

SPORTUNTERRICHT NACH PISA

von Jörg Thiele und Matthias Schierz

ZUSAMMENFASSUNG | Der PISA-Schock der Jahrtausendwende hat auch in den Bezugsdisziplinen des Unterrichtsfachs Sport für erhebliche Irritationen und in der Nachfolge für durchaus kontroverse Diskussionen hinsichtlich möglicher Konsequenzen gesorgt. Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit den im Kontext der ersten PISA-Studie entwickelten Hintergrundvorstellungen von Schule und Unterricht, die angesichts der dominierenden Leistungsvergleiche und Rankings zumeist implizit blieben. Aus einer Perspektive des Als-ob wird danach versucht, ein PISA-konformes Verständnis des Unterrichtsfachs in der Schule zu konzipieren. Ein solches Verständnis führt – für einige vielleicht überraschend – nicht zu einem effizienzorientierten Motoriktraining in der Schule, sondern zu einer Reflexion und Rationalität verpflichteten Vorstellung physischer Expressivität. Die Möglichkeit eines solchen Modells von Sportunterricht wird in Anlehnung an eine Semiotik des Sports ebenfalls im Modus des Als-ob ansatzweise ausgearbeitet und anschließend an der Realität der tradierten Fachkultur kurz gespiegelt.

Schlüsselwörter: Sportunterricht, PISA, Konzepte, Literacy

PHYSICAL EDUCATION AND PISA

ABSTRACT | The PISA-shock at the turn of the millennium has caused considerable irritation in the related disciplines of Physical Education (PE) and has led to ongoing controversial discussions regarding possible consequences. The article focuses on background perceptions of schools and teaching in general in context of the first PISA-study. Considering major performance comparisons and rankings, these perceptions were mostly kept implicit. Furthermore, the article attempts to develop a PISA-compliant understanding of PE from an “as if”-perspective. Such an understanding is – maybe unexpected for some – not an efficiency-oriented motor skills training at school, but rather a reflection and rationality-obliged conception of physical expressiveness. Referring to a semiotics of PE, the opportunity of such a PE-model will be rudimentarily elaborated and shortly reflected – also in the “as-if”-mode – on the background of the established subject culture of PE.

Key Words: Physical Education, PISA, Concepts, Literacy

SPORTUNTERRICHT NACH PISA

EINLEITUNG

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte nach Erscheinen der ersten PISA-Ergebnisse einschließlich des damit einhergegangenen PISA-Schocks (Baumert, 2001; Fahrholz, Gabriel & Müller, 2002), den darauf fußenden Empfehlungen zu grundlegenden Veränderungen der deutschen Bildungslandschaft in der sogenannten „Klieme-Expertise“ (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquards, Rost, Tenorth & Vollmer, 2003), dem kompetenhaften (Wieder-)Aufstieg der empirischen Bildungsforschung und den zum Teil heftig geführten Debatten zwischen Befürwortern und Kritikern all dieser Entwicklungen, bietet es sich an, erste und vorläufige Bilanzierungen zu versuchen. Unstrittig dürfte dabei zunächst die Feststellung sein, dass durch die benannten Prozesse erhebliche strukturelle und diskursive Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems in Gang gesetzt und gehalten wurden, ein systemirritierender Effekt kann demnach unterstellt werden. Konstatiert werden kann nach eineinhalb Jahrzehnten aber auch ein Prozess der Normalisierung, die Ergebnisse der x-ten PISA-Befragung werden noch zur Kenntnis genommen, lösen aber keine landesweiten Schockwellen mehr aus, was – um das federführende Konsortium am Leben zu erhalten – auch zu neuen Forschungsformaten und -programmen führt¹. Hinzu kommt nach eineinhalb Jahrzehnten wohl auch so etwas wie Ernüchterung angesichts der im Vergleich zu den hoch gehängten bildungspolitischen Erwartungen eher wenig spektakulären Ergebnissen. Neben diesen eher atmosphärischen Zustandsbeschreibungen eines neuen Bildungsparadigmas ist demgegenüber die Frage nach der Qualität und den Konsequenzen der ausgesprochen vielschichtigen und heterogenen Aktivitäten in den ebenso disparaten Handlungsfeldern der Nach-PISA-Ära zu beantworten. Da vermutlich niemand mehr den gesamten Raum der Aktivitäten und Diskurse überblickt, ist hier eine Begrenzung der Fragestellung zwingend erforderlich.

Wir wollen im vorliegenden Artikel den Fokus auf das Unterrichtsfach Sport im Kontext der PISA-affinen Diskurse lenken und dabei konstruktiv Anschlussmöglichkeiten, aber auch Leerstellen hinsichtlich unserer eigenen Ansprüche an ein Fach Sport ansprechen, um abschließend die Frage möglicher Hintergründe für das erstaunliche Beharrungsvermögen der Verteidigung des fachlichen Status quo zumindest anzureißen.

1 | PISA-DISKURSE UND DAS FACH SPORT

Unsere kritische Position gegenüber dem Grundansinnen von PISA haben wir in einigen früheren Publikationen bereits zum Ausdruck gebracht. Wir wiederholen sie hier nicht (dazu Schierz & Thiele, 2004). Wenn wir im Folgenden von PISA sprechen, dann geht es auch nicht nur um die

1 So ist es schon erwähnenswert, dass – nachdem sich der öffentlichkeitswirksame Effekt der großen internationalen Leistungsvergleichsstudien abzuschwächen droht – die PISA-Verantwortlichen einen weiteren Schwerpunkt entwickeln, in dem der lange Zeit eher abschätzig betrachtete Bereich der Einzelschulentwicklung „PISA-fähig“ gemacht werden soll (Bloem, 2016, S. 87ff.).

im engeren Sinne damit verknüpften regelmäßigen Studien zu den internationalen Leistungsvergleichstests und den daran geknüpften publikumswirksamen Rankings, sondern um das daran gekoppelte Paradigma von Bildungsforschung und Reformstrategien, das die bildungs- und schulpolitischen Diskussionen seit der Jahrtausendwende weitgehend beherrscht hat (z. B. Baumert, 2001; Baumert, 2002; Klieme et al., 2003). Vor diesem Hintergrund interessiert uns die Rekonstruktion eines Schul- und Unterrichtsverständnisses *im Sinne* des PISA-Paradigmas, um daraus auch Schlussfolgerungen für ein an dem PISA-Paradigma orientierten Format von Sportunterricht zu ziehen. Die durchaus auch heute noch nachvollziehbare Aufgeregtheit und der Aktionismus der Jahre nach der medienwirksamen Publikation der ersten PISA-Ergebnisse haben eine solche differenziertere und distanziertere Rezeption weitgehend verhindert. Wir begeben uns also in einen Modus des Als-ob und entwickeln daraus die Perspektive auf einen Sportunterricht *nach oder im Sinne von PISA*.

Betrachtet man die Nach-PISA-Diskussion in der Sportpädagogik, so kann man nach einer ersten Phase der weitgehenden Interesselosigkeit bis ca. 2003/04², eine Phase der kontroversen – in Teilen ablehnenden und in Teilen unterstützenden – Positionierungen auf theoretischer Ebene identifizieren, die eng an die Frage der Legitimierbarkeit vor dem Hintergrund veränderter schulischer Ansprüche (Stichworte: Kompetenzorientierung/Standardisierung) gekoppelt war bis ca. 2008/09 (z. B. Grupe, Kofink & Krüger, 2004; Schierz & Thiele, 2004; Krick, 2006; Kurz, 2007; Thiele, 2007). Danach könnte man von einer Phase der Normalisierung sprechen, wobei einerseits theoretisch-empirische Anpassungen an die bestehenden Ansprüche der Kompetenzmodelle vorgenommen wurden, andererseits aber auch weitgehend unabhängig von übergeordneten Diskursen die Sonderstellung des Fachs Sport weiterentwickelt wurde (z. B. Stibbe, 2011; Roth, Balz, Frohn & Neumann, 2012; Gogoll, 2013). Die Abkopplung bzw. Ausblendung der Nach-PISA-Diskurse dürfte vor allem damit erklärbar sein, dass ein (ernsthafter) administrativer Zugriff auf die Nicht-PISA-Fächer nicht stattgefunden hat. Das bereits in der Klieme-Expertise 2003 angesichts der enorm ressourcenintensiven Beforschung der Kernfächer prognostizierte, aber noch nicht für bare Münze genommene „muddling through“ der PISA-fernen Fächer fand so doch noch seine Umsetzung.

