

Verschulung oder Entschulung des Sports?¹

Zur schulpädagogischen Maxime des Lebensweltbezugs und ihrer Bedeutung für den Schulsport

Torsten Eckermann

Einleitung

»Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir« – so lautet der vielfach rezipierte pädagogische Allgemeinplatz, der seit dem Bestehen der Institution Schule immer wieder in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur sowie im öffentlichen Diskurs zu vernehmen ist (vgl. u.a. Eckermann & Meier, 2019; Heursen, 1996; Reichenbach, 2013). Eigentümlich wie bezeichnend ist dabei, dass die ursprüngliche Version des römischen Philosophen Seneca (»Für die Schule, nicht für das Leben lernen wir«) durch die Pädagogik eine Umkehrung erfahren hat (vgl. Haag, 2017). Damit konnte sich aus der Kritik Senecas eine zentrale didaktische Leitmaxime entwickeln und etablieren, an der sich das pädagogische Handeln auszurichten habe.

Die lange Tradierung des pädagogischen Anspruchs, an die Lebenswelt(en) der Schüler:innen anzuknüpfen, wird offenkundig bei Betrachtung des Curriculums: Fächerübergreifend hat der Lebensweltbezug Eingang in die aktuellen Lehrpläne und Bildungsstandards gefunden, sodass sich der Eindruck gewinnen lässt, dass Schule und Unterricht ohne einen erkennbaren Bezug zur Lebenswelt ihrer Schüler:innen kaum denkbar erscheinen. Auch der Sportunterricht stellt dabei keine Ausnahme dar: So wird auch mit Blick auf den Schulsport der Anspruch formuliert, an die außerschulisch geprägten Bewegungspraxen der Schüler:innen anzuknüpfen (vgl. u.a. Zander, 2017) – obwohl dieser Anspruch, wie Erhorn, (2012, zit.n. Schierz, 1993, S. 168f.) anhand folgender Szene eindrucksvoll demonstrieren kann, bisweilen unterminiert wird:

1 Der Autor ist in der Erziehungswissenschaft/(Grund-)Schulpädagogik beheimatet, weswegen er gleichsam von der Seitenlinie auf den sportpädagogischen und -didaktischen Diskurs blickt. Die nachfolgenden Ausführungen sind somit erziehungswissenschaftlich grundiert und mit Beispielen aus dem Bereich des (Schul-)Sports illustriert.

»Nicht weit entfernt von einer Grundschule in Altona trifft sich regelmäßig eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen in einer Fußgängerzone. Ihr Bewegungsgerät ist ein Skateboard. Mit lässigen und eleganten, geradezu mühelosen, beiläufigen Bewegungen vollziehen sie auf und mit ihrem Skateboard artistische Kunststücke, eine Show, die meine Bewunderung hervorruft [...]. Die Zusammensetzung der Gruppe ist spontan. Sie kommen zu verschiedenen Zeiten zusammen, lösen sich auf, gruppieren sich um. Ihre Zusammensetzung ist nicht altershomogen und ihre Teilnahme ist freiwillig. Ab und zu erscheint ein etwa zwölfjähriger Junge und zeigt für ein paar Groschen neue Tricks, gibt Hilfen und korrigiert [...]. Ich treffe die Jüngeren der Gruppe am nächsten Morgen auf dem Schulhof einer Grundschule wieder. Ich bin gespannt, denn nun klingelt es, und alle gehen zusammen in den Sportunterricht. Die Jungen und Mädchen der vierten Klasse erscheinen in buntem Turnzeug in der Halle. Ein Spiel zum Anfang, dann Riegenbildung vor einem Geräteparcours. Den souveränen Star der Skateboard-Show des Vortages ereilt ein eigenartiges Schicksal. Die Lehrerin, Mitte vierzig, kündigt die erste Übung an: »Wir hüpfen wie die Häschen über die Kästen. Mirco, hopp«. Horden von »Häschen« hüpfen drauflos, rollen, schlagen Rad, verwandeln sich zum Schluss in Fische und Fischer, um sich dann nach dem Klingeln für das Leben draußen in lässige und coole, irgendwie auf normale Art erwachsen wirkende Gestalten zu verwandeln.«

Der kurze Ausschnitt verdeutlicht in eindrucksvoller Weise das Spannungsfeld zwischen einerseits innerschulischen Anforderungen und Erwartungen an die Bewegungen der Kinder, die didaktisch eingekleidet werden, indem die Schüler:innen wie »Häschen hüpfen« und sich in »Fische« verwandeln; und andererseits der außerschulischen Bewegungspraxis, in der die Schüler:innen »lässig« und »elegant« »artistische Kunststücke« verrichten. Es sind diese oder ähnliche Beobachtungen, welche der Schule den Ruf von »Künstlichkeit« (Rumpf, 1986), »Fassadenklettere« (Wagenschein, 1965) und Lebensweltferne eingebracht haben.

