

Seyda | Grimminger-Seidensticker | Heemsoth
Krieger | Pallesen | Lüsebrink | Messmer [Hrsg.]

10 Jahre Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung

Rückblicke – Einblicke – Ausblicke



Nomos

Miriam Seyda | Elke Grimminger-Seidensticker
Tim Heemsoth | Claus Krieger | Hilke Pallesen
Ilka Lüsebrink | Roland Messmer [Hrsg.]

10 Jahre Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung

Rückblicke – Einblicke – Ausblicke



Nomos



Onlineversion
Nomos eLibrary

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7560-0196-5 (Print)

ISBN 978-3-7489-5112-4 (ePDF)

1. Auflage 2025

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2025. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Editorial zum Jubiläumsheft der ZSF

Als etwa 2010 die ersten Ideen für die Gründung einer neuen sportpädagogischen Zeitschrift in der DGfE-Kommission Sportpädagogik sowie der gleichnamigen dvs-Sektion entstanden, stellte sich die Publikationslandschaft folgendermaßen dar: die Zeitschrift „sportpädagogik“ war nach anspruchsvollen Gründungszeiten Ende der 1970er Jahren immer mehr zu einem praxisorientierten Veröffentlichungsort geworden, bei dem der Verlag zunehmend darauf drängte, die wissenschaftlich gedachten Basisartikel kürzer, besser verständlich, alltagstauglich zu schreiben. Hintergrund waren deutlich sinkende Abonnementzahlen – Sportlehrkräfte schienen mehr und mehr das Interesse an der Zeitschrift zu verlieren, die einmal als Reformprojekt für einen „anderen“ Sportunterricht gedacht war. Durch diese Entwicklung verlor die „sportpädagogik“ ihre Attraktivität für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler; viele Sportpädagog*innen, die die Zeitschrift über Jahrzehnte für einen zentralen Veröffentlichungsort hielten, wandten sich von ihr ab und schickten ihre Manuskripte lieber dem österreichischen Journal „Spektrum der Sportwissenschaften“, das mit einem peer-review Verfahren arbeitete und daher schon eine Qualitätskontrolle hatte. Die Zeitschrift „Sportwissenschaft“ wiederum war schon länger nicht mehr der bevorzugte Veröffentlichungsort für sportpädagogische Forschung; nachdem sie ebenfalls in den 1970er Jahren gegründet worden war und lange als Flaggschiff der deutschen Sportwissenschaft galt, hatte sie den Anschluss an die neuere Publikationskultur, gerade in den naturwissenschaftlichen Disziplinen, etwas verpasst; zugleich ging das alte Konzept, eine Plattform und Verständigungsmöglichkeit für alle sportwissenschaftlichen Disziplinen zu sein, nicht mehr auf: die verstärkte Spezialisierung in den jeweiligen Disziplinen der Sportwissenschaft wirkte sich so aus, dass Leser*innen nur noch mit einem Bruchteil der Beiträge etwas anfangen konnte. Und von Seiten der DGfE-Kommission Sportpädagogik war einige Jahre zuvor ein „Jahrbuch für Bewegungs- und Sportpädagogik“ konzipiert worden, das teils auf die Vorträge der jeweiligen Jahrestagung zurückgriff, teils auch eingeworbene Beiträge enthielt. Hier wurde ein Begutachtungsverfahren installiert, das zwar noch nicht dem heute üblichen entspricht, aber doch für die Wissenschaftsgemeinde der Sportpädagog*innen eine gewisse Innovation bedeutete. Nach wie vor gab es eine starke tradi-

tionelle Publikationsart, nämlich den Herausgeberband, der zum Teil eine thematische Fokussierung hatte, zum Teil aber einfach auch zu bestimmten Anlässen erschien, z.B. als Dokumentation einer Jahrestagung. Alles in allem waren die Veröffentlichungsmöglichkeiten für Sportpädagog*innen in diesem Zeitraum eher unbefriedigend und verbesserungswürdig. So schloss sich eine Gruppe von interessierten Wissenschaftler*innen zusammen, um die Gründung einer neuen, wissenschaftlichen Standards entsprechenden Zeitschrift in Angriff zu nehmen. Dazu gehörten: Wolf-Dietrich Miethling, Rüdiger Heim, Peter Frei, Nils Neuber und Petra Wolters. Nach einem Vorlauf von etwa zwei Jahren stand das Konzept fest und man konnte einen Verlag gewinnen (Meyer & Meyer), der das Risiko einer Neugründung eingehen wollte – allerdings unter der Bedingung, dass wir als erstes Herausbergremium mindestens 80 Abonnements liefern mussten. Das gab zu gewissen Bedenken Anlass; aber schon nach kurzer Zeit wurde die Marke erreicht. Offensichtlich wurde der Gedanken, dass die Sportpädagogik ein renommiertes Veröffentlichungsorgan brauchte, von weiten Teilen der Disziplin getragen. Gleichzeitig mit dem Start der Zeitschrift für sportpädagogische Forschung wurde das Jahrbuch der DGfE-Kommission Sportpädagogik eingestellt und der ZSF ein exklusives Recht eingeräumt, bei Tagungen besonders gelungene Vorträge als mögliche Artikel anzuwerben. Dies kollidierte eine Zeitlang noch mit der Tradition der dvs-Sektion, ihre Jahrestagungen in Herausgeberbänden zu dokumentieren. Dies war für viele eine recht einfache Art zu publizieren gewesen, da meist keine strenge Begutachtung der Beiträge oder gar eine Ablehnung zu erwarten war. Insofern kann man die Gründung der ZSF in der Tat als einen Innovationssprung ansehen, der nicht allen Fällen konfliktfrei verlief.

2013 ist die Zeitschrift für Sportpädagogik erstmals erschienen. Das jetzige Sonderheft entstand ursprünglich aus dem Gedanken, das zehnjährige Bestehen der Zeitschrift zu feiern. Das hat offensichtlich nicht ganz geklappt, aber es ist dennoch eine attraktive Ausgabe geworden, die eine Reihe von Artikeln mit Überblickscharakter umfasst.

Jörg Thiele adressiert in seinem Beitrag Körper/Leib (oder: Körperlichkeit/Leiblichkeit) als innerhalb der Sportpädagogik genuinen und zentralen Gegenstand der systematisch so genannten „anthropologischen Sportpädagogik“. Untrennbar verbunden mit dem Namen von Ommo Grupe, sind grundlegende theoretische – hier: anthropologische – Überlegungen aber etwa seit Mitte der 70er-Jahre fast vollständig aus der Sportpädagogik verschwunden. Der nachfolgende Artikel versucht, die Hintergründe dieser Entwicklung zu explizieren und zudem auf mögliche Kosten solcher Theo-

rieabstinenz aufmerksam zu machen, denn auch vermeintlich überdauernde anthropologische Grundlagen geraten aufgrund gesellschaftlicher Dynamisierungsprozesse immer mehr unter Legitimationsdruck. Aus seiner Sicht scheint die Sportpädagogik gut beraten, auch Fragen ihrer eigenen Grundlegung wieder verstärkt in den Blick zu nehmen.

Der Beitrag von *Petra Wolters* setzt an dem Theorem des „heimlichen“ Lehrplans an, der, seit Jackson den Begriff „hidden curriculum“ prägte, auch in der deutschen Schulpädagogik regelmäßig diskutiert wird. Von den verschiedenen Ausprägungen wird hierbei besonders Dreebens strukturfunktionalistischer Ansatz behandelt, der als Sozialisationsnormen der Schule Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität herausgearbeitet hat. Diese vier Normen werden auf ihre Gültigkeit für den Sportunterricht geprüft. Da Dreebens Ansatz durchaus kritisch gesehen wird, wird zudem eine andere Lesart des heimlichen Lehrplans vorgeschlagen. Dieser Lesart werden vier sportdidaktische Forschungsstränge zugeordnet (mit den Schwerpunkten Kasuistik, Alltagspraxis, Geschlechterordnungen sowie Schülersichtweisen und -praktiken), deren Befunde mit der Brille des heimlichen Lehrplans betrachtet werden. Daraus lassen sich Schlüsse für die „heimliche“ Fachkonstruktion ableiten: Sportunterricht ist aus dieser Perspektive weiterhin weniger von Schulstrukturen als von den Strukturen des außerschulischen Sports geprägt.

Die Autor:innengruppe *Clemens Töpfer, André Gogoll, Julia Hapke-König, Annalena Möhrle, Anna Siffert, Ralf Sygusch und Sebastian Liebl* greifen in ihrem Beitrag den Diskurs um Kompetenzorientierung seit PISA auf, der auch in den sportbezogenen Bildungssettings der Schüler*innen-, Sportlehrkräfte- und Trainer*innenbildung geführt wird. Bislang liegt kein Überblick vor, der die Kompetenzdiskurse in diesen Settings zusammenfassend darstellt. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, wie das Thema Kompetenzorientierung settingspezifisch und settingübergreifend im sportpädagogischen Diskurs - insbesondere in Publikationen der ZSF - repräsentiert ist. Ausgehend von einem narrativen Review wurden in einem mehrstufigen Verfahren pro Setting relevante Beiträge ausgewählt und entlang von fünf Leitfragen (u.a. zu forschungsmethodisch-empirischen Erkenntnissen) analysiert. Mit diesem Rückblick zeigt sich, dass die settingspezifischen Kompetenzdiskurse sich inhaltlich teils bedeutsam unterscheiden und auch unterschiedlich stark durch die ZSF repräsentiert werden. Abschließend werden zu den einzelnen Settings diskursiv und vergleichend Einblicke in den Diskurs zur Kompetenzorien-

tierung gegeben. Als Ausblick werden darüber hinaus übergreifende Entwicklungspotenziale für die Sportpädagogik herausgearbeitet.

Sonja Büchel, Felix Kruse und Christian Brühwiler fokussieren in ihrem Beitrag die Entwicklung selbstbestimmter Motivation von Schüler:innen im Fach Sport als ein zentrales Ziel des Sportunterrichts. Um zu eruieren, wie dieses Ziel bestmöglich erreicht werden kann, ist es bedeutsam, mögliche Prädiktoren der intrinsischen Motivation von Schüler:innen im Sportunterricht empirisch zu identifizieren. Im vorliegenden Beitrag wurde unter Bezugnahme auf die implizite Wirkungskette ausgehend von den Lehrer:innenkompetenzen über den Unterricht bis hin zu den Schüler:innenergebnissen diese Forschungslücke in den Blick genommen. Im Rahmen der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten längsschnittlich angelegten Studie «EPiC-PE – Professionelle Kompetenzen von Sportlehrpersonen und ihre Wirkungen auf Unterricht und Schüler:innenleistungen» wurden Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Lehrer:innen- und Schüler:innenkompetenzen sowie unterrichtlichem Handeln von Lehrpersonen entwickelt. Die Ergebnisse beziehen sich auf Daten von 735 Schüler:innen aus 49 Klassen bzw. Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Sie zeigen, dass das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der intrinsischen Motivation bei Schüler:innen leistet, dieser Effekt aber vollständig über das Unterrichtshandeln in Form von kognitiv-motorischem Support mediiert wird.

Anne Rischke und Matthias Zimlich bearbeiten in ihrem Essay die These, dass der Sportunterricht an Förderschulen in der sportpädagogischen Fachdiskussion weitgehend ausgeblendet wird. Auf der Suche nach möglichen Gründen für diesen „blinden Fleck“ werden zwei Argumentationsstränge fokussiert. Zum einen wird die mögliche Bedeutung schulstruktureller und institutioneller Aspekte und zum anderen das disziplinäre Selbstverständnis der Sportpädagogik reflektiert. Zudem wird diskutiert, ob bzw. inwiefern die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems die sportpädagogische Perspektive auf den Sportunterricht an Förderschulen verändert hat. Abschließend wird dafür plädiert, den Sportunterricht an Förderschulen im Interesse ihrer Schüler*innen und Lehrkräfte in der sportpädagogischen Fachdiskussion stärker zu berücksichtigen.

Für *David Jaitner, Daniel Schiller und Fynn Bergmann* wird die Entwicklung der akademischen Sportpädagogik von Beginn an durch verschiedenartige disziplinäre Standortbestimmungen begleitet. Im Gegensatz zu analytischen Überblicken und normativen Einschätzungen sind systematische empirische Bestandsaufnahmen vergleichsweise selten. Ihre Studie

erforscht das gegenwärtige Forschungsprofil der akademischen Sportpädagogik unter Bezugnahme auf die zeitgenössische Wissenschaftsforschung systematisch empirisch. Auf Basis von Forschungsschwerpunkten und -projekten sportpädagogischer Professuren in Deutschland in den Jahren 2013 bis 2022 ($N = 66$), fokussiert die inhaltsanalytische Auswertung inhaltlich-thematische Orientierungen, epistemologisch-methodische Dimensionen und wissenschaftliche Bezugsdisziplinen. Das Forschungsprofil der Sportpädagogik zeigt sich als ausdifferenzierte Empirie des Schulsports, in der Sportunterricht und Sportlehrkräftebildung die zentralen Gegenstandsbe-
reiche bilden. Die Befunde bestätigen die vielfach konstatierte Tendenz zur Empirisierung des wissenschaftlichen Fachgebiets und bilden eine empirisch gestützte Grundlage für weiterführende Reflexionen.

Wir wünschen viel Freude bei der Lektüre,

Petra Wolters und Miriam Seyda

Inhaltsverzeichnis

Jörg Thiele

„Zukunft braucht Herkunft!“ – Antiquiertheit und Zeitgemäßheit einer anthropologischen Begründung der Sportpädagogik unter posthumanistischen Vorzeichen 13

Petra Wolters

Der „heimliche“ Lehrplan im Sportunterricht 49

Clemens Töpfer, André Gogoll, Julia Hapke-König, et al.

Quo vadis *Kompetenzorientierung im Sport?* Rück-, Ein- und Ausblick auf ein Bildungssetting-übergreifendes Thema 71

Sonja Büchel, Felix Kruse & Christian Brühwiler

Lehren und Lernen im Sportunterricht: Wirkungen professioneller Kompetenzen und unterrichtlichem Handeln von Lehrpersonen auf die Schüler:innenmotivation 103

Anne Rischke & Matthias Zimlich

„Der Sportunterricht an Förderschulen - ein blinder Fleck der Sportpädagogik? 133

David Jaitner, Daniel Schiller & Fynn Bergmann

Wie forscht die Sportpädagogik in Deutschland? Eine inhaltsanalytische Studie zum gegenwärtigen Forschungsprofil 153

Autor:innenverzeichnis 185

„Zukunft braucht Herkunft!“ – Antiquiertheit und Zeitgemäßheit einer anthropologischen Begründung der Sportpädagogik unter posthumanistischen Vorzeichen¹

von Jörg Thiele

Zusammenfassung: Der Körper/Leib (oder: Körperlichkeit/Leiblichkeit) ist innerhalb der Sportpädagogik der genuine und zentrale Gegenstand der systematisch so genannten „anthropologischen Sportpädagogik“. Untrennbar verbunden mit dem Namen von Ommo Grupe, sind grundlegende theoretische – hier: anthropologische – Überlegungen aber etwa seit Mitte der 70er-Jahre fast vollständig aus der Sportpädagogik verschwunden. Der nachfolgende Artikel versucht, die Hintergründe dieser Entwicklung zu explizieren und zudem auf mögliche Kosten solcher Theorieabstinenz aufmerksam zu machen, denn auch vermeintlich überdauernde anthropologische Grundlagen geraten aufgrund gesellschaftlicher Dynamisierungsprozesse immer mehr unter Legitimationsdruck. Die Sportpädagogik scheint gut beraten, auch Fragen ihrer eigenen Grundlegung wieder verstärkt in den Blick zu nehmen.

Schlagwörter: Anthropologische Sportpädagogik, Physical Literacy, Körper/Leib, Zukunft der Sportpädagogik

Abstract: Within the field of sports pedagogy, the body (or “lived body”/corporeality) is the genuine and central subject of the systematically called “anthropological sports pedagogy”. Inseparably linked to the name of Ommo Grupe, fundamental theoretical – here: anthropological – considerations have almost completely disappeared from sports pedagogy since the mid-1970s. The following article attempts to explain the backgrounds of this development and wants to draw attention to the possible costs of such theoretical abstinence because even supposedly enduring anthropological principles are under considerable strain to legitimize themselves due to the dynamic of ongoing social and technological processes. Sports pedagogy seems well-advised to focus more closely on questions of its own foundation.

1 Der vorliegende Artikel basiert auf einem Hauptvortrag der Tagung der Sektion Sportpädagogik der DGfE in Graz im November 2022. Der ursprüngliche Titel lautete dabei: „Ist die Sportpädagogik (noch) dieselbe? Ein Blick zurück nach vorn“. Der Artikel nimmt zwar das Grundanliegen des Vortrags auf, versteht sich in wesentlichen Punkten aber auch als Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der dort entwickelten Überlegungen. Der vom Veranstalter Sebastian Ruin gewählte Tagungstitel „Ist der Körper (noch) derselbe?“ bildete dabei die thematische Klammer für den Vortrag. Die anthropologische Sportpädagogik im hier zugrunde gelegten Verständnis und eine Fokussierung auf Körperlichkeit/Leiblichkeit stehen in einem untrennbaren Zusammenhang, wie die weiteren Ausführungen zu zeigen versuchen. Einige bewusst im Text belassene Verweise auf die Tagung sollten dementsprechend auch unter diesem thematischen Bezug gelesen und eingeordnet werden. Die Arbeit am Manuskript wurde Ende 2023 abgeschlossen.

Keywords: anthropological sports pedagogy, physical literacy, body/”lived body”, future of sports pedagogy

1. Eine auch biographische Einleitung

1988 hielt Odo Marquard einen Vortrag mit dem Titel „Zukunft braucht Herkunft – Philosophische Betrachtungen über Modernität und Menschlichkeit“, in dem er die zentrale These vertritt, dass – insbesondere unter den Bedingungen der Moderne – das Neue nicht ohne das Alte möglich sei (2000a, S. 66). Ich möchte diese These auf der einen Seite aufgreifen – das signalisiert die gewählte Artikelüberschrift – auf der anderen Seite aber auch offenhalten, angesichts von insbesondere technologischen Veränderungen und Entwicklungen, die für Marquard in dieser Form noch nicht thematisch werden konnten. Ich möchte die These zudem auch provisorisch auf die in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehende anthropologische Sportpädagogik anwenden, die für die Etablierung der jüngeren Sportpädagogik insgesamt, zumindest im deutschsprachigen Raum, eine entscheidende Rolle gespielt hat. Es wäre für eine Gesamtbetrachtung sicher zu kurz gegriffen, wenn man die anthropologische Sportpädagogik allein auf die Dimension der Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit reduzieren wollte, doch mit Blick auf die im vorliegenden Beitrag primär angezielte Legitimationsebene soll genau diese Eingrenzung nachfolgend vorgenommen werden.

Meine eigene Beschäftigung mit der Frage nach der Bedeutung des Körpers – oder: des Leibes – für Fragestellungen einer anthropologischen Sportpädagogik reicht ebenfalls bis in die 80er Jahre zurück. Allerdings spiegelt sich in dieser biographisch-thematischen Parallele zugleich eine darüber deutlich hinausweisende disziplinäre Problematik, die ich im Folgenden entfalten möchte. „Anthropologische Dimensionen der Sportpädagogik“ waren bereits 1985 Thema und Titel meiner Staatsexamensarbeit und später – in je unterschiedlicher Weise – Gegenstand der Dissertation und Habilitation (vgl. 1990; 1996). Das eigentlich Interessante an dieser leicht narzisstisch anmutenden Selbstdarstellung ist jedoch, dass danach im Prinzip Schluss war, das Thema verschwand mehr oder weniger in der biographischen Versenkung. Interessant erscheint mir dies deshalb, weil mit der angezeigten biographischen Entwicklung eine disziplinäre

Entwicklung, wenn auch nicht völlig zeitgleich so doch strukturgleich, abgebildet ist².

Der Körper/Leib (oder: Körperlichkeit/Leiblichkeit) ist innerhalb der jüngeren Sportpädagogik der genuine und zentrale Gegenstand der systematisch so genannten „anthropologischen Sportpädagogik“. Etwa ab Mitte der 60er Jahre und ungefähr bis Anfang der 80er Jahre stellt sie, im deutschen Sprachraum untrennbar verbunden mit dem Namen Ommo Grupes, einerseits eine zentrale Scharnierstelle des Übergangs von der tradierten „Theorie der Leibeserziehung“ zur modernen „Sportpädagogik“ sowie andererseits das Fundament einer Grundlegung der jüngeren Sportpädagogik insgesamt dar, um dann mehr oder weniger übergangslos in den einstweiligen Ruhestand versetzt zu werden, wo sie – so meine Einschätzung – bis heute dahindämmert. Diese Entwicklung – so sie denn zutrifft – ist nicht ohne Konsequenz für die Sportpädagogik. Genau dies soll im folgenden Beitrag genauer beschrieben und begründet werden, es soll also um *eine Beschäftigung mit grundlegenden theoretischen Rahmungen der Sportpädagogik* gehen.

Biographisch betrachtet ist es auch kein Zufall, dass dies gerade jetzt geschieht, denn ich kann es mir im wahren Wortsinn erlauben – mit Karl-Heinz Bette gesprochen – in antiquarisch-hermeneutischer Tradition ein paar „alte Knochen zu kauen“, weil dies meine Karriere nicht vorzeitig, sondern allenfalls rechtzeitig beenden kann. Die – jetzt wieder an Odo Marquard angelehnt – besondere „Theoriefähigkeit des Alters“ braucht keine Rücksichten mehr zu nehmen (2000b, S. 135), das ist mein Vorteil, sie ist aber auch nur noch von begrenzter Haltbarkeit, das bleibt der Trost der Rezipient*innen. Ich komme darauf, wenn so lange durchgehalten wird, zum Schluss noch einmal zurück.

Aufgeführt werden soll das Ganze in sechs Teilen: zunächst soll es mit Blick auf die oben umrissene Kernperspektive darum gehen, Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit kurz als mittlerweile weit über die Sportpädagogik hinaus

2 Interessant ist auch die Beobachtung, dass parallel zum abnehmenden Interesse der Sportpädagogik am Thema des Körpers/Leibes ein zunehmendes Interesse der Sportsoziologie zu verzeichnen ist, begleitet und/oder gefolgt von der allgemeinen Soziologie. Zu erwähnen sind hier z.B. die frühen Arbeiten von Michael Klein (1984) oder auch die sowohl sportsoziologisch wie allgemeinsoziologisch breit rezipierte Arbeit von Karl-Heinz Bette (1989). In der Zwischenzeit hat der – zumeist nur noch – „Körper“ in der (Sport-)Soziologie eine beachtliche Karriere gemacht, erkennbar z.B. am Erscheinen eines eigenen, zweibändigen Handbuches zur Körpersoziologie (Gugutzer, Klein & Meuser 2016; 2017).

reichendes Thema von wachsender gesamtgesellschaftlicher Bedeutung auszuweisen (2). Danach folgt ein „Blick zurück“ auf die sportpädagogische „Grundlegung“ des Themas bei Ommo Grupe, ergänzt von einer knappen Analyse des weiteren Rezeptionsverlaufs des Themas in der Sportpädagogik (3). Lehr- und hilfreich scheint dann ein zusätzlicher Blick „zur Seite“, in dem die gerade den deutschsprachigen Raum erreichende, in einigen Punkten durchaus Affinitäten zeigende internationale Diskussion um „Physical Literacy“ auf ihre anthropologischen Dimensionen und diskursiven Anschlussmöglichkeiten analysiert wird (4). Der abschließende „Blick nach vorn“ ist doppelter Natur und beschäftigt sich mit der Frage nach der Zeitgemäßheit bzw. Antiquiertheit einer körper-anthropologischen Grundlegung der Sportpädagogik angesichts neuer Herausforderungen und Provokationen (5) sowie der eher pragmatisch zu verstehenden Frage nach aktuellen Umsetzungsvoraussetzungen und -hindernissen (6).

2. Der Körper³ als Mode(rne)-Thema...

Die Moderne ist „auf den Körper gekommen“. Das betrifft einerseits die Wissenschaften, vor allem die Gesellschaftswissenschaften, auch deren entsprechenden disziplinären Varianten der Sportwissenschaften. Die für den vorliegenden Artikel initiale Tagungsthematik ist nur ein Indikator dafür, darüber hinaus lassen sich fast beliebig viele weitere Indikatoren nennen. So fand z.B. im Jahr 2021 eine Tagung des Netzwerks „Qualitative Forschung in der Sportwissenschaft“ mit dem Titel „Sozialwissenschaftliche Forschung zu Körper und Sport unter den Bedingungen der Digitalisie-

3 An dieser Stelle sei auch endlich darauf hingewiesen, dass mir das Problem einer angemessenen Terminologie durchaus bewusst ist. Die Frage, ob besser und/oder richtiger eine Benutzung des Begriffs „Körper“ oder „Leib“ oder gar beides zu bevorzugen sei, zieht sich dauerhaft durch pädagogische, anthropologische, psychologische und soziologische Diskussionen, ohne dass es zu einem breit geteilten Konsens gereicht hätte. Insbesondere pädagogisch-anthropologische Perspektiven favorisieren in ihren Darstellungen häufig den Begriff „Leib“. Obwohl ich die inhaltlichen Argumente einer Differenzierung für durchaus bedeutsam halte (vgl. 1996, S. 252f.), möchte ich mich aufgrund einer anderen Zielrichtung des vorliegenden Artikels pragmatisch – d.h. den aktuellen Üblichkeiten folgend – und so weit sinnvoll durchzuhalten – d.h. dort, wo eindeutig der Leib-Begriff den Vorzug genießt, wird dieser auch übernommen – die Nutzung des Begriffs „Körper“ präferieren, verbunden mit der Hoffnung, damit die Verständlichkeit meines Kernanliegens besser transportieren zu können. Ausdrücklich nicht entschieden ist damit über die grundsätzlich bessere Eignung des einen (Körper) oder anderen (Leib) Begriffs für genuin anthropologische Themenstellungen.

nung“ statt, 2021 ist ebenfalls Gugutzers „Soziologie des Körpers“ in der 6. Auflage erschienen, innerhalb der DGS hat sich eine eigene Sektion „Soziologie des Körpers und des Sports“ etabliert und nach meiner Wahrnehmung lässt sich auch die internationale (und zwischenzeitlich auch hier angekommene) Diskussion um „Physical Literacy“ durchaus als eine Facette der aktuellen wissenschaftlichen Körper-Diskurse lesen (vgl. dazu genauer Kap. 5).

Vielleicht noch bedeutsamer ist aber die – wenn man so will – alltagsweltliche Karriere des „Projekts Körper“ (Posch, 2010). Fand man in traditionellen anthropologischen Darstellungen noch häufig *die Betonung der Selbstverständlichkeit* des Körpers, der als stiller Begleiter menschlicher Existenz thematisch meist im Hintergrund verblieben ist, so scheint sich auch hier eine deutliche Veränderung ergeben zu haben. Insbesondere die so genannten „neuen“ Medien mit ihrer Fokussierung auf Bildlichkeit und Interaktivität projizieren den durch seine konstitutive Sichtbarkeit gekennzeichneten Körper offenbar mit großer Vorliebe seit einigen Jahren auf die Oberflächen von Milliarden Displays und machen ihn damit *zum Gegenstand permanenter alltagsweltlicher Aufmerksamkeit und Aktivität*. Selbst die demgegenüber „traditionellen“ Medien greifen diese Entwicklungen gewissermaßen reaktiv oder reflexiv auf, indem körperaffine Themen wie Fitness, Schönheit, Ernährung, Alter, Übergewicht u.v.m. in eigenen Sendungen und Dokumentationen zunehmend selbst präsentiert und manchmal auch analysiert und reflektiert werden.

Begleitet wird all dies in modernen Marktgesellschaften ökonomisch folgerichtig und konsequent von ständig wachsenden Angebotspaletten rund um das Konsumgut und Gestaltungselement Körper. Tendenziell wird der eigene Körper dabei immer weniger als ein qua Natur mitgegebener Teil der eigenen Existenz verstanden, sondern als ein aufgegebenener Körper, den es mit den unterschiedlichsten Mitteln und Wegen immer intensiver, und zunehmend auch immersiver, zu verbessern und optimieren gilt. „Die körperliche Existenz wird nicht mehr in erster Linie als Ermöglichung des Lebensvollzugs betrachtet, sondern zunehmend als Einschränkung der persönlichen Freiheit. Es erscheint immer weniger akzeptabel, von körperlichen Vorbedingungen oder Prozessen abhängig zu sein. Propagiert werden verschiedenste Formen der Aufrüstung und Optimierung des Körpers bis hin zur gentechnologischen oder neurobiologischen Umgestaltung der menschlichen Natur“ (Fuchs, 2021, S. 18).

Man mag über die Intensität und den Stellenwert unterschiedlicher Auffassung sein, man wird ganz sicher auch unterschiedliche Bewertungen die-

ser Entwicklungen vornehmen können. Mir geht es aber im vorliegenden Artikel um etwas anderes.

Wie gerade schon geschrieben, die Moderne „ist auf den Körper gekommen“. Das ist auch ein Zitat und zwar von mir aus dem Jahr 1992 (Thiele & Schulz, 1992, S.140). Um mich nicht selbst zu plagieren, sei es erwähnt⁴. Korrekt muss es auch heißen, die Postmoderne, aber um die daran geknüpften Debatten geht es an dieser Stelle ebenfalls nicht. Seit 1992 sind mehr als drei Jahrzehnte vergangen, und das ist angesichts moderner Veränderungsdynamiken eine ziemlich lange Zeit. Wenn aber aus einem Boom ein Dauerbrenner wird, dann könnte es sich vielleicht lohnen, diese Entwicklung und ihre Hintergründe ein wenig genauer zu betrachten. Genau das möchte ich tun, allerdings, der skizzierten Differenziertheit und Komplexität des Themas geschuldet, hochgradig fokussiert und eingegrenzt, quasi die disziplinären Scheuklappen aufsetzend.

Überlegungen zum Stellenwert von Körperlichkeit haben innerhalb der Geschichte der Leibeserziehung eine beachtliche Tradition, sodass sich zum einen eine thematische Engführung auf eben jene Disziplin, die wir aktuell als Sportpädagogik bezeichnen, geradezu aufdrängt. Zudem erfordert eben gerade diese Tradition eine weitere zeitliche Fokussierung. Hier bietet sich die Phase des Übergangs von einer Theorie der Leibeserziehung zur Etablierung der Sportpädagogik, also die Zeit Ende der 60er Jahre, Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts an. Warum?

Die zeitliche Eingrenzung ist relativ selbsterklärend und ergibt sich aus der Historie der Sportpädagogik. Thematisch erscheint es unstrittig, dass der Körper ein zentraler Gegenstand sportwissenschaftlicher Forschung zumindest sein sollte⁵. In den verschiedenen Teildisziplinen werden dann jeweils bestimmte Perspektiven auf den Körper gerichtet, die in sich wieder

-
- 4 Ich habe zwar immer noch nicht verstanden, was unter einem Selbst-Plagiat eigentlich als Tatbestand gefasst werden soll, aber anscheinend soll man Gedanken, die man selbst schon einmal formuliert (aber sicher nicht erfunden) hat, als Zitat behandeln, um nicht die eigenen Gedanken zu stehlen. Weil dies offensichtlich in Paradoxien führt, wird auch in aktuellen Diskussionen der Begriff eher vermieden. Man spricht jetzt vom „Textrecycling“, und hier gibt es offenbar zulässige, weniger zulässige und unzulässige Formen (vgl. z.B. Hall, Moskovitz & Pemberton, 2021). Dies vorausgeschickt, hoffe ich, dass das nicht belegte Zitat zu Beginn des Teilkapitels unter die „zulässigen“ Formen gefasst werden kann.
- 5 Auch diese „Selbstverständlichkeit“ soll an späterer Stelle noch einmal Gegenstand eigener Reflexionen werden. Bezogen auf die zeitliche Dimension, kann man aber zumindest für den Rückblick die konstatierte Selbstverständlichkeit der Verknüpfung „Sport und Körper“ als gegeben setzen.

sehr heterogen sein können, z.B. eher hermeneutisch-verstehend oder eher analytisch-erklärend. Betrachtet man nun die Sportpädagogik, so findet man meines Erachtens hier im Unterschied zu anderen Teildisziplinen noch zusätzlich die Besonderheit, dass die Thematisierung menschlicher Körperlichkeit quasi den Kern der „Geburtsurkunde“ der Sportpädagogik selbst repräsentiert, ich spreche von Ommo Grupes „Grundlagen der Sportpädagogik“ aus dem Jahr 1969.

Im Klappentext der gerade genannten Arbeit von Grupe heißt es dazu: „Zu den wichtigen Grundlagen der Sportpädagogik gehört das Verhältnis des Menschen zu seinem Leib bzw. zu seinem Körper. Sowohl was die Praxis betrifft als auch hinsichtlich seiner pädagogischen Möglichkeiten ist dieses Verhältnis *grundlegend* (kursiv vom Vf., JT!). Allerdings sind die historischen und auch manche aktuellen Darstellungen dieses Verhältnisses oft durch tiefsitzende Mißverständnisse und Fehlinterpretationen gekennzeichnet.“ Die Ausarbeitung der „Grundlagen der Sportpädagogik“ dient dann einer anthropologischen Grundlegung der Disziplin selbst über eine Theorie der Leiblichkeit. Sie hat sowohl die Etablierung als auch die weitere Entwicklung der Sportpädagogik bis in die Gegenwart maßgeblich bestimmt. Diese strukturelle Bedeutsamkeit liefert den Grund für eine inhaltliche Fokussierung auf eine grundlagentheoretische Perspektive, der ich mich nun zuwenden möchte. Im Fokus steht also die „Herkunft“ der anthropologischen Sportpädagogik, wie Grupe sie konzipiert hat.

3. Ein Blick zurück...

Etwas mehr als ein Jahrzehnt nach dem Erscheinen von Grupes Grundlagen erschien das Buch „Sportpädagogik. Konzepte und Perspektiven“ von E. Meinberg (1981). Hierin beschreibt er vier konzeptionelle Ansätze der Sportpädagogik, die sich nach seiner Einschätzung aus dem Erbe der Theorie der Leibeserziehung und neuen – insbesondere sozialwissenschaftlichen – Anleihen identifizieren lassen. Es sind dies die kommunikative, die szientifische, die systemtheoretische und – bei ihm zuerst genannt – die anthropologische Sportpädagogik. Während die ersten drei Konzepte innerhalb der Sportpädagogik bis heute nicht über einen marginalen Status hinausgekommen sind⁶, stellt sich das für eine anthropologische Sportpädago-

6 Man könnte dies – in der Zwischenzeit – für die „szientifische“ Sportpädagogik vielleicht auch anders einschätzen. Vor dem Hintergrund der mit dem bekannten

gik deutlich anders dar. Dies ist auch insofern nicht selbstverständlich, als anthropologische Begründungsmuster insbesondere mit Blick auf die Theorie der Leibeserziehung, durchaus sehr kritisch diskutiert worden sind (ebd., S. 12f.). Zwei Gründe, die indirekt auch von Meinberg selbst in der Beschreibung einer anthropologischen Sportpädagogik benannt werden, scheinen mir für diese herausgehobene Stellung ausschlaggebend zu sein.

Zum einen ist das bildungstheoretische Erbe der Theorie der Leibeserziehung – als disziplinärer Vorgängerin der Sportpädagogik – prädestiniert für anthropologische Anschlussofferten. Auch wenn eine gängige Kritik an der Theorie der Leibeserziehung, die letztlich auch ihre Ablösung mit verursacht hat, gerade in der engen Verknüpfung zu einer – nach Meinung der Kritiker*innen – falsch verstandenen Bildungstheorie bestand, so waren über diese bildungstheoretischen Anleihen doch direkt immer auch anthropologische Versatzstücke innerhalb der Theorie der Leibeserziehung konzeptionell mit verbaut worden (z.B. über die Vorstellung des „ganzen“ Menschen, die „Leib-Seele-Einheit“ oder über Wesensbestimmungen unterschiedlicher Art). *Eine der Theorie der Leibeserziehung nachfolgende anthropologische Sportpädagogik (welcher Ausprägung auch immer) konnte so strukturell und konzeptionell an das Vorläufer-Paradigma anschließen und damit auch auf einen Vertrauthetsbonus der Rezipient*innen setzen.*

Zum zweiten entwickelt Meinberg in seiner Beschreibung die Unterscheidung einer expliziten und impliziten Anthropologie, wobei die Pointe darin liegt, dass eigentlich jegliche sportpädagogische Konzeption einer „impliziten Anthropologie“ bedarf, also – anders formuliert – unausgesprochen immer auch anthropologisch argumentieren *muss. Sportpädagogik ist also – so verstanden – immer anthropologische Sportpädagogik, ob sie will oder nicht*⁷.

PISA-Schock einsetzenden „bildungswissenschaftlichen“ Umstrukturierung der Schulpädagogik zu einer im Kern psychometrisch verfahrenen Disziplin, und dann in der Nachfolge auch Teilen der Sportpädagogik hin zu einer „empirisch-analytischen Sportpädagogik“, könnte man zu der Einschätzung kommen, dass auch die „szientifische“ Sportpädagogik über einen marginalen Status hinausgelangt sein könnte. Dies wäre genauer zu diskutieren, ist aber nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

- 7 Diese Konstruktion erinnert an eines der bekannten Kommunikationstheoreme Watzlawicks: „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Wer z.B. bewusst schweigt, „kommuniziert“ gerade durch sein Schweigen. Auch die explizite Abwendung oder Negierung von anthropologischen Argumentationsstrukturen basiert somit auf nicht hintergehbaren anthropologischen Grundannahmen. In dieser Lesart kann auch der „Anthropologieegner“ – qua seines Mensch-Seins – nicht nicht-anthropologisch argumentieren, weil wie auch immer geartete „Menschenbilder“ die Bedingung der Möglichkeit allen

Diese Perspektive muss hier gar nicht auf ihre Richtigkeit oder Zustimmungsfähigkeit geprüft werden, sie zeigt allerdings recht klar, wieso einer anthropologischen Sichtweise in der Sportpädagogik der 70er und 80er ein besonderer Stellenwert zugemessen werden konnte, vielleicht sogar musste. Ausgangspunkt dieser konzeptionellen Umorientierung sind zweifellos die „Grundlagen der Sportpädagogik“ aus dem Jahr 1969. Dreh- und Angelpunkt der Argumentation ist – das zeigt das Einführungs zitat Grupes – „das Verhältnis des Menschen zu seinem Leib bzw. zu seinem Körper“. Ein weiterer zentraler Ansatzpunkt ist Grupes Auffassung von weit verbreiteten Fehlinterpretationen und Missverständnissen, die eine Neuinterpretation der anthropologischen Rahmung einer – weit gefasst – pädagogischen Theorie von Leib und Bewegung einfordern. Diese Grundauffassung findet sich bei Grupe schon einige Jahre zuvor in einem Aufsatz zur „Anthropologischen Begründung der Leibeserziehung“ (1965). Ohne Zweifel – und darin liegt sicher ein zentraler Verdienst Grupes – entwirft er konstruktiv in verschiedenen Anläufen eine *explizite* anthropologische Grundlegung der (dann später so benannten) Sportpädagogik. Wie fundamental und exklusiv für ihn die anthropologische Legitimation ist, zeigt bereits eine Einschätzung aus dem Jahr 1962, einer Zeit als Grupe selbst schon Zweifel an der Tragfähigkeit einer tradierten Theorie der Leibeserziehung kamen: „Jeder Verzicht auf die Frage nach den anthropologischen Voraussetzungen der Leibeserziehung öffnet offensichtlich dem Zufall und der unkritischen Anpassung an gerade gängige pädagogische Leitbilder Tür und Tor. Unsicherheit im Praktischen und Theoretischen zugleich ist die Folge“ (1965, S. 39).

In meiner Perspektive sind nun vor allem zwei weiterführende Fragen von Interesse:

1. Was versteht Grupe unter einer anthropologischen Grundlegung der Sportpädagogik und wie sieht sie in ihrem Kern aus?
2. Ist Grupes Perspektive ihrerseits frei von Fehlinterpretationen und Missverständnissen (bezogen auf seine eigene Anthropologierezeption) und – wenn nicht – wie könnte eine zeitgemäße Anthropologierezeption aus sportpädagogischer Sicht aussehen?

Argumentierens bilden. Konsequenz zu Ende gedacht ist eine nicht-anthropologische Sportpädagogik aus logischer Sicht eine Art des Widerspruchs in sich selbst (*contradictio in adjecto*).

Zur Beantwortung der ersten Frage:

„Die Leiblichkeit des Menschen und die Aufgaben der Leibeserziehung“ (1967) – „Grundlagen der Sportpädagogik – Anthropologisch-didaktische Überlegungen“ (1969, 1975) – „Grundlagen der Sportpädagogik – Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport“ (1984) – das sind drei Titelvariationen für die zwischen 1967 und 1984 ausgehend von der Habilitationsschrift bis zur dritten Buchaufgabe *im Wesentlichen unveränderten Ausführungen* Grupes⁸. Der Grundlegungs-Anspruch findet sich erst in den publizierten Versionen der Schrift, dürfte also zu einem Teil sicher auch einer intendierten Öffentlichkeitswirksamkeit geschuldet sein. Inhaltlich basiert der Grundlegungsanspruch aber auf einer durchgehend anthropologischen Argumentation. Die von Grupe so bezeichneten „anthropologischen Wissenschaften“⁹ (darunter fallen in seinem Verständnis die französische Philosophie der Existenz bzw. die französische Phänomenologie, die medizinische Anthropologie, Aspekte von Daseinsanalyse und Verhaltenspsychologie und diverse andere Ansätze), liefern mit ihren Erkenntnissen

-
- 8 Dazu ist zu ergänzen, dass mir die Original-Habilitationsschrift (1967) zum Vergleich nicht vorlag. Die 1. Auflage der „Grundlagen der Sportpädagogik“ von 1969 lässt aber den Schluss zu, dass diese Auflage, abgesehen von redaktionellen Ergänzungen, dem Wortlaut der Habilitationsschrift entspricht. Zwischen 1. und 2. Auflage findet sich ein neues Vorwort zur 2. Auflage, ansonsten finden sich keine inhaltlichen Überarbeitungen. Gleiches gilt im Prinzip für die 3. Auflage von 1984, die von Grupe allerdings um einen neuen Untertitel, ein ausführlicheres Vorwort und einen neu verfassten Ausblick ergänzt wurde. Grupe selbst reflektiert diese Stationen auch in seinem Vorwort zur 3. Auflage und begründet die im Kern unveränderte inhaltliche Darstellung mit den seit der Erstpublikation stattfindenden Diskussionen, die nach seiner Auffassung den „Grundansatz“ der Arbeit aber nicht betroffen haben (vgl. 1984, S.12). Diskutiert werden zudem auch wechselnde Begriffsverwendungen von „Körper/Leib“ und „Leibeserziehung/Sport“. Grupe tendiert hier im Prinzip zu den tradierten Begriffen „Leiblichkeit“ und „Leibeserziehung“, entscheidet sich aber in Titel und Untertitel der 3. Auflage dann – pragmatisch nachvollziehbar, aber theoretisch inkonsistent – doch für die sich in der disziplinären Diskussion durchsetzenden Begriffe „Körperlichkeit“ und „Sport“.
- 9 Deren Zusammenstellung bzw. Systematik wird von Grupe nicht weiter erläutert, verwundert aber doch in einigen systematischen Zuordnungen, wenn z.B. Plessner – der immerhin in Grupes Argumentation selbst eine wichtige Rolle spielt – „wissenschaftssystematisch nicht genau einzuordnen“ sei (1984, S.17). Innerhalb der neueren Philosophiegeschichte wird Plessner unstrittig neben Scheler und Gehlen als einer der drei Begründer der Philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts behandelt, auch wenn er in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg dann einen Lehrstuhl für Soziologie in Göttingen inne hatte. Über eine Zuordnung der „französischen Phänomenologie“ zu den „anthropologischen Wissenschaften“ ließe sich ebenfalls diskutieren (vgl. Waldenfels, 1987, 33ff.).

zur Leiblichkeit des Menschen die Voraussetzungen für eine „Theorie der Leiblichkeit“, die Grupe in seinem zentralen Eingangskapitel der Grundlagen entfaltet (vgl. 1984, S.17-63). Diese werden dann in einer ersten Verdichtung im zweiten Kapitel in Form von sport- bzw. bewegungsanthropologischen Analysen auf das ihn interessierende Feld des Sports bzw. der Leibeserziehung hin fokussiert und schließlich im dritten Abschlusskapitel – den engeren Bereich anthropologischer Argumentation verlassend – auch auf ihre pädagogischen Potenziale hin geprüft.

Notwendig ist diese Grundlegung insbesondere wegen einer von Grupe konstatierten Antiquiertheit der anthropologischen Argumentationen innerhalb der Pädagogik seiner Zeit (einschließlich der Theorie der Leibeserziehung). Dabei ist Grupe sich durchaus bewusst, dass eine sich entwickelnde „neue“ Sportpädagogik auch den Bezug zu anderen Wissenschaften (insbesondere die Sozialwissenschaften) dringend benötigt, dies kann aber für ihn immer erst *der zweite Schritt* nach einer – zeitgemäßen! – anthropologischen Grundausrichtung sein (1984, S. 8).

In Bezug auf die zweite Frage und mit Blick auf die Rezeption und Interpretation der anthropologischen Wissenschaften durch Grupe, möchte ich aus Platzgründen nur thesenartig und verdichtet auf einige mir für meine weitere Argumentation zentral erscheinenden Facetten seiner Anthropologierezeption hinweisen:

Im Vergleich zu den eher impliziten Anthropologiebezügen einer Theorie der Leibeserziehung *unternimmt Grupe eine explizite und differenzierte Auseinandersetzung mit den für ihn maßgeblichen anthropologischen Wissenschaften seiner Zeit*. Dieser Explikation und Fundierung widmet Grupe das gesamte erste Kapitel seiner Arbeit. Er wendet sich damit konstruktiv gegen die von ihm konstatierten Defizite (s.o.), um die „Unsicherheit im Theoretischen und Praktischen“ so zu vermeiden. Selbstverständlich und unvermeidlich trifft er dabei eine Auswahl aus vorhandenen anthropologischen Theorieangeboten, die immer auch anders ausfallen könnte. Ungeachtet dessen liegt aber mit den „Grundlagen der Sportpädagogik“ ein erster Versuch vor, anthropologische Rahmenbedingungen offensiv, explizit und differenziert zur Legitimation sportpädagogischer Grundsatzfragen zu nutzen oder anders gesagt: eine anthropologische Sportpädagogik systematisch zu begründen.

Inhaltlich dreht sich die Rezeption vor allem *um die Konstruktion einer Theorie der Leiblichkeit, die Grupe aus verschiedenen, insbesondere philosophischen Traditionen ableitet und anschließend bewegungs- und sportspezi-*

fisch wendet und ausschärft. Grupe bleibt dabei hinsichtlich der beiden Phänomene Bewegung und Sport bewusst offen und unentschieden, um eine vorschnelle Verengung der Perspektive auf den gesellschaftlich rapide an Bedeutung und Stellenwert gewinnenden Sport in den späten 60er und 70er Jahren zu vermeiden. Bewegung gilt ihm dabei als das basalere Phänomen einer anthropologisch fundierten Leibeserziehung, während Sport als eine Art aktuelle kulturelle Objektivation viele konkrete erzieherische Anschlussoptionen zu bieten scheint, was insbesondere das dritte Kapitel der Grundlagen in der Explikation der „pädagogischen Möglichkeiten des Sports“ zum Ausdruck bringt¹⁰.

Den Brennpunkt dieser Theorie der Leiblichkeit bildet – in Anlehnung an insbesondere phänomenologisch inspirierte Rahmentheorien (z.B. Merleau-Ponty) – das menschliche Leib-Welt-Verhältnis (alternativ auch: Ich-Leib-Welt-Verhältnis, Mensch-Welt-Verhältnis)¹¹. „Die starren Grenzen zwischen Ich, Leib und Welt werden damit aufgelöst; an ihre Stelle tritt ein eher offenes „Verhältnis“ des Menschen zu seinem Leib und zu seiner Welt, das bei aller Abhängigkeit von bedingenden und einschränkenden Faktoren doch Akt-Charakter besitzt“ (ebd., S. 62). Diese Einsicht in die Relationalität von Mensch und Welt ist m.E. dafür verantwortlich, *dass Grupe sich zunehmend von einem eher statischen und tradierten Anthropologieverständnis (orientiert an einem essentialistisch gedeuteten „Wesen“ des Menschen) zu einem dynamischen und modernen Anthropologieverständnis (orientiert an Phänomenen wie Ambivalenz, Vieldeutigkeit, Wandelbarkeit etc.) entwickelt.* Einher damit geht eine begriffliche Verabschiedung der tra-

10 Hier gilt es ebenfalls die Entstehungszeit dieser Gedankengänge zu berücksichtigen. Sport hatte in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts bei weitem noch nicht diese globale gesellschaftliche Dominanz erreicht, die uns heute fast selbstverständlich erscheint. Allerdings deutete sich diese Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen des Sports (Breitensport, Leistungssport) nachdrücklich an. Insofern hat Grupe mit seiner Favourisierung des Sportbegriffs schon im Titel der ersten Auflage der Grundlagen auch dem „Zeitgeist“ Ausdruck verliehen.

11 Die Betonung der Relationalität von Mensch/Leib/Ich und Welt ermöglicht interessanter Weise auch wieder den Brückenschlag sowohl zu klassischen Bildungstheorien z.B. im Sinne Humboldts wie auch zu jüngeren transformatorischen Bildungskonzeptionen z.B. von Marotzki (1990) oder Koller (2012). Bedenkt man andererseits, dass u.a. gerade die Nähe zum Bildungsbegriff ein zentraler Kritikpunkt an der Theorie der Leibeserziehung und letztlich auch Grund für ihre Ablösung war, dann wird schnell klar, dass der Teufel auch hier im Detail zu stecken scheint.

dierten und eher schematisch verfahrenen „Theorie der Leibeserziehung“ zu einer modernen und offen konzipierten „Sportpädagogik“¹².

Dieses dynamische Anthropologieverständnis verbleibt aber auf einer relativ impliziten Ebene, insbesondere im Hinblick auf die Weiterentwicklung seit den 80er Jahren. *Damit produziert auch Grupe nach meiner Einschätzung in seinen Ausführungen „Missverständnisse und Fehlinterpretationen“, die er seinen Vorgängern ja ebenfalls kritisch zur Last gelegt hat.* Grupe hat sein Anthropologieverständnis seit dem Erscheinen der Grundlagen im Kern nicht weiter entwickelt. Er sah dazu bis zur 3. Auflage der Grundlagen keinerlei Anlass, und auch nach dieser Zeit sind explizite Auseinandersetzungen zu dieser Thematik nicht mehr zu finden. Dieser Hinweis ist deshalb wichtig, weil er in meiner späteren Argumentation die Notwendigkeit einer angepassten Anthropologierezeption mit begründet. Grupe selbst hat sich seit Mitte der 80er Jahre zwar sicher nicht von seinen anthropologischen Überlegungen abgewendet, aber er hat sich anderen Schwerpunkten zugewendet und damit die anthropologische Weiterentwicklung der Sportpädagogik nicht weiter betrieben.

Wenn nun mit Blick auf das Leitthema diese sehr verdichtete Beschreibung der Situation aus der Entstehungszeit einer anthropologischen Grundlegung der Sportpädagogik genommen und weiter Richtung Gegenwart verlängert wird, dann ist das Ergebnis recht überschaubar. Man wird einerseits konstatieren dürfen, dass es auch nach Grupes Grundlegung noch vereinzelte Versuche einer eigenständigen anthropologischen Verankerung der Sportpädagogik gegeben hat, genannt seien nur exemplarisch Robert Prohl mit seinem auch an die gesamte Sportwissenschaft adressierten anthropologischen Aufriss „Sportwissenschaft und Sportpädagogik“ (1991) oder vielleicht auch meine eigene Dissertation „Phänomenologie und Sportpädagogik“ (1990). Zudem haben auch verschiedene etablierte Vertreter der damaligen Sportpädagogik immer wieder einmal auf die Bedeutsamkeit und Notwendigkeit einer anthropologischen Betrachtungsweise hingewiesen, ohne allerdings damit zugleich eigene Konzepte zu entwickeln, allen voran ist hier sicher an die zahlreichen Arbeiten Meinbergs zu erinnern. Insgesamt und rückblickend betrachtet wird man andererseits

12 Dass diese „Öffnung“ zugleich auch eine begriffliche „Schließung“ im Hinblick auf den Sport darstellt, sei hier nur erwähnt. Damit war zugleich aber auch der Keim für spätere Auseinandersetzungen z.B. um die Körpererfahrung oder die Bewegungspädagogik schon mit gelegt. Der normative Bias des Sports und die Engführung des Phänomens Bewegung wurden hier häufig zum Stein des Anstoßes.

auch konstatieren dürfen, dass diese Ansätze weitgehend resonanzlos geblieben sind, also bei Weitem nicht das Echo erfahren haben wie Grupes Grundlagen¹³. Die Sportpädagogik hat sich in ihrer Grundausrichtung anderen Perspektiven zugewendet, was insbesondere wohl einer verstärkten sozialwissenschaftlichen und empirischen Orientierung geschuldet war und ist. Grupe selbst hat dies im übrigen auch im Vorwort seiner „Grundlagen“ als ergänzende Aufgabe für die Sportpädagogik dringend eingefordert. Insofern hat Jürgen Funke faktisch recht behalten, wenn er bereits Anfang der 80er Jahre die „Grundlegungsfragen“ der Sportpädagogik durch die Arbeiten Grupes für abgeschlossen erklärte und zu konkreten (schul-)sportdidaktischen Umsetzungsstrategien aufrief (1979)¹⁴.

Dies führte in der Folgezeit in meiner Lesart zu einer Art Dornröschenschlaf der anthropologischen Sportpädagogik, gekoppelt an eine seltsame Ambivalenz, vielleicht sogar Schizophrenie, in der Wahrnehmung. Wenn aufgrund des skizzierten Booms der Körperlichkeit das Thema in den letzten Jahren wieder vermehrt auch im sportpädagogischen Kontext diskutiert wird, dann kommt man zwar auch um anthropologisch fundierte Anleihen

-
- 13 Dieses pauschale Urteil soll an dieser Stelle nicht mehr als eine Grundtendenz im Hinblick auf die Sportpädagogik signalisieren. So hat z.B. Meinberg innerhalb der Erziehungswissenschaft sichtbare anthropologische Spuren zur Bedeutung des Menschenbildproblems (vgl. 1988) oder auch in seinen späteren Überlegungen zum „Homo oecologicus“ (1995) hinterlassen. Diese blieben aber in der Sportpädagogik weitgehend unbeachtet.
- 14 Diese Einschätzung trifft wohl auch auf die gegenwärtige Situation der Sportpädagogik zu, obwohl erst 2022 „eine Grundlegung“ der Sportpädagogik neu erschienen ist (vgl. Balz, Reuker, Scheid & Sygusch, 2022). Allerdings verfolgt dieses Sammelwerk von über zwei Dutzend Autor*innen einen völlig anderen Anspruch als die hier in Frage stehenden Grundlagen. In fünf übergeordneten Kapiteln werden dort sportpädagogische Ausgangspunkte, Grundlagen, Orientierungen, Forschung und Anwendungsbezüge thematisiert, mit dem Ziel einen „State of the Art“ der Sportpädagogik (Klappentext), also eine Art Überblick über die Sportpädagogik, zu ermöglichen. Auf etwas mehr als drei Seiten werden im Kapitel „Sportpädagogische Grundlagen“ auch „anthropologische Grundannahmen“ referiert, die dort neben bildungstheoretischen Grundlagen stehen (Gaum, Ratzmann & Ruin, 2022), die wiederum neben entwicklungstheoretischen Ansätzen (Neuber & Scheid, 2022) und sport- und bewegungskulturellen Grundlagen (Balz & Schwier, 2022) firmieren. Von einem eigenständigen und monolithischem Entwurf sensu Grupe ist in dieser Grundlegung also nicht (mehr) die Rede, die Zeit der „großen Erzählungen“ scheint auch hier vorbei. Im Unterschied zu Funks Einschätzung, der Grupes Grundlagen noch glaubte als festes Fundament nutzen zu können, hat der heutige Abgesang an eine derartige Grundlegung aber offenbar andere Beweggründe: Sie scheinen den komplexen Herausforderungen der Gegenwart nicht mehr angemessen. Ob stattdessen Mosaiksteine Abhilfe verschaffen können, sei an dieser Stelle dahingestellt.

häufig nicht umhin, sie kommen aber ebenso häufig über ein Fußnotendasein nicht hinaus. Einschlägige Verweise auf „Grupe, 1969/1975/1984“ für die Sportpädagogik, „Merleau-Ponty, 1966“ oder „Plessner, 1928“ für die Phänomenologie oder Philosophische Anthropologie oder auf „Körper haben und Leib sein“, „In-der-Welt-Sein“ oder „exzentrische Positionalität“ dokumentieren einen Fundus von Standard-Formeln, die ihren Sinn aber weitgehend in sich selbst zu tragen scheinen. Zu Schlagworten erstarrt verheißsen sie Antworten, wo ursprünglich differenzierte Diskurse Problemhorizonte eröffneten. Es wirkt, als wolle man so einer in Ehren ergrauten alten Dame noch die Referenz erweisen, ihr – aber wohl auch sich selbst – ansonsten indes keine weiteren Anstrengungen zumuten.

Die anthropologische Grundlegung in der Sportpädagogik hat sich im doppelten Wortsinn wirklich „erledigt“, d.h. sie wurde von Grupe im Grunde fertig gestellt und zugleich ad acta gelegt. Hier könnte die Geschichte nun zu Ende sein, aber vielleicht lohnt sich ja doch der Versuch, die alte Dame noch einmal aufs Parkett zu bewegen?

