungskommission NRW, 1995), der sich an der Persönlichkeitsentwicklung der nachwachsenden Generation durch fachliches und überfachliches Lernen sowie einer radikal neuen Inhaltsstruktur durch die sogenannten *Inhaltsbereiche* oder *Bewegungsfelder* orientierte, sorgen die Strukturen des außerschulischen Sports unbehelligt für Kontinuität in der schulischen Praxis und dies, obwohl gleichzeitig mit dem sogenannten *erziehenden Sportunterricht* ein Unterrichtskonzept zur Realisierung dieses neuen Erziehungs- und Bildungsauftrags mitgeliefert worden ist (Kurz, 2000; Beckers, 2000).¹¹ Eine solche Feststellung bedarf der Erläuterung, die ich am Übergang von den Sinnrichtungen zu den *pädagogischen Perspektiven* und den *Bewegungsfeldern* festmachen möchte.

3 | VON SINNRICHTUNGEN ZU PÄDAGOGISCHEN PERSPEKTIVEN DES SCHULSPORTS

Bei genauer Betrachtung bestimmen die in den 1970er-Jahren von Kurz formulierten sechs Sinnrichtungen des Sports auch heute noch die didaktischen Konzepte und Lehrpläne. Die pädagogischen Perspektiven der 1990er-Jahre und auch die aktuelle Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtskonzepte und Kerncurricula haben sich nicht nur in den Formulierungen kaum geändert, sondern sind weitgehend sinn- und inhaltsgleich geblieben. In der folgenden Argumentation beziehe ich mich vor allem auf die Lehrplanentwicklung, die in ständigem Austausch mit der Sportdidaktik gestanden hat und sich von dieser kaum trennen lässt. Gleichwohl sind die bildungspolitischen Implikationen durch die Überführung von didaktischen Konzepten in Lehrpläne nicht unproblematisch. Sie zeigen sich vor allem im Fortbestand der Sinnrichtungen in den pädagogischen Perspektiven, obwohl gerade dieser Wechsel in der Sportdidaktik als Loslösung vom *Sportartensport* diskutiert worden ist. Dies hängt – so meine These – mit der fehlenden *sportpädagogischen* Reflexion des Gegenstandsverständnisses zusammen. Zunächst sollen die Sinnrichtungen in den pädagogischen Perspektiven reflektiert werden, bevor im nächsten Abschnitt (4.) der Gegenstand in den neuen Bewegungs- und Inhaltsfeldern diskutiert wird.

Der Wechsel von motivorientierten Sinnrichtungen oder Sinngebungen des Sports hin zu expliziten Zielformulierungen in Form von pädagogischen Perspektiven ist dabei nicht nur ein grundlegendes Problem des Wechsels von der Selbst- zur Fremdbestimmung (Thiele, 2001, S. 46), sondern muss ebenso auch als Kategorienfehler durch einen naturalistischen Fehlschluss vom Ist- auf den Soll-Zustand angesehen werden. Dieser Fehler ist allerdings nicht erst mit der sogenannten *neuen* Lehrplangeneration der 1990er-Jahre durch die pädagogischen Perspektiven entstanden, sondern von Anfang an als impliziter Mechanismus für das Konzept konstitutiv gewesen. Bereits in den neun Aufgaben der pragmatischen Sportdidaktik (Kurz, 1977, S. 208ff.) und den neun Aufgaben des Schulsports in den Richtlinien und Lehrplänen Sport in NRW von 1980 (KM NRW, 1980, S. 9ff.) ist diese kategoriale Umdeutung in wohlmeinender Absicht entstanden. Hierdurch konnte der ungebrochenen Sportentwicklung eine pädagogische Begründung

11 Vgl. dazu die Studien zur Wirkung von Lehrplänen auf die Unterrichtspraxis in Stibbe und Aschebrock (2007, S. 133ff.).

entgegengestellt werden. Seitdem sind die Sinnrichtungen mehr oder weniger für die sportpädagogische Legitimation des Sportunterrichts und entsprechend für eine anwendungsorientierte Sportdidaktik und auch für die Lehrplanentwicklung bis heute leitend geblieben. Die Formulierungen der Sinnrichtungen haben sich nunmehr seit über 35 Jahren nur unwesentlich verändert. Dies soll exemplarisch an der Sinnrichtung „Leistung“ erläutert werden.¹² Kurz (1977, S. 88ff.) hat in den 1970er-Jahren „Leistung, Präsentation, Selbstdarstellung und Selbstbewährung“ als zentrale Sinnrichtung herausgearbeitet. Sie ist bedingt durch das Bezugsfeld Sport als die zentrale Sinnrichtung anzusehen, ohne die sich Sportdidaktik nicht auf den Sport berufen könnte: „Als Leistung ist dann eine Handlung anzusehen, die nach der Maßgabe anerkannter Gütekriterien als gut zu bewerten ist. Diese Bewertung kann im Gefolge einer ‚Präsentation‘ von Mithandelnden oder Zuschauern vollzogen und zum Ausdruck gebracht werden, sie kann aber auch vom Handelnden selbst vorgenommen werden... Sport unter der Sinnrichtung Leistung zu betreiben, bedeutet dann, sportliche Situationen deshalb aufzusuchen, weil man erwartet, in ihnen bezogen auf anerkannte Gütekriterien (d. h. in Anlehnung an Göhner, 1979: Zeitminimierung, Treffer-, Distanz- und Lastmaximierung sowie Gestaltoptimierung und Positionserzwingung, Anm. von R. L.) tüchtig zu sein und sich auf diese Weise gegenüber anderen darstellen („präsentieren“) und vor sich selbst bewähren zu können“ (Kurz, 1977, S. 89).¹³ Diese Sinnrichtung ist zunächst in die NRW-Lehrpläne von 1980 und ihren Aufgabenkatalog für den Schulsport eingegangen. Dort heißt es: „Der Sport soll allen Schülern immer wieder vielfältige, ihren individuellen Voraussetzungen angemessene Möglichkeiten bieten, Leistungen zu vollbringen und ihre Leistungen zu verbessern. Er soll sie aber auch anleiten, die Kriterien, nach denen im Sport Handlungen als Leistungen bewertet werden, zu verstehen und situativ zu verändern“ (KM NRW, 1980, S. 9ff.). In der großen Lehrplanreform der 1990er-Jahre haben weitgehend alle Lehrpläne in Deutschland die bis dahin in der Sportdidaktik diskutierten Sinnrichtungen in pädagogische Perspektiven überführt (Prohl & Krick, 2006). Bezogen auf die Sinnrichtung „Leistung“, lautet die *pädagogische Perspektive* nun: „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“, die im „Lehrplan Sport“ in Hessen wie folgt definiert ist: „Unter dieser pädagogischen Perspektive wird das Leisten im Sport zum Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzung. Leisten in sportmotorischen Handlungssituationen kann verstanden werden als ein Prozess qualitativer bzw. quantitativer Verbesserung. Zur Einschätzung dieses Prozesses sind Bezugsnormen und Gütemaßstäbe notwendig“ (HKM, 2010, S. 5). Mit dem Wechsel zu Bildungsstandards und Kerncurricula sind dann z. B. in Hessen aus pädagogischen Perspektiven die sogenannten *Leitideen* geworden. Bezogen auf die Perspektive „Leistung“, ist nun die Leitidee „Leisten“ entstanden. Im Kerncurriculum heißt es dazu: „Sport und Leistung sind immer miteinander verbunden. In den meisten sportlichen Situationen ist das Leisten die zentrale Leitidee und stellt durch unmittelba-

