

# SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

**Auszug aus:**

*Didaktische Konzepte für den Schulsport*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)





# Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber .....	8
Einführung.....	10
<i>Heinz Aschebrock &amp; Günter Stibbe</i>	
<b>Teil I: Übersichten.....</b>	<b>18</b>
1 Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht.....	19
<i>Günter Stibbe</i>	
2 Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung – zum Wandel curricularer Leitideen .....	53
<i>Heinz Aschebrock</i>	
3 Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung? .....	79
<i>André Gogoll &amp; Dietrich Kurz</i>	
<b>Teil II: Grundlagen .....</b>	<b>98</b>
4 Körperlich-sportliche Grundlagenbildung – eine zeitgemäße Alternative.....	99
<i>Albrecht Hummel</i>	
5 Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit .....	122
<i>Matthias Schierz &amp; Jörg Thiele</i>	
6 Mehrperspektivischer Sportunterricht .....	148
<i>Eckart Balz &amp; Peter Neumann</i>	
7 Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts.....	178
<i>Edgar Beckers</i>	



8	Bewegung als Kategorie der Bildung im Sportunterricht.....	197
	<i>Ralf Laging</i>	
9	Erfahrungsorientierter Sportunterricht .....	220
	<i>Martin Giese</i>	
<b>Teil III: Differenzierungen .....</b>		<b>244</b>
10	Sportdidaktische Kasuistik.....	245
	<i>Petra Wolters</i>	
11	Bewegungszentrierte Gesundheitsförderung.....	264
	<i>Norbert Fessler &amp; Michaela Knoll</i>	
12	Ästhetisch-kulturelle Bildung im Schulsport .....	292
	<i>Antje Klinge</i>	
13	Sport in der ganztägigen Bildung.....	306
	<i>Roland Naul, Uwe Wick &amp; Anja Gerhardt</i>	
14	Bewegte (Ganztags-)Schulkultur .....	341
	<i>Reiner Hildebrandt-Stramann</i>	
	<b>Bildnachweis.....</b>	<b>364</b>





## Vorwort der Reihenherausgeber

In den 1970er-Jahren wurde die bis dahin vorherrschende, bildungstheoretisch geprägte Theorie der Leibeserziehung im Kontext einer sich rasant entwickelnden Sportwissenschaft durch die Sportdidaktik abgelöst. Der von Stefan Größing 1979 herausgegebene Sammelband *Spektrum der Sportdidaktik* war das erste Überblickswerk, in dem die verschiedenen markanten Positionen in der damaligen Sportdidaktik durch ihre jeweiligen Protagonisten dargestellt wurden. In den 1980er- und 1990er-Jahren war es dann in der sportdidaktischen Theoriebildung im Vergleich zur Aufbruchsstimmung in den 1970er-Jahren eher ruhig. Erst im jetzt zurückliegenden Jahrzehnt seit etwa 2000 erlebt die Sportdidaktik eine neue Blüte, was sich u. a. in zahlreichen Monografien und Textsammlungen zu sportdidaktischen Themen zeigt.

Sicher ist auch die Entstehung und weitere Entwicklung der „Edition Schulsport“ durch diese aktuellen Tendenzen beeinflusst. So befassen sich bisher allein drei Sammelbände in dieser Reihe aus je unterschiedlichem Blickwinkel mit sportdidaktischen Überblicksdarstellungen: *Schulsport verstehen und gestalten* (Bd. 2, 2004), *Schulsportforschung* (Bd. 10, 2008) und *Empirie des Schulsports* (Bd. 20, 2011).

Mit dem vorliegenden Band 21 der „Edition Schulsport“ wird nun eine Textsammlung vorgelegt, in der renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einen Überblick über Grundlagen, Positionen, Differenzierungen und Herausforderungen der aktuellen Fachdidaktik des Schulsports geben. Dafür möchten sich die Herausgeber dieser Edition bei allen Autorinnen und Autoren ganz herzlich bedanken. Die hier zusammengestellten Beiträge zeigen prägnant, dass die Sportdidaktik eine sehr lebendige und breit aufgestellte Disziplin im Kontext der Sportwissenschaft und speziell der Sportpädagogik ist.

Wir wünschen dem Anliegen der Herausgeber dieses Bandes, eine differenzierte Standortbestimmung der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion im Blick auf konzeptionelle Positionen, Konzepte und Leitideen vorzunehmen, viel Erfolg und Überzeugungskraft bei den Leserinnen und Lesern. Gerade in der augenblicklichen Zeit, wo eher kontroverse Dis-



kussionen um erziehenden Schulsport, Kompetenzorientierung des Sportunterrichts oder Bewegung, Spiel und Sport in der „Ganztagsbildung“ die Sportdidaktik bestimmen, kann dieses Buch helfen, den Überblick zu behalten.

Gemeinsam mit allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes hoffen wir, dass die in diesem Werk zusammengeführten Positionen und Forschungsergebnisse zur Sportdidaktik in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern genauso wie in der Sportwissenschaft und in der Schulsportadministration intensiv rezipiert werden. Damit verbinden wir die Hoffnung, dass von den vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Zukunft gerichtete, innovative Impulse für die weitere Entwicklung des Schulsports auf allen Handlungsebenen ausgehen und in die Schulsportrealität transportiert werden.

*Heinz Aschebrock*

*Rolf-Peter Pack*



# Einführung

*Heinz Aschebrock & Günter Stibbe*

Seit geraumer Zeit ist in der sportdidaktischen Diskussion ein zunehmendes Interesse an Fragen und Problemen des Schulsports zu beobachten (vgl. Balz, 2009, S. 25). Dies zeigen nicht zuletzt Grundlagenwerke zur Sportdidaktik, die in den letzten Jahren erschienen sind. So werden mit den „Handbüchern“ zur Sportdidaktik (Lange & Sinning, 2009) und zum Schulsport (Fessler, Hummel & Stibbe, 2010) umfangreiche Textsammlungen zu neueren fachdidaktischen Entwicklungen vorgelegt, in denen zahlreiche Autorinnen und Autoren den „State of the Art“ beschreiben. Während die Monografie von Horn (2009) als schulstufenübergreifende Einführung in die Theorie und Praxis des Bewegungs- und Sportunterrichts gedacht ist, setzt sich Kuhn (2009) in seinem Studienbuch mit grundschulspezifischen Aspekten einer „kindgemäßen Bewegungserziehung“ auseinander. Schließlich versuchen Scheid und Prohl (2012) in ihrer „Sportdidaktik“ die bildungstheoretischen Grundlagen und Vermittlungsformen des erziehenden Sportunterrichts zu erläutern, Neumann und Balz (2011) legen mit ihrem Sammelband praxisnahe pädagogische Anregungen zum mehrperspektivischen Sportunterricht vor. Darüber hinaus haben „konzeptorientierte Trendberichte“ (Balz & Schierz, 2004, S. 9) Konjunktur, die entweder schulformübergreifend (vgl. z. B. Balz, 2009; Hummel, 2010) oder schulformspezifisch (vgl. u. a. die Beiträge in Fessler, Hummel & Stibbe, 2010, S. 262-351) angelegt sind.