Bevor aber nun eine neue Aufforderung zum Tanz erfolgt, soll – aus aktuellem Anlass – noch ein zweiter Blick gewissermaßen „zur Seite“ riskiert werden, um auf diese Weise die Wahrnehmung vielleicht zu erweitern, vielleicht auch zu schärfen.

4. Ein Blick zur Seite...

Seit einigen Jahren findet sich innerhalb der deutschsprachigen Sportpädagogik eine vermehrte Aufmerksamkeit für einen international schon länger geführten Diskurs, der unter dem Etikett der „Physical Literacy“ firmiert (Töpfer, Jaunig & Carl, 2021). Angesichts der bis in die Gegenwart hinein sehr autarken Position der deutschen Sportpädagogik, die nur sehr begrenzt und zumeist auf einzelne Personen fixiert internationale Anschlussmöglichkeiten gesucht hat, ist die Resonanz auf diesen Ansatz durchaus bemerkenswert. Die Gründe sind nach meiner Einschätzung recht vielschichtig und auch von sehr unterschiedlichen Interessen unterlegt, was im Hinblick auf die hier leitenden anthropologischen Schwerpunktsetzungen auch deutliche Fokussierungen notwendig macht.

Zur ersten Einordnung des Diskurses ist es wichtig, auf einige Besonderheiten hinzuweisen. So ist zunächst einmal zu erwähnen, dass in der deutschsprachigen Diskussion nicht allein die Sportpädagogik das The-

ma aufgegriffen hat, sondern durchaus auch weitere Teildisziplinen der Sportwissenschaften beteiligt sind, wie z.B. die Sportmedizin oder Trainingswissenschaft. Dies wiederum hängt mit einer deutlich erkennbaren Verknüpfung des Physical Literacy Ansatzes mit dem Thema Gesundheit zusammen, was entsprechend die Aufmerksamkeit unterschiedlicher sportwissenschaftliche Teildisziplinen wecken kann. Entstanden und untrennbar verbunden mit dem Namen von Margaret Whitehead ist der Ansatz in Großbritannien in den 1990er Jahren. Ursprünglich lassen sich dabei – der deutschen Sportpädagogik vergleichbar – deutliche Bezüge zum Schulsport/Sportunterricht (physical education) feststellen, die aber im zeitlichen Verlauf insofern immer stärker relativiert werden, als Physical Literacy zunehmend einen gesamtbiographischen Anspruch entfaltet – „throughout the lifecourse“ (Whitehead, 2010). Etwa seit der Jahrtausendwende hat das Konzept insbesondere im anglophonen Raum eine beeindruckende Karriere erlebt, was nicht zuletzt die von Whitehead herausgegebene Publikation „Physical Literacy across the world“ (2019) eindrucksvoll untermauert¹⁵. Diese Karriere hat aber auch ihren Preis, der nicht unterschlagen werden sollte, und auch von Whitehead selbst nicht unterschlagen wird: „Added to this confusion, the definition(s) of physical literacy have taken multiple forms in multiple countries worldwide, creating a chaotic situation“ (Durden-Myers, Bartle, Whitehead & Dhillon 2022, S.5). Die offenbar vielfältig gegebenen Anschlussmöglichkeiten an unterschiedliche Konzepte, Kontexte und Interessenlagen führ(t)en zunehmend zu einer Verwässerung des ursprünglich von Whitehead verfolgten Anliegens. *Es ist aber genau dieses ursprüngliche Anliegen, das das Konzept der Physical Literacy für die vorliegenden Überlegungen interessant macht.* „Whitehead’s (2010) explanation that literacy was the enactment of human interaction with the world, was seldom referred to and was almost all but ignored“ (ebd., S.4). Referenz und Anker des Whiteheadschen Konzepts der Physical Literacy sind philosophisch-anthropologische Bezugstheorien, die interessanterweise sehr große Schnittmengen zu den „anthropologischen Wissenschaften“

15 Strategisch vermutlich noch bedeutsamer als die zahlreichen Publikationen und mittlerweile auch zahlreichen Autor*innen, die sich dem Ansatz verpflichtet fühlen, ist die Gründung einer eigenen Organisation (International Physical Literacy Association, IPLA), die sich die Unterstützung, Verbreitung und praktische Umsetzung des Konzepts der Physical Literacy im Sinne von Whitehead zum strategischen Ziel gesetzt hat.

in Grupen Grundlagen aufweisen¹⁶. Dies ist einerseits bedeutsam, eröffnen doch diese offenbar unabhängig voneinander entwickelten Grundlagen von Sportpädagogik und Physical Literacy interessante Resonanzräume, andererseits bedarf es dazu aber einer genaueren Betrachtung der philosophisch-anthropologischen Grundlagen der Physical Literacy.

Genau hier entstehen aber auch Probleme, insbesondere für eine angemessen differenzierte, deutschsprachige Rezeption. Für den vorliegenden Beitrag wäre es interessant, neben Ähnlichkeiten gegebenenfalls auch Weiterentwicklungen oder auch Abweichungen von einer anthropologischen Sportpädagogik sensu Grupe identifizieren und einordnen zu können. Im Unterschied zu den kaum mehr überschaubaren Varianten der Auslegungen von Physical Literacy „across the world“, aber auch zwischen wissenschaftlichen Disziplinen oder politischen Interessen, die aus dem Konzept aufgrund seiner hohen Anschlussfähigkeit und weiten Verbreitung mittlerweile eine Art Container gemacht haben¹⁷, in die jeder die Bedeutung hineinfüllen kann, die ihm gefällt, stellt sich die Situation im Kontext von Grundlegungsfragen völlig anders dar. Das liegt zum einen an der schon weiter oben zitierten grundlagentheoretischen Abstinenz von zumeist eher pragmatisch orientierten Rezeptionen, die sich in der Regel die vermeintlich zur eigenen Interessenslage passenden Bausteine des Konzepts herausuchen und weiter bearbeiten. Philosophisch-anthropologische Grundlagen dienen solchen „hands on“-Ansätzen – wenn überhaupt – als schmückendes Beiwerk, um dann unter ganzheitlicher Flagge munter weiter operationalisieren zu können.

-
- 16 Dabei geht es mir hier überhaupt nicht darum, direkte Bezüge irgendwelcher Art zu unterstellen. Die Rezeptionsverläufe und Theorietransfers zwischen Kontinentaleuropa und dem angloamerikanischen Raum sind spätestens seit den erzwungenen Wissenschaftsemigrationen des dritten Reichs sehr komplex und verwickelt. Ein Beispiel dafür ist auch die von Whitehead herangezogene phänomenologisch-existentialistische Theorietradition, verkörpert durch Denker wie Merleau-Ponty, Marcel oder auch Sartre. Konstatierbar sind allerdings insbesondere in den letzten Jahrzehnten vermehrt auch „Re-Importe“ von Theorien/Konzepten aus dem angloamerikanischen Raum, die ihren angeblichen Neuigkeitswert eher einer Geschichtsvergessenheit der Rezipient*innen verdanken als einem originären Gedankengut. Ansonsten wird man es auch mit einem Hinweis Plessners halten dürfen, dass in der Welt mehr gedacht werde als man denkt.
- 17 Die Physical Literacy teilt damit ein Schicksal, das schon zahlreiche andere theoretische Ansätze erfahren mussten, die ihrer Popularität zum Opfer gefallen sind. Man denke nur an die Bildungstheorie, die aktuell ein kaum für möglich gehaltenes Dasein als „Bildungswissenschaft“ fristet.

Eine andere – für unser Anliegen – wichtigere Rezeptionsbarriere stellt aber auch das vorliegende Konzept der Physical Literacy selbst dar. Die immer wieder angeführte, zentrale anthropologische Referenzadresse ist – vergleichbar der Habilitation Grupés – die Dissertation von Whitehead mit dem Titel: “A study of the views of Sartre and Merleau-Ponty relating to embodiment, and a consideration of the implications of these views to the justification and practice of physical education” (1987). Der Zusatz “unpublished doctoral thesis” verweist auf das Problem¹⁸. Whitehead hat – mit der wachsenden Popularität des Konzepts – nur in einigen wenigen Artikeln die Grundzüge ihrer philosophisch-anthropologischen Argumentation knapp erläutert (Whitehead 1990; 2001; 2010)¹⁹. Angesichts der insgesamt fundierenden und auch von ihr selbst immer wieder hervorgehobenen Bedeutung dieses Hintergrunds macht sich die fehlende Zugriffsmöglichkeit auf die Dissertation umso schmerzlicher bemerkbar.

In ihrem 1990 erschienenen Artikel, der noch *ohne* den Begriff der Physical Literacy auskommt, geht es Whitehead im Kern um eine Legitimationsstrategie für die Thematisierung von Körper und Bewegung im Kontext Schule (physical education). Zentral ist dabei die Bedeutung menschlicher Leiblichkeit (embodiment) als Grundlage für unseren Zugang zur Welt. Der menschliche Leib wird in Anlehnung an Merleau-Ponty und Sartre als Mittler zur Welt verstanden, insofern kommt ihm eine basale oder präreflexive Funktion auch für alle anderen – z.B. kognitiven, rationalen,

18 Es gab unterschiedliche Versuche, diese „Rezeptionsbarriere“ aus dem Weg zu räumen, die letztlich alle erfolglos blieben. Weder ist eine Ausleihe möglich noch der Erwerb einer Kopie etc. Die Arbeit wird im Katalog einer Londoner Bibliothek zwar geführt, mehr aber auch nicht. Auch die persönliche Ansprache der Verfasserin Margret Whitehead durch einen ihr persönlich bekannten Kollegen, verbunden mit der Bitte um eine Kopie oder einen Scan der Arbeit, führte nicht zum Erfolg.

19 Ergänzen könnte man auch noch den bereits zitierten Artikel von Durden-Myer, Bartle, Whitehead und Dhillon (2022), obwohl hier die Erläuterung des Literacy-Begriffs im Vordergrund steht. In dem Artikel werden jedoch auch immer wieder Bezüge zu den philosophischen Hintergründen zumindest angedeutet (Ganzheitlichkeit, Mensch-Welt-Verhältnis, Embodiment). Da der Artikel sehr aktuell ist, lassen sich über ihn auch mögliche Weiterentwicklungen und Veränderungen der Auffassung Whiteheads erschließen. Insbesondere die Fokussierung auf die Vorstellung von „Literacy“ beinhaltet natürlich eine hohe Attraktivität für die seit der PISA-Debatte auch im deutschsprachigen Raum verstärkt geführte Debatte um Kompetenzentwicklung und Literalität. Simple Vereinnahmungen verbieten sich aber auch hier, wenn man z.B. nur auf die psychometrische Ausrichtung des Verständnisses im deutschsprachigen Raum, und die weitaus enger am Capability-Approach orientierte Deutung von Whitehead blickt.

sozialen – Weltzugänge zu. Folgerichtig hat eine angemessene „physical education“²⁰ genau jene Möglichkeit vorzubereiten: „Within this broader perspective physical education would clearly have a specific role to play. It would be responsible for nurturing a particular aspect of our interaction with the world“ (1990, S. 5). Explizit taucht der Begriff der Physical Literacy dann 2001 auf, wobei er von Whitehead schon in den 90er Jahre benutzt, aber offenbar nicht systematisch hergeleitet wurde (vgl. 2001, S. 127). Der Artikel „The Concept of Physical Literacy“ versucht dies nachzuholen. Als „part of a debate – not a final solution“ (ebd., S. 128) basiert auch dieser Artikel auf Grundüberlegungen der Dissertation, geht aber über den Kontext von physical education hinaus und entwirft einen Rahmen für ein Konzept der Physical Literacy. Betont wird erneut die monistische und damit anti-dualistische und anti-cartesianische Sicht auf den „ganzen“ Menschen. Die leiblich fundierte, mannigfaltige Interaktion von Mensch und Welt ist Voraussetzung einer zu entwickelnden Physical Literacy. Das Konzept wird ausgeweitet auf eine für alle Menschen überall und jederzeit relevante – in diesem Sinne eben auch „anthropologische“ Möglichkeit und Fähigkeit. Eine „physical literally“ Person kann in diesem Verständnis die sie umgebende Welt „lesen“, sie verstehen und auf der Basis ihrer leiblichen Verfasstheit situativ angemessen auf die Herausforderungen reagieren²¹. Der 2010 von Whitehead herausgegebene Sammelband „Physical Literacy throughout the lifecourse“ kann als Versuch einer umfassenden Explikation des Entwicklungsstands des Konzepts der Physical Literacy gelesen werden, ein „state of the art“ wenn man so will. Whitehead zeichnet darin insbesondere zuständig für das erste, aus insgesamt sechs Teilkapiteln bestehende,

-
- 20 Es wäre hier unangemessen von „Sportunterricht“ zu sprechen, denn Sport spielt in dem Artikel von Whitehead, abgesehen von ein oder zwei Beispielen und Illustrationen, so gut wie keine Rolle. Physical education kann sich des Mediums Sport in diesem Verständnis auch bedienen, geht jedoch insgesamt weit über den Sport hinaus. Das erinnert auch an Diskussionen im deutschsprachigen Raum, etwa im Kontext der Körpererfahrung im Sportunterricht oder auch der Frage nach Sport- oder Bewegungspädagogik oder vielleicht doch wieder „Leibeserziehung“.
- 21 Damit bekommt das Konzept auch deutliche Nähe zu der Diskussion um Handlungsfähigkeit, die in Deutschland ebenfalls bereits in den 70er Jahren, ausgehend von der Grundschulpädagogik, dann auch in der Sportpädagogik über Ehni und Kurz eine breite Wirkung im schulischen Kontext entfaltet hat. Der von Whitehead herangezogene Capability-Approach – im Sinne von Martha Nussbaum und Amartya Sen (vgl. z.B. Nussbaum & Sen, 1993) – fasst Handlungsbefähigung noch deutlich weiter, wurde aber in der deutschsprachigen Diskussion später auch in Ansätzen aufgegriffen (vgl. Schierz & Thiele, 2013). Hier deuten sich ebenfalls Anschlussmöglichkeiten an.

Oberkapitel „Philosophical background“, das allerdings in sich wieder sehr heterogen strukturiert ist und mehr als nur philosophische Überlegungen umfasst. Die im engeren Sinne philosophisch-anthropologischen Teilkapitel (2 und 3) greifen im Kern die Ausführungen der früheren Beiträge auf, spezifizieren etwas detaillierter die existenzialistischen und phänomenologischen Anleihen, ohne aber neue Impulse zu setzen. Herausgearbeitet wird insbesondere der Gedanke eines letztlich alle menschlichen Aktivitäten umfassenden, leiblich fundierten und damit weitgehend präreflexiven Zur-Welt-Seins. „The significant contribution of the lived embodiment in both perception and response has been outlined to demonstrate how our physical dimension, in this often forgotten mode, plays a significant part in human existence and in the development of each of us as a unique individual“ (2010, S. 28).

Diese hier hoch verdichtet und komprimiert vorgestellten philosophisch-anthropologischen Grundlegungen eines in den letzten Jahren auch den deutschen Sprachraum erreichenden Konzepts lassen unterschiedliche Schlussfolgerungen im Hinblick auf unsere leitenden Fragestellungen zu: Es zeigt sich erstens, dass anthropologische Legitimationsstrategien von Bewegung (und partiell auch Sport) durchaus auch in anderen kulturellen Kontexten eine Rolle spielen, auch wenn diese Grundlegungsversuche – so die häufigen Klagen Whiteheads – auf erhebliche Rezeptionsbarrieren zu treffen scheinen. Sie zeigen zweitens, dass im konkreten Vergleich von Grupe und Whitehead ein erstaunlich hoher Grad an inhaltlichen und thematischen Schnittmengen zu finden ist, angefangen bei den sehr affinen, teilweise identischen Bezugstheorien (Phänomenologie, Anthropologie, Existenzialismus), über die Identifizierung identischer Grundphänomene (z.B. Leiblichkeit, Ganzheit, Mensch-Welt-Verhältnis) bis hin zur Ableitung konkreter Schlussfolgerungen für praktische Umsetzungen in Sportpädagogik/Schulsport oder Physical Literacy/Physical Education²². Es zeigt sich drittens, auf der Basis der zugänglichen Publikationen, dass Gruppes Rezeption der „anthropologischen Wissenschaften“ insgesamt als differenzierter

22 Es dürfte zudem kaum überraschen, dass die gesamte Argumentation Whiteheads sehr stark an die ja immer wieder als spezifisch deutsch bezeichnete Tradition der Bildungstheorie erinnert. Das könnte auch als Hinweis darauf verstanden werden, dass der spezifisch deutsche Begriff „Bildung“ vielleicht nicht angemessen ins Englische übersetzbar ist, die damit verbundenen Gedankengänge aber durchaus auch im angloamerikanischen Raum vertreten sind. Es könnte aber dann auch sein, dass ein „Theorietransfer“ nicht immer den Weg über den Atlantik nach Deutschland nehmen muss, sondern der umgekehrte Weg auch ertragreich sein könnte.

und tiefgehender einzuschätzen ist als das Pendant der Physical Literacy, ein *zusätzlicher* Erkenntnisgewinn ist demnach eher begrenzt. Viertens zeigt aber auch die Rezeption des Whiteheadschen Ansatzes, dass die Anleihen bei den anthropologischen Wissenschaften eher vergangenheitsorientiert bleiben. Egal ob Sartre, Merleau-Ponty, Marcel, Nietzsche oder Plessner, sowohl Grupe als auch Whitehead blenden Weiterentwicklungen der anthropologischen Wissenschaften in den eigenen Überlegungen weitestgehend aus.

Gerade dieser letzte Aspekt soll dann aber auch als Anlass zur Wiederaufnahme der Frage des letzten Kapitels genommen werden, ob die Möglichkeiten einer anthropologisch argumentierenden Sportpädagogik in der vorliegenden Form tatsächlich ausgeschöpft sind oder ob ein Weiterdenken angezeigt ist?

5. Ein Blick nach vorn...

Ich habe die anthropologische Grundlegung Grupes als auch korrektur- oder besser ergänzungsbedürftig beschrieben. Das möchte ich nun etwas präzisieren, um daraus vor allem die Rechtfertigung und den möglichen Nutzen für eine erneute Aufforderung zum Tanz mit der alten Dame Anthropologie abzuleiten.

Ohne Zweifel hat Grupe durch seinen Rückgriff auf die verschiedenen, vor allem philosophischen Denktraditionen der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert seiner Grundlegung eine neue Tiefendimension gegeben, die in vielerlei Hinsicht bereichernd auf eine sich etablierende Sportpädagogik etwa seit der Mitte der 1960er gewirkt hat. Dies vorweg gestellt, geht es mir im Folgenden auch nicht um eine detaillierte Re-Interpretation seiner Auslegungen. Grupe selbst meinte im Vorwort der 2. Auflage der Grundlagen, dass „seit dem Erscheinen der ersten Auflage die Diskussion um anthropologische Fragen zwar nicht stehengeblieben (ist); sie hat aber auch nicht so entscheidende neue Einsichten erbracht, dass eine Neubearbeitung erforderlich wäre“ (1975, S. VII). Vergleichbares gilt für die dritte Auflage von 1984. In meiner hier vorgestellten Lesart hat Grupe sich auch nachfolgend nicht mehr zu einer Neubearbeitung anthropologischer Grundlagen entschließen können, und es stellt sich die Frage, ob die Einschätzung Grupes auch aktuell noch Bestand hat?

Grupe selbst hat, so nicht nur meine Interpretation (vgl. Meinberg, 1981; Prohl, 1991), die Verwandlung der Theorie der *Leibes*-Erziehung in die Sport-pädagogik proaktiv in die Wege geleitet und federführend mitvollzogen²³. Eine zentrale Dimension dieses Transformationsprozesses bildet dabei *der Perspektivwechsel von einem statischen zu einem dynamischen Anthropologieverständnis*, das sich auch bei Grupe selbst erst sukzessive ausbildet und letztlich in einem phänomenologisch-anthropologisch inspirierten „Leib-Welt-Verhältnis“ mündet und das selbst wiederum die am Phänomen sportlicher Aktivitäten orientierten Auslegungen menschlicher Leiblichkeit fundiert²⁴. Es ist dieses dynamische Verständnis von Anthropologie, das eine Weiterentwicklung nicht nur ermöglicht, sondern im Grunde einfordert, das aber von Grupe selbst nicht mehr weiterverfolgt worden ist²⁵. Man kann nun im Rückblick sicher eine ganze Reihe verschiedener Gründe anführen, warum sowohl Grupe als auch die Disziplin insgesamt anthropologische Theoriefäden nicht weiter gesponnen haben, wichtiger scheint mir aber an dieser Stelle die – konstruktive – Frage, ob und wie ein solcher Faden wieder aufgenommen werden könnte.

Tritt man einen Schritt zurück und wählt als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen zunächst einmal die von Grupe so genannten „anthropologischen Wissenschaften“, so wird man bei aller ohne Zweifel vorhandenen Heterogenität und Unterschiedlichkeit in der Ausgestaltung der jeweiligen Ansätze, doch so etwas wie einen gemeinsamen Nenner in der letztlich konstatierten „Weltoffenheit“ des Menschen finden können. Ob Freigelassener der Natur, nicht-festgestelltes Tier, homo absconditus,

23 Hier zeigt sich im übrigen auch ein deutlicher Unterschied zu dem Konzept Whiteheads, in dem der Sport zwar eine Rolle spielt, die im Vergleich zu Grupes Ansatz aber deutlich weniger ausgeprägt ist. Mit ihrer Fokussierung auf Wahrnehmung und Bewegung orientiert sich Whitehead damit auch konsequenter an der leitenden anthropologischen Rahmung. Grupes Zuspitzung in Richtung des Phänomens Sport mag vielleicht auch in einer strategischen Orientierung am organisierten Sport einen Beweggrund haben. Stringenter wirkt in dieser Hinsicht der offenere Ansatz Whiteheads.

24 Diese „Entwicklung“ ist mit der Habilitation wohl in gewisser Weise abgeschlossen. Die dort herausgearbeiteten Bezüge zu den „anthropologischen Wissenschaften“ explizieren auch die grundlegenden Funktionen eines Ich-Leib-Welt-Verhältnisses, ohne allerdings dessen dynamischen Charakter *explizit* zu thematisieren.

25 Auch hier scheint der Ansatz Whiteheads auf den ersten Blick mehr Potenzial zu beinhalten, da auch in der Entwicklung der Publikationen der dynamische Charakter des Mensch-Welt-Verhältnisses deutlicher hervorgehoben wird. Eine Konsequenz im Hinblick auf *zukünftige* Ausgestaltungen dieser Relation angesichts neuer Herausforderungen findet sich aber auch bei Whitehead dann nicht.

Neinsagenkönnner oder Mängelwesen, durchweg wird auf die Chance aber auch Notwendigkeit zur letztlich dem Menschen permanent aufgegebenen Selbst-Bestimmung hingewiesen²⁶. Schürmann hat jüngst darauf aufmerksam gemacht, dass man diese „Unergründlichkeit“ – zumindest in einer an Plessner orientierten Lesart – nicht als schlechten Skeptizismus oder Unverbindlichkeit verstehen muss (vgl. 2020). Es ist in meiner Lesart aber Grupes Dilemma, dass er *als Sportpädagog* (und nicht: *Sportanthropologe*) dieser radikalen Codierung der anthropologischen Wissenschaften nicht folgen konnte oder wollte und damit zu einer Fixierung seiner eigenen anthropologischen Grundlegung auch selbst beigetragen hat. Die geradezu als konstitutiv beschriebene Orientierungslosigkeit des Menschen innerhalb anthropologischer Ansätze bildet natürlich eine für primär pädagogisch inspirierte Anliegen schwierige Hypothek, die man besser nicht zu intensiv thematisiert. Insofern ist die schon konstatierte Komplexitätsreduktion in der sportpädagogischen Rezeption anthropologischer Grundlagen in Form von einigen verdichteten und stereotyp wiederholten Formeln auch durchaus nachvollziehbar, ermöglicht sie doch eine pragmatische (und weitgehend unreflektierte) Nutzung in konkreten Situationen der Umsetzung und Anwendung. Die Feststellung der Beendigung von Grundlegungsfragen ist gerade unter einer didaktischen Perspektive nur folgerichtig (vgl. Funke, 1979).

Zielführend ist das allerdings auf Dauer nicht, wie der Blick in die anthropologischen Disziplinen zeigt. Diese haben sich in den letzten Jahrzehnten enorm weiterentwickelt, was angesichts des als offen gesetzten

26 Hoch verdichtet beschreibt Cera (2018, S. 55) dies für die Philosophische Anthropologie wie folgt: „Wir beziehen uns hier auf jene Tradition, die sich mindestens bis auf den Platonischen Protagoras zurückführen lässt und deren Stigma in der berühmten Formel Herders vom Mängelwesen ihren Ausdruck findet. Die verschiedenen Wendungen ‚exzentrische Positionalität‘ und ‚homo absconditus‘ (Plessner), ‚Weltoffenheit‘, ‚Asket des Lebens‘ und ‚Neinsagenkönnner‘ (Scheler), ‚Wesen der Zucht‘ (Gehlen), ‚Weltfremdheit‘ (Anders), ‚Wesen der Ferne‘ (Heidegger), ‚animal symbolicum‘ (Cassirer), ‚Fragendes Wesen‘ (Straus) usw. bis hin zu den aktuelleren vom ‚homo compensator‘ (Marquard) und ‚Luxuswesen‘ (Sloterdijk) sind sämtlich anthropische Brandzeichen, die alle (jede auf ihre eigene Art) durch das ihnen gemeinsame Streben nach Unabhängigkeit von einem ‚wesenhaften‘ (essenzielistischen) Menschenbild ausgezeichnet sind. Sie sprechen stattdessen von der grundlegenden Unergründlichkeit/Unbestimmtheit des Menschen bzw. von der Tatsache, dass – wie Nietzsche meint – dieser ‚das noch nicht festgestellte Thier‘ sei; dass ihm also – wie Löwith behauptet – die ‚Un-natürlichkeit‘ naturgemäß zu eigen ist. Mit den Worten Romano Guardinis: ‚[D]er Mensch hat eben keine Natur in der Art, wie Tier und Pflanzen sie haben. Seine ‚Natur‘ besteht geradezu darin, daß er keine solche hat“.

Mensch-Welt-Verhältnisses auch nicht überraschen kann. Wenn der Faden also in der Sportpädagogik wieder aufgenommen werden sollte, wie könnte das aussehen?

In einem ersten Schritt müsste die Sportpädagogik sich auf den Stand des anthropologischen Diskurses bringen, was aus verschiedenen Gründen leichter gesagt als getan sein dürfte. Auch wenn Grupe einige der seinerzeit aktuellen anthropologischen Strömungen in seinen Grundlagen rezipiert hat, so ist auch seine Rezeption sicher nicht frei von „Fehldeutungen und Missverständnissen“, mithin diskutierbar. Zudem haben sich die mit Grupe gesprochen „anthropologischen Wissenschaften“ im letzten halben Jahrhundert auch ausdifferenziert und weiterentwickelt. *D.h. eine aktualisierte anthropologische Sportpädagogik müsste mindestens zwei Dinge tun: die vorhandenen Grundlagen auf ihre Tragfähigkeit prüfen, ggf. auch marode erscheinende Pfeiler ersetzen oder stützen und eine Erweiterung der Grundlagen angesichts veränderter Umgebungsbedingungen mindestens in Erwägung ziehen.* Das ist nicht eben wenig und schon allein eine Präzisierung des Begriffs der „anthropologischen Wissenschaften“ steht vor erheblichen Herausforderungen, sowohl mit Blick auf die gewissermaßen maßstabsetzende Ausbuchstabierung durch Grupe²⁷, mehr noch aber durch die seither stattfindenden Entwicklungen außerhalb der Sportpädagogik. Am Eindrücklichsten finden diese Entwicklungen wohl in der etwa zur Jahrtausendwende erfolgten Verkündung des so genannten „Anthropozäns“ ihren Ausdruck, als Beschreibung einer im Kern durch die menschengemachten Veränderungen und Entwicklungen gekennzeichneten – ursprünglich geo-

27 Um es exemplarisch aus den Überlegungen des vorliegenden Artikels zu konkretisieren: Nimmt man Grupe einerseits und Whitehead andererseits, so wäre etwa zu klären, ob die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der beiden die Facetten einer anthropologischen Sportpädagogik insgesamt weiter ausschärfen könnten. Grupe hat u.a. einen Schwerpunkt auf Vertreter der so genannten „medizinischen Anthropologie“ (z.B. Plügge) gelegt, während Whitehead in ihren frühen Schriften stärker Vertreter des Existenzialismus (z.B. Sartre) einbezogen hat. Ergeben sich daraus auch unterschiedliche Gewichtungen oder Betonungen in den anthropologischen Grundlegungen des Leibes/Embodiment? Überlegen könnte man auch, inwieweit die Einbeziehung weiterer Kernthemen einer anthropologischen Betrachtung für die Sportpädagogik gewinnbringend sein könnten. Zu denken ist hierbei etwa an die seit den 90er Jahren auch weitgehend aus dem Blick geratenen Phänomene wie das Spiel (vgl. z.B. Kolb 1990) oder auch die Leistung (vgl. z.B. Lenk 1987) – die beide im übrigen gerade in neueren anthropologischen Diskussionen wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten, allerdings in einem neuen „Wording“: „Gamification“ und „Enhancement“. Gerade diese Beispiele können aufgrund ihrer Aktualität auch den „Blick nach vorne“ noch einmal strukturieren helfen.

logischen, aber mittlerweile auch auf alle natürlichen und kulturellen Bereiche ausgedehnten – Ära (vgl. Trischler & Will, 2020). Dass der (moderne) Mensch im Anthropozän in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeiten rückt, dürfte kaum weiter überraschen. Damit erhalten aber auch zwischenzeitlich für obsolet gehaltene anthropologische Konzepte eine neue Bedeutung, was sich u.a. an den in den letzten Jahren in sehr unterschiedlichen Feldern wieder an Fahrt gewinnenden Diskursen unterschiedlichster Provenienz zeigt. Die in den letzten Jahrzehnten spürbaren, massiven Veränderungen „der Welt“ führen ganz selbstverständlich auch zur Frage nach einer veränderten Justierung der Relation von Mensch und Welt und damit zurück in die anthropologische Grundlagenproblematik. Dieses „zurück“ kann aber nicht so verstanden werden, dass man den Bestand anthropologischer Archive sichtet, in der Hoffnung, daraus dann die entsprechenden Ableitungen für aktuelle oder zukünftig antizipierte Problemlagen extrahieren zu können.

Zukunft braucht Herkunft, aber Zukunft ist nicht Herkunft. Nirgendwo wird dies deutlicher als in den gegenwärtig stattfindenden Auseinandersetzungen um die – herkunftsorientiert gesprochen – „Stellung des Menschen im Kosmos“ (Scheler, 1983/1928). Diese Diskussionen können hier nicht auch nur ansatzweise aufgegriffen werden, sie zeigen aber, dass selbst die Setzung des Menschen als Sachwalter des Anthropozän nicht länger als selbstverständlich hingenommen wird. Verbunden mit den Stichworten des Transhumanismus oder Posthumanismus treten Variationen von Anthropologien auf den Plan, die paradoxer Weise genau das nicht mehr sein wollen: Anthropologie. Nimmt man einmal zur Veranschaulichung die Stufenmetapher der klassischen Anthropologievorstellungen mit dem Menschen als höchste Entwicklungsstufe auf, dann bauen die neuen Ansätze die Treppe weiter aus, wobei vorerst offen bleiben muss, was das für die Stufe des Menschseins bedeuten könnte²⁸. Bereits diese wenigen und vordergrün-

28 Eine Schwierigkeit, die diese „neuen Anthropologien“ zu bewältigen haben, liegt darin begründet, dass sie im Unterschied zu den „klassischen Anthropologien“ – z.B. der philosophischen Anthropologie der 1920er Jahre – die vorhergehenden Treppenstufen nicht im Rückblick zu verstehen versuchen, sondern im Blick nach vorn, den Weiterbau der Treppe antizipieren müssen, also konstitutiv spekulativ verfahren. Das macht sie aber nicht automatisch zu postmodernen Märchen. „Viele Vorstellungen der Transhumanisten erscheinen auf den ersten Blick als Science-Fiction bzw. als hypermodernistische Orgie von Beherrschbarkeitsfantasien. Jedoch wäre es unklug, den Transhumanismus und seine Ideen nicht ernst zu nehmen“ (De Mol, 2021, S. 352) Denn neben den häufig in der Öffentlichkeit auftauchenden Extrempositionen z.B.

digen Darstellungen zeigen, dass an den anthropologischen Diskursfronten massive Verschiebungen im vollen Gange sind.

Ich möchte an dieser Stelle exemplarisch nur auf eine Facette etwas näher eingehen, um so vielleicht die Dimensionen der Aufgabe besser nachvollziehbar zu machen. Hinter den vielen ‚turns‘ der letzten Jahrzehnte, die mehr oder meist weniger lang die wissenschaftliche und/oder gesellschaftliche Aufmerksamkeit leiteten, lassen sich gewissermaßen tektonische Verschiebungen ausmachen, die die Kraft haben, dauerhafte gesamtgesellschaftliche (globale) Änderungen zu bewirken – „Zeitenwenden“, wenn man so will. Eine dieser Verschiebungen bezeichnen wir mit dem Begriff „Digitalisierung“. An diesem Beispiel möchte ich – radikal reduktionistisch und unterkomplex – versuchen zu verdeutlichen, was mit einer Weiterentwicklung anthropologischer Grundlagen (mit Blick auf die Sportpädagogik) gemeint sein könnte.

Auch wenn mit Digitalisierung eine „neue“ Dimension der menschlichen Entwicklung angestoßen wird, so stellt sie – anthropologisch betrachtet – zunächst einmal vor allem eine andere Spielart des historisch weit zurückreichenden Verhältnisses von Mensch und Technik und insofern eine konkrete Ausprägung des Mensch-Welt-Verhältnisses dar. Sie wird damit – zunächst unabhängig von möglichen Besonderheiten – als Gegenstand wissenschaftlicher (genauer: anthropologischer) Betrachtung auch vergleich- und systematisierbar. Damit ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an bereits vorhandene Deutungsangebote, Arnold Gehlen, Martin Heidegger oder Günther Anders wären hier (disparate) Beispiele einiger moderner Vertreter. Aus einer Analyse solcher Ansätze könnte man etwa auf grundsätzlicher Ebene lernen, dass die „künstlich-technische“ Erweiterung der „natürlichen Begrenzungen“ des Menschen zur Normalität menschlicher

des so genannten „mind-uploadings“, d.h. der Idee des Abspeicherns der gesamten im Gehirn eines Menschen gespeicherten Erfahrungen, Eindrücke, Gefühle etc. auf einer anderen, technologischen Plattform (z.B. einem Roboter), bewegen sich viele andere Überlegungen von Transhumanisten gewissermaßen an den Rändern des aktuell technisch schon Machbaren, z.B. bei Themen wie der Prothetisierung des menschlichen Körpers oder dem Eintauchen in virtuelle Realitäten (Immersion). Gerade hier ergeben sich auch die eigentlich herausfordernden Fragen für konkrete zukünftige Entwicklungsschritte, die meist nur noch der technologischen Reifung bedürfen. Insofern ist auch dem Technikanthropologen Irrgang zuzustimmen: „Das Nachdenken über den fernen Grenzfall kann Erkenntnisse über Fragen der nahen Zukunft bringen“ (2020, S. 302).

Entwicklung gehört²⁹. Das Mängelwesen Mensch – der ‚homo compensator‘ – erfindet seine Werkzeuge, um gegenüber den Herausforderungen seiner Umwelt besser gewappnet zu sein bzw. um seine Welt proaktiv so zu gestalten, dass sie – biblisch gesprochen – ‚ihm Untertan‘ wird. Werkzeuge dienen einer besseren Beherrschbarkeit der Welt durch den Menschen, beeinflussen also grundlegend das Verhältnis von Mensch und Welt. Lernen könnte man so auch, dass epochale technische Weiterentwicklungen durchgehend von sowohl euphorischen wie auch aversen Begleittönen unterlegt waren und sind, erinnert sei hier nur an die – den aktuellen Aufregtheiten um die Entwicklung der Social Media sehr ähnlichen – Kontroversen, die die Erfindung der Druckerpresse durch Gutenberg nach sich gezogen hat. Vielleicht – und damit beschließe ich meinen kleinen Technik-Exkurs – könnte man auch lernen, dass derartige Begleitmusiken jenseits der technischen Seite immer auch Ausdruck von eher progressiven oder konservativen menschlichen Werthaltungen zu sein scheinen. Das durch technische Entwicklungen in die Welt gebrachte „Neue“ wird dabei in den technika-versen Positionen in der Regel als Abweichung vom natürlich Gegebenen identifiziert, es stellt die tradierte Gewohnheit unserer Lebenswelt in Frage und wird so zur Provokation³⁰. Allerdings – darin sind sich die meisten Ansätze einig – macht es kaum Sinn, die Technik als etwas dem Menschen Äußerliches („Unnatürliches“) verstehen zu wollen, „Technik erscheint viel mehr als Medium, in dem menschliche Praxis sich vollzieht“ (Feinig, 2015, S. 15-16; vgl. auch Dickel, 2015, S. 60f.). Digitalisierung als aktuelles Phänomen technischer Fortentwicklung ließe sich hier gut einordnen und mit Blick auf körperliche Involviertheiten auch hinsichtlich potenziell veränderter Körper-Welt-Verhältnisse zunächst einmal ergebnisoffen analysieren.

Die gerade schon benannten Ansätze des Posthumanismus oder Transhumanismus stellen dabei klassische anthropologische Ansätze – wie sie etwa Grupe in seiner Argumentation nutzt – zumindest in Frage, indem sie mehr oder weniger radikal dem Menschen als einer Art Nullpunkt anthro-

29 Der menschliche Körper spielt in diesen technikaffinen Diskursen eine insofern interessante und herausgehobene Rolle, als es häufig auch um so etwas wie „technische Erweiterungen“ des Körpers geht, die in der Konsequenz zu einer Ausdehnung des menschlichen Möglichkeitsraums führen.

30 Odo Marquard spricht in der ihm eigenen Art sehr anschaulich vom Verlust „mentaler Teddybären“, der insbesondere unter den Vorzeichen moderner Entwicklungsdynamiken die Lebenswelten der Menschen mit immer neuen Fremdheits-Zumutungen konfrontieren würde, mit Konsequenzen, die von Verunsicherung bis hin zur Ablehnung gegenüber dem „Fremden“ reichen (1994, S. 52f.).

pologischer Orientierung seinen angestammten Platz als „Krone der Schöpfung“ absprechen. Die Diskussionen sind hier in vollem Gange und reichen von radikalen transhumanistischen Annahmen eines Auslaufmodells Mensch, das durch mind-uploading (und eben nicht: body-uploading!) quasi auf eine nächste evolutionäre Stufe einer Singularität emergiert, bis hin zu konkreten Anschlüssen an die vorhandenen klassischen Ansätze z.B. der Philosophischen Anthropologie, wenn etwa Überlegungen dahingehend angestellt werden, ob die von Plessner formulierte menschliche Existenzform einer „exzentrischen Positionalität“ tatsächlich das letzte Wort sein soll oder Entwicklungsoffenheit nicht auch hier die theoretisch ertragreichere Variante bieten könnte (vgl. De Mol, 2019)³¹. Dazwischen finden sich zahlreiche Varianten unterschiedlichster Provenienz und Radikalität, die sich letztlich alle um die anthropologisch-einschlägige Frage einer zeitgemäßen und zukünftigen Auslegung des Mensch-Welt-Verhältnisses drehen, sehr häufig interessanter Weise zudem mit einem besonderen Fokus auf das Körper-Welt-Verhältnis³².

Auch wenn derartige Diskurse denkbar weit weg vom Alltagsgeschäft der Sportpädagogik scheinen, so stellt sich doch die Frage, ob sie die Sportpädagogik auch unbeeinflusst lassen können. Obwohl die Antworten darauf erwartungsgemäß unterschiedlich ausfallen, fällt doch zugleich auf, dass in allen mir bekannten Ansätzen anthropologischer Weiterentwicklung eine große Einmütigkeit hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen Bedeutsamkeit dieser Thematiken herrscht und zudem noch von einem erheblichen Transformationspotenzial ausgegangen wird (vgl. z.B. Selke 2023). Wenn dem aber so ist, dann kann (oder vielleicht besser: sollte) dieser Befund auch die Sportpädagogik nicht unberührt lassen. Bislang finden sich aber

31 Der niederländische Technikanthropologe und Plessner-Experte De Mol hat dazu den Gedanken einer „Poly-Exzentrizität“ zur Diskussion gestellt und damit einen Vorschlag gemacht, wie man sich eine solche nächste Stufe der anthropologischen (?) Stufenleiter vorstellen könnte. Es geht dabei an dieser Stelle nicht darum, das Pro und Contra eines solchen Vorschlags zu bewerten, sondern vielmehr um den Hinweis, welche Spielarten von Anthropologieentwicklung im Sinne eines „dynamischen“ Anthropologieverständnisses den Diskursraum rahmen und damit auch für abgeleitete Fragestellungen einer anthropologischen Sportpädagogik relevant werden können.

32 Unter dem Stichwort „Embodiment“ finden auf unterschiedlichen Ebenen seit einiger Zeit auch verstärkt Diskussionen um die Relevanz von Verkörperung und Leiblichkeit im technologischen Kontext statt (vgl. z.B. Fuchs, 2020). Besonders interessant – auch im Hinblick auf sportpädagogische Anschluss- und/oder Abgrenzungsmöglichkeiten – ist dabei die Debatte um die Notwendigkeit der „Verkörperung“ von Künstlicher Intelligenz z.B. in der Robotik (vgl. Bischof, 2019; Haddadin, 2021).

weder in der allgemeinen pädagogischen noch in der sportpädagogischen Diskussion Hinweise auf eine systematische Rezeption. Und um nicht missverstanden zu werden: Eine solche Rezeption könnte auch die Unbrauchbarkeit der genannten Konzeptionen für die eigenen Rahmenbedingungen zum Ergebnis haben – aber wohl besser erst *nach* einer Prüfung.

Nach meiner persönlichen Einschätzung sind diese Weiterentwicklungen des Mensch-Welt-Verhältnisses indes von zentraler Bedeutung auch für die Sportpädagogik. Wenn die in der Sportpädagogik weitverbreitete Hochschätzung der anthropologischen Grundlegung Grupes tatsächlich einen sachlichen Hintergrund besitzt, dann scheint mir ein theoretisches Update – durchaus im Einklang mit Grupes Äußerungen zur Entwicklung einer anthropologischen Sportpädagogik – dringend geboten. Die Dringlichkeit ergibt sich dabei mit Blick auf das Mensch-Welt-Verhältnis vor allem aus der vorfindlichen Entwicklungsdynamik des Faktors „Welt“. Ausschlaggebend gerade für diese rapide Zunahme an Entwicklungsgeschwindigkeit ist wiederum im Kern die technologische Entwicklung. Die häufig konstatierte ‚Dynamisierungstendenz moderner Gesellschaften‘ führt ja auf der Seite der involvierten Menschen in aller Regel zu permanenten Überforderungszuständen, im übrigen auch für die Wissenschaften, die dieser Veränderungsgeschwindigkeit aufgrund ihres akribischen, d.h. zeitlich aufwendigen Erkenntnisanspruchs, immer weniger gewachsen scheinen.

Anthropologische Modellierungen können das natürlich nicht grundsätzlich verändern, wohl aber einen Beitrag zu einer theoriegestützten Analyse aktueller (und in Grenzen zukünftiger) Rahmungen von Mensch-Welt-Verhältnissen leisten. Sie sind somit keine hinreichenden, wohl aber notwendige Voraussetzungen für eine Sportpädagogik, die auf der Höhe der Zeit auch für eine systematische Auseinandersetzung mit den sich ständig weiter ausdifferenzierenden Formen von Körperpraktiken gewappnet sein möchte. Die Dringlichkeit ist für eine Pädagogik des Sports aber auch deshalb besonders hoch, weil sich aus zukünftigen – z.B. auf Techniken der Digitalisierung basierenden – neuen Möglichkeiten, immer auch neue normative Herausforderungen ergeben werden³³ und dies in immer schnellerer Abfolge.

33 Als Beispiel kann hier etwa die Prothetik dienen, die mit ihren Fortschritten in den letzten Jahren eine permanente Herausforderung für den – immer noch so genannten – „Behindertensport“ darstellt. Die öffentlichen Diskussionen um den „Fall Rehm“ zeigen dies exemplarisch. Es ist angesichts der technischen Entwicklungsdynamik absehbar, dass der organisierte Wettkampfsport hier vor erhebliche normative Pro-

Die „Welt“ ist in dieser Hinsicht ein unerschöpflicher Fundus. Das zeigen auch die innerhalb der Sportpädagogik zwar (noch) nicht weit verbreiteten, aber doch vorhandenen Beschreibungen und Analysen solcher Körperpraktiken im weiteren oder engeren Feld des Sports. Solche häufig an der namengebenden praxeologischen Forschung orientierten empirischen Zugänge zur gegenwärtigen Welt des Sports, der Bewegung oder des Körpers, sind für eine Beobachtung und Deutung dieser Welten zweifellos wichtig – gerade sie benötigen aber in meiner Wahrnehmung besonders eine zeitgemäße anthropologische Grundlegung, wenn sie nicht allein Deskription bleiben wollen. Das Körper-Welt-Verhältnis mag dafür als Beispiel dienen. Bezieht man sich auf Grupes hier vorgestellte Grundlegung, dann basiert insbesondere der zweite – von ihm selbst als phänomenologisch bezeichnete – Teil der Konzipierung einer Theorie des Leiblichen auf Situationsanalysen *seiner Zeit, also vor aller Digitalisierung*. Es stellt sich jedoch gerade in den digital hochgradig affizierten Feldern vieler aktueller Körperpraktiken die Frage, ob sich nicht auch Änderungen des Körper/Leib-Welt-Verhältnisses in diesen Praktiken dokumentieren, die bei Grupe noch nicht zum Gegenstand der Analyse werden *konnten* und die so vielleicht mangels Angebot auch theoretisch unter ihren Möglichkeiten bleiben.

Notwendig dazu wäre neben der Weiterentwicklung anthropologischer Grundlagen sicher auch eine Analyse der aktuellen und zumindest auch mittelfristig erwartbaren gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen, bevor dann an Transformationen auf sportpädagogische Problemstellungen gedacht werden könnte (vgl. Thiele, 2020, S.18). Unterstellt man einmal auf Seiten der Sportpädagogik – optimistisch – eine Offenheit für das Weiterdenken anthropologischer Grundlagen, dann hieße dies zunächst einmal eine Rezeption der aktuellen Technikanthropologien einerseits und der partiell parallel laufenden, partiell aber auch eigenständigen Diskurse um die Zukunft des Menschen in den hier nur kurz tangierten Überlegungen von Post-, Trans- oder Metahumanismus, die alle in je spezifischen Varianten den traditionellen Anthropozentrismus in Frage stellen und damit zugleich *alle* pädagogischen Ambitionen auf bislang nicht gekannte

bleme gestellt wird. Die bislang übliche formal-juristische „Bearbeitung“ ständig neu auftauchender Fälle wird die Problematik auf Dauer nicht lösen können. Systematische ethische Auseinandersetzungen – z.B. auch im Hinblick darauf, wie es der (Hoch-)Leistungssport mit dem Thema Inklusion halten möchte – lassen sich aber ebenfalls nicht finden.

Weise herausfordern³⁴. Auf der Basis eines solchen „state of the art“ wären dann Absichtungen unterschiedlicher Art denkbar, wobei die Diskussion in meiner Wahrnehmung insbesondere auch davon profitieren könnte, dass von Extrempositionen Abstand genommen und auf konkret bereits realisierbare oder zukünftig wahrscheinliche Entwicklungen im Mensch-Welt-Verhältnis (oder konkreter: Körper/Leib-Technik-Verhältnis) fokussiert würde. Darin anschließen könnten dann Fragen nach Konsequenzen für den Bereich, den wir aktuell als Sportpädagogik fassen. Es scheint mir sehr wahrscheinlich, dass solche Fragen dann auch das Selbstverständnis der Sportpädagogik vor neue Herausforderungen stellen würde – eine Zeitenwende auch hier?

6. Ein anderer Blick nach vorn...

Ich habe mir die Freiheit genommen, eine Art grundlagentheoretischen Zugang zu versuchen. Nachdem dieser Versuch fast an sein Ende gelangt ist, stellen sich für mich zwei zentrale Fragen:

1. Ist eine solche Perspektive überhaupt gewünscht?
2. Wer soll das eigentlich umsetzen?

Beide Fragen hängen miteinander zusammen, daher werde ich versuchen, meine Einschätzung zusammenfassend zu geben:

Schaut man sich die Entwicklung der Sportpädagogik an, dann wird man ein Interesse an theoretischen Grundlegungen hauptsächlich zur Zeit ihrer Entstehung konstatieren können. Insofern ist auch der Entstehungszeitpunkt der hier herangezogenen „Grundlagen der Sportpädagogik“ kein Zufall, sondern Resultat eines Umbruchs, bei dem eine theoretische Neuorientierung offenbar geboten schien. Solche Zeiten des Umbruchs sind aber nicht der Normalfall und man wird auch für die Sportpädagogik feststellen können, dass das grundlagentheoretische Interesse eher von kurzer Dauer war. Relativ schnell ist die Sportpädagogik zur Normalität zurückgekehrt, die man ganz gut in die Formel einer „Wissenschaft von der Praxis

34 Wie eng diese Thematiken mit grundsätzlichen und z.T. gänzlich neuen ethischen Problemstellungen verknüpft sind, zeigt nicht zuletzt die Tatsache, dass auch der Ethikrat sich prospektiv immer wieder mit diesen Fragen befasst, etwa in seiner jüngsten Stellungnahme zu Fragen der Künstlichen Intelligenz (Deutscher Ethikrat, 2021). Wer es gerne anschaulicher hätte, sei auf den Essay von Simanowski „Todesalgorithmus. Das Dilemma der künstlichen Intelligenz“ (2021) verwiesen.

und für die Praxis“ bringen kann. Die weiter oben schon kurz erwähnte Verkündung der Beendigung der anthropologischen Grundlegungsarbeit durch Jürgen Funke und die damit zugleich verbundene Wendung zu konkreten Umsetzungen z.B. in der schulportlichen Praxis dokumentieren diese Haltung exemplarisch, ebenso wie die kaum rezipierten anthropologischen Grundlagenarbeiten z.B. von Meinberg oder Prohl aus den 90er Jahren.

Die wohl einflussreichste Erweiterung der Sportpädagogik stellt demgegenüber die etwa seit der Jahrtausendwende feststellbare zunehmende empirische Orientierung dar, die für die Sportpädagogik insbesondere auch eine bessere Anschlussfähigkeit an externe wissenschaftspolitische Änderungen der Grundkoordinaten beinhaltet. Die aktuelle Projektförmigkeit wissenschaftlicher Forschung setzt – wenn überhaupt – auf eine Art akkumulative Theoriebildung der Vielen. Gewünscht sind Transferaktivitäten und Anwendungsorientierung, deutlich weniger hingegen Grundlagenforschung und theoretische Grundlagenarbeit. Gefördert werden – wenn überhaupt – zeitlich befristete Projekte, durchgeführt in der Regel von ambitionierten und häufig nur befristet im Wissenschaftsbetrieb geduldeten (Post-)Doktorand*innen. Dauerhaftigkeit erlangen allenfalls noch Großforschungsunternehmungen wie etwa Sonderforschungsbereiche, die allerdings eine kritische Wissenschaftsmasse voraussetzen, die eine kleine Disziplin wie die Sportpädagogik schon strukturell nicht bieten kann, von anderen Voraussetzungen ganz zu schweigen. Konnte Luhmann noch bei seinem Antritt an der Universität Bielefeld lapidar sein Forschungsprojekt so vorstellen: „Theorie der Gesellschaft, Dauer: 30 Jahre, Kosten: keine“ (vgl. 1997, S. 11), so würde ein ähnlicher Versuch heute wohl das direkte Ende einer noch nicht begonnenen Karriere bedeuten.

Weil dem so ist, kann man diese Aufgabe auch sicher nicht guten Gewissens an die klugen und engagierten (Post-)Doktorand*innen delegieren, die ja nach wie vor das Wissenschaftssystem bevölkern. Sie wären karriere-technisch damit schlecht beraten. Was den sogenannten Vorwuchs betrifft, so sieht dieser sich in der Sportpädagogik entweder damit befasst, immer neue Projektanträge zu formulieren und/oder man arbeitet sich an den gesellschaftlich mehr oder weniger relevanten sportiven Praxen pädagogisch ab.

Die Zeichen für eine erneute Aufforderung zum Tanz stehen so gesehen also schlecht. Was heißt das für mein Thema?

Auf der Vorderbühne kommt nach wie vor eine anthropologische Sportpädagogik zur Aufführung, deren Relevanz auf der Hinterbühne der Legiti-

mation mehr und mehr fraglich zu werden scheint – und Änderung scheint nicht in Sicht.

Ist das nun zu bedauern? Ich meine ja, aber meine Zeit innerhalb der Sportpädagogik – ich komme auf den Beginn und Odo Marquard zurück – neigt sich dem Ende zu, tendiert also zum Relevanzverlust.

Literatur

- Balz, E. & Schwier, J. (2022). Sport- und bewegungskulturelle Grundlagen. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 90-103). Kohlhammer.
- Balz, E., Reuker, S., Scheid, V. & Sygusch, R. (2022). *Sportpädagogik. Eine Grundlegung*. Kohlhammer.
- Bette, K.-H. (1989). *Körperspuren. Zur Paradoxie moderner Körperlichkeit*. De Gruyter.
- Bischof, A. (2019). Die natürliche Künstlichkeit der Mensch-Roboter-Interaktion als leiblich erfahrbare Irritation des anthropologischen Quadrats. In J. F. Burow, I.-J. Daniels, A.-L. Kaiser, C. Klinkhammer, J. Kubatzki, Y. Schütte & A. Henkel (Hrsg.), *Mensch und Welt im Zeichen der Digitalisierung. Perspektiven der Philosophischen Anthropologie Plessners* (S. 129-142). Nomos.
- Cera, A. (2018). *Der Mensch zwischen kosmologischer Differenz und Neo-Umweltlichkeit. Über die Möglichkeit einer philosophischen Anthropologie heute*. Bautz Verlag.
- De Mol, J. (2019). Polyzentrität und Poly(ex)zentrität: neue Stufen der Positionalität. Zu Tele-Robotern, Craniopagus-Zwillingen und globalen Gehirnen. In J. F. Burow, I.-J. Daniels, A.-L. Kaiser, C. Klinkhammer, J. Kubatzki, Y. Schütte & A. Henkel (Hrsg.), *Mensch und Welt im Zeichen der Digitalisierung. Perspektiven der Philosophischen Anthropologie Plessners* (S. 187-208). Nomos.
- De Mol, J. (2021). Transhumanismus aus Sicht der Philosophischen Anthropologie Helmut Plessners. In O. Mitscherlich-Schönherr (Hrsg.), *Das Gelingen der künstlichen Natürlichkeit. Mensch-Sein an den Grenzen des Lebens mit disruptiven Biotechnologien* (S. 351-367). De Gruyter.
- Deutscher Ethikrat (2021). Künstliche Intelligenz und Mensch-Maschine-Schnittstellen. *Öffentliche Anhörung am 25.2.2021*. <https://www.ethikrat.org/anhoerungen/kuenstliche-intelligenz-und-mensch-maschine-schnittstellen/>
- Dickel, S. (2015). Natur in der Krise. Die Technisierung der Lebenswelt und die Antiquiertheit biokonservativer Technikkritik. In D. Compagna (Hrsg.), *Leben zwischen Natur und Kultur: Zur Neuaushandlung von Natur und Kultur in den Technik- und Lebenswissenschaften* (S. 45-71). Transcript Verlag.
- Durden-Myers, E.J., Bartle, G., Whitehead, M. & Dhillon K. K. (2022). Exploring the notion of Literacy in Physical Literacy: A Discussion Paper. *Frontiers in Sport and Active Living* 4: 853247. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.853247>

- Feinig, S. (2015). Born into this – Die Technik als neue Natur. (Working Papers kultur- und techniksoziologische Studien, 01/2015). Duisburg: Universität Duisburg-Essen Campus Duisburg, Fakultät für Gesellschaftswissenschaften, Institut für Soziologie. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49099-0>
- Fuchs, T. (2021). Transhumanismus und Verkörperung. In S. Elsner, C. Höcker, S. Winter, O. Decker & C. Türcke (Hrsg.), *Enhancement. Kritische Theorie und Psychosoziale Praxis* (S. 17-36). Psychosozial Verlag.
- Fuchs, T. (2020). *Die Verteidigung des Menschen. Grundlagen einer verkörperten Anthropologie*. Suhrkamp.
- Funke, J. (1979). *Curriculumrevision im Schulsport*. Czwalina Verlag.
- Gaum, C., Ratzmann, A., Ruin, S. (2022). Bildungstheoretische und anthropologische Grundlagen. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 63-76). Kohlhammer.
- Grupe, O. (1965). Zur pädagogischen Begründung der Leibeserziehung aus dem Leibverhältnis des Menschen. In Ders., *Studien zur pädagogischen Theorie der Leibeserziehung* (S.35-54). Hofmann.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik. Anthropologisch-didaktische Untersuchungen* (1. Aufl.). Hofmann.
- Grupe, O. (1975). *Grundlagen der Sportpädagogik. Anthropologisch-didaktische Untersuchungen* (2. unveränderte Aufl.) Hofmann.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik. Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport* (3. überarbeitete Aufl.). Hofmann.
- Gugutzer, R., Klein, G. & Meuser, M. (2016/2017). *Handbuch Körpersoziologie. Bd. 1 und 2*. Springer.
- Gugutzer, R. (2021). *Soziologie des Körpers*. Transcript.
- Haddadin, S. (2021). Künstliche Intelligenz mit Körper. In Mainzer, K. (Hrsg.), *Philosophisches Handbuch der Künstlichen Intelligenz* (S. 2-17). Springer. Abruf unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-23715-8_21-1
- Hall, S., Moskovitz, C., & Pemberton, M. (2021). *Text Recycling. TRRP Best Practices for Researchers*, Abruf unter <https://textrecycling.org/resources/best-practices-for-researchers/>
- Irrgang, B. (2020). *Roboterbewusstsein, automatisiertes Entscheiden und Transhumanismus. Anthropomorphisierungen von KI im Licht evolutionär-phänomenologischer Leib-Antropologie*. Königshausen & Neumann.
- Klein, M. (1984). *Sport und Körper*. Rowohlt.
- Kolb, M. (1990). *Spiel als Phänomen – das Phänomen Spiel. Studien zu phänomenologisch-anthropologischen Spieltheorien*. Academia.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Lenk, H. (1987). *Leistung im Brennpunkt. Informationen zum Leistungssport. Bd. 5*. Bundesausschuss Leistungssport.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.

- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag.
- Marquard, O. (1994). Zeit und Endlichkeit. In Ders., *Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien* (S.45-58). Reclam.
- Marquard, O. (2000a). Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Betrachtungen über Modernität und Menschlichkeit. In Ders., *Philosophie des Stattdessen – Studien* (S. 66-78). Reclam.
- Marquard, O. (2000b). Theoriefähigkeit des Alters. In Ders., *Philosophie des Stattdessen – Studien* (S. 135-139). Reclam.
- Meinberg, E. (1981). *Sportpädagogik. Konzepte und Perspektiven*. Kohlhammer.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbildproblem der modernen Erziehungswissenschaft*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meinberg, E. (1995). *Homo Oecologicus: das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter.
- Neuber, N. & Scheid, V. (2022). Entwicklungstheoretische Ansätze. In E. Balz, A. Ratzmann, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 77-89). Kohlhammer.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Clarendon Press.
- Plessner, H. (1928/2003). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die Philosophische Anthropologie. Gesammelte Schriften Bd. IV*. Suhrkamp.
- Posch, W. (2010). *Projekt Körper. Wie der Kult um die Schönheit unser Leben prägt*. Campus.
- Prohl, R. (1991). *Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriss*. Hofmann.
- Scheler, M. (1983/1928). *Die Stellung des Menschen im Kosmos* (10. Aufl.). Francke.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Meyer & Meyer.
- Schürmann, V. (2020). Die Verbindlichkeit der Unergründlichkeit. In H. Bajohr & S. Edinger (Hrsg.), *Negative Anthropologie. Ideengeschichte und Systematik einer unausgeschöpften Denkfigur* (S. 173-190). De Gruyter.
- Selke, S. (2023). *Technik als Trost. Verheißungen Künstlicher Intelligenz*. Transcript.
- Simanowski, R. (2021). *Todesalgorithmus. Das Dilemma der Künstlichen Intelligenz*. Passagen.
- Thiele, J. (1985). *Anthropologische Dimensionen der Sportpädagogik. Ein Beitrag zur Rezeption der philosophischen Anthropologie*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit.
- Thiele, J. (1990). *Phänomenologie und Sportpädagogik. Exemplarische Analysen*. Academia Verlag.

- Thiele, J. (1992). „Wohin mit dem Körper?“ – Die Sportpädagogik als Statthalter der Körperlichkeit. In J. Thiele & N. Schulz (Hrsg.), *Wege zum Körper – der Körper als Gegenstand sportwissenschaftlicher Teildisziplinen* (S. 204-217). Brennpunkte der Sportwissenschaft 6, 2. Academia Verlag.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – leibliche Erfahrung. Sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* Academia Verlag.
- Thiele, J. (2020). Sportpädagogik 2.0 – Die anthropologische Sportpädagogik am Ausgang ihrer Epoche. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 5-21.
- Thiele, J. & Schulz, N. (1992). Wege zum Körper – der Körper als Gegenstand sportwissenschaftlicher Teildisziplinen. Eine Einführung. In J. Thiele & N. Schulz (Hrsg.), *Wege zum Körper – der Körper als Gegenstand sportwissenschaftlicher Teildisziplinen* (S. 139-143). Academia.
- Töpfer, C., Jaunig, J. & Carl, J. (2022). Physical Literacy – to be discussed: eine Perspektive aus Sicht der deutschsprachigen Sportwissenschaft. *German Journal of Exercise and Sport Research* 52, 186-192.
- Trischler, H. & Will, F. (2020). Anthropozän. In M. Heßler & K. Liggieri (Hrsg.), *Technikanthropologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 236-243). Nomos.
- Waldenfels, B. (1987). *Phänomenologie in Frankreich*. Suhrkamp.
- Whitehead, M. (1987). *A study of the views of Sartre and Merleau-Ponty related to embodiment, and consideration of the implications of these views for the justification and practice of physical education*. Unpublished PhD thesis. London University.
- Whitehead, M. (1990). Meaningful Existence, Embodiment and Physical Education. *Journal of Philosophy of Education*, 24(1), 3-13.
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138.
- Whitehead, M. (2010) (Ed.). *Physical Literacy throughout the lifecourse*. Routledge.
- Whitehead, M. (2019) (Ed.). *Physical Literacy across the world*. Routledge.

Der „heimliche“ Lehrplan im Sportunterricht

von Petra Wolters

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt an dem Theorem des „heimlichen“ Lehrplans an, der, seit Jackson (1968) den Begriff „hidden curriculum“ prägte, auch in der deutschen Schulpädagogik regelmäßig diskutiert wird. Von den verschiedenen Ausprägungen wird hierbei besonders Dreebens strukturfunktionalistischer Ansatz behandelt, der als Sozialisationsnormen der Schule Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität herausgearbeitet hat. Diese vier Normen werden auf ihre Gültigkeit für den Sportunterricht geprüft. Da Dreebens Ansatz durchaus kritisch gesehen wird, wird zudem eine andere Lesart des heimlichen Lehrplans vorgeschlagen. Dieser Lesart werden vier sportdidaktische Forschungsstränge zugeordnet (mit den Schwerpunkten Kasuistik, Alltagspraxis, Geschlechterordnungen sowie Schülersichtweisen und -praktiken), deren Befunde mit der Brille des heimlichen Lehrplans betrachtet werden. Daraus lassen sich Schlüsse für die „heimliche“ Fachkonstruktion ableiten: Sportunterricht ist aus dieser Perspektive weiterhin weniger von Schulstrukturen als von den Strukturen des außerschulischen Sports geprägt.

Schlagwörter: Fachkultur, heimlicher Lehrplan, Schulsportforschung, Sportdidaktik, Sportunterricht

Abstract: The article starts with the theorem of the "hidden" curriculum, which has also been regularly discussed in German school pedagogy since Jackson (1968) coined the term. Of the various schools of thought, Dreeben's structural-functionalist approach, which has identified independence, achievement, universalism and specificity as the socialisation norms of schools, is dealt with in particular. These four norms are examined for their validity for physical education. As Dreeben's approach is viewed critically, a different interpretation of the hidden curriculum is also proposed. Four strands of sports didactic research are assigned to this reading (focussing on case studies, everyday practice, gender orders and student perspectives and practices), the findings of which are viewed through the lens of the hidden curriculum. From this, conclusions can be drawn for the "hidden" subject construction: From this perspective, physical education continues to be characterised less by school structures than by the structures of the domineering sport system.

Keywords: hidden curriculum, PE, PE research, sport didactics,

1 Einführung

Der „heimliche“ Lehrplan ist eine verbreitete Denkfigur in der Bildungssoziologie und Erziehungswissenschaft (Schmidt, 2023). Mit dem Zusatz „heimlich“ kann man assoziieren, dass unter der Oberfläche des offiziellen Lehrplans, der durch öffentliche Institutionen vorgegeben ist, ein weiterer Lehrplan lauert. Dennoch – so die Denkfigur – ist auch dieser Lehrplan wirkmächtig und beeinflusst die Entwicklung von Schülerinnen und Schü-

lern erheblich. In ihm tragen Strukturen und oftmals nicht-sprachliche Praktiken der Akteure in der Schule dazu bei, dass bestimmte Verhaltensweisen ausgeprägt werden, die über bewusste Prozesse vermutlich gar nicht zu beeinflussen wären (Kandzora, 1996).

Auch wenn das Thema in den letzten Jahren nicht mehr so prominent diskutiert wurde, so gibt es doch zwei aktuelle Fundstellen zum „heimlichen“ Lehrplan in sportpädagogischer Literatur: Erstens verweisen Thiele und Schierz (2020, S. 9) auf theoretische Ansätze, die der Schule die Aufgabe zuweisen, „in der nachwachsenden Generation die normativen Voraussetzungen und funktionalen Erfordernisse der Reproduktion (industrieller) Gesellschaften zu sichern.“ Zweitens hat die Jahrestagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik in Dortmund (2023) einen Schwerpunkt gesetzt, der das Denkmodell des „heimlichen“ Lehrplans wieder aufgenommen hat. Ich zitiere aus der Tagungsankündigung: „Denn das, was im schulischen Sportunterricht gelernt wird, beschränkt sich weder auf das, was dort gelehrt wird, noch auf das, was gelehrt werden soll. Gerade die nicht ins Bewusstsein tretenden Lern- und Sozialisationsprozesse und damit die impliziten Wirkungen schulischen Sportunterrichts treten dann in den Fokus. Hier lässt sich insbesondere an die bildungssoziologische Perspektive Robert Dreebens (1968/1980) anschließen, der den Blick dafür schärfte, dass neben der Übergabe von Wissen und Fähigkeiten auch die Übernahme von sozialen Verhaltensprinzipien und kultureller Normen im Rahmen schulischer Sozialisation stattfindet. Diese Normen- und Wertsysteme können nicht offiziell didaktisiert werden, sondern funktionieren vielmehr auf der verborgenen Ebene eines ‚hidden curriculums‘“ (Tagungswebsite DGfE-Kommission Sportpädagogik, 2023).

Im Folgenden möchte ich auf die Entwicklung der Denkfigur des „heimlichen“ Lehrplans eingehen, dann mich genauer auf deren Ausprägung bei Robert Dreeben beziehen, um im dritten Schritt die Annahmen Dreebens für den Sportunterricht zu prüfen. Im vierten Teil des Beitrags greife ich die Kritik an Dreebens strukturfunktionalistischer Perspektive auf. Dies führt zu einem erweiterten Verständnis des „heimlichen“ Lehrplans, das auf etliche empirische Studien, die den Sportunterricht betreffen, bezogen werden kann. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit möchte ich bekannte Beispiele sportdidaktischer Forschung unter der Perspektive des „heimlichen“ Lehrplans erneut betrachten. Der Beitrag soll zudem auf der Grundlage besonders der rekonstruktiv-empirischen Befunde einen Standpunkt zu der Frage beziehen, welche Ausprägung des „heimlichen“ Lehrplans den alltäglichen Sportunterricht bestimmt. Dabei wird deutlich werden, dass

der außerschulische Sport das Geschehen im schulischen Sportunterricht weiterhin maßgeblich beeinflusst.

2 Der „heimliche“ Lehrplan als Denkmodell

Wenn man sich deutschsprachige Literatur zum „heimlichen“ Lehrplan beschafft, so wird man dort fast immer Siegfried Bernfeld zitiert finden, der in seinem Werk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ von 1925 schon auf die strukturellen Bedingungen der Schule verweist. Berühmt ist seine Aussage „Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht weit hinaus reichen. Die Schule – als Institution – erzieht“ (Bernfeld, 1925/1994, S. 28). Dies wird an einer anderen Stelle noch ergänzt. „So wenig Einsicht haben wir in die eigentlichen Bildungs- und Erziehungsprozesse der Gesellschaft, dass wir nicht zu sagen vermögen, welchen Anteil das Schulwesen an dem schließlichen Resultat der vereinten Bemühungen geheimer Kräfte hat“ (ebd., S. 28). Hervorheben möchte ich hier den Ausdruck der „geheimen Kräfte“, der meines Erachtens durchaus als Vorläuferbegriff für den deutschen Ausdruck des „heimlichen“ Lehrplans gedient haben könnte. Als Psychoanalytiker lag Bernfeld vermutlich eine solche Denkweise nahe, denn das Unbewusste nimmt in der psychoanalytischen Deutung eine zentrale Rolle ein. So ist denn auch sein Ansatz klar schulkritisch gefärbt; er spricht z.B. von der Schule als einem „lebensfremden Experiment“, das Heranwachsende „unter krausen Bedingungen (S. 29)“ zum Lernen zwingt.

Als weiteren Vorläufer in der Denkfigur des „heimlichen“ Lehrplans könnte man Sprangers Idee der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung (1962) ansehen. Spranger überdenkt das Verhältnis von gewünschten und ungewünschten Wirkungen und kommt zu dem Ergebnis, dass ungewollte Nebenwirkungen geradezu zwangsläufig in der Erziehung auftreten. Er arbeitet heraus, dass zwischen den Absichten und den tatsächlichen Wirkungen von Erziehung immer eine Diskrepanz bestehe. Das Missraten von Plänen gehöre daher zum Wesen der Erziehung, da diese nicht wie technische Vorgänge nach schlichten Kausalprinzipien ablaufe. Da Spranger großen Einfluss auf das erziehungswissenschaftlichen Denken in Deutschland hatte, kann man einen Impuls für die Vorstellung eines „heimlichen“ Lehrplans vermuten, auch wenn Spranger weniger auf institutionelle Bedingungen der Schule eingeht.

Anders stellt sich die Ausgangslage bei den amerikanischen bildungssoziologischen Arbeiten der späten 1950er und 1960er Jahre dar. Anders ist der Startpunkt der Debatte insofern, als dass sich in den USA vorrangig Bildungssoziologen dem Thema zuwenden und eine weniger normativ durchdrungene Haltung zum Schulsystem einnehmen. So bestimmt der Strukturfunktionalismus die grundlegende Ausrichtung. Der Strukturfunktionalismus, eine theoretische Richtung der Soziologie, geht davon aus, dass soziale Systeme darauf angelegt sind, ihre eigene Existenz zu erhalten. Es wird untersucht, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um den Bestand strukturell zu sichern und welche Funktionen die jeweilige Struktur hat. Daher ist die Beschreibung der schulischen Praxis zunächst einmal nur auf das nüchterne Funktionieren ausgerichtet, nicht etwa sofort auf eine umfassende Kritik. Parsons' Schrift „Die Schulklasse als soziales System“ von 1959 legt hier eine Spur, der Dreeben später folgt. Parsons stellt als Ergebnis seiner Analysen fest, dass und wie es dem institutionellen Arrangement der Schule gelingt, Rollen einzuüben sowie psychische Dispositionen hervorzubringen, die gesellschaftlich funktional sind. Dies bezieht er z.B. auf die Einübung in Geschlechterrollen oder eine individualistische Leistungsorientierung. Besonders betont er auch die Selektionsfunktion der Schule, die Schülerinnen und Schülern ungleiche soziale Positionen zuweist und sie zugleich dazu bringt, diese Ungleichheit zu akzeptieren.

Henry untersuchte in den 1950er Jahren schulische Sozialisationsprozesse aus einer kulturanthropologischen Sicht. Dabei gelangt er zu einer interessanten Metapher. Er vergleicht das schulische Geschehen mit einem Nachrichtensystem, bei dem ein Informationsfluss zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern sowie unter den Schüler*innen herrscht. Wie aber auch im technischen Bereich werden Kontakte unterbrochen und gestört, unterliegen Schwankungen oder es werden Signale gesendet, die nicht Teil der Nachricht sind. Kurz: es entstehe ein „Rauschen“, das die Interaktion begleitet. Schüler*innen lernen in der Schule beides gleichzeitig: sowohl Fachinhalte als auch das Rauschen. „Dies ist auch der Grund, weshalb ein um Objektivität bemühter Beobachter nicht zu sagen weiß, was nun wirklich in einer Unterrichtsstunde gelernt wird: das Rauschen oder der offizielle Unterrichtsgegenstand. Aber – und das sollten wir festhalten – letztlich ist doch das Rauschen der wichtigere Unterrichtsgegenstand, und nicht die Information (sagen wir: Rechnen oder Rechtschreiben). Die bedeutsamen gesellschaftlichen Lernprozesse – besonders die Übermittlung der gesellschaftlichen Bedürfnisse – finden auf der Ebene des Rauschens statt“ (Henry, 1975, S. 37). Das Rauschen betrifft z.B. Konkurrenz oder

Angst vor dem Versagen. Diese technische Metapher hat sich allerdings nicht als allgemeiner Begriff durchgesetzt, obwohl sie in meinen Augen durchaus geeignet gewesen wäre.

Der englische Ausdruck “hidden curriculum”, der dann im Deutschen mit “heimlicher” Lehrplan übersetzt wurde, stammt ebenfalls von einem amerikanischen Bildungsforscher. Die Studie “Life in Classrooms” von Jackson (1968) beruht auf einem ethnographischen Vorgehen. Jackson hat herauskristallisiert, mit welchen Bedingungen die Schülerinnen und Schüler umgehen lernen müssen, um in der Schule zurechtzukommen. Jackson nennt hier Verzögerungen, Versagungen, Unterbrechungen und Ablenkungen, denen die Schülerinnen und Schüler mit Strategien wie Geduld, Resignation oder Maskierung begegnen. Aber auch Lehrkräfte müssen Aufgaben erfüllen, die nicht denen entsprechen, die man aus pädagogisch-didaktischer Sicht für vordringlich halten würde, z.B. die Aufgabe der Nachschuborganisation oder der Privilegienverteilung. Als Quintessenz folgert Jackson, dass es zwei Lehrpläne gebe: „Den einen können wir den amtlichen Lehrplan nennen. (...) Den zweiten Lehrplan könnte man vielleicht als den nichtamtlichen oder sogar als den heimlichen Lehrplan (engl.: hidden curriculum, Anm. P.W.) bezeichnen, da er der Aufmerksamkeit der Schulpädagogen weitgehend entgangen ist. Dieser Lehrplan besitzt (...) eine goldene Mitte: den Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen. Diesen Grundkurs haben sich Schüler wie Lehrer anzueignen, wenn sie, ohne großen Schaden zu nehmen, ihren Weg durch die Institution, die da Schule heißt, machen wollen“ (Jackson, 1968/1975, S. 29).

In die deutsche Bildungsdebatte gerät der „heimliche“ Lehrplan hauptsächlich durch eine Zeitschriftenpublikation von 1973 und durch einen Sammelband von Zinnecker von 1975. In der Zeitschrift *erziehung* veröffentlicht Wellendorf (1973) einen Aufsatz zu Schule und Identität, die in Thesen zur schulischen Sozialisation gipfeln. Er widmet sich insbesondere schulischen Ritualen, die seiner Interpretation nach dazu dienen, eine Dialektik von Solidarität und sozialer Differenz darzustellen. Rituale übernehmen die Funktion, bestehende Machtverhältnisse zu rechtfertigen und die Individuen an deren Herstellung zu beteiligen. In dem Sammelband von Zinnecker (1975) mit dem Titel „Der heimliche Lehrplan“ sind verschiedene (fast ausschließlich) amerikanische Studien in Auszügen abgedruckt; sie werden durch Zinneckers Überlegungen zu einer nicht affirmativen Unterrichtsforschung gerahmt. Anders als die amerikanischen Strukturfunktionalisten sieht Zinnecker den „heimlichen“ Lehrplan nicht als Notwendigkeit oder vielleicht sogar erstrebenswerte Funktion der Schule

an, sondern erkennt in ihm ein Herrschaftsinstrument. So ist das deutschsprachige Verständnis des „heimlichen“ Lehrplans sowie dessen Benennung von Beginn an schulkritisch geprägt.

3 Dreebens Version des „heimlichen“ Lehrplans und ihr Bezug zum Sportunterricht

Robert Dreebens Buch „Was wir in der Schule lernen“ (englisches Original: „On what is learned in school“, 1968), hat in der deutschen Schulpädagogik einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht. Nicht zuletzt ist das daran zu erkennen, dass Helmut Fend in seinem Vorwort für die deutsche Fassung hervorhebt, dieses Werk habe sein Denken stark beeinflusst (Fend, 1980, S. VII).

Man muss vielleicht als erstes Dreebens eigene Einschätzung seiner Schrift wiedergeben; er schreibt nämlich, sein Werk sei ein „speculative essay“ (1980, S. 1). Das ist insofern interessant, als wir es hier nicht mit einer großen empirischen Studie zu tun haben, sondern mit einem Theorieentwurf, der sich vorrangig des Vergleichs zwischen Familien- und Schulstrukturen bedient. Denn Dreebens Anliegen ist es, die Schule, trotz unser aller Vertrautheit mit ihr, unvoreingenommen zu betrachten. Er betreibt, so Fend in der Einleitung, eine „Entschleierung des Selbstverständlichen schulischer Erfahrung“ (S. VII).

An Parsons angelehnt, entwickelt Dreeben die These, dass in modernen Gesellschaften die politische und die industrielle Sphäre auf Normen angewiesen ist, die die Familie nicht herstellen kann. Stattdessen übernimmt die Schule diese funktionellen Erfordernisse. „Es geht mir dabei nur um jene Erfahrungen, mit denen die Schule den Übergang vom Familienleben zur Beteiligung am politischen Gemeinwesen und im beruflichen Sektor der Volkswirtschaft vorbereitet“ (Dreeben, 1980, S. 8). Wir finden bei Dreeben einen Rückgriff auf Parsons funktionalistisches Denken, indem er annimmt, dass die Schule als eine Sozialisationsinstanz bestimmte Grundhaltungen der Schülerinnen und Schüler fördert, die sie in ihrem öffentlichen Leben als Erwachsene brauchen werden. Oder im Wortlaut: „unter all den Institutionen, die einen gewissen Anspruch ans Leben von Kindern und Erwachsenen stellen (...) bietet nur die Schule adäquate, wenngleich nicht immer effektive Aufgabenerfahrungen und Sanktionen sowie jene Arrangements, die für die Verallgemeinerung und Spezifikation normativer Prinzipien in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens erforderlich sind“

(Dreeben, 1980, S. 84). Wie nun beschreibt Dreeben Schulstrukturen im Vergleich zu familiären Sozialisationsbedingungen?

Anders als in (funktionierenden) Familien wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler selbständig Leistungen erbringen, die nicht durch Mithilfe anderer entstanden sind. So ist z.B. das Mogeln bei Prüfungen streng untersagt und kann zu schwerwiegenden Sanktionen führen. Während in anderen sozialen Situationen Hilfsbereitschaft als Tugend gilt, ist dies in schulischen Lernkontrollen gerade nicht erwünscht. Durch die überwiegende Altersgleichheit in Schulklassen werden die gleichen Anforderungen an alle Schülerinnen und Schüler gestellt. Auch dies ein deutlicher Unterschied zu den sehr verschiedenen Anforderungen an einzelne Familienmitglieder. Als Institution, in der massenweise Lehr-Lernprozesse organisiert werden, kann nach Dreeben die Schule Einzelpersonen keinen Sonderstatus gewähren, sondern muss mit Kategorien und Vergleichsmaßstäben arbeiten. „(...) das Arrangement und die Arbeitsweise der Schulklasse bieten Erfahrungen, bei denen evidente Unterschiede zwischen den Schülern den Ähnlichkeiten ihrer Merkmale und ihrer Situation untergeordnet werden“ (Dreeben, 1980, S. 25).

Während in Familien die sozialen Beziehungen in der Regel auf lange Zeiträume ausgelegt sind, sind schulische Interaktionen auf kurze Dauer und eine gewisse Flüchtigkeit beschränkt. Auch ist der Charakter der Beziehung zur Lehrkraft ein ganz anderer. Schule macht so auch deutlich, dass zwischen der Position und der Person, die sie einnimmt, ein Unterschied besteht. Allein schon durch die Zahlenverhältnisse kann die Beziehung zur Lehrkraft nicht durch bedingungslose Zuwendung gekennzeichnet sein, sondern Lehrerinnen und Lehrer haben von Amts wegen ein spezifisches bzw. partikulares Interesse an Schülerinnen und Schülern. Immerhin sind diese dadurch vor einem „totalem Zugriff“ der Schule geschützt und die Erwartungen an sie sind beschränkt. Wer den schulischen Erwartungen entspricht, hat Anspruch auf institutionelle Belohnungen – in Form guter Noten, guter Abschlüsse und damit guter weiterer Wahlmöglichkeiten für den beruflichen Werdegang.

Dreeben resümiert: „Angesichts der Verhaltensmuster und –standards, die die Kinder zu Haus im Erleben der Familie erlernen, muss die Schule, wenn sie sie aufs öffentliche Leben als Erwachsene vorbereiten will, Veränderungen von erheblicher Größenordnung bewirken – Veränderungen, die verlangen, dass gewisse Verhaltensmuster aufgegeben werden, die in anderen Situationen als befriedigend empfunden werden, und dass neue

Verhaltensmuster übernommen werden, deren Befriedigung bestenfalls die Form eines Wechsels auf die Zukunft hat“ (Dreeben, 1980, S. 40).

Die zuvor beschriebenen Strukturbedingungen der Schule ordnet er in vier grundlegende Normen: Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität. Unabhängigkeit bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Verpflichtung akzeptieren, selbständig und allein zu handeln (wenn nicht gerade ausdrücklich Kooperation erfordert ist). Sie sollen die persönliche Verantwortung für ihr Verhalten sowie Rechenschaft für dessen Konsequenzen übernehmen. Für die Norm der Leistung gilt: Schülerinnen und Schüler müssen Aufgaben aktiv erfüllen und sich nach Güte-Standards bewerten lassen. Universalismus fasst Dreeben so, dass der Institution Schule das Recht eingeräumt wird, Schülerinnen und Schüler in Kategorien einzuordnen und nicht als jeweilige Einzelfälle zu behandeln. Und schließlich Spezifität: Schülerinnen und Schüler werden aufgrund einiger weniger Merkmale und nicht aufgrund der vollen Konstellation von Merkmalen, die den ganzen Menschen repräsentieren, beurteilt (Dreeben, 1980, S. 59).

Durch diese vier wesentlichen Merkmale der Schule werden Kinder nach Dreeben nicht weniger geprägt als durch den Lehrplan und die Vermittlung fachlicher Inhalte. Damit wären wir wieder bei der Kernthese eines heimlichen Lehrplans mit seiner Wirkmächtigkeit.

Ein Grund, warum der heimliche Lehrplan als so wirksam eingeschätzt wird, liegt in der Öffentlichkeit und Kollektivität der Schulklasse, sodass alle Mitglieder füreinander sichtbar sind; sie beobachten sich gegenseitig bei ihren Handlungen und den entsprechenden Beurteilungsprozessen und Sanktionen (ebd., S. 26). So lässt sich der heimliche Lehrplan nach Fend auch als „institutionelles Regelsystem im Zusammenhang mit dem schulischen Verteilungs- und Selektionsprozess“ (1980, S. XIII) auffassen.

Nun ist zu überlegen, inwieweit Dreebens Annahmen auf den Sportunterricht zu beziehen sind. Im Call for Papers zur eingangs erwähnten Tagung wird eben dieser Bezug unterstellt: „Für den Sportunterricht lässt sich eine Steigerung dieses heimlichen Lehrplans annehmen, da Schule und Sport gleichermaßen als Sozialisationsagenturen fungieren und Normen, wie bspw. der Umgang mit Leistung(sbewertungen), der Fairness, der Ein- und Unterordnung, der Körper- und Geschlechterkonstruktionen in sportunterrichtlichen Settings mitunter über das Schulische hinausgehende Selbstverständlichkeiten ausbilden“ (Tagungswebsite DGfE-Kommission Sportpädagogik, 2023). Kann man das so sagen? Was spricht für oder gegen eine „Steigerung“ der Anforderungen eines „heimlichen“ Lehrplans im Sportunterricht?

Zweifellos stellt Sport eine Lebenswelt außerhalb von Schule dar, die bestimmte Handlungsmaximen und Handlungsmuster vorgibt (Maraun, 1977, S. 181). Nach Dietrich (1975) haben die Interaktionsstrukturen des Sports mit ihrem etablierten Regelwerk einen erheblichen Anteil daran, was man als „heimlichen“ Lehrplan des Sportunterrichts bezeichnen kann. Sportunterricht erfülle dann eine heimliche Sozialisationsfunktion, wenn sportliche Handlungssysteme ungebrochen übernommen würden. Der außerschulische Sport als unhinterfragter Gegenstand wird damit zum Modell für Sportunterricht und zu einem sehr wirksamen Element des „heimlichen“ Lehrplans. Wenn man dieser – doch schon etwas betagten – Aussage heute noch zustimmen mag, so kann man der wörtlich zitierten Annahme in diesem Punkt beipflichten. Ich werde im letzten Abschnitt meines Beitrags noch darauf zurückkommen.

Wie aber steht es mit der schulischen Sozialisationsagentur und deren Bedeutung für den Sportunterricht? Betrachtet man die Anforderungen, die das Schulfach Sport an die Schülerinnen und Schüler stellt, so bestehen sie aus einer Vielzahl an Sportarten und Bewegungsfeldern, die sehr häufig ein gemeinsames Handeln erforderlich machen. Kleine Spiele, Sportspiele und Partnerübungen sind typische Beispiele dafür. Nicht umsonst werden bestimmte Sportarten durch ihre Benennung extra hervorgehoben: die Individualsportarten. Geht es z.B. um einen Ausdauerlauf, so kann keine Schülerin ihre individuelle Leistung an jemand anderen delegieren. Aber man kann erstens sicherlich festhalten, dass in der Alltagswirklichkeit des Sportunterrichts, besonders in der Sekundarstufe I, deutlich mehr Sportspiele als Individualsportarten unterrichtet werden (Menze-Sonneck, 2001; Gerlach et al., 2006) und dass zweitens für die didaktische Inszenierung von Individualsportarten häufig Gruppenwettkämpfe oder kompensatorische Leistungen empfohlen werden, um die Exponiertheit des Einzelnen abzuschwächen (vgl. z.B. die einschlägigen Themenhefte der Zeitschrift „sportpädagogik“).

In puncto Leistung ist hinlänglich bekannt, dass Sportlehrkräfte zu einer „weichen“ Notengebung tendieren (Gerlach et al. 2006, S.129-130). Das Zensurenspektrum ist im Verhältnis zu anderen Schulfächern deutlich nach oben verschoben. Gerade in Grundschulen endet die Notenskala oft schon bei einer 3 (befriedigend). Zudem ist zu bedenken, dass in der Alltagspraxis Noten gar nicht unbedingt für Leistungen vergeben werden, die im Unterricht erarbeitet wurden, sondern die die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt mitbringen. Die außerordentlich hohen Organisationsraten in Sportvereinen oder in anderen außerschulischen Sportangeboten

(DOSB, 2022; Mutz, 2020) lassen den Sportunterricht für viele Schülerinnen und Schüler eher als einen wenig anspruchsvoller Zeitvertreib erscheinen als ein Schulfach mit hohen Leistungsanforderungen.

Sportunterricht in Jahrgangsklassen und mit einer Klassenfrequenz von bis zu 30 oder gar 35 Schülerinnen und Schülern ist nach wie vor üblich; insofern kann man zunächst schließen, dass Dreebens Universalismus-Merkmal der Schule insgesamt auch für das Schulfach Sport zutrifft. Die Gleichaltrigkeit sowie die große Zahl bringt es für Lehrkräfte mit sich, dass sie den Unterricht nicht für jeden einzelnen Schüler, für jede einzelne Schülerin passgenau zuschneiden können. Allerdings haben sich die Ansprüche an einen Umgang mit Heterogenität deutlich erhöht, nicht zuletzt durch die Inklusionsdebatte (z.B. Hunger, Radtke, & Tiemann, 2016; Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020). So können Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem Förderbedarf von einer Bewertung ganz ausgenommen werden. Auf ihre besonderen Belange sollen Sportlehrkräfte in ihrer Unterrichtsgestaltung und auch in der Bewertung eingehen – das ist in entsprechenden Dokumenten der Bildungspolitik (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2023) festgelegt. So ist beispielsweise bei den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung ein zieldifferentes Vorgehen vorgesehen. Dieser Rechtsanspruch wird in der Praxis sicherlich nicht immer umgesetzt, aber es hat doch insgesamt ein Umdenken eingesetzt, der Heterogenität und den angemessenen Umgang damit auf alle Schülerinnen und Schüler ausgedehnt; auch die zunehmende Zahl an geflüchteten Kindern und Jugendlichen sowie Heranwachsenden mit Migrationshintergrund verändern die Klassenzusammensetzung in Deutschland. Betrachtet man diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und normativen Verschiebungen der letzten Jahrzehnte, so muss man doch deutlich Abstriche bei Dreebens Universalismus-Annahme machen.

Ich komme zur vierten Norm nach Dreeben, der Spezifität. Sicherlich sorgt allein das Fächerprinzip der Schule für eine je spezifische Betrachtung von Schülerinnen und Schülern. Mag die körperliche Leistungsfähigkeit erst einmal als wesentlicher Bezugspunkt des Sportunterrichts ins Auge springen, so ist doch in fachdidaktischen Diskursen, aber auch in den Sichtweisen von Lehrkräften, durchaus ein Plädoyer für ein umfassendes Erziehungsverständnis zu erkennen. Mit der Rede vom „Erziehenden Sportunterricht“ wird postuliert, dass der Sportunterricht sich keineswegs auf spezifische fachliche Gegenstände beschränkt (Neumann, 2004; Prohl, 2010). Wie auch immer man zum „Erziehenden Sportunterricht“ steht, so

sind sowohl etliche Forschende im Bereich Sportdidaktik als auch viele Sportlehrkräfte von dieser „Sonderrolle“ des Sportunterrichts überzeugt.

Tab. 1: Dreebens Normen der schulischen Sozialisation und ihr Bezug zum Sportunterricht

Norm nach Dreeben (1980)	Bezug zum Sportunterricht
Unabhängigkeit	sportspezifische Aufgaben und Anforderungen häufig in sozialem Zusammenhang
Leistung	„weiche“ Bewertung, oft anhand des lebensweltlich erworbenen Könnens der Schüler*innen
Universalismus	zieldifferentes und individualisiertes Arbeiten, v.a. im Zuge von Inklusion und Heterogenitätsdebatte
Spezifität	Schwerpunkt körperliche Leistungsfähigkeit, aber normative Setzung als Erziehungsfach

Bilanziert man diese Überlegungen – und findet sie nicht gerade ganz abwegig – so muss man die Geltung der von Dreeben postulierten Normen für den Sportunterricht einschränken. Folglich ist der Vermutung, dass wir es im Falle des Sportunterrichts sogar mit einer Steigerung des heimlichen Lehrplans zu tun hätten, nicht umfassend zuzustimmen.

4 Kritik an Dreeben und andere Lesarten des „heimlichen“ Lehrplans

Nach einem aktuellen Aufsatz von Schmidt (2023) mit dem Titel „Hidden Curriculum revisited“ ist das Theorem des Hidden Curriculum seit den 1960er Jahren ein Allgemeinplatz, obwohl die konzeptionelle Auseinandersetzung mittlerweile weitgehend verebbt sei. Als Denkmodell sei der heimliche Lehrplan jedoch weiter einflussreich. Allerdings müsse man manche Annahmen hinterfragen. Gerade Dreebens strukturfunktionalistische Sichtweise wird durchaus kritisch gesehen. Die Kritik bezieht sich auf verschiedene Aspekte, etwa auf die theoretische Konstruktion an sich oder auf den Nachweis der Wirksamkeit des heimlichen Lehrplans.

Wenn – wie Dreeben annimmt – die Schule mit ihren Strukturen für Anpassungen der Individuen sorgt und diese heimlichen sozialen Gehalte verborgen bleiben, dann sind sie daher der bewussten Auseinandersetzung

entzogen. Mit anderen Worten: wir hätten es in der Schule mit einer hoch manipulativen Sozialordnung zu tun. Die Beteiligten – sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler – wären sich zudem gar nicht über diese Manipulation im Klaren. Das Theorem des „heimlichen“ Lehrplans schafft damit eine Kluft zwischen Teilnehmerwissen und soziologischer Perspektive. Das wiederum rechtfertigt eine Art von Forschung, die enthüllt und aufdeckt, sodass das Paradigma sich selbst legitimiert (Schmidt, 2023, S. 111-112).

Weiterhin steht die eher deskriptive Ausrichtung Dreebens in der Kritik. Bereits Zinnecker (1975) hat darauf hingewiesen, dass „heimliche“ Lehrpläne und die damit verbundenen unterschweligen Lehr-Lernprozesse dazu führen, Benachteiligungen nach Geschlecht und nach sozialer und/oder ethnischer Herkunft zu festigen. Auch Fend (1980, S. XI) kritisiert, die Herstellung eines geeigneten „Sozialcharakters“ für den nahtlosen Übergang zum nützlichen Gesellschaftsmitglied könne man auch als Deformation oder Unterordnung unter die kapitalistische Wirtschaftsform ansehen. Aus einer humanistischen Sicht sei zudem zu bemängeln, dass durch die übermäßige Betonung des Leistungsprinzips andere wichtige Eigenschaften, die für den Demokratieverhalt notwendig sind, wie Mündigkeit oder Zivilcourage, gar keine Berücksichtigung fänden.

Zudem ist bei Dreeben ungeklärt, wie die behauptete Strukturanalogie von Schule und Gesellschaft überhaupt zustande kommt. Welche Art von Steuerung kann man sich hinter diesen Strukturen vorstellen? Wer ist für die Architektur des heimlichen Lehrplans zuständig? Ich erinnere außerdem an Dreebens eigene Einschätzung zu Beginn seines Buches; dieses sei ein „speculative essay“. An späterer Stelle schränkt er nochmals ein, dass es keine Garantie gäbe, dass Schülerinnen und Schüler die vier dargestellten Normen auch tatsächlich verinnerlichten (Dreeben, 1980, S. 83). Noch viel weniger kann man nachweisen, dass diese Normen hauptsächlich oder sogar ausschließlich über die Schule gelernt werden. Fend äußert deutliche Bedenken an der Idee, Schülerinnen und Schüler könnten direkt beeinflusst werden: „Wer die faktischen Verhältnisse der Schule kennt (...) und wer die faktischen Wirkungen schulischer Sozialisation analysiert, der könnte eher zu dem Schluss kommen, dass es der Schule nur denkbar schlecht gelingt, Heranwachsende selbstverantwortlich, leistungsorientiert und universalistische Ansprüche akzeptierend zu erziehen“ (Fend, 1980, S. XII). Ein empirischer Nachweis der Wirksamkeit des heimlichen Lehrplans dürfte auch deswegen schon schwierig sein, weil es sich um sehr allgemeine

Konstrukte handelt, die sich zusätzlich über sehr lange Zeiträume entwickeln sollen.

Schließlich muss man fragen, wie eigentlich der von Dreeben unterstellte Lernprozess der unterschwellig vermittelten Normen ablaufen soll. Dreeben selbst geht davon aus, dass dies hauptsächlich in Form einer „unbewussten Verinnerlichung“ geschehe. Damit hätten wir allerdings einen einleisigen und unidirektionalen Prozess, der Schülerinnen und Schüler nur zu Opfern der Verhältnisse macht (Schmidt, 2023, S. 113). Sich den Verinnerlichungsprozess nur unidirektional vorzustellen, erscheint aus anderen theoretischen Sichtweisen unbefriedigend. In interaktionalen Modellen muss mindestens von einer Wechselwirkung zwischen einer Praxis und der sie hervorbringenden Subjekte bzw. Individuen ausgegangen werden (Kandzora, 1996). „Übertragen auf die soziale Situation Schule bedeutet dies, dass die Teilnehmer diese soziale Situation fortlaufend mitkonstituieren. In diesem Prozess der Ko-Konstruktion von Situation und Teilnehmerschaft bringen sie sich zugleich fortlaufend als Teilnehmer dieser Situation (also z.B. als Schüler oder Lehrerinnen) hervor und adressieren und anerkennen sich in expressiven und intelligiblen Gesten und Verhaltensweise wechselseitig als solche“ (Schmidt, 2023, S. 120/121). Konstruiert man das Modell auf diese Weise, dann sind soziale Normen, Werte und Sinngehalte weniger Gegenstände einer geheimen Agenda, sondern sie werden in Bildungspraktiken kommunikativ hervorgebracht, dargestellt und gekannt. Praktiken der Kritik, der Opposition, oder der Verweigerung gehören dann ebenso dazu wie die von Dreeben genannten affirmativen Verhaltensnormen (Schmidt, 2023, S. 121). Schmidt beschreibt den Auftrag der Forschung zum heimlichen Lehrplan in dieser Lesart so: „Dabei ginge es darum – jenseits der offiziellen Lehrziele und -pläne und des pädagogisch Lehrbaren – die im Selbstverständlichen verborgenen Sinnmuster von Bildungs- und Unterrichtspraktiken und die Logiken der schulöffentlichen symbolischen Auseinandersetzung zu entschlüsseln“ (S. 126-127).

Passend zu dieser Auslegung des heimlichen Lehrplans existieren einige recht prominente Beispiele von ethnographischen Studien, etwa die von Paul Willis: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule von 1979. Im deutschen Sprachraum wurden die Untersuchungen zum „Schülerjob“ von Georg Breidenstein (2006) oder Monika Wagner-Willis auf Videographie beruhende Untersuchung zum Übergang von der Pause zum Unterricht (2005) viel rezipiert. Doch nicht nur in der allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie der Schulpädagogik sind solche Studien zu

finden, sondern auch in nicht geringem Umfang in der sportdidaktischen Forschung.

5 Sportdidaktische Studien aus der Perspektive des „heimlichen“ Lehrplans

In einem schon 1977 erschienenen Beitrag setzt sich Maraun mit dem „heimlichen“ Lehrplan als einem Aspekt einer Theorie des Sportunterrichts auseinander. Sie fordert, eine Theorie des Sportunterrichts müsse „auch jene Mechanismen aufdecken, die sich hinter der unreflektierten Übernahme von Inhalten und Vermittlungsweisen des außerschulischen Sportbetriebes verbergen“ (Abstract). Nun kann man nicht behaupten, dass der Aufsatz von Heide Maraun tatsächlich einen großen Einfluss auf die sportdidaktische Forschung genommen hat. Aber eine aufklärerische Grundhaltung ist gerade in qualitativ-interpretativen Studien deutlich ausgeprägt.

Mit der Brille des „heimlichen“ Lehrplans betrachtet, findet sich einiges, was als Offenlegen von latenten Strukturen zu kennzeichnen ist. Wenngleich es kaum möglich ist, eine überschneidungsfreie Kategorisierung zu entwickeln – und zudem hier nur mit ausgewählten Beispielen gearbeitet werden kann –, möchte ich doch vier wichtige Forschungsstränge innerhalb der Sportdidaktik unterscheiden, auf die das Etikett „heimlicher“ Lehrplan passt.

Tab. 2: Übersicht über Forschungsstränge aus der Perspektive des „heimlichen“ Lehrplans

Forschungsstränge	Studien (Beispiele)	Aspekte des heimlichen Lehrplans
Kasuistik	Scherler, 1989; Scherler & Schierz, 1993; Wolters, 2006	Differenzen zwischen Fakten und Normen
Alltagspraxis	Lange, 1981; Bräutigam, 1986; Wolff, 2017; Schiller, 2020; Ernst, 2014; Schierz & Serwe-Pandrick, 2018	Funktionieren des Sportunterrichtsalltags
Geschlechterordnungen	Scheffel & Palzkill, 1994; Firley-Lorenz, 2004; Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Frohn, 2019	Bestätigung der vorherrschenden Geschlechterordnung
Schülersichtweisen und -praktiken	Miethling & Krieger, 2004; Grimming, 2013; 2014; Wiesche, 2016; Kamper, 2015; Zander, 2018	Eigene „Sportunterrichtswelt“ der Schüler*innen

Es mag manchen erstaunen, dass ich einen Ansatzpunkt für diese Forschungsperspektive in der sportdidaktischen Kasuistik entdecke (Beispiele für diesen Forschungsstrang: Scherler, 1989; Scherler & Schierz, 1993; Wolters, 2006). Aber eine Reinterpretation dessen, was die Kasuistik hervorgebracht hat, lässt durchaus den Schluss zu, dass hier versucht wurde und wird, Unterrichtspraktiken und Logiken der schultypischen Strukturen zu entschlüsseln. In den Interpretationen der Fälle geht es immer wieder um die Idealvorstellungen von Unterricht und fachlicher Bildung, die aber durch die Fakten konterkariert werden; Scherler (1989) spricht hierbei von unterrichtlichen Differenzen, die auf einer höheren Abstraktionsebene als didaktische Differenzen erneut ausgelegt werden. Oftmals setzt sich eben nicht der offizielle Lehrplan durch, sondern dessen kreative Auslegung durch die Schülerinnen und Schüler oder dessen ungenügende Umsetzung durch Lehrkräfte. In der Interaktion der am Sportunterricht Beteiligten und unter schulischen Bedingungen entwickelt sich ein anderer Unterricht als der geplante oder zumindest gemeinte. In dieser Rekonstruktion der Diskrepanz zwischen Fakten und Normen treten Sinnmuster zu Tage, die von Lehrkräften und von Schülerinnen und Schülern hervorgebracht werden wie etwa die Herstellung von Machtverhältnissen, das Kopieren des außerschulischen Sports, Bewertungsrituale und vieles mehr (Wolters, 2006). Auch wenn meines Wissens in den Veröffentlichungen zur Kasuistik nicht vertieft auf den „heimlichen“ Lehrplan Bezug genommen wird, so wäre es doch durchaus eine Folie, die für viele Fallauslegungen passt.

Einen zweiten Forschungsstrang kann man ebenfalls schon seit den 1980er Jahren verfolgen. Die grundlegende Idee, die Alltagspraxis des Sportunterrichts offenzulegen, steht der zu dieser Zeit noch überwiegend normativ orientierten Sportpädagogik entgegen. Zwei Studien beschäftigen sich mit dem Lehrerhandeln, von denen die eine von Lange (1981) sich auf „den Sportlehrer im Alltag“ bezieht. Lange arbeitet heraus, dass das Handeln von Sportlehrkräften eigenen Prinzipien folgt, die sich nicht mit denen der sportdidaktischen Normen decken. So ist beispielsweise das alltägliche Handeln auf reibungsloses Funktionieren des Unterrichts ausgerichtet und gründet auf Typisierungen. Eine aus eigenen Erfahrungen gewonnene spezifische Alltagsdidaktik bildet sich aus. Ähnliches gilt für die Planungsprozesse; die offiziellen Lehrpläne spielen für die Unterrichtsplanung nur eine mittelbare Rolle, indem sie zwar langfristige Planungen beeinflussen können, für die kurzfristige, alltägliche Unterrichtsvorbereitung jedoch kaum herangezogen werden (Bräutigam 1986, S. 276-280). In neuerer Zeit hat Wolff (2017) das Zusammenspiel von Lehrkräften und Schüle-

rinnen und Schülern bei der Aufführung von Sportunterricht rekonstruiert. „Aufführung“ sage ich hier, weil er ganz im Sinne der Praxeologie von einer „skilfull performance“ spricht, die den Sportunterricht zum Funktionieren bringe.

Die Linie der Alltagsforschung lässt sich weiterführen, wenn man neue Studien zur Fachkultur des Sportunterrichts dazuzählt. Ernst (2014) kristallisiert aus Lehrerinterviews heraus, dass Sportlehrkräfte sich gerne als Sportlerinnen und Sportler sehen; Schierz und Serwe-Pandrick (2018) erkennen in Schüleraussagen ein Muster: Sportunterricht sei eigentlich gar kein Unterricht im Sinne von schultheoretischen Grundsätzen, sondern nur gelenkte Beschäftigung oder Sporttreiben. Eine Rekonstruktion von Sichtweisen, die Lehrkräfte auf Schülerinnen und Schüler haben, legt Schiller (2020) vor. Er macht u.a. eine beharrliche habitualisierte Norm, nämlich die des männlichen Sportlers, aus, an der sich Sportlehrkräfte orientieren.

Wenn man die Ergebnisse zur Alltagsforschung bündeln wollte, so könnte man zum Schluss kommen, dass sich in der Sportunterrichtspraxis eine eigene Handlungslogik und ein entsprechender Sportlehrkräftehabitus hält, die beide kaum von den Leitideen universitärer Sportdidaktik beeinflusst werden. Angesichts der Befunde könnte man gar behaupten, Sportunterricht unterliege *vorrangig* einem „heimlichen“ Lehrplan.

In einem Schulfach, das maßgeblich von der Körperlichkeit und den entsprechenden sportlichen Praktiken geprägt ist, sind Geschlechterordnungen von enormer Bedeutung. Auch hier kann man Spuren empirischer Forschung schon über mehrere Jahrzehnte verfolgen. Die Benachteiligung von Mädchen im Sportunterricht ist ein bis in die heutige Zeit nicht gelöstes Problem, das gerade in den 1980er und 1990er Jahre viel beforscht wurde, z.B. in den Untersuchungen von Scheffel und Palzkill (1994). Mit dem Begriff des „sexualisierten Bündnisses“ haben sie eine geschlechterbezogene Hierarchie bezeichnet, die sie im Verhältnis von Sportlehrerinnen und Schülern rekonstruiert haben. Sportlehrerinnen sichern sich die Unterrichtsbeteiligung und eine Art „Nicht-Angriffspakt“ der Jungen, indem sie diesen die Führungsrolle im Sportunterricht überlassen. Mädchen dagegen, die häufiger nicht so fordernd auftreten, setzen daher ihre Interessen weniger durch und machen sich eher unsichtbar. Dass Sportlehrerinnen so handeln, ist nicht etwa als persönliches Versagen zu interpretieren, denn, wie Firley-Lorenz in ihrer Interviewstudie (2004) nachweisen konnte, wird weiblichen Sportlehrkräften weniger Kompetenz zugesprochen als männlichen. Sport ist ein gesellschaftliches Feld, das außerordentlich klar durch Geschlechtersegregation gekennzeichnet ist. Der Sportunterricht scheint

dagegen recht wenig ausrichten zu können. So zeigen auch aktuellere Studien, etwa von Gieß-Stüber und Sobiech (2017) oder Frohn (2019), dass Geschlechterdifferenzen immer wieder aktualisiert und bestätigt werden. Geschlechterordnungen sind damit ein wesentliches Element des „heimlichen“ Lehrplans des Sportunterrichts.

Ich möchte abschließend in der gebotenen Kürze auf die empirische Forschung zu Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht eingehen. Ein Meilenstein ist in meinen Augen nach wie vor die Studie von Miethling und Krieger (2004). Mit ihrer Rekonstruktion von bedeutsamen Themen des Sportunterrichts aus Schülersicht konnten sie auf Probleme aufmerksam machen, die auf der Ebene des „heimlichen“ Lehrplans liegen. So sind etwa das Erleben von Ungerechtigkeit, die doppelte Verletzbarkeit oder die körperliche Exponiertheit Anzeichen für die große Bedeutung von unerwünschten Nebeneffekten des Sportunterrichts. Oder umgekehrt: Für Schülerinnen und Schüler ist der offizielle Lehrplan gar nicht unbedingt das Wesentliche am Sportunterricht, wie die Auswertung von Gruppendiskussionen durch Zander (2018) ebenso belegen. Sportunterricht werde stattdessen „als eine der wenigen schulischen Gelegenheiten der Verwirklichung außerunterrichtlicher Orientierungen“ (S.27) genutzt. Auch zu Schülerstrategien zum Umgang mit dem offiziellen Lehrplan hat die Sportdidaktik etwas zu bieten, etwa die Studie von Kamper (2015); Schülerinnen und Schüler erweisen sich als Unterrichtsexpert*innen, indem sie das, was offiziell gefordert wird, auf ihr Können und ihre Interessen anpassen, umdeuten oder sich den Anforderungen mehr oder weniger geschickt entziehen. Besonders problematische Seiten des Sportunterrichts zeigt Grimlinger (2013; 2014) in ihren Untersuchungen auf, wenn es um Anerkennungs- und Missachtungsprozesse der Schülerinnen und Schüler untereinander geht. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler haben in der Regel auch sozial im Sportunterricht eine starke Position, während leistungsschwache marginalisiert werden. Die aktive Rolle der Schülerinnen und Schüler am „heimlichen“ Lehrplan tritt in diesen Studien deutlich hervor. Ähnlich könnte man auch Wiesches Untersuchungen (2016) zu Scham und Beschämung im Sportunterricht lesen.

Man muss noch einmal deutlich benennen, dass Überschneidungen zwischen den Forschungssträngen bestehen: so sind selbstverständlich Alltagspraktiken auch gleichzeitig Schülerpraktiken, Genderfragen durchziehen alles, und die Kasuistik hat eine Vielzahl an Problemen benannt, die sich in die anderen Kategorien auch einordnen ließen. Mit der der Brille des „heimlichen“ Lehrplans auf die rekonstruktiv-empirische Sportdidaktik ge-

blickt zu haben, zeigt jedoch, dass schon viele Befunde über den nicht offiziellen Lehrplan des Sportunterrichts vorliegen, die sich zudem über längere Zeiträume nachweisen lassen. Auch wenn der Begriff des „heimlichen“ Lehrplans nicht durchgehend in den genannten Studien Verwendung findet, ist doch durch die kritisch-aufklärerische Grundhaltung der qualitativen Sportunterrichtsstudien eine Nähe zu diesem Denkmodell festzustellen.

6 Fazit

Leser*innen dieses Beitrags mögen sich abschließend fragen, was der „heimliche Lehrplan“ eigentlich in seinem Bedeutungsumfang umfassen soll. Es sollte klar geworden sein, dass verschiedene Denktraditionen und wissenschaftliche Ausrichtungen hierbei zusammenfließen (s. Abschnitt 2). Dadurch und durch das Problem, dass die Übersetzung von „hidden“ in das deutsche „heimlich“ keine absolute Parallele ist, haben wir es tatsächlich mit einem Begriff mit unscharfen Rändern zu tun. Kritisch könnte man zudem zu meinem Argumentationsgang anmerken, dass ich den Begriffsumfang nochmals deutlich ausgeweitet habe, indem ich die Analyse von Unterrichtspraktiken oder -logiken als Ausdruck eines heimlichen Lehrplans angenommen habe. Allerdings erscheint mir die Betrachtung sehr unterschiedlicher qualitativer Studien zum Schulsport vor einer gemeinsamen Interpretationsfolie doch fruchtbar. Durch die Nutzung des Begriffs „heimlicher“ Lehrplan ließen sich bestimmte Probleme des Schulsports besser fokussieren; die Einordnung der erwähnten Studien in bestimmte Gruppen scheint mir nicht nur der Übersicht zu dienen, sondern zugleich auch Gemeinsamkeiten herauszukristallisieren. Wenn man so will, habe ich die Figur des „heimlichen“ Lehrplans als Zentralkategorie genutzt wie sie in der Grounded Theory Methodologie (Glaser & Strauss, 1998/1967) angestrebt wird. Welche Ergebnisse lassen sich nun inhaltlich festhalten?

Der Sportunterricht ist bis heute in allen Bundesländern, Schulformen und Jahrgangsstufen als Schulfach verankert. Doch seine Stellung innerhalb des Fächerkanons ist weiterhin nicht eindeutig geklärt. Maraun stellt schon 1977 (S. 179) fest: „Am Sportunterricht kommt man nicht vorbei, er hat sich etabliert, und außerdem macht er Spaß. Eben – so ernst ist er ja schließlich nicht! Auf diese Weise wird der Sportunterricht zur ‚wichtigsten Nebensache‘ der Schule. In einer solchen (Selbst-)Darstellung aber ist das, was ‚Heimlicher Lehrplan‘ meint, enthalten: Einer ‚Nebensache‘ schenkt

man keine Aufmerksamkeit. Sie existiert, so wie sie ist, ohne in ihren Auswirkungen bemerkt zu werden, und hat, da sie ‚wichtig‘ ist, doch ihre Funktion: Die soziale Realität, der sie entstammt, zu rechtfertigen (...).“ Wie können wir heute auf diese Aussage blicken?

Im Abschnitt 3 dieses Beitrags habe ich zu zeigen versucht, dass Dreebens vier wesentliche Normen, die die Schule als Sozialisationsagentur vermittelt, nämlich Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität, im Sportunterricht vermutlich nur eingeschränkt vermittelt werden. Während andere Fächer Leistungsanforderungen stellen und entsprechend „harte“ Leistungsbewertungen vornehmen, die tatsächlich dem Selektionsauftrag der Schule entsprechen, ist dies im Fach Sport die Ausnahme von der Regel. Die Fachkonstruktion eines erziehenden Sportunterrichts, also einer Erziehung zum und durch Sport, trägt zudem dazu bei, einen umfassenden Erziehungsanspruch zu erheben, der dem Merkmal der Spezifität anderer Schulfächer widerspricht.

Man muss vermutlich zugeben, dass sich im Kern seit der Aussage Marauns (1977) nicht so viel im Sportunterricht geändert hat. Die verschiedenen Forschungsstränge, die sich der Offenlegung von verdeckten Strukturen oder eben: dem „heimlichen“ Lehrplan des Sportunterrichts widmen, weisen alle in eine ähnliche Richtung. Sportunterricht ist geprägt von einer Fachkonstruktion, an der sich sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte beteiligen. Sie inszenieren Sportunterricht gemeinsam als ein Fach, das nach wie vor eine Nähe zum außerschulischen Sport herstellt, während es sich von den anderen Schulfächern distanziert. Sportunterricht scheint ziemlich resistent gegenüber pädagogischen und didaktischen Reformbemühungen zu sein. Wenn man sich den Alltag des Sportunterrichts unter der Perspektive des „heimlichen“ Lehrplans ansieht, dann kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Schulstrukturen – wie in Dreebens Vorstellungen – weit weniger Einfluss haben als die typischen Strukturen des außerschulischen Sports.