Im Rückblick und aus der Distanz einiger Jahre wird man die Befürchtungen einer alles vereinnahmenden PISA-Diktatur wohl als überzogen bezeichnen können, ohne gleichzeitig die einschneidenden Veränderungen von neuen Governance-Strukturen auch im schulischen Bereich kleinreden zu wollen. Die PISA-induzierten Veränderungen für das Schulfach Sport jedenfalls scheinen aktuell überschaubar und auch die flächendeckende Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne hat bislang in den etablierten Strukturen des Fachs Sport kaum Spuren hinterlassen können, zumal diese von Bundesland zu Bundesland variierenden Versionen kompetenzorientierter Lehrpläne weitgehend freihändig und ohne hinreichende wissenschaftliche Unterstützung entwickelt wur-

2 Als Ausnahme kann man den bereits 2003 erschienenen Artikel „PISA-Schock auch im Schulsport? Wie fit sind deutsche und finnische Jugendliche?“ betrachten, der relativ früh eine parallelisierende Darstellung zum PISA-Format im Schulsport zum Ausdruck brachte, allerdings auch – in deutlicher Verkürzung des Literacy-Ansatzes – allein auf motorische Leistungskomponenten rekurrierte (Telama, Nupponen, Naul & Hoffmann, 2003).

den. Eine Metamorphose von Sportunterricht in ein test- und standardorientiertes Motoriktraining mag zwar gelegentlich auch stattfinden, doch liegen die Gründe dafür weniger bei PISA als bei gefühltem Bewegungsmangel und Übergewicht epidemischen Ausmaßes, dem man durch entsprechende Programme glaubt begegnen zu müssen (und zu können). *Die eigentliche Pointe von PISA liegt jedoch noch an einer ganz anderen, wenn man so will entgegengesetzten Stelle, wie die nachfolgenden Überlegungen zeigen sollen.*

Schaut man – ebenfalls aus der Distanz – auf die Diskursfelder, die sich in der Nach-PISA-Debatte eröffnet haben, dann zeigen sich dort einige interessante Anschlussmöglichkeiten an einige sportpädagogische Themen, die nachfolgend zunächst beschrieben und dann auch hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit geprüft werden sollen.

2 | LEERSTELLEN: METAPHERN UND METAPHORIK DES PISA-DISKURSES

Der entscheidende Ort der Umsetzung aller mit PISA verknüpften Konsequenzen ist die Schule. Hier entstehen die in PISA diagnostizierten Probleme³ und hier ist auch der Ort ihrer Lösung. Bevor wir uns mit spezifischeren Vorstellungen des PISA-Diskurses nachfolgend befassen, sollen aber zuvor noch die zentralen Rahmungen des Schulverständnisses zumindest im deutschsprachigen Diskurs kurz näher betrachtet werden, weil sich erst daraus auch die Formatierung der Unterrichtsebene nach PISA nachvollziehen lässt. Wir möchten dazu an dieser Stelle auf ein längeres Zitat eines zentralen deutschsprachigen PISA-Protagonisten zurückgreifen:

„Auch wenn Lernprozesse unauflöslich in emotionales und motivationales Geschehen eingebettet sind, steht die Schule doch unter dem Primat des Kognitiven, und zwar mit höherem Alter der Schüler und Schülerinnen zunehmend. Mag am Anfang der Grundschulzeit der handelnde Vollzug noch gelegentlich im Vordergrund stehen, so gewinnt im Laufe der Schulzeit die reflexive Auseinandersetzung mit Symbolsystemen globale Bedeutung. Dies gilt auch, wenn Fragen des Ästhetisch-Expressiven – etwa in den Bereichen von Literatur, Musik, bildender oder darstellender Kunst – Unterrichtsgegenstand sind oder evaluativ-normative Probleme zur Behandlung anstehen, wie Fragen der guten Lebensführung, der ethischen Grundlagen menschlichen Handelns, des richtigen Wirtschaftens oder der Regelung des Gemeinwesens. Schule eröffnet einen primär reflexiven Zugang zu unterschiedlichen Lebensbereichen. Reflexivität und der Primat des Kognitiven sind wahrscheinlich ein der Schule inhärenter Schutz gegen Indoktrination“ (Baumert, 2002, S. 6).

Schule wird im Kern verstanden als Reflexionsinstanz, die über das Medium Unterricht das Primat des Kognitiven zu bedienen hat und zwar weitgehend unabhängig vom jeweiligen fachlichen Zugang. Ob Mathematik, Englisch, Deutsch, Kunst, Musik, Sport oder Physik – der Gegenstand des Fachs muss seine kognitive Relevanz, d. h. seine Relevanz für das in Denkprozessen verankerte

3 Zumindest was die Unterrichtsebene betrifft, auf die ja die Interventionen im Anschluss an PISA abzielen. Dass z. B. sprachliche Probleme auch ganz andere, außerschulische Ursachen haben können, wird auch durch die PISA-Untersuchungen natürlich keineswegs in Abrede gestellt.

Verstehen von Welt, ausweisen können. Unterricht – so Baumert weiter – *bildet*, die Organisation *erzieht* (Baumert, 2002, S. 6). Eine weitere Legitimation dieser Position wird nicht geleistet⁴.

Dieses Grundverständnis von Schule als kognitiv ausgerichteter Reflexionsanstalt bildet den Hintergrund für alle darauf aufbauenden Überlegungen zur curricularen Ausgestaltung der Unterrichtsebene. Besonders interessant ist in diesem Kontext auch der Hinweis auf die Schutzfunktion der Reflexivität gegen mögliche Indoktrinationsabsichten. Schule soll in diesem Verständnis keine Gläubigen produzieren oder Ungläubige missionieren, sondern sich mit dem Phänomen Religion im Unterricht probeweise und reflexiv auseinandersetzen, Schule soll auch keine Sportler*innen produzieren oder Unsportliche missionieren, sondern sich mit dem Phänomen Sport im Unterricht probeweise und reflexiv auseinandersetzen. Anders gesagt: Auch wenn Einübung als *probeweise* Teilnahme an Praxen ein Moment der Befähigung zu kultureller Teilhabe durch Schule ist, so ist die Bildung urteilsfähiger Teilhabe auch und gerade in der Schule unverzichtbar an die didaktische Vermittlung von Distanzierungsfähigkeit und der Beobachtung der Gesamtpraxen gebunden, an denen u. a. auch ausschnittshaft, versuchsweise und perspektivisch Partizipation schulisch erprobt wird. Denn ohne systematisierte Distanznahme als Bedingung reflexiv-urteilsfähiger Teilhabe an kulturellen Praxen würde „das in der Schule vermittelte Wissen auf *Verfügungswissen* reduziert und um die Dimension des *Orientierungswissens* verkürzt (...)" (Dressler, 2013, S. 193) werden. Dann aber wäre „der jeweilige Unterricht keine allgemeinbildende Veranstaltung, sondern ein Ausbildungs- und Einübungsprogramm, das so nicht an die Schule gehört“ (Dressler, 2013, S.196).

Wenn die Organisation erzieht, aber nicht der Unterricht, dann ist selbstverständlich auch die innerhalb der pädagogischen und in jüngerer Zeit auch in besonderem Maße in der sportpädagogischen Diskussion populär gewordene Vorstellung eines „erziehenden (Sport-)Unterrichts“ obsolet. Da in der sportpädagogischen Diskurstadtion ohnehin den erziehenden Funktionen des Sportunterrichts ein deutliches Gewicht zugesprochen wird, zeigen sich schon hier erhebliche Verwerfungen zwischen den gängigen sportpädagogischen und den PISA-orientierten Überlegungen von Schule und Unterricht.

