

# **FITTER, GESÜNDER, ARBEITSFÄHIGER – DIE VERENGUNG DES KÖRPERBILDES IN SPORTLEHRPLÄNEN IM ZUGE DER KOMPETENZORIENTIERUNG**

von Sebastian Ruin

**ZUSAMMENFASSUNG** | Um der Frage nachzugehen, ob im Zuge der Kompetenzorientierung auf der programmatischen Ebene von Sportlehrplänen eine Verengung des Körperbildes stattgefunden habe und es im Sportunterricht nun vorrangig darum gehe, fitte, arbeitsfähige und gesunde Körper zu erzeugen, werden die kompetenzorientierten Sportlehrpläne Nordrhein-Westfalens und ihre Vorgängergeneration untersucht. Als Ausgangspunkt der Kategorienbildung dienen körpersoziologische Theorien. Die Analyse lässt erkennen, dass durchaus eine Verengung des Körperbildes festzustellen ist. So tritt der Körper als Medium individueller Erfahrungen in den Hintergrund und wird tendenziell auf ein funktionales Objekt reduziert.

Schlüsselwörter: Körperbild, Kompetenzorientierung, Lehrpläne, Körpersociologie, Sportunterricht.

## **FITTER, HEALTHIER, MORE ABLE TO WORK – ON THE NARROWING OF THE BODY IMAGE IN PHYSICAL EDUCATION CURRICULA IN THE PROCESS OF COMPETENCE ORIENTATION**

**ABSTRACT** | The author asks if on the programmatic level of curricula there has been a narrowing of the body image in the process of competence orientation and if the main scope of physical education in schools is now to produce fit and healthy bodies which are capable of working. To answer this question, he examines the competence-oriented curricula in North Rhine Westphalia and the previous generation of curricula. Based on theoretical sociological research about the body, the analysis reveals a narrowing of the body image in the curricula. The body becomes less important as a medium of personal experience and is reduced to being a functional object.

Keywords: body image, competence orientation, curricula, sociology of the body, physical education.

# FITTER, GESÜNDER, ARBEITSFÄHIGER – DIE VERENGUNG DES KÖRPERBILDES IN SPORTLEHRPLÄNEN IM ZUGE DER KOMPETENZORIENTIERUNG

## 1 | EINLEITENDE ÜBERLEGUNGEN

Lehrpläne sind immer auch Ausdruck eines pädagogischen Zeitgeistes. Die in ihnen vermittelten Ziele, Inhalte und Methoden differieren, je nachdem, vor welchem gesellschaftlichen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskurs<sup>1</sup> sie entstanden sind (vgl. u. a. Stibbe & Aschebrock, 2007; Prohl & Krick, 2006). Für das Fach Sport, das sich im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen als Einziges ausdrücklich mit dem Teilbereich Körper bzw. Leiblichkeit befasst, ist der Umgang mit dem Körper hierbei von herausragender Bedeutung. Entsprechend geht mit konzeptionellen Veränderungen in den Lehrplänen auch ein Wandel des jeweiligen Körperbildes einher, welches sie transportieren.

Stand beispielsweise in den Sportlehrplänen in Nordrhein Westfalen (NRW) bis in die 1990er-Jahre tendenziell eine Formung des Körpers zu einem funktionierenden Objekt in sportiven Kontexten im Vordergrund (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 97-110), werden um die Jahrtausendwende mit den Lehrplänen der Phase des *Erziehenden Sportunterrichts* ganz neue Perspektiven für den Körper eröffnet. „Grundständige Erfahrungen mit Körper und Bewegung“ werden in einer Form thematisiert, die eindeutig über die zuvor nur fragmentarisch vorhandenen Ansätze hinausweisen (vgl. Küpper, 2000).

Seit etwa einer Dekade werden in Deutschland jedoch sukzessiv standardisierte, *kompetenzorientierte* Sportlehrpläne für alle Schulformen eingeführt – weniger als Ausdruck eines explizit fachdidaktischen Diskurses, sondern vielmehr als Folge einer bildungspolitischen Diktion (vgl. u. a. Stibbe, 2011; Thiele, 2008). Nach wie vor werden hier der „Doppelauftrag des Sports“ und die „pädagogischen Perspektiven“ vertreten.<sup>2</sup> Im Mittelpunkt stehen nun aber die verpflichtenden Kompetenzerwartungen, also standardisierte Leistungserwartungen, und es bleibt unklar, in welcher Weise die Kompetenzbereiche und zentralen Inhalte auf die pädagogische Idee des *Erziehenden Sportunterrichts* zu beziehen seien (vgl. Aschebrock, 2013, S. 69-72). Kritische Stimmen sprechen gar vom „Ende der Bildung“ (Gogoll & Kurz, 2013). Auf der Zielebene der Lehrpläne werden weiterhin „Bildungs- und Erziehungsansprüche im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts“ formuliert, diese jedoch auf der Ebene der Kompetenzerwartungen nicht mehr eingelöst (vgl. Ruin & Stibbe, 2014, S. 172).

---

1 Prohl und Krick (2006) kommt das Verdienst zu, im Rahmen der DSB-SPRINT-Studie einen empirischen Nachweis des Zusammenhangs von fachdidaktischem Diskurs und Lehrplanentwicklung erbracht zu haben.

2 Die fachdidaktische Konzeption dieser Lehrpläne bleibt demnach auf den ersten Blick die des *Erziehenden Sportunterrichts*, und auch die Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW von 1999, in denen diese Konzeption entfaltet wird, bleiben zunächst gültig. Sie werden jedoch nicht mehr als Teil des Lehrplandokuments publiziert, sondern es wird lediglich auf sie verwiesen.

Bildung soll nun in regelmäßigen, standardorientierten Leistungsüberprüfungen sichtbar gemacht werden. Dies lässt sich als Element einer global voranschreitenden, neoliberalen Vereinnahmung des Bildungssystems sehen, bei der Bildung zunehmend „[...] zum effizienten Instrument der Dienstbarmachung von Menschen“ wird (Dörpinghaus, 2011, S. 17). Bezogen auf die Rolle des Körpers, stellt sich die Frage, ob im Zuge der *Kompetenzorientierung* nicht vermehrt das Produzieren fitter, gesünder und arbeitsfähiger Körper im Vordergrund stehe (vgl. Ruin, 2013). Es entsteht der Verdacht, dass der gewünschte Output auch im Sportunterricht nicht zuletzt an neoliberalen Interessen orientiert sei (vgl. Thiele, 2008, S. 67-71). Die erklärten Bildungs- und Erziehungsansprüche eines *Erziehenden Sportunterrichts* würden damit unterhöhlt.

In einer vergleichenden Inhaltsanalyse der nordrhein-westfälischen Lehrpläne der Phasen des *Erziehenden Sportunterrichts* und der *Kompetenzorientierung* wird im Folgenden untersucht, ob auf der programmatischen Ebene hier eine entsprechende inhaltliche Verengung des Körperbildes festzustellen ist. Die Einschränkung auf ein Bundesland (NRW) ermöglicht es, differenzierte Analysen vorzunehmen und Veränderungen detailliert darzustellen. Zudem lässt sich NRW traditionell eine Vorreiterrolle in der Lehrplanentwicklung zusprechen (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 166-167).