Man kann zu unterschiedlichen Bewertungen dieser „Sonderstellung“ des Sportunterrichts kommen: einerseits kann man aus pädagogischer Sicht befürworten, dass das Fach Sport nicht an dem „gnadenlosen“ Auswahlprozess der Schule teilnimmt, sondern sich eher als inklusives Fach mit vielseitigem Förderpotenzial auffasst. Andererseits besteht bei einer solchen Fachkonstruktion insgesamt die Gefahr, dass der Sportunterricht nicht ernst genommen wird und zu einer Freizeitveranstaltung wird. Oder: kann ein Fach staatliche Förderung beanspruchen, dessen Akteure es als „Insel der Entschulung“ (Wolters, 2010) verstehen? Meines Erachtens muss

die Sportdidaktik weiter an einer anspruchsvollen fachlichen Konstruktion arbeiten, die zudem die Chance hat, die offensichtlich hartnäckigen Praktiken im Alltag des Sportunterrichts zu transformieren. Dass dies eine bisher nicht gelöste Aufgabe ist, sollte durch den Beitrag klar geworden sein.

Angesichts der z.T. rasanten gesellschaftlichen Veränderungen, die sich derzeit manifestieren wie etwa die Ausdifferenzierung und zunehmende Heterogenität der Sport- und Bewegungskultur, die Digitalisierung, die Zunahme von sozialer Ungleichheit sowie erhebliche Veränderungen im Schulsystem (Stichworte: Ganzttag, Inklusion), erscheint es geboten, Sportlehrkräfte über den heimlichen Lehrplan aufzuklären. Es ist zu vermuten, dass sich die Einflüsse des heimlichen Lehrplans im Verhältnis zu den offiziellen Aufträgen der Schule nicht gerade abschwächen werden. Insofern sind weitere Studien dazu sicherlich zu erwarten und zu begrüßen.

Literatur

- Bernfeld, S. (1994). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (7. Aufl.). Suhrkamp. (Original: 1925)
- Bräutigam, M. (1986). *Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern*. Czwalina.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag.
- Dietrich, K. (1975). Wer bestimmt die Sportcurricula? Offizielle Curricula und verborgene Lehrplanentscheidungen. In Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg (Hrsg.), *Der Bürger im Staat*, 25 (3), 239-244.
- DOSB (2022). *Bestandserhebung 2022*. https://cdn.dosb.de/user_upload/www.dosb.de/uber_uns/Bestandserhebung/BE-Heft_2022.pdf
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen* (2. Aufl.). Suhrkamp. (engl. Original: On what is learned in school, 1968)
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2 (2), 63-76.
- Fend, H. (1980). Einleitung. In R. Dreeben, *Was wir in der Schule lernen* (S. VII-IVX). Suhrkamp.
- Firley-Lorenz, M. (2004). *Gender im Sportlehrerberuf*. Afra.
- Frohn, J. (2019). Geschlechter(re)konstruktionen im Sportunterricht aus Schüler*innen-sicht – eine Längsschnittstudie. In J. Frohn, E. Gramespacher, & J. Süßenbach (Hrsg.) (2019), *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 74-80). Czwalina.

- Frohn, J., & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3. Aufl.)(S. 242-272). Meyer & Meyer.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.-P., & Brettschneider, W.-D. (2006). *Der Sportunterricht aus Schülerperspektive*. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 107-152). Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P., & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech, & S. Günther (Hrsg.), *Sport & Gender – (Inter-)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung* (S. 265-280). Springer VS.
- Glaser, B., & Strauss, A.L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber (Original 1967).
- Grimminger, E. (2013). Besondere Sichtbarkeit durch Unsichtbarkeit – wie sich Schüler/Innen untereinander grundlegende Anerkennung im Sportunterricht verweigern. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 55-77.
- Grimminger, E. (2014). *Anerkennung und Missachtung im Sportunterricht*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Freiburg.
- Henry, J. (1975). Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 35-51). Beltz.
- Hunger, I., Radtke, S., Tiemann, H. (Hrsg.). *Dabei sein ist (nicht) alles. Inklusion im Fokus der Sportwissenschaft*. Feldhaus, Edition Czwalina.
- Jackson, P.W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 19-34). Beltz. (englisches Original 1968)
- Kamper, S. (2015). *Schüler im Sportunterricht*. Feldhaus.
- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung. In B. Claußen, & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation* (S. 71-89). Leske + Budrich.
- Lange, J. (1981). Der Sportlehrer im Schulalltag. *sportpädagogik*, 5 (6), 10-17.
- Maraun, H.-K. (1977). Der „Heimliche Lehrplan“ – Aspekte einer Theorie des Sportunterrichts. *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 1 (2), 170-186.
- Menze-Sonneck, A. (2001). Schulsport in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 50, 259-266.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Hofmann.
- Mutz, M. (2020). Sport- und Bewegungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein Update des Forschungsstands. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 39-50). Hofmann.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht – Grundlagen und Perspektiven*. Schneider.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.)(2023). *Die wichtigsten Fragen und Antworten zur inklusiven Schule*. file:///C:/Users/pwolters/Downloads/2023.06.01_Flyer-inklusion-WEB.pdf

- Parsons, T. (1968). Die Schulklasse als soziales System. In T. Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161-193). Europäische Verlagsgesellschaft. (englisches Original in *Harvard Educational Review*, 29, (4), 1959, 297–318)
- Prohl, R. (2010). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 169-179). Hofmann.
- Scheffel, H., & Palzkill, B. (1994). Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. *sportunterricht*, 43, 159-166.
- Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik*. Beltz.
- Scherler, K., & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Hofmann.
- Schierz, M., & Serwe-Pandrick, E. (2018). Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von "Unterricht" im sozialen Geschehen von Sportstunden. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 53-71.
- Schiller, D. (2020). "Annähernd so gut wie die beiden Jungs" – Die habitualisierte Norm des männlichen Sportlers als fachkulturelle Orientierungsfigur im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8 (2), 78-98.
- Schmidt, R. (2023). Hidden Curriculum revisited. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis* (S. 111-128). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845277349-1>
- Spranger, E. (1962). *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Quelle & Meyer.
- Tagungswebsite DGfE-Kommission Sportpädagogik (2023). <https://sport.kmst.tu-dortmund.de/tagungen/jahrestagung-dgfe-kommission-sportpaedagogik-2023/>
- Thiele, J., & Schierz, M. (2020). Sportunterricht nach PISA. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8 (1), 5-22.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. VS Verlag.
- Wellendorf, F. (1973). Schule und Identität. Thesen zur schulischen Sozialisation. *betrifft: erziehung*, 6 (5), 23-26.
- Wiesche, D. (2016). *Scham und Selbst im Sportunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bochum.
- Willis, P. (1979). *Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Syndikat.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht*. transcript.
- Wolters, P. (2006). *Bewegung unterrichten*. Czwalina.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(innen) an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21-40.
- Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 5-30.
- Zinnecker, J. (Hrsg.).(1975). *Der heimliche Lehrplan*. Beltz.

Quo vadis *Kompetenzorientierung im Sport*? Rück-, Ein- und Ausblick auf ein Bildungssetting-übergreifendes Thema

von Clemens Töpfer, André Gogoll, Julia Hapke-König, Annalena Möhrle,
Anna Siffert, Ralf Sygusch & Sebastian Liebl

Zusammenfassung: Der Diskurs um Kompetenzorientierung wird seit PISA auch in den sportbezogenen Bildungssettings der Schüler*innen-, Sportlehrkräfte- und Trainer*innenbildung geführt. Bislang liegt kein Überblick vor, der die Kompetenzdiskurse in diesen Settings zusammenfassend darstellt. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, wie das Thema Kompetenzorientierung settingspezifisch und settingübergreifend im sportpädagogischen Diskurs - insbesondere in Publikationen der ZSF - repräsentiert ist. Ausgehend von einem narrativen Review wurden in einem mehrstufigen Verfahren pro Setting relevante Beiträge ausgewählt und entlang von fünf Leitfragen (u.a. zu forschungsmethodisch-empirischen Erkenntnissen) analysiert. Mit diesem Rückblick zeigt sich, dass die settingspezifischen Kompetenzdiskurse sich inhaltlich teils bedeutsam unterscheiden und auch unterschiedlich stark durch die ZSF repräsentiert werden. Abschließend werden zu den einzelnen Settings diskursiv und vergleichend Einblicke in den Diskurs zur Kompetenzorientierung gegeben. Als Ausblick werden darüber hinaus übergreifende Entwicklungspotenziale für die Sportpädagogik herausgearbeitet.

Schlagwörter: Kompetenzmessung; Kompetenzmodellierung; Schüler*innenbildung; Sportlehrkräftebildung; Trainer*innenbildung

Abstract: Since PISA, the discourse on competence orientation has also been conducted in the sport-related educational settings of student, PE teacher and coach education. To date, there is no overview that summarises the discourse on competences in these settings. Against this background, this article explores the question of how the topic of competence orientation is represented in the sports pedagogical discourse - particularly in ZSF publications - both in specific settings and across settings. Based on a narrative review, relevant articles per setting were selected in a multi-stage process and analysed along five key questions (e.g. research methodological and empirical findings). This review shows that the setting-specific competence discourses differ significantly in terms of content and are also represented to varying degrees by the ZSF. Finally, discursive and comparative insights into the discourse on competence orientation are provided for the individual settings. As an outlook, overarching development potentials for sports pedagogy are also identified.

Keywords: competence measurement; competence modelling; coach education; physical education teacher education; student education

1 Einleitung

Im Windschatten der Bildungswissenschaften hat sich *Kompetenzorientierung* als einflussreiches Thema in verschiedenen sportbezogenen Bildungs-

settings angesiedelt (Sygusch et al., 2022). Nach ersten Diskussionen und Ansätzen im Bereich des Sportunterrichts (u.a. Gissel, 2010; Gogoll, 2013), die in der Folge bildungspolitischer Forderungen nach Bildungsstandards zu Beginn der 2000er Jahre entstanden sind, wird Kompetenzorientierung mittlerweile auch intensiv im Bereich der Sportlehrkräftebildung beforscht (u.a. Meier, 2018; Wibowo & Heemsoth, 2019). Inzwischen liegen für die Schüler*innen- und Sportlehrkräftebildung sowohl Kompetenzmodellierungen (Baumgartner, 2018; Töpfer et al., 2022) als auch Kompetenztests (u.a. Töpfer, 2019; Wittwer, 2021) vor. Die Trainer*innenbildung – eher ein Bildungssetting am Rande sportpädagogischer Forschungen – hat bereits 2005 kompetenzorientierte Rahmenrichtlinien als Grundlage für Qualifizierungen unter dem Dach des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) gesetzt (DSB, 2005) und diese 2020 um ein eigenes DOSB-Kompetenzmodell ergänzt (Sygusch et al., 2020). Auch für dieses Setting liegen bereits erste Kompetenztests vor (u.a. Heim et al., 2018).

Der vorliegende Beitrag für das ZSF-Sonderheft möchte den Diskurs um Kompetenzorientierung im Sport – insbesondere in ZSF-Publikationen – entlang der drei Bildungssettings Schüler*innenbildung (SB), Sportlehrkräftebildung (LB) und Trainer*innenbildung (TB) nachzeichnen, einordnen und zukünftige Perspektiven aufzeigen. Dabei werden die folgenden (Teil-)Fragestellungen verfolgt:

Wie ist das Thema Kompetenzorientierung settingspezifisch und settingübergreifend im sportpädagogischen Diskurs – insbesondere in Publikationen der ZSF – repräsentiert?

1. Worauf rekurrieren die Kompetenzdiskurse und welche leitbild- bzw. lebensweltbezogenen Anforderungen werden deutlich?
2. Welche theoretisch-konzeptionellen, empirischen sowie didaktischen Erkenntnisse werden erzielt?

Im ersten Teil des Beitrags nehmen wir einen *Rückblick* zur Kompetenzorientierung im Sport vor (Kap. 3). Im zweiten Teil (Kap. 4) geben wir zunächst *Einblick* in markante Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Diskursen der drei Bildungssettings (SB, LB, TB) und zeigen anschließend in einem *Ausblick* Desiderate und Entwicklungspotenziale für die deutschsprachige Kompetenzdiskussion auf.

2 Methodischer Zugang

Das methodische Vorgehen orientiert sich an einem narrativen Review (Ferrari, 2015). Recherche, Auswahl und Analyse der Beiträge beruhen auf einem mehrstufigen Prozess:

(1) Ausgangspunkt ist eine Datenbankrecherche in SPOLIT. Dabei wurde der Suchbegriff „Kompetenz“⁴ verwendet und alle Treffer ab dem Jahr 2013 in der Zeitschrift für sportpädagogische Forschung (ZSF) registriert. Diese Suche ergab $n = 21$ Zeitschriftenartikel (6x SB, 14x LB, 1x TB). Für die Analyse wurden basierend auf deren Titel sowie Abstract und im Zweifelsfall deren Volltext $n = 10$ ZSF-Beiträge (1x SB, 8x LB, 1x TB) ausgewählt, in denen Kompetenzen oder deren Bestandteile zentraler Gegenstand sind (z.B. Beiträge zur Kompetenzmodellierung oder -testentwicklung).

(2) Im nächsten Schritt wurden ausgehend von Zitationen dieser ZSF-Beiträge weitere Beiträge der Kategorie A (dvs, 2011) recherchiert: Dabei wurde einerseits dem ‚Schneeballprinzip‘ folgend geprüft, auf welche Beiträge im Literaturverzeichnis verwiesen wird (ab 2000). Andererseits wurde mit Hilfe von Google Scholar geprüft, wie der jeweilige ZSF-Beitrag in der Scientific Community rezipiert wird. Aus beiden Zugängen wurden exemplarisch weitere Beiträge¹ eingeschlossen, wobei nicht nur der deutschsprachige, sondern auch der internationale, englischsprachige Diskurs Berücksichtigung fand.

(3) Abschließend wurden bei Bedarf auch Beiträge einbezogen, die nicht als Kategorie-A-Publikationen gelten, aber dennoch den Diskurs um Kompetenzorientierung nachhaltig geprägt haben.

(4) Jeder selektierte Beitrag wurde anhand von fünf Leitfragen analysiert. Diese orientieren sich an in den Bildungswissenschaften formulierten Ansprüchen zur Kompetenzorientierung (u.a. Helmke & Hosenfeld, 2004; Klieme et al., 2003; Weinert, 2001). Die ersten beiden Leitfragen fokussieren die *Ausgangspunkte* (vgl. *Teilfragestellung 1*):

- a) *Welche leitbild- bzw. lebensweltbezogenen Anforderungen werden deutlich?*
- b) *Auf welche Kompetenzdefinitionen und -modelle o.ä. wird Bezug genommen?*

1 Um alle drei Bildungssettings quantitativ möglichst gleichwertig zu betrachten und um die Beitragsvielfalt bewältigen zu können, wurde die Gesamtzahl der Beiträge pro Setting auf etwa zehn (+/- 1) limitiert.

Bildungswissenschaftliche Ansprüche heben einerseits hervor, dass die Kompetenzdiskussion sich an vorhandenen fachdidaktischen Konzepten bzw. pädagogischen Leitbildern (z.B. Erziehender Sportunterricht) sowie an im jeweiligen Setting bestehenden lebensweltbezogenen Anforderungen ausrichten sollte (u.a. Klieme & Hartig, 2007). Andererseits sind vorhandene Kompetenzverständnisse (z.B. Weinert, 2001) sowie Kompetenzmodelle (z.B. Baumert & Kunter, 2006) grundlegend für die weitere Forschung – auch in den Fachdidaktiken.

Die nächsten drei Leitfragen fokussieren die gewonnenen *Erkenntnisse* (vgl. *Teilfragestellung 2*):

- c) *Welche theoretisch-konzeptionellen Erkenntnisse werden erzielt?*
- d) *Welche forschungsmethodisch-empirischen Erkenntnisse werden erzielt?*
- e) *Welche didaktische sowie curriculare Empfehlungen werden abgeleitet?*

Diese Leitfragen verdeutlichen, dass mit der Kompetenzorientierung ein spezifisches Erkenntnisinteresse in einer settingbezogenen Domäne verbunden ist. Von den Bildungswissenschaften wurden Prämissen formuliert, die theoretisch-konzeptionelle Entwicklungen (z.B. im Sinne von theoretisch begründeten Kompetenzmodellen), forschungsmethodisch-empirische Erkenntnisse (z.B. die Validierung von Fragebögen zur Erfassung von Kompetenzen) sowie die Generierung von didaktischen sowie curricularen Empfehlungen (z.B. Merkmale von Aufgabekultur) fokussieren (u.a. Helmke & Hosenfeld, 2004; Klieme et al., 2003).

*3 Rückblick: Diskurs um Kompetenzorientierung in der Schüler*innen-, Sportlehrkräfte- und Trainer*innenbildung*

*3.1 Schüler*innenbildung*

Es wurden elf Beiträge zum Kompetenzdiskurs in der SB in die systematische Analyse einbezogen. Nach der initialen Recherche wurde lediglich ein Treffer (Gogoll, 2013) in der ZSF explizit zur Kompetenzorientierung gefunden. Eine vertiefende Recherche ausgehend von Gogoll (2013) führte zu drei weiteren Beiträgen der Kategorie A (Herrmann & Seelig, 2017a; Töpfer, 2019; Töpfer et al., 2022) sowie zwei Beiträgen anderer Kategorien (Gissel, 2010; Zeuner & Hummel, 2006). In Erweiterung wurden vier relevante Beiträge der Kategorie A (Lindemann et al., 2023; Herrmann & Seelig, 2017b; Strotmeyer et al., 2020, Volk et al., 2021) einbezogen. Darüber hinaus wurde ein Beitrag von Sygusch und Hapke (2018) eingeschlossen.

Ergänzend wurden drei Sammelbände (Pfitzner, 2014; Roth et al., 2012; Whitehead, 2010) sowie ein Beitrag von Thiele und Schierz (2020) als bedeutsam erachtet und flankierend in die Betrachtungen einbezogen. Der aktuelle deutschsprachige Diskurs um Kompetenz wird aus internationaler Sicht durch die Idee der *Physical Literacy* von Whitehead (2010) erweitert.

a) Leitbild- bzw. lebensweltbezogene Anforderungen

Im Sinne eines Leitbildes heben alle Beiträge hervor, dass Schüler*innen zur mündigen Teilhabe an Bewegung, Spiel und Sport befähigt werden sollen. Allerdings wird dieses Leitbild einerseits unterschiedlich stark ausdifferenziert und andererseits unterschiedlich interpretiert. Einige Beiträge verweisen konkret auf die Idee der Handlungsfähigkeit als Leitbild für einen erziehenden Sportunterricht. Besonders ausführlich wird dies bei Gogoll (2013) dargestellt und die Unterscheidung einer operativen und reflexiven Handlungsfähigkeit vorgenommen. Darauf aufbauend wird dies – mit dem Fokus Gesundheit – ebenfalls ausführlich bei Töpfer (2019) sowie – zur taktischen Kompetenz – bei Sygusch und Hapke (2018) aufgegriffen. Lediglich genannt und teils definitorisch ausgeführt wird Handlungsfähigkeit als Ausgangspunkt bei Gissel (2010), Herrmann und Seelig (2017b), Töpfer et al. (2022) sowie Zeuner und Hummel (2006). Auffällig ist, dass dabei auf unterschiedliche Verständnisse von Handlungsfähigkeit zurückgegriffen wird. In den Ausführungen von Zeuner und Hummel (2006) werden Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz bspw. als synonym verstanden.

In einigen Fällen wird kein explizites Leitbild benannt, jedoch werden implizit Gedanken einer Befähigung angedeutet (u.a. Herrmann & Seelig, 2017a; Lindemann et al., 2023; Strotmeyer et al., 2020, Volk et al., 2021). Einige der genannten Beiträge zur SB thematisieren den Befähigungsgedanken über andere Konzepte. Ein thematischer Schwerpunkt liegt dabei im Leitbild der Gesundheitskompetenz, welches sich von *Health Literacy* ableitet (Lindemann et al., 2023; Töpfer, 2019; Volk et al., 2021). Hierbei werden Anforderungssituationen in einem weiten Verständnis insbesondere über den Umgang mit Gesundheitsinformationen definiert. Argumentativ steht bei diesen Beiträgen die Befähigung zu einem gesundheitsförderlichen Verhalten und körperlicher Aktivität im Fokus. Die Rolle des verantwortungsvollen Handelns sensu Handlungsfähigkeit wird dabei explizit von Lindemann et al. (2023) und Töpfer (2019) thematisiert.

b) Ausgangsdefinitionen und -modelle

In den Beiträgen zur SB werden vielfach Bezüge zum Kompetenzdiskurs der empirischen Bildungsforschung im Allgemeinen, aber auch zu spezifisch sportpädagogischen Vorarbeiten in diesem Setting hergestellt. Auffallend häufig wird die Definition von Weinert (2001)² als Anhaltspunkt genutzt (Gogoll, 2013; Herrmann & Seelig, 2017a; 2017b; Töpfer, 2019; Töpfer et al., 2022; Volk et al., 2021). Während die genannten Beiträge Weinert als theoretischen Ankerpunkt nutzen, um ‚weiterzudenken‘, stellt Gissel (2010) die Referenz zu Weinert vor allem her, um auf das Fehlen motorischer Aspekte in Weinerts Definition aufmerksam zu machen. Zeuner und Hummel (2006) stellen keine Bezüge zum Weinertschen Kompetenzverständnis her.

Weitere viel zitierte Vorarbeiten liegen in der ‚Klieme-Expertise‘ (Klieme et al., 2003) und damit einhergehenden Publikationen (z.B. Klieme & Hartig, 2007). Auch auf diese, im Nachgang des ‚PISA-Schocks‘ entstandenen Texte, rekurriert ein Großteil der aufgeführten Beiträge (u.a. Gogoll, 2013; Gissel, 2010; Herrmann & Seelig, 2017a; Sygusch & Hapke, 2018; Volk et al., 2021). In dem ergänzenden Beitrag von Thiele und Schierz (2020) werden Bezüge zur ‚Klieme-Expertise‘ hergestellt; diese wird insbesondere genutzt, um ebenfalls die kompetenztheoretischen Entwicklungen im Fach Sport im Nachgang von PISA kritisch zu reflektieren.

Auffällig andere kompetenztheoretische Bezugspunkte stellt der Beitrag von Zeuner und Hummel (2006) her. Deren Modellvorstellungen folgen im Ursprung dem Kompetenzansatz von Roth (1971) und dem daran anknüpfenden berufspädagogischen Verständnis von Erpenbeck und Heyse (1999). Der Begriff Handlungskompetenz wird genutzt und mit Handlungsfähigkeit gleichgesetzt.

Die eingeschlossenen Beiträge referenzieren auch spezifisch auf sportpädagogische Vorarbeiten im Bereich der Kompetenzorientierung. Häufig werden Bezüge zum Beitrag von Gogoll (2013) hergestellt (Herrmann & Seelig, 2017b; Töpfer, 2019; Töpfer et al., 2022). Darüber hinaus liegen Verweise zu anderen sportpädagogischen kompetenzbezogenen Arbeiten (u.a. Roth et al., 2012) vor. Insbesondere sportpädagogische Vorarbeiten, aber auch allgemeindidaktische Texte zur Aufgabenkultur werden aufgegriffen

2 Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

(u.a. Pfitzner, 2014). Zwei Beiträge zur Gesundheitskompetenz (Lindemann et al., 2023; Volk et al., 2021) suchen Bezüge insbesondere innerhalb der gesundheitswissenschaftlich geprägten Diskussion um Gesundheitskompetenz.

c) Theoretisch-konzeptionelle Erkenntnisse

Fünf der eingeschlossenen Beiträge fokussieren einen theoretisch-konzeptionellen Erkenntnisgewinn, wobei die Entwicklung von Kompetenzmodellen im Mittelpunkt steht. Die Modelle von Gissel (2010; ‚sportive Bewegungskompetenz‘) sowie Zeuner und Hummel (2006; ‚Kompetenzmodell für das Fach Sport‘) folgen zwar unterschiedlichen theoretischen und kompetenzbezogenen Ansatzpunkten, ähneln sich aber insofern, dass motorische Facetten als wichtige Teilkompetenzen bzw. Fähigkeiten eine Rolle spielen. Allerdings werden auch Bezüge zu Einstellungen, Werthaltungen und Reflexivität erkennbar (u.a. ‚Selbstkompetenz‘ bei Zeuner & Hummel, 2006). Beide genannten Beiträge verbleiben in ihren Aussagen und theoretischen Bezügen auf einer relativ allgemeinen Ebene. Der Beitrag von Gogoll (2013) stellt gewissermaßen als erstes Modell konkrete Bezüge zu den Grundlagen der empirischen Bildungsforschung sowie deren kompetenztheoretischen Anknüpfungen her. Das dreidimensionale Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz zielt dabei vor allem auf eine kognitionspsychologische Ausdeutung von Handlungsfähigkeit ab. Im Anschluss an den Modellentwurf von Gogoll entwickelt Töpfer (2019) an der Schnittstelle zwischen Handlungsfähigkeit und Gesundheitskompetenz das Modell der sportbezogenen Gesundheitskompetenz. Die Modellvorstellungen von Gogoll (2013) sowie Töpfer (2019) fließen in den dreidimensionalen Modellentwurf der EKSpO-Taxonomie ein (Töpfer et al., 2022; ‚Entwurf zur Kompetenzentwicklung im Sport‘). Ähnlich wie bei Gogoll (2013) sowie bei Gissel (2010) definiert sich die Inhaltsdimension über Themen als Zusammenspiel aus Bewegungsfeldern und pädagogischen Perspektiven. Die Kompetenzbereiche (‚Aktivitäten‘) werden durch Modellvorstellungen u.a. von Anderson und Krathwohl (2001) erweitert. Hierbei wird explizit eine Verknüpfung von Wissen und Können angestrebt und damit die Wissensnutzung als Handeln in der Situation modelliert.

Der Erkenntnisgewinn ergänzender Beiträge ist bspw. bei Thiele und Schierz (2020) eher als hermeneutischer Diskussionsbeitrag im Lichte der Kompetenzorientierung im Fach Sport im Nachgang von PISA einzuordnen, indem auch eine theoretische Verortung einschlägiger Begrifflichkeit

ten (u.a. Literacy) vorgenommen wird. Ergänzend ist in diesem Kontext auch der Sammelband von Whitehead (2010) zu nennen. In diesem wird Kompetenz zwar nicht explizit mit Literacy verknüpft, diese und folgende Arbeiten von Whitehead gelten aber als Wegbereiter für einen internationalen Boom um Physical Literacy. Inhaltlich zeigen sich vielfältige Schnittstellen zum Kompetenzdiskurs. Insbesondere über den internationalen Diskurs um PISA werden Kompetenz und Literacy (Tenorth, 2004) gemeinsam gedacht und verstehen sich als Dispositionen zur verantwortungsvollen Bewältigung lebensweltlicher Anforderungssituationen (Klieme et al., 2003) – auch im Kontext von Bewegung und Sport (Whitehead, 2010). Dimensionen der Physical Literacy (physisch, kognitiv, affektiv) finden sich demnach auch in vielen Kompetenzmodellen für das Fach Sport wider (u.a. Gissel, 2010).

d) Forschungsmethodisch-empirische Erkenntnisse

Sechs der eingeschlossenen Beiträge fokussieren einen forschungsmethodisch-empirischen Erkenntnisgewinn. Beinahe alle vorliegenden Beiträge sind als Validierungsstudien konzipiert; lediglich ein Beitrag dokumentiert darüber hinaus eine Interventionsstudie (Volk et al., 2021). Inhaltlich betrachtet ist das Erkenntnisinteresse vor allem auf zwei Bereiche ausgerichtet: *Gesundheitskompetenz* (Lindemann et al., 2023; Töpfer, 2019; Volk et al., 2021) sowie *motorische Basiskompetenzen* (Herrmann & Seelig, 2017a; 2017b; Strotmeyer et al., 2020).

Die Beiträge zur *Gesundheitskompetenz* beschäftigen sich mit den Konzepten bewegungsbezogener (Lindemann et al., 2023; Volk et al., 2021) und sportbezogener Gesundheitskompetenz (Töpfer, 2019). Lindemann et al. (2023) adaptierten dabei vorhandene Skalen zur bewegungsbezogenen Gesundheitskompetenz, indem sie diese in kindgerechte Sprache überführten und an 10- bis 16-jährigen Schüler*innen validierten. Volk et al. (2021) führten eine randomisiert kontrollierte Studie mit Schüler*innen der 9. Klasse durch und erforschten die Effekte einer sechswöchigen Intervention im Sportunterricht. Im Mittelpunkt standen Outcome-Variablen wie z.B. Kontrollkompetenz, Fitnessparameter oder Interesse. Das forschungsmethodisch-empirische Interesse von Töpfer (2019) liegt in der Validierung eines Leistungstests zur sportbezogenen Gesundheitskompetenz für Schüler*innen der 7.-10. Klasse.

Weitere empirische Arbeiten entstanden im Bereich der *motorischen Basiskompetenzen*. Der Beitrag von Herrmann und Seelig (2017b) fokussiert

die Validierung eines Instruments (MOBAK-5) zur Erfassung der motorischen Basiskompetenzen in der 5. Klasse. Es wurde sowohl die Konstruktvalidität geprüft als auch Determinanten der motorischen Basiskompetenzen identifiziert. In einem weiteren Beitrag untersuchten Herrmann und Seelig (2017a) den Zusammenhang zwischen den motorischen Basiskompetenzen und der Selbstwahrnehmung motorischer Kompetenzen (SEMOK). Die SEMOK-Skalen wurden mit Fünftklässlern hinsichtlich Konstrukt- und Kriteriumsvalidität überprüft. Strotmeyer et al. (2020) untersuchten die faktorielle Validität des MOBAK-3-4 Testinstruments sowie Zusammenhänge z.B. mit Geschlecht, Alter oder dem Gewichtsstatus.

In Ergänzung werden in den Sammelbänden von Pfitzner (2014) und Roth et al. (2012) auch verschiedene empirische Befunde aufgezeigt. Im Vordergrund stehen dabei meist Befragungen von Sportlehrkräften über kompetenzorientierten Sportunterricht (z.B. zur Akzeptanz oder zur Umsetzung kompetenzorientierter Lehrpläne).

e) Didaktische sowie curriculare Empfehlungen

Im Grunde bieten die eingeschlossenen Beiträge kaum didaktische oder curriculare Empfehlungen. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass die Beiträge vor allem einer theoretischen Konzeptualisierung dienen oder einem empirisch-methodischen Erkenntnisinteresse folgen.. In zwei Beiträgen werden jedoch vereinzelt Empfehlungen formuliert. Recht konkret werden Empfehlungen zur Umsetzung einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur bei Sygusch und Hapke (2018) am Beispiel Fußball formuliert. Exemplarische, kompetenzorientierte Lernziele und Lernaufgaben für weitere Unterrichtsthemen liegen auch bei Töpfer et al. (2022) vor.

In den ergänzenden Sammelbänden finden sich weitere methodische Implikationen bei Pfitzner (2014), in dem bspw. Gogoll basierend auf seinem Modellentwurf (Gogoll, 2013) Impulse für die Umsetzung der Aufgabenkultur bietet und auch Gissel basierend auf seinem Modell (Gissel, 2010) Konsequenzen für einen kompetenzorientierten Sportunterricht formuliert. Auch Roth et al. (2012) zeigen unterschiedliche Anregungen zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts auf.

3.2 Sportlehrkräftebildung

Elf Beiträge zum Kompetenzdiskurs in der LB wurden in die Betrachtung einbezogen. Acht ZSF-Beiträge beschäftigen sich substantiell mit dem Thema Kompetenzorientierung im Kontext von LB und wurden für die vorliegende Analyse berücksichtigt (Baumgartner, 2018; Heemsoth, 2016; Liebl & Sygusch, 2020; Meier, 2018; Niederkofler et al., 2018; Schole et al., 2022; Wibowo & Heemsoth, 2019; Wittwer, 2021). Davon ausgehend wurden im Sinne des in Kapitel 2 beschriebenen Verfahrens weitere Beiträge recherchiert. Dies führte aufgrund der zahlreichen Forschungsarbeiten zur kompetenzorientierten LB zu einer großen Anzahl an Beiträgen, deren systematische Berücksichtigung im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht möglich ist. Die Recherche zeigte jedoch, dass die acht ZSF-Beiträge im deutschsprachigen Raum stark zitiert werden und die Diskussion um kompetenzorientierte LB breit abbilden. Im vorliegenden Beitrag wurden diese acht Beiträge um ausgewählte deutschsprachige (Vogler et al., 2017) und internationale Publikationen (Ward, 2011; Ward & Ayzazo, 2016) punktuell ergänzt, da diese ihrerseits die ZSF-Beiträge aufgreifen bzw. in ihnen zitiert werden³.

a) Leitbild- bzw. lebensweltbezogene Anforderungen

Die ZSF-Beiträge orientieren sich ebenso wie die o.g. weiteren Publikationen – mehr oder weniger explizit – an einem beruflichen Leitbild im Sinne des kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatz (vgl. u.a. Baumgartner, 2018; Krauss, 2022): Professionalität von Lehrkräften fokussiert hier insbesondere die Fähigkeit zur Anwendung von Wissen, schließt aber auch weitere Dispositionen (bspw. Überzeugungen und Werthaltungen) zur Bewältigung beruflicher Aufgaben ein. Als Anwendungsfeld wird überwiegend das *Unterrichten* (u.a. Meier, 2018; Schole et al., 2022) und teilweise damit verbunden auch das *Diagnostizieren* (Niederkofler et al., 2018) gesehen. Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften bemisst sich demnach v.a. daran, wie es ihnen gelingt, im Fachunter-

3 Uns ist bewusst, dass v.a. im German Journal for Exercise and Sport Science (u.a. Baumgartner, 2022; Erhorn et al., 2020; Heemsoth & Wibowo, 2020), aber auch bspw. in der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften (Vol. 45, u.a. Lohmann et al., 2023) noch weitere relevante Beiträge vorzufinden sind, die hier aber - wie in Kap. 2 beschrieben - aus Gründen des Umfangs nicht berücksichtigt werden können.

richt Prozesse zur Kompetenzentwicklung und den Lernfortschritt der Schüler*innen voranzubringen. Insbesondere aufbauend auf der Expertiseforschung (Bromme, 1992) ist die Grundannahme, dass Sportlehrkräfte Kompetenzen in verschiedenen Dimensionen benötigen, wobei kognitive Dispositionen in Form von Professionswissen eine besondere Rolle spielen (Baumert & Kunter, 2006). Dem schließt sich die Prämisse an, dass je mehr dieser Kompetenzen akkumuliert werden, ein Lehrkräftehandeln, welches einen positiven Effekt auf den Lernfortschritt der Schüler*innen hat, umso wahrscheinlicher wird (ebd.). Das normative Leitbild der LB steht somit im Zusammenhang mit normativen Leitbildern der SB (vgl. Kaskadenmodell; Krauss, 2022). Eine explizite Zusammenführung von normativen Leitbildern der LB und der sportunterrichtlichen SB findet sich jedoch nur in wenigen Beiträgen wieder. Dabei rekurren Wibowo und Heemsoth (2019) sowie Meier (2018) explizit auf einen Erziehenden Sportunterricht, wobei jedoch weitgehend abstrakt bleibt, welcher Output auf Schüler*innenseite erzielt werden soll. Konkretere Betrachtungen des Outputs finden sich zumindest implizit bei Niederkofler et al. (2018) und Schole et al. (2022), die über ihre Fragestellung und ihr Studiendesign zum Ausdruck bringen, dass der Erwerb motorischer Basiskompetenzen einen Output von Schüler*innen darstellen soll. In den internationalen Beiträgen wird implizit (u.a. Ward, 2011) deutlich, dass Schüler*innen v.a. Kenntnisse über (Sicherheits-)Regeln sowie sportartbezogene Techniken und Taktiken erwerben sollen.

Die Relevanz lebensweltbezogener Anforderungen bzw. Anforderungssituationen wird in der Diskussion zur kompetenzorientierten Lehrkräftebildung betont (Blömeke et al., 2015; Klieme & Hartig, 2007; Weinert, 2001). Sie werden als Ausgangspunkt zur Identifikation von Kompetenzen, als Lernanlass zum Erwerb und als Bezugspunkt zur Überprüfung von Kompetenzen angesehen. In den recherchierten und analysierten Beiträgen werden Anforderungen von Sportlehrkräften mal explizit, mal implizit thematisiert. Insbesondere Beiträge, die sich mit der Operationalisierung (z.B. Wibowo & Heemsoth, 2019) und Erfassung von Kompetenzen (z.B. Wittwer, 2021) befassen, versuchen, Anforderungen zu konkretisieren, um bspw. die Inhaltsvalidität (Wibowo & Heemsoth, 2019) zu überprüfen, oder um Videovignetten zu gestalten (Wittwer, 2021). Es gibt jedoch auch Ausnahmen: Die internationalen Publikationen (Ward, 2011; Ward & Ayvazo, 2016) befassen sich zwar ebenfalls mit der Operationalisierung von Professionswissen, konkretisieren jedoch keine Anforderungen. Hier wird vom Anforderungsbereich *Teaching* ausgegangen und hierzu - ausgehend

von Shulman (1986) - professionelles Wissen ausdifferenziert. Ein weiterer auffälliger Unterschied ist der Konkretisierungsgrad von Anforderungen. Während in einzelnen Beiträgen spezifische Anforderungssituationen für das Unterrichten (z.B. Liebl & Sygusch, 2020) und für das Diagnostizieren (Niederkofler et al., 2018) konkretisiert werden, werden in anderen Beiträgen (z.B. Vogler et al., 2017) situationsunspezifische Anforderungsbereiche begründet (z.B. Inhalte präsentieren oder mit Schüler*innen interagieren).

b) Ausgangsdefinitionen und -modelle

Während deutschsprachige Modellierungen zu Sportlehrkräftekompetenzen in den frühen 2000er Jahren noch auf die erziehungswissenschaftliche Diskussionslinie sensu Roth (1971) und die Kompetenztrias Selbstkompetenz, Sach-/Methodenkompetenz und Sozialkompetenz rekurrieren (z.B. Miethling & Gieß-Stüber, 2007), lehnen sich die seit 2016 in der ZSF erschienen Arbeiten stärker an kognitionspsychologische Modellierungen (Krauss, 2022) an. Einen zentralen Ausgangspunkt zur Modellierung von Kompetenzen von (angehenden) Sportlehrkräften bildet das - inzwischen generisch gedachte - *Modell der professionellen Handlungskompetenz* der COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2006). Dieses unterscheidet vier Dimensionen: Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen und Selbstregulation. Weitere generische Bezugsmodelle sind die Konzeptualisierung von *Kompetenz als Kontinuum zwischen Dispositionen und Performanz* (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015), worauf bspw. Baumgartner (2018) und Wittwer (2021) Bezug nehmen, und das *Kaskadenmodell* nach Krauss (2022), worauf bspw. Schole et al. (2022) rekurrieren. Beide Bezüge haben gemeinsam, dass kognitive und nicht-kognitive Dispositionen miteinander verknüpft und in Beziehung zur Performanz im Lehrkräftehandeln sowie zum Schüler*innenlernen gesetzt werden.

Der Hauptfokus der ZSF-Beiträge richtet sich auf die kognitive und dispositionale Ebene des Professionswissens. Eine Ausnahme bilden hier lediglich Baumgartner (2018), welcher ein alle Dimensionen und das gesamte Kontinuum umfassendes Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften konzeptualisiert, und Schole et al. (2022), welche neben dem *Professionswissen* auch die Dimension der Zielorientierungen in den Blick nehmen. Einen zentralen theoretischen Bezugspunkt zum Professionswissen bildet die Wissenstaxonomie nach Shulman (1986), die Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen unterscheidet. Im

Hinblick auf den zentralen Anforderungsbereich des fachlichen Unterrichtens konzentrieren sich sowohl die ZSF-Beiträge als auch die weiteren Publikationen (u.a. Vogler et al., 2017; Ward, 2011) vornehmlich auf die fachspezifischen Wissensanteile: fachwissenschaftliches Wissen bzw. Content Knowledge (CK) (u.a. Heemsoth, 2016; Schole et al., 2022; Ward, 2011) sowie fachdidaktisches Wissen bzw. Pedagogical Content Knowledge (PCK) (u.a. Meier, 2018; Ward & Ayvazo, 2016; Wibowo & Heemsoth, 2019). Während die ZSF-Beiträge sich überwiegend an der Konzeptualisierung des Modells der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) orientieren, greifen die internationalen Beiträge auf das Modell der *Domains of Mathematical Knowledge for Teaching* (Ball et al., 2008) zurück.

Neben dem Aufgreifen einzelner weiterer Bezüge wie bspw. der professionellen (Sport-)Unterrichtswahrnehmung (Reuker, 2017) in Baumgartner (2018) oder dem Experten-Novizen-Paradigma (u.a. Berliner, 2001) in Meier (2018) und Niederkofler et al. (2018), werden hauptsächlich in Form von wechselseitigen Bezugnahmen auch explizit fachdidaktische Bezüge hergestellt (u.a. Wittwer, 2021). Der Beitrag von Liebl und Sygusch (2020) rekurriert mit dem Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport (EKSpO) (damals: Brandl-Bredenbeck & Sygusch, 2017; heute: Sygusch et al., 2022) auf einen sportwissenschaftlich generierten Konzeptualisierungsvorschlag.

c) Theoretisch-konzeptionelle Erkenntnisse

Sechs der acht ZSF-Beiträge leisten einen theoretisch-konzeptionellen Beitrag. Den umfassendsten und in erster Linie theoretischen Entwurf legt Baumgartner (2018) vor, der ein *integratives Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften* entwickelt. Insbesondere unter Rekurs auf Blömeke et al. (2015) stehen im Kern des Modells verschiedene Dispositionen (z.B. Professionelles Wissen und Selbstregulation) sowie kompetenzbereichsbezogene Performanzen, die durch mediierende Prozesse (Wahrnehmen, Interpretieren, Entscheiden) miteinander verknüpft sind. Das Modell weist zudem weitere Ebenen mit Blick auf die Schüler*innen auf: Wahrnehmung und Interpretation der Sportlehrkraft und Lernmotivation sowie Schulleistungen der Schüler*innen. Der Beitrag intendiert somit eine theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung des Kompetenzdiskurses zur LB, die sowohl einen Rahmen zur Einordnung von empirischen Erkenntnissen bieten soll als auch auf Implikationen zur Messung von Performanzen (Baumgartner, 2018) verweist.

In Anlehnung an das Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) widmen sich die weiteren Beiträge v.a. der Modellentwicklung mit dem Ziel, die theoretischen Grundlagen für valide Messinstrumente und -verfahren zu generieren. Die Beiträge befassen sich daher mit der Konzeptualisierung und Operationalisierung von Kompetenzen, insbesondere dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissen von (angehenden) Sportlehrkräften. Dabei etabliert Heemsoth (2016) als erster Beitrag in der ZSF das von den weiteren Beiträgen aufgegriffene Vorgehen, fachübergreifende Heuristiken für die Strukturierung des fachspezifischen Wissens von Sportlehrkräften zu nutzen. Hierbei zeigt sich zwar ein gemeinsamer theoretischer Bezugspunkt, welcher fachwissenschaftliches Wissen als das Wissen über Konzepte und Fakten eines Gebiets sowie das Verständnis von den Strukturen und der Genese dieses Wissens begreift und fachdidaktisches Wissen als die Wissensbestandteile versteht, die zur Vermittlung von fachlichen Inhalten benötigt werden (Shulman, 1986). In der weiteren Ausdifferenzierung und Operationalisierung zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede: Während bspw. das fachdidaktische Wissen in den ZSF-Beiträgen hauptsächlich als Disposition gedacht wird, wird dieses insbesondere im englischsprachigen Diskurs (u.a. Ward & Ayvazo, 2016), aber auch in weiteren deutschsprachigen Publikationen (u.a. Vogler et al., 2017) als Entscheidungshandeln definiert, welches immer nur kontextualisiert (re)konstruiert werden kann.⁴

d) Forschungsmethodisch-empirische Erkenntnisse

Mit der bildungswissenschaftlich geprägten Diskussion um Kompetenzorientierung geht der Anspruch einher, Kompetenzen empirisch erfassbar zu machen. Dieses (Fern-)Ziel wird in allen recherchierten und analysierten Beiträgen deutlich. Dabei lassen sich zwei verschiedene Beitragsarten identifizieren: (a) forschungsmethodische Beiträge, die zur Entwicklung von Instrumenten für die Erfassung von Kompetenzen beitragen möchten; (b) empirische Beiträge zu quantitativen Studien, die entsprechende Instrumente einsetzen, oder zu qualitativen Studien, die einzelne Aspekte der Kompetenzorientierung konkretisieren möchten.

4 Ein Grund für solch unterschiedliche Operationalisierung kann darin gesehen werden, dass der deutschsprachige und der internationale Diskurs voneinander weitgehend losgelöst geführt werden (Kap. 4). Englischsprachige Beiträge der nationalen Kompetenzdiskussion (z.B. Greve et al., 2020) bilden immer noch eine Ausnahme.

Forschungsmethodische Beiträge (a) in der ZSF stammen von Meier (2018), Wibowo und Heemsoth (2019) und Wittwer (2021), wobei Meier (2018) sowie Wibowo und Heemsoth (2019) – genauso wie der weitere deutschsprachige Beitrag von Vogler et al. (2017) – fachdidaktisches Wissen fokussieren. Lediglich der Beitrag von Wittwer (2021) zielt auf die Erfassung von Fachwissen. Alle aufgeführten Beiträge fokussieren kognitive Dispositionen und versuchen diese mittels Paper-Pencil-Tests zu erfassen. Zwei der Beiträge (Vogler et al., 2017; Wittwer, 2021) fokussieren darüber hinaus eine performative Ebene. Die Erfassung erfolgt hier jeweils über Videovignetten.

Empirische Beiträge (b) in der ZSF stammen etwa von Liebl und Sygusch (2020), Niederkofler et al. (2018) sowie von Schole et al. (2022). Während Niederkofler et al. (2018) mit der Diagnosekompetenz eine spezifische Teil-Kompetenz von Sportlehrkräften untersuchen, befassen sich die anderen beiden Studien mit Lehrkompetenzen von fachfremd Sport unterrichtenden Grundschullehrkräften. Während Liebl und Sygusch (2020) über eine Delphi-Studie entsprechende Mindeststandards konkretisieren, überprüfen Schole et al. (2022) u.a. den Einfluss von fachqualifizierten bzw. fachfremden Grundschullehrkräften auf die Entwicklung der motorischen Basiskompetenzen ihrer Schüler*innen.

e) Didaktische sowie curriculare Empfehlungen

Die eingeschlossenen ZSF-Beiträge sowie die weiteren berücksichtigen Publikationen konkretisieren kaum didaktische und/oder curriculare Empfehlungen⁵. Nur der ZSF-Beitrag von Liebl und Sygusch (2020) formuliert explizit Implikationen (u.a. Lernzielformulierungen) für die Gestaltung von Aus-/Fortbildungen für fachfremd Sport unterrichtende Lehrkräfte.

3.3 Trainer*innenbildung

Insgesamt wurden neun Beiträge zum Kompetenzdiskurs in der TB einbezogen. In der ZSF wurde lediglich ein Beitrag veröffentlicht (Möhrle et al., 2023). Für einen umfassenden Rückblick auf den Kompetenzdiskurs zur TB

5 Außerhalb der recherchierten und analysierten Beiträge existieren aber sehr wohl Veröffentlichungen zu Umsetzungsmöglichkeiten und Good-Practice-Beispielen für eine kompetenzorientierte LB (z.B. Röger-Offergeld, Kirsch & Sygusch, 2021).

wurden weitere fünf nationale (Kategorie A: Heim et al., 2018; Möhrle et al., u. r.; weitere Beiträge: DSB, 2005; Sygusch et al., 2020a; 2020b) und drei internationale Beiträge (Kategorie A: De Klerk & Surujlal, 2014; Myers et al., 2006; weiterer Beitrag: ICCE, 2013) berücksichtigt.

a) Leitbild- bzw. lebensweltbezogene Anforderungen

Keiner der Beiträge orientiert sich explizit an einem ausdifferenzierten Leitbild *kompetenter Trainer*innen*. In sechs Beiträgen kann jedoch implizit auf gewisse Leitideen geschlossen werden. Der ZSF-Beitrag (Möhrle et al., 2023) greift mit der empirischen Identifikation von Anforderungssituationen des Trainer*innenalltags eine Leitidee des DOSB-Kompetenzmodells (Sygusch et al., 2020a; 2020b) auf. Beim DOSB-Modell erschließt sich die Leitidee *kompetenter Trainer*innen* über lebensweltliche Anforderungen. Danach umfassen „Trainerkompetenzen sportwissenschaftliches, methodisch-didaktisches und sozial-kommunikatives *aktives Wissen* und dessen *reflektierte Nutzung* (= Können) zur Lösung von variablen Anforderungssituationen in Training und Wettkampf“ (ebd., S. 47). In dieser Definition bildet sich auch – zumindest implizit – die Leitidee der älteren DOSB-RRL ab, nach denen Trainer*innen handlungskompetent (sensu Roth, 1971) sind, wenn sie Fach-, Methoden- und sozial-kommunikative Kompetenz verbinden (DSB, 2005). International wird mit dem Ansatz der *Coaching Effectiveness* bzw. *Coaching Efficacy* (ICCE, 2013; Myers et al., 2006) eine Leitidee erkennbar, nach der Kompetenzen von Trainer*innen unmittelbar über sportlichen Erfolg definiert werden.

Lebensweltbezogene Anforderungen - entweder bottom-up identifiziert oder top-down konzipiert - werden in sechs Beiträgen angeführt. Im ZSF-Beitrag identifizieren Möhrle et al. (2023) mittels qualitativer Befragung von Trainer*innen 46 exemplarische Anforderungssituationen aus dem Trainer*innenalltag, die sie zu sieben aus der Literatur abgeleiteten Anforderungsbereichen kategorisieren. Danach wurden bspw. 39% der Anforderungssituationen dem *Trainieren* zugeordnet, 15% dem *Analysieren und Beurteilen* sowie 13% dem *Coachen im Wettkampf*. Sie folgen damit den bottom-up-Empfehlungen des DOSB-Kompetenzmodells, nach denen Sportverbände für ihre Lizenz-Lehrgänge bestimmen sollten, „welche übergreifenden Anforderungssituationen für Trainer- und Übungsleiter*innen typisch sind“ (Sygusch et al., 2020a, S. 45). In weiteren Beiträgen werden weite Anforderungsbereiche skizziert, aus denen Konkretisierungen top-down abgeleitet werden (können). In den DOSB-RRL wird die *Planung*,

Organisation, Durchführung und Steuerung von Training als zentraler Anforderungsbereich angeführt (DSB, 2005). Heim et al. (2018) fokussieren mit ihrem Testinstrument die *Planung und Durchführung von Training*. Das *International Sport Coaching Framework* (ICCE, 2013, S. 16) weist “six primary functions” aus, bspw. *set the vision and strategy* oder *conduct practices and prepare for and manage competitions*. De Klerk und Surujal (2014, S. 538) entwickeln in einem kombinierten top-down/bottom-up-Verfahren (Literaturrecherche, quantitative Trainer*innenbefragung zur Relevanz) sieben Bereiche, bspw. *leadership and motivation, managing the competitive experience, communication* oder *planning*.

b) Ausgangsdefinitionen und -modelle

In sieben Beiträgen wird - zumindest implizit - auf bestehende Kompetenzdefinitionen und -modelle Bezug genommen. Der ZSF-Beitrag (Möhrle et al., 2023) orientiert sich bei seinem Kompetenzverständnis eng am DOSB-Kompetenzmodell (Sygusch et al., 2020a; 2020b), das sich seinerseits auf den bildungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs stützt (u.a. Baumert & Kunter, 2006; Klieme et al., 2003; Weinert, 2001). Auch Möhrle et al. (u. r.) begründen in ihrer Differenzanalyse Ansprüche, die sie aus dem bildungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs (ebd.) ableiten. Die DOSB-RRL stützen sich hingegen implizit auf das deutlich ‘ältere’ Kompetenzverständnis der Kompetenztrias nach Roth (1971). Heim et al. (2018) schließen am bildungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs an, indem sie sich - unter der Betonung der Aufgabenverwandtschaft von Trainer*innen und Lehrkräften - am Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) orientieren und sich dabei auf das Professionswissen (hier: Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) von Fußballtrainer*innen fokussieren.

International wird weniger auf Kompetenzdefinitionen und -modelle Bezug genommen, sondern vielmehr auf Definitionen und Modelle zu *Coaching Effectiveness* bzw. *Coaching Efficacy*. So stützt sich das *International Sport Coaching Journal* (ICCE, 2013) auf Coté und Gilbert (2009), die *Coaching Effectiveness* anhand von *coaches’ knowledge, athletes’ outcomes* and *coaching contexts* beschreiben. Myers et al. (2006) rekurrieren auf Feltz et al. (1999), die in ihrem Modell vier Dimensionen von *Coaching Efficacy* ausweisen: *game strategy, motivation, teaching technique* und *character building*.

c) Theoretisch-konzeptionelle Erkenntnisse

Vier Beiträge fokussieren theoretisch-konzeptionelle Erkenntnisse. Im ZSF-Beitrag leiten Möhrle et al. (2023) literaturgestützt zunächst Definition und Merkmale von Anforderungssituationen her und identifizieren schließlich acht übergreifende mögliche Anforderungsbereiche von Trainer*innen. Diese Erkenntnisse leisten einen Beitrag zur Weiterentwicklung des DOSB-Kompetenzmodells (Sygusch, 2020a; 2020b), in dem Anforderungssituationen als Ausgangspunkt für eine Lernziel-, Aufgaben- und Prüfungskultur dienen. Heim et al. (2018) fokussieren sich zunächst - als Basis für die Entwicklung eines Leistungstests - auf die Modellierung und Ausdifferenzierung des Professionswissens von Fußballtrainer*innen für den Anforderungsbereich *Trainieren*.

d) Forschungsmethodisch-empirische Erkenntnisse

Fünf Beiträge sind empirisch ausgelegt. Im ZSF-Beitrag führten Möhrle et al. (2023) eine explorative Mixed-Method-Studie zu Anforderungssituationen des Trainer*innenalltags durch. Sie identifizierten und systematisierten 46 verbandspezifische Anforderungssituationen, wovon elf Anforderungssituationen nach Test auf Generalisierbarkeit auf den Trainer*innenalltag aller fünf beteiligten Verbände zutreffen. Möhrle et al. (u. r.) führten eine Differenzanalyse der DOSB-RRL und der Ausbildungskonzeptionen von vier DOSB-Mitgliedsverbänden auf Ebene der Lernziele durch. Den Lernzielen der DOSB-RRL wird dabei eine höhere kompetenzorientierte Formulierungsqualität sowie ein höheres Anspruchsniveau nachgewiesen als den Lernzielen der Ausbildungskonzeptionen der Mitgliedsverbände. Dabei zeigt sich hinsichtlich der Lizenzstufen eine ähnlich stringente Steigerung des Anspruchsniveaus der Lernziele vom C- bis zum Diplom-Trainer.

Heim et al. (2018) entwickelten – basierend auf ihrem Modell zum Professionswissen und der Item-Response-Theorie – einen Leistungstest zur objektiven Messung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Fußballtrainer*innen. Myers et al. (2006) und De Klerk und Surujlal (2014) zielen mit ihren Beiträgen ebenfalls auf die empirische Erfassung von Trainer*innenkompetenz. Sie entwickelten und validierten hierzu einen Selbst- (De Klerk & Surujlal, 2014) bzw. Fremdeinschätzungsbogen (Myers et al., 2006).

e) Didaktische sowie curriculare Empfehlungen

Empfehlungen zu curricularen Entwicklungen finden sich – neben den eingeschlossenen Curricula (DSB, 2005; ICCE, 2013) – nur im DOSB-Kompetenzmodell (Sygusch et al., 2020a; 2020b). Dagegen enthalten fünf Beiträge didaktische Hinweise oder konkrete Gestaltungsprinzipien.

Im ZSF-Beitrag legen Möhrle et al. (2023), eng angelehnt an das DOSB-Kompetenzmodell (Sygusch et al., 2020a; 2020b), Anforderungssituationen aus dem Trainer*innenalltag auch in ihrer didaktischen Funktion aus. Dazu schlagen sie vor, Anforderungssituationen u.a. zur Auswahl relevanter *Wissensbereiche* sowie für die Begründung von *Lernzielen* heranzuziehen. Im DOSB-Kompetenzmodell werden darüber hinaus didaktische Prinzipien im Rahmen einer Aufgaben- und Prüfungskultur (Sygusch et al., 2020b) umfassend konzipiert. Neben systematisch angelegten *Lern- und Prüfungsaufgaben* werden dabei kompetenzorientierte Merkmale wie *kognitive Aktivierung*, *Lebensweltbezug* und *Meta-Reflexion* begründet. Lebensweltliche Anforderungssituationen dienen hier dazu, „die authentische Nähe zum Trainer*innenalltag [...] in idealtypischer Weise sicherzustellen“ (Möhrle et al., 2023, S. 52). Im DOSB-Kompetenzmodell werden überdies curriculare Empfehlungen gegeben, bspw. zur Überarbeitung von *Inhalten*, *Lernzielen* und *methodischen Grundsätzen* in den DOSB-RRL sowie in den Curricula der DOSB-Mitgliedsverbände. In den vorliegenden DOSB-RRL (DSB, 2005) werden vereinzelt didaktische Grundsätze wie *Teilnehmenden-*, *Zielgruppen-*, *Handlungs-* und *Prozessorientierung* skizziert, jedoch ohne konkrete Auslegung für die methodische Gestaltung von Lizenz-Lehrgängen.

International liegen marginale didaktische Empfehlungen für die TB vor. Dabei können vereinzelt Hinweise auf *experimentelles Lernen* oder *Mentoring* (ICCE, 2013) nur implizit mit Kompetenzorientierung in Verbindung gebracht werden.