Die von Baumert (2002, S. 6) formulierte, aber nicht weiter begründete These, dass die Organisation/Institution erziehe, geht auf Bernfeld (1925/2006) zurück. Sie findet sich in den 1970er-Jahren in der Rede vom „heimlichen Lehrplan“ bei Zinnecker (1975) wieder und wird auch in Dreebens Arbeit „Was wir in der Schule lernen“ (1980) vertreten. Schule hat in diesen Theorieansätzen als Organisation die Aufgabe, in der nachwachsenden Generation die normativen Voraussetzungen und funktionalen Erfordernisse der Reproduktion (industrieller) Gesellschaften zu sichern. Nach

4 Diese interessante Aufteilung von Zuständigkeiten – Unterricht für (kognitive) Bildung, Organisation für Erziehung – kommt in den Überlegungen ziemlich unvermittelt, was angesichts der Reichweite einer solchen These schon irritiert. Zudem werden der Schule auf der Unterrichtsebene (das ist ja, begrenzt auf die untersuchten Fächer, die eigentliche Zuständigkeit von PISA) große Unterschiede, auf der Erziehungsebene dagegen wenig Wirkungsunterschiede attestiert. Woher die Einschätzung der Erziehungswirkungen kommt, bleibt auch unklar, was angesichts der gerade vonseiten der PISA-Protagonisten immer wieder eingeforderten Evidenzbasierung die Irritation nicht gerade mindert. Wir verfolgen diese Position aber im Sinne der Rekonstruktion eines PISA-Grundverständnisses gleichwohl weiter, um die Folgen eines konsequent zu Ende gedachten Unterrichtsverständnisses nach PISA herauszuarbeiten.

Dreeben betrifft dies die Normen: Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität. In jüngerer Zeit findet die These auch ein subjektivierungstheoretisches Interesse, insbesondere im Hinblick auf die Subjektivierung von Kollektiven (Alkemeyer & Bröckling, 2018).⁵

Schule subjektiviert durch ihre normativen Anforderungen in Form von Richtlinien, Gesetzen, Kontrakten, Identitätsnormen und Konventionen, durch ihre unpersönlichen Praktiken, Anerkennungsverhältnisse und Adressierungen. Sie subjektiviert nicht nur Individuen in spezifischer Weise zwischen Fremdformatierung und Selbstformung zur kompetenten Mitgliedschaft, sondern subjektiviert auch überindividuelle Kollektive. Dies wird darin sichtbar, dass Schule zwar als Organisation ihre Schüler*innen und auch Lehrer*innen durch die Formdominanz der Organisation zur (Selbst-)Organisation „im Geist der Disziplin“ (vgl. Durkheim, 1984) subjektiviert, dass sie darin aber Schülerschaft und Lehrerschaft nicht nur als Individuen zur aktiven Mitgliedschaft und Handlungsmächtigkeit befähigt, sondern zugleich (weltweit) eine Schülerschaft und Lehrerschaft als in der Organisation Schule praxisfähige Kollektive erzeugt.

Ohne dass die theoretischen Implikationen, Widersprüche und Folgen der benannten Ansätze hier diskutiert werden müssten, liegt ihnen gemeinsam die Annahme zugrunde, dass Schule keiner weiteren Sondererziehungs- oder Subjektivierungsinstanzen wie beispielsweise „Sport“ bedarf, um Schüler*innen auch über die Schule hinaus zur kompetenten Mitgliedschaft in Anschlussorganisationen, u. U. solchen des Sports, zu befähigen. Dass Sport in der Schule in Hinblick auf die Aufführung und Bestätigung des Leistungsgedankens in der Geschichte der Schule eine besondere Rolle spielt, zeigt daher zunächst nur, dass die erzieherische Bedeutung des Schulsports eher im Imaginären und kommunizierten Idealen als im Realen der (Einzel-)Schule zu verorten wäre. Ein Fach aber, das sich in einem Doppelauftrag der Erziehung zum und durch Sport als Erziehungsfach versteht, ist dann nachvollziehbar auch in seinen Praktiken so zu gestalten, dass es in der Schule vorrangig Sport unter Erziehungsperspektiven organisiert und weniger über Sport allgemeinbildend unterrichtet.

PISA und die in ihrem Deutungshorizont agierenden Protagonisten arbeiten zudem interessanter- aber auch verstörenderweise an zentralen Stellen ihrer Schul- und Unterrichtskonzeption mit durchaus vielschichtigen Metaphern (z. B. Literacy, Modi des Weltzugangs, Domänen), die aber

5 *Subjektivierungsforschung* untersucht im Anschluss an Foucaults macht- und gouvernementalitätstheoretische Studien die Prozesse der Subjekt-Werdung von Individuen und Kollektiven unter historischen und sozialen Bedingungen der Vorgabe von Subjektfiguren und -normen. Das Feld der in empirischen Arbeiten und „Theorien zur soziokulturellen Konstitution von Subjekten entlang normativer Ordnungen“ (Geimer et al., 2019, S. 1) ist an dieser Stelle allein aufgrund der untrennbaren Verbundenheit von Subjektivierungstheorien mit Subjekt- und Subjektivitätstheorien weder in Grundzügen, geschweige denn ausführlich darstell- und diskutierbar. Als eine gemeinsame Grundfrage der gegenwärtigen Subjektivierungsforschung in den Disziplinen der Soziologie, Ökonomie, Politologie und der Erziehungswissenschaft darf vielleicht die Frage gelten, „wie Akteurinnen auf unterschiedliche Ordnungen eines idealen Subjekts-Seins (auch jenseits ökonomischer Appellstrukturen und Aktivierungsmuster) Bezug nehmen“ (ebd. 2019, S. 4). Diese Frage setzt in ihren theoretischen Grundlagen die Annahme eines Doppelcharakters des Subjekts am Schnittpunkt von Macht- und Selbsttechnologien voraus. In Differenz zum klassisch-ontologischen Subjektdenken konzipieren subjektivierungstheoretische Ansätze das Subjekt nicht unter der Prämisse vorgängiger Autonomie gegenüber historisch-sozialen Bedingungen, sondern entwerfen es als ein erst zu werdendes, unter kulturelle Codes und Formatierungen unterworfenes und zugleich als hierdurch erst zum Handeln ermächtigt und sich selbst ermächtigendes Individuum oder auch Kollektiv. Auf die theoretisch-kategorialen Denkherausforderungen, die sich für die Erziehungswissenschaft mit der Verhältnisbestimmung der Begriffe Subjektivierung, Bildung und Sozialisation ergeben, kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden (vgl. Ricken et al., 2019).

in ihrer metaphorischen Struktur überhaupt nicht thematisiert werden. Stattdessen wird ihnen eine Art Selbstverständlichkeit unterstellt, die anscheinend keiner weiteren Erläuterung bedarf und entsprechend auch nicht erläutert wird. Dabei erweisen sich diese Begriffe in ihrer Vagheit, Diffusität und Vieldeutigkeit als den im gleichen Kontext häufig kritisierten bildungstheoretischen Begrifflichkeiten durchaus ebenbürtig. Nur wurde dies im PISA-eigenen Begriffsinventar nicht problematisiert, weil man, der eigenen Agenda folgend, umstandslos zu den operationalisierbaren, empirischen Untersuchungsfeldern in Form der bekannten Leistungsvergleichsstudien wechselte. Welche Bilder auf der und durch die metaphorische Ebene erzeugt wurden, blieb weitgehend ausgeblendet. Wir können die Problematik an dieser Stelle nicht in ihrer Breite vorführen, sondern möchten an zwei spezifische Metaphern andocken, die für die sportpädagogische Diskussion trotz – oder vielleicht auch wegen – ihrer Diffusität eine durchaus herausgehobene Bedeutung erlangt haben.

2.1 | LITERACY

Bestes Beispiel für die Metaphorik des PISA-Konzepts ist vielleicht das aus dem angelsächsischen Sprachraum übernommene *Literacy-Konstrukt*⁶, das sich gut und scheinbar problemlos mit „Lesbarkeit“ (bzw. eigentlich Lesefähigkeit) übersetzen lässt – das aber als Problem auch ganze Bücher füllen kann (Blumenberg, 1981).

Im internationalen Diskurs stehen Überlegungen zur Literacy der oder des Einzelnen in mancher Hinsicht dem Ansatz des Capability Approachs (Nussbaum, 1999; Sen, 2010) sehr nahe (Maddox, 2008). Denn im Literacy-Konzept spiegeln sich relevante Gesellschaftsbezüge der PISA-Studie ebenso wider wie implizite Vorstellungen von den Bedingungen persönlich anzustrebender und zu erfüllender kultureller Teilhabe. Für kompetenztheoretische Fassungen eines Bildungsminimums (vgl. Tenorth, 2004), die im OECD-/PISA-Diskurs mit der sich ausdifferenzierenden Rede von Cultural, Scientific, Reading, Computeral, Physical, Mathematical Literacy normativ eingefordert werden, genügt daher nicht das bloße Anliegen elementarer „Alphabetisierung“ in einem wörtlichen oder übertragenen Sinn (vgl. Baumert, 2001). In der angemessenen Fassung eines Bildungsminimums werden entwickelte Fähigkeiten als generalisierte Grundlagen für die kommunikative Teilhabe an Kultur und Gesellschaft beschrieben und somit auch als Grundlagen befriedigender persönlicher Lebensführung der und des Einzelnen behandelt.

