

# Fachdidaktische Konzepte *update* oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren?

von Eckart Balz

Im Folgenden werden fachdidaktische Konzepte vorgestellt, die für den Schulsport eine Orientierung bieten können.<sup>1</sup> Dabei geht dieser Überblicksbeitrag auf einen früheren Text zurück, in dem vier sportdidaktische Konzepte unterschieden wurden (vgl. Balz 1992). Inzwischen haben sich der Schulsport und seine Didaktik weiterentwickelt, sodass der damalige Ordnungsversuch nicht mehr ungebrochen auf veränderte Verhältnisse übertragen werden kann. Dementsprechend erscheint ein *update* als lohnend.

Zwar lässt sich behaupten, in den Fachdidaktiken stagniere die Diskussion seit längerem; für die Sportdidaktik gilt das aber offensichtlich nur bedingt: Denn in Anbetracht von fachlichen Diskursen zur Instrumentalisierung (vgl. Scherler 1997) und didaktischen Disputen über einen zeitgemäßen Sportunterricht (vgl. u.a. Funke-Wieneke 2001; Krüger 2001), von weitreichenden Lehrplanrevisionen und wachsenden Alltagsbelastungen, von Stundenkürzungen und Schulsportmiseren, Legitimationsdebatten und Qualitätsoffensiven (vgl. Kuhlmann & Scherler 2004; Gogoll & Menze-Sonneck 2005) sowie in Anbetracht von großen empirischen Untersuchungen (vgl. die *SPRINT*-Studie, DSB 2006) und aktuellen normativen Standards für das Fach Sport (vgl. Kurz 2007), ist ein Interesse an Fragen der Schulsportentwicklung immer wieder neu geweckt und auch konzeptionell gewendet worden (vgl. u.a. Fessler & Stibbe 2009).

Nun beansprucht dieser Beitrag nicht, alle o.g. Diskussionslinien aufzugreifen und einen breitgefächerten Forschungs- und Trendbericht der Sportdidaktik zu liefern (vgl. Scherler

2006). Auch sollen keine fachdidaktischen Grundlagen und Standortbestimmungen, Wissensbestände und Forschungsansätze in ihrer Tiefe oder Vielfalt vorgestellt werden (vgl. Balz 2004a; Bräutigam 2003; Grössing 2001; Miethling & Krieger 2006; Lange & Sinning 2008; Wolters u.a. 2000). Vielmehr geht es darum, bestimmte fachdidaktische Konzepte prägnant darzulegen und ihr jeweiliges Orientierungsangebot systematisch zu analysieren. Hier kann an vergleichbare Beiträge zur Verortung fachdidaktischer Konzepte bzw. Positionen, Ansätze oder Strömungen angeknüpft werden (vgl. dazu Balz 2001; Bräutigam 2003, 91–112; Hildebrandt-Stramann 2005; Neumann 2004, 21–69; Prohl 2006, 105–125).

In diesem Zusammenhang ist ein fachdidaktisches Konzept zu verstehen als der durchdachte, schriftlich ausformulierte *Entwurf zur Gestaltung des Schulsports*. Fachdidaktische Konzepte antworten auf Fragen nach dem begründeten Auftrag des Schulsports (dem Warum?), nach seinen leitenden Zielen (dem Wozu?), nach den zentralen Inhaltsbereichen (dem Was?) und nach den bevorzugten Vermittlungsformen (dem Wie?). Insofern markieren Konzepte unterschiedliche Positionen, die sich zu Fragen einer pädagogischen Gestaltung des Schulsports einnehmen lassen. Als fachdidaktisch positionierte Entwürfe liegen solche Konzepte auf einer mittleren Ebene: zwischen allgemeinen didaktischen Modellen, die als „Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns“ begriffen werden (Jank & Meyer 2002, 35), und speziellen praxisnahen Schulsport- bzw. Unterrichtskonzepten, die sich in handlungsleitenden Vorstellungen

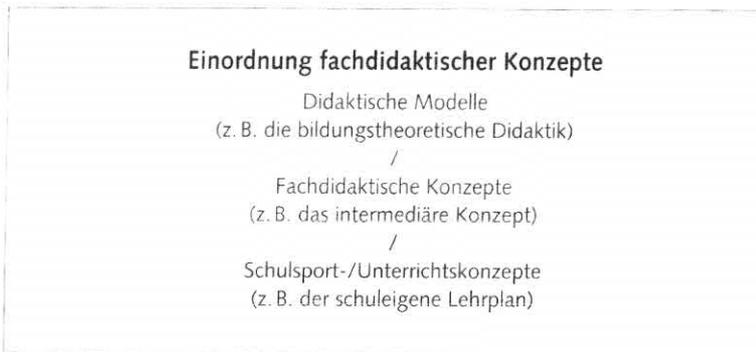
von Schulen, Fachkonferenzen und Lehrkräften finden lassen (vgl. u.a. Funke-Wieneke 1992; Regner 2005); zu beiden können und sollten fachdidaktische Konzepte in Beziehung treten oder gesetzt werden (siehe Abb. 1 nächste Seite).

Nun mag es viele Konzepte für die Gestaltung des Schulsports in unserer Fachdidaktik geben; ihre Zahl wird – je nach Zeitraum und Analyst – zwischen einer knappen Handvoll und einer unübersichtlichen Hundertschaft veranschlagt (vgl. Elflein 2000; Neumann 2004, 21 ff.). Dies ist vor allem abhängig davon, welche Kriterien der Auswahl von Konzepten zugrunde gelegt werden. Bei einer strengen Auswahl sind m.E. als Kriterien zu berücksichtigen:

- dass die fachdidaktischen Konzepte in Theorie und Praxis wahrgenommen werden und bis heute Geltung beanspruchen können (Sichtbarkeit),
- dass mit den Konzepten ein pointierter Standpunkt umfassend vertreten, nachvollziehbar begründet und differenziert dargelegt wird (Positionierung),
- dass die Konzepte insbesondere als Planungshilfe für den Sportunterricht prinzipiell aller Schulformen bzw. Schulstufen angelegt sind (Orientierungsbreite).