12 Die Modifikationen zur Bestimmung der Sinnrichtung „Leistung“ in den pädagogischen Perspektiven und Leitideen gehen auf die jeweiligen Lehrplanmacher zurück und enthalten die bildungspolitischen Verformungen, die sich auf dem Weg von den didaktischen Konzepten zu Lehrplänen zwangsläufig ergeben und nicht von denen zu verantworten sind, die wissenschaftlich begründete Konzepte für den Schulsport vorgelegt haben.

13 In der Fassung von Balz und Kuhlmann wird diese Sinnrichtung als Möglichkeit des Sports beschrieben, in der Menschen „ihre eigenen Fähigkeiten und Grenzen erfahren und in denen sie körperliche Leistungen wahrnehmen können“ (2003, S. 92).

re Rückmeldung und persönliche Betroffenheit einen originären Teil von Lernen und Sport dar. Über das Leisten kann sich Identität entwickeln. Im Prozess der individuellen Anstrengung lassen sich eigene Möglichkeiten und Grenzen erfahren“ (HKM, 2011, S. 15). Auch diese Formulierung bleibt dicht an der ursprünglichen Sinnrichtung von Kurz aus den 1970er-Jahren. Die vielfach als große Reform des Schulsports gefeierte neue Lehrplangeneration der 1990er-Jahre (z. B. Stibbe & Aschebrock, 2007; Prohl & Krick, 2006) erweist sich hinsichtlich der Sinnorientierungen eher als Kontinuität denn als Neuanfang, ja sie verlängert sich darüber hinaus in die kompetenzorientierten Kerncurricula mit ihren Leitideen. Die Sinnrichtungen alter und neuer Auslegung bilden den Rahmen für den ebenfalls ungebrochenen Fortbestand des Sports als zentrale Bezugsgröße in den Bewegungsfeldern.

4 | VON SPORTARTEN ZU BEWEGUNGSFELDERN. DIE KONTINUITÄT DES SPORTS ALS BEZUGSFELD

Dietrich und Landau (1990) haben bereits in ihrer *Sportpädagogik* die Hinwendung zum Sport als Auslieferung an die Macht des großen Sports gebrandmarkt und einen Verlust theoretischer Reflexion über Körper und Bewegung im Horizont gesellschaftlicher Deutung beklagt: „Geradezu selbstverständlich und ohne nennenswerte Auseinandersetzung hatten zu Beginn der 70er-Jahre mit dem Begriff Sport ein Schulfach (Mester, 1969), eine Wissenschaft und ihre Teildisziplinen (Grupe, 1971) und ein Bereich der Pädagogik (Sportpädagogik) ihren Gegenstand gefunden. Sport wurde zum Sammelbegriff für ein Gegenstandsfeld, das in der Theorie der Leibeserziehung zuvor differenzierter gekennzeichnet war“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 39). Gemeint waren hier die Gebiete der Bewegungskultur aus Turnen, Gymnastik, Tanz und Spiel, die organisatorisch in den damaligen DSB eingebunden waren und infolge davon sportiv überformt wurden, was Dietrich und Landau zu folgender Einschätzung führte: „Der politische Einfluß des organisierten Sports setzte sich ohne Widerstand bis in den Schulsport fort“ (1990, S. 39). Und wenig später heißt es: „Nach einer eher der Tradition verpflichteten bildungstheoretischen Didaktik gewannen damit didaktische, insbesondere curriculare Überlegungen an Einfluß, die Schule und Sportunterricht für aktuelle Interessen des deutschen Sports in Dienst zu nehmen trachteten“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 40). Die von Dietrich und Landau rückblickend aus dem Jahr 1990 formulierte Kritik an zurückgedrängten anthropologischen Fragestellungen und an der verloren gegangenen Reflexion des Gegenstandes in der Sportpädagogik, die mit einem Verlust an bis dahin durchaus brauchbaren didaktischen Kriterien für den Sportunterricht verbunden war, sollte nicht als Rückkehr zur Leibeserziehung missverstanden werden, sondern als Aufforderung, den Gegenstand im Horizont anthropologischer, sozialhistorischer und lebensweltlicher Betrachtung neu in den Blick zu nehmen, was Dietrich und Landau (1990) zu einer interaktionistischen Rekonstruktion des Sports als soziale Wirklichkeit veranlasste.¹⁴ Letztlich ist hieraus kein Entwurf zur Klärung des Gegenstandsverständnisses für den Sportunterricht aus sportpädagogischer und -didaktischer Sicht entstanden.¹⁵

14 Zur kritischen Würdigung dieses Ansatzes siehe Funke-Wieneke, 2010, S.93ff.

15 Zwar ließe sich Band I der *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele* (1974) von Dietrich und Landau in diese Richtung interpretieren, aber er ist letztlich nur ein Beitrag zur Sportspiel Didaktik geblieben. Gleiches gilt für die Sportspielkonzeption von Dietrich (1984), die den Gegenstand „Spielen“ reflektiert, aber darüber hinaus keine Bedeutung erlangt hat.