Als Ausgangspunkt der Untersuchung dienen mehrere körpersoziologische Theorien. Diese werden gewählt, da in der Soziologie die theoretische Auseinandersetzung mit dem menschlichen Körper weit vorangeschritten ist (vgl. u. a. Shilling, 2012) – im Gegensatz zu den „bildungstheoretischen Leerstellen“ in der Pädagogik (Meinberg, 2011, S. 37-38) –, was für die Sportpädagogik durchaus fruchtbar gemacht werden kann (vgl. Meinberg, 2010, S. 88; Alkemeyer, 2003). So lassen sich Körper aus soziologischer Perspektive sowohl als Objekte gesellschaftlicher Formungsprozesse untersuchen als auch als Produzenten sozialer Realität. Dies ermöglicht, das Körperbild im sozialen bzw. gesellschaftlichen Kontext zu beleuchten und somit auch der bildungspolitischen Dimension der *Kompetenzorientierung* gerecht zu werden. Eine Orientierung an der Körpersociologie scheint für die Analyse folglich angebracht und ist für die (Sport-)Pädagogik zudem weder neu noch abwegig (vgl. u. a. Meinberg, 2011; Thiele, 1996). Im folgenden Kapitel (2) werden zunächst einige körpersociologische Theorien skizziert und hieraus sukzessive die Untersuchungskategorien entwickelt, bevor in Kapitel drei die Inhaltsanalyse der Lehrpläne folgt.

## 2 | UNTERSUCHUNGSKATEGORIEN

Wenngleich jüngere Entwicklungen eine vielfältige Beschäftigung mit der Körperthematik in der Soziologie mit sich brachten<sup>3</sup>, so lassen sich bis heute die Arbeiten Foucaults und Bourdieus aus den 1970er-Jahren als maßgeblich prägend für die Soziologie des Körpers nennen (vgl. u. a. Gugutzer, 2004, S. 45). Foucault untersucht in seinen Analysen die Körperformung durch die Gesellschaft und die gesellschaftlichen Diskurse über Körper – also den Körper als Objekt der Gesellschaft. Bourdieu hat hingegen in erster Linie Körper Routinen, Körper eigensinn und Körperrepräsentati-

---

3 Für einen umfangreichen Überblick über das Feld der Soziologie des Körpers vgl. z. B. Shilling (2012) oder Gugutzer (2004).

onen im Blick. Bei ihm wird der Körper also sowohl als Objekt als auch als Produzent von Gesellschaft thematisiert (vgl. Gugutzer, 2006, S. 13-20). Neben diesen strukturalistischen Ansätzen nähert sich die Soziologie dem Körper aber auch – u. a. ausgehend von den Interaktionsstudien Goffmans (1991) – in theoretischen Zugängen, in welchen der Körper explizit als Produzent von Gesellschaft behandelt wird (vgl. Gugutzer, 2004, S. 91-118).<sup>4</sup>

Dieses Spektrum soziologischer Perspektiven erlaubt für die vorliegende Untersuchung, das Körperverständnis in den Lehrplänen in mehrfacher Weise zu erforschen. Zunächst kann geprüft werden, ob und inwiefern Körper als zu formende Objekte aufgefasst werden. Andererseits lässt sich untersuchen, in welcher Weise Körper als Zeichenträger und Ausdrucksmedien – also Produzenten sozialer Wirklichkeit – zum Inhalt des Sportunterrichts gemacht werden. Darüber hinaus eröffnet sich durch die soziologische Perspektive der „Leiberfahrung“ (vgl. Gugutzer, 2006, S. 16-17) der Blick für den Körper als Medium von Erfahrung. In welcher Weise diese körpersociologischen Positionen einen gewinnbringenden theoretischen Hintergrund für die Analyse liefern können, soll im Folgenden umrissen werden.

Foucault arbeitet in seinen historischen Analysen heraus, wie der menschliche Körper im Zuge der *Disziplinierung* als Maschine aufgefasst und zur Steigerung seiner Fähigkeiten dressiert wird. Dies geschehe zum Zwecke eines parallelen Anwachsens seiner Nützlichkeit, seiner Gelehrigkeit und seiner Integration in wirksame ökonomische Kontrollsysteme wie, z. B. Schulen oder Fabriken (vgl. 1977a, S. 166-167; 1977b). Er macht deutlich, wie die handelnden Personen im Zuge der *Disziplinierung* bezüglich gesellschaftlicher Strukturen, Prioritäten, Leitbilder und Werte am Körper durchgestaltet werden (vgl. Alkemeyer, 2003, S. 41).

Mit dem Ziel einer Leistungssteigerung werden Tätigkeiten zunächst einer Zeitplanung unterzogen. Es werden Rhythmen festgesetzt, Zwang zu bestimmten Tätigkeiten ausgeübt und Regelungen der Wiederholungszyklen bestimmt. Die Tätigkeiten selbst werden zudem zergliedert; d. h., Bewegungsakte zur effizienteren Vermittlung analytisch in ihre Elemente zerlegt (vgl. Foucault, 1977b, S. 192-195). Eine solche Zergliederung ist der Pädagogik zweifellos nicht ganz fremd. Entsprechende Tendenzen sind von der philanthropischen Leibeserziehung (vgl. König, 1989, S. 92-94) bis zur heutigen Orientierung des Schulsports an trainingswissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Grupe, 2001, S. 17-21) erkennbar.

Die Fertigkeiten des Einzelnen werden nun in mechanischem Einüben der Teilakte gezielt geschult. In Form der Stetigkeit und des Zwangs gewährleiste die Übung als zentrale Prozedur der reihenden Zu- richtung Steigerung, Beobachtung und Qualifizierung (vgl. Foucault, 1977b, S. 207-208). Der Körper wird auf diese Weise zur maximalen Ausschöpfung seiner Möglichkeiten manipuliert und dressiert (vgl. ebd., S. 195-201). Eine ähnlich exzessive Fokussierung auf ein effizientes Vermitteln von Fertig-

---

4 Diese Systematisierung körpersociologischer Positionen ist angelehnt an einen Systematisierungsvorschlag Gugutzers (vgl. 2006).

keiten ist auch im heutigen Sportunterricht denkbar<sup>5</sup>, z. B. wenn dessen vorrangiges Ziel darin gesehen würde, sportartspezifische Fertigkeiten möglichst getreu dem idealen Bewegungsvollzug von Spitzensportlern auszuführen. Letztlich zielt die *Disziplinierung* auf eine Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit ab. Dahinter steht die Einsicht, dass der produktive und unterworfenen Körper eine ausnutzbare Kraft sei (vgl. ebd., S. 37). Seine Leistung soll gesteigert und verfügbar gemacht werden. Potenziell wird der Leistungsstand permanent überwacht und ein Abweichen von der Norm sanktioniert. Ein Sportunterricht, der bei standardisierten Leistungsvorgaben primär darauf abzielte, die Leistungsfähigkeit des Körpers zu steigern und permanent sichtbar zu machen, käme dem recht nahe.<sup>6</sup>

Bei der Besetzung des Körpers als „Zielscheibe der Macht“ gehe es – so Foucault – „[...] um die Ökonomie und Effizienz der Bewegungen und ihrer inneren Organisation [...]“ (ebd., S. 175). Der Körper wird also zu einem funktionalen Objekt. Dieser funktionalisierte, zur Leistungssteigerung abzurichtende Körper hat zudem stets gehorsam zu sein und unterliegt einer strengen Kontrolle (vgl. ebd., S. 181-216.). In der Lehrplananalyse sollen entsprechend Machttechniken, die an eine *Disziplinierung des Körpers* erinnern, anhand der Unterkategorien *Zergliederung*, *Fertigkeiten*, *Leistung*, *Funktionalisierung* und *Gehorsam* in den Blick genommen werden.