Dementsprechend werden im Folgenden spezielle Zugänge (wie Psychomotorik oder grundschulspezifische Bewegungserziehung), weniger sichtbare Konzepte (vgl. z. B. Martin 2000), neutrale fachdidaktische Kompendien (vgl. Grössing 2001) und auswertungsdidaktische Ansätze (vgl. Scherler 2004; Wolters 2006) nicht berücksichtigt. Weiterhin wird darauf verzichtet, didaktische Betonungen eines ebenso

Abb. 1:  
Einordnung  
fachdidaktischer  
Konzepte



elementaren wie freudvollen Erlebens im sportlichen Tun noch als eigenständiges „entpädagogisiertes Spaß-Konzept“ zu führen (Volkamer 2003), zumal es sich fachlich nicht behauptet hat und seine Prämisse auch anderen Konzepten immanent ist. Außerdem sollen fächerübergreifende Programme, wie zur schulischen Gesundheitsförderung („Gesunde Schule“) oder für mehr Bewegung als Prinzip schulischen Lernens und Lebens („Bewegte Schule“), nicht als fachdidaktisches Konzept eingeordnet werden. Damit bleiben – in Reduktion früherer Darstellungen (vgl. Balz 1992) und in Abgrenzung zu anderen Systematiken (vgl. u. a. Hildebrandt-Stramann 2005) – drei fachdidaktische Konzepte für die nachstehende Analyse. Durch die Untersuchung ihres unterschiedlichen Orientierungsangebots wird ein Beitrag zur Aufklärung in der Fachdidaktik geleistet; hieran knüpft sich auch die Hoffnung, dass alle, die im und für den Schulsport nach Orientierung suchen, ihren eigenen Standpunkt damit besser bestimmen, reflektieren und ggf. justieren können.<sup>2</sup>

### Drei fachdidaktische Konzepte

In diesem Abschnitt werden das *konservative* Konzept, das *alternative* Konzept und das *intermediäre* Konzept als relevante fachdidaktische Entwürfe dargelegt. In der Reihenfolge finden die drei Konzepte nacheinander ihre Berücksichtigung und Gegenüberstellung. Dabei wird jeweils so vorgegan-

gen, dass erst die o. g. Bezeichnung des Konzepts mit seinem Erziehungs- und Bildungshorizont zu erläutern ist, dann die zentralen Fragen nach dem Warum? (Auftrag), Wozu? (Ziele), Was? (Inhalte) und Wie? (Methoden) behandelt werden und schließlich die fachliche Funktion jedes Konzepts (in Bezug auf den außerschulischen Sport) eine Würdigung erfährt.<sup>3</sup> Diese vergleichende analytische Charakterisierung ermöglicht, unterschiedliche Vorstellungen einer zeitgemäßen Gestaltung des Schulsports abzugrenzen und fachliche Positionsbestimmungen in der sportdidaktischen Landschaft vorzunehmen.

Schon hier lässt sich im Vergleich der drei Konzepte feststellen: Sie differieren hinsichtlich der Art ihrer Begründung, der Höhe des pädagogischen Anspruchs, der Weite inhaltlicher Auslegung und der Form unterrichtlicher Vermittlung z. T. erheblich. Die drei fachdidaktischen Konzepte markieren heterogene Positionen, wobei das konservative Konzept die eine Seite und das alternative Konzept die andere Seite eines Kontinuums besetzt, zwischen dessen Polen das intermediäre Konzept liegt. So gesehen stehen die Konzepte für verschiedene Grundfassungen, die sich zum Schulsport idealtypisch einnehmen lassen und die in der Fachdiskussion realtypisch vertreten werden (vgl. u. a. Schmidt-Millard 2007).

Damit wird auch die geradezu klassische bildungstheoretische Unterscheidung zwischen materialer,

formaler und kategorialer Bildung aufgegriffen (vgl. Klafki 1963, 25–45; 1991, 28 ff.): Während nämlich materiale Bildung die Objektseite der Unterrichtsinhalte (z. B. konventionelle Sportarten) voranstellt und somit an der gesellschaftlich tradierten Sache ansetzt, rückt formale Bildung die Subjektseite der persönlichen Entfaltung (hin zur Bewegungsidentität) ins Zentrum und geht dabei vom Individuum aus; kategoriale Bildung sucht beides im Sinne einer wechselseitigen und exemplarischen (z. B. gesundheitlichen) Erschließung der Wirklichkeit durch und für den Menschen zu verbinden.<sup>4</sup>

### Erziehung zum Sport – das konservative Konzept

<b>Auftrag:</b>	Erschließung der Sportkultur
<b>Ziele:</b>	Sportliches Können
<b>Inhalte:</b>	Sportarten
<b>Methoden:</b>	geschlossen
<b>Funktion:</b>	affirmativ

Seit der fachdidaktischen Abkehr von einer Körper- bzw. Leibeserziehung (aus den 1950–60er-Jahren) und der deutlichen Hinwendung zum Bezugsfeld Sport (in den 1970er-Jahren) haben sich sportimmanente Ansätze für den Schulsport in Deutschland etabliert und z. T. bis heute behauptet. Dazu gehören vor allem das sogenannte *Sportartenprogramm* (vgl. Söll 2000) sowie die beiden ostdeutschen Ansätze *Intensivierungskonzept* und *Körperlich-sportliche Grundlagenbildung* (vgl. Hummel 1995; 2000). Diese Ansätze verbindet ihre Fokussierung des Kulturguts Sport mit seinen entsprechenden Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten, auf die es in der Schule vorzubereiten gelte. In dem Sinne steht das konservative Konzept für eine traditionelle Position, die enge Bindungen an den außerschulischen Sport und die geläufigen Sportarten zu bewahren sucht. Den Schülerinnen und Schülern soll dieser – weltweit betriebene, wertvolle und faszinierende –

Sport (als kulturelle Objektivation) nahe gebracht werden. Damit richten sich erzieherische Absichten insbesondere auf eine Hinführung zum Sporttreiben; d.h. Erziehung wird weitgehend auf die Ausbildung von Können im „physisch-motorischen Bereich“ (Söll 2000, 6) beschränkt, mit dem Kinder und Jugendliche neben bzw. nach der Schule an unserer Sportkultur teilhaben sollen.

Zentral ist so gesehen jene „Dignität der Sache“ (Neumann 2004, 32), die vom Schulsport bis zu den Olympischen Spielen hochgehalten wird. Die Sache selbst markiert den Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Bemühungen; primärer Auftrag des Faches bleibt eine sachgemäße Erschließung des Sports. Bildung konzentriert sich hier auf die materiale Seite, bedeutet sportive Kulturtradierung und meint die *Qualifizierung* von (jungen) Menschen für den Sport (vgl. Prohl 2006, 106 ff.). Das heißt nun für Schülerinnen und Schüler, solche motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, mit denen sie bestimmte Sportarten kompetent ausüben können. Zugleich sollen sie zu außerschulischem, möglichst *lebenslangem Sporttreiben* motiviert werden, wobei eindrückliche Erfahrungen von körperlicher Anstrengung, Leistung und Wettkampf dominieren. Darüber hinaus werden weiterreichende pädagogische Intentionen (z.B. soziale Lernziele) kaum formuliert und verfolgt, was dieser Denkrichtung auch den Beinamen „Didaktik reduzierter Ansprüche“ (Kurz 1990, 43) eingebracht hat.