Die in diesen Studien geführte Diskussion zu sportdidaktischen Leitfiguren und Ansätzen erweist sich allerdings als unübersichtlich und vielfach kontrovers. Vor diesem Hintergrund ist es das Anliegen der vorliegenden Textsammlung, eine differenzierte Standortbestimmung der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion im Blick auf konzeptionelle Positionen, Konzepte und Leitideen vorzunehmen. In diesem Zusammenhang soll ein Überblick über Bedeutung und Begründung, Veränderungen und Abgrenzungen, zentrale Leitideen und Merkmale bekannter, aber auch weniger bekannter sportdidaktischer Entwürfe und konzeptioneller Teilaspekte gegeben werden. Dabei kann es allerdings nicht gelingen, alle didaktischen Konzepte und Leitideen für den Schulsport gleichermaßen zu beschreiben und zu würdigen. In erster Linie geht es um eine allgemein-orientierende Darstellung der Vielfalt konzeptioneller Positionen im Lichte der aktuellen Fachdiskussion. Dies bedeutet



zugleich, sich auf ausgewählte, als bedeutsam erachtete konzeptionelle Ansätze zu beschränken<sup>1</sup> und auch neuere Impulse der Fachdiskussion aufzunehmen.

Unter „fachdidaktischen Konzepten“ sollen gedanklich durchdachte Vorstellungen von Sportdidaktikern verstanden werden, die angeben, wie Sportunterricht und Schulsport pädagogisch begründet und gestaltet werden sollen (vgl. Balz, 2009, S. 25). In sportdidaktischen Systematisierungsversuchen werden solche normativen Entwürfe meist als *Planungsdidaktik* für die Gesamtkonzeption des Sportunterrichts (bzw. des Schulsports im weiteren Sinne) in allen Schulstufen und Schulformen ausgewiesen (vgl. Scherler, 2006, S. 294). Wenngleich sich die sportdidaktische Aufmerksamkeit inzwischen auch vermehrt auf die Gestaltung des Sportunterrichts in einer konkreten Schulform richtet (vgl. Stibbe, 2010, S. 259), liegt doch der Fokus in diesem Sammelband auf schulformübergreifenden didaktischen Konzepten und damit verknüpften Leitideen.

Pädagogisch-didaktische Leitideen werden als verdichtete Chiffren genutzt, um z. B. in Lehrplänen kompakt und konzis zu beschreiben, welche konzeptionelle Grundausrichtung von Sportunterricht vorherrscht. In der Sportdidaktik dienen Leitideen dazu, wesentliche Erziehungsziele sportdidaktischer Ansätze bündig zu umschreiben und von anderen Entwürfen abzuheben (vgl. z. B. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 67). Gleichwohl können mit der gleichen Leitidee durchaus verschiedene Interpretationen verbunden werden.

Die Beiträge der Textsammlung sind drei Themenschwerpunkten zugeordnet: „Übersichten“ (I), „Grundlagen“ (II) und „Differenzierungen“ (III). In Teil I („Übersichten“) werden Autoren zusammengefasst, die jeweils einen einführenden Überblick über die gegenwärtige Fachdiskussion zum Spektrum sportdidaktischer Positionen, zum Wandel curricularer Leitideen sowie zu Problemen und Gestaltungsmöglichkeiten eines kompetenzorientierten Sportunterrichts geben.

---

<sup>1</sup> In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass der ursprünglich geplante Beitrag über die „psychomotorische Bewegungserziehung“, die die Herausgeber nicht nur vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Inklusionsdebatte als bedeutsamen sportdidaktischen Ansatz betrachten, leider entfallen muss, da hierfür keine renommierte Autorin bzw. kein renommierter Autor gewonnen werden konnte.





In diesem Sinne versucht *Günter Stibbe* in seinem Trendbericht, Vielfalt und Entwicklungstendenzen konzeptioneller Positionen in der aktuellen sportdidaktischen Diskussion zu bilanzieren. Er kommt zum Ergebnis, dass sportdidaktische Konzepte und Leitideen nach wie vor – nicht selten mit ritualisierten Argumentationsstrategien in Rede und Gegenrede – kontrovers diskutiert werden. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben sich jedoch verschiedene Ansätze des erziehenden Sportunterrichts entwickelt, die – angeregt durch den curricularen Ansatz in Nordrhein-Westfalen – die Bildungs- und Erziehungsidee in unterschiedlicher Weise begründen und weiterführen. Dabei werden inzwischen auch verstärkt didaktisch-methodische Konsequenzen eines erziehenden Sportunterrichts reflektiert.

*Heinz Aschebrock* zeichnet wesentliche Entwicklungsstationen curricularer Leitideen in der (westdeutschen) Fachdidaktik des Schulsports vom Übergang der bildungstheoretisch orientierten Leibeserziehung zur Sportdidaktik Ende der 1960er-Jahre bis zur gegenwärtigen Kompetenzorientierung nach. Dabei wird in der Perspektive deutlich, dass die Verbindung zwischen der fachdidaktischen Leitkonzeption „erziehender Schulsport“ und der bildungspolitisch stark forcierten Kompetenzorientierung für die Kernlehrpläne und den Unterricht aller Fächer die zentrale Herausforderung für die zukünftige sportdidaktische Theoriekonstruktion darstellen wird.

In der kritischen Analyse von *André Gogoll* und *Dietrich Kurz* geht es um Chancen und Grenzen der Modellierung und Umsetzung sportdidaktischer Bildungsvorstellungen in einem kompetenzorientierten Sportunterricht. Im Blick auf die Entwicklung der Handlungsfähigkeit von Schülern stellen sie Kriterien vor, an denen sich die Bildungsvorstellungen von Standards und Kompetenzmodellen im Fach Sport überprüfen lassen. Die Autoren sehen Kompetenzen als „Bausteine“ der Handlungsfähigkeit an, die jedoch nur vom lernenden Subjekt in einem selbst gestalteten Bildungsprozess angeeignet werden können.