Die *Disziplinierung* ist für Foucault jedoch nur eine von zwei entscheidenden Machttechnologien, die am menschlichen Körper wirken, um eine optimale Anzahl leistungsfähiger, gelehriger Körper zur Verfügung zu haben (vgl. ebd., S. 166-168). Der zweite wichtige Aspekt ist für ihn die *Bio-Politik der Bevölkerung*. Als solche versteht er eingreifende Maßnahmen und regulierende Kontrollen zu Fortpflanzung, Geburten- und Sterblichkeitsrate, zu Gesundheitsniveau und Lebensdauer (vgl. 1977a, S. 166-173). Im Rahmen der *Bio-Politik* (nachfolgend *Regulierung der Bevölkerung*<sup>7</sup>) werden nach Foucault u. a. die öffentliche Gesundheit und die Lebensdauer für die politischen Praktiken und ökonomischen Beobachtungen relevant (vgl. ebd., S. 167).

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Debatte um die öffentliche Gesundheit richtet sich nun auch schulische Gesundheitsförderung spätestens seit den 1990er-Jahren auf die Motivation zu und das Einüben von gesundheitsgerechtem Verhalten (vgl. z. B. Fessler & Knoll, 2013, S. 270-271). Hierbei kommt dem Sportunterricht und speziell bewegungszentrierter Gesundheitsförderung sicherlich eine zentrale Rolle zu (vgl. ebd., S. 278-284).<sup>8</sup> Zudem wird Gesundheit als öffentliches

---

5 Selbstverständlich ist die Vermittlung von Fertigkeiten elementarer Teil eines jeden Sportunterrichts. Wenn diese aber mit einer rein zweckrationalen Sichtweise auf den Körper einherginge, der primär normierten Idealvorstellungen eines Bewegungsvollzugs zu genügen hätte, könnte man eine Ähnlichkeit zu *Disziplinierung* erkennen.

6 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Leistung im Sportunterricht auch im Sinne eines pädagogischen Leistungsbegriffs reflexiv thematisiert werden kann, was nicht mehr im Sinne einer *Disziplinierung* aufzufassen wäre.

7 Um den missverständlichen, da äußerst ambivalenten Begriff *Bio-Politik* zu vermeiden, wird im Folgenden für die entsprechende Kategorie das Etikett *Regulierung der Bevölkerung* gebraucht.

8 Es gilt jedoch, den vieldeutigen Gesundheitsbegriff differenziert zu betrachten. Während sich ein funktionales Gesundheitsverständnis, welches sehr eng auf biologisch-medizinische Parameter und Vorgänge bezogen ist, im Sinne einer *Regulierung der Bevölkerung* verstehen lässt, geht ein ganzheitliches Gesundheitsverständnis über eingreifende Maßnahmen und regulierende Kontrollen – und damit über eine *Regulierung der Bevölkerung* – hinaus.

Gut im Bildungssystem sowie auch im Medien- und im Sportsystem zunehmend moralisiert (vgl. Meinberg, 2011, S. 229-230). Folge ist, dass ein gewisser sozialer Druck für den Einzelnen entsteht, selbst für seine Gesundheit zu sorgen, was sich nicht zuletzt seit den 1990er-Jahren in einem Fitnessboom äußert. Es scheint daher sinnvoll, die beiden Themenkomplexe *Gesundheit* und *Fitness* als Indikatoren für eine *Regulierung der Bevölkerung* in der Lehrplananalyse aufzunehmen. Da Fitness in den Lehrplänen vielfach jedoch implizit über Kondition thematisiert wird, dient hier *Kondition* als dritte, ergänzende Kategorie.

Anders als Foucault thematisiert Bourdieu in seiner *Habitus*theorie (vgl. 1987; 1989) den Körper sowohl als Objekt wie auch als Produzenten von Gesellschaft. Er arbeitet heraus, wie der *Habitus* als *strukturierte Struktur* einerseits soziale Unterschiede symbolisiere, der Körper also als Träger von Zeichen fungiere, er diese andererseits aber gleichzeitig erzeuge (vgl. 1989, S. 277). Zentrale Bedeutung komme in diesem Zusammenhang dem praktischen Sinn zu, der auf einer vorreflexiven Ebene für situationsangemessenes Handeln Sorge (vgl. 1987, S. 27). Insbesondere in der sportlichen Betätigung sieht Bourdieu (vgl. 1989, S. 332-354) eine Strukturübung bezüglich der jeweiligen gesellschaftlichen Ansprüche und Normen, die hier individuell einverleibt würden. So ist die „äußere“ Formung des Körpers stets auch mit der Bildung „innerer“ Eigenschaften verbunden (vgl. Alkemeyer, 2003, S. 51). Eine reflexive Auseinandersetzung im Schulsport mit der eigenen Körperlichkeit, Körperbildern und -idealen könnte diesem Zusammenhang von äußerer Formung und inneren Eigenschaften im Sinne einer „zweiten Aufklärung“ Rechnung tragen (vgl. ebd., S. 57).

In der *Leiberfahrung* – als weiterer Dimension der Körpersoziologie – wird erfahrbar, dass wir Leib sind und gleichzeitig einen Körper haben (vgl. Gugutzer, 2006, S. 16-17). Dies ist vor allem von Bedeutung, wenn man annimmt, dass jedes menschliche Handeln auch ein körperliches ist und soziale Ordnungen somit körperlich fundiert sind. Ein Ermöglichen von *Leiberfahrung* im Sportunterricht geht, wie Thiele (1996) darlegt, weit über ein instrumentelles Abrichten des menschlichen Körpers hinaus und verweist auf einen ganzheitlichen Bildungsanspruch (vgl. z. B. Meinberg, 2011). Die sportpädagogischen Konzeptionen von Körpererfahrung bringen den Leib in diesem Sinne ja bereits vielfach in den fachdidaktischen Diskurs ein (vgl. z. B. Thiele, 1996; Giese, 2008).

Eine weitere Dimension der Körpersoziologie ist in Körperinszenierungen zu sehen. Hier wird, ausgehend von Goffmans Interaktionsstudien (1991), das Herstellen sozialer Wirklichkeit durch Körperdarstellungen – sprich die Dramaturgie des Alltagslebens – zum Thema (Gugutzer, 2006, S. 18). In Weiterführung dieses Ansatzes wird der menschliche Körper als Medium sozialen Handelns, z. B. in „Aufführungen des Sozialen“ (Alkemeyer et al., 2003), in Sport, Tanz, Mode etc. untersucht. Eine Beschäftigung mit dem Darstellen des eigenen Körpers bzw. dem körperlichen Ausdruck im Sportunterricht trüge dieser Dimension Rechnung.