Das angestrebte sportliche Können macht sich an einem überschaubaren Kanon von *Sportarten* fest. Aus einer Analyse der bedeutsamen Sachstruktur gelangt Söll (2000, 4) nämlich zur Unterscheidung von Spiel-Sportarten, Kunst-Sportarten (z.B. Gerätturnen) und Sport-Sportarten (z.B. Leichtathletik); demnach ist seine Äußerung verständlich, das sportunterrichtliche Inhaltsspektrum stärker auf Wesentliches zu begrenzen: auf „ein Viertel Gerätturnen, ein Viertel Leichtathletik, ein Viertel Handballspiel, ein Viertel al-

les andere“ (Söll 1986, 281). Gegenüber neuen oder alternativen Formen der Bewegungskultur wie Trendsport oder Tai Chi geht man eher auf Distanz. Gefragt sind vielmehr vertraute Sportarten, die auch in Sportvereinen zu finden sind und auf vorgesehene, *normierte* Weise niveauvoll betrieben werden sollen. Sport wird also „im engeren Sinne“ verstanden und als verbindlicher Handlungsrahmen ausgelegt; in ihm gilt es, adäquate körperliche Fähigkeiten und sportliche Fertigkeiten – sozusagen grundlegende Kulturtechniken für das weitere Sportartenlernen – exemplarisch und konsequent zu vermitteln (vgl. Kern & Söll 2005; Söll 2005).<sup>5</sup>

Diese Vermittlung manifestiert sich im Sportunterricht vornehmlich durch sachlogisches Agieren von Sportlehrkräften: sie sagen an und fordern auf, geben Bewegungsanweisungen und -korrekturen, haben die effektivsten (deduktiven) Lehrwege im Blick, lassen vor- und nachmachen, gehen methodische Übungsreihen durch, behalten das Geschehen stets im Griff. Ein solcher lehrerzentrierter Sportunterricht erweist sich gegenüber inhaltlichen Varianten, methodischen Umwegen und aktuellen Schülerinteressen als *geschlossen*. Kinder und Jugendliche sind in ihm nicht Akteure ihrer Lernprozesse, sondern Adressaten fester Produkterwartungen. Am Beispiel des leichtathletischen Ausdauerlaufens würde dies bedeuten, Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Ausdauertraining, Laufschule etc. motorisch darauf vorzubereiten, dass sie eine vorgegebene Strecke oder Zeit mit passabler Leistung absolvieren können; nach dieser Maßgabe wird im Rahmen eines einheitlichen Fitnesstests der 6-Minuten-Lauf eingeführt.

Gemäß dem konservativen Konzept geht es vor allem darum, das – in der Kultur des Sports – Vorliegende aufzugreifen, sportive Muster lehrend weiterzugeben und bei den Schüler/innen ein angemessenes motorisches Können auszubilden. Auf diese Weise wird weitgehend nachgezeichnet, was die Sportkultur ausmacht und was die

Schule zu transportieren hat. Schulsport bildet eine „Doppelwelt“ (Schierz 1993) des außerschulischen Sports; Sportunterricht dient der kulturellen Einweisung, fachliche Überlegungen verdichten sich zu einer abbildartigen, elementarisierten *Sportdidaktik*. Das konservative Konzept bekräftigt damit die gesellschaftliche Bedeutung von verbreiteten Sportaktivitäten und deren Stellenwert für einen zeitgemäßen Sportunterricht – seine Funktion ist als *affirmativ* zu bezeichnen. Trotz aller Kritik, die gerade in wissenschaftlichen Diskursen am konservativen Konzept geübt wird, erfreut es sich m.E. in der Schulsportpraxis vielerorts eines nicht geringen Zuspruchs. Dazu mag auch beitragen, dass dieses Konzept in sich durchaus konsistent ist, dass es den vermeintlichen „Kern“ des Faches ausmacht und die sportlich sozialisierten Lehrkräfte – mit seinem begrenzten Anspruch – im Schulalltag nicht zu überfordern droht (vgl. Krüger 2001). Vermutlich wird das konservative Konzept, wie sich im Nachgang zur *SPRINT*-Studie und zur vielfach konstatierten motorischen Leistungsschwäche von Kindern und Jugendlichen zeigt, sowie im Vorgriff auf nationale Fachstandards andeutet, sogar eine Renaissance erleben (vgl. u.a. Brettschneider 2005).

### Erziehung durch Bewegung – das alternative Konzept

<b>Auftrag:</b>	Förderung der Bewegungsentwicklung
<b>Ziele:</b>	Leibliche Bildung
<b>Inhalte:</b>	Bewegung
<b>Methoden:</b>	offen
<b>Funktion:</b>	korrektiv

In deutlichem Kontrast zu sportimmanenten Positionen stehen fachdidaktische Überlegungen, die seit den 1980er-Jahren – unter Bezug auf reformpädagogische, anthropologische und bildungstheoretische Grundlagen – als *bewegungspädagogischer Zugang* entfaltet und ausdifferenziert wurden. Hierfür zeichnete erst der von Funke

(1980) begründete Ansatz der *Körpererfahrung* verantwortlich, mit dem er auf Distanz zum „verdorbenen“ Sport ging und einen selbstbestimmten Umgang mit dem eigenen Körper dagegen stellte. Sodann konnten die pädagogischen Möglichkeiten einer schulischen *Bewegungserziehung* grundständiger (als „Thematisierung der Leiblichkeit“) gefasst, weiter systematisiert und praxiswirksam dargelegt werden (vgl. u. a. sportpädagogik 1/1997). Heute vereint das alternative Konzept einige pädagogisch verwandte Zugänge, die vom sich bewegenden Menschen ausgehen und daran Förderabsichten im Zusammenhang von „Bildung und Bewegung“ knüpfen (vgl. Laging & Prohl 2005): Das Sich-Bewegen ermögliche den Schülerinnen und Schülern, in einen Dialog mit der Welt zu treten und bedeutsame personale, soziale, materiale Erfahrungen zu sammeln; sie könnten ihren Leib – den Wahrnehmungs-, Sozial-, Symbol- und Werkzeugleib – funktional zu kultivieren lernen (Funke-Wieneke 2001, 49). Dies dürfe allerdings nicht fremdgesteuert geschehen, sondern müsse als *Selbsterziehung durch Bewegung*, Medium der selbstbestimmten Auseinandersetzung, angelegt sein.<sup>6</sup>