In der deutschen Version, in die Tenorths Überlegungen zu allgemeiner Bildung in einem nicht unbedeutenden Maße eingeflossen sind, orientiert sich das Literacy-Konzept an einem Leitbild einer Person, die als Bürger*in verständig und verantwortungsvoll zu urteilen und zu handeln weiß. Aus Sicht der Protagonisten des Literacy-Konzepts sind in der Aneignung und Ausübung der Bürgerrolle Fähigkeiten zu kultivieren, ohne die eine (demokratische) Gesellschaft letztendlich nicht funktionsfähig wäre.

6 Das es im Übrigen auch unter dem Schlagwort „Literalität“ in der deutschsprachigen Diskussion schon einige Zeit vor PISA gab, allerdings hier im Kontext dezidiert bildungstheoretischer Überlegungen (Tenorth 1994, S. 70ff.). Es taucht dann – vermutlich unter der Federführung Tenorths – auch in der Klieme-Expertise wieder auf.

Die im PISA-Umfeld gebräuchliche Vorstellung von „mathematical literacy“ eignet sich gut, die von der Bürgerrolle her gedachte, „normativ die Weltorientierung vermittelnde Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur“ (Baumert, 2001, S. 20) zu veranschaulichen: „Mathematische Grundbildung ist die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2000, S. 47).

In der Perspektive der Autoren*innen dieser Rahmenkonzeption ist daher eine neue und andersartige Art und Weise gefordert, sich im Unterricht mit Mathematik zu befassen, als es im traditionellen Mathematikunterricht an deutschen Schulen der Fall sei. In einer ähnlichen Sicht kommt auch Bettina Hurrelmann (2009, S. 26) als Literaturdidaktikerin vor dem Hintergrund des Literacy-Diskurses zur ebenso nahe liegenden wie generalisierenden Einsicht: „Die gewachsenen Strukturen eines Unterrichtsfaches sind kritisch zu überdenken und gegebenenfalls neu zu ordnen.“

Ersetzt man die Rede von der „mathematischen Grundbildung“ durch die Rede von einer „sportiven Grundbildung“⁷, dann würde es in der auf Sport bezogenen „physical literacy“ um die Fähigkeiten einer Person gehen,

- die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Sport in der Welt spielt,
- fundierte sportbezogene Urteile abzugeben;
- und sich auf eine Art und Weise mit Sport zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.

Worin genau die Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens „einer“ oder womöglich „dieser“ Person bestehen, um als Bürger*in ein konstruktives, engagiertes und reflektiertes Verhältnis zum Sport einzugehen, bleibt klärungsbedürftig. Die Art und Weise, sich im Schulfach oder auch fächerverbindend mit einem „zentralen Gegenstand unserer Kultur“ wie Sport neu und kritisch zu befassen, müsste dennoch nicht so radikal sein, wie man es vielleicht befürchten könnte. Denn die Anschlussfähigkeit des internationalen Literacy-Konzepts an die nationale, jedenfalls in der BRD am Ende der 1970er-Jahre begründete, fachkonzeptionelle Tradition des handlungsbefähigenden und mehrperspektivischen Sportunterrichts wäre ebenso nahe liegend wie offensicht-

7 Das Konzept einer (neuen) sportiven, sportlichen bzw. körperlichen Grundlagenbildung ist insbesondere in jüngeren Internetpublikationen auch von Hummel (2018; 2019) wieder offensiv ins Feld geführt worden, als Gegenentwurf zu mutmaßlich theoretisch abstrakten, verkopften und schlussendlich ideologischen Vorstellungen aktueller konzeptioneller Tendenzen und Analysen der Professionalisierung des Sportlehrerberufs in der Sportpädagogik (z. B. stellvertretend: Schierz & Miethling, 2017). Hummel rekurriert in seiner generalisierenden und pauschalisierenden Kritik dieses Ansatzes ebenfalls auf ein – nach seiner Einschätzung – international konsensfähiges Verständnis von physical literacy, welches die Irrungen dieses deutschen Sonderwegs angeblich klar und deutlich vor Augen führe. Die oben zitierten Vorstellungen einer OECD-/PISA-Variante von Literacy zeigen zumindest, dass auch hier offenbar unterschiedliche und damit diskursfähige Versionen existieren. Das ist nach unserer Einschätzung – erfreulicherweise – immer noch der wissenschaftliche Normalfall, jenseits aller unterstellten Ideologie.

lich (Ehni, 1977; Kurz, 1977; Thiele & Schierz, 2011; Schierz & Thiele, 2013). Diese Fachkonzeptionen erscheinen durchaus geeignet zu sein, an die internationale Diskussion um „physical literacy“ anzuknüpfen (Lundvall, 2015).⁸

2.2 | MODI DER WELTBEGEGNUNG

Bei der Frage nach den adäquaten Instrumenten, die eine „Lesbarkeit der Welt“ (Blumenberg 1981) ermöglichen bzw. unterstützen könnten, wird an entscheidender Stelle das Konstrukt der „Modi der Weltzugänge“ (wechselweise auch: Welterschließung, Weltbegegnung, Weltaneignung ...) eingeführt. PISA möchte im Kern herausfinden, in welchem Maß oder auf welchem Niveau Heranwachsende „die Welt“ lesen können. Schule bildet „die Welt“ in einem historisch-systematisch eher zufällig gewordenen (wenngleich nicht beliebigen) Fächerkanon ab, darin sind sich Bildungshistoriker weitgehend einig (z. B. Tenorth, 1994). Weil der Zufall in der PISA-Welt keinen Raum hat, sind auch nicht die Schulfächer im Zentrum der Betrachtung, sondern so etwas wie Lesarten von Welt, die in den notwendigen „Modi der Weltzugänge“ repräsentiert werden sollen. Der Hinweis auf die Modi der Weltbegegnung findet sich schon in der theoretischen Konzeption der ersten PISA-Studie, wo es um die Konstruktion des Kerncurriculums geht. Baumert, Stanat und Demmerich (die dieses Kapitel in der PISA-Studie verfasst haben) meinen Folgendes: „Die latente Struktur dieses Kerncurriculums ist jedoch nicht auf der Ebene von Themen, Fächern oder gar Problemen – mögen es auch Schlüsselprobleme sein, beschreibbar. Kanonbildend wirkt vielmehr der *reflexive* (Hervorhebung im Original) Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung“ (2001, S. 20). Vier solcher Modi werden in leichten begrifflichen Variationen immer wieder als zugleich unhintergebar und umfassend (im Übrigen bis auf Comenius und Humboldt zurückverweisend) benannt (z. B. Baumert, 2002; Tenorth, 1994, S. 120ff.): kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, Probleme konstitutiver Rationalität. Baumert hat zu diesen vier Modi dann noch fünf Basiskompetenzen (im Sinne „genereller Kulturwerkzeuge“: Beherrschung der Verkehrssprache, Mathematisierungskompetenz, Fremdsprachenkompetenz, IT-Kompetenz, Selbstregulierung des Wissenserwerbs) ergänzt und daraus eine zweidimensionale Matrix zur „Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons“ erstellt (Baumert, 2002, S. 11), deren Karriere angesichts der vielen inhärenten Ungereimtheiten

8 Das Interessante der jeweils nationalen Auslegungen des internationalen Literacy-Konzepts besteht u. a. darin, dass es im Einzelfall zur Konstruktion von capability-basierten Rahmenvorstellungen eines Curriculums führt, die selbst tradierte deutsche Konzepte mehrperspektivischen und handlungsbefähigenden Sportunterrichts in Hinblick auf Reflexions- und Kommunikationsanforderungen weit in den Schatten stellen. So heißt es in einer Darstellung des „Australien Curriculum: Health and Physical Education“, das sich an sieben „general capabilities“ orientiert, zu Literacy: „The literacy capability will support student to develop skills that will empower them to be critical consumers able to assess, interpret, analyse, challenge and evaluate the ever-expanding and changing knowledge base and influences in the fields of health, physical education and sport“ (acara 2012, S. 24). Darüber hinaus finden sich neben Literacy weitere sechs Capabilities im Curriculum, zu den das Fach etwas beizutragen hat: numeracy, information and communication technology (ICT) capability, Critical and creative thinking, Personal and social capability, Ethical behavior, Intercultural understanding. Auch dieses Beispiel demonstriert, dass die von Hummel intendierte Reduktion sportlicher Grundbildung auf einen angeblichen Kern von Bewegung/Motorik auch auf internationaler Ebene allenfalls eine Version im Konzert einer Vielzahl von Konzepten ist, die diskutiert werden können und sollen, mehr aber auch nicht.

eigentlich nur in Staunen versetzen kann⁹. Pragmatisch vervollständigt wird das Ganze dann noch durch exemplarisch benannte Schulfächer als Beispiele für die Modi. Und hier wird es für das Fach Sport wieder interessant.