Mit Blick auf den Sportunterricht mag dies jedoch auf den ersten Blick insofern irritieren und deplatziert erscheinen, als sich dieser Messmer und Amaro (2015, S. 1f.) zufolge in besonderem Maße durch seine kontingenten Grenzen im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern kennzeichnet:

»Dies betrifft zum einen die Inhalte, die sich je nach curricularer Ausrichtung an traditionellen Sportarten oder an mehr bewegungs- und körperaffinen Konzeptionen orientieren. Zum anderen betrifft diese Zufälligkeit auch die Orte der Inszenierung von Unterricht. Je nach Zielsetzung kann das gleiche Fußballspiel, welches auf dem Rasenplatz des Schulhauses gespielt wird, einmal Teil des schulischen Sportunterrichts sein, ein andermal kann es das Abschlussspiel im Juniorentraining des öffentlichen Fußballvereins bilden. Das Beispiel lässt sich beliebig erweitern: [...] Im Skatepark, wo die Jugendlichen am Wochenende in den Quar-

terpipes ihre Tricks üben, lernen die Schülerinnen und Schüler der Sport-AG unter Anleitung der Sportlehrerin den Ollie auf dem Skateboard«.

Es dürfte breiter Konsens darüber bestehen, dass Sport und Bewegung die Lebenswelt(en) von Kindern und Jugendlichen durchdringt – gleichwohl markante Unterschiede unter den Kindern und Jugendlichen dahingehend auszumachen sind, inwieweit die sportive Bewegungspraxis eher durch Primärerfahrungen, d.h. durch das aktive Ausüben in Freizeit und Sportverein oder durch mediale Sekundärerfahrungen (z.B. Verfolgen der Olympischen Spiele durch Live-Übertragung) charakterisiert ist.

Strittig ist jedoch, ob und wie sich an diese lebensweltliche Bewegungspraxis der Kinder und Jugendlichen im Sportunterricht anknüpfen lässt. Virulent wird diese Frage insbesondere auch vor dem Hintergrund der Debatte darüber, welche Inhalte Bestandteil des Schulsports sein sollen (vgl. hierzu Konzepte, die sich an traditionellen Sportarten orientieren, die als nicht austauschbar gelten und Ansätze, die eine Orientierung an Sportarten aufbrechen und Bewegungsfelder präferieren: Balz et al., 2021). Problematisiert wird in diesem Zusammenhang, dass man sich durch die Öffnung zur Lebenswelt der Schüler:innen zunehmend mehr der »Dignität der Sache« entledige und die Frage nach dem Bildungsgehalt von Inhalten einseitig durch die Konstruktion von Lernsubjekten, ihren Bedürfnissen und der Modellierung von Kompetenzenraster ersetze (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten, sich bisweilen konträr gegenüberstehenden Ausführungen diskutiert der Beitrag die Frage, inwieweit (Sport-)Unterricht zum einen eine spezifische pädagogische Provinz und Eigenwelt darstellt – wie sich eingangs im Beispiel von Erhorn (2012) zeigt – die jedoch didaktisch und bildungstheoretisch begründet nur wenig mit der außerschulischen Lebenswelt der Schüler:innen in Einklang steht; und zum anderen, inwieweit sich eine Entgrenzung der freizeitleichen, informellen Bewegungspraxis identifizieren lässt, wonach eine strikte Trennung zwischen Lebenswelt und Unterricht obsolet geworden ist und so ziemlich »alles zum Inhalt des Sportunterrichts werden kann« (Gissel, 2016, S. 15). Dazu wird zunächst das Verhältnis zwischen (Sport-)Unterricht und Lebenswelt beleuchtet und ausgelotet, ehe dann die in der (Sport-)Didaktik immer wieder zu findende Forderung nach einer stärkeren Hinwendung zu den Schüler:innen und ihren Lebenswelten mit bildungstheoretischen Einlassungen konfrontiert wird. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee, welches eine Bilanzierung der Ausführungen vorsieht.