Erst der Wechsel von der Sportartenstruktur zur Bewegungs- bzw. Inhaltsfeldorientierung in den Lehrplänen hat die Frage nach den Gegenständen und Inhalten des Sportunterrichts neu belebt (MSWWF NRW, 1999). Hier ist erstmals eine die Sportarten übersteigende Systematisierung der Sport- und Bewegungskultur vorgeschlagen worden, die eine Chance zur Reflexion der Gegenstandsfrage des Sportunterrichts anbot. Damit wollte man Ende der 1990er-Jahre auf die sich ausweitende Sport- und Bewegungskultur reagieren und die Lebensweltnähe zu den Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen wahren. Die Sportarten sollten fortan nicht mehr zum Ausgangspunkt erhoben, sondern in die Bandbreite eines Bewegungsfeldes eingeordnet werden (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 181), allerdings – und das wird auch deutlich – ohne die Sportarten, die in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eine große Rolle spielen, dabei aufgeben zu müssen.¹⁶ Dies zeigt sich dann auch bei genauer Betrachtung der für die Lehrpläne und späteren Kerncurricula konstruierten Bewegungsfelder bzw. Inhaltsbereiche. Sie erweisen sich in den Lehrplankonstruktionen einerseits als kernlose Hülsen, die eine Öffnung der Inhalte für alle Varianten innerhalb und außerhalb des klassischen Sports ermöglichen wollen und andererseits als Sammelbecken additiv aneinandergereihter Sportarten und sportlicher Bewegungstechniken. Eine Bestimmung der jeweiligen Kernidee eines Bewegungs- oder Inhaltsfeldes, die dann im Sportunterricht zu thematisieren wäre, bleibt aus (Laging, 2009b). Mit der Ausweitung des Gegenstandsbereichs auf die Vielfalt sportlicher Erscheinungsformen ist zwar eine gewisse Öffnung zur sich wandelnden Bewegungskultur verbunden, aber gleichzeitig entsteht mit dieser Neuorientierung auch die Gefahr der Beliebigkeit in der Inhaltsauswahl. Einerseits wird es für sinnvoll gehalten, durch die Offenheit der Bewegungsfelder Schulen eine Chance für eigene curriculare Entscheidungen zu geben, andererseits wird die Frage aufgeworfen, ob nicht ein Kern an schulspezifischen Inhaltsfestlegungen vor allem hinsichtlich der Vergleichbarkeit sinnvoll ist (Geßmann, 2000, S. 82f.). Balz (2000a, S. 165ff.) dagegen sieht zwar die Möglichkeit, ein erweitertes Feld an sportlichen Aktivitäten in den Sportunterricht aufzunehmen, möchte aber eindeutig den Sport in seinen kulturellen Formen als Ausgangspunkt didaktischer Konzepte erhalten wissen. Vor dem Hintergrund dieser Offenheit sind dann in einzelnen Lehrplänen bestimmte Sportarten und Bewegungstechniken in mehr oder weniger sportiven Ausführungsformen festgelegt worden. Als Beispiel möge der „alte“ Lehrplan Sport für den gymnasialen Bildungsgang (G9) in Hessen (HKM, 2010, S. 32; gültig bis zum Schuljahr 2010/11) dienen. Zwar werden hier recht offene Inhaltsauslegungen und Themen benannt, die aber mit Stundenumfängen und Vorgaben für Bewegungstechniken deutlich eingeschränkt werden. Beispielsweise werden für die Jahrgangsstufe 5 und 6 beim Thema „Sich vielfältig bewegen – durch turnerische Elemente die Bewegungserfahrung erweitern“ mindestens 22 Unterrichtsstunden für notwendig gehalten. Die Einschränkung des Bewegungsfeldes „Bewegen an Geräten“ zeigt sich an den „verbindlichen Unterrichtsinhalten/Aufgaben“ (Jahrgang 5): „Am Boden: Liegestützvarianten, Aufschwüngen zum Handstütz (mit Helfer), Handstützüberschlag sw (Rad); am Reck und/

16 Grundlegender als in der Lehrplansystematik, die sich bei der Konstruktion der Bewegungsfelder weitgehend an den Sportarten und Sportartenvarianten orientiert, sind hier die ähnlich bezeichneten Felder der Marburger Sportpädagogen (1998) zu nennen, die allerdings die thematische Orientierung des Sich-Bewegens in den Mittelpunkt stellen.

oder Stufen- und Parallelbarren: Stütz in Verbindung mit einfachen Beinschwungbewegungen (z. B. Überspreizen), Pendeln im Kniehang, Drehen vw und rw als Knieab-, Knieauf-, Hüftabschwung“ (HKM, 2010, S. 36).

Dieses Beispiel zeigt, dass trotz der Strukturierung nach Bewegungsfeldern und offener Inhaltsauslegung die Orientierung an Sportarten und sportlichen Bewegungstechniken erhalten bleibt. Gewiss lassen sich auch sportartübergreifende Bewegungsaktivitäten an Geräten thematisieren, aber das Bewegungsfeld erweist sich als Sammelbecken zur Erweiterung der jeweiligen Kernsportarten. Die Konstruktion der Bewegungsfelder verbleibt weitgehend auf der Formebene der objektivierten Sportkultur, ohne den Formungsprozess selbst in den Blick zu nehmen.¹⁷ Erst hier würde die Reflexion des Gegenstandsverständnisses beginnen, die sich nicht an der Unterscheidung von traditionellen Sportarten oder alternativen Trendsportarten festmachen lässt, sondern am Prozess des Bewegungshandelns zur Hervorbringung mehr oder weniger sportlicher Formen, unabhängig davon, wie stark diese bereits kulturell überformt sind. Die Prozesskategorie, wie sie etwa von Bietz (2005), Scherer (2005; 2008), Franke (z. B. 2008; 2011), auch Prohl und Scheid (2012) und zuletzt von Scherer und Bietz (2013, S. 22ff.) in die Gegenstandsklärung eingebracht worden ist, ermöglicht überhaupt erst einen anderen Blick auf die Sache, der das Sportartenkonzept belangvoll zu übersteigen und die beklagte enge Sportartenpraxis in der Schule zu überschreiten vermag, ohne dabei das sportartbezogene Bewegungshandeln aufzugeben. Der hierzu erforderliche didaktische Perspektivenwechsel ist mit der bewegungs- und inhaltsfeldorientierten Systematik nicht gleichsam von selbst eingetreten. „Bewegungsfelder“ – so ließe sich hier kurz resümieren – haben bisher keine substanzielle Neuorientierung in der Inhalts- und Gegenstandsfrage des Sportunterrichts mit sich gebracht. Wie der Gegenstand „Sport“ oder der vielfach als „Sport, Spiel und Bewegung“ bezeichnete Gegenstand verstanden wird, bleibt in der Sportdidaktik als anwendungsorientierter Wissenschaft vom Lehren und Lernen im Sportunterricht meist unaufgeklärt.¹⁸

Die Pädagogisierung des Sports durch „pädagogische Perspektiven“ hat insofern in Lehrplänen und Kerncurricula an der Sportartenorientierung nur wenig ändern können; die Thematisierung des Inhalts (meist in der Form von sportlichen Techniken) durch die pädagogischen Perspektiven erfolgt in der Regel sportimmanent. So macht es wenig Sinn, den Weitsprung als körperlichen Ausdruck oder als Bewegungsgestaltung zu thematisieren, wenn es doch beim Weitsprung um *weit springen* gehen soll (Volkamer, 1987). Natürlich könnte man aus dem Weitsprung einen Tanz machen und die Ausdrucksformen würdigen und als Bewegungskunst verstehen, aber hierfür würde eher ein Gegenstandsfeld wie „Tanz, Ausdruck und Gestaltung“ Raum bieten. Die gewünschte Offenheit erweist sich im Kontext der pädagogischen Perspektiven nur scheinbar als offen. Verfolgt

17 Das Ergebnis dieser Analyse ändert sich auch nicht durch die Tatsache, dass in den Richtlinien und Lehrplänen in NRW (MSWWF NRW, 1999) additiv sportartübergreifende Inhaltsbereiche hinzugefügt worden sind, was für sich genommen eine beachtenswerte Neuerung darstellt, aber die Sportartenorientierung in den übrigen Inhaltsbereichen nicht wesentlich verändert.