Der zweite Teil der Textsammlung („Grundlagen“) widmet sich grundlegenden sportdidaktischen Konzepten und Leitideen, die seit längerer Zeit die fachliche Auseinandersetzung bestimmen. Ziel der hier zusammengestellten Beiträge ist es, wesentliche Ideen, Merkmale und Weiterentwicklungen der jeweiligen Konzeption vorzustellen und in den allgemeinen Fachdiskurs einzuordnen.



Zu Beginn beschäftigt sich *Albrecht Hummel* mit dem Ansatz der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung, den er als zeitgemäße Alternative zu anderen sportdidaktischen Entwürfen betrachtet. Die körperlich-sportliche Grundlagenbildung, die bereits Ende der 1960er-Jahre entstanden ist und um die Wende zu den 1990er-Jahren weiterentwickelt wurde, zeichnet sich durch eine enge Verflechtung mit trainingswissenschaftlichen Prinzipien des Übens, Trainierens und Belastens aus. Angesichts ihres pragmatischen Zuschnitts, der nicht mit einer pädagogischen Anspruchslosigkeit verwechselt werden dürfe, und der Aufnahme neuerer pädagogischer Impulse, hat sich diese Konzeption nach Ansicht des Autors bewährt.

*Matthias Schierz* und *Jörg Thiele* plädieren für eine Fortentwicklung der fachdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit, die in den Konzeptionen von Ehni und Kurz in unterschiedlicher Weise in den 1970er-Jahren begründet wurde. In Anbetracht der Veränderungen von Sport und Schule könne auf den Grundansatz der Handlungsfähigkeit heutzutage nicht einfach zurückgegriffen werden, sondern es bedürfe der aktualisierten Weiterentwicklung. Aus diesem Grund entwerfen sie Konturen eines Fachmodells, in dessen Mittelpunkt der Erwerb einer reflexiven Handlungsfähigkeit im Sportunterricht steht.

Für *Eckart Balz* und *Peter Neumann* erweist sich Mehrperspektivität als charakteristisches Merkmal eines zeitgemäßen Sportunterrichts. Sie interpretieren Mehrperspektivität als fachdidaktisches Prinzip, das in Verbindung zu Leitideen wie Bildung, Handlungsfähigkeit und Doppelauftrag steht, aber auch offen ist für Veränderungen, Ergänzungen und theoretische Vertiefungen. In diesem Kontext untersuchen sie die Bedeutung der Mehrperspektivität in der Unterrichtswirklichkeit und in Lehrplänen, um schließlich Gestaltungsmöglichkeiten eines mehrperspektivischen Sportunterrichts darzustellen.

Im Anschluss daran setzt sich *Edgar Beckers* mit der Kritik an den Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts auseinander, die im nordrhein-westfälischen Lehrplankonzept um die Wende zum 21. Jahrhundert zugrunde gelegt wurden. Absicht ist es, die Prinzipien der „Mehrperspektivität“, „Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung“, „Reflexion“, „Verständigung und Teilhabe“ sowie „Wertorientierung“ in Anlehnung an die Pädagogik Herbarts bildungstheoretisch zu begründen und ihren logischen Zusammenhang zu verdeutlichen.



Ziel des Beitrags von *Ralf Laging* ist es, Bewegung als Bildungsdimension im Sportunterricht herauszustellen. Er kritisiert den „Doppelauftrag“ des erziehenden Sportunterrichts, der Bildung und Erziehung – und somit Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung – voneinander trenne. Der Autor entwickelt ein Gegenstandsverständnis, das Bildung als relationale Wechselbeziehung zwischen Mensch und Welt sieht und sich damit von der Auslegung des Doppelauftrags in neueren Lehrplänen entfernt. In diesem Sinne stellen Wahrnehmungsfähigkeit und Sinnverstehen des Bewegungshandelns Fundamente einer zu fördernden Bewegungskompetenz im Sportunterricht dar.

Im Blick auf die unübersichtliche Vielzahl an Konzeptionen, die die Bildungskategorie „Erfahrung“ thematisieren, geht es *Martin Giese* abschließend um eine bildungstheoretische Begründung der Erfahrungsorientierung im Fach Sport. Aus der Strukturanalyse des Zusammenhangs von Erfahrung und Bildung leitet der Autor didaktische Leitlinien für den Sportunterricht ab, zu denen er „Aufgabenorientierung“, „sinnerhaltende Elementarisierung“, „Reflexion“ und „transparente Handlungsziele“ zählt.

Teil III der Textsammlung („Differenzierungen“) umfasst Beiträge, die unterschiedliche konzeptionelle Teilaspekte behandeln: Sie konzentrieren sich auf die Darstellung wesentlicher Leitlinien der sportdidaktischen Kasuistik, der bewegungszentrierten Gesundheitsförderung und der ästhetisch-kulturellen Bildung im Schulsport. Darüber hinaus gilt es, aus einer überfachlichen Optik didaktische Ansätze von Sport und Bewegung in der (ganztägigen) Schulkultur zu präsentieren.

In Abgrenzung von traditionellen Planungsdidaktiken, die auf den zukünftigen Sportunterricht zielen, beschreibt *Petra Wolters* Grundlagen, Verfahren, Erkenntnisse und Probleme der sportdidaktischen Kasuistik. Im Sinne einer sportunterrichtlichen Fallbearbeitung versteht sich dieser Ansatz als ergänzende Auswertungsdidaktik. Im Vordergrund stehen didaktisch relevante Situationen der Unterrichtswirklichkeit, deren Diskussion und Auswertung zu einer verbesserten didaktischen Reflexionsfähigkeit von (angehenden) Sportlehrkräften führen soll.

„Gesundheitsförderung“ gehört traditionell zu einer gesellschaftspolitisch und pädagogisch wichtigen Aufgabe von Unterricht und Schule. So geht es im Beitrag von *Norbert Fessler* und *Michaela Knoll* um grundlegende Ansätze und Ziele einer umfassenden be-



wegungszentrierten Gesundheitsförderung im Setting Schule. Dazu werden Begriffe, Forschungsstand, Beispiele und Perspektiven von Sport und Bewegung im Rahmen einer umfassenden gesundheitlichen Förderung diskutiert. Bewegungszentrierte Ansätze sollten dabei immer in eine ganzheitliche Gesundheitsförderung im Rahmen einer „guten, gesunden Schule“ eingebunden sein und ihre Effektivität auch nachgewiesen werden können.