(Sport-)Unterricht und Lebenswelt – Versuch einer Verhältnisbestimmung

Bevor Kinder und Jugendliche in die Schule kommen, sind sie bereits mit vielfältigen Aspekten des Sport-Treibens in der Schule in Berührung gekommen. Wie Schierz (2019) konstatiert, ist es dabei u.a. auch die Wettbewerbsaffinität sowie die Produktion von Gewinnern und Verlierern, die ihnen aus der außerschulischen Lebenswelt (z.B. beim Spielen) häufig vertraut sind und sodann in der Schule wieder begegnen – allerdings unter anderen Vorzeichen: Denn der wesentliche Unterschied besteht darin, dass Kinder und Jugendliche außerschulisch den Sport weitgehend meiden können, »innerhalb der Schule sind sie zum Sport verpflichtet« (ebd., S. 77). Demzufolge erhalten sie in der Schule für gewöhnlich auch keine Medaillen, sondern Zensuren (vgl. ebd.).

Will man einen Sportunterricht entlang der Lebenswelt(en) von Kindern und Jugendlichen realisieren, der von den Schüler:innen als sinnstiftendes Lernarrangement wahrgenommen wird, würde es jedoch entschieden zu kurz greifen, wenn man allein auf die Wettbewerbsorientierung und die »1:0-Mentalität« setzte, andernfalls – so Schierz (2019) betreibe der Sportunterricht eine (Selbst-)Musealisierung, die an den frühmodernen Sport des Bürgertums erinnere, um sich vom Adel abzugrenzen. Damit soll keineswegs unerwähnt bleiben, dass bei diesem sportlichen Wettkämpfen auch ein »Miteinander im Gegeneinander« (Prohl, 2011, S. 167) besteht, welches hohe Anforderungen an das Schüler:innenhandeln stellt: Die Koordination des eigenen Handelns mit denen eines Gegenübers bzw. Gegners erfolgt im Sport unter spezifischen Bedingungen und Regeln, worin ein Bildungspotenzial für Kinder und Jugendliche identifiziert werden kann, welches im Wesentlichen darin besteht, dass man zu diesen bisweilen neuartigen (körperlichen) Praktiken erst im und durch den Sport befähigt wird und sie mithin als spezifische Modi der Weltbegegnung betrachten kann.

Schierz (2019) markiert zugleich jedoch auch die Gefahr einer Entschulung durch und mit einem an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen orientierten Sportunterricht. Zur Plausibilisierung dieser These zieht er folgende Interviewausschnitte heran:

- »Ja, also Sport ist für mich eigentlich ein Ausgleich, weil wenn ich in der Schule sitze, dann lerne ich und lerne ich und lerne ich. Und hier kann ich Sport machen. Das ist so befreiend.«
- »Der befreit vom Alltag, der lenkt ab. Dann ist man zum Beispiel gestresst und dann geht man in den Sportunterricht, macht dann Spiele und dann ist man eigentlich wieder befreit vom Schulleben.«

- »Man macht einfach Sport, finde ich, da gibt es nicht so viel wie in Deutsch, da schreibt man keine Arbeiten, da muss man sich jetzt nicht so konzentrieren im Unterricht oder aufp..., ok. aufpassen schon, aber nicht so viel schreiben.«

In den Aussagen der Schüler:innen wird eine Grenze zwischen dem Sportunterricht und anderen Fächern markiert. Der Sportunterricht stelle ein Gegengewicht und Kontrapunkt zur theoretischen Auseinandersetzung anderer Unterrichtsfächer dar. Dabei scheint in den Aussagen der Schüler:innen eine Art Übergang von der regulären Schulzeit zur »Schul-Auszeit« (S. 84) auf, worin Schierz die Tendenz sieht, die Schule mit und durch den Sportunterricht zu entschulen.

Die hier vorgetragene Kritik ist keineswegs neu. Vielmehr wird sie immer wieder an einem an der Lebenswelt orientierten (Sport-)Unterricht formuliert. Die Befürworter eines solchen lebensweltlich orientierten Unterrichts operieren – wie schon Prange (1995, S. 327) pointiert herausstellt – bisweilen mit der paradox anmutenden Forderung: »Gut wäre eine Schule, wenn sie keine ist.« Diese pädagogische Programmatik hat insbesondere durch reformpädagogische Ansätze und Konzeptionen an Einfluss gewonnen. So kritisiert etwa von Hentig (1982, S. 168) unter Rekurs auf die Erzählung »Unterm Rad« von Hermann Hesse die Verschulung der Schule wie folgt:

»Und doch ist die Schule verschulter, geht es in ihr weniger um das Leben der Kinder als in Hans Giebenraths schwäbischen Stift.« Seine Kritik zielt dabei nicht zwar nicht auf die Abschaffung, jedoch auf die Entschulung der Schule und eine »Rehabilitierung der Erfahrung im Lernen der Schüler.« (ebd., Herv. im Original). Auch in der Sportdidaktik und -pädagogik erweist sich das Aufgreifen der außerschulischen, subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder und Jugendlichen mit und durch den Sport als ein zentraler Topos. Pädagogisch würde es sich – so die Argumentation – als legitimationsbedürftig erweisen, wenn sich die Schule gänzlich indifferent und gleichsam als »Isolierzelle« (Rumpf, 2003) den lebensweltlichen Erfahrungen ihrer Schüler:innen gegenüber verschließt – was etwa auch mit Blick auf Trendsportarten gilt (Schwier, 2000). Zander (2019) weist in diesem Zusammenhang allerdings auf einen auffälligen Widerspruch hin: So würden bei einer Befragung Schüler:innen bestätigen, dass sie im Sportunterricht zwar von ihren außerschulischen Erfahrungen profitieren, zugleich jedoch von dem im Sportunterricht Gelernten wenig in ihrer Freizeit nutzen. Daraus ließe sich schließen, dass aus den im Sportunterricht behandelten Themen und Inhalten kein eindeutiger, außerhalb der sportiven Praxis selbstliegender Zweck und praktischer Nutzen abgeleitet werden. Prohl (2011, S. 167) beschreibt dies als ein Moment der ästhetischen Eigenwelt, welches für den Sport konstitutiv sei:

»Indem der Zweck des sportlichen Handelns (Hindernis überwinden) also der Aufwertung der Wahrnehmung der Mittel ihres Vollzugs (Springen) dient, ist die Institution »Sport« primär der Sphäre des Ästhetischen zuzuordnen.«

Mit dieser bildungstheoretisch fundierten Einsicht wird deutlich, dass der Sportunterricht kein Abbild der Lebenswelt(en) und der Bewegungspraxen von Kindern und Jugendlichen darstellt, gleichwohl er sich auf selbige bezieht. Demnach besteht auch nicht die Gefahr, dass der Sportunterricht »zur Kopie des außerschulischen Sports« werde und als »Doppelwelt seine Handlungsformen und Sinnmuster reproduziert« (Zander, 2019, S. 168). Der Sportunterricht habe vielmehr eine komplementäre Funktion: »Schulsport muss demnach ergänzen und erweitern, was Kinder und Jugendliche schon mitbringen (Balz, 2009, S. 30).«

Das Anliegen des Sportunterrichts ist es dabei, Schüler:innen über die Schule hinaus für sportliche Aktivitäten zu motivieren, allerdings wäre es verfehlt, aus allen Schüler:innen professionelle Sportler:innen machen zu wollen, genauso wenig wie der Musikunterricht den Anspruch erheben könnte, aus allen Schüler:innen professionelle Musiker:innen zu machen. Es dürften zudem begründete Zweifel daran bestehen, dass der Sportunterricht einen unmittelbaren, direkten Zugriff auf die Lebenswelt(en) der Schüler:innen aufweist, was sich u.a. auch daran zeigt, dass die »Partizipation an Sportaktivitäten insbesondere im Vereinssport bei heranwachsenden Mädchen nach der Pubertät oder auch mit zunehmenden Alter bei muslimischen Mädchen« (Thiele & Zander, 2020, S. 2) einen Rückgang erfährt. Mit anderen Worten: Man würde den (Sport-)Unterricht mit überhöhten und nicht realisierbaren Erwartungen überfrachten, wenn der Anspruch bestünde, aus der Mehrheit der Schüler:innen Leistungssportler:innen zu machen und gleichzeitig ein »Idyll sozialer Gleichheit« (ebd., S. 2) zu schaffen.

Aber worin kann das pädagogische Potenzial des Sportunterrichts dann gesehen werden, wenn man ihm zugleich keine absolute Lebensweltferne und Artificialität attestieren möchte? Zur Klärung dieser Frage soll nachfolgend eine kurze bildungstheoretische Reflexion erfolgen.

Lebensweltbezug im Horizont der Bildungstheorie

Wie bereits oben skizziert, kennzeichnet den Sportunterricht, dass er an den lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen anknüpft, ohne indes bei diesen zu verharren, sondern den Anspruch formuliert, diese zu erweitern. Bietz (2020, S. 34) konstatiert unter Rekurs auf Klafki (2001), dass demnach die »Bewegungskompetenz der Schüler:innen aus spezifischen Erfahrungsqualitäten erwächst, die sich im Sport vermitteln und zur Dimension allgemeiner Bildung« relationiert lässt. Der Sportunterricht könne vor diesem Hintergrund nicht allein

auf seine extrafunktionalen Funktionen (wie Förderung von Fairness und Gesundheit) reduziert werden (vgl. ebd.). Vielmehr müsse es darum gehen, zu ermitteln, »welche Erfahrungspotenziale die Bewegungsinhalte selbst durch das bieten, was sie als spezifische Form der Weltauseinandersetzung jeweils thematisieren« (Scherer & Bietz, 2013, S. 43). Laging (2018, S. 327) bemerkt jedoch, dass sich die Sportdidaktik über einen längeren Zeitraum weniger