18 Dieser Diskurs findet sich in der bewegungsphilosophisch und anthropologisch argumentierenden Sportpädagogik (z. B. Trebels, 1999; Tamboer, 1994; Franke 2003; 2007; 2008; Scherer 2012; Schürmann, 2008; Prohl, 2010; Bietz, 2005; zuletzt Scherer & Bietz, 2013).

man die pädagogischen Perspektiven zu den Sinnrichtungen des Sports als Motive von Sporttreibenden zurück und bedenkt dabei den Kategorienwechsel vom Ist zum Soll, dann thematisieren die pädagogischen Perspektiven die im Sport kultivierten Motive und Sinnmöglichkeiten, die sich Menschen im Sport erhoffen. Daher können die pädagogischen Perspektiven nur die sportiven Sinnrichtungen ansprechen und dabei gleichsam logisch (weil das „Ist“ kausal in „Soll“ überführt worden ist) an den Sinnsetzungen der Subjekte vorbeiziehen und den Sport mit seinen sportiven Sinnorientierungen als Bezugspunkt für den Sportunterricht vernebeln (Laging, 2007). Dies lässt sich im Rahmen der neuen Kerncurricula mit ihren Bildungsstandards noch einmal zeigen. Dazu ein Beispiel des hessischen Kerncurriculums Sport (HKM, 2011) für die Kompetenzerwartung am Ende des Jahrgangs 9: „Beim Turnen geht es vorrangig um den Lernprozess selbst und die damit verbundene individuelle Leistungsentwicklung in folgenden Bereichen:

- Boden: Rolle vorwärts/rückwärts, Streck sprung mit Drehung, Handstand, Rad
- Reck: Felgauf- und -unterschwingung
- Barren (parallel): Schwingen, Aufgrätschen, Abgang
- Sprung: Grätsche über den Bock, Hocke über den Kasten quer
- Balken: Aufgang, Gehen vorwärts/rückwärts, Sprünge, Drehungen im Ballenstand, Standwaage“ (HKM, 2011, S. 21).

Dabei ist festgelegt, dass in den Jahrgangsstufen 7-9 die Leitideen „Leistung“ und „Soziale Interaktion“ das Inhaltsfeld mit den genannten sportartbezogenen Fertigkeiten strukturieren. Der Gegenstand selbst mit seiner bewegungsbezogenen Problemstruktur (z. B. „den Körper fußwärts auf eine Querstange hinaufdrehen“) kommt nicht in den Blick. Die Leitidee/-frage müsste aus der Sicht von Lernenden lauten: „Wie löse ich das sich mir stellende Bewegungsproblem? Was muss ich tun, um auf die Stange hinaufzukommen?“

Begünstigt worden ist dieser Verlust der Gegenstandsreflexion zudem durch die pädagogischen Begleittheorien zur Erziehung und Bildung sowie zum Unterrichtsverständnis durch den erziehenden Unterricht. Doppelauftrag und erziehender Unterricht haben die Blickverengung auf das Erzieherische des Sports verstärkt und die Frage nach der Sache, um die es im Sportunterricht geht, in den Hintergrund treten lassen.¹⁹ Diese Problematik soll hier nicht weiter entfaltet werden, da dies an anderer Stelle bereits publiziert worden ist (Laging, 2013).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch nach der Neuorientierung der Sportdidaktik in den 1990er-Jahren mit „pädagogischen Perspektiven“, „Doppelauftrag“, „erziehendem Unterricht“ und – seit Beginn des neuen Jahrtausends – „Kerncurriculum“ die Gegenstandsfrage bis

¹⁹ Eine solche Bezugnahme auf die Sache findet sich auch bei Prohl (2011; 2012), wenn er auf den „reflexiven Bedeutungsgehalt“ von Bildung als selbstbezüglicher Vorgang in der „Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten“ hinweist (Prohl, 2011, S. 166). Gleichwohl bleibt seine Überführung von Erziehung zum Sport in „Bewegungsbildung“ und Erziehung durch Sport in „allgemeine Bildung“ widersprüchlich und nur aus pragmatischen Erwägungen zur Betonung der beiden Seiten des Doppelauftrags nachvollziehbar (2012, S. 76ff.).

heute unaufgeklärt geblieben ist. Nun ist die Klärung dieser Frage für die anwendungsorientierte Sportdidaktik höchst relevant. Bildungstheoretisch stellt sich die Frage, mit was sich die Schülerinnen und Schüler wie im Fach Sport auseinandersetzen sollen und wie dieser Prozess zu strukturieren ist. Nach der bisherigen Analyse soll im folgenden Abschnitt eine didaktische Perspektive auf den Gegenstand angeboten werden, die vom Lerngegenstand im Bildungshorizont jenseits der Diskussion um pädagogische Perspektiven/Leitideen, Bewegungsfelder und Doppelauftrag ausgeht. Dabei wird der Gegenstand aus der vorgängigen Pädagogisierung des Sports herausgelöst und einer bildungstheoretischen Reflexion zugänglich gemacht.

5 | BEWEGUNG ALS GEGENSTAND IM HORIZONT VON BILDUNG UND ERZIEHUNG

Was ist nun der fachliche Gegenstand, auf den die Sportdidaktik ihre Konzepte zum Unterrichten, Lehren und Lernen fokussieren und die Sportpädagogik ihre erziehungs- und bildungstheoretischen Erörterungen stützen könnte? Die bisherige Analyse hat gezeigt, dass als Gegenstand der „Sport“ im engen Sportartenverständnis oder als „Bewegung, Spiel und Sport“ mit einem weiten Sportverständnis gesetzt wird, wobei die jeweilige gesellschaftlich-kulturelle Überformung reflektiert und er im Horizont von pädagogischen Perspektiven zum Schulsport werden soll. Was aber das Gegenständliche im engen und weiten Sport ist und was davon zum Inhalt des Unterrichts werden soll, bleibt in der angesprochenen didaktischen Orientierung unklar und widersprüchlich. Die Begriffe „Gegenstand“ und „Inhalt“ werden dabei gar nicht differenziert verwendet, meist geht es gleich um die Inhalte, die den Gegenständen gleichgestellt sind. Die Inhalte werden in der neuen Lehrplangeneration der 1990er-Jahre beispielsweise in NRW nach sogenannten „Inhaltsbereichen“ und in Hessen (bis 2010) nach „Bewegungsfeldern“ und ab 2010 nach „Inhaltsfeldern“ systematisiert. Die Inhalte der Felder bestehen meist aus Bewegungstechniken der klassischen Sportarten, wie dies oben bereits am Turnen gezeigt worden ist.