Demnach markiert das alternative Konzept eine gänzlich andere, grundsätzliche und unkonventionelle Haltung zur pädagogischen Gestaltung des Schulsports. Im Mittelpunkt dieser sportkritischen Position steht das Individuum, welches sich aus seiner (leiblichen) Unmündigkeit und den gesellschaftlichen Zwängen des Sports befreien, seine eigenen Bewegungsspielräume nutzen und selbst zum Akteur der persönlichen Bewegungsentwicklung werden soll. Mit Prohl (2006, 122) kann eine solche Zugangsweise als „kritisch-emanzipatorisch“ bezeichnet und als „formale Bildungsvorstellung“ eingeordnet werden. Es gilt, mögliche Bedeutungen der Bewegung zu erschließen und bei Heranwachsenden wichtige Bewegungskompetenzen zu entfalten (z. B. über Hindernisse springen können). Diesen allgemeinen Auftrag des

Schulsports nennt Funke-Wieneke „bewegungszentrierte Entwicklungsförderung“ (2001, 48) und präzisiert ihn an den Entwicklungslinien einer instrumentellen, sozialen, symbolischen und sensiblen Funktion des Sich-Bewegens (vgl. 2004, 192–230). Der Mensch als leibliches Wesen soll zum besseren und verantwortungsvollen Umgang mit seinem Bewegungspotenzial befähigt werden, sprich: sich durch Sich-Bewegen bilden. *Bewegungskompetenz* definiert die fachliche Bildungsdimension (vgl. Laging & Prohl 2005).

Schulsportliche Inhalte liegen nach diesem Konzept im ganzen Spektrum der Bewegungsmöglichkeiten, im weiten Umfeld von Bewegung, Spiel und Sport. Unter Bezug auf bewegungspädagogische Zielsetzungen werden sie zu Themen gemacht: So haben die Marburger Sportpädagogen (1998) „Grundthemen des Bewegens“ wie „Laufen, Springen, Werfen“, „Spielen“ oder „Bewegen im Wasser“ (322) jenseits der Sportartenlogik identifiziert; auch viele Themenhefte der Zeitschrift „sportpädagogik“ spiegeln diese sport(art)überschreitende Denkweise wider. Demnach können zu den typischen *Bewegungsfeldern* u. a. Körperarbeit, Kämpfen und Tanzen, Bewegen an Geräten inklusive Bewegungslandschaften und Bewegungskünste oder auch Entspannung und Saunieren gezählt werden. Bei den entsprechenden Arrangements und Inszenierungen steht das eigenständige Erproben von Bewegungsvorstellungen bzw. das ergebnisoffene Lösen von Bewegungsproblemen im Vordergrund; damit tritt die genormte Bewegungsfigur (z. B. der Handstützüberschlag) hinter die individuelle Bewegungsgestalt (mit einer Überschlagerfahrung) zurück.

Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich im Bewegungsunterricht nicht als Sachverwalter, sondern als Betreuer und Vermittler im Dialog zwischen Kind und Bewegung; statt festzulegen, durchzugreifen usw. versuchen sie vielmehr, Anregungen zu geben und selbstgesteuerte Lernprozesse

stützend voranzubringen (vgl. Funke-Wieneke 2007, 138–163).

Laging (2006, 148 ff.) verdeutlicht bewegungspädagogische Vorstellungen methodischen Handelns an 21 ausgeführten Unterrichtsvorhaben, in denen bestimmte Bewegungsmöglichkeiten wie „Bock-Akrobatik“ durch die Inszenierungsformen des Darstellens, Konstruierens und Gestaltens thematisiert werden. Das erfordert viel Verständigung zwischen allen Beteiligten in Gesprächen, in Versammlungen, Initiativstunden etc. Die gewünschte Schülerorientierung bedeutet, mehr Mitbestimmung zu ermöglichen, Schüler/innen als Person zu sehen und ihre Bewegungsentwicklung individuell zu fördern. In dem Sinne ist Bewegungsunterricht *offen* sowohl für aktuelle Schülerbelange (Bewegungsabsichten) als auch für inhaltliche Vielfalt und methodisch variable Erfahrungswege; hinzu tritt das allgemeinpädagogische Bemühen um eine, nicht nur an Versuchs- oder Alternativschulen, humane und bewegte Schulkultur (vgl. Hildebrandt-Strammann 2005). Am schon o. g. Beispiel des Ausdauerlaufens würde daraus folgen, mit Schülerinnen und Schülern – jenseits sportmotorischer Tests – in verschiedenen Erfahrungssituationen angemessene Formen des Umgangs mit der eintretenden Ermüdung zu erproben und selbst gesetzte Laufziele weiter zu verfolgen (vgl. Funke-Wieneke & Kretschmer 2005).

Gemäß dem alternativen Konzept geht es vor allem darum, das – an der leiblichen Verfasstheit und menschlichen Bewegung – Grundlegende aufzunehmen und so zu thematisieren, dass alle Kinder und Jugendlichen ihre Bewegungsidentität entfalten können. Auf diese Weise wird der schulische Bewegungsunterricht zu einer kulturkritischen Bildungsveranstaltung, quasi zur „Gegenwelt“ des großen Sports (Schierz 1997, 58): In ihr soll Bewegungskompetenz durch Bewegungsdialoge neu geschaffen werden; die Funktion eines solchen Konzepts ist als *korrektiv* zu bezeichnen. Das Fach dient einer (funktional) differenzierten

Bewegungsförderung und wird in eine – auch bildungstheoretisch fundierte – *Bewegungsdidaktik* gebettet. Trotz mancher Kritik an der Sportversion und Alltagsferne, am Erfahrungsbezug und fraglichen Lebensweltbezug (vgl. u. a. Weichert & Wolters 2001) hat sich dieses Konzept sportpädagogisch verbreiten und zumindest theoretisch weiter festigen können.