»mit Fragen der Strukturierung und Klärung des fachlichen Gegenstands im Sportunterricht als kategorial erhellendes Bildungsgeschehen im Bewegungsvollzug befasst [hat], sondern vielmehr mit der Pädagogisierung des Sports durch die so genannten Pädagogischen Perspektiven auf den Sport.«

Dies habe den didaktischen Blick auf das Fachliche verstellt und zu Artefakten geführt, die nun selbst für den »Gegenstand gehalten werden« (ebd., S. 327). Nach Laging (2018, S. 327) sei bei der »Suche nach dem Kern des Fachlichen« und der »Problemstruktur der Sache« der Blick in erster Linie auf das Bewegungshandeln und seine Selbstbezüglichkeit zu richten, nachrangig sei dabei zunächst die »Pädagogisierbarkeit des Sports«. Den (Sport-)Unterricht kennzeichnet insofern eine hohe Selbstbezüglichkeit: Das Sich-Bewegen erfüllt nicht notwendigerweise einen von ihm außerhalb liegenden direkten Zweck – im Unterschied zu anderen Bewegungen des Alltags wie das Graben im Garten beim Einpflanzen oder das Tippen auf der Tastatur beim Schreiben eines wissenschaftlichen Artikels (Laging, 2011, S. 39). Sportliche Bewegungen und Handlungen haben bisweilen »außer für das Subjekt und die sportliche Situation selbst keine Folgen [...] sie werden um ihrer selbst willen vollzogen« (ebd.). Auch das mit der Bewegung Erlernte bleibt dabei weitgehend verborgen – u.a. auch deshalb, da häufig die mühsamen Umwege, Rückschritte und das Umlernen nicht vollständig erfasst werden. Zudem kann das Lernen »nicht direkt erzeugt oder angesteuert werden« (ebd.). Sportliche Bewegungen können somit auch nicht als reine »Nach-Bildung« (Laging, 2011, S. 39) aufgefasst werden, da trotz »Technikvorbild ein individueller Auseinandersetzungsprozess stattfindet« (ebd.). Bewegungen bedeuten in diesem Sinne immer auch Welterzeugung im gegenseitigen Austausch zwischen Subjekt und Welt (Laging, 2013, S. 356, zit.n. Gebauer & Wulf, 1998, S. 23f.). Darauf hat auch bereits Klafki (1964, S. 41f.) aufmerksam gemacht, wenn er folgendes festhält:

»Denn die körperliche Bewegung ist nie allein vom ›Subjekt‹ her bestimmt. Laufen, Springen, Schlagen, Werfen sind nie bloße Muskelbewegungen, sondern sie sind einerseits ganzheitliche Bewegungsvollzüge im Medium der Luft, auf der Unterlage des Bodens, sind Schlagen und Werfen von Dingen, sind ein Sicheinfügen in objektive physikalische Gesetzmäßigkeiten.«

Bildungsprozesse im Sportunterricht werden demnach nicht allein dadurch mobilisiert, dass sich die sportive Bewegungspraxis der Lebenswelt der Schüler:in-

nen in Einklang mit jener des Sportunterrichts befindet, vielmehr können vertiefte Lern- und Bildungsprozesse insbesondere durch »didaktisch gewollte Krisen« (Bähr et al., 2018, S. 180) forciert werden. In diesem Sinne kann das pädagogische Potenzial des Sportunterrichts insbesondere darin ausgemacht werden, dass der Sportunterricht eine spezifische Lebenswelt für die Schüler:innen darstellt, welche Schnittmengen mit jener der außerschulischen Lebenswelt aufweist, sich zugleich aber auch von selbiger abhebt. Diese »Exklusivität« des Sportunterrichts ermöglicht es jenseits bzw. »entfesselt« von den instrumentellen Handlungszwängen der außerschulischen Lebenswelt zu agieren. Dabei können sich Bildungsprozesse im Sportunterricht gleichsam von selbst einstellen (d.h. ohne ein pädagogisch intendiertes Zeigen), da Krisenmomente jenseits eines spezifischen didaktischen Arrangements dem Sport eingeschrieben sind, wie etwa die Ungewissheit des Gelingens (z.B. Bewältige ich den Sprung über den Kasten?) sowie das Spiel mit der Grenze der Selbstüberschreitung (z.B. man überwindet sich zum Überwinden eines Hindernis).