Aus den drei letztgenannten körpersoziologischen Positionen ergeben sich die Untersuchungskategorien *Reflexion über Körper*, *Leiberfahrung* und *Körperlicher Ausdruck*, die unter dem

Etikett *Ganzheitliche Leibesbildung* zusammengefasst werden. Sie bilden gewissermaßen einen theoretischen Gegenpol zu den von Foucault sichtbar gemachten Machtprozeduren.<sup>9</sup>

### 3 | LEHRPLANANALYSE

Grundlage für die Analyse bilden die Sportlehrpläne aus NRW für die Grundschule und die Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Gymnasiums in den Phasen des *Erziehenden Sportunterrichts* und der *Kompetenzorientierung*.<sup>10</sup> Die gymnasiale Oberstufe wurde aus der Analyse ausgenommen, da in der untersuchten Zeitspanne die Umstellung von G9 auf G8 liegt, was zweifellos größere Veränderungen insbesondere in den Oberstufenlehrplänen mit sich brachte, die nicht unmittelbar mit der Umstellung auf *kompetenzorientierte* Lehrpläne zu tun haben. Auf die Lehrpläne anderer Schulformen wurde in dieser Analyse verzichtet, um den Untersuchungsrahmen nicht zu sprengen. Dies scheint legitim, da diese in ihrer Grundform dem G8-Lehrplan für die Sekundarstufe I ohnehin ähneln.<sup>11</sup>

#### 3.1 | METHODIK

Ausgangspunkt der Analysen bildeten zunächst die Kategorien *Zergliederung, Fertigkeiten, Leistung, Funktionalisierung, Gehorsam, Gesundheit, Fitness, Kondition, Reflexion über Körper, Lernerfahrung* und *Körperlicher Ausdruck* (vgl. Kap. 2). Zunächst galt zu klären, welche Begriffe unter welcher Sinnauslegung als Indikatoren für die theoretisch abgeleiteten Kategorien fungieren sollten.<sup>12</sup> Zudem wurden die Analyseeinheiten definiert als inhaltlich zusammenhängende Textstellen, die von einem Satz bis zu einem Absatz reichen können.<sup>13</sup> Anhand von Expertengesprächen wurde der so entstandene Codierleitfaden innerhalb des Forschungsteams intersubjektiv validiert.

Zur ersten Sichtung des umfangreichen Gesamtmaterials diente eine computerunterstützte Suche nach den als Indikatoren definierten Worten in allen grammatikalischen Umformungen. Die so gefundenen Textstellen wurden inhaltlich eingeordnet und gegebenenfalls codiert.<sup>14</sup> Die Fläche der 968 codierten Textstellen beträgt 204.762 Zeichen (30,2 % des gesamten untersuchten Textes). In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (mit deduktiver Kategorienanwendung) nach Mayring (2007) wurden die codierten Stellen zur „Zusammenfassung“ (vgl. ebd., S. 59-62) paraphrasiert und in mehrere Subkategorien ausdifferenziert.<sup>15</sup> Auf dieser Grundlage wurde angestrebt, sie zur

---

9 Diese Gegenläufigkeit ist faktisch jedoch nur gegeben, wenn sich in den Lehrplänen zeigt, dass die Kategorien im dargestellten Sinne (vgl. Kap. 2) zu verstehen sind (vgl. auch Fußnote 5, 6 und 8). Dies wird letztlich erst in der qualitativen Analyse (Kap. 3.2-3.4) sichtbar.

10 Die untersuchten Dokumente sind der *Lehrplanband Sport für die Grundschule* von 1999 (MSWWF NRW, 1999), für die Sekundarstufe I des Gymnasiums von 2001 (MSWF NRW, 2001), der *Lehrplan Sport für die Grundschule* von 2008 (MSW NRW, 2008) und der *Kernlehrplan Sport für Gymnasium* (Sek. I) (MSW NRW 2011).

11 Die vorgestellten Ergebnisse sind Teil einer umfangreichen Lehrplananalyse im Teilprojekt *Schulsport* des interdisziplinären Forschungsverbunds *Sport der medialen Moderne* an der *Deutschen Sporthochschule Köln*.

12 Zur Kategorie *Fertigkeiten* wurden z. B. die Begriffe „Fertigkeit“, „motorisch“, „Motorik“, „üben“ sowie „Übung“ identifiziert und schließlich als Indikatoren festgelegt, sofern sie sich inhaltlich auf Fertigkeiten bezogen.

13 Aufzählungen und Tabellen wurden ebenfalls codiert, Abbildungen und Überschriften wurden ausgenommen.

14 Überschneidungen waren hierbei möglich – eine Textpassage konnte demnach mehrfach codiert werden.

15 So wurden z. B. „Leistung und Persönlichkeit“, „Leistungsfortschritt“, „Leistung als soziale Kategorie“ etc. als Subkategorien von „Leistung“ identifiziert.

„Explikation“ (vgl. ebd., S. 77-80) jeweils in ein dem Lehrplan zugrunde liegendes Gesamtverständnis einzuordnen und die Ergebnisse entsprechend darzustellen (vgl. Kap. 3.2-3.4).

In den folgenden Ausführungen wird zunächst auf die beiden an Foucault orientierten, übergeordneten Kategorien *Disziplinierung der Körper* und *Regulierung der Bevölkerung* eingegangen und im Anschluss auf die Kategorie *Ganzheitliche Leibesbildung*.

### 3.2 | DISZIPLINIERUNG DER KÖRPER

Über alle untersuchten Lehrpläne hinweg wurde deutlich mehr als ein Drittel der codierten Fläche den fünf Unterkategorien zu *Disziplinierung der Körper* zugeordnet. Eine auffällig große Rolle spielt die Kategorie *Leistung*. Die Analyse macht jedoch deutlich, dass der Leistungsbegriff in den Lehrplänen der Phase des *Erziehenden Sportunterrichts* differenziert verwendet wird. So wird hier eine Leistungserziehung angestrebt, bei welcher der Bezug zwischen individueller Leistung und ihrer Bedeutung für die eigene Persönlichkeit in den Mittelpunkt des Interesses rückt (vgl. MSWWF NRW, 1999, S. XXIX; 2001, S. 20). Leistungsverbesserungen im Sportunterricht werden zwar avisiert, allerdings mit differenzierten Aufgabenstellungen (vgl. ebd., S. XIV) und individueller Bezugsnormorientierung (vgl. ebd., S. XXX). Leistungen seien „[...] keine objektiven und absoluten Größen“ (ebd., S. XXX), sondern würden „durch soziale Vereinbarungen und Vergleich ermittelt“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist auch die eingeführte pädagogische Perspektive „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ zu sehen, in welcher sich die Schüler in reflexiver Weise mit der sozialen Kategorie *Leistung* auseinandersetzen sollen (vgl. ebd., S. XXIX-XXX). Auf der Inhaltsebene der Lehrpläne wird dieser differenzierte Umgang mit Leistung aufgenommen und entsprechend verknüpft (vgl. z. B. ebd., S. 116, 122, 124; MSWF NRW, 2001, S. 78, 81, 83).