Baumert (bzw. genauso auch die rezeptionsstrategisch noch deutlich wirksamere Klieme-Expertise) benennt für den ästhetisch-expressiven Modus der Weltbegegnung, der für ihn auch eine Form von Rationalität repräsentiert, wiederum vier Bereiche, die offenbar diesen Rationalitätsmodus umfassen sollen: Literatur/Sprache, Kunst/Malerei/Bildende Kunst, Musik und physische Expression (ebd.). Die Auflistung wirkt angesichts einer unterstellten *gemeinsamen* Rationalität schon ein wenig überraschend, zumal im Unklaren belassen wird, was denn dieses Gemeinsame sein soll oder kann. Der Rezeption hat diese Leerstelle keinen Abbruch getan, denn in den Wirrungen der Nach-PISA-Zeit war für viele Felder (in unserm Fall Schulfächer) die Frage und die Form der (Weiter-)Existenz sehr viel naheliegender. Für theoretische Verständnisfragen waren da keine Ressourcen. So fand das Fach Sport nach einer Phase der Ungewissheit über die eigene Positionierung in der schulischen Nach-PISA-Ordnung einen Anker in der Dimension der „physischen Expression“. Auch hier wurde auf eine begriffliche Klärung kaum Wert gelegt¹⁰. Die Explikation in der Matrix war aufgrund ihrer systemischen Bedeutung, z. B. als ministerielle Expertise, Existenzgarantie genug¹¹, das „Fach Sport“ war so als „physische Expression“ auf dem Domänenkarussell weiter vertreten. Über die Gründe Baumerts (oder auch der Klieme-Expertise), hier von „physischer Expression“ zu reden, kann nur spekuliert werden¹².

Ein systematischer Grund könnte in der Bedeutungszuweisung der Reflexion liegen. Es ist in der einschlägigen Literatur durchgängig auffallend, welch besonderer Stellenwert einer reflexiven Bearbeitung der in den jeweiligen Modi der Weltbegegnung stellvertretend auftauchenden Gegenstandsfelder zugewiesen wird. Auch diese Besonderheit wird in der sportpädagogischen Diskussion kaum thematisiert, da der tradierte Blick auf die Besonderheit des Fachs gewissermaßen dessen Reflexionsabstinenz als eine besondere Chance interpretiert. *Innerhalb der Nach-PISA-Diskussion ist das aber eine mit den einschlägigen Lesarten schwer bis gar nicht zu vereinbarende Perspektive.*

9 So heißt es in der Matrix z. B. (offenbar als Erläuterung gemeint) im Hinblick auf die „Modi der Weltbegegnung“, es handele sich dabei um „Kanonisches Orientierungswissen“. Aus welchem Grund hier die Wissensdimension so in den Vordergrund gerückt wird, erschließt sich allerdings auch aus den Erläuterungen nicht. Unklar bleibt auch, warum die sprachlich-literarische Dimension bei Baumert unter die ästhetisch-expressive Dimension subsummiert wird. Diese und andere Unklarheiten können aber – wie eingangs schon angedeutet – hier nicht weiter thematisiert werden. Das Erstauen über die inhaltliche Leere dieser Matrix teilt u. a. auch Gruschka (vgl. 2018, S. 184f.).

10 Aus einer bildungspolitischen Perspektive der Fachvertretung dürfte hier auch das Adjektiv „physisch“ entscheidend für die Assoziation mit dem Fach Sport gewesen sein und nicht das Substantiv „Expression“, das allenfalls als nicht zu vermeidendes Übel mit vereinnahmt wurde. Denn traditionell liegt sicher nicht im Ausdruck die Kernzuständigkeit des Faches, sondern viel eher in einer Form physischer „Aktivität“.

11 Heute ist auch schon fast vergessen, mit welch heißer Nadel die Klieme-Expertise gestrickt wurde. Den Autor*innen blieben insgesamt nicht einmal sechs Monate zur Fertigstellung des Gutachtens. Dass dabei nicht diskursive Absicherungen im Vordergrund der Aktivität standen, ist verständlich, ändert aber auch nichts an der vorhandenen Leerstelle.

12 Nicht unwahrscheinlich ist ein historischer Hintergrund, da z. B. Baumert (aber vor allem auch Tenorth als Bildungshistoriker) bei der Erstellung der Modi-Matrix explizit auf die klassische Bildungstheorie und dort auf die Existenz von Gymnastik (Humboldt, im Litauischen Schulplan von 1809) als spezifische Wesensart des Menschen hinweisen. Einen eigenen Modus wollte man aber offenbar dafür nicht konzipieren, sodass eine Einordnung in die vorhandene Systematik notwendig wurde. Das Ästhetisch-Expressive passt da als eine Art „Restekategorie“ nach Ansicht der Autoren wohl noch am besten.

Die Heraushebung der *Wissensdimension* innerhalb der Matrix, die Betonung der unterschiedlichen *Rationalitäten* der Weltzugänge in Verknüpfung mit dem *Reflexionsgebot* als Grundhaltung für alle intentional angeleiteten Lernprozesse innerhalb der Grundstruktur der Allgemeinbildung sowie die grundlegende Setzung der Schule als *Reflexionsinstanz* entziehen einer traditionsorientierten Deutung weitgehend den argumentativen Boden, wenn man innerhalb des PISA-Geleitzugs seinen Platz behaupten will.

In Bezug auf die Konstruktion von Kompetenzmodellen und Standards scheint der Status quo des Schulfachs nicht zwangsläufig zur Disposition gestellt werden zu müssen. Nimmt man aber die Rationalitäten der Modi der Weltzugänge in Verbindung mit dem starken Reflexionsgebot hinzu, dann ist der unterrichtspraktische Status quo des Fachs als ein reines Bewegungsfach nicht mehr zu halten. Dass dies noch nicht schmerzhaft spürbar wird, verdankt sich wohl der Tatsache, nicht zu den als relevant erachteten PISA-Fächern zu zählen.

Die Rekonstruktion der PISA-Koordinaten hat aber des Weiteren auch aufgezeigt, dass die sportpädagogisch offenbar besonders geschätzte Dimension der erzieherischen Dimension des Sportunterrichts von PISA konsequent negiert wird, denn: Die Institution erzieht, der Unterricht bildet (in kognitiver Hinsicht). *Das Reflexionsgebot einerseits und der Erziehungsverzicht andererseits machen das PISA-Paradigma so zu einem schwer verdaulichen Brocken für das Fach Sport.*

3 | ANSCHLÜSSE: „PHYSISCHE EXPRESSIVITÄT“ – ANDERS GEDACHT

Die Strategie des „Wasch-mir-den-Pelz-aber-mach-mich-nicht-nass“ ist angesichts der aufgezeigten Ungereimtheiten zumindest *theoretisch* schwer aufrechtzuerhalten. Sofern man also einerseits am „Gewinn“ einer Verankerung in den Modi der Weltbegegnung festhalten will und sich der Domäne „physischer Expression“ zuordnet, wäre andererseits ein Theoriefeldbezug zu suchen, der es erlaubt, zwischen dem Fach und den wissenschaftlichen Reflexivitätsanforderungen, Rationalitätsdiskursen und Wissensformen, die in der PISA-Tradition auch im Kontext der Diskussion um Fachlichkeit so hohe Bedeutung besitzen, argumentative Brücken zu bauen (Reh & Pieper, 2018).