Krise ist in diesem Sinne als Einbruch in einen gewohnten Handlungsablauf zu verstehen, was bereits darauf hindeutet, dass die im (Sport-)Unterricht didaktisch arrangierten Krisen, deren Anliegen es ist, Bildungsmomente freizulegen, nur schwerlich nicht gänzlich ohne Anbindung an die lebensweltlich (gewohnten) Vorerfahrungen auskommen. Bildung im Medium der Bewegung impliziert somit eine spezifische Form leiblicher Reflexivität, die es ermöglicht, »sich wie durch einen Bruch hindurch immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen« (Peukert, 1998, S. 25; zit. nach Bonnet & Hericks, 2013, S. 37). Ein den Bildungsprozessen seiner Schüler:innen verpflichteter Sportunterricht muss dabei nicht den Anspruch erheben, dass Schüler:innen auf der Grundlage ihrer bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen eine ganz andere Welt wahrnehmen, sondern Ansinnen ist es, »die eine Welt als eine andere« (Dressler, 2013, S. 189f.) wahrzunehmen. Dies setzt jedoch voraus, die »Sache« (d.h. die Inhalte) des Unterrichts in ihrer Eigenlogik zur Geltung zu bringen und die Schüler:innen als Lernende zu entwerfen, die sich den Fremdheitszumutungen durch die für sie unbekannten Sache stellen (Bonnet & Hericks, 2013, S. 45). Gleichzeitig schließt dies nicht die Berücksichtigung der lebensweltlichen Alltagsperspektiven der Schüler:innen aus, mit denen die Schüler:innen zur Sinngebung der Sache gelangen. Man würde einem Trugschluss aufsitzen, wenn man die Bildungsprozesse als durch eine Sache des Unterrichts selbst determiniert betrachte, so als wohne nur spezifischen fachlichen Gegenständen ein Bildungsmoment inne (Bonnet & Hericks, 2013, S. 47). Friedrich Copei (1950, zit. n. Nießeler, 2012) hat dies am Beispiel eines Alltagsgegenstands wie einer Büchse kondensierter Milch illustriert:

»Auf einer Schulwanderung hat einer der Jungen eine Büchse kondensierte Milch mitgebracht, die, den meisten Landkindern etwas Neues, schon mit Interesse be-

trachtet wird. Feierlich öffnet der Besitzer die Büchse, indem er an einer Stelle ein Loch in den Büchsendeckel bohrt. Er will die Milch ausgießen – aber keine Milch fließt heraus! Nur beim Schütteln spritzen einige Tropfen. Alles staunt: Wie kommt das nur? Die anderen raten ihm: ›Du musst das Loch größer machen‹. Er tut's – ohne merklichen Erfolg. Einer vermutet: ›Die Milch ist wohl dicker geworden, vielleicht ist das Loch verstopft‹ – aber eine Verstopfung ist nicht zu entdecken. Die anderen wenden auch ein: ›Wir haben ja ganz flüssige Milchtropfen herausspringen sehen!‹ Der Junge beharrt: ›Da muss aber doch etwas davorsitzen, sonst flösse die Milch doch heraus!‹ Andere sagen ihm: ›Aber es sitzt nichts davor‹. Der Lehrer wirft ›Nichts?‹ Ein. Antwort: ›Nur Luft, sonst nichts, wir haben's ja probiert‹. Da meldet sich einer der Jungen zu Hilfe. Er schlägt ein zweites Loch in die Büchse, so wie er das schon irgendwo gesehen hat. Allgemeines Staunen, denn plötzlich fließt die Milch in schönem Strahl glatt aus der einen Öffnung.«

In der von Copei beschriebenen Szene wird die lebensweltlich gewonnenen Vorstellung der Schüler:innen darüber, dass Flüssigkeit für gewöhnlich aus einem Loch gerinnt, irritiert. Dem Staunen der Schüler:innen darüber folgt die Suche nach Gründen für das Ausbleiben. Die Schüler:innen äußern Vermutungen und werfen diese schnell wieder, probieren etwas aus und entwerfen eine eigene ›Versuchsanordnung‹, die sich aus diesem zufällig beobachteten Ereignis, an dem vermeintlich banalen, alltäglichen Gegenstand ergibt. Wie Nießeler (2012, S. 118) konstatiert, muss ständig

»etwas Neues erklärlich gemacht werden [...] Das Besondere dieses Phänomens ist, dass nicht nur ein fester Gegenstand (hier eine Dose) Flüssigkeit in einer vorgegebenen Form halten kann, sondern dass auch ein gasförmiger Stoff, also die Luft, die Flüssigkeit daran hindert, aus dieser Form zu entweichen«.