In den *kompetenzorientierten* Lehrplänen werden nun ebenfalls Leistungssteigerung und das Erleben individueller Leistungsfortschritte angestrebt (vgl. z.B. MSW NRW, 2008), die Bedeutung individueller Leistung für die eigene Persönlichkeit aber nicht mehr dezidiert herausgearbeitet, eine individuelle Bezugsnormorientierung nicht expliziert. Vom differenzierten kritischen Hinterfragen der Kategorie *Leistung* in der vorherigen Lehrplangeneration bleibt hier lediglich ein vage formuliertes „Auseinandersetzen mit Leistungsanforderungen“ übrig (vgl. ebd., S. 122). Die konkreten Leistungserwartungen selbst sind jedoch in den Kompetenzerwartungen spezifiziert und „[...] legen auf der Ebene der Sach- und Methodenkompetenz verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern [...] erwartet werden“ (ebd., S. 114). Die eigene Leistungsfähigkeit soll eingeschätzt und gezielt optimiert werden (vgl. MSW NRW, 2011, S. 15). Dies lässt wenig Raum für kritische Reflexion und ein Heranziehen des individuellen Lernfortschritts zur Leistungsbewertung.

Während die Lehrpläne der Phase des *Erziehenden Sportunterrichts* also einen sehr differenzierten, pädagogisch begründeten Leistungsbegriff aufweisen, der weit über eine reine Leistungssteigerung – orientiert an normierten Leistungserwartungen – hinausweist, schreiben die *kompetenzorientierten* Lehrpläne klare Leistungserwartungen und Leistungsoptimierungen vor. Eine reflexive Auseinandersetzung mit *Leistung* spielt hier lediglich im Rahmen einer Selbsteinschätzung der eigenen Leis-

tungsfähigkeit eine Rolle. Die Verantwortung für die eigene Leistungsfähigkeit wird dem Individuum also in gewisser Weise übertragen, wobei über die Leistungserwartungen das Leistungsverständnis – ähnlich einer Normierung (vgl. Foucault, 1977a, S. 171-172) – von außen aufoktroiert wird.

Zur Kategorie *Fertigkeiten* gibt es in den untersuchten Lehrplänen ebenfalls zahlreiche Textstellen. Im *Erziehenden Sportunterricht* wird der Schulsport jedoch ausdrücklich „[...] nicht auf die körperliche und die motorische Dimension der Entwicklung beschränkt, sondern versteht sich als wichtiger Ansatzpunkt ganzheitlicher Erziehung“ (MSWWF NRW, 1999, S. XXV). Fertigkeiten dienen nicht ausschließlich einer sport(art)bezogenen Handlungsfähigkeit, sondern vielmehr dem Ermöglichen einer gemeinsamen Bewegungserfahrung und einem reflektierten Handeln in „mündiger Teilnahme am Sport“ (ebd., S. XLII). Überflüssig wird das Vermitteln sportartspezifischer Fertigkeiten damit freilich nicht; diese seien jedoch „in spielnahen Situationen zu üben und zu verbessern“ (MSWF NRW, 2001, S. 98). So stehen an der Grundschule gemeinsame Bewegungserlebnisse im Vordergrund; individuelle Unterschiede in der Beherrschung von Fertigkeiten dürfen nicht zum Hindernis werden (vgl. MSWWF NRW, 1999, S. 7).

In den *kompetenzorientierten* Lehrplänen nimmt die Kategorie *Fertigkeiten* nun deutlich mehr Raum ein. Der Kernlehrplan beschreibt „[...] Lernergebnisse in Form von Kompetenzerwartungen [...] und beschränkt sich dabei auf wesentliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse“ (MSW NRW, 2011, S. 11). In den Kompetenzerwartungen liest man z. B. von „grundlegenden, spielübergreifenden technisch-koordinativen Fertigkeiten“, die „situationsgerecht“ angewendet werden sollen (vgl. ebd., S. 22), oder vom Ausführen leichtathletischer Disziplinen auf „erweitertem technisch-koordinativen Fertigkeitensniveau“ (ebd., S. 30). Es wird deutlich, dass es im Sportunterricht nun vermehrt um das Vermitteln und Überprüfen von Kompetenzen zu gehen habe, wobei unter Kompetenzen größtenteils Fertigkeiten (und Fähigkeiten) aufgefasst werden. Wenn man davon ausgeht, dass darauf bezogene Leistungsüberprüfungen wohl am einfachsten zu bewerkstelligen sind (vgl. Schierz & Thiele, 2004, S. 56-58), birgt dies zweifellos die Gefahr einer entsprechenden Reduktion des Sportunterrichts.

Zur Kategorie *Zergliederung* finden sich in den Lehrplänen von 1999/2001 durchaus Textstellen, jedoch beinahe nur bezüglich der konkreten zeitlichen Verteilung der Unterrichtsinhalte auf einzelne Stunden (vgl. MSWWF NRW, 1999; MSWF NRW, 2001). Im Vordergrund der wenigen gefundenen Stellen in den kompetenzorientierten Lehrplänen stehen zeitliche Vorgaben, wann welche Kompetenzen erworben sein müssen. Eine *Zergliederung* von Bewegungsakten ist in allen untersuchten Lehrplänen kaum angelegt.

Auch eine ausdrückliche *Funktionalisierung* von Körper und Bewegung findet sich eher in geringem Maße. In der Phase des *Erziehenden Sportunterrichts* wird eine programmatische Verschiebung des Schwerpunkts weg von einem eher funktionalen Einweisen in den außerschulischen Sport hin zu einem spielerischen Erkunden und Erfahren des eigenen Körpers angekündigt (vgl. MSWWF NRW, 1999, S. XXVII). Dennoch ist in diesen Lehrplänen *Funktionalisierung*, bezogen auf gesundheitliche und alltagspraktische Aspekte, auch Thema (vgl. MSWWF NRW, 1999, S. XXXV,

S. 11; MSWF NRW, 2001, S. 69, 86). Ähnlich wird in den *kompetenzorientierten* Lehrplänen ein funktionales Vermitteln von Bewegungstechniken angesprochen, das sowohl sportartbezogene als auch lebenspraktische Aspekte berücksichtigt (vgl. MSW NRW, 2008, S. 136). Zur Kategorie *Gehorsam* finden sich in den untersuchten Lehrplänen so gut wie keine Textstellen.

### 3.3 | REGULIERUNG DER BEVÖLKERUNG

Im Vergleich der drei Untersuchungskategorien verweisen die wenigsten Textstellen auf die Kategorie *Regulierung der Bevölkerung*. In den Rahmenvorgaben für den Schulsport von 1999 wird *Gesundheit* aber als „hoher individueller und gesellschaftlicher Wert“ (MSWWF NRW, 1999, S. XXXI) thematisiert und die pädagogische Perspektive „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ eingeführt (vgl. ebd., S. XXXI-XXXII). Es soll an „praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrung“ (ebd., S. XXXI) angeknüpft werden. So gelten Bewegung, Spiel und Sport als wichtige „Ressource zur Stabilisierung der Gesundheit“ (vgl. ebd.). Es gehe darum, „[...] Erfahrungen zu sichern, wie sich gesundheitsgefährdende Stressoren abbauen lassen, und Kompetenzen zu vermitteln, die ein regelmäßiges gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung ermöglichen“ (ebd., S. XXXI-XXXII). Auf der Inhaltsebene wird der verfolgte gesundheitserzieherische Ansatz insbesondere im Gymnasiallehrplan von 2001 in den Inhaltsbereichen „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfertigkeiten ausprägen“ sowie „Wissen erwerben und Sport begreifen“ aufgenommen und konkretisiert (vgl. MSWF NRW, 2001, S. 70; S. 113).