Um nun die bildungstheoretische Bedeutsamkeit der Gegenstandsfrage nachvollziehen zu können, muss geklärt werden, welche Potenzialität ein Gegenstand zur Bildung des Menschen enthält. Diese Frage entsteht mindestens dann, wenn man davon ausgeht, dass die Welt und auch der Sport nicht aus feststehenden Objektivationen bestehen, sondern diese erst zu dem werden, was Menschen daraus machen. Im Kern geht es bei der Frage nach dem fachlichen Gegenstand um das herausfordernde Widerständige und Strittige einer zu verhandelnden Sache: „Im Streit der Versammelten werden die lebensnotwendigen Aufgaben der Gemeinschaft und der Einzelnen bestritten. Der Gegenstand des Streits war der zu überwindende Zwiespalt in der Welt der Versammelten. Die Streitsache war so als das dem Leben der Versammelten Entgegenstehende und sie Angehende zu bewältigen“ (Heipcke, 1985, S. 130f.). Inhalte enthalten hiernach immer etwas Gegenständiges, das uns angeht und das die damit Befassten zur Bewältigung herausfordert.

Nun bleibt die Frage, ob der Sache selbst das Widerständige innewohnt oder nicht vielmehr die Sache immer nur in der Beziehung zu uns existiert und uns insofern entgegentritt, als sie uns etwas angeht. In dieser relationalen Denkweise geht es um die streitbare Bewältigung des Widerständi-

gen. Streitbar und widerständig wird ein Gegenstand deswegen, „weil er sich nicht ohne weiteres der Sichtweise oder Handlungsweise dessen fügt, der ihn bewältigen will“ (Heipcke, 1985, S. 133). Dadurch werden Fragen aufgeworfen, die „sich auf verschiedene Weise beantworten (lassen), und jede Antwort ist eine seiner Bewältigungsmöglichkeiten ... Inhalte sind also Manifestationen für Bewältigungsmöglichkeiten des Gegenstandes, der uns als Ding seine Thematik“ zeigt (Heipcke, 1985, S. 133). Dazu bedarf es einer Verlebendigung, die sich in dem „Inne-werden des In-die-Welt-tretenden äußert“ und zu einem Staunen führt (Heipcke, 1985, S. 135).

Das Staunen wird so zum sinnstiftenden Moment für das Inhaltliche des durch Fragen enthüllten Gegenständigen des Gegenstandes. Inhalte sind demnach das an dem Gegenstand zur Bewältigung Herausfordernde und ins Staunen Zurückhaltende – das also, was nach der Bewältigung nicht verschwindet, sondern bleibt und zur Wiederholung anhält. Es sind die Dinge, die einen Anspruch darauf haben, wahrgenommen zu werden: „Wahrnehmungen *leihen* sich ihren Sinn nicht lediglich vom Denken und Sprechen. Sie *verleihen* Sinn, der sich gerade dann bemerkbar macht, wenn er am Sprechen scheitert. Es gibt Unsagbares, das gleichwohl nicht unausdrücklich ist. Gerade die brüchige Beziehung zur Sprache kann ein Staunen auslösen, das vielleicht immer noch als Anfang vom Erkennen gelten und damit die Ermöglichung von Lernen bedeuten kann“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 178).

Das leiblich-sinnliche Wahrnehmen und Gestalten von Bewegungen verweist auf den besonderen Charakter des Gegenstandsfeldes im Sportunterricht. Das Gegenständige ist leiblich-sinnlich in der Bewegung zu spüren, hier entsteht Sinn auf der sinnlichen Ebene des Sich-Bewegens. Gerade in unserem Fach scheint dies deutlicher als in anderen Fächern hervorzutreten. Meyer-Drawe (2008) plädiert daher für eine „Rehabilitierung der Dingwelt, die gegen deren Verwandlung ins bloß Gedachte Einspruch erhebt, (dies) entspräche einem Erkennen, das zwar nicht nur von der Welt abhängt, aber ohne sie auch nicht möglich wäre“ (S. 175). Die Dingwelt besteht nicht aus bloßen Gegenständen, vielmehr leben wir „in expressiven Milieus, die durch die Dinge mitgestaltet werden“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 178). Zu schnell werden aus den Dingen scheinbar neutrale oder gar inhaltsleere Objekte, die als problemlose Lehrgegenstände ihren Aufforderungscharakter verloren haben.²⁰ Insofern „sind Dinge nicht lediglich Gegenstände, die in Raum und Zeit sowie durch ihre Maße zu bestimmen sind. Sie bieten sich als Erfahrungsmöglichkeiten an“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 180; auch Rumpf, 1979; 2005). Phänomenologisch gedacht, bedeutet Erfahrung, sich den Sachen zu widmen und sich von den Sachen heimsuchen zu lassen. Mit Nietzsche fragt Meyer-Drawe: „Warum sieht der Mensch die Dinge nicht?“ Worauf Nietzsche selbst antwortet: „Er steht selber im Weg: er verdeckt die Dinge“ (Nietzsche, 1988, S. 268, zitiert nach Meyer-Drawe, 2008, S. 176).²¹ Daher bedarf es beim Lernen der Hinwendung zu den Dingen und der

20 Hier schließen beispielweise Konzepte eines problemorientierten Unterrichts an, wie sie für den Sportunterricht bereits vor knapp 30 Jahren von Brodtmann und Landau (1982), Brodtmann (1984) sowie Landau (1981) vorgestellt worden sind. Die Autoren kritisierten den problemlosen Zugang zur Sache.

21 Vor diesem Hintergrund habe ich die „Sinnerspektiven“ und die „pädagogischen Perspektiven“ als Vernebelung der Sache bezeichnet (Laging, 2007).

Hinnahme der Dinge. Der Einspruch der Dinge zeigt sich in der beschriebenen Widerständigkeit. Ein Beispiel soll zum Verständnis beitragen: In der Sportart Turnen kann der Handstand als Gegenstand angesehen werden. Das Gegenständige/Stoffliche erweist sich in der Widerständigkeit des Stehens auf Händen. Für die Lernenden wird nun die als Staunen auftretende Herausforderung über die Möglichkeit der Bewältigung des sich als widerständig erweisenden Balanceproblems thematisch. Im Vorgang der (mannigfaltigen) Bewältigung des sich stellenden Bewegungsproblems erweist sich bis zu seiner (erfolgreichen) Bewältigung das Widerständige als Antrieb oder Beweggrund. Das Stehen-Können auf Händen muss sich im Staunen bewahren und Anlass für Wiederholung sein. Der Inhalt, um den es hier geht, der also das bezeichnet, worum es beim Lehren und Unterrichten generell geht, ist nicht der Handstand als Form, sondern das Balancieren des Körpers auf Händen. Gelehrt wird das Balancieren auf Händen, das für die Lernenden bedeutsam werden soll und insofern thematisch die Beziehung zwischen Subjekt und dem Gegenständigen des Gegenstands anspricht. Das Thema lautet also: „FüÙe oben: Stehen auf den eigenen Händen“²².