Die Lehrkraft unterstützt diesen Prozess des Experimentierens, nicht nur durch die weitgehende Abwesenheit, sondern auch durch die offene Frage, womit dem »fruchtbaren Moment des Bildungsprozesses« kein Abbruch getan wird. In der von Copei ausführlich beschriebenen Szene dokumentiert sich, dass sich die Fruchtbarkeit eines Bildungsmoments aus einem lebensweltlich so selbstverständlichen, häufig schon verwendeten und beobachteten Ding wie einer Milchdose ergeben kann, der durch ein Irritationsmoment und dem Streben, dieses verstehen zu wollen, ergibt. Für die Sportpädagogik und -didaktik erscheint dabei jedoch nicht nur der affizierende Charakter, der von den Dingen ausgeht, relevant zu sein, sondern wie an der Aneignung der Dinge die Körper der Lernenden beteiligt sind. Anders als häufig von Erziehungswissenschaftler:innen vermutet und behauptet, befindet sich das Wissen nicht vorrangig in den Köpfen, sondern in den Körpern der Lernenden (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 20).

Resümee

Anliegen des Beitrags war es, die Relevanz der schulpädagogischen Maxime des Lebensweltbezugs für den (Sport-)Unterricht aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Die Ausführungen weisen dabei auf den janusköpfigen Charakter des Lebensweltbezugs als didaktische Maxime hin: Einerseits kommen Lehrkräfte kaum umhin auch im Schulsport an die Lebenswelt(en) der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen, da man sich andernfalls der Gefahr aussetzt, an ihnen »vorbei« zu unterrichten; andererseits kann sich der (Sport-)Unterricht aber auch schwerlich damit begnügen, bei den vorhandenen lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendliche zu verharren und diese im Unterricht ausschließlich zu reproduzieren. Insofern können die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen ein bedeutsamer Ausgangspunkt für die Vermittlung fachlicher Inhalte sein, jedoch nicht alleinige Fluchtpunkt. Der Allgemeinbildungsanspruch der Schule wäre nicht allein auf der Grundlage der partikularen, spezifischen lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen legitimierbar.

Mithilfe der im Beitrag skizzierten bildungstheoretischen Reflexionen konnte herausgearbeitet werden, dass der Sportunterricht für Kinder und Jugendliche eine eigene Lebenswelt darzustellen vermag, die zwar Berührungspunkte zur außerschulischen Lebenswelt aufweist, sich aber auch von selbiger emanzipiert. Die damit einhergehende Gefahr einer Verschulung des Sports wäre durch die gezielte Aufnahme und Integration außerschulischer, sportiver Bewegungselemente entgegenzuwirken. Dies jedoch nicht mit dem Ziel, sich an die Kinder und Jugendlichen bzw. deren außerschulischen Lebenswelt(en) anzubiedern.

Im Gegenteil: Es gilt anzuerkennen, dass die besondere Pointe der kulturellen Erfindung der Institution Schule genau in ihrer Künstlichkeit und Differenz zur außerschulischen Lebenswelt begründet liegt: Schule ist kein Ersatz für das Leben – wie auch umgekehrt das Leben nicht die Schule ersetzen kann. Es scheint jedoch für die schulpädagogische und (fach-)didaktische Diskussion wenig fruchtbar und weiterführend das »wirkliche« Leben gegen die künstliche Schule auszuspielen, vielmehr wäre genauer in den Blick zu nehmen, wie die unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im (Sport-)Unterricht thematisch und didaktisch aufgegriffen werden und wie sich dies zu den jeweiligen fachlichen Inhalten verhält.