Im *kompetenzorientierten* Grundschullehrplan ist das Gesundheitsverständnis kaum spezifiziert. Der Gymnasiallehrplan hingegen räumt dem Thema einiges Gewicht ein. Formal wird an der pädagogischen Perspektive „Gesundheit“ festgehalten (vgl. MSW NRW, 2011, S. 9), wobei das entsprechende Inhaltsfeld bei genauerer Betrachtung auf „Unfall- und Verletzungsprophylaxe“, „Gesundheitsförderung und gesundheitliche Auswirkungen des Sporttreibens“ sowie die Beschäftigung mit Körperidealen unter gesundheitlicher Perspektive reduziert zu sein scheint (vgl. ebd., S. 18). Eine Anknüpfung an das eigene alltagspraktische Handeln und an eigene Erfahrungen wird nicht mehr konkretisiert.

Von *Fitness* ist in den untersuchten Dokumenten insgesamt nicht so häufig die Rede. Der Gymnasiallehrplan von 2001 fordert jedoch, die Schülerinnen und Schüler sollen sich vertieft mit der Bedeutung und dem Aufbau von Fitnesstraining befassen (vgl. MSWF NRW, 2001, S. 69-70) und individuelles Fitnesstraining selbst gestalten (vgl. ebd., S. 73). Im Gymnasiallehrplan von 2011 werden dann primär „Fitness- und Ausdauerleistungstests im Sinne der Kompetenzerwartungen“ gefordert (vgl. u. a. MSW NRW, 2011, S. 38).

Zur eng mit *Fitness* verwobenen Unterkategorie *Kondition* finden sich in den Lehrplänen des *Erziehenden Sportunterrichts* wiederum einige Textstellen. Eine „[...] erprobende Auseinandersetzung mit konditionellen Belastungen sowie die Entwicklung von Erfahrungen und Kenntnissen für die selbstständige Verbesserung allgemeiner konditioneller Voraussetzungen [...]“ werden angebahnt (MSWWF NRW, 1999, S. XXXV) und konditionelle Grundlagen als Voraussetzung für die Bewältigung von Sportspielsituationen genannt (vgl. ebd., S. XXXVIII). Während in der Grundschule ein

erfahrenes Begreifen der Veränderbarkeit konditioneller Voraussetzungen im Vordergrund steht (vgl. ebd., S. 13), sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I „[...] wissen, wie konditionelle Fähigkeiten verbessert werden“ (MSWF NRW, 2001, S. 70).

In den *kompetenzorientierten* Lehrplänen sollen hingegen bereits an der Grundschule „elementare Regeln zur Verbesserung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten“ gekannt und angewendet werden (MSW NRW, 2008, S. 120). Eine Spezifizierung dieser Regeln und der zu verbessernden Fähigkeiten sucht man jedoch vergeblich. Zudem wird erfahrenes Begreifen nicht mehr angebahnt. Im gymnasialen Lehrplan liest man schließlich hinsichtlich des Bewegungsfeldes „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfertigkeiten ausprägen“ von Fitness- und Konditionstraining als inhaltlichem Kern, ohne dass dies weiter ausgeführt würde (vgl. MSW NRW, 2011, S. 19).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrpläne von 1999/2001 eine Gesundheitserziehung und Fitnessorientierung aufweisen, denen an einem mündigen und reflektierten Umgang mit Gesundheit und Fitness gelegen ist. In den kompetenzorientierten Lehrplänen hingegen wird eher die Norm eines fitten und gesunden Körpers transportiert, diese aber weder reflektiert noch wird spezifiziert, wie sie zu erreichen sei. Dies bleibt den Akteuren weitgehend selbst überlassen.

### 3.4 | GANZHEITLICHE LEIBESBILDUNG

Der Kategorie *Ganzheitliche Leibesbildung* wurde über alle Lehrpläne hinweg etwa die Hälfte der codierten Fläche zugeordnet. Das größte Gewicht kommt der Unterkategorie *Leiberfahrung* zu. In den Rahmenvorgaben für den Schulsport von 1999 werden „Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung“ explizit ausgewiesen (vgl. MSWWF NRW, 1999, S. XLI) und betont, dass „Lernen [...] sich vorrangig als Prozess der handelnden Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Lebenswirklichkeit“ vollziehe (ebd.). Als zentral wird hierbei die Bewegungserfahrung angesehen, gilt Bewegung doch als „[...] der fundamentale Zugang zur Erfahrung des Selbst und der Welt“ (ebd., S. XXVII).

Bezogen auf verschiedene Inhaltsbereiche, werden vielfältige Bewegungserfahrungen thematisiert: z. B. Erfahrungen mit ungewöhnlichen Körperlagen, dem Spielen mit der Schwerkraft und dem Gleichgewicht sowie das Erfahren von Höhe und des Fliegens (vgl. ebd., S. 21; MSWF NRW, 2001, S. 90, 103-104) oder auch gestalterische Erfahrungen (vgl. MSWWF NRW, 1999, S. 24) und Erfahrungen des Kräftemessens (vgl. ebd., S. 30). Der Körper wird hier also bewusst zum Medium individueller Erfahrung. Um diese Erfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung fruchtbar werden zu lassen, sollen sie durch Reflexion begleitet werden (vgl. ebd., S. XXX, XLII; MSWF NRW, 2001, S. 81).

In den *kompetenzorientierten* Lehrplänen zeigt sich, dass *Leiberfahrung* in weniger differenzierter Weise behandelt wird. Im Grundschullehrplan wird zwar auch die Bedeutung leiblicher Erfahrung herausgestellt (vgl. MSW NRW, 2008, S. 113) und es werden vielfältige Bewegungserfahrungen thematisiert – z. B. Erfahrungen mit unterschiedlichen Raumlagen, mit Schwerkraft, Höhe und Gleichgewicht (vgl. MSW NRW, 2008, S. 116, 131) –, eine reflexive Auseinandersetzung damit wird jedoch nur noch an wenigen Stellen zum Thema (vgl. z. B. ebd., S. 116).

Im Gymnasiallehrplan von 2011 wird leibliche Erfahrung auf der Zielebene zunächst hervorgehoben. Der Sportunterricht erschließe den Schülerinnen und Schülern einen „Lebens- und Erfahrungsraum besonderer Prägung“ (MSW NRW, 2011, S. 9). Im weiteren Verlauf des Lehrplans fehlen jedoch Konkretisierungen. So liest man lediglich: „Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage körperlich-sinnlicher Wahrnehmungen und Bewegungserfahrungen Handlungsentscheidungen treffen sowie diese in den jeweiligen Bewegungsfeldern und Sportbereichen anwenden und erläutern“ (ebd., S. 14-15). Das ist auffällig wenig im Vergleich zur ausgewiesenen Erfahrungsorientierung auf der Zielebene.