4 Ein- und Ausblick: Bildungssetting-übergreifende Diskussion zur Kompetenzorientierung im Sport

Im Folgenden sollen ausgehend von den Befunden zu den einzelnen Settings diskursiv und vergleichend Einblicke in den Diskurs zur Kompetenzorientierung gegeben werden. Als Ausblick werden darüber hinaus übergreifende Entwicklungspotenziale für die Sportpädagogik herausgearbeitet.

Ein vergleichender Blick auf die drei Settings zeigt deutliche Unterschiede auf. Während im Bereich der SB und TB nur je ein Beitrag in der ZSF

veröffentlicht wurde, konnten für die LB acht ZSF-Beiträge eingeschlossen werden. Die ZSF bildet damit die Kompetenzdiskussion zur LB deutlich stärker ab als zur SB und TB. Die Reihenfolge der pro Bildungssetting jeweils ersten, in der ZSF erschienenen Beiträge (Gogoll, 2013; Heemsoth, 2019; Möhrle et al., 2023) spiegelt in etwa die Reihenfolge im Aufkommen der jeweiligen Kompetenzdiskurse wider, wobei initiale Publikationen schon früher zu finden sind (u.a. Zeuner & Hummel, 2006). Unter Berücksichtigung der ZSF-Beiträge sowie der je Bildungssetting ergänzten Publikationen wird deutlich, dass die Kompetenzdiskussionen der SB und LB auf deutlich mehr Beiträge der Kategorie A rekurrieren können als die Kompetenzdiskussion der TB. Der wissenschaftliche Kompetenzdiskurs der TB zeigt stattdessen eine deutliche Nähe zur curricularen Praxis der Sportverbände (DSB, 2005; ICCE 2013). Dies erscheint als Besonderheit im Vergleich zu den anderen beiden Bildungssettings.

4.1 Worauf rekurrieren die Kompetenzdiskurse und welche leitbild- bzw. lebensweltbezogenen Anforderungen werden deutlich?

Gerade die frühen Beiträge der SB beziehen sich vorwiegend auf den bildungswissenschaftlichen Diskurs im Nachgang von PISA (u.a. Weinert, 2001), da zu dem Zeitpunkt in der Sportpädagogik kaum Vorarbeiten zur Kompetenzorientierung vorliegen. Jüngere Beiträge greifen zunehmend die Vorarbeiten aus der Sportpädagogik auf (u.a. Gogoll, 2013). In den Beiträgen wird dabei meist explizit Handlungsfähigkeit als Leitbild (z.B. Gogoll, 2013) ausgewiesen, welches auch implizit in einigen Beiträgen als Orientierungspunkt angedeutet wird (z.B. Herrmann & Seelig, 2017a). Die wenigsten Beiträge gehen jedoch detailliert darauf ein; zudem ist ein großer Deutungsspielraum zu erkennen. Von außerhalb der Sportpädagogik wird die Leitidee der Gesundheitskompetenz als internationaler Anschlusspunkt genutzt (u.a. Volk et al., 2021). Im Gegensatz dazu ist die internationale Leitidee der Physical Literacy bislang kaum in den deutschsprachigen Diskurs eingeflossen. Darüber hinaus werden lebensweltbezogene Anforderungssituationen nur exemplarisch formuliert; ein breites Verständnis über Anforderungssituationen zu Bewegung, Spiel und Sport in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen liegt bis dato nicht vor.

Der aktuelle Kompetenzdiskurs zur LB rekurriert überwiegend auf generische Kompetenzmodellierungen bzw. Heuristiken (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015). Mit dem integrativen Kompetenzstrukturmo-

dell von Baumgartner (2018) und dem Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport (damals: Brandl-Bredenbeck & Sygusch, 2017; heute: Sygusch et al., 2022) liegen inzwischen auch fachspezifische Modellierungen vor, auf die in jüngeren (ZSF-)Beiträgen Bezug genommen wird. In der LB dominiert das Leitbild bzw. Paradigma der professionellen Kompetenz (Krauss, 2022). Professionalität von Sportlehrkräften meint hier die Fähigkeit zur Anwendung von Wissen und anderen Dispositionen (u.a. Selbstregulation) zur Bewältigung beruflicher Aufgaben. Im Fokus der ZSF-Beiträge stehen insbesondere Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung des fachspezifischen Professionswissens. Als zentraler Anforderungsbereich wird das *Unterrichten* in den Mittelpunkt gestellt, wobei im deutschsprachigen Diskurs ein Bezug zum Erziehenden Sportunterricht (Wibowo & Heemsoth, 2019; Meier, 2018) sowie zu MOBAK (Niederkofler et al., 2018; Schole et al., 2022) deutlich wird. Weitere Anforderungsbereiche wie etwa *Beraten* oder *Innovieren* (KMK, 2014) werden nur vereinzelt und meist implizit aufgegriffen.

Die nationale TB orientiert sich am bildungswissenschaftlich geprägten Kompetenzdiskurs der LB, wobei hier mit dem DOSB-Kompetenzmodell (Sygusch et al., 2020) ein mehrfach aufgegriffener, fachspezifischer Bezug vorliegt. Insgesamt existieren – ähnlich wie bei der LB – Differenzen zum internationalen Kompetenzdiskurs der TB. Hier zeichnet sich eine Orientierung an etablierten psychologischen Konstrukten wie der Coaching Effectiveness/Efficacy ab, die ohne Bezug zur Kompetenzorientierung entstanden sind. Für die TB liegen keine expliziten und differenzierten Leitbilder zu kompetenten Trainer*innen vor. National dominiert die Leitidee, nach der sich Kompetenzen über das Handeln von Trainer*innen in konkreten Anforderungssituationen abzeichnen. International wird dagegen eine Leitidee impliziert, die sich vielmehr am Erfolg der Sportler*innen bemisst. Lebensweltbezogene Anforderungen werden zumeist top-down von übergreifenden Anforderungsbereichen abgeleitet und nur vereinzelt nahe am Trainer*innenalltag bottom-up identifiziert (De Klerk & Surujal, 2014; Möhrle et al., 2023).

Setting-übergreifend lassen sich auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene mehrere begriffliche Kontaktpunkte erkennen, die den Kompetenzdiskurs bestimmen. Als gewissermaßen sportpädagogisch grundlegend erscheint die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Kompetenz. Die Verbindung der beiden Begrifflichkeiten hängt dabei sehr stark von dem jeweiligen Verständnis der Begriffe ab (Gogoll, 2009). Während Roth (1971) Kompetenz dem zentralen Bildungsziel der Mündigkeit gleichsetzt,

beschreibt bspw. das Konzept der Basiskompetenzen (Baumert, 2003) Kompetenz als pragmatisch bedeutsamen Kern von Bildung und verzichtet auf den „normativen Bedeutungsüberschuss“ (Gogoll, 2009, S. 52). Darüber hinaus deutet sich an, dass die Rolle der Performanz in vorhandenen Modellen (v.a. der LB) an Bedeutung gewonnen hat. Handlungskompetenz scheint dabei eng mit Performanz verknüpft zu sein. Gleichwohl verstehen wir im Sinne von Baumert und Kunter (2006) Handlungskompetenz als komplexes Gefüge von Dispositionen, welches eine bestimmte Performanz ermöglicht.

Als zusammenfassenden Ausblick sehen wir insgesamt drei Entwicklungspotenziale:

- (1) Eine gesteigerte *Internationalität* der sportpädagogischen Forschung erkennen wir als relevantes Entwicklungspotenzial. Der Vergleich nationaler und internationaler Kompetenzdiskurse erscheint in allen drei betrachteten Bildungssettings lohnenswert, da bislang kaum eine Verknüpfung dieser Diskurse erkennbar ist. In der nationalen SB wäre bspw. eine stärkere Auseinandersetzung mit der internationalen Idee der Physical Literacy wünschenswert. Englischsprachige Beiträge aus den nationalen Diskursen, die der internationalen Diskussion zugänglich sind (SB: z.B. Herrmann & Seelig, 2017b; LB: z.B. Greve et al., 2020; TB: z.B. Heim et al., 2018), bilden aktuell eine Ausnahme. Umgekehrt rekurren deutschsprachige Beiträge - v.a. in der SB und TB - selten auf Ansätze und Erkenntnisse des internationalen Diskurses zum Output von Bildungsprozessen im Sport. Eine gegenseitige Bezugnahme nationaler und internationaler Beiträge kann dabei auch auf Grenzen stoßen, insbesondere wenn von unterschiedlichen Modellvorstellungen ausgegangen wird (Kap. 4.2).
- (2) Entwicklungspotenzial erkennen wir auch in der *Klarheit und Ausdifferenzierung von Leitbildern und Anforderungen*. Diese können dazu beitragen, dass Kompetenzen von (Sport-)Schüler*innen, Sportlehrkräften und Trainer*innen spezifisch anhand von Anforderungssituationen abgeleitet und operationalisiert werden können. Hilfreich erscheinen hierbei Vorgehensweisen, die sowohl theorieorientierte top-down als auch feldorientierte bottom-up Ansätze kombinieren (vgl. Möhrle et al., 2023).
- (3) Darüber hinaus sehen wir ein weiteres Entwicklungspotenzial in *Bildungssetting-übergreifenden Konzeptualisierungen*, wie sie Baumgartner (2018) für die LB und SB vorgelegt hat. Hierüber können die

jeweiligen Leitbilder und Anforderungen systematisch aufeinander bezogen werden. Mit einem fokussierten Blick auf die für die SB genannten Leitbilder 'Handlungsfähigkeit' und 'Erziehender Sportunterricht' kann konkretisiert werden, welche Kompetenzen bspw. Schüler*innen erwerben sollen, um darauf aufbauend abzuleiten, welche (Lehr-)Kompetenzen Sportlehrkräfte benötigen, um diese Schüler*innenkompetenzen zu fördern. Eine Konzeptualisierung wie die von Baumgartner (2018) liegt für die TB bis dato nicht vor.

4.2 Welche theoretisch-konzeptionellen, empirischen sowie didaktischen Erkenntnisse werden erzielt?

In der SB wurden gerade in den frühen Jahren schwerpunktmäßig Modelle entwickelt (z.B. Gissel, 2010; Gogoll, 2013); bislang konnte jedoch nur ein Bruchteil der Modelle validiert werden (z.B. Strotmeyer et al., 2020; Töpfer, 2019). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass nach wie vor kein konzeptioneller Konsens über ein Modell für das Fach Sport besteht. Auf der Ebene der empirischen Forschung deutet die Menge an Validierungsstudien an, dass in den jüngeren Jahren hinsichtlich der Instrumentenentwicklung einiges 'in Bewegung' gekommen ist. Aktuell liegt dabei ein deutlicher Schwerpunkt auf den Themen Gesundheitskompetenz (z.B. Lindemann et al., 2023) und motorische Basiskompetenzen (z.B. Herrmann & Seelig, 2017a), welche auch am internationalen Diskurs anknüpfen. Auf diese Weise wird die Vielfalt an zu erwerbenden Kompetenzen von Schüler*innen jedoch nicht abgebildet, sodass nur ein Teil der Kompetenzen empirisch erfasst werden kann. Hinsichtlich der didaktischen Empfehlungen liegen vereinzelt Entwürfe vor (z.B. Pfitzner, 2014; Sygusch & Hapke, 2018); nach wie vor kann der Umfang und die Tiefe an praxisorientierten Handreichungen als zu gering eingeschätzt werden.

Die berücksichtigten deutschsprachigen Beiträge zur LB erzielen derzeit v.a. theoretisch-konzeptionelle (z.B. Baumgartner, 2018) bzw. empirische Erkenntnisse zur Entwicklung von Instrumenten für die Kompetenzerfassung (z.B. Heemsoth, 2016; Wibowo & Heemsoth, 2019). Hierbei werden vielfach fachübergreifende Heuristiken zur Strukturierung fachspezifischen Wissens von Lehrkräften (z.B. Shulman, 1986) sportdidaktisch konkretisiert und validiert (z.B. Wittwer, 2021). Der englischsprachige Diskurs weist hingegen eine Fülle an empirischen Studien (z.B. Ward et al., 2018) auf. Dass die deutschsprachigen Beiträge die empirischen Erkenntnisse der eng-

lischsprachigen Beiträge kaum aufgreifen (s.o.), kann verschiedene Gründe haben. Aus theoretisch-konzeptioneller Sicht erscheint eine Bezugnahme dadurch erschwert, dass die beiden Diskurse Fachwissen und fachdidaktisches Wissen z.T. unterschiedlich ausdifferenzieren (Kap. 3.2). Zum anderen wird in den internationalen Beiträgen meist eine eindimensionale Ausrichtung auf Lehrkompetenzen deutlich, die insbesondere auf die Förderung sportartbezogener Kompetenzen von Schüler*innen zielen. Der deutschsprachige Kompetenzdiskurs erscheint hier aufgrund des erwähnten Bezugs zum Erziehenden Sportunterricht normativ anspruchsvoller. Didaktische Empfehlungen im Setting LB (z.B. Liebl & Sygusch, 2020) bilden derzeit die Ausnahme und bleiben meist implizit.

In der TB zielen im Grunde vor allem nationale Beiträge auf einen theoretisch-konzeptionellen Erkenntnisgewinn – hier zur Weiterentwicklung der TB und der Modellierung von Trainer*innenkompetenzen – ab. Neben den bereits ‚älteren‘ Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im DOSB (DOSB-RRL; DSB, 2005) fokussieren zwei theoretisch-konzeptionelle Beiträge das ‚jüngere‘ DOSB-Kompetenzmodell (Sygusch et al., 2020a; 2020b). Ein empirischer Erkenntnisgewinn wird sowohl durch nationale Beiträge (bspw. Identifikation von Anforderungssituationen [Möhrle et al., 2023]) als auch internationale Beiträge (bspw. zur Einschätzung von Kompetenzen [Myers et al., 2006]) verfolgt. Dabei unterscheidet sich die Erfassung von Kompetenzen national und international. Während national bisher objektive Leistungstests angestrebt werden (Heim et al., 2018; Siffert, 2024), werden international Kompetenzen primär durch Selbst- und Fremdeinschätzungen erhoben (z.B. Myers et al., 2006). Ein expliziter und umfassender Entwurf zu didaktischen Prinzipien liegt nur national vor (Sygusch et al., 2020a; 2020b). International werden entsprechende Prinzipien oder Empfehlungen (in den vorliegenden Beiträgen) nicht thematisiert.

Als zusammenfassenden Ausblick sehen wir insgesamt drei Entwicklungspotenziale:

- (1) Als erstes Potenzial sehen wir die *Entwicklung konsensfähiger Modelle* als Grundlage für die didaktische Umsetzung und die empirische Forschung. Insbesondere in der SB liegt eine Vielzahl von Modellierungen vor (z.B. Gissel, 2010; Gogoll, 2013), die sicherlich Schnittmengen aufweisen, aber bislang kein abgestimmtes Fachmodell ergeben. Aus Sicht der Kompetenzorientierung droht damit der Bildungsauftrag des Faches Sport in Ausdeutungen von Handlungsfähigkeit zu verwässern. Eine Verständigung auf grundlegende Kompetenzbereiche

(eventuell in Anschlussfähigkeit an den internationalen Diskurs um Physical Literacy) wird als wichtige Grundlage gesehen, um die sportpädagogische Forschung nach innen und nach außen anschlussfähig zu machen. Auf diese Weise wird auch eine bedeutende Grundlage für Modellierungen der LB geschaffen, da somit der Blick auf die zu erzielenden Lerngewinne von Schüler*innen geschärft wird.

- (2) Der *empirische Erkenntnisgewinn* stellt ein weiteres Entwicklungspotenzial für die sportpädagogische Forschung dar. Zwar belegen Validierungsstudien in SB und LB den Fortschritt in der Instrumentenentwicklung, aber in der TB besteht gerade bezüglich leistungsorientierter Kompetenztests noch eine Leerstelle, um angelehnt an Anforderungssituationen Trainer*innenkompetenzen erfassen zu können (in Erweiterung zu Heim et al., 2018). In der SB wäre es zudem erforderlich, die Kompetenzmessung (modellbasiert) auf vielfältige Kompetenzbereiche auszuweiten, um den Bildungsauftrag angemessen abbilden zu können. Bei der Entwicklung von Instrumenten sollte insgesamt der internationale Kenntnisstand stärkere Berücksichtigung finden. In allen drei Bildungssettings liegen bislang nur vereinzelte (meist querschnittliche) Studien vor. Die beispielweise in den Wirkmodellen (u.a. Baumgartner, 2018) postulierten Zusammenhänge sind derzeit kaum erforscht. In den kommenden Jahren sollte die Sportpädagogik systematisch in allen genannten Bildungssettings nationale Studien initiieren, um Kompetenzen und den Kompetenzerwerb zu erfassen. Hierbei spielen insbesondere Fragen der Wirksamkeit von Bildungsangeboten (z.B. im Rahmen von Interventionsstudien), aber auch systematische Bestandsaufnahmen (z.B. im Rahmen einer flächendeckenden Schulsportstudie) eine wichtige Rolle.
- (3) Ein weiteres Entwicklungspotenzial sehen wir in dem *systematischen Transfer des theoretischen und empirischen Erkenntnisgewinns* in Curricula sowie didaktische Prinzipien und Handreichungen. Während in der TB eine bereits verhältnismäßig enge Verknüpfung zu verbandsbezogenen Curricula besteht (v.a. Sygusch et al., 2020a; 2020b), scheinen Curricula in der SB und LB weitgehend entkoppelt vom Kompetenzdiskurs zu sein. Die Sportpädagogik sollte diesbezüglich aktiv den Wissensaustausch zur Entwicklung von modellbasierten Curricula (auch auf bildungspolitischer Ebene) suchen. Darüber hinaus sind systematische Implementationsstrategien und Evaluationsstudien erforderlich, um den Erwerb von Kompetenzen in der Breite zu realisieren und wissenschaftlich zu begleiten. Hierfür

braucht es einerseits konkrete Prinzipien und Aufgabensammlungen zur Umsetzung kompetenzorientierten Lehrens und Lernens, aber auch gezielte Aus- und Fortbildungsangebote in der LB und TB.

5 Fazit

Quo vadis, *Kompetenzorientierung im Sport*? Mit unserem Beitrag haben wir ausgehend von Rückblicken und Einblicken zunächst eine Standortbestimmung für die drei Settings SB, LB und TB vorgenommen und diese settingübergreifend diskutiert. Der 2013 formulierte Anspruch der ZSF, „die wissenschaftlichen Diskurse zu den Phänomenen Bewegung, Spiel und Sport in den Perspektiven von Erziehung, Bildung, Sozialisation und Unterricht zu erschließen und zu fördern“ (Frei et al., 2013, S. 3), scheint mit Blick auf das Thema Kompetenzorientierung erreicht worden zu sein. Die Zeitschrift konnte in allen drei untersuchten Settings (SB, LB und TB) - wenn auch mehrheitlich zur LB - substanzielle Beiträge leisten.

Der ZSF-übergreifende Blick des vorliegenden narrativen Reviews verdeutlicht einzelne Brüche und Leerstellen in den analysierten Kompetenzdiskursen. Diese verlaufen sowohl zwischen den einzelnen Settings als auch zwischen deutschsprachigen und internationalen Beiträgen. In diesem Zusammenhang haben wir Ausblicke formuliert, wohin die *Kompetenzorientierung im Sport* gehen sollte und welche Entwicklungspotenziale damit aus unserer Sicht für die Sportpädagogik und die ZSF verbunden sind. Gerade mit Blick auf weiterhin kritische Stimmen in der Sportpädagogik (bspw. hinsichtlich der Reduktion des Bildungsbegriffs und einer kognitiven Engführung; u.a. Laging, 2022) sollte die wissenschaftliche Community in der Erforschung von Kompetenzen nicht stehen bleiben, sondern systematisch und zielgerichtet die vorhandenen Lücken schließen und dabei neue Erkenntnisse weiterhin kritisch-konstruktiv diskutieren.

Literatur

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Longman.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius (Hrsg.), *Edition Suhrkamp: Bd. 2289. Die Zukunft der Bildung* (1. Aufl., S.100-150). Suhrkamp.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumgartner, M. (2018). „... Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz blind ...!“: zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 49-68.
- Baumgartner, M. (2022). Professional competence(s) of physical education teachers: terms, traditions, modelling and perspectives. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52, 550-557. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00840-z>
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
- Brandl-Bredenbeck, H. P., & Sygusch, R. (2017). Highway to Health – an innovative Way to address Health in Physical Education Teacher Education (PETE). *Retos*, 31, 321-327.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.
- De Klerk, N., & Surujlal, J. (2014). Developing a competency scale for sport coaches. *African journal for physical health, education, recreation and dance*, 20(2.1), 530-547.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs). (2011). *Beschlüsse des dvs-Präsidiums vom 10.06.2011* (zur Gewichtung von Publikationen). Zugriff am 12. Mai 2024 unter: https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/CHE-Beschluss_e_140611.pdf
- Deutscher Sportbund (DSB). (2005). *Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes*.
- Erhorn, J., Moeller, L., & Langer, W. (2020). Hochschuldidaktische Lehrkonzepte zur Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50, 487-500. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00668-5>
- Erpenbeck, J., & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Waxmann.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 765-776.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235.
- Frei, P., Heim, R., Miethling, W.-D., Neuber, N., & Wolters, P. (2013). Editorial. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(1), 3-4.

- Gissel, N. (2010). Leitidee "sportive Bewegungskompetenz": Vorschlag zur Modellierung von kompetenzorientiertem Sportunterricht. *Sportunterricht*, 59(5), 141-148.
- Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport - zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 49-62). Shaker.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz: zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(2), 5-24.
- Greve, S., Weber, K. E., Brandes, B., & Maier, J. (2020). Development of pre-service teachers' teaching performance in physical education during a long-term in-ternship. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 21(6), 343-353.
- Heim, C., Ennigkeit, F., & Ullrich, M. (2018). Assessing coaches' professional knowledge. Test construction and field study based on the German Football Association's Junior Coach training programme. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(2), 252-262.
- Helmke, A., & Hosenfeld, I. (2004). Vergleichsarbeiten - Kompetenzmodelle - Standards. In M. Wosnitza, R. S. Jäger, & A. Frey (Hrsg.), *Lernprozesse, Lernumgebung und Lerndiagnostik* (S. 56-75). Empirische Pädagogik.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(2), 41-60.
- Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50, 308-319. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00643-0>
- Heim, C., Ennigkeit, F., & Ullrich, M. (2018). Assessing coaches' professional knowledge. Test construction and field study based on the German Football Association's Junior Coach training programme. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(2), 252-262.
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). "I can dribble!" On the relationship between children's motor competencies and corresponding self-perceptions. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(4), 324-334.
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017b). Basic motor competencies of fifth graders. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 110-121.
- International Council for Coaching Excellence (ICCE). (2013). *International Sport Coaching Framework*. Human Kinetics.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Der Kompetenzbegriff in den Sozial- und Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 10, 11-29.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. KMK-Sekretariat.

- Krauss, S. (2022). Das Paradigma der professionellen Kompetenz in der Forschung zu Lehrkräften. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl, & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele* (S.133-150). Hofmann.
- Laging, R. (2022). In der Sache (in)kompetent!? Ein kritischer Blick auf die Kompetenzorientierung im Sportunterricht. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport. Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele* (S.151-167). Schorndorf: Hofmann.
- Liebl, S., & Sygusch, R. (2020). Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschulen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(1), 87-104.
- Lindemann, U., Gröben, B., & Braksiek, M. (2023). Adaptation und Validierung von Skalen zur Erfassung der bewegungsbezogenen Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen im Alter von 10-16 Jahren. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 53(1), 89-101.
- Lohmann, J., Hapke, J., & Töpfer, C. (2023). Health-related professional competence of physical education teachers: Narrative review and heuristic model. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(2), 164–177. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.2.7>
- Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte: ein Konzeptualisierungsvorschlag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 69-84.
- Miethling, W.-D., & Gieß-Stüber, P. (Hrsg.). (2007). *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern*. Schneider.
- Möhrle, A., Liebl, S., & Sygusch, R. (under review). Learning Objectives for Sports Coach Education – A Document Analysis with regard to the Competence Discourse using the example of the German Sports Coach Education. Möhrle, A., Liebl, S., & Sygusch, R. (2023). Anforderungssituationen als Ausgangspunkt einer kompetenzorientierten Trainer:innenbildung im Leistungssport – eine explorative Mixed-Methods-Studie. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 11(1), 31-57.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., Maier, K. S., Wolfe, E. W., & Reckase, M. D. (2006). Athletes' Evaluations of Their Head Coach's Coaching Competency. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 111-121.
- Niederkofler, B., Herrmann, C., & Amesberger, G. (2018). Diagnosekompetenz von Sportlehrkräften – semiformelle Diagnose von motorischen Basiskompetenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 72-96.
- Pfützner, M. (Hrsg.). (2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Springer VS.
- Reuker, S. (2017). The knowledge-based reasoning of physical education teachers: A comparison between groups with different expertise. *European Physical Education Review*, 23(1), 3-24.
- Roth, A.-C., Balz, E., Frohn, J., & Neumann, P. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzorientiert Sport unterrichten: Grundlagen – Befunde – Beispiele*. Shaker.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen*. Schroedel.

- Schole, L., Gerlach, E., & Sallen, J. (2022). Lehrkräfte machen den Unterschied?: Einfluss der fachlichen Qualifikation und der Zielorientierung von Sportlehrkräften auf die Entwicklung motorischer Basiskompetenzen von Grundschüler*innen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 10(2), 161-182.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siffert, A. (2024). *ProTrain – Professionelle Kompetenzen von Volleyballtrainer:innen*. Dissertation. FAU Erlangen-Nürnberg.
- Strotmeyer, A., Kehne, M., & Herrmann, C. (2020). Motorische Basiskompetenzen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(1), 82-91.
- Sygyusch, R., & Hapke, J. (2018). "Vier gewinnt!": Kompetenzorientiert Trainieren im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 67(2), 64-69.
- Sygyusch, R., Muche, M., Liebl, S., Fabinski, W., & Schwind-Gick, G. (2020a). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 1. *Leistungssport*, 50(1), 41-47.
- Sygyusch, R., Muche, M., Liebl, S., Fabinski, W., & Schwind-Gick, G. (2020b). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 2. *Leistungssport*, 50(2), 45-49.
- Sygyusch, R., Hapke, J., Liebl, S., & Töpfer, C. (Hrsg.). (2022). *Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele*. Hofmann.
- Thiele, J., & Schierz, M. (2020). Sportunterricht nach PISA. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(1), S. 5-22.
- Töpfer, C. (2019). *Sportbezogene Gesundheitskompetenz. Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht*. Feldhaus.
- Töpfer, C., Hapke, J., Liebl, S., & Sygyusch, R. (2022). Kompetenzorientierung im Sport: eine Taxonomie für den Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52, 570-583.
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(4), 335-347.
- Volk, C., Rosenstiel, S., Demetriou, Y., Krusturup, P., Thiel, A., Trautwein, U., Wagner, W., Höner, O., & Sudeck, G. (2021). Effects of a physical education intervention programme for ninth-graders on physical activity-related health competence: findings from the GEKOS cluster randomised controlled trial. *Psychology of Sport & Exercise*, 101923.
- Ward, P. (2011). The Future Direction of Physical Education Teacher Education: It's All in the Details. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 30(2), 63-72.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical Content Knowledge: Conceptions and Findings in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194-207.
- Ward, P., Tsuda, E., Dervent, F., & Devrilmez, E. (2018). Differences in the Content Knowledge of Those Taught to Teach and Those Taught to Play. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 59-68.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Beltz.
- Whitehead, M. (Hrsg.) (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

- Wibowo, J., & Heemsoth, T. (2019). Fachdidaktisches Wissen von Sportlehrer*innen testen: Überlegungen zur Inhaltsvalidität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(2), 88-108.
- Wittwer, M. (2021). Fachwissen und Können von Sportlehrpersonen: Konstruktion eines Tests entlang des Kompetenzkontinuums. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(2), 59-76.
- Zeuner, A., & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, 55(2), 40-44.

Lehren und Lernen im Sportunterricht: Wirkungen professioneller Kompetenzen und unterrichtlichem Handeln von Lehrpersonen auf die Schüler:innenmotivation

von Sonja Büchel, Felix Kruse & Christian Brühwiler

Zusammenfassung: Die Entwicklung selbstbestimmter Motivation von Schüler:innen im Fach Sport ist ein zentrales Ziel des Sportunterrichts. Um zu eruieren, wie dieses Ziel bestmöglich erreicht werden kann, ist es bedeutsam, mögliche Prädiktoren der intrinsischen Motivation von Schüler:innen im Sportunterricht empirisch zu identifizieren. Im vorliegenden Beitrag wurde unter Bezugnahme auf die implizite Wirkungskette ausgehend von den Lehrer:innenkompetenzen über den Unterricht bis hin zu den Schüler:innenergebnissen diese Forschungslücke in den Blick genommen. Im Rahmen der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten längsschnittlich angelegten Studie «EPiC-PE – Professionelle Kompetenzen von Sportlehrpersonen und ihre Wirkungen auf Unterricht und Schüler:innenleistungen» wurden Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Lehrer:innen- und Schüler:innenkompetenzen sowie unterrichtlichem Handeln von Lehrpersonen entwickelt. Die Ergebnisse beziehen sich auf Daten von 735 Schüler:innen aus 49 Klassen bzw. Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Sie zeigen, dass das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der intrinsischen Motivation bei Schüler:innen leistet, dieser Effekt aber vollständig über das Unterrichtshandeln in Form von kognitiv-motorischem Support mediiert wird.

Schlagwörter: Intrinsische Motivation, Professionelle Lehrer:innenkompetenzen, Sportunterricht, Unterrichtshandeln

Abstract: The development of self-determined motivation among students in physical education (PE) is a central goal. In order to determine how best to achieve this goal, it is important to empirically identify possible predictors of students' intrinsic motivation in PE. This article addresses this research gap by examining the implicit chain of effects, starting from teacher competencies through instructional behaviour to student outcomes. As part of the longitudinal study "EPiC-PE – Effects of professional competencies of physical education teachers on teaching and student performance", funded by the Swiss National Science Foundation (SNSF), survey instruments were developed to record teacher and student competencies, as well as teachers' instructional behaviour. The results are based on data from 735 students from 49 classes and teachers at lower secondary level. They show that teachers' content-related interest makes a significant contribution to predicting students' intrinsic motivation. However, this effect is entirely mediated by the teaching behaviour in the form of cognitive-motor support.

Keywords: intrinsic motivation, teachers' professional competence, physical education, instructional behaviour

Teaching and Learning in Physical Education: The Effects of Teachers' Professional Competencies and Instructional Behaviour on Student Motivation

1 Einleitung

Nachdem die grossen large-scale-Studien wie TIMSS, PISA oder IGLU auf die Messung von Schüler:innenkompetenzen fokussierten, sind in den letzten Jahren wieder vermehrt die Lehrpersonen und das Unterrichtsgeschehen in den Blickpunkt des wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Interesses gerückt. So wurden verschiedene Studien durchgeführt, welche die Genese (z.B. TEDS-LT, LEK, PaLea, OBSERVE) oder die Wirkungen (z.B. COACTIV) professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen untersuchen. Diese Studien belegen in verschiedenen Fachbereichen positive Wirkungen professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen auf schulische Lehr-Lernprozesse und Schüler:innenkompetenzen. Aus der Perspektive der Fachdidaktiken hat sich dabei insbesondere der auf Shulman (1986; 1987) zurückgehende Kompetenzbereich des Pedagogical Content Knowledge (PCK) als relevante Einflussgrösse herausgestellt.

Während in verschiedenen Fachbereichen empirische Befunde zu den Effekten von Lehrer:innenkompetenzen auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schüler:innen vorliegen, fehlen diese für den Fachbereich Sport weitgehend. Insbesondere mangelt es an Untersuchungen, welche die implizite Wirkungskette (Terhart, 2012) von den professionellen Kompetenzen der Lehrperson über die Qualität des unterrichtlichen Handelns bis hin zur Entwicklung kognitiver und motivational-affektiver Kompetenzaspekte der Schüler:innen im Fach Sport systematisch in den Blick nehmen. Voraussetzung entsprechender Wirkungsanalysen zur Erfassung professioneller Kompetenzen oder professionellen Handelns von Lehrpersonen im Fach Sport sind valide Instrumente, die jedoch erst ansatzweise entwickelt wurden. Auf Schüler:innenseite gibt es zwar Instrumente, die motivationale Orientierungen im Sportunterricht erfassen (z.B. BRSQ; Lonsdale et al., 2011). Die Forschungslage zur empirischen Vorhersage der Entwicklung motivationaler Orientierungen von Schüler:innen ist allerdings noch dünn.

Als erste Studie, welche die Wirkungsweise der professionellen Kompetenzen von Sportlehrpersonen auf den Unterricht und den Lernertrag der Schüler:innen adressiert, stellt der vorliegende Beitrag empirische Befun-

de der Studie «Professionelle Kompetenzen von Sportlehrpersonen und ihre Wirkungen auf Unterricht und Schüler:innenleistungen (EPiC-PE 3:1)» (Messmer et al., 2022) vor. Im Fokus steht die längsschnittliche Untersuchung der Wirkungen ausgewählter Kompetenzaspekte von Lehrpersonen (inhaltsbezogenes Professionswissen, Lehr-Lernüberzeugungen und inhaltsbezogenes Interesse) auf die intrinsische Motivation von Schüler:innen. Die Befunde werden theoretisch und empirisch eingebettet sowie dahingehend diskutiert, inwiefern sie einen Beitrag zum Verständnis und zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen im Sportunterricht leisten können.

2 Theoretische Verortung

2.1 Entwicklung motivationaler Orientierungen von Schüler:innen als ein Bildungsziel im Fach Sport

Sportunterricht kann einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Schüler:innen haben. Im Idealfall unterstützt und befähigt er Schüler:innen darin, selbstverantwortlich an der Sport- und Bewegungskultur teilzuhaben (Thiele & Shierz, 2011; Gogoll, 2012) sowie einen aktiven Lebensstil zu führen. Eine entscheidende Grösse, inwieweit Kinder und Jugendliche sportlich aktiv sind, sind ihre motivationalen Orientierungen (z.B. Owen et al., 2014). Motivation kann sich in unterschiedlich stark ausgeprägten Verhaltensregulationsformen äussern (vgl. Organismic Integration Theory; Deci & Ryan, 2000). Die Regulationsformen bewegen sich auf einem Kontinuum und lassen sich zwei grundsätzlichen Regulationstendenzen zuordnen, der autonomen Verhaltensregulation und der kontrollierten Verhaltensregulation. Unterstützt wird die autonome Verhaltensregulation bzw. werden intrinsische Formen der Motivation durch die Erfüllung der psychologischen Basisbedürfnisse. Die Selbstbestimmungstheorie postuliert die Gestaltungsgrundsätze der Autonomie- und Kompetenzunterstützung sowie der Förderung der sozialen Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2022). Sportunterricht soll demnach ein Lernumfeld bieten, welches diese Grundsätze unterstützt und fördert, damit sich selbstbestimmte Motivation bei Schüler:innen entwickeln kann. Dies konnten Studien im Sportunterricht bereits nachweisen (Kruse et al., 2024b; Haerens et al., 2013; Ntoumanis, 2005). Um das Erleben von Autonomie und Kompetenz von Schüler:innen im Unterricht zu fördern, betonen Prenzel et al. (2001) die Wichtigkeit

des durch die Schüler:innen wahrgenommenen inhaltlichen Interesses der Lehrperson, der wahrgenommenen inhaltlichen Relevanz des Lehrstoffs und der wahrgenommenen Instruktionsqualität (Verständlichkeit, Vermittlungsqualität, Handlungsorientierung). Ruzek et al. (2016) konnten zeigen, dass emotionale Unterstützung von Seiten der Lehrperson den Aufbau von Autonomie begünstigt, was sich positiv auf die intrinsische Motivation der Schüler:innen auswirkt. Die Lehrperson und der Unterricht dürften somit – neben personalen Bedingungen (z.B. Wolf & Kleinert, 2020) – zentrale Grössen darstellen, um die Entwicklung von motivationalen Orientierungen und insbesondere der intrinsischen Motivation von Schüler:innen im Fach Sport zu beeinflussen.

2.2 Bedeutung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen für die Entwicklung motivationaler Orientierungen von Schüler:innen

Gemäss der Konzeption professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen (z.B. Baumert & Kunter, 2011) sind verschiedene Kompetenzaspekte von Bedeutung für ein professionelles Handeln, welches wiederum die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen unterstützen und fördern sollte (z.B. Blömeke et al., 2015; Krauss et al., 2020). Im Rahmen der Studie EPiC-PE 3:1 wurden das fachbezogene professionelle Wissen sowie motivationale Orientierungen (operationalisiert über inhaltsbezogenes Interesse) und Lehr-Lernüberzeugungen von Sportlehrpersonen untersucht. Diese werden nachfolgend bezüglich ihrer Bedeutung für den Unterricht und das Lernen der Schüler:innen beschrieben.

2.2.1 Fachbezogenes professionelles Wissen

Die nach wie vor bekannteste Taxonomie von professionellem Wissen basiert auf Shulmans Arbeiten (1986; 1987), die zwischen Fachwissen (content knowledge; CK), fachdidaktischem Wissen (pedagogical content knowledge; PCK) und pädagogischem Wissen (general pedagogical knowledge; GPK) unterscheiden. Die ersten beiden Wissensfacetten können als fach- oder inhaltsbezogenes Professionswissen bezeichnet werden und charakterisieren sich durch den Domänenbezug bzw. den Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach bzw. den jeweiligen Unterrichtsinhalt. Das pädagogische Professionswissen hingegen ist fachübergreifend zu verstehen. Ein qualitativ guter Fachunterricht verlangt insbesondere ein adäquates fachspezifi-

sches Professionswissen (CK und PCK). Unter CK wird in Anlehnung an Shulman (1986) ein Fakten- und Begründungswissen der Fachinhalte verstanden. PCK umfasst die Fähigkeit Unterrichtsinhalte adressatengerecht zu vermitteln und mögliche (Fehl-)Konzeptionen von Schüler:innen zu erkennen. Der situativen Perspektive auf Lehrer:innenkompetenzen folgend, wird zunehmend eine kontextualisierte Erfassung von Professionswissen mittels Video- und Textvignetten angestrebt und empirisch umgesetzt (z.B. König, 2015; Blömeke et al., 2022; Vogler et al., 2017). Dabei ist zu berücksichtigen, dass das so gemessene Professionswissen nicht mit dem beobachtbaren Verhalten, d.h. der Performanz, gleichgesetzt wird. Es geht darum, dass Lehrpersonen spezifische Unterrichtssituationen als kognitiv relevant wahrnehmen, diese entsprechend interpretieren und schliesslich entscheiden, wie sie handeln (PID-Modell; Blömeke et al., 2015). Das fachbezogene Professionswissen von Lehrpersonen dürfte damit ein bedeutender Faktor für den Unterricht und die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen darstellen. Allerdings ist dieser Faktor, vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2015), in einem komplexen Gefüge von weiteren potenziellen Faktoren zu verorten. Inwiefern das fachbezogene Professionswissen für die Entwicklung von Kompetenzen im Fach Sport relevant ist, ist noch weitgehend ungeklärt. So konnte Wittwer (2024) nicht nachweisen, dass das fachbezogene Professionswissen statistisch bedeutsame direkte Effekte auf den Lernzuwachs von Schüler:innen hat. Inwiefern es für die Entwicklung der motivationalen Orientierungen von Schüler:innen von Bedeutung ist und welche Rolle dabei das Unterrichtshandeln einnimmt, ist noch unbeantwortet.

2.2.2 Motivationale Orientierungen und Überzeugungen

Motivationale Orientierungen sind ein weiterer wichtiger Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. Sie initiieren Handlungen, erhalten und evaluieren sie (Kunter et al., 2009). Sie sind beteiligt an der Wahrnehmung und Deutung von Situationen und steuern so das Handeln von Personen (Reusser et al., 2011). Ausgegangen wird von einem mehrdimensionalen Verständnis von Motivation (Mayer et al., 2007). Es wird untersucht, welche Formen und welche Ausprägungen der Motivation vorliegen und wie Lehrpersonen je nach Ausprägung der verschiedenen Motivationsformen mehr oder weniger Energie in die Durchführung einer Handlung investieren, engagierter sind oder auch bei Widerständen nicht aufgeben (Kunter, 2014). Hiermit stellen motivationale Orientierungen

gen auch einen wichtigen Aspekt hinsichtlich der Weiterentwicklung der berufsbezogenen Kompetenzen dar, z.B. durch Initiierung eigenständiger Lernprozesse (Kunter, 2011). Basierend auf den gängigen Motivationstheorien werden unterschiedliche Konstrukte abgeleitet und untersucht. Für die inhaltsbezogene Motivation kann das Interessenkonzept nach Krapp (1992) herangezogen werden. Das Konzept greift den Gedanken der Gegenstands- und Inhaltsspezifität auf. Bei einer auf Interesse beruhenden Handlung spielen das Vorliegen positiver Emotionen sowie die hohe subjektive Wertschätzung des Gegenstands eine wichtige Rolle. Lehrpersonen, die ihre Tätigkeit als wichtig und bedeutsam bewerten, sind engagierter, was sich in effektivem Handeln und schliesslich in beruflichem Erfolg äussern dürfte (Krapp & Hascher, 2009). So wird angenommen, dass Lehrpersonen mit höherer Ausprägung im Interesse sich intensiver mit dem Gegenstand auseinandersetzen, was zu elaboriertem und qualitativem Unterrichtshandeln und weiterführend zu positiven Wirkungen in Bezug auf fachliche und überfachliche Kompetenzen bei Schüler:innen führen dürfte. Diese Beziehungen konnten verschiedene Studien (z.B. Reich et al., 2023) in Ansätzen nachweisen, allerdings gibt es für das Fach Sport dazu noch wenig Evidenz. Für den Sportunterricht hat sich gezeigt, dass motivationale Orientierungen von Lehrpersonen mit dem Professionswissen zusammenhängen. Bei Büchel et al. (2022) konnten positive Zusammenhänge zwischen dem Fachinteresse sowie dem Interesse am Inhaltsbereich mit dem Fachwissen von Lehrpersonen nachgewiesen werden. Auch das fachdidaktische Wissen wies einen positiven Zusammenhang mit dem Interesse am Inhaltsbereich auf. Zudem hat sich gezeigt, dass das Interesse der Sportlehrperson am Inhaltsbereich mediiert über ihr Weiterentwicklungsverhalten (z.B. Weiterbildungstätigkeit) einen positiven Effekt auf das fachliche und das fachdidaktische Wissen ausübt (Büchel et al., 2023). Das Zusammenspiel von Professionswissen und Interesse bei Lehrpersonen scheint im Fach Sport bedeutsam zu sein. Auch konnten bereits Zusammenhänge motivationaler Orientierungen von Sportlehrpersonen mit Unterrichtsmerkmalen nachgewiesen werden. So spiegeln sich höhere Werte in der intrinsischen Motivation, im Fach- sowie Unterrichtsinteresse von Lehrpersonen in der Unterrichtswahrnehmung durch die Schüler:innen, v.a. in der Schüler:innenorientierung, dem lernförderlichen Klima und der Kompetenzunterstützung (Büchel, 2019). Noch ungeklärt ist, inwiefern motivationale Orientierungen von Lehrpersonen für die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen relevant sind.

Überzeugungen im Sinne von Beliefs werden ebenfalls als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen konzeptualisiert (z.B. Baumert & Kunter, 2006). Sie werden meist als relativ stabil und im Sinne einer handlungsleitenden Orientierungs- und Strukturierungshilfe bezeichnet (Pajares, 1992). Überzeugungen sind subjektiv und basieren auf Erfahrungen und Informationen. Diese subjektive Komponente lässt sich als Abgrenzung zum Wissen verstehen. Lehrer:innenüberzeugungen lassen sich unterteilen in Überzeugungen über (a) die Lernenden und das Lernen, (b) das Unterrichten, (c) das Fach, (d) das Lernen zu unterrichten und (e) das Selbst (Voss et al., 2011). Empirisch wiederholt nachgewiesen wurden insbesondere positive Zusammenhänge zwischen konstruktivistisch orientierten Lehr-Lernkonzepten der Lehrperson und dem Lernerfolg (Leistung und Lernmotivation) der Schüler:innen (z.B. Pauli & Reusser, 2010). Für den Sportunterricht haben Büchel et al. (2022) Lehrer:innenüberzeugungen als Lehr-Lern-Konzepte (Konstruktions- vs. Transmissionsorientierung) erfasst und Zusammenhänge mit dem Professionswissen und motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen geprüft. Es zeigten sich keine statistisch bedeutsamen Korrelationen zwischen den erwähnten Kompetenzaspekten. Bischlager-Imhof (2022) untersuchte das Zusammenspiel von Fachverständnis, Beliefs zu lehren und lernen und unterrichtlichen Zielsetzungen von Sportlehrpersonen. Deutlich wird, dass wenn Lehrpersonen der Sportpraxis Deutungs Offenheit zugestehen und ein weites Fachverständnis haben, sportliches Wissen und Können als eine subjektive Konstruktion verstanden wird und sportliche Inhalte auf ergebnisoffenen Lernwegen vermittelt werden, durch die das Problemlösen in der sportlichen Aktivität betont wird (ebd.). Empirisch noch ungeklärt ist, welche Bedeutung Überzeugungen von Lehrpersonen im Sinne von Lehr-Lern-Konzepten für das unterrichtliche Handeln und die Entwicklung von Schüler:innenkompetenzen übernehmen.

2.3 Unterrichtliches Handeln als Mediator

Die Qualität des Unterrichts hat sich als bedeutsamer Prädiktor für Bildungsergebnisse wie Leistung oder Motivation erwiesen (z.B. Seidel & Shavelson, 2007). Obwohl festgehalten werden kann, dass ein Konsens über die Multidimensionalität der Unterrichtsqualität besteht (z.B. Klieme et al., 2001; Kyriakides & Creemers, 2008), befassen sich aktuelle Beiträge mit der Differenzierung verschiedener Dimensionen, insbesondere in Bezug

auf verschiedene Fächer (Praetorius et al., 2020). Auch wenn theoretischer Hintergrund und Messung stark divergieren (Bijlsma et al., 2021; Praetorius et al., 2018), dürfte der Konsens darin bestehen, dass mindestens drei Dimensionen von Unterrichtsqualität unterschieden werden können (Klieme, 2013; Pianta & Hamre, 2009). Obwohl diese Konzeption vor allem durch ihre Einfachheit besticht, konfrontieren neuere Beiträge das Modell mit der Frage, ob diese Dreiteilung umfassend genug ist (Kleickmann et al., 2020; Praetorius & Charalambous, 2018). Während die meisten empirischen Belege für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu finden sind (Praetorius et al., 2020), fehlt es für den Sportunterricht an empirischer Evidenz. Für den Sportunterricht, der sich in verschiedenen Aspekten (z.B. Bedeutung motorischer Funktionen) von den überwiegend kognitiven Fächern unterscheidet, stellt sich die Frage, inwieweit generische Konzeptualisierungen übertragen werden können und inwieweit sie fachspezifisch angepasst und ergänzt werden sollten. Für den Anschluss des Sportunterrichts an die übergreifende Forschung zur Unterrichtsqualität scheint es jedoch ein geeigneter Ansatz zu sein, die bereits vorhandenen Erkenntnisse aus anderen Fächern bestmöglich zu nutzen. Im Rahmen der Studie EPiC-PE 3:1 wurde ein erweitertes und für den Sportunterricht adaptiertes Modell der drei Basisdimensionen vorgestellt (Kruse et al., 2024a), in welchem für die hier relevante Klassenebene eine weitere Dimension des kognitiv-motorischen Supports spezifiziert wurde. Der kognitiv-motorische Support gründet auf Theorien der kognitiven Psychologie, sozial-konstruktivistischen Theorien (z.B. Kleickmann et al., 2020; Puntabekar & Hübscher, 2005) sowie der Motorikforschung und Sportpsychologie (z.B. Moinuddin et al., 2021; Mouratidis et al., 2008). Einerseits werden Indikatoren reflektiert, die das Modellieren, Erklären und Hervorheben im Rahmen des *augmented feedback* umfassen und sich sowohl auf die Korrektheit der Bewegungsausführung sowie auf die explizite Korrektur von Fehlern beziehen, andererseits sind Elemente entwicklungsgemäss aufbauender Aktivitäten enthalten sowie die Betonung wichtiger Bewegungselemente vor der Übungsausführung, welche darauf abzielen die Komplexität zu reduzieren und die Ziele der Übungen transparent zu machen. Die Befunde der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse zeigen eine gute Passung des vier-faktoriellen Modells zu den Daten an (Kruse et al., 2024a). In Anlehnung an bisherige Evidenz aus anderen Fächern (Kleickmann et al., 2020) wird angenommen, dass der kognitiv-motorische Support als Prädiktor sowohl für die Leistungsentwicklung als auch für motivationale Variablen fungiert.

3 Fragestellungen

Aufgrund der theoretischen Darlegung und der aufgezeigten Lücken im Forschungsstand werden die folgenden drei Fragestellungen bearbeitet:

- 1) Wie entwickelt sich die intrinsische Motivation von Schüler:innen während einer Unterrichtseinheit im Fach Bewegung und Sport?

Die Förderung und Entwicklung von selbstbestimmten Formen der Motivation bei Schüler:innen ist ein Kernanliegen des Sportunterrichts (Owen et al., 2014; Wolf & Kleiner, 2020; Kohake, 2021). Es wird im Rahmen eines längsschnittlichen Studiendesigns untersucht, wie sich die intrinsische Motivation von Schüler:innen während einer Unterrichtseinheit entwickelt.

- 2) Welche fachbezogenen Kompetenzaspekte von Sportlehrpersonen sind relevant für die intrinsische Motivation der Schüler:innen?

Im Sportunterricht werden Lerngelegenheiten, welche die intrinsische Motivation der Schüler:innen fördern sollen, maßgeblich von den Lehrpersonen gestaltet. Deshalb rückt die Frage nach der Bedeutung der Sportlehrperson und ihren Kompetenzen für die intrinsische Schüler:innenmotivation in den Fokus. Es soll empirisch untersucht werden, welche kognitiven (inhaltsbezogenes Professionswissen; Lehr-Lernüberzeugungen) und motivationalen Aspekte (inhaltsbezogenes Interesse) professioneller Kompetenz von Sportlehrpersonen diesbezüglich bedeutsam sind.

- 3) Lassen sich Effekte der fachbezogenen Kompetenzen von Lehrpersonen auf die intrinsische Motivation der Schüler:innen über gewisse Aspekte unterrichtlichen Handelns der Lehrperson erklären?

Schlussendlich geht es darum, die komplexen Beziehungen zwischen Lehrer:innenkompetenzen, Unterrichtsprozessen und der Kompetenzentwicklung der Schüler:innen im Fach Sport zu analysieren. Ausgehend von den Annahmen einer kausalen Wirkungskette, wird nicht von direkten Wirkungen der professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen auf die intrinsische Motivation von Schüler:innen ausgegangen. Es werden indirekte Effekte erwartet, die über das unterrichtliche Handeln bzw. die Unterrichtsqualität vermittelt werden (Mediatormodell).

4 Methode

Im Rahmen der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten längsschnittlich angelegten Studie EPiC-PE 3:1 wurden Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Lehrer:innen- und Schüler:innenkompetenzen sowie unterrichtlichem Handeln entwickelt. Es wurde hierfür auf den technisch-taktischen Kompetenzbereich (Sportspiele; Basketball/Handball) und den technisch-gestalterischen Kompetenzbereich (Geräteturnen/Tanz) fokussiert, um so den Sportunterricht in seiner Breite zu erfassen (Messmer et al., 2022). Die Analysen im vorliegenden Beitrag und die nachfolgenden Ausführungen stützen sich jedoch ausschliesslich auf Daten des technisch-taktischen Kompetenzbereichs.

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die vorliegenden Analysen greifen auf einen Teildatensatz der Studie EPiC-PE 3:1 zurück, welche die Wirkung der professionellen Kompetenzen von Sportlehrpersonen auf die Unterrichtsqualität und die Leistung sowie Motivation von Schüler:innen untersucht. Insgesamt kann auf eine Stichprobe von 735 Schüler:innen aus 49 Klassen bzw. von 49 Lehrpersonen zurückgegriffen werden, welche an zwei Messzeitpunkten (t1 und t2) im technisch-taktischen Bereich teilgenommen haben. Zur Rekrutierung der Teilnehmenden wurden Sekundarschulen in mehreren Deutschschweizer Kantonen kontaktiert.

Die Datenerhebung fand zwischen Oktober 2021 und April 2022 in einem Prätest-Posttest Design statt. Zwischen den beiden Messzeitpunkten wurde von den Lehrpersonen eine Unterrichtsreihe von 12 Lektionen realisiert. Die Bearbeitungszeit für den gesamten Befragungsteil betrug an jedem Messpunkt für die Schüler:innen 15-20 Minuten. Zuvor erhielten die Schüler:innen eine kurze Erläuterung Ihrer Sportlehrperson, welche zu diesem Zweck mittels einer standardisierten schriftlichen Anleitung geschult wurde. Die Lehrpersonen füllten während der Schüler:innenbefragung einen eigenen Fragebogen aus und waren während der gesamten Untersuchung anwesend. Für die 12 Lektionen umfassende Unterrichtsreihe wurden den Lehrpersonen basierend auf dem Lehrplan 21 der Deutschschweiz motorische Ziele (z.B. «Die Schüler:innen können einen Ball sicher und abgeschirmt um Hindernisse herum dribbeln») vorgegeben, die sie mit ihren Schüler:innen erreichen sollten. Die Lehrpersonen wurden

gebeten, anhand der vorgegebenen Lernziele in einem Kompetenzbereich den Sportunterricht so zu gestalten, dass die Schüler:innen die Lernziele bestmöglich erreichen. Die Unterrichtseinheit ist also keine Intervention, sondern bildet von den Lehrpersonen selbstständig geplanten und durchgeführten Unterricht ab. Damit sollen über die gegebene Varianz in den professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen sowie der Unterrichtsgestaltung Effekte auf die Entwicklung von Schüler:innenkompetenzen untersucht werden. Die Schüler:innen bewerteten die wahrgenommene Unterrichtsqualität zum zweiten Messzeitpunkt, bezogen auf die Unterrichtsreihe, sodass die Annahme plausibel erscheint, dass die Lehrer:innenkompetenzen und die Unterrichtsqualität kausal vor der Veränderung der abhängigen Variablen zu verorten sind (Naumann et al., 2020). Die intrinsische Schüler:innenmotivation wurde durch wiederholte Messungen direkt vor und nach der Unterrichtsreihe erfasst, so dass eine Untersuchung der Motivationsentwicklung möglich wird.

Die durchschnittliche Klassengröße der Stichprobe liegt bei 14,5 Schüler:innen pro Klasse. Das Durchschnittsalter der Schüler:innen aus den Klassenstufen sieben bis neun beträgt 14,5 Jahre (SD = 1,6). Siebenundvierzig Prozent der Proband:innen waren weiblich. Das durchschnittliche Alter der Sportlehrpersonen beträgt 39,5 Jahre (SD = 9,1), wobei 61 Prozent weiblich sind.

4.2 Entwicklung und Operationalisierung der Untersuchungsinstrumente

4.2.1 Testinstrumente

Für die Entwicklung des Testinstruments zur Erfassung des fachlichen (CK) und fachdidaktischen Wissens (PCK) wurde auf bestehende Instrumente aufgebaut (z.B. Büchel et al., 2022; Heemsoth & Wibowo, 2020; Vogler et al., 2017) und eine Weiterentwicklung der Instrumente in Anlehnung an Herangehensweisen in anderen Fächern (z.B. Franz, 2018; Tepner & Dollny, 2014) vorgenommen. Auch Neuentwicklungen werden eingesetzt (Wittwer, 2021). Der technisch-taktische Kompetenzbereich wurde über die Invasionsspiele Handball und Basketball operationalisiert. Die beiden Wissensdimensionen CK und PCK wurden mittels der Subdimensionen «Fakten- und Begründungswissen» (bei CK) und «Wissen zu Instruktionsstrategien und (Fehl-)Konzeptionen von Schüler:innen» (bei PCK) erfasst. In der Operationalisierung wurde mittels kontextnahen und kontextfernen

Wissens ebenfalls das Ausmass des Kontextbezugs berücksichtigt. Der Item-pool umfasst für CK und PCK je 26 Items. Die Entwicklung der Testinstrumente ist in Wittwer (2021) und Wittwer et al. (2023) detailliert beschrieben.

4.2.2 Fragebogen

Die Erfassung von personalen und motivational-emotionalen Merkmalen, Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln erfolgte mittels standardisierter schriftlicher Befragungen. Die verwendeten Items wurden soweit möglich in Anlehnung an existierende Instrumente erarbeitet. Das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson wurde adaptiert nach Brühwiler et al. (2018) und die Lehr-Lernüberzeugungen adaptiert nach Baumert et al. (2008) und Brühwiler et al. (2018) erfasst. Unterrichtsqualität wurde mit einem für den Sportunterricht erweiterten Modell der drei Basisdimensionen erhoben (Kruse et al., 2024a). Die intrinsische Motivation für Basketball wurde anhand einer adaptierten Skala, basierend auf Büchel (2019), erhoben. In Tabelle 1 sind die Skalen der in diesem Beitrag verwendeten Konstrukte mit je einem Beispielitem und ihren psychometrischen Itemkennwerten dargestellt. Die internen Konsistenzen der Skalen können mit Cronbach's α von .74 bis .94 als gut bzw. sehr gut bezeichnet werden (Wittenberg, 1998).