*Antje Klinge* zeigt Entwicklung, Konturen und Herausforderungen einer ästhetisch-kulturellen Bildung im Schulsport auf, die als ursprünglich „außersportliche“ Leitidee im Zuge ganztägiger Schulentwicklung zunehmende Bedeutung erhält. Ein derartiges Konzept verlangt von Lehrerinnen und Lehrern aber die Bereitschaft, im Rahmen institutioneller Öffnung mit außerschulischen Partnern zu kooperieren. Dies kann sich auch für den Schulsport als äußerst fruchtbar erweisen.

In den letzten Jahren hat das Thema „Ganztagsschule“ in Deutschland eine enorme Aufwertung erfahren. Aus einem sportpädagogischen Blickwinkel geben *Roland Naul*, *Uwe Wick* und *Anja Gerhardt* einen Überblick über die historische Entwicklung, bevor sie auf unterschiedliche Bildungskonzepte für Bewegung, Spiel und Sport im gegenwärtigen Ganztage eingehen. Zuletzt stellen die Autoren ausgewählte empirische Erkenntnisse zu Sportangeboten an offenen Ganztagschulen in der Primarstufe im Land Nordrhein-Westfalen vor.

Im letzten Beitrag beschreibt *Reiner Hildebrandt-Stramann* schließlich das Konzept der bewegten Schulkultur unter besonderer Berücksichtigung der Ganztagschulentwicklung. Ausgehend von den Fragen, wie Bewegung im Rahmen eines umfangreicheren Zeitbudgets berücksichtigt und welche zusätzlichen Räume als Bewegungsräume genutzt werden können, stellt er veränderte Zeit- und Raumkonzepte in der Ganztagschule im Blick auf eine bewegte Schulkultur dar. In diesem Zusammenhang kommt Bewegung und Leiblichkeit ein zentraler Stellenwert zu.



## Literatur

- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *sportpädagogik, 1*, Supplement, 25-32.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Schierz, M. (2004). Schulsport und Sportdidaktik – Einführung in das Thema. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 7-21). Aachen: Meyer & Meyer.
- Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Horn, A. (2009). *Bewegung und Sport. Eine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummel, A. (2010). Systematische Betrachtungen zur Entwicklung des Schulsports in Ost- und Westdeutschland. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 29-43). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhn, P. (2009). *Kindgemäße Bewegungserziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Sportdidaktik*. 2. Aufl. Balingen: Spitta.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.). (2011). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele*. Band 2. Schorndorf: Hofmann.
- Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.). (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (2) – Sportdidaktik. *sportunterricht, 55* (10), 291-297.
- Stibbe, G. (2010). Sportunterricht in verschiedenen Schulstufen und Schulformen – Eine Einführung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 259-261). Schorndorf: Hofmann.





# Teil I: Übersichten



# 1 Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht

*Günter Stibbe*

## Gliederung

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>Sportdidaktische Konzepte in der aktuellen Diskussion</b> .....	<b>22</b>
2.1	Argumentationsrituale . . . . .	22
2.2	Systematisierungen. . . . .	24
2.3	Leitideen. . . . .	30
<b>3</b>	<b>Ansätze und Deutungen des erziehenden Sportunterrichts</b> .....	<b>35</b>
3.1	Doppelauftrag und Mehrperspektivität . . . . .	36
3.2	Bewegungsbildung und Allgemeinbildung . . . . .	39
<b>4</b>	<b>Resümee</b> .....	<b>43</b>
	<b>Literatur</b> .....	<b>45</b>





## 1 Einleitung

*Fachdidaktische Konzepte*<sup>2</sup> sind gedanklich durchdachte Entwürfe von Sportdidaktikern, die angeben, wie Sportunterricht (oder Schulsport im weiteren Sinne) begründet und gestaltet werden soll (vgl. Balz, 2009, S. 25). Sie entwerfen „Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns“ (Jank & Meyer, 2011, S. 305) vom Sportunterricht in der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, indem sie normativ-präskriptiv beschreiben, welchen idealtypischen „Leitideen, Zielen, Inhalten und Methoden aktuell der Schulsport folgen soll“ (Scherler, 2006, S. 295). Sie sind Planungsdidaktiken für die Gesamtkonzeption des Sportunterrichts, die Sportlehrkräften als Orientierungsgrundlage dienen und dazu beitragen, das eigene Unterrichtsverständnis zu reflektieren.

Betrachtet man hierzu die unübersichtliche Vielfalt konkurrierender fachdidaktischer Konzepte, die seit geraumer Zeit in der Sportdidaktik diskutiert wird, so kann man durchaus den Eindruck gewinnen, das Fach Sport befinde sich in einer Legitimationsdauerkrise: Ein Konsens über Fragen der Begründung und Gestaltung des Sportunterrichts scheint nicht in Sicht (vgl. Schmidt-Millard, 2007, S. 105).

Hinzu kommt, dass sich auch die sportdidaktischen Systematisierungsversuche je nach Standpunkt und Bewertung der Autoren in Anzahl, Beschreibung, Zuordnung und Terminologie (vgl. Scherler, 2006, S. 294), aber auch in Anspruch und Ausführlichkeit (vgl. Neumann, 2004a, S. 24) deutlich voneinander unterscheiden. Während z. B. Größing 1988 nur von drei sportdidaktischen Konzepten spricht, geht er 2007 von sechs Ansätzen aus. Elflein (2004) erkennt sogar sieben, Neumann (2004a), Hildebrandt-Stramann (2005) und Kuhn (2009) differenzieren jeweils fünf, Ehni (2000) und Horn (2009) jeweils vier fachdidaktische Konzeptionen. Schließlich werden derartige Entwürfe zu „Strömungen“ (Prohl, 2012a), „Positionen“ (Balz, 2001; Neumann, 2004a), „Perspektiven“ (Köppe, 2003) oder (verwandten) „Konzepten“ (Balz, 2009) zusammengefasst. Teilweise werden auch

---

2 Während Balz (2009, S. 25-26) von „fachdidaktischen Konzepten“ spricht, die auf einer mittleren Ebene zwischen allgemeindidaktischen Modellen und Unterrichtskonzeptionen angesiedelt sind, unterscheidet Schierz (2010, S. 193-194) lediglich zwischen (sportdidaktischen) Unterrichtskonzeptionen und (didaktischen) Modellen. Hingegen werden aktuelle fachdidaktische Konzepte bei Schaller (1992) und Hummel (2010, S. 32) als „Schulsportmodelle“ bezeichnet.