Eine *Reflexion über Körper* wird in den Lehrplänen von 1999/2001 ebenfalls ausdrücklich angelegt. So sollen die Schülerinnen und Schüler ihre „[...] soziale Handlungsfähigkeit in Verbindung von praktischer Erfahrung und Reflexion [...]“ weiterentwickeln (MSWWF NRW, 1999, S. XXX). Ziel ist ein „reflektiertes Handeln“ (ebd., S. XLII). Entsprechend wird in der Entfaltung der pädagogischen Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ ein Reflektieren der Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers und gesellschaftlicher Vorgaben über Aussehen und Bewegung sowie ethnischer Unterschiede im Umgang mit dem Körper angeregt (vgl. ebd., S. XXVIII).

Unterricht wird beschrieben als „[...] durch ein ständiges Wechselspiel von Handeln und Reflektieren gekennzeichnet [...]“ (MSWF NRW, 2001, S. 101). Eine tief greifende, reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit soll dazu dienen, die Körperidentität der Schülerinnen und Schüler zu fördern und „[...] einen verantwortungsbewussten Umgang mit der eigenen Körperlichkeit zu erschließen“ (ebd., S. 70). Hierzu gehört auf der Inhaltsebene sowohl das Erfahren und Deuten von Körpersignalen (vgl. ebd., S. 72) als auch das Erproben und Reflektieren von Trainingsmethoden (vgl. ebd., S. 82), das kritische Hinterfragen von Kriterien zur Leistungsbeurteilung (vgl. ebd., S. 112) sowie die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bewegungstereotypen (vgl. ebd., S. 93). In einer solch reflexiven Auseinandersetzung mit Körper kann dem von Bourdieu herausgearbeiteten Zusammenhang zwischen äußerer Formung und inneren Eigenschaften (vgl. Kap. 2) vermutlich Rechnung getragen werden.

In den *kompetenzorientierten* Lehrplänen kommt *Reflexion über Körper* ebenfalls Raum zu. Im Inhaltsbereich „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ (MSW NRW, 2008, S. 115) soll an der Grundschule ein „Verständnis für ein funktionell richtiges Bewegen“ entwickelt (ebd., S. 119), Anzeichen für Ruhe und Bewegungsbelastung sowie die „Veränderbarkeit koordinativer Fähigkeiten und konditioneller Voraussetzungen“ begriffen werden (vgl. ebd., S. 119-120). Eine *Reflexion* der eigenen Körperlichkeit, die über diese eher funktionalen Aspekte hinausgeht, findet sich jedoch nicht.

Im Gymnasiallehrplan von 2011 liest man auf der Zielebene von der Bedeutung der „fachspezifischen Methoden- und Urteilskompetenz“ (vgl. MSW NRW, 2011, S. 10). In den Kompetenzerwartungen wird dies an zahlreichen Stellen konkretisiert, wenn z. B. erwartet wird, die eigene sportsspezifische Leistungsfähigkeit in Belastungssituationen wahrzunehmen, einzuschätzen und

anhand vorgegebener Kriterien zu beurteilen (vgl. ebd., S. 15, 21, 23, 29, 31), Prozesse des Aufwärmens wie auch des Entspannens funktionsgerecht zu planen und auszuführen (vgl. ebd., S. 29) oder die Bewegungs- und Gestaltungsqualität bei sich und anderen „nach vorgegebenen Kriterien“ zu beurteilen (vgl. ebd., S. 26, 34). Diese Konkretisierungen machen jedoch deutlich, dass Reflexion hier entweder auf funktionale Aspekte von Körper und Bewegung begrenzt oder aber eine Beurteilung anhand vorgegebener Kriterien eingefordert wird. Eine reflexive Auseinandersetzung mit Körpererfahrung als einer zentralen Kategorie sozialer Interaktionen im Sinne einer ästhetischen Selbstgestaltung (vgl. Alkemeier, 2003, S. 55) ist dies nicht.

Zur Kategorie *Körperlicher Ausdruck* gibt es in den Lehrplänen von 1999/2001 vergleichsweise wenige Stellen. Dennoch rückt der menschliche Körper als „Träger von Botschaften der Person“ in der pädagogischen Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ sehr wohl in den Fokus (vgl. MSWWF NRW, 1999, S. XXVIII). Die Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers sollen erprobt und reflektiert werden, sei doch Arbeit am eigenen Körper Arbeit an der eigenen Persönlichkeit (vgl. ebd.). In diesem Sinne wird Bewegung zum „Medium ästhetischer Erziehung“ (ebd.), was im Inhaltsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen“ (vgl. ebd., S. XXXVII-XXXVIII) in besonderer Weise zum Tragen kommt. Auf der Inhaltsebene wird Bewegung im Grundschullehrplan als „Mittel des Ausdrucks und der Verständigung“ (ebd., S. 5) konkretisiert, wenn z. B. Gefühle in Bewegung ausgedrückt werden sollen (ebd., S. 25). Im Gymnasiallehrplan von 2001 gewinnt diese Perspektive auf der Inhaltsebene, bezogen auf Tanz (vgl. MSWF NRW, 2001, S. 96) oder Synchronschwimmen (ebd., S. 83), zudem an Bedeutung.

Im Grundschullehrplan von 2008 wird der Körper als Ausdrucksmedium im Inhaltsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen“ zunächst in ähnlicher Weise zum Unterrichtsinhalt (MSW NRW, 2008, S. 117, S. 128). Die pädagogische Perspektive „Ausdruck“ wird zudem bis in den gymnasialen Lehrplan von 2011 beibehalten (MSW NRW, 2011, S. 9). Dennoch erfährt die Perspektive hier eine Verengung, wird doch nun der Körper weniger als Träger von Botschaften thematisiert, als vielmehr ein eher funktionaler Umgang mit gestalterischen Elementen: Die Schülerinnen und Schüler sollen „Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten sinn- und situationsangemessen entwickeln bzw. gezielt verändern sowie normierte Bewegungsabläufe individuell funktionsgerecht gestalten“ (ebd., S. 15). So wird aus dem im *Erziehenden Sportunterricht* angelegten, reflexiven Umgang mit den Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers im *kompetenzorientierten* Gymnasiallehrplan ein Beurteilen der „Bewegungs- und Gestaltungsqualität [...] nach vorgegebenen Kriterien“ (ebd., S. 34).

#### 4 | RESÜMEE

Ausgangspunkt der Überlegungen war der Verdacht, dass auf der programmatischen Ebene von Sportlehrplänen im Zuge der *Kompetenzorientierung* zunehmend das Produzieren fitter, gesunder und arbeitsfähiger Körper im Vordergrund stehe und dabei ein ganzheitliches Erfahren der eigenen Körperlichkeit in den Hintergrund rücke. Um dieser Hypothese empirisch nachzugehen, wurde auf Grundlage körpersoziologischer Theorien am Beispiel der letzten beiden Lehrplangeneratio-

nen in NRW untersucht, welches Körperbild jeweils vorherrscht und welche Veränderungen sich im Zuge der *Kompetenzorientierung* feststellen lassen.