Tabelle 1: Kennwerte der Skalen auf Lehrpersonen- und Schüler:innenebene

	Skala (Item N)	Beispielitem	M	SD	α	ICC ₁ / ICC ₂
Lehrpersonen	Interesse an Sportspielen (3)	Ich finde Sportspiele interessant.	3.67	0.411	.79	
	Transmissionsorientierung (8)	In den Torspielen muss man Schüler/innen Lernwege strukturiert vorgeben.	2.29	0.391	.74	
	Konstruktionsorientierung (9)	In den Torspielen sind offene Lernwege sehr wichtig.	3.26	0.445	.87	
Schüler:innen	Intrinsische Motivation Basketball t1 (3)	Basketball macht mir Spass.	2.73	0.858	.94	0.08 / 0.61
	Intrinsische Motivation Basketball t2 (3)	Basketball macht mir Spass.	2.83	0.827	.93	0.09 / 0.64
	Disziplin (3)	In unserem Sportunterricht geht es häufig durcheinander. (-)	2.83	0.702	.82	0.17 / 0.79
	Motivational-emotionaler Support (4)	Unsere Sportlehrperson kümmert sich um Probleme der Schüler:innen.	3.04	0.659	.81	0.20 / 0.82
	Kognitiv-motorischer Support (6)	Unsere Sportlehrperson gibt uns Hinweise, um die Übungsausführung zu verbessern.	3.23	0.596	.90	0.19 / 0.81
Kognitiv-motorische Aktivierung (7)	Unsere Sportlehrperson regt mich dazu an, mir zu überlegen, wie gut mir die Übungen gelungen sind.	2.85	0.632	.89	0.11 / 0.68	

Anmerkung: Antwortvorgaben: (1) stimmt gar nicht bis (4) stimmt genau; ICC=Intraclasskorrelation (vgl. Kap. 4.3.3); Cronbachs alpha (α) für standardisierte Items; N_{Schüler:innen}=735; N_{Lehrpersonen}=49

4.3 Analyseverfahren

4.3.1 Skalierung des Wissenstests

Die Testdaten zum inhaltsbezogenen Professionswissen von Sportlehrpersonen wurden auf Grundlage der Item-Response-Theory (IRT) mit Hilfe des Rasch-Modells (Rasch, 1960) skaliert¹. Es wurden Partial-Credit-Modelle spezifiziert. Die Testinstrumente wurden empirisch und inhaltlich auf Validität und Reliabilität geprüft. Die Kennwerte verdeutlichen, dass die

1 Die Skalierung der Testdaten wurde mit dem Statistikprogramm Conquest durchgeführt. Für die weiterführenden Analysen wurde Mplus Version 8.0 (Muthén & Muthén, 2019) verwendet.

Testinstrumente für weiterführende Analysen eingesetzt werden können und sind in Wittwer et al. (2023) ausführlich dokumentiert.

4.3.2 Prüfung von Veränderungen

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wird die Veränderung zwischen den zwei Messzeitpunkten in der intrinsischen Schüler:innenmotivation mittels t-Test analysiert. Als quantitatives Mass für die Einschätzung der Bedeutsamkeit wird die Effektstärke «Cohens d » (Cohen, 1988) berechnet bzw. für Effektstärken bei Messwiederholung (Prätest-Posttest) d «Repeated Measurs, pooled» ($d_{RM, pool}$; vgl. Lakens, 2013). Für alle Analysen gilt das 5%-Signifikanzniveau.

4.3.3 Prüfung von Effekten unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur

Für die Analyse der vorliegenden hierarchischen Datenstruktur eignen sich Mehrebenenmodelle (MLM), welche die hierarchische Abhängigkeit in den Daten adäquat berücksichtigen. Prädiktoren können auf beiden Ebenen in die Analysen einfließen. Zur Bearbeitung der zweiten Fragestellung werden Mehrebenenregressionsmodelle spezifiziert. Die Wahrnehmung des unterrichtlichen Handelns durch die Schüler:innen wird aggregiert auf Klassenebene berücksichtigt und somit als geteilte Unterrichtswahrnehmung auf Klassenebene interpretiert (Brühwiler, 2014). Zur Beurteilung der Reliabilität von aggregierten Daten wird die Intraklassenkorrelation (ICC_1 und ICC_2) angegeben. Für die ICC_1 gelten Werte ab .05 als substantiell und für die ICC_2 sind Werte ab .65 zufriedenstellend (Lüdke et al., 2009). Die Stichprobengrösse im vorliegenden Beitrag ist für Mehrebenenanalysen ausreichend, wenngleich eher an der unteren Grenze. Die Analysen werden deshalb mittels manifester Verfahren durchgeführt. Es wird keine Zentrierungsoption verwendet, sondern anstelle der Zentrierung am Gruppenmittelwert können die aggregierten Schüler:innenurteile ins Mehrebenenmodell einbezogen werden (ebd.). Als Schätzmethode wurde die Maximum-Likelihood-Methode (ML) und für den Umgang mit fehlenden Werten das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) angewendet (z.B. Christ & Schlüter, 2012).

4.3.4 Prüfung von mediiierenden Effekten

Gemäss den theoretischen Ausführungen zur postulierten Wirkungskette und der formulierten dritten Fragestellung, werden Mediatoreffekte geprüft. So sollen Aussagen gemacht werden, ob ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen vollständig oder teilweise durch eine Drittvariable vermittelt wird (Cox & Ferguson, 1991). Mediatoreffekte können mit Hilfe von Pfadanalysen untersucht werden.

5 Ergebnisse

5.1 Entwicklung der intrinsischen Motivation der Schüler:innen

Die selbstberichtete intrinsische Motivation der Schüler:innen wurde vor der Unterrichtseinheit (t1) und nach der Unterrichtseinheit (t2) erfasst. Die intrinsische Motivation der Schüler:innen nimmt von t1 ($M=2.73$; $SD=.84$) auf t2 ($M=2.83$; $SD=.82$) statistisch signifikant, aber mit kleiner Effektstärke zu ($p<.001$; $d_{RM, pooled}=.20$). Kruse et al. (2024b) konnten überdies skalare längsschnittliche Messinvarianz nachweisen, wobei sich die Unterschiede der latenten Mittelwerte als statistisch signifikant erwiesen ($.11$, $p<.001$).

5.2 Effekte professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen auf die intrinsische Motivation der Schüler:innen

Um zu untersuchen, welche Aspekte der professionellen Kompetenzen von Sportlehrpersonen die intrinsische Motivation der Schüler:innen vorhersagen, werden Mehrebenenregressionsmodelle berechnet (Tabelle 2).

Tabelle 2: Mehrebenenregressionsmodelle zur Prüfung direkter Effekte professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen auf die intrinsische Motivation der Schüler:innen (random-intercept-model; standardisierte Koeffizienten)

	Intrinsische Motivation Schüler:innen t2				
	M1	M2	M3	M4	M5
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Within level					
Intrinsische Motivation Schüler:innen t1	.70 (.03)***	.70 (.03)***	.70 (.03)***	.70 (.03)***	.70 (.03)***
Geschlecht		.04 (.04)	.06 (.04) ^(*)	.06 (.04) ^(*)	.03 (.04)
Between level					
Aggregierte Intrinsische Motivation Schüler:innen t1	.61 (.20)**	.51 (.19)**	.69 (.15)***	.71 (.16)***	.64 (.17)***
Interesse Sportspiele Lehrperson t1		.36 (.18)*			.38 (.16)*
CK Lehrperson t1			-.12 (.17)		-.16 (.15)
PCK Lehrperson t1			-.03 (.20)		.10 (.18)
Transmissionsorientierung Lehrperson t1				.31 (.17) ^(*)	.29 (.18)
Konstruktionsorientierung Lehrperson t1				.08 (.17)	.08 (.18)
Varianzaufklärung (R ²) within	.49 (.04)***	.50 (.03)***	.50 (.03)***	.50 (.03)***	.49 (.04)***
Varianzaufklärung (R ²) between	.37 (.24)	.57 (.17)***	.43 (.19)*	.50 (.20)*	.61 (.21)**

Anmerkung: β =standardisierter Regressionskoeffizient; SE=Standardfehler; CK=Content Knowledge; PCK=Pedagogical Content Knowledge.

Signifikanzniveau: ^(*)p < .10; *p < .05; **p < .01; ***p < .001; signifikante Werte sind fett gedruckt.

Modell M1 zeigt die Vorhersage der intrinsischen Motivation der Schüler:innen zu t2 durch die intrinsische Motivation zu t1 unter Berücksichtigung der beiden Ebenen (Within- und Betweenebene), ohne Einbezug von weiteren Prädiktoren. Die Effekte sind statistisch bedeutsam (p<.002). Durch die selbstberichtete intrinsische Motivation zu t1 können auf Within-Ebene 49% der Varianz und auf Between-Ebene 37% der Varianz der intrinsischen Motivation zu t2 erklärt werden. In Modell M2 werden auf der Individualebene (within) das Geschlecht der Schüler:innen kontrolliert und auf der Klassenebene (between) das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson zu t1 als Prädiktor einbezogen. Während das Geschlecht der Schüler:innen statistisch unbedeutend ist (p>.05), erweist sich das Interesse der Lehrperson als statistisch signifikant (β =.36; p=0.050). Durch

das selbstberichtete Interesse der Lehrperson zu t_1 können gegenüber M_1 zusätzlich 20% der Varianz auf Between-Ebene erklärt werden ($R^2=.57$; $p<.001$). In Modell M_3 wird das Professionswissen mit den beiden Dimensionen CK und PCK als Prädiktor aufgenommen. Weder CK noch PCK zeigen sich für die intrinsische Motivation der Schüler:innen statistisch relevant ($p>.05$). Modell M_4 untersucht die prädiktiven Effekte der Lehr-Lern-Überzeugungen von Lehrpersonen (transmissive vs. konstruktivistische Orientierung) auf die intrinsische Motivation der Schüler:innen. Die Transmissionsorientierung kann mit einer Effektstärke von $\beta=.31$ ($p=.071$) in der Tendenz als bedeutsam für die Schüler:innenmotivation bezeichnet werden. Die Konstruktionsorientierung ist hingegen statistisch unbedeutend. Gegenüber dem Modell M_1 werden durch die Lehr-Lernüberzeugungen auf Between-Ebene zusätzlich 13% der Varianz erklärt ($R^2=.50$; $p=.011$). Im Gesamtmodell M_5 werden auf Between-Ebene alle untersuchten Aspekte professioneller Kompetenz von Sportlehrpersonen als Prädiktoren eingeschlossen und kontrollieren sich gegenseitig. Auch unter Berücksichtigung der anderen Aspekte bleibt das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson als statistisch bedeutsamer Prädiktor für die intrinsische Motivation der Schüler:innen bestehen ($\beta=.38$; $p=.015$). Die Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrpersonen erklären 61% der Varianz der intrinsischen Schüler:innenmotivation.

5.3 Bedeutung des unterrichtlichen Handelns – mediiierende Effekte

Es wird analysiert, welche Rolle das unterrichtliche Handeln der Lehrperson im Zusammenspiel zwischen den professionellen Kompetenzen der Lehrperson und der Vorhersage der intrinsischen Motivation der Schüler:innen spielt. Vermutet wird, dass das Unterrichtshandeln bzw. gewisse Unterrichtsmerkmale eine mediiierende Funktion übernehmen. Um dies zu prüfen, werden Mediatormodelle unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur berechnet (vgl. Tabelle 3).

Da sich ausschliesslich das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson als statistisch bedeutsam für die intrinsische Motivation der Schüler:innen erwiesen hat (vgl. Kapitel 5.2), wird ausschliesslich dieser direkte Effekt hinsichtlich möglicher mediiierender Einflüsse durch Unterrichtsmerkmale analysiert.

Tabelle 3: Mediatormodelle zur Prüfung der mediierenden Effekte professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen auf die intrinsische Motivation der Schüler:innen über Aspekte des unterrichtlichen Handelns (standardisierte Koeffizienten)

	Intrinsische Motivation Schüler:innen t2			
	M1 β (SE)	M2 β (SE)	M3 β (SE)	M4 β (SE)
Within level				
Intrinsische Motivation Schüler:innen t1	.70 (.03)***	.68 (.03)***	.68 (.03)***	.67 (.03)***
Disziplin t2	-.02 (.03)			
Motivational-emotionaler Support t2		.09 (.03)**		
Kognitiv-motorischer Support t2			.10 (.03)***	
Kognitive Aktivierung t2				.14 (.03)***
Between level				
Aggregierte intrinsische Motivation Schüler:innen t1	.62 (.16)***	.55 (.20)**	.49 (.18)**	.61 (.17)***
Interesse Sportspiele LP t1	.44 (.18)*	.29 (.18) ^(*)	.21 (.16)	.44 (.20)*
Aggregierte Disziplin t2	.29 (.18)			
Aggregierter motivational-emotionaler Support t2		.30 (.24)		
Aggregierter kognitiv-motorischer Support t2			.61 (.16)***	
Aggregierte kognitive Aktivierung t2				-.08 (.26)
Interesse Sportspiele LP t1 auf aggr. Disziplin t2	-.17 (.18)			
Interesse Sportspiele LP t1 auf aggr. motivational-emotionaler Support t2		.45 (.16)**		
Interesse Sportspiele LP t1 auf aggr. kognitiv-motorischer Support t2			.39 (.16)*	
Interesse Sportspiele LP t1 auf aggr. kognitive Aktivierung t2				.40 (.22) ^(*)
Indirekter Effekt über Disziplin t2	-.05 (.06)			
Indirekter Effekt über motivational-emotionaler Support t2		.13 (.11)		
Indirekter Effekt über kognitiv-motorischer Support t2			.24 (.11)*	
Indirekter Effekt über kognitive Aktivierung t2				-.03 (.11)
Totaler Effekt	.39 (.17)*	.43 (.18)*	.45 (.18)*	.40 (.17)*
Varianzaufklärung (R ²) within	.49 (.04)***	.49 (.03)***	.50 (.03)***	.50 (.03)***
Varianzaufklärung (R ²) between	.62 (.14)***	.56 (.14)***	.76 (.17)***	.54 (.17)**

Anmerkung: β=standardisierter Regressionskoeffizient; SE=Standardfehler; LP=Lehrperson.

Signifikanzniveau: ^(*)p < .10; *p < .05; **p < .01; ***p < .001; signifikante Werte sind fett gedruckt.

In den Modellen M1 bis M4 wird zusätzlich zum inhaltsbezogenen Interesse der Lehrperson das durch die Schüler:innen wahrgenommene Unterrichtshandeln als Prädiktor auf der Individual- als auch in aggregierter Form auf der Klassenebene aufgenommen. Der Varianzanteil zwischen den Klassen an der Gesamtvarianz (ICC1) ist für alle Unterrichtsmerkmale ausreichend ($ICC_1 > 0.10$; $ICC_2 > 68$; vgl. Tabelle 1). In den Modellen M1-M4 wird je ein spezifisches Unterrichtsmerkmal hinsichtlich seiner mediierenden Funktion analysiert.

M1 zeigt, dass der direkte Effekt des inhaltsbezogenen Interesses der Lehrperson bestehen bleibt ($\beta = .44$; $p = .013$) und die wahrgenommene Disziplin im Sportunterricht für die intrinsische Motivation der Schüler:innen statistisch nicht signifikant ist ($\beta = .29$; $p = .108$). Deshalb ist auch der indirekte Effekt statistisch nicht signifikant ($\beta = -.05$; $p = .442$). In Modell M2 wurde der wahrgenommene motivational-emotionale Support als Unterrichtsmerkmal ins Mediatormodell einbezogen. Unter Berücksichtigung des motivational-emotionalen Supports erweist sich der direkte Effekt des inhaltsbezogenen Interesses der Lehrperson nur noch auf dem 10%-Signifikanzniveau als statistisch signifikant ($\beta = .29$; $p = .098$). Der motivational-emotionale Support auf Klassenebene ist nicht statistisch bedeutsam ($\beta = .30$; $p = .221$). So zeigt sich auch hier kein indirekter Effekt ($\beta = .13$; $p = .204$). Unter Berücksichtigung des wahrgenommenen kognitiv-motorischen Supports in Modell M3 verschwindet der direkte Effekt des inhaltsbezogenen Interesses der Lehrperson, und der kognitiv-motorische Support erweist sich als statistisch hochsignifikant ($\beta = .61$; $p = .000$) für die intrinsische Motivation der Schüler:innen. Das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson prädiziert die Wahrnehmung des kognitiv-motorischen Supports ($\beta = .39$; $p = .015$). In M3 kann eine mediierende Wirkung des inhaltsbezogenen Interesses der Lehrperson über den kognitiv-motorischen Support auf die intrinsische Motivation der Schüler:innen nachgewiesen werden ($\beta = .24$; $p = .029$). Es besteht hier ein vollständiger Mediatoreffekt. Wird in Modell M4 die wahrgenommene kognitive Aktivierung im Mediatormodell berücksichtigt, bleibt der direkte Effekt des inhaltsbezogenen Interesses der Lehrperson bestehen ($\beta = .44$; $p = .029$), während die kognitive Aktivierung statistisch unbedeutend ist ($\beta = -.08$; $p = .762$). Es zeigt sich deshalb kein indirekter Effekt ($\beta = -.03$; $p = .777$).

In allen Modellen ist der totale Effekt, der sich aus dem totalen indirekten und dem direkten Effekt zusammensetzt, statistisch signifikant ($p < .05$). Auf Individualebene kann nur wenig Varianz (1%) durch die individuelle Wahrnehmung der Unterrichtsmerkmale erklärt werden. Auf Klassenebene

lassen sich durch die einbezogenen Prädiktoren zwischen 54 und 76% der Varianz der intrinsischen Schüler:innenmotivation erklären.

6 Diskussion

Die Entwicklung von selbstbestimmter Motivation im Fach Sport ist ein zentrales Ziel des Sportunterrichts. Um eine Antwort darauf geben zu können, wie dieses Ziel bestmöglich erreicht werden kann, ist es bedeutsam, mögliche Prädiktoren der intrinsischen Motivation von Schüler:innen im Sportunterricht zu identifizieren. Die Generierung solchen Wissens soll dabei nicht nur normativ bzw. auf theoretischer Grundlage, sondern empirisch abgesichert erfolgen. Im vorliegenden Beitrag wurde unter Bezugnahme auf die implizite Wirkungskette ausgehend von den professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen über den Unterricht bis hin zu den Schüler:innenergebnissen diese Forschungslücke in den Blick genommen. Aus der längsschnittlich angelegten Studie EPiC-PE 3:1 ergeben sich empirische Erkenntnisse, die nachfolgend in Hinblick auf Limitationen und weiterführende Forschungsfragen diskutiert werden.

6.1 Beantwortung der Fragestellungen und Interpretation der Ergebnisse

Als ein erstes Ergebnis hat die Studie ergeben, dass sich die intrinsische Motivation von Schüler:innen während einer Unterrichtseinheit im Fach Sport zum Thema Sportspiele (Basketball/Handball) statistisch bedeutsam entwickelt. Schüler:innen berichten zum zweiten Messzeitpunkt, also nach der Durchführung der Unterrichtseinheit, eine höhere intrinsische Motivation als zu Beginn der Unterrichtseinheit zum ersten Messzeitpunkt. Angesichts der kurzen Zeitdauer der Unterrichtsreihe, ist die signifikante Entwicklung der intrinsischen Motivation bemerkenswert, obschon die Effektstärke eher gering ausfällt.

Als naheliegende Anschlussfrage interessiert, wie sich die Veränderung begründen lässt bzw. welche Faktoren zur Erklärung der intrinsischen Motivation beitragen. Vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2015) gibt es eine Vielzahl möglicher Faktoren, die relevant sind. Unter Bezugnahme auf die implizite Wirkungskette (Terhart, 2012) oder das Kaskadenmodell nach Krauss et al. (2020) steht an erster Stelle die Lehrperson mit ihren professionellen Kompetenzen. Es stellt sich somit die

Frage, welche Lehrer:innenkompetenzen für die intrinsische Motivation von Schüler:innen empirisch von Bedeutung sind. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Analysen lassen sich keine signifikanten direkten Effekte des fachbezogenen Professionswissens (CK und PCK) auf die intrinsische Motivation von Schüler:innen nachweisen. Ein hohes fachliches oder fachdidaktisches Wissen alleine führt demnach noch nicht dazu, dass selbstbestimmte Motivation bei Schüler:innen entsteht. Die Lehr-Lernüberzeugungen der Lehrperson erweisen sich in den analysierten Daten ebenfalls als nicht statistisch bedeutsam für die intrinsische Motivation der Schüler:innen. Entgegen Befunden aus anderen Fächern (z.B. Reusser & Pauli, 2010), die positive Zusammenhänge zwischen konstruktivistischen Lehr-Lernüberzeugungen und dem Lernerfolg der Schüler:innen (u.a. auch der Lernmotivation) feststellen konnten, zeigen die Daten für das Fach Sport einen tendenziellen Zusammenhang der transmissiven Orientierung von Lehrpersonen mit der intrinsischen Motivation der Schüler:innen. Es wäre nun weiterführend zu untersuchen, welche Verhaltensweisen Lehrpersonen mit einer transmissiven Orientierung im Sportunterricht zeigen und inwiefern sich diese Handlungsweisen gegebenenfalls positiv auf die Motivation der Schüler:innen auswirken. Auch wenn sich keine direkten statistisch signifikanten Effekte der Lehrer:innen-Überzeugungen auf die intrinsische Motivation von Schüler:innen zeigen, können weiterführend allfällige indirekte Effekte geprüft werden. Dabei wäre allerdings nicht von einer Mediation, sondern von indirekten Effekten auszugehen (Urban & Mayerl, 2007).

Anders als das fachbezogene Professionswissen und die Lehr-Lernüberzeugungen von Lehrpersonen, leistet das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson einen signifikanten Beitrag zur Erklärung intrinsischer Motivation bei Schüler:innen, auch unter Kontrolle der anderen Kompetenzaspekte. Liegt bei Sportlehrpersonen ein hoch ausgeprägtes Interesse am Inhaltsbereich vor, wirkt sich dies positiv auf die intrinsische Motivation bei den Schüler:innen aus. Personen, die ein hohes gegenstandsbezogenes Interesse aufweisen, beschäftigen sich gerne mit dem entsprechenden Gegenstand oder Inhalt. Der Inhalt hat für die Person eine positive emotionale und wertbezogene Komponente, die überwiegend positive Erlebnisqualitäten während der Interessenhandlung bewirken (Krapp, 1992). Dies kann sich im Unterricht positiv auf die Schüler:innen übertragen. So geht man auch von sogenannten Übertragungseffekten aus (z.B. Becker et al., 2014).

Wie manifestiert sich aber Interesse von Lehrpersonen? Sichtbar wird eine motivationale Orientierung erst im Handeln bzw. Verhalten. Bei Lehrpersonen dürfte dies das unterrichtliche Handeln mit all seinen Facetten

sein. Studien konnten zeigen, dass die Wahrnehmung einer autonomieunterstützenden Umgebung die selbstbestimmte Motivation fördern kann (Haerens et al., 2018). Die Lehrperson sollte demnach einen Sportunterricht anbieten, der es den Schüler:innen ermöglicht, selbstbestimmte Motivation zu entwickeln. Es wurde deshalb geprüft, über welche unterrichtlichen Handlungen das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson dazu beitragen kann, intrinsische Motivation bei Schüler:innen zu fördern. Die spezifizierten Mediatormodelle (vgl. Tabelle 3) verdeutlichen, dass der kognitiv-motorische Support als Mediator zwischen dem Interesse der Lehrperson und der intrinsischen Motivation von Schüler:innen fungiert. Lehrpersonen mit hohem Interesse am Inhaltsbereich greifen eher auf ein Unterrichtshandeln zurück, das sich dadurch kennzeichnet, den Schüler:innen adäquates Feedback zu geben, das sich sowohl auf die Korrektheit der Bewegungsausführung sowie auf die Korrektur von Fehlern bezieht. Den Schüler:innen werden sinnvolle Handlungsoptionen angeboten und es wird nicht mit kontrollierendem Feedback gearbeitet. Zudem sind Elemente entwicklungsgemäß aufbauender Aktivitäten enthalten sowie die Betonung wichtiger Bewegungselemente vor der Übungsausführung. Diese zielen darauf ab, die Komplexität zu reduzieren und die Ziele der Übungen transparent zu machen. Es bietet dadurch Kompetenz- und Autonomieunterstützung, was im Sinne der Selbstbestimmungstheorie bzw. der Theorie der Basisbedürfnisse (Deci & Ryan, 2000) eine wichtige Voraussetzung für intrinsische Motivation darstellt. Eher kontrollierendes Unterrichtsverhalten wie Disziplin, erweist sich als nicht statistisch bedeutsam für die intrinsische Motivation von Schüler:innen, was gemäss Theorie erwartungskonform ist. Lehrpersonen mit höherem Interesse bieten häufiger motivational-emotionale Unterstützung im Sportunterricht an. Der Effekt der motivational-emotionalen Unterstützung auf die intrinsische Motivation von Schüler:innen ist allerdings statistisch nicht signifikant. Kognitive Aktivierung wird zwar von Lehrpersonen mit höherem Interesse in der Tendenz ebenfalls häufiger angeboten, wird aber von Seiten der Schüler:innen nicht als motivierend erlebt.

Für die intrinsische Motivation bei Schüler:innen im Inhaltsbereich der Sportspiele scheint inhaltsbezogenes Interesse der Lehrperson wichtig zu sein, welches wiederum unterrichtliche Handlungen begünstigt, die den Schüler:innen adäquates Feedback gibt, sie in ihrer Kompetenz und Autonomie unterstützt, aber doch Struktur vorgibt und Komplexität reduziert. Die Befunde weisen darauf hin, dass nicht nur konstruktionsorientierte Unterrichtshandlungen wichtig sind, sondern ebenso transmissionsorien-

tierte Lehr-Lern-Arrangements eingesetzt werden sollten (vgl. Biedermann et al., 2015). Es ist davon auszugehen, dass auch im Sportunterricht adaptive Lehr-Lern-Arrangements für die Schüler:innen motivierenden Charakter haben.

6.2 Limitationen und Ausblick

Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur übergeordneten Frage nach der Bedeutung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen für den Unterricht und die intrinsische Motivation von Schüler:innen im Sportunterricht. Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt entspricht die Entwicklung intrinsischer Motivation der Schüler:innen einem wichtigen Bildungsziel des Fachs Sport, das die Kinder und Jugendlichen darin unterstützen soll, auch ausserhalb des Schulsports sportlich aktiv zu sein und selbstverantwortlich an der Sport- und Bewegungskultur teilzuhaben. Die Ergebnisse der vorgelegten Studie liefern Hinweise darauf, welche Aspekte professioneller Kompetenzen von Sportlehrpersonen die intrinsische Motivation von Schüler:innen unterstützen und welche Rolle dabei das unterrichtliche Handeln spielt. Das längsschnittliche Untersuchungsdesign der Studie macht es möglich, kausale Wirkungsannahmen sowie die Veränderung motivationaler Orientierungen zu prüfen. Da die Teilnahme an der Studie auf Freiwilligkeit basierte, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Stichprobe aus eher überdurchschnittlich engagierten Lehrpersonen besteht. Deshalb muss mit Einschränkungen bezüglich Repräsentativität und Generalisierbarkeit gerechnet werden. Die Stichprobengrösse ist mit 49 Lehrpersonen bzw. Klassen und 735 Schüler:innen ausreichend für die eingesetzten Analyseverfahren. Für komplexere Modelle sowie Analysen auf latenter Ebene, wäre eine grössere Stichprobe nötig. Die Operationalisierung der Schüler:innenmotivation und der Lehrer:innenmotivation erfolgte aus forschungsökonomischen Gründen zwar nur mit je einer Skala, aber sowohl die intrinsische Motivation (der Schüler:innen) am Basketball als auch das inhaltsbezogene Interesse (der Lehrpersonen), sind zentrale Aspekte motivationaler Orientierungen im Kontext schulischer Lehr-Lernprozesse (vgl. Kapitel 2.2). Die Analysen basieren ausschliesslich auf Daten aus dem technisch-taktischen Kompetenzbereich der Sportspiele Handball und Basketball. Folglich wäre weiterführend zu prüfen, ob die Befunde sich auch in anderen Kompetenzbereichen replizieren liessen.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass insbesondere das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson, mediiert über ein Unterrichtshandeln, das kognitiv-motorische Unterstützung bietet, für die intrinsische Motivation der Schüler:innen von Bedeutung ist. Diese Befunde stehen im Einklang mit empirischen Befunden zu den Effekten von Subfacetten der kognitiv-motorischen Unterstützung auf die Schüler:innenmotivation (z.B. Mouratidis et al., 2008; Whitney et al., 2020). Es wäre weiterführend zu prüfen, inwiefern das inhaltsbezogene Interesse bzw. motivationale Orientierungen von Lehrpersonen auch für die Leistungsentwicklung der Schüler:innen von Bedeutung sind und welche Rolle dabei der Unterricht einnimmt. In einem weiteren Schritt erscheint ein ergänzender Blick in das tatsächliche Unterrichtshandeln mittels weiterer Erhebungsverfahren wie etwa der externen Beobachtung lohnenswert, sodass die jeweiligen Schwächen der unterschiedlichen Erhebungsmethoden adressiert werden können. Die Erfassung des unterrichtlichen Handelns sollte dabei stets vor dem Hintergrund der spezifisch untersuchten Unterrichtsdimensionen sowie dem Ziel der jeweiligen Studie betrachtet werden. Auch wenn im vorliegenden Beitrag nur ein Ausschnitt beleuchtet werden konnte, liefern die Befunde einen wichtigen Beitrag zur Klärung der Frage nach den komplexen Wirkungszusammenhängen schulischen Lernens im Fach Sport. Die hohe Relevanz der Thematik für die sportpädagogische Forschung beruht auf der Frage, worauf sich Sportunterricht in seiner komplexen Praxis empirisch stützen kann. In diesem Kontext braucht es Forschungsansätze, die sich nicht lediglich auf pädagogische Konzeptionen berufen, sondern auch empirische Evidenz dazu liefern, wie Bildungsziele im Fach Bewegung und Sport erreicht werden können.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A. et al. (2008). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.

- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for Their Students' Emotions - An Experience Sampling Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Biedermann, H., Steinmann, S., & Oser, F. (2015). „Glaubensbestände und Glaubenswandel“: Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 46–68.
- Bijlsma, H., van der Lans, R., Mainhard, T., & den Brok, P. (2021). A reflection on student perceptions of teaching quality from three psychometric perspectives: CCT, IRT and GT. In *Student feedback on teaching in schools* (S. 15–29). Springer.
- Bischlager-Imhof, C. (2022). Beliefs von Sportlehrpersonen: Sportunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe II. In R. Messmer & C. Krieger (Hrsg.), *Narrative zwischen Wissen und Können. Aktuelle Befunde aus Sportdidaktik und Sportpädagogik* (S. 209-231). Academia. <https://doi.org/10.5771/9783985720118>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Waxmann.
- Brühwiler, C., Büchel, S., Egger, C., Hochweber, A.C., Kolovou, D. & Perret, J. (2018). Professionelle Kompetenzen sportunterrichtender Lehrpersonen. Schlussbericht. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.
- Büchel, S. (2019). *Lehrermotivation im Sportunterricht: Effekte auf das Lernverhalten von Lehrpersonen und Unterrichtsprozesse*. Springer.
- Büchel, S., Brühwiler, C., Egger, P., Hochweber, A.C., Kolovou, D., & Perret, J. (2022). Professionswissen von Sportlerpersonen und Zusammenhänge mit motivationalen Orientierungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Sport. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00826-x>
- Büchel, S., Kruse, F., & Brühwiler, C. (2023) The relevance of content-related interest and professional development behavior for the professional knowledge of physical education teachers, *Swiss Journal of Educational Research*, 45(2), pp. 138–150. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.2.5>
- Christ, O., & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486714807.31>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.Aufl.). Lawrence Erlbaum.
- Cox, T., & Ferguson, E. (1991). Individual differences, stress and coping. In C. Cooper & L. Payne (Hrsg.), *Personality and stress: Individual differences in the stress process* (S. 7-30). John Wiley & Sons.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3-33). Rochester.
- Franz, E.-K. (2018). Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung – Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß, & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 178-193). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20121-0_9.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn, & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (Vol. 4, S. 39-52). Shaker.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, N., Meyer, J. de, Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (35), 3-17.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(1), 16-36.
- Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00643-0>
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. überarb. Aufl.). Klett-Kallmeyer.
- Kleickmann, T., Steffensky, M., & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of teaching in science education: More than three basic dimensions? *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 66*(1). <https://doi.org/10.3262/ZPB2001037>
- Klieme, E. (2013). Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht: Möglichkeiten und Grenzen einer begriffsanalytischen Reflexion – ein Kommentar zu Helmut Heid. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, 433–441.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_2102306
- Kohake, K. (2021). *Wahrgenommene Förderung und Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit und motivationale Orientierungen von Kindern im Sportunterricht und Training*. Kumulative Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/9103>
- König, J. (2015). Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 61*(3), 305-309. <https://doi.org/10.25656/01:15368>

- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung* (S. 297-329). Münster.
- Krapp, A., & Hascher, T. (2009). Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 377-387). Beltz.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N., & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: the "cascade model". *ZDM*, 52(2), 311-327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kruse, F., Büchel, S., & Brühwiler, C. (2024a). Dimensionality of Instructional Quality in Physical Education. Obtaining student's perceptions using Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling and Multilevel Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Factors in Physical Education and Sport – Vol. III. Frontiers in Psychology*.
- Kruse, F., Büchel, S., & Brühwiler, C. (2024b). Longitudinal multilevel effects of basic psychological need support on the development of perceived competence and intrinsic motivation in physical education. *Psychological Factors in Physical Education and Sport – Vol. III. Frontiers in Psychology*.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz - Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, M. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259-275). Waxmann.
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 698-711). Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153-165). Beltz.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205. <https://doi.org/10.1080/09243450802047873>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the perceived locus of causality questionnaire and the situational motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12 (3), 284-292.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 120-131.
- Mayer, J. D., Faber, M. A., & Xu, X. (2007). Seventy-five years of motivation measures (1930-2005): A descriptive analysis. *Motivation and Emotion*, 31(2), 83-121.

- Moinuddin, A., Goel, A., & Sethi, Y. (2021). The Role of Augmented Feedback on Motor Learning: A Systematic Review. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.19695>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240–268.
- Muthén, L., & Muthén, B. (2019). *Mplus user Guide*. Muthén & Muthén.
- Naumann, A., Kuger, S., Köhler, C., & Hochweber, J. (2020). *Conceptual and methodological challenges in detecting the effectiveness of learning and teaching* (pp. 179-196).
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 444-453.
- Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Johan, Y. Y., & Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 67, 270-279.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3),307–332.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2010). Selbst- und Unterrichtswahrnehmung der Lehrpersonen. In K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zu Mathematikunterricht* (S. 143-170). Waxmann.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: Looking back and looking forward. *ZDM*, 50(3), 535–553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Kleickmann, T., Brunner, E., Lindmeier, A., Taut, S., & Charalambous, C. (2020). *Towards developing a theory of generic teaching quality. Origin, current status, and necessary next steps regarding the Three Basic Dimensions Model*.
- Prenzel, M., Kramer, K., & Drechsel, B. (2001). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehrern und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 37-61): Opladen.
- Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005). Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1–12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_1

- Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen: The Danish Institute of Educational Research.
- Reich, C., Markus, S., & Lohrmann, K. (2023). Die Bedeutung von Unterrichtsgestaltung und Bedürfniserfüllung für das fachbezogene Interesse von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16, 215-233.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Waxmann.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tepner, O., & Dollny, S. (2014). Entwicklung eines Testverfahrens zur Analyse fachdidaktischen Wissens. In D. Krüger, Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 311-323). Springer.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 3-21.
- Thiele, J., & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit – revisited: Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23(1), 52-75.
- Urban, D., & Mayerl, J. (2007). *Mediator-Effekte in der Regressionsanalyse (direkte, indirekte und totale Effekte)*. Uni Stuttgart. <http://www.uni-stuttgart.de/soz/soziologie/regression/ergaenzungen.html>.
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47, 335-347.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, M. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 235-257). Waxmann.
- Whitney, T., & Ackerman, K. B. (2020). Acknowledging student behavior: A review of methods promoting positive and constructive feedback. *Beyond Behavior*, 29(2), 86-94.
- Wittenberg, R. (1998). *Computerunterstützte Datenanalyse*. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Wittwer, M. (2021). Fachwissen und Können von Sportlehrpersonen: Konstruktion eines Tests entlang des Kompetenzkontinuums. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9, 59-76.

- Wittwer, M., Messmer, R., & Büchel, S. (2023) Subject-specific professional knowledge and skills of PE teachers, *Swiss Journal of Educational Research*, 45(2), pp. 124–137. <https://sjer.ch/article/view/8818>
- Wittwer, M., Messmer, R., & Vogler, J. (2024). Effects of subject-specific professional knowledge of physical education teachers on on students' learning progress. *German Journal of Exercise and Sport Research*.
- Wolf, J., & Kleinert, J. (2020). Motivation von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht: Unterschiede in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht, Schulform und sportbezogener Freizeitaktivität. In J. Kleiner & J. Wolf (Hrsg.), *Schulsport 2020. Aktuelle Forschung und Perspektiven in der Sportlehrerbildung* (S. 153-170). Academia.

„Der Sportunterricht an Förderschulen - ein blinder Fleck der Sportpädagogik?“¹

von Anne Rischke & Matthias Zimlich

Zusammenfassung: Der vorliegende Essay stellt die These auf, dass der Sportunterricht an Förderschulen in der sportpädagogischen Fachdiskussion weitgehend ausgeblendet wird. Auf der Suche nach möglichen Gründen für diesen „blinden Fleck“ werden zwei Argumentationsstränge fokussiert. Zum einen wird die mögliche Bedeutung schulstruktureller und institutioneller Aspekte und zum anderen das disziplinäre Selbstverständnis der Sportpädagogik reflektiert. Zudem wird diskutiert, ob bzw. inwiefern die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems die sportpädagogische Perspektive auf den Sportunterricht an Förderschulen verändert hat. Abschließend wird dafür plädiert, den Sportunterricht an Förderschulen im Interesse ihrer Schüler*innen und Lehrkräfte in der sportpädagogischen Fachdiskussion stärker zu berücksichtigen.

Schlagwörter: Sportunterricht; Förderschule; Sportpädagogik; Sonderpädagogik; Inklusion

Abstract: The present essay posits the thesis that physical education at special education schools is largely ignored in the German sports pedagogy discussion. In the search for possible reasons for this "blind spot", two strands of argument are focused. On the one hand, the possible significance of school structure and institutional aspects and on the other hand, the disciplinary self-understanding of German sports pedagogy is reflected. In addition, it is discussed whether or to what extent the development of an inclusive school system has changed the sports pedagogic perspective on physical education at supported schools. In conclusion, it is argued that physical education at special education schools should be taken more into account in the discussion of sports pedagogy in the interests of their pupils and teachers.

Keywords: Physical Education; Special Education Schools; Sports Pedagogy; Special Education; Inclusion

1. Einleitung – Beschreibung der Problemstellung

Der Call for Paper für diese Jubiläumsausgabe der ZSF fragt *rückblickend*, welche Themen bzw. Diskurse in den letzten zehn Jahren in der sportpädagogischen Forschung aufgegriffen wurden. Hieran anschließend befasst sich der folgende Essay mit einem in der deutsch(sprachig)en Sportpäd-

1 Der Beitrag basiert auf einem Vortrag, den wir im Rahmen der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik am 08.06.2023 in Hamburg gehalten haben.

agogik² in diesem Zeitraum wenig aufgegriffenen Thema: In Anlehnung an Thieles (2021) systematische Überlegungen zu „blinden Flecken“ der außerschulischen Sportpädagogik möchten wir dazu die These entfalten, dass auch in dem für die Sportpädagogik zentralen Arbeitsgebiet des Schulsports insofern ein „blinder Fleck“³ zu bestehen scheint, als der Sportunterricht an Förderschulen in der Fachdiskussion weitgehend ausgeblendet wird. Dementsprechend zeigt auch die Analyse aller bisherigen Ausgaben der ZSF, dass sich bislang (Stand September 2024) kein Beitrag explizit mit dem Sportunterricht an Förderschulen beschäftigt hat. Zugleich deutet sich hiermit u.E. auch eine langjährige Randstellung sonder- und behindertenpädagogischer⁴ Fragen im sportpädagogischen Diskurs an (z.B. Brand et al., 2016; Giese, 2019). Vor diesem Hintergrund geht unser Essay in *einblickender* Absicht der Frage nach, *warum* der Sportunterricht an Förderschulen im sportpädagogischen Diskurs so wenig Aufmerksamkeit erhalten hat und erhält. Um mögliche Ursachen systematisch beschreiben zu können, fokussieren wir zunächst zwei Argumentationsstränge (2): Zum einen reflektieren wir die mögliche Bedeutung *schulstruktureller* und *institutioneller* Aspekte (2.1) und zum anderen suchen wir in Anlehnung an Thiele (2021) Anhaltspunkte im *disziplinären Selbstverständnis* der Sportpädagogik (2.2). In einem nächsten Schritt hinterfragen wir, ob bzw. inwiefern der bildungspolitische Anspruch der Entwicklung eines *inklusiven* Schulsystems die sportpädagogische Perspektive auf den Sportunterricht an Förderschulen

2 Unser Verständnis „der“ Sportpädagogik konkretisieren wir unter 2.2. Die Einschränkung unserer Überlegungen auf den deutsch(sprachig)en Raum halten wir strukturell vor dem Hintergrund des Publikationsorgans und inhaltlich vor dem Hintergrund eines spezifischen Bildungssystems (vgl. 2.1) für sinnvoll.

3 Diese These ist sicherlich etwas pointiert und die Bezeichnung „blinder Fleck“ wird all den Autor*innen nicht gerecht, die sich teils über viele Jahre mit der Thematik beschäftigt haben (vgl. dazu detaillierter 2.2). Die Begrifflichkeiten Thieles haben wir dennoch bewusst übernommen, da wir uns zum einen in diesem Beitrag an seiner Systematik orientieren und zum anderen glauben, in einem Essay gewisse Zuspitzungen vornehmen zu dürfen, um deutlicher auf das Thema aufmerksam zu machen.

4 Auch wenn beide Begriffe oftmals synonym verwendet werden, unterscheiden wir in unserem Beitrag zwischen den Begriffen *Sonder-* und *Behindertenpädagogik*. Während die „deutsche Sonderpädagogik [...] auch als Sonderschulpädagogik bezeichnet werden [kann], da sie einen eindeutigen Fokus auf die schulische Förderung, insbesondere in Sonderschulen legt“ (Stechow, 2016, S. 32), kann Behindertenpädagogik mit Bleidick (2016, S. 103) als „Oberbegriff für die Pädagogik bei behinderten Menschen“ verstanden werden. Diesen Beschreibungen folgend fokussieren wir im Kontext dieses Beitrags mit dem Begriff Sonderpädagogik eher den *Förderort* und mit dem Begriff Behindertenpädagogik eher die *Zielgruppe*.

verändert hat (3), um dann in einem *ausblickenden* Schritt ein Fazit zu ziehen (4).

2. Der Sportunterricht an Förderschulen als „blinder Fleck“ der schulischen Sportpädagogik – Anhaltspunkte zu möglichen Ursachen

Unsere Suche nach möglichen Ursachen des angenommenen „blinden Flecks“ setzt im Folgenden zunächst an der Tatsache an, dass Förderschulen in Deutschland als eigenständige Schulform *neben* dem Regelschulsystem existieren und traditionell eng mit der universitären Sonderpädagogik verbunden sind (2.1). Im Anschluss daran fokussieren wir das disziplinäre Selbst- und Gegenstandsverständnis der Sportpädagogik und nehmen den Diskussions- und Forschungsstand zum Sportunterricht an Förderschulen in den Blick (2.2).

2.1 Anhaltspunkte zu Ursachen in schulstrukturellen Rahmenbedingungen und institutionalisierten Zuständigkeiten

Erste Anhaltspunkte zu möglichen Ursachen der geringen Beachtung des Sportunterrichts an Förderschulen zeichnen sich mit Blick auf die Strukturen des deutschen Schulsystems ab, in dem Förderschulen bis heute als eigenständige Schulform verankert sind. Dem ausdifferenzierten Sonder- bzw. Förderschulsystem in Deutschland liegt eine im internationalen Vergleich besondere Form der organisatorischen Differenzierung von unterschiedlichen Sonderschultypen zugrunde, die nach dem zweiten Weltkrieg *neben* dem mehrgliedrigen Regelschulsystem etabliert wurde (Lütje-Klose & Sturm, 2021). Ein wesentliches Merkmal dieses „Sonderschulwesens“ war und ist dessen Ausbau „nach Behinderungskategorien“ (Biewer, 2010, S. 208). Diese kategoriale Logik wurde einerseits mit der Idee verbunden, dass „die je spezifischen Sonderschulen als alleinig geeignet und zuständig“ für die Beschulung derjenigen Kinder und Jugendlichen seien, denen eine „Sonderschulbedürftigkeit“ zugeschrieben wurde (Lütje-Klose & Sturm, 2021, S. 365). Andererseits war das kategoriale Verständnis von Behinderungen „konstitutiv für das Lehramtsstudium der Sonderpädagogik sowie für die Denominationen von Lehrstühlen an eigens eingerichteten Instituten oder Fachbereichen für Sonderpädagogik an Universitäten“ (ebd.). Insofern dürfte die kategoriale Strukturierung der universitären Sonderpädagogik

auch die Entwicklung professioneller Identitäten und „standespolitischer Interessen“ wesentlich geprägt haben (Weishaupt, 2017, S. 40). Obgleich das Förderschulsystem ab den 1970er Jahren durch erste integrative Gesamtschulmodelle in Frage gestellt wurde, blieb es in der Folge aber im Wesentlichen unangetastet (Biewer, 2010, S. 210). Mit den KMK-Empfehlungen „zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1994 wurden dann „der Begriff der *Sonderschulbedürftigkeit* durch den des *sonderpädagogischen Förderbedarfs*“ ersetzt und Anzahl sowie Bezeichnungen der Förderschwerpunkte verändert, das Förderschulsystem blieb aber weiterhin „im Kern erhalten“ (Lütje-Klose & Sturm, 2021, S. 365). Die KMK-Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ aus dem Jahr 2011 fokussierten schließlich erstmals Fragen der inklusiven Beschulung, das Förderschulsystem blieb „als Parallelsystem zum Aufbau inklusiver Bildungsangebote“ dennoch bestehen (ebd., S. 366).

Vor diesem Hintergrund lässt sich mutmaßen, dass diese institutionell verfestigte Idee einer exklusiven Zuständigkeit der universitären Sonderpädagogik für Sonder- bzw. Förderschulen und ihre Schüler*innenschaft dazu beigetragen haben dürfte, dass sich die Sportpädagogik bzw. viele ihrer Vertreter*innen als nicht verantwortlich bzw. kompetent für diesen Bereich wahrgenommen haben – was sich in ähnlicher Weise auch für andere Fachdidaktiken zeigt (z.B. Bonfig & Westerkamp, 2017, mit Blick auf gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken). Angesichts der Publikationslage lässt sich schließen, dass aber auch die universitäre Sonderpädagogik kaum die explizite Zuständigkeit für den Sportunterricht an Förderschulen übernommen hat. Auch dies dürfte jedoch kein Alleinstellungsmerkmal des Fachs ‚Sport‘ sein. Vielmehr zeigt sich die Sonderpädagogik insgesamt als eine wenig fachdidaktisch orientierte Disziplin, die ihrem Selbstverständnis nach eher Fragen einer fachübergreifenden Entwicklungsförderung fokussiert (Ilm et al., 2018; Ratz, 2011; 2022; Weishaupt, 2017). Hiermit scheint sich ein Spannungsfeld im disziplinären Selbstverständnis der Sonderpädagogik anzudeuten, das in jüngerer Zeit intensiv diskutiert wird: so kommentiert Ratz (2022, S. 163) die jüngsten KMK-Empfehlungen (2021) „Zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ folgendermaßen: „Ins Auge sticht bei den Zielen in den Empfehlungen von 2021, dass der Begriff der Bildung Einzug gehalten hat, er kommt in den 1998er-Empfehlungen überhaupt nicht vor“. Dennoch blieben ihm zufolge die Empfehlungen hinsichtlich

der Fragen einer fachlichen Bildung „im Ungefähren“ und es würde „sehr darauf geachtet [...], dies nicht zu sehr in den Vordergrund zu spielen“ Ursächlich hierfür ist laut Ratz (ebd., S.167) „die in der Fachdiskussion durchaus unterschiedliche Bewertung der Entwicklung hin zu einer Fachorientierung.“ Eine geringe Fachorientierung ist Ilm et al. (2018) zufolge auch Teil des beruflichen Selbstverständnisses von sonderpädagogischen Lehrkräften.

2.2 Anhaltspunkte zu Ursachen im disziplinären Selbstverständnis der Sportpädagogik

In pragmatisch-konstruktivistischer Weise kann einerseits angenommen werden, dass es *die* Sportpädagogik und damit auch *die* sportpädagogische Forschung letztlich nicht gibt (Ruin & Zimlich, 2021). Andererseits lassen sich aber formal-strukturelle Rahmungen der Sportpädagogik identifizieren, die wir im Kontext dieses Essays zum einen in spezifischen deutschsprachigen Vereinigungen inkl. deren Tagungen (z.B. dvs-Sektion Sportpädagogik) und spezifischen deutschsprachigen Publikationsorganen⁵ (wie z.B. der ZSF) verorten. Zum anderen gibt es laut Thiele (2021, S. 4) „weitgehend geteilte Vorstellungen darüber, was die Disziplin auf einer gegenständlichen Ebene umfasst“. Solche „weitgehend geteilten Vorstellungen“ der Disziplin bilden den zweiten Ausgangspunkt unserer Suche nach möglichen Erklärungen für unsere These, der Sportunterricht an Förderschulen sei ein „blinder Fleck“ der *schulischen* Sportpädagogik⁶. Hierzu fokussieren wir in Anlehnung an Thiele (2021) die für das disziplinäre Selbstverständnis der Sportpädagogik relevanten Aspekte der *Arbeitsgebiete*, der *Zielgruppen* und des *Gegenstandsverständnisses*.

Als zentrales *Arbeitsgebiet* bzw. Forschungs- und Praxisfeld der Sportpädagogik versteht Thiele (ebd., S.6) den Schulsport. So habe die Sportpädagogik der letzten Jahrzehnte ihren „zentralen Fokus auf eben jenen Schulsport

5 Jenseits des von uns adressierten Diskurses zeigt sich allerdings eine zunehmende Zahl an Publikation von deutschsprachigen Autor*innen zu sonder- und behindertenpädagogischen Themen in englischsprachigen Fachjournals (vgl. exemplarisch Ruin et al., 2021). Dennoch glauben wir aus den bereits in den Fußnoten 2 und 3 genannten Gründen, dass der deutschsprachige sportpädagogische Diskurs nicht zentral in diesen Journals stattfindet.

6 Für die außerschulische Sportpädagogik identifiziert Thiele (2021) u.a. die frühkindliche Bildung, die sportpädagogische Arbeit mit Senior*innen und Menschen mit Behinderung als „blinde Flecken“ (siehe Kap. 4).

gelegt und andere Kontexte häufig weitgehend ausgespart“ (ebd.). Auch Kuhlmann und Stibbe (2022, S. 52) heben die Bedeutung des Schulsports für die Disziplin hervor, denn ihm verdanke „die Sportwissenschaft bzw. die Sportpädagogik [...] wesentlich ihre akademische Legitimierung als Studienfach“. Als wesentliche *Zielgruppe* der Sportpädagogik identifiziert Thiele (2021, S. 6) Heranwachsende und junge Erwachsene, was vor dem Hintergrund des zentralen Arbeitsgebiets des Schulsports wenig überraschend erscheint. Hier teile die Sportpädagogik eine „radierte Perspektivverengung auf Seiten der pädagogisch ausgerichteten Wissenschaftsdisziplinen“, wonach Heranwachsende die „prädestinierte Zielgruppe für pädagogische Interessenlagen“ seien (ebd.; vgl. auch Kuhlmann & Stibbe, 2022). Vor diesem Hintergrund ließe sich folgern, eine Beschäftigung mit dem Sportunterricht an Förderschulen müsse eigentlich im Interesse der Sportpädagogik sein. So lässt er sich ihrem wichtigsten *Arbeitsgebiet*, dem Schulsport, zuordnen und die Schüler*innen an Förderschulen sind als Heranwachsende Teil ihrer wesentlichen *Zielgruppe*. Erste Anhaltspunkte dazu, warum der Sportunterricht an Förderschulen dennoch wenig Aufmerksamkeit erhalten hat, lassen sich u.E. mit Blick auf einen weiteren Aspekt des Selbstverständnisses der Sportpädagogik identifizieren, ihrem *Gegenstandsverständnis*.

Zwar lässt sich annehmen, dass „die Bestimmung des fachlichen Gegenstandes in der Sportpädagogik seit jeher und auch heute noch ein besonderes Problem darstellt“ (Bietz & Scherer, 2017, S. 68). Mit Blick auf die Genese eines dominanten Gegenstandsverständnis der Sportpädagogik zeichnet Thiele (2021, S. 5) aber ein recht klares Bild: „Die Entwicklung des Phänomens Sport zu einem zentralen Handlungsfeld moderner Gesellschaften hat in der Entwicklung der Sportpädagogik [...] seit den 1970er Jahren u.a. dazu geführt, den Begriff ‚Sport‘ relativ selbstverständlich als gegenständlichen Kern der eigenen Aktivitäten zu fassen“. Diese „relativ selbstverständlich“ hergestellte Bezugnahme der Disziplin auf einen enger ausgelegten Sportbegriff wurde von einigen Fachvertreter*innen allerdings schon früh in Frage gestellt (u.a. Brodtmann, 1975; Dietrich & Landau, 1989; Hölter et al., 1989)⁷. So verweisen z.B. Dietrich und Landau (1989, S. 12f.) darauf, eine „Gegenstandsbestimmung“ der Sportpädagogik könne nicht nur von „den Formen des Sports“, sondern auch „von dem sich bewegenden Menschen“ ausgehen.

7 Auch Thiele (2021, S. 5) ergänzt, „dass es Strömungen gibt, die eine begriffliche Erweiterung der Perspektive für sinnvoll erachten“.

Für unsere These ist nun relevant, dass in Publikationen aus den 1970er, 1980er und 1990er Jahren ein überwiegend an den „Formen des Sports“ orientiertes Gegenstandsverständnis der frühen Sportpädagogik insbesondere mit Blick auf die Schüler*innenschaft der Förderschulen problematisiert wurde. Erste Hinweise hierzu finden sich in Brodtmanns (1975) sportpädagogischer Kommentierung des damals viel beachteten Gutachtens „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ des deutschen Bildungsrates von 1973, welches als „zentrales Dokument der Integrationsbewegung“ dieser Zeit verstanden werden kann (Werning, 2017, S. 17). Mit Blick auf die im Dokument vertretene Forderung, den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung auszuweiten, bezweifelt Brodtmann (1975, S. 295), „dass die Sportdidaktik in ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis die damit auftretenden Aufgaben und Probleme überhaupt erfassen oder gar bewältigen kann“. Weiter führt er aus (ebd., S. 295f.):

„Allerdings ist die Sportdidaktik derzeit kaum gerüstet, einen derart neuen und schwierigen Verantwortungsbereich zu übernehmen. Faktisch die gesamte Sportmethodik [...] ist auf den Sportunterricht mit physisch und psychisch „normal“ entwickelten und reagierenden Kindern ausgerichtet, und zwar weitgehend orientiert an Zielen, die für große Gruppen von Behinderten selten realisierbar sind, nämlich Bewegungsperfektion, permanente physische Leistungssteigerung und Erfolg in der Konkurrenz“.

Ein Jahrzehnt später fokussieren Hölter, Mattner und Seewald (1989, S. 67) in einem Vortrag bei der Gründungstagung der dvs-Sektion Sportpädagogik explizit deren Gegenstandsverständnis: Aus ihrer Sicht werde in der Sportpädagogik „von vornherein auf die Möglichkeit verzichtet, die ‚Sportgebilde an sich‘ als eventuell ungeeignet für Erziehung zu identifizieren – und dies offenbart sich in der Erziehungsrealität mit sog. Randgruppen besonders scharf“. Weiter argumentieren sie (ebd. S. 63), dass die „Nichtbeachtung“ der Schüler*innengruppe der Förderschulen durch die Sportpädagogik eine der Triebfedern der in dieser Zeit zunehmenden Institutionalisierung der Psychomotorik bzw. Motologie gewesen sei – deren Vertreter*innen sich in Folgejahren interessanterweise tatsächlich mit Fragen des Sportunterrichts an Förderschulen beschäftigt haben (siehe Ende des Abschnitts). Einige Jahre später erneuert Hölter (1996) seine Kritik am sportpädagogischen Gegenstandsverständnis mit Bezug auf die seinerzeit dominierende Leitidee der „Handlungsfähigkeit“ nach Dietrich Kurz mit ihrer – zumindest in ihrer ursprünglichen Fassung (Kurz, 1977) – dezidier-

ten Orientierung am außerschulischen Sport. Hölter (1996, S. 47) kritisiert, dass eine „solche Sportzentrierung [...] aus dem Blickwinkel von behinderten Schülerinnen und Schülern und ihrer Lehrkräfte geradezu absurd“ sei und kommt zu dem Schluss, dass der Sportunterricht an Förderschulen in Abgrenzung dazu im „Windschatten der Fachliteratur, Richtlinien und Fachaufsicht“ eine von der allgemeinen Sportpädagogik abgekoppelte Fachkultur entwickelt habe und „nur noch entfernt an Sportunterricht im konventionellen Sinne“ erinnere. Diese spezifische Fachkultur des Sportunterrichts an Förderschulen dürfte sich eher an alternativen fachdidaktischen Ansätzen bzw. Ansätzen einer psychomotorisch orientierten Bewegungserziehung ausgerichtet haben (ebd., 1996; 2007; Brand et al., 2016), welche mit Blick auf den Sportunterricht im Regelschulsystem hingegen nur wenig Wirkung entfaltet haben (Schierz, 2010).