Eine solche problemorientierte Rekonstruktion des Gegenständlichen im Gegenstand setzt ein Gegenstandsverständnis voraus, das Bewegung als Prozess und nicht als sportlich-technische Objektivation versteht. Allein die Orientierung am Begriff „Bewegung“ statt an „Sport“ hilft hier nicht weiter, wie Scherer (2008) zeigt. Bezeichnungen wie *Sprungbewegungen* oder *Bewegungsformen* wie Handstand, verweisen auf Fachtermini sportlicher Bewegungen, die als „typologische Objektivationen spezifische Weisen des Sich-Bewegens“ (Scherer, 2008, S. 26) ansprechen. In diesen Objektivationen verdichten sich die Bewegungshandlungen zu idealisierten Technikleitbildern, aus denen schließlich Lehr-Lern-Schritte rückwärtsgerichtet abgeleitet werden. Für Scherer ist es daher zur Klärung des Gegenstandsverständnisses zielführender, „eine Orientierung an der Prozesskategorie des Sich-Bewegens“ einzuführen, denn alle Bewegungsformen gründen in „Funktionen des Sich-Bewegens“ (Scherer, 2008, S. 26). Dabei bleibt spielerisches und sportliches Sich-Bewegen primär immer auf sich selbst begrenzt, sie „haben Funktionen nur innerhalb dieses (sportlichen) Geschehens selbst, nicht aber außerhalb“ (Scherer, 2008, S. 27).

Im Prozess des Sich-Bewegens entstehen Formen, die zunächst grundsätzlich als funktionale Antworten auf sich stellende Bewegungsaufgaben zu verstehen sind, gleichgültig, ob es sich dabei um die Bewältigung einer Alltagsaufgabe oder das Überspringen einer Hochsprunglatte handelt. Sportliche Formen unterscheiden sich allerdings von Alltagsbewegungen dadurch, dass sie ausschließlich selbstbezüglich und folgenlos sind (sie haben nach dem Vollzug außer für das Subjekt selbst keine Folgen für etwas außerhalb dieser sportlichen Situation), sie werden um ihrer selbst willen vollzogen. Das Hochklettern auf eine Leiter im Obstbaum dagegen dient einem Zweck, nämlich Obst zu pflücken. Bewegungen haben im Alltag eine deutliche Zweckbestimmung, im Sport liegt der Zweck in der Bewegung selbst, unabhängig davon, ob es darum geht, sich „in Form“ zu bringen (wie im Turnen) oder sich im Prozess der Spielgestaltung (Bietz & Böcker, 2009) um der er-

22 Angelehnt an einen Aufsatz von Funke-Wieneke mit dem Titel *FüÙe oben – Kopf unten* (1985).

lebten Bewegungs- und Spielidee willen zu inszenieren. Bewegungen sind körperliche Handlungen des Menschen zwischen Subjekt und sozialer sowie materialer Welt, sie sind intentional auf etwas gerichtet und insofern Aufführungen ihrer selbst; sie sind flüchtig und nur im Vollzug erlebbar. Das ist ein entscheidender Punkt im Gegenstandsverständnis von Bewegung, Spiel und Sport: ähnlich wie in der Musik sind Bewegungen auf den Handlungsvollzug angewiesen. Bewegungen vollziehen sich in der leiblich-sinnlichen Wahrnehmung von Raum und Zeit, zugleich heben sich Raum und Zeit als gelebter Raum und gelebte Zeit in der Bewegung auf. Bewegungen existieren nicht an sich, sondern nur in der Hervorbringung durch das Subjekt in Relation zur Welt. Dabei wirkt der Mensch über seine Bewegungen auf die Welt ein, nimmt Abdrücke von der Welt auf, formt diese und wirkt auf sie zurück. Auf diese Weise bedeutet Bewegung Welterzeugung im gegenseitigen Austausch (Gebauer & Wulf, 1998, S. 23ff.).

Sportliche Bewegungen sind demnach die „willkürliche Schaffung von Aufgaben“ (Volkamer, 1987, S. 53) oder die Zumutung von „freiwillige(n) Selbsterschwernis(sen) unseres Lebens“ (Grupe, 1982, S. 107, zitiert nach Prohl & Scheid, 2012, S. 20; auch Prohl, 2012, S. 72ff.). Insofern kann das Bildungspotenzial des Gegenständlichen im Bewegungsvollzug zur Bewältigung des Widerständigen in der aufgegebenen Sache verortet werden.

Mit diesem Gegenstandsverständnis wird der traditionelle didaktische Umgang mit den Gegenständen und Inhalten des Sportunterrichts vom Kopf auf die Füße gestellt. Der in der klassischen Didaktik konstruierte Lerngegenstand ist meist seiner Widerständigkeit bereits beraubt. Die kritische Analyse zum „Didaktischen Dreieck“ von Gruschka (2002, S. 87ff.) verkehrt mit Bezug auf Pädagogen wie Rousseau, Herbart, Wagenschein oder Blankertz das Verhältnis von Didaktik und Subjekt. Nicht der durch pädagogische Perspektiven oder Leitideen didaktisierte Lerngegenstand steht am Anfang, sondern das Objekt in Beziehung zum Subjekt. Die didaktische Theorie muss in Bezug auf dieses Grundverhältnis zunächst einmal nachweisen, dass es für das Subjekt überhaupt hilfreich ist und eine Erleichterung bedeutet, wenn der Weg über die Didaktisierung des Objekts gegangen wird, statt die direkte Vermittlung von Subjekt und Objekt wirksam werden zu lassen. Dazu muss der Didaktiker beispielsweise wissen, so Gruschka (2002), „welche Bildungsaufgabe (beispielsweise, R. L.) das Objekt ‚Dreisatz‘, ‚Ohmsches Gesetz‘ ... enthält“ (S. 98). Ähnlich könnte man erwarten, dass die Sportdidaktik weiß, welche Bildungsaufgabe das Objekt „Hochspringen“, „Handstand“ oder „Badmintonspiel“ enthält. Erst dann, so Gruschka (2002), „kann sinnvoll die Frage gestellt werden, wie ein didaktischer Modus operandi auszusehen hat, der mit der eingreifenden Anwesenheit eines Lehrers die Ausrichtung auf den präparierten Unterrichtsstoff ... vereinfacht ... und reicher zu gestalten erlaubt“ (S. 98).

Gruschka kritisiert grundsätzlich, dass die didaktische Literatur dieses einschneidende Transformationsproblem offenbar als gelöst ansieht und die Didaktisierung des Objekts „nur noch“ als implizites Ausloten der implikativen Beziehung „Lehrer-Schüler-Gegenstand“ begreift und dabei völlig verkennt, dass sich die didaktisierten Objekte zu Lerngegenständen verselbstständigt haben und glauben machen wollen, dass sie die Sache selbst sind: „In ihm ist gar nicht mehr das Objekt

enthalten, um das es in der Vermittlung eigentlich gehen sollte. Der Stoff, an dem Bildung gefördert werden soll, ist gleichsam in der Didaktik verschwunden ... Der Schulstoff kann schnell wie eine Erfindung der Schule wahrgenommen werden“ (Gruschka, 2002, S. 100).