Darin liegt jedoch ein erhebliches Problem, sofern es zum PISA-Konsens zählt, dass Unterrichtsfächer und deren Bildungsstandards wissenschaftlichen Disziplinen entsprechen sollen, „die bestimmte (...) Weltansichten ausarbeiten und dabei bestimmte Codes einführen“ (Klieme et al., 2003, S. 24). Denn in der Geschichte der Konstitution der Fachlichkeit des Schulfachs Sport spielten bis in die 1970er-Jahre hinein Grenzverhältnisse gegenüber einer Sportwissenschaft, die sich in der ehemaligen BRD erst seit dem Ende der 1960er-Jahre an der Universität konstituierte, noch keine Rolle. Aber klar zu bestimmende Grenzverhältnisse schaffen, die Mathematik mag eine Ausnahme bilden, in der Frage der Weltbegegnung ohnehin nicht die normativ erwartete Eindeutigkeit der Korrelation von Disziplin und Fach. Auch in der Gegenwart sind die Bezüge zwischen schulischem Fach und Sportwissenschaft keinesfalls so weit geklärt und zu klären, dass sich aus ihnen linear die Konstitution der Fachlichkeit des Schulfachs ableiten ließe. Bezieht man sich auf die Fachlichkeitsbestimmungen im Diskurs um nationale Bildungsstandards (Klieme et al. 2003, S. 24), dann wäre es schließlich völlig verfehlt, die Sportwissenschaft als eine Wissenschaft zu verstehen, der es im Prozess ihrer Institutionalisierung gelang, einen eigenständigen, eindeutigen und unaustauschbaren Modus des Weltzugangs auszuarbeiten, dessen Code, Rationalitätsform und Kernidee mit

einer Domäne „physische Expression“ derart korrespondiert, dass sich dem Schulfach ein eindeutiger, womöglich neuartiger Modus der Weltbegegnung im Sinne Baumerts (2002) überhaupt zuordnen ließe: „Weder ist ‚Physische Expression‘ ein Synonym für Sportwissenschaft noch sind die Gegenstände und Medien Sprache und Literatur dasselbe wie die akademische Disziplinen, die sich mit ihnen beschäftigen“ (Kämper-van den Boogaart, 2011, S. 24).

„Physische Expression“ wird zwar seit den frühen theoretischen Konzeptionen der PISA-Zeit als ein der ästhetischen Erkenntnis zugewiesener Sub-Modus der Weltbegegnung von Autoren wie Baumert und Klieme ins Spiel gebracht und von prominenten Vertreter*innen der Sportpädagogik auch aufgegriffen. Nur ein Zusammenhang mit und eine Zuordnung zur Sportwissenschaft ist hierdurch *gerade nicht* zu gewährleisten. Schließlich wird man nicht leugnen können, dass in der Sportwissenschaft ein völlig anderer Modus als der einer ästhetischen Weltbegegnung weitaus auffälliger ist. Denn in der Wissenschaftspraxis der Teildisziplinen Sportmedizin, Biomechanik, Trainingswissenschaft, selbst in den historisch bedeutsamen gegenstands-, organisations- und verfahrenskonstituierenden Wissenschaftspraktiken der Sportdidaktik dominiert das Interesse an der kognitiv-instrumentellen Modellierung des Körpers und der Bewegung zum Zweck der Optimierung sportlicher Leistung – und somit ein eher naturwissenschaftlich-instrumenteller Modus der Weltbegegnung.

Klammert man die begrenzte multidisziplinäre Verfassung der Sportwissenschaft aus, dann ist seit den normativen Zumutungen der PISA-Konzepte der rettende Bezug des Fachs auf den Modus „physischer Expression“ dennoch situativ durchaus nachvollziehbar. Die begriffliche Unbestimmtheit, Vagheit und Diffusität, die mit der Auflistung einer Domäne „physischer Expression“ schon bei Baumert einhergeht, ist in diesem Kontext einerseits zwar als Problem einer mit heißer Nadel gestrickten Erzählung über Weltzugänge und deren Rationalitäten zu deuten. Jedoch liegt in der Unschärfe und vagen Allgemeinheit der Erzählung andererseits eine Chance, einer unterbestimmten Domäne im eigenen Interesse ein Gesicht zu verleihen. Franke (2008), Klinge (2018) oder Laging (2013), um nur einige Vertreter*innen dieser Ausrichtung zu benennen, haben hierzu unterschiedliche Vorschläge entwickelt, die hier nicht weiter entfaltet werden sollen.

Auch wenn wir uns hiervon keine Transformation des didaktischen Diskurses, geschweige denn der Praktiken des Schulfachs erwarten, skizzieren wir im Folgenden nur *gedankenexperimentell* eine weitere Anschlussmöglichkeit, die sich dem Fach angeboten hätte, um sich als PISA-konform darzustellen. Es bestand nämlich durchaus die Chance, im Rückgriff auf den inzwischen eingestellten Diskurs der Sportsemiotik die Schwerpunktsetzung von der „Physis“ auf den „Ausdruck“ zu verlagern, *um für die Domäne ebenso eine Welt wie einen Weltzugang auszuarbeiten, über dessen Rationalität zu reflektieren gewesen wäre.*

Als ein Ausgangspunkt hätte sich im fachkonstituierenden Interesse Cassirers Theorie „Symbolischer Formen“ angeboten (vgl. Cassirer, 1994). Cassirer ging es in seiner Philosophie um die Frage des „Weltverstehens“. Er untersucht – ob dabei eine Analogie zur Konzeption der Weltzugänge von Klieme und Baumert vorliegt, sei dahingestellt – vier „Formen“ kultureller *Stile* des Weltzugangs, unterscheidet sie jedoch nicht als „Rationalitätsformen“, sondern als „symbolische Formen“. Auch sie stehen in einem erkenntnistheoretischen Zusammenhang: „Symbolische Formen‘ sind Stile der Erkenntnis, die formale Analogien haben, tatsächlich aber getrennte geistige Welten sind: Mythos und Wissenschaft, Sprache und Kunst“ (Oelkers, 1989, S. 303).

Es bestand in den Ansätzen zur Konstitution einer Sportsemiotik zwar eine Diskussion, aber keine Einigkeit darüber, ob Sport selbst als eine weitere symbolische Form, also als ein Stil des Weltverstehens, verstanden werden darf (Bockrath & Franke, 2001; Gießing & Giese, 2013).¹³ In Bezug auf Sport war es aber auch nicht der erkenntnistheoretische Zugriff auf „symbolische Formen“, der das wissenschaftlich-analytische Interesse am Gegenstand weckte. Sport fand erst im Kontext der Arbeit an Theorien der Kultursemiotik wissenschaftliches Interesse, in denen auch Cassirers Unterscheidung symbolischer Formen als Unterscheidung von Zeichensystemen interessant wurde. Sport interessierte die Kultursemiotik als ein alltagskultureller, massen-, medien- und unterhaltungskommunikativer Gegenstand, weil er in den Praktiken seiner diskursiven Konstitution in Prozesse sekundärer Semiotisierung eingebunden schien – und in diesen Prozessen mit symbolischen Formen wie dem Mythos, der Wissenschaft, der Sprache und der Kunst in einer geradezu bemerkenswerten Kombinatorik aufgeladen wurde (Barthes, 2012).