### Erziehung zum und durch Sport – das intermediäre Konzept

<b>Auftrag:</b>	Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung
<b>Ziele:</b>	Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit
<b>Inhalte:</b>	Sport im weiteren Sinne
<b>Methoden:</b>	mehrperspektivisch
<b>Funktion:</b>	komplementär

Im Nachgang zu früheren bildungs- und curriculumtheoretischen Ansätzen reifte ab Mitte der 1970er-Jahre – unter Rückgriff auf sportanalytische, handlungs- und sinnorientierte Zugangsweisen – eine ebenso wandlungsfähige wie durchsetzungsstarke Konzeption: Darin wird zwischen sportimmanenter Begrenzung und bewegungspädagogischer Emanzipation eine *mittlere Position* vertreten, die zunächst „pragmatisch“ schulsportliche Gegebenheiten aufnimmt (Kurz 1977, 8), „sportliche Wirklichkeit“ didaktisch transformiert (vgl. Ehni 1977, 10) und dann in einen mehrperspektivischen Sportunterricht mündet (vgl. Neumann & Balz 2004). Die ungewohnte Titulierung als „intermediäres“ Konzept verweist nicht nur auf seine fachdidaktische Mittellage, sondern auch auf die zwischen Individuum und Sache gespannte Brücke der *Perspektiven*; sie sind zugleich den Interessen von Menschen und den Möglichkeiten des Sporttreibens geschuldet. Perspektiven setzen beides in Beziehung und repräsentieren – etwa am Beispiel der Förderung von Fitness, Wohlbefinden und Gesundheitsbewusstsein – sowohl individuelle Sinngebungen als auch pädagogisch wünschenswerte Wir-

kungsannahmen. Solche Perspektiven wie Gesundheit, Leistung und Miteinander, Wagnis und Gestaltung stehen für unterschiedliche Sichtweisen, die Menschen im sportlichen Handeln einnehmen können, und wurden von sportbezogenen Motiv- und Sinnmustern zu pädagogischen Perspektiven wie Gesundheitsförderung, Wagniserziehung etc. weiterentwickelt (vgl. Kurz 2004; kritisch Thiele 2001).<sup>7</sup>

Unter diesen Perspektiven soll der *Doppelauftrag* von Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung erfüllt, d. h. im Umgang mit dem Handlungs- und Erfahrungsfeld Sport zugleich die persönliche Entwicklung möglichst umfassend gefördert werden. Unabhängig davon, ob man diesen Doppelauftrag als eine schwierige „Gratwanderung“ ansieht (Kurz & Wolters 2004) oder als den integrativen „Auftrag des Schulsports“ (Kurz 2008) bezeichnet: Er umreißt den Versuch, Erziehung zum Sport mit Erziehung durch Sport zu verknüpfen, also *kategoriale* Bildung ins Werk zu setzen. Dabei sind nicht die genaue Zahl und spezielle Form jener Kategorien bzw. Perspektiven von Bedeutung, sondern mit jeder eingenommenen Perspektive muss sich für die Schüler/innen eine neue oder erweiterte Sichtweise auf ihr Sporttreiben gewinnen lassen. Sie sollen aus Einsicht und Erfahrung lernen, wie sie welche sportliche Aktivitäten in welcher perspektivischen Auslegung persönlich befriedigend verwirklichen können.

In dem Sinne werden sie mit wachsender Selbstständigkeit, Urteilskraft und Verantwortung zunehmend *handlungs- und entscheidungsfähig*: das heißt, ein Mensch ist handlungsfähig, wenn er „sich in Kenntnis der Standpunktabhängigkeit jedes Urteils vernünftig und sinnvoll entscheiden kann“ (Kurz 2004, 57); für einen souveränen Umgang mit Sport gehören also immer auch kognitive und soziale Kompetenzen dazu (vgl. Kurz 1986; 2008). Eine spezielle Handlungsfähigkeit im Sport kommt ohne eine allgemeine Handlungsfähigkeit, die sich in der reflexiven Durchdringung und in

der Gestaltung der eigenen Lebens- und Bewegungswelt erweisen muss, daher nicht aus (vgl. Ehni 2004).<sup>8</sup>

Inhalt des Schulsports kann nach diesem Konzept sein, was den Schülerinnen und Schülern im Handeln jenen Sinn eröffnet, den sie selber suchen oder dem sie andere Sichtweisen abgewinnen können. Dabei wird Sporttreiben in weiter Auslegung als ein Tätigkeitsfeld begriffen, das gemäß der jeweiligen Schülervoraussetzungen und Förderabsichten zu *modifizieren* ist; so kann z. B. aus dem Weitsprung im Sportunterricht ein Weitspringen mit Absprunzzone, erhöhtem Anlauf, relativer Leistungsbewertung usw. werden. Wesentlich ist, dass sich unter bestimmten Perspektiven an einem Gegenstand mehr lernen lässt als die bloße motorische Fertigkeit, d. h. dass Handlungszusammenhänge, Leistungskriterien, Gestaltungsalternativen sichtbar werden: „Nicht der sportliche Leistungsfortschritt allein ist bedeutsam, sondern der gesamte Erfahrungs- und Entwicklungsprozess, den Schüler in der Auseinandersetzung mit Aufgaben aus dem Sport durchlaufen“ (Kurz o. J., 10). Das gilt für alle Inhaltsbereiche vom leichtathletischen Laufen/Werfen/Springen über die Sportspiele bis zum Trendsport.

Mit Blick auf die Vermittlung folgt hieraus, solche Inhaltsbereiche unter verschiedenen Perspektiven zu erschließen, um Schülerkompetenzen – ihr Können, Wissen und Wollen – gezielt zu fördern (vgl. Kurz 2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht soll thematisieren, inwiefern sportliches Handeln sichtabhängig und ambivalent ist, also unterschiedlichen Sinn machen kann; hier kommt dem (durch perspektivisches Akzentuieren, Kontrastieren und Integrieren) erzeugten Handlungsverständnis große Bedeutung zu (vgl. Balz 2004). Darauf legen Sportlehrkräfte ihre Unterrichtsvorhaben an und stärken im Wechsel zwischen Öffnen und Schließen das selbstständige Handeln ihrer Schüler. Heute fordern viele Lehrplangvorgaben jene Unterrichtsform der *Mehrperspektivität* und manche Un-