Vor diesem Hintergrund muss von den Gegenständen der Bewegungs- und Sportkultur ausgegangen werden, wie sie in ihrer prozesshaften und problemhaltigen Struktur im Bewegungsvollzug vorliegen, um die darin enthaltenen Bildungsaufgaben zu klären, die sich in der subjektiven Begegnung zu Bildungsgelegenheiten transformieren können. Ausgangspunkt für Unterricht, Lehren und Lernen ist demnach die Problemstruktur des Gegenstandes mit den darin zu bearbeitenden Bewegungsaufgaben im Horizont bildungstheoretischer Reflexion.²³

Didaktik beginnt insofern mit der Gegenstandsreflexion zur Strukturierung der Bewegungs- und Sportwelt. Damit wird ein Problemhorizont aufgeworfen, der nicht nur die Sportpädagogik und Sportdidaktik berührt, sondern die Gestaltung des Sportunterrichts generell – es geht um das Selbstverständnis der Sache im Sportunterricht.

6 | FAZIT UND AUSBLICK

Der Beitrag hat die Frage nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts gestellt und sie im Durchgang durch die jüngere Geschichte der Sportpädagogik und die aktuellen Konzepte der Sportdidaktik auf die bildungstheoretisch bedeutsame Begegnung von Lernenden und Sache zugeschnitten. Es bleibt festzuhalten, dass die mit dem Wechsel von der Leibeserziehung zur Sportpädagogik vollzogene Hinwendung zum außerschulischen Sport, vor allem zu den klassischen Sportarten, sich bis heute als sehr konstant erwiesen hat. Dies zeigt sich besonders bei der Öffnung der Lehrpläne zu weiterreichenden Inhaltsbereichen und Bewegungsfeldern, bei denen der Sport in seinen klassischen Formen als Bezugsgröße erhalten werden soll, obwohl mit dieser Öffnung eine Überwindung der engen Sportartenorientierung verbunden gewesen ist. Die Pädagogisierung des Sports durch Sinngebungen, pädagogische Perspektiven und Leitideen hat nicht die Gegenstandsfrage bearbeitet, sondern ausschließlich versucht, den Sport mit pädagogischen Zielen auszustatten, um ihn nicht nur als leistungs- und konkurrenzorientiertes Handlungsfeld zu unterrichten. So sind pädagogische Ziele wie Gesundheit, kooperatives Handeln, sich ausdrücken, etwas wagen, hinzugekommen, die den Sport unter einer anderen Perspektive oder für andere Zwecke als sinnvolles Handlungsfeld begründen. Das Gegenstandsverständnis bleibt in diesen pädagogischen Begründungen auf der Ebene eines „engen“ oder „weiten“ Sports bestehen. Gegenstände des schulischen Unterrichts sind die Formen des außerschulischen Sports, einschließlich der Variationen innerhalb von Sportarten und der neuen Trendsportarten.

Eine Reflexion des fachlichen Gegenstandes müsste allerdings vom Prozess des Bewegungshandelns ausgehen, von dem aus das Widerständige des Gegenstandes überhaupt erst als Problem-

23 Vgl. hierzu das neu erschienene Buch von Scherer und Bietz (2013) zum *Lehren und Lernen von Bewegungen*, in dem die Gegenstandsfrage anthropologisch und phänomenologisch reflektiert und bildungstheoretisch mit der Didaktik des Lehrens und Lernens von Bewegungen systematisch verknüpft worden ist.

struktur der Sache freigelegt und Lernenden zur bildenden Auseinandersetzung angeboten werden kann. Dies verlangt aber von der Sportdidaktik, die Ebene der Bewegungsformen des engen oder weiten Sports zu verlassen und nach der Bildungsaufgabe in den Formen zu fragen, die dem Individuum im Bewegungshandeln begegnet und der es sich durch die Bewältigung von funktional angemessenen Bewegungslösungen stellen kann und soll. Erst dieser Prozesscharakter der Bewegung lässt eine Vermittlung von „Kind und Sache“ zu, in der der Lehrende als „Mitinterpret der Lage auftritt, einer Lage, in der sich der Lernende in seinen Bemühungen um motorisches Problemlösen befindet“ (Funke-Wieneke, 1995, S. 14). Damit erfährt das bisher vorherrschende, formgebundene Gegenstandsverständnis des Sports einen deutlichen Wandel hin zur problemlösenden und erfahrungsorientierten Sicht auf das Sich-Bewegen: „Didaktische Arrangements müssen genügend Spielraum dafür lassen, dass es zu einem Wechselspiel zwischen Subjekt und Sache überhaupt kommen und sich in ‚schöpferischer Freiheit‘ ... entfalten kann (Scherer & Bietz, 2013, S. 184 mit Bezug auf den Gestalttheoretiker Wolfgang Metzger). Die Sportpädagogik hätte als Reflexionswissenschaft den fachlichen Gegenstand erziehungs- und bildungstheoretisch zu rekonstruieren und ihn für die didaktische Orientierung lernender Auseinandersetzung im Sportunterricht vorzubereiten. Der Sportdidaktik bleibt es allerdings vorbehalten, das Strittige der Sache für die thematische Bearbeitung durch die Lernenden zu arrangieren. Eine solche bewegungspädagogische Auslegung könnte den Sportunterricht zu einem anspruchsvollen Fach ästhetischer Bildung machen.

LITERATUR

- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (2000a). Zur Bedeutung der sportdidaktischen Entwicklung für die Sekundarstufe I. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 160-176). Bönen: Kettler.
- Balz, E. (2000b). Sport oder Bewegung – eine Frage der Etikettierung? *dvs-Informationen*, 15 (4), 8-12.
- Balz, E., Brodtmann, D., Dietrich, K., Funke-Wieneke, J., Klupsch-Sahlmann, R., Kugelmann, C., Miethling, W.-D. & Trebels, A. (1997). Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. *sportpädagogik*, 22 (1), 14-28.
- Bannmüller, E. (1979). *Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Beckers, E. (1995). Braucht der Schulsport neue pädagogische Orientierungen? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulsport in Bewegung. Erstes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen* (S. 38-62). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86-97). Bönen: Kettler.
- Bernett, H. (1965). *Grundformen der Leibeserziehung*. Schorndorf: Hofmann.