Hildenbrandt hatte zur Zeit der Jahrtausendwende in einem Entwurf zu einem Formstufenmodell des Sports Anschlüsse an Cassirers' Theorie symbolischer Formen gesucht und in seinen Überlegungen den Begriff „Ausdruck“ folgendermaßen verwendet: „Wenn gesagt wird, Sport sei Ausdruck, dann meint das zunächst nur, dass sportliche Handlungen in einem Sinnzusammenhang stehen und auf etwas verweisen“ (Hildenbrandt, 2001, S. 50). Sport betrachtete Hildenbrandt (2001, S. 50) als „Teil einer kulturellen Ausdruckswelt“, die aus symbolischen Formen bestehe, in denen sich der Mensch als „animal symbolicum“ (Cassirer) gegenüber anderen Menschen äußert. Die „Welt“, in der im Ansatz der Semiotik auch der Sport zu verorten wäre, sei daher ein „symbolisches Universum“ (Hildenbrandt, 2001, S. 50). Hildenbrandt ging in seinem Formstufenmodell des Sports zwar von der Bewegung, nicht jedoch von der Physis (der Imagination eines natürlichen Körpers) als einem materiellen „Substrat“ des symbolischen Universums aus. Aber das haben die pädagogischen Vertreter einer Domäne „*physischer* Expression“ trotz des nahezu zeitgleichen „Take-off“ körpersoziologischer Publikationen in der Sportwissenschaft überraschenderweise auch nicht getan. Hildenbrandt blieb in seinen Überlegungen zum Sport ohnehin nicht bei materiellen Substraten eines symbolischen Universums, also dem Körper oder der Bewegung stehen, sondern konzentrierte sich auf die Systematisierung der Vielfalt symbolischer Formen, in denen sich Sport seiner Wahrnehmung nach konstituierte und ausdrückte. Sein Formstufenmodell handelte daher weitaus weniger von Bewegungen und Körpern als von leistungsthematisierenden Aufgaben, normativen Einflüssen, Regeln und Regelungen, der Ausdifferenzierung von Wettkampfsystemen, den Konfigurationen neuer Sinnbezüge, sogar von Sportstätten, symbolischem Inventar und Anschlusssemiotisierungen. Hildenbrandt identifizierte in seinem Ordnungsversuch die Vielgestaltigkeit einer Welt des Sports, deren Gegenstände weder auf Bewegungen noch auf Körper zu reduzieren waren, sondern in symbolische Formen als bedeutendste Einheiten einer kulturellen Ausdruckswelt ihre Bestimmung fanden.

Im sportsemiotischen Diskurs der 1990er-Jahre blieb eine gründliche Ausarbeitung des Verhältnisses zwischen Theorieansätzen, wie sie Cassirer als Theorie symbolischer Formen vorlegte,

13 Sofern man „symbolische Formen“ als Erkenntnisstile lesen will, dürften aber berechtigte Zweifel daran aufkommen, dass es sich im Fall des Sports überhaupt um eine symbolische Form handeln könne.

zu einer Semiotik, wie sie Peirce als Theorie der Darstellungsformen entwickelte, noch defizitär. Ebenso ungeklärt blieb die schon mit der Konstruktion eines semiotischen Systems vermischter symbolischer Formen bei Barthes aufzuwerfende Frage, ob sich die Ordnung der Kultur wie bei Cassirer noch als eine Ordnung des Bewusstseins fassen ließ – und welche Konsequenzen sich hieraus für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ergaben (Oelkers, 1989, S. 320). Ein Theoriefeldanschluss an die Kultursemiotik hätte im Kontext des PISA-Diskurses aber zumindest den Vorteil mit sich bringen können, den Weltbegriff mit Gabriel (2013) gesprochen auf die Sinnwelt eines „symbolische Universums“ zu beschränken und sich in diesem Universum der Zeichen auf die Welt des Sports zu konzentrieren. Die Weltbegegnung wäre also im Modus einer Wissenschaft „Kultursemiotik“ erfolgt, die Bewegung und Körper zwar als materielle Substrate des Sports weiterhin in den Blick nehmen würde, aber nur, sofern sie zumindest im Prozess einer sekundären Semiotisierung *als etwas*, nämlich als ein „Zeichen des Sports“ zu „lesen“ war. Zusammengefasst: Die Welt wäre durchaus theoriebasiert als ein symbolisches Universum perspektivisch erfasst worden. Die Semiotik hätte, wie die Mathematik in anderen Fächern, einen spezifischen, insbesondere auch wissenschaftlichen Zugang des Fachs zu diesem Universum ermöglicht. So wie Wagenschein (z. B. 1999) zeigen wollte, dass erst die Mathematisierbarkeit aus einer Sache einen physikalischen Tatbestand mache, hätte man zeigen können, dass erst die Semiotisierbarkeit einer Sache einen sportlichen Tatbestand hervorbringe. Die Rationalität des semiotischen Weltzugangs wäre im Übrigen gut zu reflektieren gewesen, zumal es an Kontroversen über die Rationalität der Deutung und des Gebrauchs von Zeichen nicht mangelte.

Der eigentliche Gewinn hätte allerdings darin bestanden, dass die Unterscheidung unterschiedlicher symbolischer Formen dem kultursemiotischen Modus der Weltbegegnung schon *immanent* gewesen wäre. Man hätte sich nicht dem einen oder dem anderen Modus der Weltbegegnung als Fach in Abgrenzung zu anderen Fächern möglichst eindeutig zuordnen müssen. Man wäre der Welt als Welt der Zeichensysteme begegnet, die sich – jedoch vornehmlich nur im Anschluss an Cassirer – als differente kulturelle Formen des Mythos, der Wissenschaft, der Sprache und Kunst deuten lassen. Es hätte vielleicht eine Erfolg versprechende Möglichkeit bestanden, ohne darin den abstrakten Vorschlag einer Ordnung von Modi der Weltbegegnung zu negieren, einen Anschluss an bildungstheoretische Überlegungen zur Fachdidaktik anderer Nicht-PISA-Fächer, wie beispielsweise der Religionsdidaktik, herauszuarbeiten, in denen Bildung als reflektierte und kompetente Handhabung der Differenz und Kontingenz von Welterschließungsmodi entworfen wird (Dressler, 2013). Das Kerngeschäft des Sportunterrichts hätte darin gelegen, die Differenzen zwischen Mythos, Wissenschaft, Kunst und Sprache im Sport an dessen Kontingenz, aber auch und gerade dessen körperlichen Praktiken sichtbar zu machen, um am Sport mit Schüler*innen in Lernprozesse und Reflexionen darüber einzutreten, welche symbolischen Formen den modernen und vormodernen Deutungen und Praxen des Körpers und der Bewegung zugrunde liegen.

Was mit dieser inhaltlichen Modifikation eines Fachverständnisses natürlich noch nicht geleistet wäre, ist die formale Einpassung in die Formate eines PISA-konformen Curriculums. Die Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzbereichen und korrespondierenden Niveaustufen und Standards ist eine – durchaus auch aus nachvollziehbaren Gründen – innerhalb der Fachdidaktik Sport (bzw. einer psychometrisch ausgerichteten Sportpädagogik) bislang nur zögerlich in Angriff genommene

Aufgabenstellung. Es stellt sich aber auch die Frage, ob das eine nicht ohne das andere zu haben ist. Aus systematischer Sicht gibt es keine zwingende Notwendigkeit ein stärker reflexionsgeleitetes Fach Sport an Kompetenzmodelle zu koppeln, es wäre nur eine Möglichkeit unter anderen denkbaren Varianten (z. B. Thiele & Schierz, 2013). Aber auch aus Sicht der PISA-Protagonisten selbst wäre diese Kopplung aller Fächer an Kompetenzmodelle vielleicht wünschenswert, aber kaum realistisch umsetzbar, da der zu betreibende Aufwand für empirisch abgesicherte Modelle schlicht nicht leistbar erscheint (Klieme et al., 2003). Man kann das eine also durchaus ohne das andere haben, und man kann es auch angemessen begründen. Unsere „Als-ob“-Haltung hat sich also mit guten Gründen auf die Frage der fachlichen Gestaltung eines PISA-gemäßen Sportunterrichts beschränkt.

4 | NACHBEMERKUNG

Wir haben der Rezension eines Buchs zu Bildungstheorie und Sportdidaktik, das Laging und Kuhn (2018) vor kurzem herausgaben, entnommen, dass die Beschäftigung mit bildungstheoretischen Fragen in der Sportwissenschaft getrost der Kommunikation unter Laien überlassen bleiben sollte (Hummel & Borchert, 2017). Bildungswissenschaftliche Laien, also beispielsweise Bewegungs- und Trainingswissenschaftler*innen, könnten und würden sich vielleicht sogar als bessere Expert*innen herausstellen als es insbesondere Erziehungs- und Bildungswissenschaftler*innen sind, wenn es um das Bildende im (Schulfach) Sport gehe (Hummel, 2019). Die Kritiker sprechen damit vielleicht aus, was ein Teil der Sportlehrerschaft praktiziert, um den Status quo gegen alle die zu verteidigen, die am Schulfach in seinem aktuell-beherrschenden Zustand etwas auszusetzen haben. Sie unterfüttern in der Sportlehrerschaft die durchaus berechtigten Befürchtungen, die verankerten Werte und Überzeugungen ihrer Berufs- und Fachkultur würden im Namen einer andersdenkenden bildungswissenschaftlich orientierten Schulsportforschung in Frage gestellt werden. In der Tat, der PISA-Diskurs zielt in diese Richtung, wenn man ihn beim Wort nimmt, was wir hier versuchsweise ausbuchstabiert haben. Und die Gefahr, zu den PISA-Verlierern zu gehören, wäre für das Fach Sport durchaus gegeben, vorausgesetzt der PISA-Zugriff ginge zukünftig über die bisher im Fokus stehenden Kernfächer hinaus, was aber nicht zu erwarten steht.