Partikulardidaktiken (z. B. Gesundheitserziehung, soziales Lernen, Sportspieldidaktik) oder fächerübergreifende Programme (z. B. *bewegte Schule*) in die synoptische Darstellung fachdidaktischer Ansätze aufgenommen (vgl. z. B. Elflein, 2009; Hildebrandt-Stramann, 2005; Kuhn, 2009). Nur selten werden, wie z. B. bei Balz (1992; 2009), die zugrunde gelegten Selektionskriterien transparent gemacht.

In diesem Beitrag geht es nicht darum, die angedeutete Unübersichtlichkeit sportdidaktischer Entwürfe als „postmodernen“ Orientierungsverlust für Fachdidaktik und Schulsportpraxis zu beklagen. Ziel der Sportdidaktik kann es nicht sein, „die Vielfalt der Theorien und Theoriestücke [. . .] widerspruchsfrei aufzubereiten“ (Lange & Sinning, 2009, S. 18), was angesichts der Heterogenität der entworfenen Menschen- und Gesellschaftsbilder ohnehin kaum möglich erscheint. Neben einer konstruktiven Beratungsfunktion hat die Sportdidaktik vor allem auch eine theoriebezogene Forschungsaufgabe zu erfüllen: „Sie ist weder Herrin noch Magd des Schulsports, sondern kritische Beobachterin und konstruktive Beraterin“ (Scherler, 2006, S. 296). Vielfalt und Widerstreit der Positionen sollten im wissenschaftlichen Diskurs ausgehalten werden (vgl. Elflein, 2009, S. 57; Lange, 1999; Schierz, 2000).

Vielmehr soll das gegenwärtige Spektrum konzeptioneller Positionen im Spiegel der Fachdiskussion aufgezeigt werden. Dabei wird ein Schwerpunkt auf den erziehenden Sportunterricht gelegt, der sich zu Beginn der letzten Dekade sowohl in der fachdidaktischen Diskussion als auch in der Lehrplanentwicklung – freilich in unterschiedlicher Auslegung – durchgesetzt hat (vgl. Prohl, 2010, S. 176-177). Ein solcher konzeptioneller Trendbericht kommt nicht ohne Vereinfachungen, Auslassungen, Fokussierungen und sachliche Positionierungen aus, um grobe Wegmarken fachdidaktischer Konzeptionsvielfalt bestimmen zu können.

Vor diesem Hintergrund werden in einem ersten Zugang markante Entwicklungstrends der aktuellen Konzeptdiskussion überblicksartig aufgegriffen (Kap. 2). Danach gilt es, ausgewählte Entwürfe und Deutungen des erziehenden Sportunterrichts im Blick auf das zugrunde gelegte Bildungs- und Erziehungsverständnis zu beleuchten (Kap. 3). Zuletzt werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt (Kap. 4).



## 2 Sportdidaktische Konzepte in der aktuellen Diskussion

Nach wie vor werden Fragen der konzeptionellen Ausrichtung des Sportunterrichts in der Sportdidaktik kontrovers diskutiert. Dabei lassen sich aktuelle Entwicklungstendenzen unter drei Schwerpunkten beschreiben: *Argumentationsrituale*, *Systematisierungen*, *Leitideen*.

### 2.1 Argumentationsrituale

Nicht selten werden altbekannte Positionen und Begründungsfiguren wiederholt, die zu ebenso redundanten Widerreden herausfordern (vgl. dazu Scherler, 2006, S. 295). So stellt z. B. Volkamer (2011) erneut seine seit Jahrzehnten unveränderte Position der „Entpädagogisierung“ und „Spaßorientierung“ vor – diesmal ergänzt um die Leitidee „Glück“. Unter den institutionellen Bedingungen der Schule, wie Krüger (2011, S. 211) in seiner kritischen Replik ausführt, müsse sich aber der Sportunterricht mit anderen Fächern vergleichen lassen. Dies bedeute auch, sportliche Leistungen im Sportunterricht zu bewerten. Allein mit der Besonderheit des Sports zu argumentieren, wie Kastrup (2011) in anderem Zusammenhang Volkamer vorwirft, zeuge von „pädagogischen Träumereien“, die übersehe, dass jedes Schulfach „einen zentralen Beitrag zur Erfüllung der Funktionen der Organisation Schule“ leisten müsse (S. 380). Dagegen plädiert Kuhn (2011) wie Volkamer für eine Leitidee „aus dem Kern des Sports“, die keineswegs eine „Verkürzung“ oder „Entpädagogisierung“ des Sportunterrichts darstelle (S. 214). Gleichwohl verzichtet Kuhn auf die explizite Formulierung einer solchen Leitidee, die irgendwie zwischen „Mehrperspektivität“ und „Selbsterziehung“ angesiedelt sein müsse (vgl. ebd.).

Auch die gegenwärtige Debatte um Chancen und Risiken der Standard- und Kompetenzorientierung im Sportunterricht wird genutzt, um grundlegende Fragen nach dem „Wesensmerkmal“ des Fachs und der pädagogischen Inanspruchnahme des „Sports“ ins Gespräch zu bringen. In diesem Zusammenhang sehen Hummel und Krüger (2006) in der Diskussion um „Qualitätskriterien und Bildungsstandards“ eine Möglichkeit, diese für „eine grundsätzliche Neuorientierung des Sportunterrichts in Deutschland [zu] nut-



zen, wie sie auf der Basis der empirischen Befunde der SPRINT-Studie [ . . . ] geboten zu sein scheint“ (S. 35).

Dass es sich hierbei um eine Grundsatzdiskussion handelt, machen nicht zuletzt die Beiträge von Brettschneider (2008), Hummel (2005) oder Brettschneider und Hummel (2007) deutlich: Angesichts nachlassender körperlicher Fitness und zunehmender Bewegungsmangelkrankheiten bei Heranwachsenden sollten Anstrengung, Leistung und Training, so der Tenor, wieder als „Sinnmitte des Schulsports“ etabliert werden, um Schüler zur Leistungsbereitschaft zu erziehen.