Literatur

- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 1, 25-32.
- Balz, E., Reuker, S., Scheid, V., & Sygusch, R. (2021). *Sportpädagogik. Eine Grundlegung*. Kohlhammer.
- Bähr, I., Krieger, C., & Regenbrecht, T. (2018). Bildung durch Irritation im Sportunterricht. Rekonstruktion des Schüler/innenverhaltens und -erlebens am Beispiel von Unterrichtsversuchen zum Erkunden. In R. Laging & P. Kuhn (Hg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 179-204). Springer VS.
- Bietz, J. (2020). Bewegung, Spiel und Sport als Modi der Selbst- und Welterschließung. In N. Meister et al. (Hg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 31-54). Springer VS.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35-54). Barbara Budrich.
- Budde, J., & Eckermann, T. (Hg.) (2021). *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Klinkhardt.
- Copei, F. (1950). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Quelle & Meyer.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183-202). Barbara Budrich.
- Eckermann, T., & Meier, M. (2019). Schule ohne Mauern? – Zur Didaktisierung der Lebenswelt(en) von Grundschulkindern. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger, & D. Wohllhart (Hg.), *Fokus Grundschule Band 1. Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien* (S. 51-60). Waxmann.
- Erhorn, J. (2012). *Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie*. transcript.
- Gebauer, G., & Wulf, Ch. (1998). *Spiel. Ritual, Geste*. Rowohlt.
- Haag, L. (2017). Non scholae, sed vitae discimus Warum nicht?: Et scholae et vitae discimus. In H.-U. Grunder (Hg.), *Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten – Essays über »das Valsche« in der Pädagogik* (S. 19-25). Klinkhardt.
- Hentig, H. (1982). Erkennen durch Handeln. Zur Rehabilitierung der Erfahrung im Lernen. In E. König & P. Zedler (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme* (S. 166-195). Ferdinand Schöningh.
- Heursen, G. (1996). Das Leben erfahren. Lebensweltorientierte didaktische Ansätze. *Pädagogik*, 48(6), 42-46.

- Gissel, N. (2016). »Zurück zu den Sachen«. Plädoyer für eine Rückbesinnung auf das Gegenstandsfeld. *Sportunterricht*, 65(1), 15-19.
- Klafki, W. (1964). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hg.), *Bildung und Bewegung* (S. 19-28). Czwalina.
- Laging, R. (2011). Leitprinzipien einer pädagogischen Bewegungslehre. Sport aus fachdidaktischer Sicht. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 18, 39-42.
- Laging, R. (2013). Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen. *Sportunterricht*, 62(12), 355-359.
- Laging, R. (2018). Fachliche Bildung im Sportunterricht. Basiskonzepte des Sich-Bewegens als didaktische Strukturierung des Gegenstands im Sportunterricht. In R. Laging & P. Kuhn (Hg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 317-342). Springer.
- Messmer, R., & Amaro, R. (2015). Sportunterricht zwischen Bildung und Freizeit. Ergebnisse und Analysen einer qualitativen Untersuchung zu sportiven Übergängen in Biografien von Jugendlichen. *Schulpädagogik heute*, 6(11), 1-17.
- Nießeler, A. (2012). Copeis Milchdose. Ein Ding mit Bildungsgehalt? In A. Dörpinghaus & A. Nießeler (Hg.), *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge* (S. 111-131). Königshausen & Neumann.
- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. A. Meyer & A. Reinatz (Hg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung* (S. 17-29). Springer.
- Prange, K. (1995). Die wirkliche Schule und das künstliche Leben. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(3), 327-333.
- Prohl, R. (2011). Zum Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In M. Krüger & N. Neuber (Hg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 165-178). Springer VS.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Klett.
- Rumpf, H. (1986). *Die künstliche Schule und das wirkliche Leben*. Ehrenwirth.
- Rumpf, H. (2003). Zwischen Isolierzelle und Erfahrungsraum. Über Erfahrungsbancen in der Ganztagsschule. *Die Ganztagsschule*, 43, 60-71.
- Scherer, H.-G., & Bietz, J. (2003). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Schneider.
- Schierz, M. (1993). Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In W.-D. Brettschneider & M. Schierz (Hg.), *Kindheit und Jugend im Wandel* (S. 161-176). Sankt Augustin.
- Schierz, M. (2019). Lob des toten Gegenstands oder Sinnstiftung durch Lebensnähe? Sportunterricht zwischen Selbstmusealisierung, Selbstentschulung und Selbstentleerung. In B. Ralle & J. Thiele (Hg.), *Sinnstiftende Lehr-Lernprozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik* (S. 75-90). Waxmann.

- Schwier, J. (2000). Schulsport zwischen Tradition und kultureller Dynamik. *Sportunterricht*, 49(12), 383-387.
- Thiele, J., & Zander, B. (2020). Einleitung. In B. Zander & J. Thiele (Hg.), *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt. Rekonstruktion sportiver Erfahrungsräume in synchroner und diachroner Perspektive*. (S. 1-10) Springer VS.
- Wagenschein, M. (1965). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Klett.
- Zander, B. (2017). *Lebensweltorientierter Schulsport. Sozialisationstheoretische Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Meyer & Meyer Sport.
- Zander, B. (2019). Lebensweltorientierter Sportunterricht. Sinnkonstruktionen im Spannungsfeld von schulischem und außerschulischem Sport. In B. Ralle & J. Thiele (Hg.), *Sinnstiftende Lehr-Lernprozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik*. (S. 167-190). Waxmann.