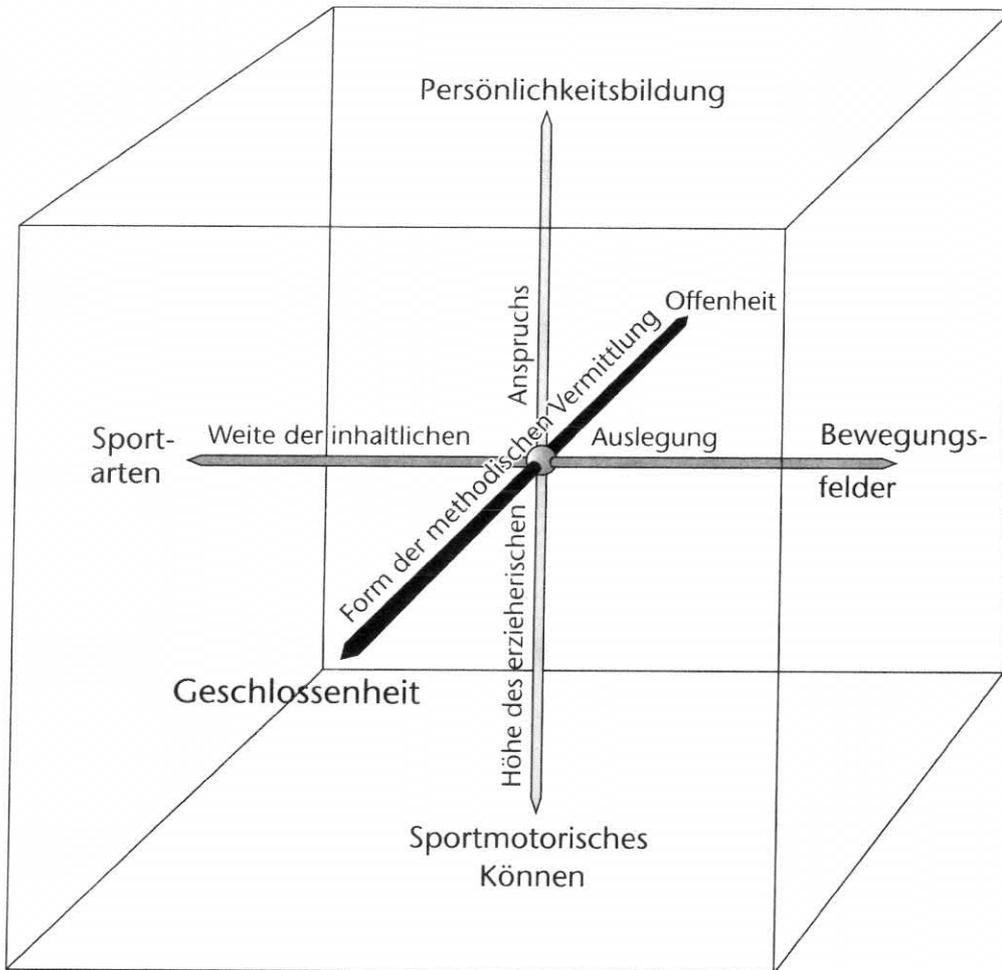


Abb. 2: Der fachdidaktische Würfel

terrichtsbeispiele lösen sie ein, auch wenn methodische Implikationen und praktische Konsequenzen weiter zu präzisieren und gute Beispiele noch rar sind (vgl. Neumann & Balz 2004). Man kann jedoch darauf verweisen, dass zu jeder Perspektive, wie etwa zum sozialen Lernen, auch bewährte Vermittlungsformen vorliegen, mit deren Hilfe sich akzentuiert unterrichten lässt (vgl. u.a. Pühse 1997). Am Beispiel des Ausdauerlaufens wurde bereits gezeigt, wie es sich z. B. unter gesundheitlichem Aspekt verändert und welche konditionellen, kognitiven, motivationalen, emotionalen etc. Fähigkeiten dazugehören, sein Lebensalter in Minuten laufen zu können (vgl. Balz 2008, 17; Kurz 2008, 214).

Gemäß dem intermediären Konzept geht es vor allem darum, das – im sportlichen Handeln – (un)mittelbar Sinnstiftende aufzugreifen und so zu überschreiten, dass Schüler/innen lernen „selbst das für sie Richtige zu tun“ (Kurz 2008, 216). In der Schule soll Sport durchdrungen und verändert,

perspektivisch ausgelegt und erzieherisch wirksam werden; hiermit verbinden sich anspruchsvolle Überlegungen zum erziehenden Sportunterricht (vgl. LSW 2000), der eine „Verknüpfung von sachbezogener Auseinandersetzung und erzieherischer Aufklärung ... durch Perspektivwechsel“ leisten kann (Neumann 2004, 193). Als Bezugsfeld wird das Sporttreiben didaktisch gebrochen: Schulsport muss demnach ergänzen und erweitern, was Kinder und Jugendliche schon mitbringen; seine Funktion lässt sich als *komplementär* bezeichnen. Insgesamt mag es jungen Menschen dann gelingen, bestimmten für sie sinnvollen sportlichen Aktivitäten in ihrem Leben einen Platz zu geben. Trotz einiger Kritik an theoretischen Schwächen, ungereimten Fortschreibungen und praktischen Umsetzungsproblemen (vgl. u.a. Thiele 2001; Laging 2006) kann das intermediäre Konzept eine fachdidaktische Mitte besetzen; bislang erweist es sich als hinreichend flexibel, fachlich robust und vielerorts konsensfähig.

## Nachbetrachtung

Meine Analyse der drei fachdidaktischen Konzepte ist knapp und nüchtern ausgefallen. Ohne Zweifel ließen sich noch analytische Vertiefungen vornehmen und verschiedene Spielarten bzw. Vertreter innerhalb der Konzepte differenzieren. Auch müsste man im Blick auf bildungspolitische, fachwissenschaftliche und andere Entwicklungen mögliche Modifikationen aufmerksam verfolgen. Denkbar ist zudem, die Konzepte auf der Basis ihrer Gegenüberstellung explizit zu bewerten, also ganz bestimmte Orientierungsangebote zu favorisieren. Das möchte ich jedoch – jenseits meiner sachlichen Darstellung und prinzipiellen Würdigung – den kritischen Leser/innen selbst überlassen.<sup>9</sup> Denn ohnehin gilt, dass jeder erstens eine für sich haltbare Orientierung finden muss und diese zweitens nicht selten am Übergang zwischen verschiedenen Konzepten liegen bzw. situativ variabel genutzt werden kann. Jedenfalls bietet die Analyse einen Anlass, eigene Vorstellungen zur Gestaltung des Schulsports abzugleichen und auf der Ziel-, Inhalts- und Methodenebene zu überprüfen.

Damit kann man sich auf drei Achsen – in der Höhe erzieherischen Anspruchs, der Weite inhaltlicher Auslegung und der Form methodischer Vermittlung – zur schulsportlichen „Eigenwelt“ (Scherler 2000, 57) positionieren (Abb. 2). Hinsichtlich der Zukunft des Schulsports und seiner Fachdidaktik ist das unumgänglich; hier sind auch schärfere Blicke über den eigenen Tellerrand auf andere Unterrichtsfächer und Fachdidaktiken, auf gesellschaftliche und schulische Veränderungen, auf neue Ansätze und andere Länder gefragt (vgl. Pühse & Gerber 2005). Bezogen auf „Problemorientierten Sportunterricht“ lässt sich sagen, dass in Abhängigkeit vom fachdidaktischen Standort unter Problemorientierung entweder die effiziente Bewältigung sportartspezifischer Bewegungsvorgaben oder die offene Thematisierung bildungsträchtiger Bewegungsprobleme oder die pers-

pektivische Auseinandersetzung mit sportbezogenen Handlungsproblemen verstanden werden kann.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Mein Beitrag ist Dietrich Kurz gewidmet, der als einer der bekanntesten und renommiertesten Sportpädagogen der Bundesrepublik Deutschland am 27. 1. 2009 in der Universität Bielefeld verabschiedet wird. Für seine freundschaftliche Begleitung, seine fachliche Unterstützung und seine vielfältigen Anregungen bin ich ihm sehr dankbar.