Stein des Anstoßes ist die „bildungstheoretisch-pädagogische“ Position eines erziehenden Sportunterrichts, die sich in Lehrplänen für den Schulsport zu Beginn dieses Jahrhunderts niedergeschlagen hat (Schmidt-Millard, 2007, S. 106). Vertretern einer traditionell sportzentrierten Position einschließlich ihrer Spielarten gehe es nun darum, sich von der bildungstheoretisch-pädagogischen Begründung des Sportunterrichts zu distanzieren und „die Sportkultur zum wesentlichen Bezugspunkt des Fachs zu machen“ (ebd.).

In diesem Sinne glaubt z. B. Brettschneider (2008, S. 19), in den NRW-Lehrplänen (MSWWF, 1999) eine Bevorzugung der „Erziehung durch Sport“ zu erkennen. Im Widerspruch dazu räumt er aber ein, dass in den Lehrplänen „beiden Bereichen [des Doppelauftrags] die gleiche Wichtigkeit zugesprochen wird“ (Brettschneider, 2008, S. 19). Unverkennbar zeugt diese Kritik von einem engen Leistungsverständnis, das sich am außerschulischen Wettkampfsport orientiert und die körperlich-motorische Leistungsfähigkeit zum Angelpunkt unterrichtlicher Inszenierungen erklärt. Dies sei die prioritäre Aufgabe des Sportunterrichts, die in Ermangelung empirisch bestätigter Transferwirkungen sinnvoll sei (vgl. zur Kritik Kurz, 2008). Erst „in einem zweiten Schritt“ gehe es im Fach Sport um die Förderung der kindlichen und jugendlichen Entwicklung (Brettschneider, 2008, S. 25).<sup>3</sup>

---

3 Vgl. dazu Schaller, der bereits 1992 im Rahmen der Instrumentalisierungskontroverse „instrumentell belastete Zielvoraussetzungen als durchaus willkommene Nebenwirkungen“ betrachtete, „die sich gleichsam im Rücken des Tuns ergeben“ (S. 22).



Zum einen beweist die seit Jahren mit nahezu gleichbleibenden Argumentationsfiguren geführte Auseinandersetzung, dass sich die fachdidaktischen Positionen auch fast 20 Jahre nach dem Instrumentalisierungsstreit in der Sportpädagogik nicht angenähert haben (vgl. dazu Beckers, 2007, S. 47-48). Zum anderen zeigt die Kontroverse aber auch, dass sich Vertreter einer „Erziehung zum Sport“ nicht durch die Kritik an Problemverkürzungen eines funktional-affirmativen Erziehungsverständnisses und einer materialen Bildungsvorstellung beirren lassen (vgl. dazu u. a. Neumann, 2004a, S. 26-34; Schmidt-Millard, 2007, S. 105-106). Paradoxerweise wird von Exponenten des Sportartenprogramms inzwischen „eine ‚extrasportive Zielsetzung‘ zur Aufgabe des Sportunterrichts“ erklärt, „was im Zuge der Instrumentalisierungsdebatte als Sünde gegen den Geist des Sports verstanden wurde: Der Kampf gegen das Übergewicht“ (Beckers, 2007, S. 48).

### 2.2 Systematisierungen

Konzeptorientierte Überblicksbeiträge haben in der Sportdidaktik Konjunktur. Dieser bereits von Balz und Schierz (2004, S. 9-10) konstatierte Entwicklungstrend setzt sich ungebrochen fort (vgl. u. a. Elflein, 2009; Horn, 2009; Kuhn, 2009; vgl. auch die vorliegende Textsammlung). Angeregt durch Scherlers Kritik (2006, S. 294ff.)<sup>4</sup>, ist mittlerweile neben schulformübergreifenden Darstellungen auch eine Reihe von Überblicksbeiträgen entstanden, die sich systematisch und intensiv mit der Ausrichtung des Sportunterrichts in verschiedenen Schulformen bzw. Schulstufen beschäftigen (vgl. besonders die Beiträge in Fessler, Hummel & Stibbe, 2010, S. 262-351).

#### **Schulformübergreifende Darstellungen**

Balz (2009) legt eine Fortschreibung seines erstmals 1992 veröffentlichten und einflussreichen Systematisierungsversuchs vor, in dem er auf drei didaktische Positionen

---

4 Scherlers Kritik richtet sich gegen sportdidaktische Gesamtkonzeptionen, die weitgehend von schulform- und schulstufenbezogenen Besonderheiten absehen (wie z. B. altersspezifische Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen, Rahmenbedingungen und Gegebenheiten einer bestimmten Schulstufe oder Schulform). Sie bleiben für die Gestaltung des Sportunterrichts zu vage und allgemein (vgl. Scherler, 2006, S. 294f.).



eingeht, die er als „konservativ“, „alternativ“ und „intermediär“ bezeichnet.<sup>5</sup> Unter dem „intermediären Konzept“ beschreibt er vor allem charakteristische Merkmale des mehrperspektivischen Sportunterrichts in der Auslegung von Kurz, Neumann und Balz. Er erkennt hierin eine vermittelnde, „kategoriale“ Bildungsvorstellung, die in der Verbindung von Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung Fehlformen einer einseitig materialen oder formalen Bildung – wie bei konservativen bzw. alternativen Ansätzen – überwinde (ebd., S. 29). Das mehrperspektivische Unterrichtskonzept ziele letztlich darauf ab, Schüler handlungs-, urteils- und entscheidungsfähig für sportliche Situationen zu machen (vgl. ebd.).

Sieht man einmal vom expliziten Verweis auf die mit dem Doppelauftrag verbundenen Bildungs- und Erziehungsansprüche des mehrperspektivischen Sportunterrichts ab, unterscheidet sich die Darstellung zum „intermediären Konzept“ jedoch kaum von den Ausführungen von 1992, in der noch von Handlungsfähigkeit der pragmatischen Fachdidaktik die Rede war (vgl. Balz, 1992). Auch hier geht es um den „souveränen Umgang mit Sport“ – durchaus „in einem weiteren Sinne“ (Balz, 2009, S. 29); von neueren Entwicklungen zu erzieherisch pointierten „pädagogischen Perspektiven“, zu „Bewegungsfeldern“ und zur Ausdifferenzierung der außerschulischen Bewegungs- und Sportkultur erfährt der Leser wenig.