Wir haben auch – beispielhaft – zu zeigen versucht, dass dem Fach Sport andere Optionen offenstehen, ohne daran die Erwartung zu knüpfen, dass dies vor dem Hintergrund existierender professionsspezifischer Grundüberzeugungen auch umstandslos umzusetzen wäre. Der Titel des Beitrags „Sportunterricht nach PISA“ ist daher nicht nur, nicht einmal in erster Linie, zeitlich zu verstehen, sondern inhaltlich. Das Verständnis des Sportunterrichts *im Sinne von* oder *in Anschluss an* PISA müsste ein anderes sein als das, was – so zumindest der Tenor sportdidaktischer Unterrichtsforschung (vgl. z. B. Miethling 2011; Wolters 2011) – bislang die empirische Realität des Faches kennzeichnet. Interessanterweise wäre es keine Entwicklung in Richtung eines optimierten Motorikunterrichts mit möglichst effizienter Bewegungszeitnutzung, wie er vielleicht einigen Vertreter*innen unterschiedlicher sportwissenschaftlicher Disziplinen vorschwebt, sondern ein Unterricht, bei dem Schüler*innen gesellschaftlich wie individuell Bedeutsames lernen und reflektieren könnten.

Dabei sind die Ängste, die Kritik des Schulfachs käme der Möglichkeit des Umsturzes gleich, ebenso irrational wie überflüssig. Denn es ist ja gerade im Rahmen einer bildungswissenschaft-

lichen Bilanzierung der PISA-Wirkungen längst bekannt geworden, dass es nicht die praktischen Umsetzungen der Diskurse zu Kompetenzmodellen und Standards, zu Weltzugängen und deren Rationalitäten sind, die bestimmen, was in den Klassenzimmern und Sporthallen geschieht. Bestimmend ist vielmehr der berufliche Habitus der Lehrer*innen, der in einem Sozialisationsprozess erworben wird, dessen Geflecht aus impliziten vorberuflichen und beruflichen Deutungs- und Orientierungsmustern im berufsbiografischen Subjektivierungsprozess weitaus wirksamer ist, als das explizite Wissen um fachdidaktische Konzepte, Kompetenzmodelle, Bildungsstandards oder Weltzugänge (Kramer & Pallesen, 2019). Eine schulische Fachkultur, die auf einem tradierten, kollektiven beruflichen Habitus beruht, wandelt sich nicht von heute auf morgen. Auch dafür stehen die nunmehr fast 20 Jahre seit Erscheinen der ersten PISA-Studie. Wer will, kann dies beruhigend finden. Wir halten es für aufklärungsbedürftig und -würdig.

LITERATUR

- Alkemeyer, T., Bröckling, U. & Peter, T. (Hrsg.). (2018). *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (acara). (2012). *The shape of the australian curriculum: Health and Physical Education*. Zugriff am 25. Juni 2019 unter: [Docs.acara.edu.au/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum_Health_and_Physical_Education.pdf](https://docs.acara.edu.au/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum_Health_and_Physical_Education.pdf).
- Barthes, R. (2012). *Mythen des Alltags – Vollständige Ausgabe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, J. (2001). (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Vergleich (S. 2-37). Zugriff am 10.7.2019 unter: <https://gaebler.info/pisa/baumert.pdf>. Abgedruckt in: N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt: Suhrkamp.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). Das Grundbildungskonzept von PISA. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 19-22). Opladen: Leske & Budrich.
- Bernfeld, S. (1925/2006). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. (10. Aufl.) Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Erstausgabe Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bloem, S. (2016). *Die PISA-Strategie der OECD. Zur Bildungspolitik eines globalen Akteurs*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Blumenberg, H. (1981). *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bockrath, F. & Franke, E. (Hrsg.). (2001). *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck – im Sport*. Hamburg: Czwalina.
- Cassirer, E. (1994/1923). *Philosophie der symbolischen Formen. Drei Teile*. Sonderausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2000). *Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmen-*

- konzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen. Mit einer Einleitung von Helmut Fend*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S.183-202). Opladen, Berlin & Toronto: Babara Budrich.
- Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Fahrholz, B., Gabriel, S. & Müller, P. (2002). (Hrsg.). *Nach dem PISA-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Franke, E. (2008). Qualitätssicherung aus der Perspektive 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.
- Gabriel, M. (2013). *Warum es die Welt nicht gibt*. Berlin: Ullstein.
- Geimer, A., Amling, St. & Bosančić, S. (2019). (Hrsg.). *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer.
- Gießing, J. & Giese, M. (Hrsg.). (2013). *Bewegung, Semiotik, Training: Eine Würdigung der Arbeiten des Sportwissenschaftlers Eberhard Hildenbrandt*. Marburg: Tectum.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5-25.
- Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. *Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. Sportwissenschaft*, 34 (4), 484-495.
- Gruschka, A. (2018). Was verlangt die Fachlichkeit eines Unterrichtsfaches? In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 179-189). Münster: Waxmann.
- Hildenbrand, E. (2001). Formstufen des Sports. In G. Friedrich (Hrsg.), *Zeichen und Anzeichen – Analysen und Prognosen des Sports* (S. 45-60). Hamburg: Czwalina.
- Hummel, A. (2018). *Training und Bildung. Ein gestörtes Verhältnis*. Zugriff am 2.7.2019 unter: <http://sport-quergedacht.de/gastbeitrag/training-und-bildung-ein-gestoertes-verhaeltnis/>
- Hummel, A. (2019). *Neue Körperliche Grundlagenbildung: Können und Verstehen*. Zugriff am 2.7.2019 unter: <http://sport-quergedacht.de/gastbeitrag/neue-koerperliche-grundbildung-koennen-und-verstehen/>
- Hummel, A. & Borchert, T. (2017). „Durch den Leib gedacht“ – Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Sportdidaktik. Eine kritische Betrachtung. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 58 (2), 219-235.
- Hurrelmann, B. (2009). Literalität und Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschung* (S. 21-42). München: Beltz Juventa.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2011). Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. *Didaktik Deutsch*, 30, 22-39.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquards, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Zugriff am 08. März 2007 unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Klinge, A. (2018). Kulturelle Bildung im Bildungsdiskurs. Die ästhetische Dimension der Weltbegegnung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 343-360). Wiesbaden: Springer.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 55 (2), 36-39.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2007). Bildungsstandards für das Fach Sport. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 70-81). Schorndorf: Hofmann.

- Laging, R. (2013). Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts. Sportpädagogische Reflexion und Perspektive für eine bewegungsorientierte Didaktik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 61-82.
- Laging, R. & Kuhn, P. (Hrsg.) (2018). *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education - A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 75 (2), doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>
- Maddox, B. (2008). What Good is Literacy? Insights and Implications of the Capabilities Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 9 (2), 185-206.
- Miethling, W.-D. (2011). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 121-153). Aachen: Meyer & Meyer.
- Nussbaum, M. (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (1989). Symbolische Form und Differenz. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Ernst Cassirer. In J. Oelkers, W. K. Schulz & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Neukantianismus, Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie* (S. 291-326). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Rauschenberg, A. (2013). PISA Macht Bildung? In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 133-145). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzner, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21-41). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, Ch. (2019). (Hrsg.). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Roth, A.-C., Balz, E., Frohn, J. & Neumann, P. (2012). *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German journal of exercise and sport research*, 47 (1), 51-61.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2004). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (2), 47-62.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 123-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: Beck.
- Stibbe, G. (2011). (Hrsg.). *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne*. Schorndorf: Hoffmann.
- Telama, R., Nupponen, H., Naul, R. & Hoffmann, D. (2003). PISA-Schock auch im Schulsport? Wie fit sind deutsche und finnische Jugendliche? *Sportunterricht*, 52 (5), 137-141.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 169-182.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 52-75.
- Thiele, J. (2007). Standards im Fach Sport. Ein Orientierungsversuch. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 19 (2), 65-78.
- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch*. Weinheim: Beltz.
- Wolters, P. (2011). Unterrichtsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 19-43). Aachen: Meyer & Meyer.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim, Basel: Beltz.