<sup>2</sup> Die Rede vom Orientierungsangebot fachdidaktischer Konzepte impliziert ausdrücklich, dass sich Sportlehrer/innen ihr fachdidaktisches Urteil selber bilden und ihr persönliches Schulsportkonzept finden müssen; neben Unterrichtserfahrungen, Handlungsroutinen und Alltagszwängen sowie Lehrplanvorgaben, berufsbiographischen Entwicklungen und individuellen Vorlieben können bei solchen Kompositionen auch Elemente aus (verschiedenen) fachdidaktischen Konzepten eine Rolle spielen – sie besitzen jedoch kaum eine unmittelbar handlungsleitende Funktion.

<sup>3</sup> Zentrale Fragen zur fachdidaktischen Positionierung können wie folgt formuliert werden: *Warum* sollen Bewegung, Spiel und Sport in der Schule thematisiert werden, welche Begründungen für den Auftrag unseres Faches stützen dies? *Wozu* sollen Schüler/innen im Schulsport unterrichtet und erzogen werden, welche Ziele verbinden sich damit? *Was* soll im Sportunterricht und im außerunterrichtlichen Schulsport gelehrt bzw. gelernt werden, welche Inhalte sind auszuwählen? *Wie* sollen bestimmte Ziele angestrebt und Inhalte vermittelt werden, welche Methoden bieten sich an (vgl. Balz & Wolters 2008, 3)?

<sup>4</sup> Benner (2005, 150) bemerkt – angesichts seiner nicht-affirmativen Bildungstheorie – hierzu kritisch: „Materiale und formale Bildungskonzepte sehen von der Vermittlungsproblematik der individuellen und gesellschaftlichen Aufgabenbestimmungen pädagogischen Handelns ab. Sie steht im Zentrum einer Theorie reflektierender Bildung. Diese fragt nach einem Begriff der Aufgaben der Erziehung und des Zwecks des Menschen, der weder die Individuen der Gesellschaft opfert noch die menschliche Gesamtpraxis auf ein Spielfeld individueller Willkür und Selbstverwirklichung verkürzt.“

<sup>5</sup> Söll fordert sportmotorische Leistungsfähigkeit auf bewegungs- und trainingswissenschaftlicher Basis ein, macht den Schulsport in Anlehnung an das sportive Regel- und Wettkampfsystem zu einer vereinsähnlichen Sozialisationsinstanz und formuliert überspitzt „Treibt endlich wieder Sport, echt, unverfälscht, ernsthaft und kompromisslos!“ (1986, 281).

<sup>6</sup> Als „führender Kopf“ dieses fachdidaktischen Konzepts kann – trotz aller Unterschiede von verschiedenen Beiträge(r)n im Detail – m. E. nach wie vor Jürgen Funke-Wieneke mit seinen wegweisenden Stellungnahmen gesehen werden, die – theoretisch gestärkt und praktisch erprobt – im Kern auf einen leiblich bildenden Bewegungsunterricht als Alternative zum herkömmlichen Sportunterricht hinaus-

laufen (vgl. 1997; 2004; 2007): Nach der losen Sammlung verschiedener Beiträge zu einer emanzipatorischen Sportpädagogik (1997) liefert Funke-Wieneke erst – erziehungswissenschaftlich, bewegungs- und entwicklungs-theoretisch konzipierte – Grundlagen zur Bewegungspädagogik (2004) und legt dann – umfassend hergeleitete sowie lerntheoretisch gestützte – Vermittlungsprinzipien bewegungs-didaktischer Lehrkunst nach (2007).

<sup>7</sup> Eine solche – aus kollegialer Kritik, curricularer Reform und selbstreflexiver Vertiefung gespeiste – Weiterentwicklung hat das intermediäre Konzept insofern profiliert, als nun den (sechs) Perspektiven die systematisch zentrale und pädagogisch bedeutsame Rolle zukommt; sie erwächst aus dem humanen Interesse an sportlicher Aktivität, welche den Menschen Sinn zu stiften vermag und ihrer Entwicklung bzw. Lebensführung zu Gute kommen soll. In seiner wohlmeinenden Kritik der Handlungsfähigkeit im und durch Sport bilanziert Schierz (1997): „Das zugrunde liegende Leitbild ist das eines kompetenten und kritischen Menschen, der gelernt hat, nach eigenen Entwürfen zu handeln. Das Konzept geriete deshalb geradezu in Widerspruch zur eigenen pädagogischen Leitlinie, wenn es Sport einsinnig und wesentlich schließen würde, statt zu zeigen, daß Sport für ein weites Spektrum von Entwürfen offen ist“ (204).

<sup>8</sup> Ehni (2000) setzt allerdings grundsätzlicher an, wenn er didaktisch fordert, unter den Perspektiven des Handelns und Erlebens, die er noch weiter untergliedert, jenen „Sinn zu erörtern, der im Handeln erzeugt wird“ (29).

<sup>9</sup> Mein Standort hat – wie vermutlich bei vielen Sportlehrkräften – seinen Ausgangspunkt in einer persönlich befriedigenden, meist sportartspezifischen Biographie und Bewegungspraxis. Fachdidaktisch gewendet besitze ich eine besondere (aus wissenschaftlicher und schulischer Berufserfahrung genährte) Affinität zu mehrperspektivischem Sportunterricht, versuche aber, für bewegungskulturelle und -pädagogische Alternativen offen zu bleiben.

#### Literatur

Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: sportpädagogik (16) 2, S. 13–22.  
Balz, E. (2001). Fachdidaktische Entwicklungen. In: H. Haag & A. Hummel (Hrsg.): Handbuch Sportpädagogik (S. 149–156). Schorndorf: Hofmann.  
Balz, E. (Hrsg.) (2004a). Schulsport verstehen und gestalten. Aachen: Meyer & Meyer.  
Balz, E. (2004b). Methodische Prinzipien mehrperspektivischen Sportunterrichts. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.): Mehrperspektivischer Sportunterricht (S. 86–103). Schorndorf: Hofmann.  
Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? Eine Präzisierung sportpädagogischer Ansprüche. In: sportpädagogik (32) 3, S. 14–18.  
Balz, E. & Wolters, P. (Hrsg.) (2008). Schulsport: Didaktik und Methodik. Seelze: Friedrich.  
Benner, D. (2005). Allgemeine Pädagogik (5. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.