Aus dem Blickwinkel der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung untersucht Heim (2008) die implizierten „Schülerbilder“ in Konzepten des Sportartenprogramms (Söll), der Entpädagogisierung (Volkamer), der Körpererfahrung (Funke) und der Handlungsfähigkeit (Kurz). Absicht ist es, die fachdidaktische Diskussion um die Perspektive der neueren Kindheitsforschung zu bereichern. Er kommt zum Ergebnis: Mit Ausnahme des Entpädagogisierungsansatzes legen die Konzepte die Idee der „Erziehungskindheit“ – in unterschiedlicher Auslegung von affirmativ bis kritisch – zugrunde, die den Sportunterricht als Instanz der „gesellschaftlichen Reproduktion des Sports“ deuten (Heim, 2008, S. 113). Die Interpretation von Kindern als aktive „soziale Akteure“ im Sportunterricht lasse sich dagegen nur am Rande beobachten (ebd., S. 114). Der Verfasser versäumt

---

<sup>5</sup> *Im Gegensatz zu seinen Überlegungen von 1992 verzichtet er im „Update“ auf Volkamers Entpädagogisierungskonzept, weil es sich in fachlicher Hinsicht nicht durchgesetzt habe und „seine Prämisse auch anderen Konzepten immanent“ sei (Balz, 2009, S. 26).*



allerdings zu erläutern, warum er für seine Analyse ausschließlich auf ältere Bezugsliteratur zu den genannten sportdidaktischen Entwürfen der späten 1970er- und 1980er-Jahre zurückgreift und den erziehenden Sportunterricht ausspart.

### **Schulform- und schulstufenbezogene Darstellungen**

Auf der Grundlage von Moratoriums- und Transitionsmodellen der Kindheitsforschung analysieren Neuber (2010, S. 278-280) bzw. Neuber und Kaundinya (2010, S. 66-67) sportdidaktische Konzepte der Primar- bzw. der Sekundarstufe I. Ähnlich wie Heim (2008) unterscheiden sie zwischen einer „kulturpessimistischen“, zukunftsorientierten Entwicklungs-kindheit/-jugend (Transition) und einer „optimistischen“, gegenwartsbezogenen Entfaltungskindheit/-jugend (Moratorium).

In diesem Sinne gelangt Neuber zu vier fachdidaktischen Entwürfen für den Grundschul-sport, die entsprechend dem jeweiligen Kindheitsbild eine subjekt- oder objektorientierte Ausrichtung des Sportunterrichts favorisieren. Zur ersten Richtung rechnet er psychomotorische (Zimmer, Fischer) und ästhetische Ansätze (Bannmüller, Fritsch), zur letzteren sozial-ökologische (Dietrich, Kretschmer) und sportbezogene Konzepte (Schulz, Schmidt) (vgl. Neuber, 2010, S. 283-284). Vereinseitigungen der einen oder anderen Perspektive seien zu vermeiden, wie Neuber im Blick auf Erkenntnisse der Kindheitsforschung und den Doppelauftrag des Schulsports betont (2010, S. 283). Mit Köppe kommt er daher zum Schluss: „Jede ausschließlich subjektorientierte wie auch objektorientierte sportdidaktische Perspektive ist aus meiner Sicht als pädagogische Fehlform abzulehnen und besitzt keine Orientierungsfunktion für den Sportlehrer“ (Köppe, 2003, S. 70). Die didaktisch bedeutsame Frage, wie nun einseitige Ansätze überwunden oder ggf. miteinander verbunden werden können, bleibt allerdings unbeantwortet.

Der angegebene Gewährsmann Köppe (2003, S. 64) hilft mit seiner Differenzierung eines (subjektbezogenen) Bewegungsunterrichts und eines (objektbezogenen) Sportunterrichts wenig weiter, wenn er ausführt: „Wenn beide Orientierungen in die Planung und Realisierung von Sportunterricht eingehen, finde ich meine Vorstellung von erziehendem Sportunterricht gewährleistet“ (ebd., S. 70). Seine Ideen ähneln dabei einem „sportdidaktischen Supermarkt aller existierenden inhaltlichen und methodischen Strukturierungen von



Sportunterricht“, wie er selbstkritisch anführt (ebd., S. 69).<sup>6</sup> Ähnlich will auch Kuhn den Grundschullehrkräften überlassen, „aus der Vielfalt der sportdidaktischen Positionen und Konzepte immer wieder das auszuwählen“, was „als jeweils der Situation angemessen“ eingeschätzt werde (Kuhn, 2009, S. 124).

In ihrer Bestandsaufnahme zu grundschulspezifischen Schulsportkonzepten gelangen Kastrup, Wegener und Kleindienst-Cachay (2010) insgesamt zu einem ernüchternden Ergebnis: Zwar gebe es eine Reihe von grundschuldidaktischen Studien zum Sportunterricht, doch werde dabei auf „höchst unterschiedliche Bezugstheorien“ zurückgegriffen, die einen einheitlichen „unterrichts- und schultheoretischen Rahmen“ vermissen lassen (ebd., S. 339).

Neuber und Kaundinya (2010, S. 69) umreißen in ihrer Analyse für den Sportunterricht der Sekundarstufe I ein Kontinuum von exemplarischen fachdidaktischen Entwürfen, an dessen Enden ein gegenwartsorientiertes Moratoriumskonzept (Wopp, 2007) auf der einen und ein zukunftsbezogenes Transitionskonzept (Kottmann, 2004) auf der anderen Seite stehen. Als Mischformen ordnen die Autoren die Ansätze zum „Trendsport im Schulsport“ (Laßleben & Neumann, 2004) und zur „Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit“ (Balz, 2004) in die Mitte des Kontinuums ein (vgl. Neuber & Kaundinya, 2010, S. 68-70). Die Auswahl der Entwürfe, die teilweise nur eine besondere Facette des Sportunterrichts der Sekundarstufe I in den Blick nehmen, zeige, wie wenig ausgereifte, stufenbezogene Konzeptionen derzeit vorliegen (ebd., S. 68). Neuber und Kaundinya erläutern dies plausibel: „Womöglich ist die Sekundarstufe I aber auch die *heimliche Zielgruppe* sportdidaktischer Konzepte – sie weisen es nicht nur explizit aus! Gängige Systematisierungen [...] könnten dann als stufen-spezifische Sportdidaktiken gelesen werden“ (2010, S. 68; Hervorhebung i. Orig.).<sup>7</sup>

Verdienstvoll ist, dass Neuber und Kaundinya (2010, S. 70-71) in ihrer systematischen Aufbereitung auch Konzepte für den außerunterrichtlichen Schulsport berücksichtigen,

---

6 *Zudem werden grundschulspezifische Besonderheiten kaum in die Diskussion einbezogen (vgl. dazu Kastrup, Wegener & Kleindienst-Cachay, 2010, S. 336).*

7 *In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass z. B. Neumann (2004b) den erziehenden Sportunterricht explizit zum „Ansatz für den Sportunterricht 5-10“ erklärt.*





die insbesondere im Zusammenhang mit der *bewegten Schule* und der Ganztagschulentwicklung von Bedeutung sind. Die „breite schulorganisatorische Angebotsvielfalt“ neben dem obligatorischen Sportunterricht ist gewiss ein charakteristisches Merkmal der Sekundarstufe I (Neumann, 2010, S. 294).