Die Analyse zeigt, dass die *kompetenzorientierten* Lehrpläne mit normierten Leistungserwartungen, einer Orientierung an funktional-sportiv ausgerichteten Fertigkeiten, genauen zeitlichen Vorgaben, wann welche Fertigkeiten erworben sein sollen, dem standardisierten Überprüfen dieser Vorgaben sowie einer insgesamt starken Ausrichtung auf Leistungsoptimierung und Effizienzsteigerung durchaus einige Elemente aufweisen, die an eine *Disziplinierung der Körper* erinnern. Das freie und selbstbestimmt handelnde Subjekt rückt in den Hintergrund. Ein lediglich auf der Zielebene angelegtes Erfahren des eigenen Körpers wird durch fehlende Konkretisierungen auf der Inhaltsebene der Lehrpläne eher zur Makulatur. Auch ist ein reflexives Auseinandersetzen mit der eigenen Körperlichkeit und körperlicher Ausdruck in diesen Lehrplänen primär unter funktionalen Gesichtspunkten, anhand vorgegebener Kriterien und weniger im Sinne einer *Ganzheitlichen Leibesbildung* relevant.

Der Körper droht somit zum Objekt instrumenteller Vereinnahmung zu werden – reduziert auf einen im gesellschaftspolitischen Interesse funktionierenden, ausnutzbaren Körper (vgl. Foucault, 1977b, S. 37). Zum einen führt hierbei die fertigkeits- und leistungsorientierte Ausrichtung des Sportunterrichts zu einer gewissen *Disziplinierung* von außen und zum anderen wird dem Einzelnen aufgetragen, in individueller Auseinandersetzung mit dem Körper für die eigene Leistungsfähigkeit zu sorgen. Auch zielt die funktionale Thematisierung von Gesundheit und Fitness in diesen Lehrplänen eher auf Gesunderhaltung und damit auf eine *Regulierung der Bevölkerung* als auf eine ganzheitliche Beschäftigung mit dem eigenen Körper. Die Lehrpläne suggerieren Gesundheit und Fitness als anzustrebende Normen – nahezu ohne eine individuelle, kritische Auseinandersetzung hiermit anzuregen. Dies kommt dem, was Foucault (vgl. 1977a, S. 171-176) als gesellschaftliche „Normierung“ bezeichnet, recht nahe.

Somit kann eine Verengung im Zuge der *Kompetenzorientierung* attestiert werden, ist doch in den Lehrplänen der vorangegangenen Phase des *Erziehenden Sportunterrichts* ein auffällig anderes Körperbild erkennbar. Einer stark funktionalen Betrachtung des menschlichen Körpers und einer einseitigen Vermittlung von Fertigkeiten wurde hier eine Absage erteilt. Der *Erziehende Sportunterricht* bemühte sich ausdrücklich um ein Anbahnen von Haltungen und Einstellungen für eine mündige gesellschaftliche Teilhabe. Entsprechend regten diese Lehrpläne im Gegensatz zu den *kompetenzorientierten* auch eine erfahrungsorientierte Gesundheitserziehung im ganzheitlichen Sinne an. Insgesamt standen leiborientierte Selbst- und Welterfahrung im Mittelpunkt der Überlegungen, die, durch Reflexion begleitet, für die Persönlichkeitsentwicklung fruchtbar gemacht werden sollten. Durch eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit, Körperbildern und -idealen wurde zudem für die habituelle Prägung des Körpers und deren Bedeutung in sozialen Kontexten sensibilisiert. Auf diese Weise rückte auch zeitweise der menschliche Körper als Träger von Botschaften in den Vordergrund und Bewegung wurde zum Medium ästhetischer Erziehung. Dieser Ansatz einer *Ganzheitlichen Leibesbildung* findet sich in den *kompetenzorientierten* Lehrplänen nur noch in fragmentarischer Form.

## LITERATUR

- Alkemeyer, T. (2003). Formen und Umformungen. Die Bedeutung von Körpersoziologie und historischer Anthropologie für eine kritisch reflexive Sportpädagogik. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 38-64). Butzbach-Griedel: Afra.
- Alkemeyer, T., Boschert, B., Schmidt, R. & Gebauer, G. (Hrsg.). (2003). *Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur*. Konstanz: UVK.
- Aschebrock, H. (2013). Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung – Zum Wandel curricularer Leitideen. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 53-78). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1989). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dörpinghaus, A. (2011). Plädoyer wider die Verdummung. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 17-26). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fessler, N. & Knoll, M. (2013). Bewegungszentrierte Gesundheitsförderung. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 264-291). Aachen: Meyer & Meyer.
- Foucault, M. (1977a). *Der Wille zum Wissen* (Sexualität und Wahrheit / Michel Foucault 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977b). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giese, M. (2008). *Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsociologische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Goffman, E. (1991). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung? In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 79-97). Aachen: Meyer & Meyer.
- Grupe, O. (2001). Sportpädagogik und Sportwissenschaft. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 13-24). Schorndorf: Hofmann.
- Gugutzer, R. (2004). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: Transcript.
- Gugutzer, R. (2006). Der body turn in der Soziologie. Eine programmatische Einführung. In R. Gugutzer (Hrsg.), *Body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Bielefeld: Transcript.
- König, E. (1989). *Körper, Wissen, Macht. Studien zur historischen Anthropologie des Körpers*. Berlin: D. Reimer.
- Küpper, D. (2000). Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevisi-on in Nordrhein-Westfalen* (S. 235-253). Bönen: Kettler.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meinberg, E. (2010). Schulsport und Bildungsforschung: Ansätze. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 77-90). Schorndorf: Hofmann.
- Meinberg, E. (2011). *Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation*. Münster: LIT-Verlag.
- MSWF NRW [Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (2008). *Lehrplan Sport*. In ebd., *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. (S. 111-134). Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein Westfalen. Sport*. Zugriff am 07.11.2011 unter [http://www.schulsport-nrw.de/info/08\\_service/richtlinien.html](http://www.schulsport-nrw.de/info/08_service/richtlinien.html).
- MSWWF NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes

Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.

Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplänenentwicklung – 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.

Ruin, S. (2013). Das Körperbild in kompetenzorientierten Lehrplänen. In G. Stibbe & N. Schulz (Hrsg.), *Lehrpläne – Grundlagen, Entwicklungen, Analysen*. (Brennpunkte der Sportwissenschaft, Bd. 35, S. 133-145). Sankt Augustin: Academia.

Ruin, S. & Stibbe, G. (2014). Zum Bildungs- und Erziehungsverständnis in kompetenzorientierten Lehrplänen. *sportunterricht*, 63 (6), 168-173.

Schierz, M. & Thiele, J. (2004). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardi-

sierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (2), 47-62.

Shilling, C. (2012). *The body and social theory*. London: SAGE.

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

Stibbe, G. (2011) Standards, Kompetenzen und Lehrpläne im Fach Sport – Einführung. In ebd. (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne* (S. 11-15). Schorn-dorf: Hofmann.

Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung*. Sankt Augustin: Academia Verlag.

Thiele, J. (2008). „Aufklärung, was sonst?“ Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 20 (2), 59-74.