Von den hier zitierten Fachvertreter*innen scheinen in diesem Sinne teils deutliche Passungsprobleme zwischen dem *Gegenstandsverständnis* der Sportpädagogik und der Schüler*innenschaft der Förderschulen wahrgenommen worden zu sein. Hierbei fallen teils generalisierende Vorstellungen zu angenommenen (Un-)Fähigkeiten bzw. einer Andersartigkeit dieser Schüler*innenschaft auf, die auch mit einer in den 1970er und 1980er Jahren vorherrschenden „Sichtweise von Behinderung als individuellem, quasi naturgegebenem Defizit und medizinischer Kategorie“ zusammenhängen dürften (Lütje-Klose & Sturm, 2021, S. 365)⁸. Diese Sichtweise dürfte der Annahme Vorschub geleistet haben, Fragen des Sportunterrichts an Förderschulen seien sinnvollerweise an sonderpädagogische Expert*innen zu delegieren. Zugleich deuten die Aussagen Hölters an, dass die skizzierten Passungsprobleme auch zu bewussten Abgrenzungsbewegungen der wenigen sonderpädagogisch ausgerichteten Sportpädagog*innen geführt haben, so dass diese Fachvertreter*innen den Mainstream der sportpädagogischen Diskussion als wenig ertragreich für ihr Arbeitsgebiet wahrgenommen und sich folglich andere fachliche Orientierungspunkte gesucht haben. Als ein sichtbares Indiz dieser Abgrenzung könnte auch die Tendenz gewertet werden, dass sich entsprechend argumentierende Autor*innen vermehrt auf den Begriff der *Bewegungs-* als den der Sportpädagogik beziehen (vgl. exemplarisch Hölter, 1996).

8 Diesbezüglich finden sich aktuell in der deutschsprachigen Sportpädagogik zunehmend Publikationen, die solche Sichtweisen kritisch reflektieren und hierzu Bezüge zu den Disability Studies und dem Begriff des Ableismus herstellen, mit welchem auf ein spezifisches Muster der Diskriminierung gegenüber Menschen mit Behinderungen aufmerksam gemacht wird (vgl. exemplarisch Grenier & Giese, 2023).

Diese Passungsprobleme und Abgrenzungsbewegungen spiegeln sich auch in dem u.E. eher begrenzten sportpädagogischen Diskussions- und Forschungsstand zum Sportunterricht an Förderschulen⁹. Dennoch haben Frohn und Tiemann (2022, S. 219) zufolge „Veröffentlichungen, die sich auf eine Subkategorie von Behinderung oder einen spezifischen Förderschul- typ beziehen und den Anspruch transportieren, eine spezifische Didaktik und Methodik darzulegen, [...] eine „lange Tradition“ in der Sportpädagogik¹⁰. Dabei beziehen sie sich explizit auf die Beiträge von Größing (1981; für den Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung*) und Schoo (2010; für den Förderschwerpunkt *Körperlich-motorische Entwicklung*). Fediuk und Knoll (2015, S. 325f.) verweisen darüber hinaus auf Arbeiten zum Sportunterricht an Schulen für Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf *Lernentwicklung* aus den 1980er Jahren sowie auf Arbeiten der Marburger Arbeitsgruppe zum Bereich des Sportunterrichts für sehgeschädigte Schüler*innen – hierzu liegt auch eine verhältnismäßig große Anzahl neuerer Publikationen vor (vgl. zum Überblick Bietz & Giese, 2017). Darüber hinaus liegt auch eine begrenzte Zahl an Arbeiten vor, in denen konzeptionelle Überlegungen zum Sportunterricht an Förderschulen über verschiedene Förderschwerpunkte hinweg thematisiert werden (z.B. Aschebrock, 1996; Fediuk & Knoll, 2010; 2015; Hölter, 1996; 2007; 2011) – diese Arbeiten sind u.E. in der Sportpädagogik aber nur bedingt wahrgenommen und aufgegriffen worden.

Empirisch gibt es vereinzelte Studien, die sich bspw. mit der strukturellen Ebene (Ausbildung Lehrkräfte, Ausstattung der Schulen) des Sportunterrichts beschäftigen: So zeigt eine Übersicht entsprechender Studien von Anneken und Schüle (2004), dass der Sportunterricht an Förderschulen bis in die 2000er Jahre zu über 50% fachfremd erteilt wurde¹¹. Studien, die die Akteur*innenperspektive in diesem Kontext fokussieren, liegen nur vereinzelt vor (vgl. exemplarisch Ruin et al., 2021). Untersuchungen, die die

9 Die Darstellung stützt sich im Wesentlichen auf eine SURF-Recherche (<https://www.bisp-surf.de>). Am 28. März 2024 wurden mit dem Suchbegriff ‚Sonderschule‘ 323 Quellen ermittelt und mit dem Suchbegriff ‚Förderschule‘ 73 Quellen. Diese insgesamt knapp 400 Quellen erscheinen uns über einen Zeitraum von den 1970er Jahren bis heute überschaubar. Auffällig ist zudem, dass bei einem Teil der ermittelten Quellen zwar die Zielgruppe der Förderschüler*innen, trotz der Suchbegriffe ‚Sonderschule‘/ ‚Förderschule‘ aber nicht dezidiert der Förderort thematisiert wurde.

10 In diesen Bereich fallen auch einige konkrete Praxis- bzw. Unterrichtsbeispiele (vgl. exemplarisch Welsche & Schäffler, 2016).

11 Auch wenn keine aktuelleren Zahlen vorliegen, ist davon auszugehen, dass dieser Anteil immer noch sehr hoch ist (vgl. Kummert & Zimlich, 2024).

Prozess- respektive Wirkungsebene des Sportunterrichts an Förderschulen thematisieren, fehlen nach unserem Kenntnisstand. Dies erscheint insofern problematisch, als eine einfache Übertragbarkeit von auf den Schulsport an Regelschulen bezogenen Forschungsergebnissen nur bedingt möglich scheint. Hierbei dürften nicht nur mögliche spezifische Unterstützungsbedarfe der Schüler*innenschaft eine Rolle spielen, sondern auch die besonderen „schulorganisatorischen Gegebenheiten“ von Förderschulen, die spezifische Lern- und Arbeitsbedingungen hervorbringen – was bislang aber, auch jenseits des Fachs Sport, nur wenig untersucht wurde (Weishaupt, 2017, S. 39).

Hinsichtlich des Diskussions- bzw. Forschungsstands zum Sportunterricht an Förderschulen ist zusammenfassend zu konstatieren, dass dieser relativ knapp und in Teilen veraltet ist¹². Spannend im Sinne unserer These erscheinen in diesem Kontext auch relevante „Ausblendungen“ in groß angelegten Schulsportstudien und Überblickswerken zur Schulsportforschung, die sich am prominentesten bei der SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) und der „Empirie des Schulsports“ (Balz et al., 2020) zeigen. Bezüglich Letzterem ist, ähnlich wie bei der ZSF, zu mutmaßen, dass dies hauptsächlich daran liegen dürfte, dass eben nur wenige entsprechende Studien vorliegen. Mit Blick auf unsere These fällt in der Recherche weiterhin auf, dass entsprechende Publikationen häufig aus nicht-sportpädagogischen Fachzusammenhängen (z.B. Psychomotorik, Motologie, Behindertenpädagogik) stammen und dementsprechend überwiegend in nicht-sportpädagogischen Zeitschriften veröffentlicht werden (z.B. ‚Praxis der Psychomotorik‘, ‚Motorik‘, ‚Zeitschrift für Heilpädagogik‘). Es lässt sich auch erkennen, dass nur eine geringe Anzahl an Autor*innen, als „Grenzgänger*innen“ zwischen sport- und sonderpädagogischen Perspektiven, den Sportunterricht an Förderschulen *kontinuierlich* thematisiert haben¹³.

Zusammenfassend lässt sich somit schließen, dass sich einzelne Autor*innen aus sport- und sonderpädagogischen sowie psychomotorisch

12 Unsere in Fußnote 9 angesprochene Recherche zeigt, dass nur 66 Quellen aus diesem Jahrtausend und die meisten Quellen damit älteren Datums sind. Zudem liegt den didaktisch-methodischen Publikationen der 1980er ein nicht mehr zeitgemäßer Behinderungsbegriff zugrunde.

13 Hierzu zählen u. E. vor allem, aber sicherlich nicht ausschließlich, Gerd Hölter und Friedhold Fediuk, die über lange Jahre hinweg deutschlandweit einmalig verankerte Professuren besetzt haben, die an der Schnittstelle zwischen Sonderpädagogik und Bewegungs- und Sportpädagogik angesiedelt waren. In jüngerer Zeit lässt sich aus unserer Sicht auch Martin Giese als ein solcher „Grenzgänger“ identifizieren.

bzw. motologisch orientierten Fachzusammenhängen durchaus sehr intensiv und produktiv mit dem Sportunterricht an Förderschulen beschäftigt haben. Wir folgern aber auch, dass weder die wenig sonderpädagogisch orientierte Sportpädagogik noch die wenig fachdidaktisch orientierte Sonderpädagogik eine *systematische* Zuständigkeit für den Sportunterricht an Förderschulen übernommen haben, dieser in weiten Teilen vielmehr „durchs Raster gefallen“ ist¹⁴. Diese Diagnose ist nicht neu, hat anscheinend aber wenig Beachtung gefunden bzw. wenig Resonanz in beiden wissenschaftlichen Disziplinen ausgelöst. So stellen Irmischer und Fischer (1982, S.7) schon Anfang der 1980er Jahre mit Blick auf Schüler*innen mit zugeschriebenen Förderbedarfen im Bereich „Lernen“ fest, „weder der Sonderpädagogik, noch der Sportpädagogik, noch der Schulverwaltung“ scheinere „bisher die besondere Bedeutung des Sportunterrichts für diese größte Gruppe behinderter Kinder bewußt geworden zu sein“ (s.a. Hölter, 1996). Letztlich lässt sich diese Vermutung auch auf die universitäre Ausbildung sonderpädagogischer Sportlehrkräfte übertragen, da auch deren Belange von beiden Disziplinen wenig thematisiert wurden. Eine der wenigen empirischen Studien deutet eine „weitgehende bis völlige inhaltliche Trennung des sonderpädagogischen und des unterrichtsfachlichen Studiums“ an und legt nahe, dass die angehenden sonderpädagogischen Sportlehrkräfte, zumindest in Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen, hinsichtlich einer auf den schulsportbezogenen Teil ihrer Arbeit bezogenen Synthese der vermittelten Wissensbestände weitgehend „alleine gelassen“ wurden (Brand et al., 2016, o.S.; s.a. Fediuk & Knoll, 2015).

3. Neue Perspektive(n) durch Inklusion?

Mit der Ratifizierung der UN-BRK hat sich Deutschland im Jahr 2009 dem Anspruch verpflichtet, ein „inklusives Schulsystem auf allen Ebenen“ zu etablieren. Die Entwicklung schulischer Inklusion verläuft, auch vor dem Hintergrund der zuvor (2.1) beschriebenen weiterhin existierenden

14 Diesbezüglich gilt es allerdings zu bedenken, dass 60 sportwissenschaftlichen Instituten an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (<https://www.sportwissenschaft.de/studienfuehrer/institute/kurzportraits/>) „nur“ 21 sonderpädagogische Institute gegenüberstehen (<https://www.studycheck.de/studium/sonderpaedagogik/studienorte>), mit denen konkret vor Ort – z.B. in der Lehrer*innenbildung oder interdisziplinären Forschungsprojekten – kooperiert werden könnte.

schulischen Parallelstrukturen, allerdings kaum linear und bruchlos, sondern vielmehr „sehr dynamisch, teilweise widersprüchlich“ (Werning, 2017, S. 23). Der Rechtsanspruch auf *inklusive* Beschulung hat die Strukturen des gegliederten Bildungssystems demnach nicht nachhaltig verändert. Dennoch wurden die beruflichen Rahmenbedingungen schulischer Akteur*innen in Frage gestellt und deren individuellen Überzeugungen dürften zumindest in Teilen durchaus irritiert worden sein. Deutliche Auswirkungen zeigen sich auch auf Ebene der mit diesen Entwicklungen befassten wissenschaftlichen Disziplinen. Dies betrifft insbesondere die universitäre Sonderpädagogik, da der Inklusionsanspruch hier besonders tiefgreifende Auswirkungen impliziert hat, wie die Diversifizierung der sonderpädagogischen Handlungsfelder und eine Neujustierung sonderpädagogischer Professionalität in inklusiven Settings (für das Fach Sport vgl. Brand et al., 2016). Für die Erziehungswissenschaften stellen Lütje-Klose und Sturm (2021, S. 366) fest, „die Themen Behinderung und Inklusion“ seien infolge der Ratifizierung der UN-BRK bzw. der damit einhergehenden bildungspolitischen Initiativen und Programmen zur Forschungsförderung aus einer „marginalisierten Position heraus [...] in die Breite geführt“ worden. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich in der Sportpädagogik: Zwar gab es im Kontext der integrativen Schulversuche der 1980er und 1990er Jahre konzeptionelle und empirische Ansätze einer auf den Sportunterricht bezogenen Integrationsforschung, diese hatten aber eher einen „Modell- oder Experimentalcharakter“ (Scheid & Fediuk, 1999, S. 38). Fragen eines integrativen bzw. inklusiven Sportunterrichts wurden über viele Jahre jenseits des sportpädagogischen Mainstreams nur von einem kleinen Kreis von „einschlägig ausgewiesenen Verdächtigen“ bearbeitet (Fediuk, 2008, S. 7)¹⁵. Dieses Bild hat sich infolge der Ratifizierung der UN-BRK deutlich gewandelt und inklusionsorientierte Fragestellungen haben in Theorie und Empirie stark zunehmende Beachtung erhalten (vgl. exemplarisch Balz et al., 2020; Balz et al., 2022b), wobei auch explizit behindertenpädagogische Aspekte aufgegriffen werden (vgl. Giese & Weigelt, 2017). Diese Entwicklungen dokumentieren sich auch in der ZSF, in der in diesem Zeitraum vor allem Beiträge zu inklusionsbezogenen Fragestellungen (vgl. exemplarisch Meier & Reuker, 2022), aber auch Beiträge aus einer behindertenpäd-

15 Dementsprechend attestiert Giese (2016, S. 30) dem „Diskurs um die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung [...] eine – häufig ignorierte – jahrzehntelange Tradition.“ Für einen guten Überblick über die Geschichte entsprechender Publikationen empfehlen wir Fediuk (2008) und Giese (2019, S. 56-74).

agogischen Perspektive (vgl. exemplarisch Giese, 2021) publiziert wurden. Insofern zeigt sich ein enormer Zuwachs an sportpädagogischer Aufmerksamkeit für Fragen der gemeinsamen Unterrichtung von – im Sinne eines engen Inklusionsverständnisses binär formuliert – Lernenden *ohne* und *mit* so genannten sonderpädagogischen Förderbedarfen an allgemeinen Schulen. Die Unterrichtung von Lernenden *mit* so genannten sonderpädagogischen Förderbedarfen im Kontext der schulischen Parallelstruktur ‚Förderschule‘ bleibt in der sportpädagogischen Forschung aber weiterhin weitgehend ausgeblendet. Insofern erscheint auch weiterhin *hauptsächlich* der Förderort ausschlaggebend dafür, ob *Lernende* mit so genannten sonderpädagogischen Förderbedarfen (z.B. Ruin & Meier, 2018) bzw. sonderpädagogische Sportlehrkräfte (z.B. Brand et al., 2016) im sportpädagogischen Fachdiskurs sichtbar werden.

Neben den bereits angeführten möglichen Ursachen für die geringe Beachtung des Sportunterrichts an Förderschulen durch die Sportpädagogik dürfte auch eine Rolle spielen, dass im Zeitraum der Ratifizierung der UN-Konvention häufig von einer nur noch begrenzten Halbwertszeit von Förderschulen ausgegangen wurde und dass inklusionspädagogische Diskussionen zudem häufig mit einer kritisch-ablehnenden Perspektive auf diese Schulform verbunden sind. Dennoch scheint zum jetzigen Zeitpunkt unstrittig, dass eine Auflösung des Förderschulsystems trotz der Reformbemühungen um ein inklusiver werdendes deutsches Bildungssystem nicht absehbar ist. Das Parallelsystem der Förderschulen stellt damit auf unbestimmte Zeit einen Teil der real existierenden Schul- und damit auch Schulsportwirklichkeit dar. Hierauf verweisen auch aktuellen Zahlen der KMK (2022), wonach im Schuljahr 2021/22 - und damit über ein Jahrzehnt nach dem Inkrafttreten der UN-BRK – im Mittel immer noch 55,5% der Lernenden, denen ein so genannter sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wurde, in Förderschulen unterrichtet wurden. Deutliche Unterschiede zeigen sich hierbei in Abhängigkeit von den zugeschriebenen Förderschwerpunkten: So werden Kinder und Jugendliche, denen ein Förderbedarf im Bereich der „geistigen Entwicklung“ zugeschrieben wurde, immer noch zu knapp 90% an Förderschulen unterrichtet (KMK, 2022, Blatt XXXII). Sie gelangen somit kaum in den inklusiven Schulsport im Regelschulsystem und damit kaum in das Blickfeld der schulischen Sportpädagogik (vgl. allerdings aktuell Zimlich & Reuter, 2024). Dies erscheint auch insofern bedenklich, als diese Kinder und Jugendlichen in der außerschulischen Bewegungs- und Sportwelt mit massiven Teilhabebarrrieren konfrontiert sind, was sich in geringen Teilhaberaten äußert (vgl. Züll et

al., 2017). Darüber hinaus zeigt sich, dass auch außerschulische Bewegungs- und Sportaktivitäten von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen von der Sportwissenschaft/-pädagogik nur wenig beachtet werden (ebd.). Vertritt die Sportpädagogik den Anspruch, „mit den Mitteln des Sports die Entwicklung insbesondere junger Menschen (weiter)“ zu fördern (Kuhlmann & Stibbe, 2022, S. 50), sollte sie reflektieren, welche Kinder und Jugendlichen sie von diesem Anspruch weitgehend ausgeschlossen hat bzw. immer noch ausschließt – dies dürfte zu einem nicht unerheblichen Teil die Schüler*innenschaft der Förderschulen betreffen.

Vor diesem Hintergrund bzw. zum jetzigen Zeitpunkt erscheint die Einschätzung Hölters (2011, S. 14), Überlegungen zu einem Schulsport in der Förderschule könnten im Zuge der Entwicklung inklusiver Schulen obsolet und durch grundlegende „Überlegungen zu einer allgemeinen Sportpädagogik der Vielfalt“ ersetzt werden – wie von ihm damals selbst gemutmaßt –, als „utopische Perspektive“. Die unserem Essay implizite Aufforderung, den Schulsport an Förderschulen in der sportpädagogischen Diskussion stärker in den Blick zu nehmen, ist dabei allerdings nicht als „Bekanntnis“ zu dieser Schulform misszuverstehen. Die Kritik an den ambivalenten Implikationen dieser an Behinderungskategorien orientierten schulischen Sonderstrukturen (z.B. Powell et al., 2023) sollte die Sportpädagogik u.E. aber nicht davon abhalten, den Blick auf ihre Schüler*innen und Lehrkräfte zu richten. Mit Blick auf Letztere erscheint abschließend relevant, dass auch die Ausbildungsstrukturen im sonderpädagogischen Lehramtsstudium aufrechterhalten und teils sogar ausgebaut werden, weshalb die Ausbildung sonderpädagogischer *Sport*lehrkräfte ebenso auf unbestimmte Zeit im Aufgabenbereich der universitären Sportpädagogik verbleibt¹⁶. Diese Lehrkräfte können künftig in inklusiven Schulen arbeiten, ein nicht unerheblicher Anteil von ihnen wird aber de facto weiterhin in Förderschulen beschäftigt sein – weshalb u.E. die Aufgabenprofile beider Förderorte in der Ausbildung Berücksichtigung finden sollten (Brand et al., 2016).

16 Mit Blick auf Nordrhein-Westfalen zeigt sich dementsprechend exemplarisch, dass das Studium des sonderpädagogischen Lehramtes mit dem Fach „Sport“ an vier Standorten (Wuppertal, Paderborn, Duisburg-Essen, Münster) erst *nach* der Ratifizierung der UN-BRK institutionell verankert wurde.

4 Fazit

Unserem Essay lag die These zugrunde, der Sportunterricht an Förderschulen sei ein weitestgehend „blinder Fleck“ der deutsch(sprachig)en Sportpädagogik. Zur Beantwortung der eingangs gestellten Frage, *warum* der Sportunterricht an Förderschulen in der Breite der Disziplin so wenig systematische Aufmerksamkeit erhalten hat und erhält, haben wir ein Ursachegeflecht aus disziplinären Traditionen und institutionalisierten Zuständigkeiten der Sonder- und Sportpädagogik, Passungsproblemen zwischen einem durch einen engen Sportbegriff dominiertes Gegenstandsverständnis und angenommenen Bedürfnissen der Schüler*innenschaft der Förderschulen sowie schulstrukturell manifestierten bildungspolitischen Realitäten ausgemacht. Insbesondere die beschriebenen Passungsprobleme zwischen Gegenstandsverständnis und der Adressat*innengruppe dürften auch für die von Thiele (2021) für die außerschulische Sportpädagogik identifizierten „blinden Flecke“ - z.B. hinsichtlich der frühkindlichen Bildung, Senior*innen und Menschen mit Behinderungen - von Bedeutung sein¹⁷. Auch hier deutet sich an, dass die Sportpädagogik anscheinend insbesondere solche Zielgruppen wenig wahrgenommen hat, für die der eng ausgelegte Gegenstand *Sport* mutmaßlich teils stark modifiziert werden muss und Bildungs- bzw. standardisierte Kompetenzziele nicht bzw. nur in veränderter Weise erreicht werden können – oder einfach keine Relevanz besitzen. Insofern ließe sich der Einschätzung von Balz et al. (2022a, S. 254) zustimmen, dass perspektivisch „sportpädagogische Anstrengungen gefordert sind, um eine nicht-affirmative Sachorientierung erfahrbar zu machen, zugleich individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zu sichern und die Sacherschließung mit der Entwicklungsförderung synthetisch stärker zu verbinden“.

Während Thiele (2021, S. 12) annimmt, die seinerseits benannten „blinden Flecken“ der außerschulischen Sportpädagogik seien „zuerst einmal zur Kenntnis zu nehmen, ohne daraus vorschnell Forderungen zur Abhilfe an die Sportpädagogik zu richten“, würden wir einen Schritt weiter

17 Auch hier bedeutet „blinder Fleck“ nicht, dass sich die Sportpädagogik gar nicht damit beschäftigt hat. Dies würde den entsprechend engagierten Kolleg*innen nicht gerecht. Es zeigt sich aber auch, dass diese sportpädagogischen Ausblendungen aus anderen fachlichen Perspektiven, u.a. von der Psychomotorik bzw. Motologie systematisch bearbeitet wurden (zur Bewegungsförderung in der frühen Kindheit u.a. Fischer et al. (2016) und zur Bewegungsförderung von Senior*innen u.a. Eisenburger (2001)).

gehen. In diesem Sinne folgern wir, dass die Sportpädagogik ihre Funktion als angewandte „Begründungs-, Orientierungs-, Tatsachen- und Beratungswissenschaft“ mit Blick auf den Sportunterricht an Förderschulen nicht hinreichend erfüllt und ihre „Praxisverantwortung“ für diesen Bereich stärker wahrnehmen sollte (Prohl, 2013, S. 14). Insofern sollte die sportpädagogische Aufmerksamkeit für Kinder und Jugendliche mit so genannten sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie sonderpädagogische Sportlehrkräfte weniger davon abhängen, an welchem Förderort sie lernen und arbeiten. Den sportpädagogischen Blick auf den Sportunterricht an Förderschulen zu richten, setzt dabei *keine* zustimmende Haltung zu dieser spezifischen Schulform voraus, sondern kann und sollte eine kritische Perspektive auf die ambivalenten Implikationen schulischer Sonderstrukturen und einer an Behinderungskategorien orientierten Förderung einschließen¹⁸. Zu hinterfragen wäre abschließend auch, inwiefern Brücken zwischen den benannten Fachdiskussionen geschlagen werden könnten, die sich bislang auf den Sportunterricht an Förderschulen beziehen. Aus einer sonderpädagogischen Perspektive böte für Ratz (2011, S. 9) eine solche interdisziplinäre Zusammenarbeit „das Potenzial für die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken“. Eine wechselseitige Bezugnahme auf Wissensbestände aus sport- und sonderpädagogischen sowie psychomotorisch bzw. motorisch orientierten Fachzusammenhängen könnte die Arbeit in bzw. an diesem Feld demnach konstruktiv bereichern – setzt aber im Sinne von Balz et al. (2022a, S. 253) eine durchaus herausfordernde „systematische Offenheit unserer Teildisziplin“ voraus.

Literatur

- Anneken, V., & Schüle, K. (2004). Zur Situation von Bewegung und Sport an Sonderschulen in Deutschland. Untersuchungen zur Lehrerqualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(1), 24-27.
- Aschebrock, H. (Red.). (1996). *Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung. Dokumentation einer Fachtagung*. Verl. für Schule u. Weiterbildung.
- Balz, E., Gabriel, L., & Wibowo, J. (2022a). Herausforderungen der Sportpädagogik. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik: eine Grundlegung* (S. 242-255). Kohlhammer.

18 Hier schließt auch die Diskussion um eine „Dekategorisierung“ an, in der aus einer kritischen Perspektive u.a. hinterfragt wird, „inwiefern die Zuweisung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte notwendig im Rahmen der Planung und Umsetzung inklusiven Sportunterrichts ist“ (Frohn & Tiemann, 2022, S. 220).

- Balz, E., Krieger, C., Miethling, W.-D., & Wolters, P. (Hrsg.). (2020). *Empirie des Schulsports* (3., überarb. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Balz, E., Reuter, S., Scheid, V., & Sygusch, R. (Hrsg.). (2022b). *Sportpädagogik: eine Grundlegung*. Kohlhammer.
- Bietz, J., & Giese, M. (2017). Das Marburger Arbeitsfeld zum Sport mit Menschen mit Sehschädigung – Inklusive Bewegungspädagogik in Forschung und Anwendung. *Blind-Sehbehindert*, 137(1), 15–22.
- Bietz, J., & Scherer, H.-G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5(2), 67–86.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt.
- Bleidick, U. (2016). Behindertenpädagogik. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor, & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 103-107). Kohlhammer.
- Bonfig, A., & Westerkamp, A. (2017): Förderschülerinnen und Förderschüler – eine vernachlässigte Gruppe gesellschaftswissenschaftlicher Didaktik? *zdg – zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* 8(1), 147-151.
- Brand, S., Rischke, A., & Zimlich, M. (2016). Sonderpädagogische Professionalität im Kontext inklusiver Schulen aus sportpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(3). Abruf unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/381/302>
- Brodthmann, D. (1975). Grenzen der Sportdidaktik. *Sportwissenschaft*, 5, 286-297.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Meyer & Meyer.
- Dietrich, K., & Landau, G. (1989). Gegenstand und Betrachtungsweisen der Sportpädagogik. In K.H. Scherler (Red.), *Sportpädagogik – Wohin? Referate zur 1. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 9.-11. Juni 1988 im Büttnerhaus, Reinhausen* (S. 11-22). Oberharzener Druckerei.
- Eisenburger, M. (2001). Motogeragogik – Psychomotorik mit Senioren. In K. Fischer, H. Holland-Moritz, M. Eisenburger, R. Haas, T. Irmischer, & M. Wendler (Hrsg.), *Mosaiksteine der Motologie* (S. 195-202). Hofmann.
- Fediuk, F. (2008). Einführung. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 5-13). Schneider Verlag Hohengehren.
- Fediuk, F., & Knoll, M. (2010). Sonderpädagogische Förderung. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 336-351). Hofmann.
- Fediuk, F., & Knoll, M. (2015). Schulsport für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen an Förder- und Regelschulen. In M. Wegner, V. Scheid, & M. Knoll (Hrsg.), *Handbuch Behinderung und Sport* (S. 322-331). Hofmann.
- Fischer, K., Hölter, G., Beudels, W., Jasmund, C., Krus, A., & Kuhlentkamp, S. (2016). *Bewegung in der frühen Kindheit: Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften*. Springer VS.

- Frohn, J., & Tiemann, H. (2022). Diversität und Differenzkategorien. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik: eine Grundlegung* (S. 213-225). Kohlhammer.
- Giese, M. (2019). *Konstruktionen des (Im-)Perfekten. Skizze einer inklusiven Fachdidaktik im Spiegel der Disability Studies*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 281). Edition Czwalina Feldhaus Verlag.
- Giese, M. (2021). Subjektive Konstruktionen von Teilhabebarrrieren im inklusiven Sportunterricht von blinden und sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(2), 6-23.
- Giese, M., & Weigelt, L. (Hrsg.). (2017). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht: Unterricht und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte*. Meyer & Meyer.
- Grenier, M., & Giese, M. (2023). „Dysconscious ableism“ und hochschuldidaktische Exklusionspotenziale. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 53(4), 450-457. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00876-9>
- Größing, S. (1981). *Bewegungserziehung und Sportunterricht mit geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen*. Limpert.
- Hölter, G., Mattner, D., & Seewald, J. (1989). Motopädagogik – Facette in der Sportpädagogik oder ein neuer bewegungspädagogischer Ansatz? In K.H. Scherler (Red.), *Sportpädagogik – Wohin? Referate zur 1. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 9.-11. Juni 1988 im Büttnerhaus, Reinhausen* (S. 63-86). Oberharzer Druckerei.
- Hölter, G. (1996). „Suchbewegungen im Windschatten“. Zur Profilierung einer Bewegungserziehung aus sportdidaktischer und sonderpädagogischer Sicht. In H. Aschebrock (Red.), *Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung* (S. 46-58). Verl. für Schule und Weiterbildung.
- Hölter, G. (2007). Bewegungserziehung. In J. Walter, & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 781-790). Hogrefe.
- Hölter, G. (2011). Schulsport in der Förderschule – Bestandsaufnahmen und Perspektiven. *sportunterricht*, 60(1), 14-21.
- Ilm, K., Rolf, F., & Schick, H. (2018). Primat der Fachlichkeit – Thesen und Argumente für ein neues Förderverständnis in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 542-552.
- Irmischer, T., & Fischer, K. (Red.) (1982). *Bewegungserziehung und Sport an Schulen für Lernbehinderte*. Schorndorf.
- Kuhlmann, D., & Stibbe, G. (2022). Systematik der Sportpädagogik. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik: eine Grundlegung* (S. 48-59). Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022*. Abruf unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf
- Kummert, L., & Zimlich, M. (2024). *Sportunterricht im Förderschwerpunkt Lernen aus Sicht von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften*. Poster im Rahmen der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik am 31.05.2024 in Essen.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Hofmann.

- Lütje-Klose, B., & Sturm, T. (2021). Förderschule und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 361-383). Springer VS.
- Meier, S., & Reuter, S. (2022). Fachdidaktische Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 10(1), 76-99.
- Powell, J.J. W., Pfahl, L., & Blanck, J.M. (2023). Sonderpädagogische Fördersysteme und inklusive Bildung. In U. Bittlingmayer, U. Bauer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 939-960). Springer VS.
- Prohl, R. (2013). Sportpädagogik als Wissenschaftsdisziplin. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(1), 5-30.
- Ratz, C. (2011). Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung* (S. 9-40). Athena.
- Ratz, C. (2022). Die KMK-Empfehlungen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung – ein Kommentar mit Blick auf fachorientierten Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(2), 161-170.
- Ruin, S., Giese, M., & Haegele, J.A. (2021). Fear or freedom? Visually impaired students' ambivalent perspectives on physical education. *British Journal of Visual Impairment*, 39(1), 20-30. <https://doi.org/10.1177/026461962096>
- Ruin, S., & Meier, S. (2018). Fragt doch mal uns! – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 67-87.
- Ruin, S., & Zimlich, M. (2021). Qualitative Inhaltsanalyse als qualitative sportpädagogische Forschung? Kritisch konstruktive Anmerkungen und Denkanstöße. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(1), 49-69.
- Scheid, V., & Fediuk, F. (1999). Integrativer Sport – Eine Zwischenbilanz. *dvs-Informationen*, 14(3), 35-38.
- Schierz, M. (2010). Unterrichtskonzeptionen. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 192-199). Hofmann.
- Schoo, M. (2010). *Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen*. Reinhardt.
- Stechow, E. von (2016). Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 32-37). Klinkhardt.
- Thiele, J. (2021). Sportpädagogik: Differenzierungsprozesse und aktuelle Entwicklungen. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 1-12). Springer.
- Welsche, S., & Schäffler, L. (2016). „Ringende Raufen“ für Jugendliche mit einer geistigen Behinderung: Förderung der Ich- und Selbstkompetenz. In M.J. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany – defining and crossing disciplinary boundaries. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (S. 134-143). Feldhaus.
- Weishaupt, H. (2017). Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort. In M. Gercke, S. Opalinski, & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 39-57). Springer VS

- Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 17-30). Waxmann.
- Zimlich, M., & Reuter, C. (2024). Perspectives of Students with intellectual disabilities on Inclusive Physical Education in Germany. *European Journal of Adapted, Physical Education*, 17(2). <https://doi.org/10.5507/euj.2024.006>
- Züll, A., Rütschi, P., & Tillmann, V. (2017). Zur körperlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung. In V. Tillmann, T. Bungter, & V. Anneken (Hrsg.), *Teilhabeforschung im Sport* (S. 21-36). SPORTVERLAG Strauß.

Wie forscht die Sportpädagogik in Deutschland? Eine inhaltsanalytische Studie zum gegenwärtigen Forschungsprofil

von David Jaitner, Daniel Schiller & Fynn Bergmann

Zusammenfassung: Die Entwicklung der akademischen Sportpädagogik ist von Beginn an durch verschiedenartige disziplinäre Standortbestimmungen begleitet. Im Gegensatz zu analytischen Überblicken und normativen Einschätzungen sind systematische empirische Bestandsaufnahmen vergleichsweise selten. Unsere Studie erforscht das gegenwärtige Forschungsprofil der akademischen Sportpädagogik unter Bezugnahme auf die zeitgenössische Wissenschaftsforschung systematisch empirisch. Auf Basis von Forschungsschwerpunkten und -projekten sportpädagogischer Professuren in Deutschland in den Jahren 2013 bis 2022 ($N = 66$), fokussiert die inhaltsanalytische Auswertung inhaltlich-thematische Orientierungen, epistemologisch-methodische Dimensionen und wissenschaftliche Bezugsdisziplinen. Das Forschungsprofil der Sportpädagogik zeigt sich als ausdifferenzierte Empirie des Schulsports, in der Sportunterricht und Sportlehrkräftebildung die zentralen Gegenstandsbereiche bilden. Die Befunde bestätigen die vielfach konstatierte Tendenz zur Empirisierung des wissenschaftlichen Fachgebiets und bilden eine empirisch gestützte Grundlage für weiterführende Reflexionen.

Schlagwörter: Akademische Disziplinen, Standortbestimmung, Wissenschaftsforschung, Sportpädagogik und Sportdidaktik, Inhaltsanalyse

Abstract: The development of academic sport pedagogy has been accompanied by various types of disciplinary (self-)reflection since its foundation. In contrast to analytical overviews and normative appraisals, systematic empirical investigations are comparatively rare. Our study systematically and empirically explores the current research profile of academic sport pedagogy with reference to contemporary science studies. On the basis of research areas and research projects of sport pedagogical professorships in Germany in the years 2013 to 2022 ($N = 66$), the content-analytical evaluation focuses on thematic orientations, epistemological-methodological dimensions and scientific reference disciplines. The research profile of German sport pedagogy primarily comes across as a differentiated empiricism of school sport, in which physical education (PE) and physical education teacher training (PETE) form the central subject areas. The findings confirm the frequently stated tendency towards the empirization of the scientific field and form an empirically informed basis for further reflections.

Keywords: Academic Disciplines, Status quo, Science Studies, Sport pedagogy and sport didactics, Content Analysis

How does sport pedagogy research in Germany? A content-analytical study on the current research

1 Einleitung

Reflexivität, Selbstbezüglichkeit und Rekursivität sind wesentliche Merkmale der funktional differenzierten Moderne und bestimmen die Art und Weise, wie sich das Leben in modernen Gesellschaften vollzieht maßgeblich (Beck et al., 1996). Während diese Mechanismen in den meisten gesellschaftlichen Feldern (z. B. Politik, Wirtschaft, Recht) als distanzierende Bezugnahmen oder selbstkritische Anpassungsmöglichkeiten integriert sind, um bestehende Praktiken effektiver oder gerechter zu gestalten, verbindet die moderne Wissenschaft konstitutive und optionale rekursive Elemente. Konstitutiv für wissenschaftliche Praktiken ist die systematische Aufklärung von Weltsachverhalten (Stichweh, 1994). Wissen, das auf diese Weise generiert wird, ist mit einem epistemischen Geltungsanspruch beladen und bietet einen „body of certified knowledge“ (Zuckerman, 1988, S. 513), um das gesellschaftliche Leben zu orientieren. Zugleich entsteht das wissenschaftliche Wissen nicht in einem voraussetzungslosen Raum, sondern ist an verschiedene z. B. theoretische, methodologische, soziale und biografische Grundannahmen, Vorverständnisse, Konstitutionsmerkmale, Entscheidungen und Bedingungen gebunden, die im Rahmen eines rekursiven Wissenschaftsverständnisses eingeholt werden können (Bourdieu, 2004), ohne die wissenschaftliche Wissensproduktion auf selbstbezügliche Verhältnisse verpflichten zu müssen (Schürmann & Körner, 2015)

Die akademische Sportpädagogik¹ in Deutschland, die an den Schnittstellen von Erziehungs- und Sportwissenschaft pädagogische Möglichkeiten und Wirklichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport in Forschung und Lehre vertritt, lässt sich insbesondere in ihrer institutionalisierten Form als eine selbstbezügliche Wissenschaft beschreiben. Neben Sektionstagungen (dvs, DGfE), die eine disziplinäre Standortbestimmung regelmäßig zum

1 Wir bezeichnen den wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhang, auf den wir uns in unserer Studie beziehen, als „Sportpädagogik“. Diese Bezeichnung suggeriert eine gewisse Einheitlichkeit, die die Vielfalt der disziplinären Bezeichnungen nicht widerspiegelt und lediglich als eine Sammelbezeichnung Verwendung finden soll, z. B. für Binnendifferenzierungen zwischen Pädagogik und/oder Didaktik (Prohl, 2013) oder zwischen Ansätzen, die Bewegung oder Sport in den Mittelpunkt des fachlichen Gegenstandsbereichs rücken (Balz, 2000).

Thema machen (z. B. Friedrich, 2002; Langer et al., 2023; Scherler, 1989b; Thiele & Schierz, 1998), gibt es eine Vielzahl an Fachbeiträgen, die die sportpädagogische Forschung in unterschiedlicher Weise rekursiv begleiten. Im Gegensatz zu analytischen Überblicken und normativen Einschätzungen zur Situation und Entwicklung der Sportpädagogik (z. B. Gerlach & Brandl-Bredenbeck, 2022; Grimminger-Seidensticker & Krieger, 2022; Prohl, 2013; Thiele, 2018, 2021), sind systematische empirische Bestandsaufnahmen vergleichsweise selten (Balz, 1998; Hoffmann, 2008; Jaitner et al., 2021). Insbesondere die Erfassung und Beschreibung von Forschungstätigkeiten im Sinne von Projektausrichtungen und Arbeitsschwerpunkten steht bislang noch aus.

Unsere Studie setzt hier an und erforscht das Forschungsprofil der Sportpädagogik in Deutschland *empirisch*. Zielstellung der Untersuchung ist es, die Forschungstätigkeit in den letzten zehn Jahren systematisch zu einem disziplinären Mosaik zusammenzuführen. Auf Basis von öffentlichen Daten und Selbstauskünften zu Forschungsschwerpunkten und -projekten sportpädagogischer Professuren in Deutschland arbeiten wir zu diesem Zweck das disziplinäre Set an Fragestellungen, Gegenständen, Methoden, Erkenntnisausrichtungen und Bezugsdisziplinen inhaltsanalytisch heraus. Auf diese Weise entsteht eine umfassende Beschreibung des disziplinären Forschungsprofils im Querschnitt. Im Rahmen des gegenstandstheoretisch und methodisch abgesteckten Geltungsbereichs bieten die deskriptiven Ergebnisse Anknüpfungspunkte für weitere analytische Auseinandersetzungen, die wir abschließend unter Einbezug theoretischer, methodischer und empirischer Limitationen exemplarisch diskutieren.

2 Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsstand

2.1 Disziplinen als Gegenstand wissenschaftlicher (Selbst-)Beobachtung

Wissenschaftliche Disziplinen sind seit Anfang des 19. Jahrhunderts das bestimmende Strukturmerkmal des Wissenschaftssystems und differenzieren das wissenschaftliche Feld intern. Die disziplinäre Struktur der modernen Wissenschaft entwickelt sich im Rahmen einer „[z]weiten wissenschaftlichen Revolution“ (Brush, 1988), in der eine Fülle an kognitiven und sozialstrukturellen Umbrüchen im Wissenschaftssystem (z. B. formale Öffnung und Größenwachstum des wissenschaftlichen Feldes, Forschung als konstitutive Erwartung, Autonomisierung der Naturwissenschaften, veränder-

te gesellschaftliche Bildungs- und Ausbildungsbedarfe) die vorgängige Systemstruktur (v. a. Hierarchie der Fakultäten, Einheit der *natural philosophy*) ablösen und Fachlichkeit als zentrale Strukturkategorie etablieren (Stichweh, 1994). Mit dieser Aus- und Innendifferenzierung entsteht ein Funktionssystem, in dem ein dynamisches Netzwerk wissenschaftlicher Disziplinen gemeinsam nebeneinander die Einheit der Wissenschaft symbolisiert. Die disziplinären Teilsysteme statten das Wissenschaftssystem dabei mit einer „strukturierte[n] Komplexität“ (Bora, 2007, S. 6) aus, die sich als relativ homogene autopoietische Gemengelagen aus kognitiven (z. B. Gegenstände, Problemstellungen, Theorien, Methoden, Qualitätsstandards) und sozialen Eigenschaften (z. B. Scientific community, auf Publikationen basierender Kommunikationszusammenhang, institutionelle Strukturen, spezifische Karriere) verwirklichen. Die systemische Einheit der Wissenschaft orientiert sich ab diesem Zeitpunkt am Prinzip der Wissenschaftlichkeit, das, bei aller Differenzen disziplinärer Gegenstände, Problemstellungen und Wahrheitsansprüche, die identitätsstiftende Grenze zwischen System und Umwelt an überdisziplinäre Rationalitätsstandards bindet und auf diese Weise Wissenschaft von Nicht-Wissenschaft unterscheidet (Stichweh, 1994).

Wissenschaftsforschung ist in diesem Zusammenhang derjenige wissenschaftliche Kommunikationszusammenhang, der sich rekursiv mit Wissenschaft auseinandersetzt. Als „Wissenschaft der Wissenschaft“ (Kaldewey & Schauz, 2023, S. 4) ist Wissenschaftsforschung ein Sammelbegriff, der vielfältige wissenschaftliche Subdisziplinen in sich vereint, die in jeweils spezifischer Weise das Eigenleben oder System-Umweltbeziehungen von Wissenschaft analysieren (Felt et al., 1995). Eine besondere Rolle spielen dabei Forschungstraditionen, die der Wissenschaftstheorie, Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftsgeschichte und Szientometrie zugehörig sind (Kaldewey & Schauz, 2023, S. 10ff.): *Wissenschaftstheoretische Fragestellungen* sind philosophisch fundiert und richten den Blick auf die (Sonder-)Form des wissenschaftlichen Wissens (z. B. epistemologische Begründung, Kriterien von Wissenschaftlichkeit, Formen und Methoden wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung). *Wissenschaftssoziologische Forschungsprojekte* beobachten Wissenschaft als Phänomen, das Produktion des wissenschaftlichen Wissens an besondere institutionelle Strukturen und soziale Praktiken bindet (z. B. Organisationen, Rollen, Werte, Netzwerke, gesellschaftliche Bedingtheit des Forschungshandelns). *Wissenschaftsgeschichte* beschäftigt sich mit der Entstehung und Entwicklung der Wissenschaften in verschiedenen historischen Kontexten und Zeitepochen (z. B. Einflussfaktoren und Er-

klärungsansätze für wissenschaftliche Dynamik, Geschichte wissenschaftlicher Ideen und Praktiken). *Szientometrische Ansätze* analysieren die veröffentlichten wissenschaftlichen Informationen mit Hilfe von quantitativen Methoden formal (z. B. Publikationen, Zitationen, Indizes, Autorenschaft).

Die Anfänge der modernen Wissenschaftsforschung sind maßgeblich durch die institutionelle Ausbildung von Disziplinen beeinflusst (Roth, 2023). Diese haben für die einzelnen Fachgebiete von Beginn an immer auch eine identitätsstiftende Funktion, die nach innen Kohärenz bewirkt und sich zu verschiedenen Umwelten (d. h. andere wissenschaftliche Disziplinen, nicht-wissenschaftliche Umwelten) abgrenzt. Indem sich einzelne Disziplinen seitdem systematisch selbst beobachten, z. B. indem sie an bedeutsame Texte oder wichtige Forschende erinnern, Forschungsschwerpunkte und Erkenntnisperspektiven herausarbeiten, Arbeitsweisen analysieren, Kommunikationsnetzwerke und Bezugsdisziplinen kennen oder institutionelle Strukturen und soziale Praktiken reflektieren und Selbstbezüglichkeiten als Momente der fachwissenschaftlichen Wissensproduktion verankern, bietet sich diesen zugleich eine Möglichkeit, sich selbst-bewusst im wissenschaftlichen Feld zu positionieren und bedeutsam als gesellschaftliche Akteure in Stellung zu bringen (Bourdieu, 2004).

2.2 Standortbestimmungen (in) der akademischen Sportpädagogik in Deutschland

Die akademische Sportpädagogik in Deutschland entwickelt sich in den 1970er Jahren aus den sog. *Theorien der Leibeseziehung*, die leibliche Bildung als festen Bestandteil einer bildungstheoretisch orientierten Allgemeinen Didaktik begründen (Grupe, 1969), und initiiert in dieser Zeit die Institutionalisierung der deutschen Sportwissenschaft mit ihrem Paradigma der Interdisziplinarität maßgeblich mit (vgl. Willimczik, 2014, S. 183ff.). Die Sportpädagogik in Deutschland agiert als wissenschaftlicher Kommunikationszusammenhang an den Schnittstellen der Sport- und Erziehungswissenschaft und bearbeitet ein Erkenntnisprogramm, das normative und analytische Erkenntnisformen zueinander ins Verhältnis setzt. Seit ihrem Ursprung versteht sich das Fachgebiet in erster Linie als eine problemorientierte Handlungswissenschaft „aus der Praxis und für die Praxis“ (Meinberg, 1996, S. 20), die wesentlich darauf zielt, pädagogische Möglichkeiten und Wirklichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport in verschiedenen sozialen Feldern zu beschreiben, zu reflektieren, zu legitimieren und zu orientie-

ren (Balz & Kuhlmann, 2003). Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf Zielen, Akteuren, Rahmenbedingungen und Auswirkungen des Schulsports und des Sportunterrichts (Balz et al., 2020).

Im Anschluss an einige Standortbestimmungen, die das entstehende Fachgebiet in der Übergangsphase zur akademischen Sportpädagogik v. a. wissenschaftstheoretisch bekräftigen (z. B. Gutsche, 1975; Meinberg, 1979), sind „Selbstvergewisserungen der wissenschaftlichen Disziplin“ (Scherler, 1989a, S. 7) spätestens ab dem Gründungsbeschluss als dvs-Sektion Sportpädagogik auf der Tagung *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik* 1987 in Bielefeld fest in den sportpädagogischen Kommunikationszusammenhang integriert.

Ab diesem Zeitpunkt sind diese in besonderer Weise an die jährlichen Tagungen der Fachgemeinschaft gebunden, auf denen regelmäßig einzelne Teilaspekte, bspw. Forschungskonzepte (Brehm & Kurz, 1987; Friedrich, 2002), Beziehungsmuster zu anderen Disziplinen (Balz & Kuhlmann, 2018; Langer et al., 2023; Schierz et al., 1994), wesentliche Spannungsfelder (Balz & Neumann, 2000; Wiesche et al., 2016) oder das Selbstverständnis der Sportpädagogik an sich (Scherler, 1989b; Thiele & Schierz, 1998; zumindest anteilig Gogoll & Messmer, 2013; Oesterhelt et al., 2008) bilanziert werden. Jahrestagungen, die die grundsätzliche Ausrichtung der Disziplin reflektieren, sind zumeist prominent angesetzt (z. B. Auftakt, Jubiläen) und scheinen eine Art festlichen Sonderstatus zu indizieren. Teilweise wird die disziplinäre Selbstvergewisserung darüber hinaus als Schwerpunkt in einzelnen Hauptvorträgen auf den Jahrestagungen aufgegriffen (z. B. Balz & Wibowo, 2023; Ehni, 2002; Neuber, 2011; Scherler, 1989a; Thiele, 2000, 2013) oder dient als Kontrastfolie für Jahrestagungen und Impulsvorträge, die sich stattdessen bspw. explizit auf eine empirisch fundierte Anwendungsorientierung (rück-)besinnen (z. B. Balz, 1998) oder für „ausgewählte grundlegende Fragestellung[en] der Sportpädagogik“ (Laging, 1999, S. 9) entschieden haben.

Neben publizierten Vorträgen auf den Jahrestagungen findet die disziplinäre Selbstvergewisserung über Fachpublikationen Eingang in den disziplinären Kommunikationszusammenhang. Die Publikationen agieren dabei als selbstbezügliches Innehalten der disziplinären Forschungspraxis, um bspw. an Akteure zu erinnern, die maßgeblich zur Entwicklung der Disziplin beigetragen haben (z. B. Balz & Kuhlmann, 2023), Formen der sportpädagogischen Erkenntnisgenerierung zu reflektieren (z. B. Gerlach & Brandl-Bredenbeck, 2022; Grimminger-Seidensticker & Krieger, 2022; Thiele, 2008, 2018), identitäre Unterscheidungen herauszuarbeiten (z. B.

Jaitner et al., 2021), bestehende Forschungsaktivitäten im Fachgebiet zu bündeln (z. B. Balz et al., 2020; Oesterhelt et al., 2010; Stibbe, 2018) oder über den Wissenschaftscharakter des Fachgebiets nachzudenken (z. B. Gissel, 2020; Kurz, 1992; Prohl, 1991; Thiele, 2021). Auch hier nehmen disziplinäre Selbstvergewisserungen mitunter eine exponierte Stellung ein, z. B. als programmatische Ouvertüre des ersten disziplinenigen Zeitschriftenorgans, das ausschließlich wissenschaftlich ausgerichtet ist (Prohl, 2013).

Die akademische Sportpädagogik in Deutschland ist mit der Institutionalisierung der Fachgemeinschaft ein wissenschaftlicher Kommunikationszusammenhang, der sich Rekursivität als eine zentrale Aufgabe zuschreibt und diese in unterschiedlichen Wegen vollzieht. Die verschiedenen Standortbestimmungen dienen dabei der wissenschaftlichen Selbstbeobachtung und bieten auf diese Weise eine wertvolle Voraussetzung, um sich der bisherigen Kurssetzungen gewahr zu werden bzw. diese im Zusammenspiel von System und verschiedenen, sich verändernden Umwelten ggf. neu zu justieren. Die Praxis der sportpädagogischen Standortbestimmung ist bislang stark auf die kognitiven Eigenschaften des Fachs orientiert und agiert dabei, mit wenigen Ausnahmen, die einschlägige Publikationsorgane oder Tagungsbände der Sektion inhaltsanalytisch auswerten (z. B. Balz, 1998; Hoffmann, 2008), weitgehend in der Form von (mehr oder weniger systematischen) Reflexionen, die aus der Disziplin heraus bestimmte Entwicklungen und Problemstellungen für die Fachgemeinschaft markieren und hervorheben.

3 Methodik

Um das Forschungsprofil der akademischen Sportpädagogik in Deutschland in den letzten zehn Jahren systematisch empirisch zu beschreiben, haben wir in einem mehrstufigen Prozess öffentliche Daten und Selbstauskünfte zu Forschungsschwerpunkten und -projekten sportpädagogischer Professuren in Deutschland erhoben und diese inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Erhebung der Daten fand zwischen März 2023 und Mai 2023 statt. Da Professor*innen leitende personale Konstanten im Wissenschaftssystem sind, die über ihre Forschungsschwerpunkte und -profile Fachgebiete und die Forschungsaktivitäten von Arbeitsgruppen wesentlich strukturieren (Enders, 1996; Schneijderberg, 2018), haben wir für die empirische Beforschung des Forschungsprofils einen methodischen Zugang über

die individuellen Forschungsprofile von Professuren gewählt. Zu diesem Zweck haben wir für $N = 66$ sportpädagogische Professuren in Deutschland je eine tabellarische Matrix erstellt, in der Forschungsschwerpunkte und -projekte mit professoraler Beteiligung für den Betrachtungszeitraum von 2013 bis 2022 zusammengestellt sind (Supplementary Tab. 1). Ein differenzierter Überblick über den Sampling-Prozess findet sich in Abb. 1. Die Forschungsschwerpunkte wurden über inhaltlich-thematische Bereiche (Forschungsfelder, Settings, konkrete Gegenstände/Phänomene), epistemologisch-methodische Perspektiven (Paradigmen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden) und wissenschaftliche Bezugsdisziplinen operationalisiert. Für die Forschungsprojekte wurden Titel, Finanzierung (eigenfinanziert, Drittmittel), Publikation und eine Kurzbeschreibung (Zielstellung/Erkenntnisinteresse, inhaltliche Beschreibung, Methodik) fixiert. Die Matrix für jede Professur basierte in einem ersten Schritt auf Selbstauskünften aus der institutionellen Web-Präsenz. In einem zweiten Schritt wurden die Daten durch Projektbeschreibungen in öffentlichen Datenbanken (ResearchGate, SPOFOR/bispsurf, universitätsinterne Forschungsinformationssysteme) und ausgewählten Projektpublikationen ergänzt. Um den unterschiedlichen Formen der Darstellung auf den institutionellen Web-Präsenzen und in den Datenbanken Rechnung zu tragen, wurden die vorausgefüllten Forschungsprofile den Professor*innen in einem dritten Schritt mit Bitte um Modifikation und Ergänzung vorgelegt. Die finalen tabellarischen Forschungsprofile umfassen 436 Textseiten (\bar{x} 7,0 \pm 3,6 Textseiten pro Profil).

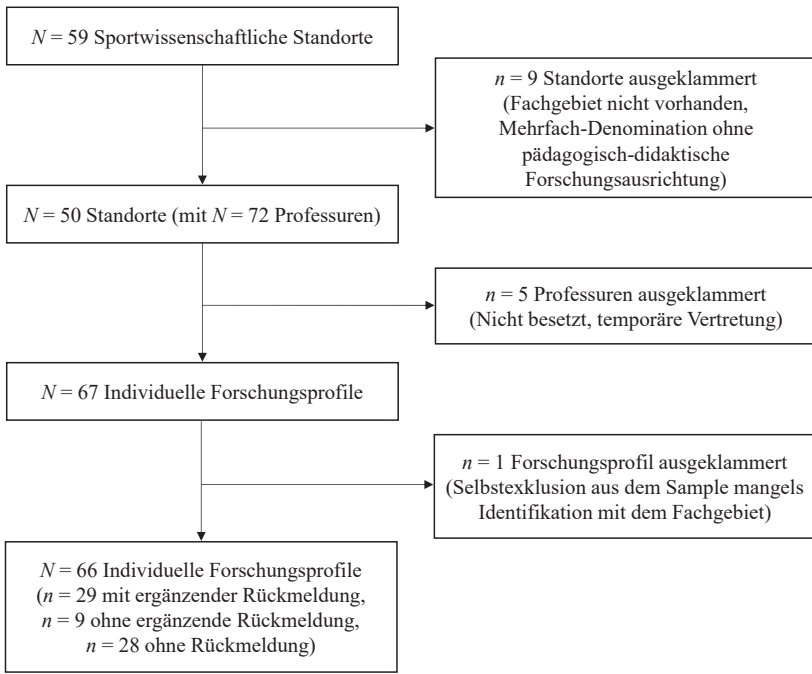


Abb. 1: Überblick über den Sampling-Prozess

Die individuellen Forschungsprofile wurden computergestützt (MAXQDA) mit einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Das Kategoriensystem basierte auf einem mehrstufigen Verfahren. Entlang von kognitiven Basisdimensionen der disziplinären Wissenschaftsforschung (Kap. 2.1) haben wir in einem ersten Schritt deduktive Oberkategorien abgeleitet und konsensuell validiert, um eine hohe Intercoder-Reliabilität sicherzustellen und transparente Kodiervorschriften zu gewährleisten (Gläser-Zikuda et al., 2020). Sämtliche Kodierungen wurden unabhängig voneinander von zwei Ratern (DJ, DS) umgesetzt. Alle Nicht-Übereinstimmungen wurden im Gespräch gelöst, indem die Kodierer einander die Wahl ihrer Kategorien erläuterten und begründeten. Das Kategoriensystem umfasst vier Dimensionen, denen zehn Oberkategorien zugeordnet sind (Abb. 2). Anschließend haben wir in einem zweiten Schritt die Oberkategorien induktiv weiterentwickelt und auf der Ebene von inhaltlichen Unterkategorien ausdifferenziert (Kap. 4). In einem dritten Schritt wurden einzelne Subkategorien einer Feinanalyse

unterzogen. Supplementary Tab. 2 enthält detaillierte Informationen zu jeder Ober- und Unterkategorie inkl. weiteren Differenzierungen, einschließlich arbeitsleitender Definitionen, Kodieranweisungen, Ankerbeispielen und ggf. Abgrenzungsregeln. Diese Ausführungen bieten eine differenzierte Grundlage, um den Bedeutungsrahmen der einzelnen Kategorien präzise festzulegen, eine trennscharfe Abgrenzung zwischen den Kategorien vorzunehmen und die Richtlinien für die Zuordnung der Textsegmente offen zu legen.