Im Vordergrund der Überblicksdarstellung von Schulz (2010) zum „Sport in der gymnasialen Oberstufe“ stehen Fragen zum fachdidaktischen und gymnasialpädagogischen Auftrag, die seit Längerem zu kontroversen Debatten über das Selbstverständnis des Fachs geführt haben. Als wesentlichen Teil dieser Aufgabe sieht er die Verbindung von sportpraktischen und sporttheoretischen Elementen im Sportunterricht an. In Anlehnung an Trebels (1995) werden drei Ansätze zur Integration von Praxis und Theorie unterschieden: der „additive“, bei dem Sporttheorie und Sportpraxis unverbunden bleiben; der „illustrative“, der eine theoretische Fragestellung zum Ausgang hat und diese durch sportpraktische Experimente veranschaulicht; der „integrativ-problemlorientierte“, der bedeutsame Praxisprobleme der Schüler mithilfe sporttheoretischer Wissensbestände zu erklären versucht (vgl. Schulz, 2010, S. 312-313). In diesem Zusammenhang plädiert Schulz für den integrativen Ansatz, weil dadurch die Bedeutsamkeit sportwissenschaftlicher Erkenntnisse für das eigene sportliche Handeln deutlich werden könne (vgl. ebd., S. 313). In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht könnten damit gelernte Theoriebestände „auf den Prüfstand praktischer Erprobung“ gestellt, leibbezogen erfahren und auf ihre Tauglichkeit überprüft werden (ebd.). Somit stehe der integrativ-problemlorientierte Ansatz – trotz mancher Vermittlungsprobleme – für eine gelungene Praxis-Theorie-Verknüpfung, die erzieherische und qualifikatorische Ziele ermögliche (vgl. ebd.). Um diese Aufgabe erfüllen zu können, fordert der Autor die gezielte Vermittlung anwendungsorientierten Wissens bereits im Sportunterricht der Sekundarstufe I (vgl. ebd., S. 318).

Immer noch stellt der Berufsschulsport ein Stiefkind der Sportdidaktik dar. Folgt man den Überblicksbeiträgen von Wegener (2011) sowie Rode und Hähnel (2010) zum Sport in beruflichen Teilzeitschulen, sind seit dem Jahr 2000 lediglich zwei (komplexere) fachspezifische Beiträge zu Berufsschulkonzeptionen veröffentlicht worden: Nauls (2000) Überlegungen zum Sportunterricht an beruflichen Schulen dienen als Legitimationsgrundlage für die damalige Lehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen; Riedls Dissertation folgte 2008 diesem Paradigmenwechsel zur beruflichen Handlungsorientierung und Gesund-



heitsförderung im Sportunterricht (vgl. Wegener, 2011, S. 204-205). Bis heute konkurrieren, wie Wegener (2011) exemplarisch an der Berufsschulentwicklung der letzten 30 Jahre aufzeigt, sach-, subjekt- und berufsbezogene Konzepte miteinander. Mit der Akzentverschiebung zur Berufsorientierung in den letzten Jahren befürchtet Wegener eine Degradierung des Sportunterrichts „zu Vehikeln der beruflichen Kompetenzentwicklung“ (2011, S. 206), wie die Änderung der Fachbezeichnung „Sport/Gesundheitsförderung“ am Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen beweise. Es darf allerdings bezweifelt werden, dass die konsequente Orientierung am Sport allenthalben pädagogisch fruchtbarer ausfällt. Das Konzept einer übergreifenden „persönlichen Sportkompetenz“<sup>8</sup>, das z. B. Rode und Hähnel (2010, S. 332) als Zielsetzung des Berufsschulsports fordern, illustriert, wie die erzieherischen Ansprüche eines sportorientierten Ansatzes auf eine Intensivierung der körperlich-motorischen Leistungsfähigkeit und enger gesundheitsbezogener Kognitionen verengt werden können. Gerade der Lehrplan Sport am Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen stellt m. E. einen gelungenen Kompromiss von subjekt-, sach- und berufsorientierten Anforderungen dar. Auf der Grundlage des erziehenden Sportunterrichts und eines ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses wurde versucht, mit perspektivischen Kompetenzbereichen zur „Förderung der allgemeinen und beruflichen Handlungskompetenz der Schüler bei[zu]tragen“ (MSWF, 2001, S. 9; vgl. ausführlich Stibbe, 2011a).

Ähnlich wie der Berufsschulsport gehört auch der Sport an Förderschulen nicht gerade zum „Mainstream“ der Fachdiskussion. Fediuk und Knoll (2010, S. 342-343; 344-345) stellen fest, dass seit den 1980er-Jahren vergleichsweise wenige didaktisch-methodische Anregungen zur Bewegungserziehung mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen, zum Schulsport an Schulen für Lernbehinderte, für Körperbehinderte und für sehgeschädigte Heranwachsende erschienen sind (vgl. auch Hölter, 2011, S. 16-18). Fragen eines gemeinsamen, integrativen Sportunterrichts kommen erst zu Beginn der 1990er-Jahre in den Fokus der Sportpädagogik, wobei im internationalen Vergleich der Eindruck erwächst, dass die „Schulsportpädagogik von dieser Entwicklung nur mit großer zeitlicher Verzögerung und selektiv Notiz genommen hat“ (Hölter, 2011, S. 17; vgl. Fediuk & Knoll, 2010, S. 343-344).

---

8 Die „persönliche Sportkompetenz“ setzt sich aus vier Teildimensionen zusammen: „kognitive Sportkompetenz“, „körperlich-motorische Sportkompetenz“, „Sportmotivation“ und „Sozialerfahrungen“ (Rode & Hähnel, 2010, S. 332).



## Bildnachweis

Umschlaggestaltung: Meyer & Meyer Verlag  
Fotos Umschlag: dpa Picture-Alliance

# SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

**Auszug aus:**

*Didaktische Konzepte für den Schulsport*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)