Bräutigam, M. (2003). Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer.

Brettschneider, W.-D. (2005). Vonnöten: Eine strukturelle und inhaltliche Neuorientierung des Sportunterrichts (Brennpunkt). In: sportunterricht (54) 11, S. 321.

Ehni, H. (1977). Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis. Schorndorf: Hofmann.

Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In: P. Wolters u.a.: Didaktik des Schulsports (S. 9–35). Schorndorf: Hofmann.

Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.): Mehrperspektivischer Sportunterricht (S. 34–56). Schorndorf: Hofmann.

Elfein, P. (2000). Sportpädagogik und Sportdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.

Fessler, N. & Stibbe, G. (2009). Schulsport zwischen Qualitätsentwicklung und Alltagswirklichkeit. In: E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.): Sportentwicklung. Grundlagen und Facetten (S. 159–173). Aachen: Meyer & Meyer.

Funke, J. (1980). Körpererfahrung. In: sportpädagogik (4) 4, S. 13–20.

Funke-Wieneke, J. (1992). Schulsportkonzepte – ein Plädoyer für das gemeinsam Tragbare. In: sportpädagogik (16) 2, S. 23–28.

Funke-Wieneke, J. (1997). Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik. Seelze: Kallmeyer.

Funke-Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? In: sportpädagogik (25) 1, S. 47–51.

Funke-Wieneke, J. (2004). Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption. Baltmannsweiler: Schneider.

Funke-Wieneke, J. (2007). Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.

Funke-Wieneke, J. & Kretschmer, J. (2005). Wie gut sollen sich Kinder am Ende der Grundschulzeit bewegen können? In: Grundschule (1), S. 38–45.

Grössing, S. (2001). Einführung in die Sportdidaktik (8. Auflage). Wiebelsheim: Limpert.

Hildebrandt-Strammann, R. (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. In: sportunterricht (54) 6, S. 163–167.

Hummel, A. (1995). Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion (Teil I und II). In: Körpererziehung (45) 3, S. 83–87 und 4, S. 123–129.

Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. In: sportunterricht (49) 1, S. 9–13.

Jank, W. & Meyer, H. (2002). Didaktische Modelle (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Kern, U. & Söll, W. (2005). Praxis und Methodik der Schulsportarten (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Klafki, W. (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1991). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

- Krüger, M. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? In: sportpädagogik (25) 1, S. 38–41.
- Kurz, D. (1977). Elemente des Schulsports. Grundzüge einer pragmatischen Fachdidaktik (3. Aufl. 1990). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1986). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In: G. Spitzer & D. Schmidt (Red.): Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung (S. 28–43). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.). Mehrperspektivischer Sportunterricht (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2007). Bildungsstandards für das Fach Sport. In: I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.): Bewegung – Bildung – Gesundheit (S. 70–81). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. In: sportunterricht (57) 7, S. 211–218.
- Kurz, D. (o. J.). Ein didaktisches Konzept für den Schulsport (Unveröff. Manuskript). Bielefeld.
- Kurz, D. & Wolters, P. (2004). Sport und Erziehung in der Schule. Eine aktuelle Gratwanderung. In: E. Balz (Hrsg.): Schulsport verstehen und gestalten (S. 39–51). Aachen: Meyer & Meyer.
- Laging, R. (2006). Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Laging, R. & Prohl, R. (Hrsg.) (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Hamburg: Czwalina.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.) (2008). Handbuch Sportdidaktik. Balingen: Spitta.
- LSW [Landesinstitut für Schule und Weiterbildung] (Hrsg.) (2000). Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevisio in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Kettler.
- Marburger Sportpädagogen (1998). Grundthesen des Bewegens. In: sportunterricht 46, S. 318–324.
- Martin, K. (2000). Sportdidaktik zum Anfasen. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (Hrsg.) (2006). Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung. Hamburg: Czwalina.
- Neumann, P. (2004). Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2004). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2006). Grundriss der Sportpädagogik (3. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Pühse, U. (1997). Soziale Handlungsfähigkeit im und durch Sport. In: E. Balz & P. Neumann (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? (S. 93–109). Schorndorf: Hofmann.
- Pühse, U. & Gerber, M. (2005). International Comparison of Physical Education. Concepts, Problems, Prospects. Schorndorf: Hofmann.
- Regner, J. (2005). Schuleigene Lehrpläne im Sport. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven. Berlin: Pro Business.
- Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportdidaktik. In: sportpädagogik (21) 2, S. 5–11.
- Scherler, K. (2000). Sport als Schulfach. In: P. Wolters u.a.: Didaktik des Schulsports (S. 36–60). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (2004). Sportunterricht auswerten. Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (2). Sportdidaktik. In: sportunterricht (55) 10, S. 291–297.
- Schierz, M. (1993). Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In: W.-D. Brettschneider & M. Schierz (Hrsg.): Kindheit und Jugend im Wandel – Konsequenzen für die Sportpädagogik (S. 161–176). Sankt Augustin: Academia.
- Schierz, M. (1997). Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schmidt-Millard, T. (2007). Erziehender Sportunterricht oder Erziehung durch Sportunterricht? In: sportunterricht (56) 4, S. 105–109.
- Söll, W. (1986). Im Brennpunkt. In: sportunterricht (35), 281.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. In: sportunterricht (49) 1, S. 4–8.
- Söll, W. (2005). Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer (6. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- sportpädagogik 21 (1997) 1: Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen.
- Thiele, J. (2001). Vom „Erziehenden Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. In: sportunterricht (50) 2, S. 43–49.
- Volkamer, M. (2003). Sportpädagogisches Kaleidoskop. Texte, Episoden und Skizzen zu sportpädagogischen Problemen. Ein Lesebuch. Hamburg: Czwalina.
- Weichert, W. & Wolters, P. (2001). Bewegungserziehung. In: H. Haag & A. Hummel (Hrsg.): Handbuch Sportpädagogik (S. 280–286). Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. (2004). Bewegung unterrichten. Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. u.a. (2000). Didaktik des Schulsports. Schorndorf: Hofmann.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2004). Schulsport in den Klassen 5–10. Schorndorf: Hofmann.

**Eckart Balz** ist Professor für Sportpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal.

#### Impressum

Redaktion: Kai Müller-Weuthen,  
Beihefter zu sportpädagogik 1/2009,  
Druck: Jütte Messdruck Leipzig,  
Erhard Friedrich Verlag GmbH

**Weitere Exemplare zum Nachbestellen  
für Studium und Ausbildung  
1,-/Stück;  
Mindestbestellmenge  
10 Exemplare**

[www.friedrichonline.de](http://www.friedrichonline.de), Bestellnummer 32477