- Bietz, J. & Böcker, P. (2009). Spielen und Spiele spielen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 108-136). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bietz, J. (2005). Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 85-122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (Hrsg.). (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bildungskommission NRW (1995). (Hrsg.). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Brodtmann, D. & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *Sportpädagogik*, 6 (3), 16-22.
- Brodtmann, D. (1984). *Unterrichtsmodelle zum problemorientierten Sportunterricht*. Reinbek: Rowohlt.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1974). *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele. Band I*. Schorndorf: Hofmann.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Reinbek: Rowohlt.
- Dietrich, K. (1972). *Zum Problem der Lehrplanentscheidung*. Ahrensburg: Czwilina.
- Dietrich, K. (1984). Sportspiele im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 8 (1), 17-18.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer & K. Scherler (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Orientierungen und Beispiele* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Franke, E. (2003). Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess? In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 17-37). Butzbach-Griedel: Afra.
- Franke, E. (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer – am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 169-186). Paderborn: Schöningh.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195-216). Baltmannsweiler: Schneider.
- Franke, E. (2011). Form und Erkenntnis – bildungstheoretische Überlegungen zur Frage der Formbildung. In M. Roscher (Hrsg.), *Bewegung der Form. Prozesse der Ordnungsbildung und ihre wirklichkeitsstiftende Bedeutung* (S. 101-119). Berlin: Lehmanns.
- Frankfurter Arbeitsgruppe (1982). *Offener Sportunterricht – Analysieren und Planen*. Reinbek: Rowohlt.
- Funke, J. (1979). *Curriculumrevision im Schulsport*. Ahrensburg: Czwilina.
- Funke, J. (1980). Körpererfahrung. *sportpädagogik*, 4 (4), 13-20.
- Funke-Wieneke, J. & Laging, R. (2004). Methoden im Bewegungs- und Sportunterricht. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 67-88). Aachen: Meyer & Meyer.
- Funke-Wieneke, J. (1985). Füße oben – Kopf unten. Wir dreh'n die ganze Welt herum, wir dreh'n sie um und um. *sportpädagogik*, 9 (5), 28-32.
- Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. *sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.
- Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption* (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gebauer, G. & Wulf, Ch. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Geßmann, R. (2000). Vom Sportartensport zum offenen Bewegungskonzept. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 56-85). Bönen: Kettler.
- Giel, K., Hiller, G. G. & Krämer, H. (1974). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1*. Stuttgart: Klett.
- Göhner, U. (1979). *Bewegungsanalyse im Sport – ein*

- Bezugssystem zur Analyse sportlicher Bewegungen unter pädagogischen Aspekten. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1971). Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport. *Sportwissenschaft, 1*, 156-178.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel, Leistung*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik - Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport* (3., überarb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heipcke, K. (1985). Die Wirklichkeit der Inhalte. In H. Rauschenberger (Hrsg.), *Unterricht als Zivilisationsform – Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik* (S. 129-172). Königstein: Athenaeum.
- Hildebrandt, R. & Laging, R. (1981). *Offene Konzepte im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert.
- HKM (2010). *Lehrplan Sport. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5G bis 9G*. Hessisches Kultusministerium: Wiesbaden.
- HKM (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium – SPORT*. Hessisches Kultusministerium: Wiesbaden.
- KM NRW (Hrsg.). (1980). *Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen*. Band I. Köln: Greven.
- Krüger, M. & Grupe, O. (1998). Sport- oder Bewegungspädagogik? Zehn Thesen zu einer Standortbestimmung. *sportunterricht, 47*, 180-187.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1992). Sport mehrperspektivisch unterrichten – warum und wie? In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft* (S. 15-18). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1995a). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzeptes. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. 1. Kongreß des Deutschen Sportlehrerverbandes* (S. 41-48). St. Augustin: Academia.
- Kurz, D. (1995b). Braucht der Schulsport eine neue Leitidee? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulsport in Bewegung. Erstes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen* (S. 63-80). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2001). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport – Orientierungen in einem erziehenden Sportunterricht. In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterheld, M. Scholz & M. Weilt (Hrsg.), *Im Sport lernen, mit Sport leben* (S. 173-180). Augsburg: Ziel.
- Laging, R. & Prohl, R. (2005) (Hrsg.). *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension*. Hamburg: Czwalina.
- Laging, R. (2007). Die Problematik der Pädagogischen Perspektiven – oder: Von der Vernebelung der Sache durch die Pädagogischen Perspektiven. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 194-197). Hamburg: Czwalina.
- Laging, R. (2009a). Die Sache und die Bildung. Bewegungspädagogische Implikationen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern* (S. 3-30). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. (2009b). Unterrichten in Bewegungsfeldern – Eine Einführung. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern* (S. 89-95). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. (2010). Kompetenzen im Bewegen – Die Bedeutung des Gegenstandes in der Diskussion um Bildungsstandards. In R. Laging (Hrsg.), *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen* (S. 159-178). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. (2013). Bewegung als Kategorie der Bildung im Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 197-219). Aachen: Meyer & Meyer.
- Landau, G. (1981). Kurse. *sportpädagogik, 5* (1), 8-13.
- Lange, J. (1979). *Handlungsfeld Schulsport. Didaktische Untersuchungen zur Gestalt und Gestaltung von Sport in der Schule*. Dissertation. Tübingen: Eigendruck.

- Marburger Sportpädagogen (1998). Grundthemen des Bewegens. *Sportunterricht*, 47, 318-324.
- Mester, L. (1969). *Grundfragen der Leibeserziehung* (3. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Moegling, K. (1999). *Ganzheitliche Bewegungserziehung. Pädagogische Bewegungslehre und Pädagogische Bewegungspraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- MSWWF NRW (1999). (Hrsg.). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II –Gymnasien/Gesamtschulen in NRW*. Sport. Frechen: Ritterbach.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanelentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Prohl, R. & Scheid, V. (2012). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlung – Bewegungsfelder* (S. 18-34). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2001). (Hrsg.). *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.6.2000 in Frankfurt/M.* Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2011). Zum Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 165-178). Wiesbaden: VS Verlag.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlung – Bewegungsfelder* (S. 70-89). Wiebelsheim: Limpert.
- Rumpf, H. (1979). Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 209-230.
- Rumpf, H. (2005). Leibliche Bildung aus schulpädagogischer Sicht – Oder: Sand im Getriebe bei einem landläufigen Körperaustausch. In R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (S. 14-22). Butzbach-Griedel: Afra.
- Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H.-G. (2005). Lernen und Lehren von Bewegungen. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (S. 181-192). Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H.-G. (2008). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S.24-39). Balingen: Spitta.
- Scherer, H.-G. (2012). Perspektivenübersetzung – Perspektivenvermehrung? *Spectrum der Sportwissenschaften*, 24 (1), 72-74.
- Schürmann, V. (2008). Reflexive Bildung. Antinomien und die Offenheit für Erfahrung. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 125-145). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stibbe, G. (1992). Brauchen wir eine Neuorientierung des Schulsports? Auf der Suche nach einer zeitgemäßen fachdidaktischen Konzeption. *sportunterricht*, 41, 454-462.
- Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. *sportunterricht*, 49, 212-219.
- Stibbe, G. (2010). Erziehender Sportunterricht zwischen fachdidaktischem Anspruch, Lehrplanprogramm und Lehrplanpraxis. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias von Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 27-40). Baltmannsweiler: Schneider.
- Tamboer, J. W. (1994). *Philosophie der Bewegungswissenschaften*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Unterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. *sportunterricht*, 50, 43-49.
- Trebels, A. (1999). Sich-Bewegen: Lernen und Lehren – Anthropologisch-philosophische Orientierungen. In B. Heinz, & R. Laging (Hrsg.), *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung* (S. 39-52). Hamburg: Czwalina.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Schorndorf: Hofmann.