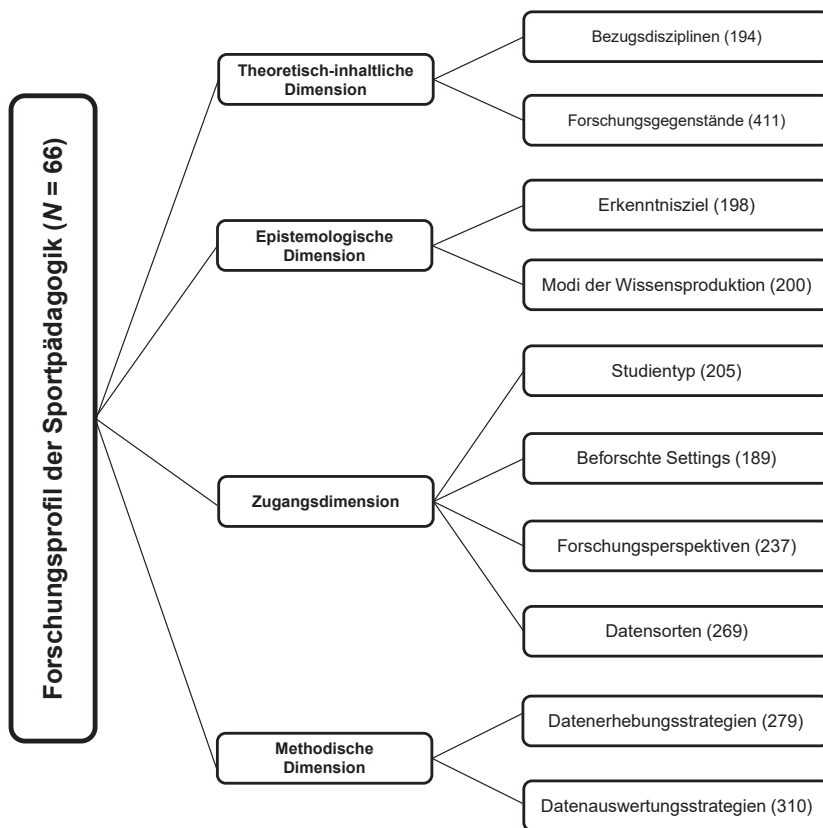


Abb. 2: Kategoriensystem inkl. zugeordneter Texteinheiten

4 Ergebnisse

Auf Basis des finalen Kategoriensystems konnten insgesamt 2.492 Segmente kodiert werden. Die Ergebnisdarstellung erfolgt entlang der thematischen Oberkategorien und wird entlang der jeweiligen Unterkategorien inhaltlich verdichtet. Die einzelnen Teilkapitel folgen dabei einem Darstellungsmuster, das jeweils die Kategorie grundlegend aufgreift, die Verteilung der zugeordneten Codes ihrer Häufigkeit nach tabellarisch offenlegt und eine interpretierende Einordnung der Kategorie anbietet.

4.1 Wissenschaftliche Bezugsdisziplinen

Die Kategorie „Wissenschaftliche Bezugsdisziplinen“ bezieht sich auf die theoretische Dimension sportpädagogischer Forschung. In Anlehnung an Meinberg (1996, S.18) unterscheiden wir drei „Wissenschaftsgruppen“. Geisteswissenschaftliche Bezüge umfassen Codes zu primär theoretischen oder normativen Perspektiven auf sportpädagogisch relevante Phänomene. Sozial- und kulturwissenschaftliche Bezüge umfassen Codes zu primär soziologisch informierten Perspektiven. Verhaltens- und naturwissenschaftliche Bezüge umfassen Codes zu primär individualtheoretischen oder lebenswissenschaftlichen Perspektiven.

Insgesamt wurden in der Kategorie 194 Codes gesetzt (Tab. 1), die sich relativ gleichmäßig auf die drei Gruppen verteilen und zunächst ein ausgeglichenes Verhältnis von geisteswissenschaftlichen Orientierungsdisziplinen und Entwicklungen der allgemeinen empirischen Bildungsforschung nahelegen. Vor dem Hintergrund, dass etwa 90 % der kodierten Forschungsprojekte empirisch ausgerichtet sind, wird allerdings evident, dass sich insbesondere die kodierten geisteswissenschaftlichen Bezüge weniger auf eine grundlegende Arbeitsweise als vielmehr auf eine geisteswissenschaftlich informierte Empirie beziehen. Die Sportpädagogik forscht auf Basis des vorliegenden Samples demnach nicht in dem Maße geisteswissenschaftlich, wie es die Anzahl der Codes andeutet, sondern zieht zu einem gewissen Anteil durchaus unterschiedlich gelagerte geisteswissenschaftliche Fundierungen heran, um ihre empirischen Forschungsgegenstände zu formatieren. Auf einer untergeordneten Kategorien-Ebene lassen sich darüber hinaus Schwerpunkte bei konkreten Bezugsdisziplinen identifizieren: Insbesondere die Allgemeine Pädagogik (v. a. Bildungstheorie), verschiedene Soziologien, die Gesundheitswissenschaften (inkl. medizinischer Bezüge)

und die Pädagogische Psychologie, die 30 Kodes der psychologischen Kodes umfasst, machen weit über die Hälfte der Angaben aus. Schulpädagogische Bezugnahmen sind für ein Fachgebiet, das auf Bewegung und Sport im Kontext von Schule ausgerichtet ist, eher rar (3 Kodes). Die geringe Anzahl an philosophischen Bezügen (10 Kodes) bestätigt u. a. die sehr randständige Rolle, die die philosophische Anthropologie trotz ihrer begründenden Bedeutung (Grupe, 1973) in der gegenwärtigen sportpädagogischen Forschung einnimmt (zsf. Gugutzer, 2024, Kap. 1).

Tab. 1 Kodierung „Wissenschaftliche Bezugsdisziplinen“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)	Weitere Differenzierungen	n
Bezugsdisziplinen	Geisteswissenschaftliche Bezüge	75 (39%)	Pädagogik	57
			- Allgemeine Pädagogik	26
			- Allgemeine Didaktik	10
			- Diverse Bindestrich-Pädagogiken	21
			Philosophie	10
	Verhaltens- und naturwissenschaftliche Bezüge	62 (32%)	Geschichte	8
			Psychologie	35
			Gesundheitswissenschaften	17
	Sozial- und kulturwissenschaftliche Bezüge	57 (29%)	Bewegungs- und Trainingswissenschaft	10
			Soziologie*	33
			- Diversität & Heterogenität	16
			- Kindheit & Jugend/Sozialisation	8
			- Soziologie des Körpers und des Sports	6
Sozialwissenschaftliche Erziehungswissenschaften			19	
Cultural Studies	3			
Wirtschaftswissenschaften	2			

* Differenzen in der Summe resultieren daraus, dass nicht alle Kodes auf einer weiteren Ebene unterhalb der Kategorie ausdifferenziert werden konnten.

4.2 Forschungsgegenstände

Die Kategorie „Forschungsgegenstände“ bezieht sich auf die Inhaltsdimension sportpädagogischer Forschung und orientiert sich an vier Unterkategorien. Der Gegenstand „Bildungs- und Entwicklungsthemen“ versammelt Kodes, die Fragen von Erziehung und Bildung im und durch Bewegung, Spiel und Sport in den Mittelpunkt stellen (Sygusch et al., 2022). Der Gegenstand „Körper-, Bewegungs- und Sportkultur“ bezieht sich auf Kodes zum gesellschaftlichen Phänomen/Handlungsfeld „Sport“ und unterscheidet dazu auf einer untergeordneten Ebene noch einmal Organisationsfor-

men, Fragen von Heterogenität und Teilhabe, konkrete Bewegungspraktiken und Themen der Sportentwicklung. Der Gegenstand „Professionalität und Professionalisierung“ umfasst Codes zu Theorien, Modellen, Konzepten und empirischen Ergebnissen von sportpädagogischer Professionalität und Professionalisierung, v. a. in der Lehrkräftebildung. Der Gegenstand „Theorie und Methodologie der Sportpädagogik“ umfasst Codes zur Selbstthematisierung/-beforschung und methodologischen Entwicklung der Wissenschaftsdisziplin (Prohl, 2013).

Tab. 2 Kodierung „Forschungsgegenstände“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)	Weitere Differenzierungen	n
Forschungsgegenstände	Körper-, Bewegungs- und Sportkultur	169 (41%)	Organisationsformen sportlicher Bildung	117
			- Schulsport und Sportunterricht	93
			- Verband/Verein	9
			- Sportschulen und duale Karriere	7
			-- (Bewegungs-)Kita	4
			-- Bewegungs- und Bildungsräume in der Stadt	4
			Heterogenität/Teilhabe/Bildungsgerechtigkeit	32
	Bildung und Entwicklung	130 (32%)	Sportentwicklung	11
			Sport- und Bewegungspraktiken	9
			Sportliche Bildung/motorische Entwicklung	64
			Gesundheitsbildung/-förderung und Sport	36
			Selbstkonzept/personale Kompetenzen	19
	Professionalisierung	95 (23%)	Soziales Handeln und Sport	7
			weitere Entwicklungsbereiche und Sport	4
Theorien/Modelle/Konzepte			43	
Theorie & Methodologie der Sportpädagogik	17 (4%)	Professionelles Wissen und Handeln/Kompetenzen	33	
		Entwicklungsprozesse und Alltagserleben	19	

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 411 Codes erfasst (Tab. 2), die zeigen, dass die Sportpädagogik ein breites Spektrum an Forschungsgegenständen bearbeitet, das zugleich eine Konturierung von Kern- und Nebenthemen erlaubt. „Professionalisierung“ (95 Codes) und „Schulsport und Sportunterricht“ (93 Codes) bilden den zentralen Gegenstandsbereich sportpädagogischer Forschung (46 % der Codes) und positionieren die sportpädagogische Forschung in unserem Sample auf der Ebene der Forschungsprojekte vornehmlich als eine ausdifferenzierte Empirie des Schulsports. Die Codes der Kategorie „Professionalisierung“ verteilen sich dabei auf 43 im Bereich „Theorien/Modelle/Konzepte“ (z. B. hochschuldidaktische Lehrformate), 33 im Bereich „Professionelles Wissen und Handeln/Kompe-

tenzen“ (z. B. professionelle Wahrnehmung) und 19 im Bereich „Entwicklungsprozesse und Alltagsleben“ (z. B. biografische Erfahrungen). Die Kategorie „Schulsport und Sportunterricht“, differenziert sich in „Didaktische und methodische Ansätze“ (25 Kodes), „Unterrichtsqualität“ (24 Kodes), „Unterrichtspraxis und Unterrichtserleben“ (19 Kodes), „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (18 Kodes) und „Lehr- und Bildungspläne“ (7 Kodes). Kodes im Bereich der „Theorie und Methodologie der Sportpädagogik“ (z. B. Ideengeschichte der Sportpädagogik, Instrumentenentwicklung) sind vergleichsweise gering vorhanden. Vor dem Hintergrund von Kern- bzw. Schwerpunktthemen lassen sich dann auch Gegenstandsbereiche mit geringerer Aufmerksamkeit identifizieren: Kita, Bewegungs- und Bildungsräume und der Vereinssport stellen vergleichsweise kleine sportpädagogische Forschungsfelder dar. Das Bildungsthema „Soziales Handeln“ (7 Kodes), aber auch benachbarte Bereiche, wie z. B. „Demokratiepädagogik“ (2 Kodes), zeigen sich gegenüber den Themen „Gesundheit“ (36 Kodes) und „Sportliche Bildung/motorische Entwicklung“ (64 Kodes) ebenfalls weniger prominent.

4.3 Erkenntnisziele

Die Kategorie „Erkenntnisziel“ bezieht sich auf die epistemologische Dimension sportpädagogischer Forschung und unterscheidet zwischen zwei grundlegenden Zielstellungen, an denen Forschung ausgerichtet ist. „Grundlagenforschung“ zeichnet sich durch eine erkenntnisorientierte Forschungsstrategie aus. Ziel ist ein Beitrag zum wissenschaftlichen Elementarwissen. „Angewandte Forschung“ zielt auf eine nutzen- und bedarfsorientierte Forschungsstrategie und orientiert sich an einer wissenschaftlich fundierten Bearbeitung praxisbezogener Problemstellungen.

Tab. 3 Kodierung „Erkenntnisziele“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)	Weitere Differenzierungen	n
Erkenntnisziele	Grundlagenforschung	101 (51%)	Explorative Beschreibungen	71
			Grundlagenorientierte Interventionsforschung	12
			Instrumententwicklung	11
			Wirkungsforschung	7
	Angewandte Forschung	97 (49%)	Praxisforschung	58
			Anwendungsorientierte Evaluationsforschung	39

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 198 Codes vergeben (Tab. 3). Das Forschungsprofil der Sportpädagogik zeigt eine epistemologische Grundausrichtung, die sich in unserem Sample relativ gleichgewichtet grundlagen- und anwendungsorientierten Forschungsprojekten zuwendet. Die Disziplin scheint auf diese Weise ihr selbst zugewiesenes Aufgabenspektrum zwischen Beschreibung, Reflexion, Legitimation und Orientierung (Balz & Kuhlmann, 2003) ausgewogen zu bearbeiten. Ein Erklärungsansatz für eine vergleichsweise geringe Anzahl an Codes bei grundlagenorientierter „Instrumentenentwicklung“ (z. B. von Beobachtungs-/Ratingskalen), „Wirkungsforschung“ und „Interventionsforschung“ (30 Codes) könnte sein, dass eine forschende „Handlungswissenschaft“ (Meinberg, 1996) an beispielsweise Wirkungen und Effekten eher dann interessiert ist, wenn sie in Praxisbezug stehen und weniger vor dem Hintergrund ‚bloßer‘ Erkenntnis. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte sein, dass dies zu einem gewissen Maß das Verhältnis zu bestimmten Bezugsdisziplinen zeigt, wenn bspw. grundlegende Theorien, Methodologien und Instrumente (z. B. psychologische Fragebogen-Konstrukte) anteilig nicht (mit-)entwickelt, sondern übernommen werden, um Aussagen über disziplinenegene Gegenstände und Settings zu machen.

4.4 Modi der Wissensproduktion

Die Kategorie „Modi der Wissensproduktion“ umfasst drei Unterkategorien, die sich auf die epistemologische Dimension des Forschungsprofils der Sportpädagogik beziehen und die Art und Weise der wissenschaftlichen Wissensproduktion ausdifferenzieren. „Theoretische Forschung“ setzt Theorien als Analysegegenstand und Zielperspektive an und agiert mit Datenmaterial, das nicht eigenständig für die Untersuchungen erhoben wurde. „Empirische Forschung“ bezieht sich auf einen Modus der wissenschaftlichen Wissensproduktion, der den Weltzugang auf Beobachtungen der Realität stützt, seine Aussagen auf diese Realität bezieht und seine Ableitungen überprüft, indem er diese zu dieser Realitätskonstruktion ins Verhältnis setzt. Die Unterkategorie „Literaturübersichten“ zielt darauf ab, den wissenschaftlichen Bestand zu einem bestimmten Thema (systematisch) zu sichten, zu rekonstruieren, zu vergleichen und daraus eigene Schlussfolgerungen zu ziehen.

Tab. 4 Kodierung „Modi der Wissensproduktion“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)	Weitere Differenzierungen	n
Modi der Wissensproduktion	Empirische Forschung*	183 (91%)	Mixed-methods Forschung	69
			Qualitative Forschung	57
			Quantitative Forschung	50
	Theoretische Forschung	12 (6%)		
	Literaturübersichten	5 (3%)		

* Differenzen in der Summe resultieren daraus, dass nicht alle Codes auf einer weiteren Ebene unterhalb der Kategorie ausdifferenziert werden konnten.

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 200 Codes gesetzt (Tab. 4). Die Sportpädagogik erscheint auf dieser Grundlage als eine wissenschaftliche Disziplin, die gegenwärtig nahezu vollständig empirisch arbeitet. Qualitative und quantitative empirische Ansätze halten sich in unserem Sample die Waage, eine Tendenz zu mixed- oder multi-methodischen Designs ist im Beobachtungszeitraum deutlich sichtbar (vgl. dazu Thiele, 2018). Normative und theoretische Forschungsarbeiten, die die Disziplin in den Theorien der Leibeserziehung begründet und lange Zeit vorherrschend waren, sind deutlich eingeschränkt. Die ab Mitte der 1990er, spätestens zu Anfang der 2000er Jahre vehemente Forderung, den vielfältigen normativen Anspruchsformulierungen empirisch gesättigte Seins-Aussagen zur Seite zu stellen (Jaitner et al., 2021) und damit auch in der Sportpädagogik die „realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ (Roth, 1962) zu vollziehen, scheint für diese Kategorie voll erfüllt. Zugleich hat sich diese in gewisser Hinsicht aber auch verselbständigt und die theoretisch arbeitende Sportpädagogik aktuell in eine gewisse Nebenrolle versetzt.

4.5 Studententyp

Die Kategorie „Studententyp“ unterscheidet vier grundsätzliche methodische Ausrichtungen der Forschungsprojekte. „Theoretische Arbeiten“ beziehen sich auf rein theoretisch ausgerichtete Forschungsvorhaben, z. B. Theoriebildung oder Erforschung des Theoretisierens im Sinne eines *doing theory* (Bellmann, 2020). „Nicht-experimentelle Empirie“ greift auf vorgefundene Gruppen zurück, beschreibt diese und/oder betrachtet vorgefundene Unterschiede in den Gruppen. „Experimentelle Empirie“ zielt auf Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen Variablen ab, die auf Basis von systemati-

schen und gezielten Manipulationen durch Forschende untersucht werden. „Literaturübersichten“ bündeln und vergleichen den wissenschaftlichen Bestand zu einem bestimmten Forschungsthema.

Tab. 5 Kodierung „Studententyp“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)
Studententyp	Nicht-experimentelle Empirie	167 (81%)
	Experimentelle Empirie	20 (10%)
	Theoretische Arbeiten	13 (7%)
	Literaturübersichten	5 (2%)

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 205 Kodes gesetzt (Tab. 5). Die sportpädagogische Forschung zeichnet dabei für unser Sample ein maßgeblich empirisch ausgerichtetes Forschungsprofil (über 90 % der Kodes), in dem nicht-experimentelle (quantitative und qualitative) Ansätze der wesentliche Studententyp sind. (Quasi-)experimentelle Designs und eigenständige Review-Projekte, die in anderen Wissenschafts- und Bezugsdisziplinen der akademischen Sportpädagogik bereits eine größere Rolle spielen (z. B. Psychologie, Trainingswissenschaft), sind gegenwärtig vergleichsweise selten in Anwendung. Theoretische Forschungsarbeiten sind im Erhebungszeitraum kaum sichtbar und bestätigen entsprechende Diagnosen (z. B. Thiele, 2018) empirisch.

4.6 Beforschte Settings

Die Kategorie „Beforschte Settings“ bezieht sich auf die maßgeblichen Untersuchungsfelder, in denen bzw. zu denen geforscht wird (Neuber & Goleña, 2021). Das Feld „Formales Bildungssystem“ bezieht sich auf Settings mit zielgerichteten, strukturierten und verpflichtenden Erziehungs- und Unterrichtsprozessen. Das Feld „Non-formale Settings“ markiert soziale Felder, in denen pädagogische Prozesse durchaus zielgerichtet und geplant, allerdings prinzipiell freiwillig ablaufen. Das Feld „Informelle Settings“ umfasst Settings, in denen Lernen mehr oder weniger ungeplant, unorganisiert und freiwillig in der Freizeit geschieht, dennoch aber wichtige Impulse für die Entwicklung der Akteure gibt.

Tab. 6 Kodierung „Beforschte Settings“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)	Weitere Differenzierungen	n
Beforschte Settings	Formales Bildungssystem	146 (77%)	Schule	104
			- Sportunterricht	69
			- Bewegte Profile von Schule und Unterricht	19
			- Schulsport	10
			- Lehrer*innenbildung	6
	Hochschule	37		
	Frühkindliche Bildung	5		
	Non-formale Settings	25 (13%)	Organisierter Sport	21
			Kommerzieller Sport	4
	Informelle Settings	18 (10%)	Freizeitsport	14
Familie			4	

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 189 Codes gesetzt (Tab. 6). Die Auswertung der Projektbeschreibungen markiert dabei ein Forschungsprofil, das mehrheitlich im formalen Bildungssystem forscht und hier einen Schwerpunkt auf „Sportunterricht“ (insbes. Sekundarstufe) und aktuell stark auf die Hochschule/universitäre Sportlehrkraftausbildung legt. Der Sportunterricht bezieht sich anteilig auf Grundschulen (20), weiterführende allgemeine Schulen (45) und berufsbildende Schulen (5). Für 12 zusätzliche Codes kann die Schulform nicht benannt werden. Außerhalb der Schule findet der „Organisierte Sport“ einige Beachtung, z. B. im Rahmen der Trainer*in-Bildung. Weitere Untersuchungsfelder finden eher marginal Berücksichtigung.

4.7 Forschungsperspektiven

Die Kategorie „Forschungsperspektiven“ bezieht sich auf grundlegende Analyseoptiken, unter der die gewählten Settings beforscht werden (Bräutigam, 2008). Die Perspektive „Akteure“ thematisiert Orientierungen, Kompetenzen, Kapazitäten, Biografien und Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Die Perspektive „Strukturen“ umfasst makroökologische Rahmungen, Handlungskontexte, Lebens- und Ausbildungsverhältnisse, Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischen Handelns auf programmatischer Ebene und konzeptionelle. Die Perspektive „Praxis“ bezieht sich auf Interaktions- und Bewältigungsprozesse im aktuellen Handeln und Handlungsgeschehen.

Tab. 7 Kodierung „Forschungsperspektiven“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)	Weitere Differenzierungen	n	
Forschungsperspektiven	Akteure	156 (66%)	Schule	94	
			- Schüler*innen	54	
			- Lehrkräfte	34	
			- Andere Akteure	6	
			Nicht-schulische Sport- und Bewegungskulturen	37	
			- Kinder und Jugendliche	19	
	- Betreuende und andere volljährige Akteure	18			
	Hochschule			Hochschule	25
				- Studierende	22
				- Lehrpersonen	3
	Strukturen	54 (23%)		Konzeption und Instrumente*	34
				- Schule	17
				- Außerschulische Settings	11
- Lehrkräftebildung				5	
Institutionelle Strukturen				20	
- Außerschulische Settings				11	
- Schule	9				
Praxis*	27 (11%)		Schule	15	
			Außerschulische Settings	8	
			Hochschule	2	

* Differenzen in der Summe resultieren daraus, dass nicht alle Codes auf einer weiteren Ebene unterhalb der Kategorie ausdifferenziert werden konnten.

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 237 Codes erfasst (Tab. 7), die das Bild einer empirischen Schulsportforschung, die insbesondere Akteursperspektiven beforcht, aber auch die Ebene der Strukturen und Praktiken v. a. im formalen Bildungssystem untersucht, ausdifferenzieren und verdichten.

4.8 Datensorten

Die Kategorie „Datensorten“ bezieht sich auf das primäre Datum, anhand dessen der gewählte Gegenstand beforcht wird, d. h. die grundlegenden Datentypen, die wissenschaftlichen Projekten zugrunde liegen oder bei deren Durchführung entstehen. Das Datum „Zahl“ bezieht sich auf quantifizierende numerische Symbole. Im Datum „Audio“ werden Gesprächsdaten (z. B. Interviews, Feldgespräche) kodiert. Das Datum „Text“ markiert Codes zu schriftlich fixierten Aussagezusammenhängen. Das Datum „Video“ umfasst Codes zu audiovisuellen Daten.

Tab. 8 Kodierung „Datensorten“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)	Weitere Differenzierungen	n	
Datensorten	Zahl*	110 (41%)	Geschlossene Fragebögen	75	
			Messdaten aus Tests	25	
	Audio	74 (27%)			
	Text		70 (26%)	Beobachtungsprotokolle und offene Befragungen	37
				Dokumente und Quellen	18
		wissenschaftliche Publikationen		15	
Video	15 (6%)				

* Differenzen in der Summe resultieren daraus, dass nicht alle Codes auf einer weiteren Ebene unterhalb der Kategorie ausdifferenziert werden konnten.

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 269 Codes markiert (Tab. 8). Obwohl das Datum „Zahl“ dabei den größten Einzelwert erreicht, zeigt sich, dass die akademische Sportpädagogik in unserem Sample in der Summe etwas stärker text- als zahlenbasiert forscht (z. B. Transkripte zu Gesprächen und Video-Stills). Beobachtungen und offene schriftliche Befragungen sind oftmals als Begleitdaten zu primären Datensorten angelegt, z. B. als eher partielle Feldbeobachtungen neben Interviews oder ergänzende offene Fragen in geschlossenen Fragebogen. Die Analyse von Dokumentendaten bezieht sich vorwiegend auf curriculare Texte (z. B. Lehrpläne, Ausbildungskonzeptionen), die oftmals im Rahmen von empirischen Primärerhebungen durchgeführt werden.

4.9 Datenerhebungsstrategien

Die Kategorie „Datenerhebungsstrategien“ umfasst Codes, die sich auf die methodische Dimension des Forschungsprofils der Sportpädagogik beziehen. Sie erlauben Aussagen zu konkreten methodischen Verfahrensweisen, mit denen in empirisch ausgerichteten Forschungsprojekten die Informationsbasis zusammengestellt wird, aus der die angezielten Erkenntnisse generiert werden. Die Erhebungsstrategie „Befragung“ thematisiert reaktive Methoden, bei denen die Daten aus schriftlichen oder mündlichen Selbstaussagen der Untersuchten generiert werden. Die Erhebungsstrategie „Beobachtung“ umfasst Methoden, bei denen die Daten durch ein systematisches Verfolgen von sozialen Situationen erzeugt werden. Die Erhebungsstrategie „Messung“ markiert reaktive Methoden, bei denen mit standardisierten Testinstrumenten bestimmte Ausprägungen eines definierten Merkmals

entlang einer für das Merkmal eingeführten Messeinheit quantifizierend bestimmt werden. Die Erhebungsstrategie „Dokument“ bezieht sich auf Daten, die in nicht-reaktiven Erhebungsprozessen zusammengestellt und gesammelt werden.

Tab. 9 Kodierung „Datenerhebungsstrategien“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)	Weitere Differenzierungen	n
Daten- erhebungs- strategien	Befragung	173 (62%)	Quantifizierende Fragebögen	91
			Qualitative Interviewformen	82
	Beobachtung	40 (14%)		
	Messung	39 (14%)		
	Dokument	27 (10%)		

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 279 Codes erfasst (Tab. 9). Die Sportpädagogik zeichnet dabei ein empirisches Forschungsprofil, das seine Daten mehrheitlich mit reaktiven Befragungsverfahren gewinnt und Forschungsergebnisse maßgeblich auf der Basis von Selbstaussagen generiert. Andere Verfahrensgruppen spielen mit jeweils ähnlicher Gewichtung eine ergänzende Rolle und befriedigen mindestens, anteilig auch in Übereinstimmung mit populären methodischen Tendenzen (z. B. Rekonstruktive Videographie) oder bildungspolitischen Schwerpunkten (z. B. outputorientierte empirische Bildungsforschung), bestimmte empirische Forschungstrends im Wissenschaftssystem.

4.10 Datenauswertungsstrategien

Die Kategorie „Datenauswertungsstrategien“ beinhaltet Aussagen zu konkreten methodischen Verfahrensweisen, mit denen empirisch ausgerichtete Forschungsprojekte Informationen aus (Roh-)Daten gewinnen.

Tab. 10 Kodierung „Datenauswertungsstrategien“

Oberkategorie	Unterkategorien	N (%)	Weitere Differenzierungen	n
Datenauswertungsstrategien	Quantitativ*	196 (63%)	Verfahren zur Unterschiedsprüfung	93
			Verfahren zur Prüfung von Zusammenhängen	64
			Verfahren zur Analyse von Datenstrukturen	27
	Qualitativ*	114 (37%)	Qualitative Inhaltsanalyse	59
			Interpretative Verfahren	26
Rekonstruktive Verfahren			9	

* Differenzen in der Summe resultieren daraus, dass nicht alle Codes auf einer weiteren Ebene unterhalb der Kategorie ausdifferenziert werden konnten.

Quantitative Forschung

Die Unterkategorie „Quantitative Forschung“ bezieht sich auf Auswertungsstrategien auf Basis von numerischen Daten. In Anlehnung an die Grundlagenliteratur (z. B. Bühner & Ziegler, 2017) erfolgte die Kodierung inferenzstatistischer Verfahren entlang von drei Kategorien: „Verfahren zur Unterschiedsprüfung“, „Verfahren zur Prüfung von Zusammenhängen“ und (vorwiegend explorative) „Verfahren zur Analyse von Datenstrukturen“.

Insgesamt wurden in dieser Kategorie 196 Codes erfasst (Tab. 10). Über die drei Verfahrensgruppen hinweg zeigt sich in unserem Sample ein breites Spektrum an quantitativen Auswertungsverfahren. Insgesamt kamen 13 unterschiedliche uni- und multivariate Verfahren zum Einsatz, wobei einige zur Vereinfachung zusammengefasst wurden. Dies betrifft z. B. „Varianzanalysen“ (40 Codes), welche bei den Verfahren zur Unterschiedsprüfung am häufigsten kodiert wurden. Bei den Verfahren zur Prüfung von Zusammenhängen wurden „Bivariate Korrelations- und lineare Regressionsanalysen“ sowie „Strukturgleichungsmodelle“ (jeweils 13 Codes) und bei den Verfahren zur Analyse von Datenstrukturen „Faktorenanalysen“ (7 Codes) am häufigsten kodiert. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass häufig mehrere Verfahren innerhalb eines Forschungsprojektes eingesetzt wurden. Dies erklärt, dass trotz einer vergleichbaren Anzahl an quantitativen und quantitativen Forschungsprojekten, insgesamt mehr Codes bei den quantitativen Verfahren gesetzt wurden. Betrachtet man darüber hinaus die Untersuchungssettings, so zeigt sich ein Einsatz von ‚komplexeren‘ quantitativen Auswertungsverfahren (z. B. Strukturgleichungsmodelle, Mehrebenenanalysen) v. a. bei Forschungsprojekten in der Schule bzw. mit Schüler*innen. Abgesehen von einem grundsätzlich starken Fokus auf

die Schule ist dies ggf. darauf zurückzuführen, dass in diesem Kontext eine vergleichsweise hohe Probandenzahl rekrutiert werden kann (z. B. im Rahmen von großflächigen Interventionsstudien).

Qualitative Forschung

Die Unterkategorie „Qualitative Forschung“ bezieht sich auf Strategien der empirischen Datenauswertung, die auf sinnverstehende Sachverhalte abzielt und sinnverstehende Auswertungsmethoden einsetzt (Reichertz, 2016). Die Auswertungsstrategie „Inhaltsanalyse“ umfasst Varianten der Qualitativen Inhaltsanalyse. Die Auswertungsstrategie „Interpretation“ bezieht sich auf nicht-standardisierte Auswertungsverfahren, die subjektive und soziale Sinnstrukturen deutend verstehen. Die Auswertungsstrategie „Rekonstruktion“ markiert nicht-standardisierte Auswertungsverfahren, die den (latenten) praktischen Sinn von Handlungen rekonstruieren.

In dieser Kategorie wurden 114 Kodes zugeordnet (Tab. 10). Der wesentliche Anteil der qualitativen Forschung in der Sportpädagogik arbeitet im vorliegenden Sample mit Varianten der Qualitativen Inhaltsanalyse (v. a. Mayring, Kuckartz). Damit sind die Erkenntnisgehalte maßgeblich auf manifeste Aussagegehalte festgelegt. Tiefere oder latente Datenauswertungen (v. a. von Texten) sind vergleichsweise selten. Schwerpunkte der hermeneutischen Verfahren bilden Varianten der Grounded Theory Methodologie (GTM) und der Dokumentarischen Methode (DM). Beide Strategien sind in gewisser Weise mit bestimmten Trends aus den Bezugsdisziplinen verwickelt und werden jeweils insbesondere von prägenden Forschenden-Generationen und deren Qualifikand*innen verfolgt (z. B. Grounded Theory Methodologie ab den 2000er Jahren, Dokumentarische Methode gegenwärtig durch Einflüsse aus der rekonstruktiven Unterrichtsforschung). Die methodischen Innovationen haben dabei sicherlich auch eine abgrenzende und legitimierende Bedeutung für jeweils nachwachsende akademische Generationen. Weitere klassische hermeneutische Verfahren sind im Erhebungszeitraum kaum in Anwendung (z. B. Objektive Hermeneutik) oder mit den etablierten Verfahren verknüpft (z. B. Sequenzanalysen).

5 Diskussion

Kernanliegen der vorgestellten Untersuchung ist die empirische Beschreibung des gegenwärtigen Forschungsprofils der Sportpädagogik in Deutsch-

land. Unter Berücksichtigung des gegenstandstheoretisch und methodisch abgesteckten Geltungsbereichs liegt der zentrale Wert der Studie in der Systematik und Vielschichtigkeit der Beschreibung: Das entwickelte Kategoriensystem ermöglicht einen mehrdimensionalen Zugang zu den Forschungsaktivitäten mit professoraler Beteiligung der vergangenen Dekade. Im Ergebnis eröffnet dies eine aussagekräftige inhaltlich strukturierte Verdichtung in Hinblick auf die theoretisch-inhaltliche Dimension, die epistemologische Dimension, die Zugangsdimension sowie die methodische Dimension der forschenden Sportpädagogik in Deutschland. Auch wenn die im Querschnitt angelegte Erhebung keine Entwicklungstendenzen anzeigen kann, können die Befunde in Bezugnahme auf vergangene Beiträge disziplinärer Selbstbespiegelung eine Grundlage für empirisch gestützte Einschätzungen in Bezug auf Entwicklungen bieten, bspw. mit Blick auf die Häufigkeit oder Verteilung von kodierten Segmenten in den einzelnen Kategorien.

In unserer Einordnung möchten wir insbesondere zwei zentrale Befunde schlaglichtartig hervorheben. Die Studie bestätigt *erstens* die von Thiele (2021, S. 6) konstatierte „deutliche Tendenz zur Empirisierung“. In der theoretisch-inhaltlichen Dimension sind geisteswissenschaftliche Bezüge maßgeblich ausgewiesen, allerdings mehrheitlich in Anwendung, um Forschungsgegenstände, die empirisch untersucht werden, zu formatieren. Die epistemologische Dimension zeigt ein Primat empirischer Modi der Wissensproduktion, die Grundlagen- und Anwendungsforschung gleichgewichtet integriert. Die Zugangsdimension spezifiziert den empirischen Schwerpunkt für das formale Bildungssystem und Akteursperspektiven. Das spezifische Primat empirischer Studien markiert eine gleichermaßen überproportionale wie fachspezifische „realistische Wende“ (Roth, 1962), die zugleich mit einer Marginalisierung geisteswissenschaftlicher Arbeitsweisen einhergeht (Thiele, 2018). Vor dem Hintergrund einer historisch gewachsenen, durchaus umkämpften, zugleich aber immer wieder ins Feld geworfenen identitätsstiftenden wissenschaftstheoretischen Profilierung der Sportpädagogik ist dieser Zustand sicherlich weiter zu diskutieren (vgl. dazu Balz, 1998).

Die akademische Sportpädagogik in Deutschland kommt *zweitens* gegenwärtig maßgeblich als spezifisch ausdifferenzierte Empirie des Schulsports daher. Dies zeigt sich insbesondere in der Inhalts- und Zugangsdimension. Der Sportunterricht und die universitäre Sportlehrkräftebildung bilden die zentralen Gegenstandsbereiche des Forschungsprofils, gegenwärtig mit einer Schlagseite auf die Forschungsperspektive „Akteur“, das schu-

liche Setting „Sekundarstufe“ und anwendungsorientierte „Konzepte und Entwürfe“. Damit zeigt sich die forschende Sportpädagogik stark auf Linie zur empirischen Bildungsforschung, die gegenwärtig auf evidenzorientierte Schulentwicklung und Verbesserung der Lehrkräftebildung ausgerichtet ist (Gräsel, 2020). Im Umkehrschluss können die Befunde somit durchaus auch als Anregung verstanden werden, weiteren Forschungsfeldern eine größere Aufmerksamkeit zu widmen, damit die akademische Sportpädagogik ihrer Ausrichtung als problemorientierte Handlungswissenschaft „aus der Praxis für die Praxis“ (Meinberg, 1996, S. 20) mit einem Fokus auf Bewegung, Spiel und Sport in verschiedenen sozialen Feldern in Zukunft (noch stärker) gerecht wird. Exemplarisch sind (sport-)pädagogische Herausforderungen im (Nachwuchs-)Leistungssport (z. B. Güllich & Richartz, 2015; Prohl & Lange, 2004) und im organisierten Kinder- und Jugendsport (z. B. Sygusch, 2023) zu nennen. Darüber hinaus sind Projekte im außerschulischen Sport bzw. der bewegungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit zu nennen, die ein fruchtbares Forschungsfeld der Sportpädagogik darstellen können (z. B. Becker et al., 2017; Morsbach et al., 2023).

Da wissenschaftliches Wissen stets perspektivisch ist, sind auch die Befunde und Interpretationen der vorliegenden Studie an unsere spezifischen Blickwinkel und Vorannahmen geknüpft. Diese sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Im Rahmen dieser Reflexion sollen dazu vier zentrale Limitationen beispielhaft diskutiert werden, die sich auf theoretische, methodische und empirische Aspekte der Untersuchung beziehen.

- Gegenstandstheoretisch agiert die Studie aufgrund der epistemischen Ausrichtung von Inhaltsanalysen tendenziell zusammenfassend und damit komplexitätsreduzierend. Das Forschungsprofil ist komplexer, als es dessen so gearbete wissenschaftliche Beschreibung zu fassen mag. Zudem wird der Gegenstand auf kognitive Eigenschaften enggeführt (Kaldewey & Schauz, 2023, S. 23). Soziale oder institutionelle Eigenschaften der deutschen Sportpädagogik (z. B. Kurz, 1987, 1992; Thiele, 2013) sind für unsere Bestandsaufnahme sicherlich unterrepräsentiert.
- Feldtheoretisch beschneidet die Studie durch den Zugang über Professuren in Deutschland und die damit verbundene Begrenzung des Datenkorpus das Forschungsprofil zwar begründet, aber spezifisch. Ausgeblendet werden Projektzusammenhänge ohne professorale Beteiligung, bspw. des wissenschaftlichen Mittelbaus und aus anderen Teilen der deutschsprachigen Sportpädagogik (v. a. aus Österreich und der Schweiz). Darüber hinaus erfolgten im Sampling-Prozess auch auf der Ebene

- der Professuren weitere Selektionen (z. B. Ausschluss von Lehrstuhlvertretungen, zum Erhebungszeitpunkt emeritierten Professor*innen oder Professuren mit Mehrfach-Denomination, die eindeutig nicht im Bereich Bildung und Erziehung forschen).
- Methodisch wurzeln unsere Auswertungen in Daten die im Vergleich der individuellen Forschungsprofile durchaus erhebliche Unterschiede im Umfang und ihrer Ausführlichkeit aufweisen (allen voran bzgl. der Detailliertheit der Projektbeschreibungen aber auch in Hinblick auf begleitende Publikationen), sodass die Kodierungen einen sehr unterschiedlichen Differenzierungsgrad aufweisen. In der Folge haben wir deshalb an einigen Stellen auf eine detailliertere Auswertung verzichtet (z. B. von eingesetzten Verfahren zur Datenauswertung). Zudem haben wir uns im Rahmen der Auswertung dazu entschieden, den Datenkorpus in einem ersten Schritt deskriptiv zu beschreiben. Für eine weitergehende Auseinandersetzung bietet es sich bspw. an, den Datensatz in weiteren Schritten auch analytisch auszuwerten (z. B. Netze und Knotenpunkte, Zeitreihen).
 - Empirisch ist unsere Untersuchung eine beschreibende Momentaufnahme, deren Zeitspanne spezifisch sozial imprägniert ist. So ist etwa die identifizierte Schlagseite „Professionalisierung“ sicherlich auch in Zusammenhang mit der BMBF-Qualitätsinitiative Lehrerbildung (2013-2023) zu betrachten, die zahlreiche sportpädagogische Projekte initiiert hat.

Unsere Bestandsaufnahme bietet Anschluss für weitere Formate der Selbstvergewisserung. So könnten etwa Analogien zu Entwicklungen in anderen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen bzw. relevanten Bezugsdisziplinen hergestellt werden und das Forschungsprofil in Beziehung zu vergleichbaren Fachgebieten gesetzt werden. Darüber hinaus könnte das Forschungsprofil mit wissenschaftspolitischen Entwicklungen relationiert werden, beispielsweise in (kritischer) Bezugnahme auf wissenschaftsinterne und -externe Förderpolitiken. Zudem ließen sich als Kontext für weitere disziplinäre Praktiken folgende Folge-Fragen reflektieren: Inwiefern imprägnieren etwa inhaltliche Ausrichtungen der Disziplin die Sportpädagogik als „soziale Institution“ (Stichweh, 1994), in einem Sinne, dass sich beispielsweise Arbeitsgruppen und Projektzusammenhänge daran ausrichten? Geht die gegenwärtige Zentrierung auf empirische Schulsport- und Professionalisierungsforschung einher mit einer zeitverzögerten institutionellen Spezialisierung (z. B. Denomination von Lehrstühlen)? Welche Bedeutung kommt dem

disziplinären Forschungsprofil für individuelle Karrieren zu? Inwiefern ist es für den wissenschaftlichen Nachwuchs geboten, sich in Hauptstränge eines Forschungsprofils einzuschreiben und inwiefern kann sich dieser erlauben, in den Hintergrund gerückte Felder der Sportpädagogik zu bespielen?

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass unsere empirische Bestandsaufnahme einerseits eine breit aufgestellte Sportpädagogik zeichnet, die bei aller Schwerpunktlegerung auf den Schulsport zahlreiche Felder pädagogischer Möglichkeiten und Wirklichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport multiperspektivisch und multimethodisch adressiert. Auf der anderen Seite laden die Ergebnisse zu einer kritischen Reflexion darüber ein, inwiefern sich ein wissenschaftliches Fachgebiet, das sich von bestimmten Bezugsdisziplinen entfernt oder auf bestimmte Gegenstandsfelder spezialisiert möglicherweise nachhaltig dahingehend verändert, als dass ihr lange Zeit als selbstverständlich angenommene Perspektiven und Arbeitsweisen verloren gehen könnten (vgl. hierzu Thiele, 2013).

Literatur

- Balz, E. (1998). Was steht geschrieben? Inhaltsanalytische Bemerkungen zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik – Zehn Jahre danach. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17.5.1997 in Köln* (S. 123–129). Czwalina.
- Balz, E. (2000). Sport oder Bewegung – eine Frage der Etikettierung? *dvs-Informationen*, 15(4), 8–12.
- Balz, E., & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Meyer & Meyer.
- Balz, E., & Kuhlmann, D. (Hrsg.). (2018). *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2017 in Hannover* (Bd. 269). Feldhaus.
- Balz, E., & Kuhlmann, D. (Hrsg.). (2023). *Gelebte Sportpädagogik*. Feldhaus.
- Balz, E., & Neumann, P. (Hrsg.). (2000). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5.6.1999 in Regensburg* (Bd. 113). Czwalina.
- Balz, E., & Wibowo, J. (2023). Spannungsfelder der Sportpädagogik. In W. Langer, I. Bähr, E. Gerlach, C. Krieger, & M. Walter (Hrsg.), *Sportpädagogik – der Sitzplatz zwischen den Stühlen?! Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 08.-10. Juni 2023 in Hamburg* (S. 20). Universität Hamburg.
- Balz, E., Krieger, C., Miethling, W.-D., & Wolters, P. (Hrsg.). (2020). *Empirie des Schulsports* (3. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (Hrsg.). (1996). *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse*. suhrkamp.

- Becker, B., Bindel, T., & Heinisch, S. (2017). Sport in sozialer Verantwortung. Bedeutung und Rolle der Sportpädagogik. *German Journal for Exercise and Sport Research*, 48(1), 110–119. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0482-z>
- Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 788–806. <https://doi.org/10.3262/ZP2006788>
- Bora, A. (2007). *Die disziplinären Grundlagen der Wissenschaft*. Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. Polity Press.
- Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung - Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmund Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung – Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 14–50). Meyer & Meyer.
- Brehm, W., & Kurz, D. (Red.). (1987). *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik. Tagung zur Gründung einer dvs-Sektion Sportpädagogik am 25./26. Juni 1987 im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld*. dvs.
- Brush, S. G. (1988). *The History of Modern Science. A Guide to the Second Scientific Revolution, 1800-1950*. Iowa State University Press.
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Grundlagen und Umsetzung mit SPSS und R* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Pearson Studium.
- Ehni, H. (2002). Erziehen – Qualifizieren – Bilden. Herausforderungen sportpädagogischer Forschung und Theoriebildung. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.-16.6.2001 in Münster* (S. 13–30). Czwalina.
- Enders, J. (1996). *Die wissenschaftlichen Mitarbeiter: Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten*. Campus.
- Felt, U., Nowotny, H., & Taschwer, K. (1995). *Wissenschaftsforschung. Eine Einführung*. Campus.
- Friedrich, G. (Hrsg.). (2002). *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.-16.6.2001 in Münster* (Bd. 126). Czwalina.
- Gerlach, E., & Brandl-Bredenbeck, H. P. (2022). Systematik zentraler Forschungsansätze. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 169–182). Kohlhammer.
- Gissel, N. (2020). 100 Jahre Sportwissenschaft in Deutschland – und wo steht die Sportpädagogik? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 480–486.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(1), Art. 17. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Gogoll, A., & Messmer, R. (Hrsg.). (2013). *Sportpädagogik zwischen Beliebigkeit und Stillstand. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7.-9. Juni 2012 in Magglingen*. BASPO.

- Gräsel, C. (2020). Der Professionsbezug der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 67–78.
- Grimminger-Seidensticker, E., & Krieger, C. (2022). Forschungsmethodische Zugänge. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 154–168). Kohlhammer.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik: Anthropologisch-didaktische Untersuchungen*. Barth.
- Grupe, O. (1973). Philosophisch-anthropologische Grundlagen des Sports. In H. Lenk, S. Meyer, & E. Beyer (Hrsg.), *Philosophie des Sports* (S. 185–204). Hofmann.
- Gugutzer, R. (2024). Widerfahrnisse des Sports. Vom unausgeschöpften Potenzial der philosophischen Anthropologie für die Sportwissenschaft. *Sport und Gesellschaft*, 21(2), 115–141. <https://doi.org/10.1515/sug-2024-2014>
- Güllich, A., & Richartz, A. (2015). Leistungssport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach, & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 140–161). Hofmann.
- Gutsche, K.-J. (1975). *Zur gegenwärtigen Problematik der Sportpädagogik: Versuch einer Standortbestimmung*. Czwalina.
- Hoffmann, A. (2008). Publikationen und empirische Forschung – Wie präsentiert sich die deutsche Sportpädagogik? In V. Oesterheld, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz, & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7.-9. Juni 2007 in Augsburg* (S. 219–223). Czwalina.
- Jaitner, D., Körner, S., & Serwe-Pandrick, E. (2021). „Claim vs. reality” – A German case study on modes and functions of sport-pedagogical communication. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 775322. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.775322>
- Kaldewey, D., & Schauz, D. (2023). Die Wissenschaft als Gegenstand von Wissenschaft. In D. Kaldewey (Hrsg.), *Wissenschaftsforschung* (S. 3–30). De Gruyter.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kurz, D. (1987). Zur Situation sportpädagogischer Forschung in der Bundesrepublik Deutschland: wissenschaftspolitische Provokationen. In W. Brehm & D. Kurz (Red.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik. Tagung zur Gründung einer dvs-Sektion Sportpädagogik am 25./26. Juni 1987 im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld* (S. 7–18). dvs.
- Kurz, D. (1992). Sportpädagogik als Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft*, 22(2), 145–154. <https://doi.org/10.1007/BF03178028>
- Laging, R. (1999). Einführung: Bewegungslernen zwischen Sachstruktur und Lebensgeschichte. In B. Heinz & R. Laging (Hrsg.), *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.-13.6. in Magdeburg* (S. 5–8). Czwalina.

- Langer, W., Bähr, I., Gerlach, E., Krieger, C., & Walter, M. (2023). *Sportpädagogik – der Sitzplatz zwischen den Stühlen?! 36. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 08.-10. Juni 2023*. Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.13511>
- Meinberg, E. (1979). *Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik. Analysen zum Theorieverständnis von Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik*. Academia.
- Meinberg, E. (1996). *Hauptprobleme der Sportpädagogik* (3. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Morsbach, K., Edelhoff, D., Brockers, P., & Gebken, U. (2021). *Open Sunday: Konzepte und Einblicke in eine sport- und sozialpädagogische Arena für alle Kinder*. Arete.
- Neuber, N. (2011). Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft? – Annäherungen zwischen Sollen und Sein. In B. Gröben, V. Kastrup, & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5. Juni 2010 in Bielefeld* (S. 44–58). Hamburg: Czwalina.
- Neuber, N., & Golenia, M. (2021). Lernorte für Kinder und Jugendliche im Sport. In A. Göllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft – Handbuch Sport und Sportwissenschaft* (S. 55–71). Springer.
- Oesterheld, V., Hofmann, J., Schimanski, M., Scholz, M., & Altenberger, H. (Hrsg.). (2008). *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7.-9. Juni 2007 in Augsburg* (Bd. 175). Czwalina.
- Oesterheld, V., Sygusch, R., Bähr, I., & Gerlach, E. (2010). Nature and function of sport pedagogy – A review of literature in German publications (2007-2009). *International Journal of Physical Education*, 47(1), 10–24.
- Prohl, R. (1991). *Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriß*. Hofmann.
- Prohl, R. (2013). Sportpädagogik als Wissenschaftsdisziplin – Eine Standortbestimmung mit empirischem Ausblick. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(1), 5–30.
- Prohl, R., & Lange, H. (2004). *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten*. Hofmann.
- Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Springer.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2(6), 481–491.
- Roth, P. H. (2023). Disziplinen und Kulturen der Wissenschaft. In D. Kaldewey (Hrsg.), *Wissenschaftsforschung* (S. 75–92). De Gruyter.
- Scherler, K. (1989a). Sportpädagogik – wohin? In K. Scherler (Red.), *Sportpädagogik – wohin? 1. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 9.-11. Juni 1988 in Reinhausen* (S. 5–10). Czwalina.
- Scherler, K. (Red.). (1989b). *Sportpädagogik – wohin? 1. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 9.-11. Juni 1988 in Reinhausen* (Bd. 36). Czwalina.

- Schierz, M., & Thiele, J. (1998). Standortbestimmung der Sportpädagogik – Zehn Jahre danach. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik – Zehn Jahre danach. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17.5.1997 in Köln* (S. 7–14). Czwalina.
- Schierz, M., Hummel, A., & Balz, E. (Hrsg.). (1994). *Sportpädagogik: Orientierungen – Leitideen – Konzepte. Jahrestagungen der dvs-Sektion Sportpädagogik 1992 in Hachen und 1993 in Kienbaum* (Bd. 58). Academia
- Schneijderberg, C. (2018). *Promovieren in den Sozialwissenschaften. Eine sozialisationstheoretische Erschließung des Forschungsfeldes Promotion*. Springer VS.
- Schürmann, V., & Körner, S. (Hrsg.). (2015). *Reflexive Sportwissenschaft. Konzepte und Fallanalysen*. lehmanns media.
- Stibbe, G. (2018). Schulsportforschung – Konturen einer Standortbestimmung. In H. Aschebrock & G. Stibbe (2018), *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 15–28). Waxmann.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Suhrkamp.
- Sygyusch, R. (2023). Bildung im organisierten Kinder- und Jugendsport. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport. Grundlagen und Offerten* (S. 165–181). Springer VS.
- Sygyusch, R., Guardiera, P., & Reimers, A. K. (2022). Bildungsthemen. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid, & R. Sygyusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 226–241). Kohlhammer.
- Thiele, J. (2000). Bescheidenheit als Anspruch? – Eine Vision zukünftiger Sportpädagogik. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5.6.1999 in Regensburg* (S. 15–28). Czwalina.
- Thiele, J. (2008). Formen der Erkenntnisgenerierung in der Schulsportforschung – Methodologien und Methoden. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung – Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 51–72). Meyer & Meyer.
- Thiele, J. (2013). „Normale Wissenschaft“ – Die Sportpädagogik im Prozess der Normalisierung? In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit. 25. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7. bis 9. Juni 2012 in Magglingen* (S. 27–46). BASPO.
- Thiele, J. (2018). Erkenntnisgenerierung in der Schulsportforschung – ein zweiter Blick. In H. Aschebrock & G. Stibbe (2018), *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 29–43). Waxmann.
- Thiele, J. (2021). Sportpädagogik. Differenzierungsprozesse und aktuelle Entwicklungen. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 3–13). Springer VS.
- Thiele, J., & Schierz, M. (Hrsg.). (1998). *Standortbestimmung der Sportpädagogik – Zehn Jahre danach. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17.5.1997 in Köln* (Bd. 97). Czwalina.

- Wiesche, D., Fahlenbrock, M., & Gissel, N. (Hrsg.). (2016). *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum* (Bd. 255). Feldhaus.
- Willimczik, K. (2014). Interdisziplinäre Sportwissenschaft – der Weg zu einer paradigmatischen Begründung. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 181–228). Springer.
- Zuckerman, H. (1988). The sociology of science. In N. J. Smelser (Hrsg.), *Handbook of Sociology* (S. 511–574). Sage.

„Forschungsprofile der Sportpädagogik/-didaktik“

Standort:

Denomination Lehrstuhl / Professur:

Kontakt:

Quelle der Angaben:

A Forschungsschwerpunkte

In einer ersten Tabelle haben wir bereits inhaltliche Eintragungen vorgenommen, die wir Ihrer institutionellen Web-Präsenz entnehmen konnten. Bitte korrigieren, ergänzen, modifizieren und/oder bestätigen Sie die Angaben. Das Feld „Weitere Angaben“ öffnet Raum für alle aus Ihrer Sicht relevanten Aspekte, die durch unsere Vorkategorisierung ansonsten außen vor geblieben wären.

Hauptkategorie	Unterkategorie	Angaben
Bezugsdisziplinäre Schwerpunkte		<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... • ... • ...
Inhaltlich-thematische Schwerpunkte	Forschungsfelder (z. B. Sozialisation, Kompetenz, Professionalisierung)	<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... • ... • ...
	Settings (z. B. Familie, Schule, Verein)	<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... • ... • ...
	Konkrete Gegenstände/Phänomene (z. B. Körper und Scham; adapted physical activity)	<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... • ... • ...

Epistemologisch-methodische Schwerpunkte	Paradigmen (z. B. hermeneutisch, normativ, empirisch (quantitativ/qualitativ/mixed))	<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... • ... • ...
Weitere Angaben	Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • ... • ...

B Forschungsprojekte (Projektbeginn zwischen 2013 und 2022)

Auch in der zweiten Tabelle haben wir bereits konkrete Forschungsprojekte voreingetragen, die wir Ihrer institutionellen Web-Präsenz entnehmen konnten. Bitte korrigieren, ergänzen, modifizieren und/oder bestätigen Sie auch hier die entsprechenden Angaben (v. a. Zielstellung/Erkenntnisinteresse; inhaltliche Beschreibung; Methodik). Um die Bearbeitung für Sie möglichst unkompliziert und arbeitsökonomisch handzuhaben, können Sie die erbetenen Kurzbeschreibungen gerne bspw. aus anderen Dokumenten per Copy & Paste einspeisen oder diese Dateien bspw. als Angang beifügen, denen wir dann die entsprechenden Informationen entnehmen können.

Titel des Forschungsprojektes	Eigen-finanziert	Drittmittel-finanziert	Begleitung durch mind. eine wiss. Publikation	Kurzbeschreibung
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kategoriensystem

Kategorie	Definition	Datengrundlage	Anmerkungen	Ankerbeispiele
<p><i>Wissenschaftliche Bezugsdisziplinen</i></p>	<p>Diese Kategorie umfasst Codes, die sich auf die theoretische Dimension des Forschungsprofils der Sportpädagogik/-didaktik beziehen. Kodiert werden Aussagen zu akademischen (Groß-)Disziplinen, aus denen die Theorien und theoretischen Grundlagen stammen, auf die sich die Forschung der einzelnen Professuren bezieht.</p>	<p>Die Daten werden auf der Ebene der Profile quantifiziert. Als Datengrundlage gilt deshalb „A Forschungsschwerpunkte“ der vorbereiteten individuellen Forschungsprofile. Eine Ergänzung bislang nicht angeführter Aussagen aus einzelnen Projektbeschreibungen möglich.</p>	<p>Da die Selbst- und (aus den Projektbeschreibungen abgeleiteten) Fremddaten eine unterschiedliche „Flughöhe“ haben, erfolgt die Kodierung zunächst ohne Ordnung nach Abstraktionsgrad. Die Ordnung erfolgt nach dem Ende der Kodierung induktiv.</p>	<p>Allgemeine Pädagogik, Körpersoziologie, Trainingswissenschaft, Inklusionsforschung, Schulpädagogik</p>
<p><i>Forschungsgegenstand</i></p>	<p>Diese Kategorie umfasst Codes, die sich auf die Gegenstandsdimension des Forschungsprofils der Sportpädagogik/-didaktik beziehen. Kodiert werden Aussagen zu Forschungsfeldern und (darin verorteten) konkreten Forschungsthemen, die in den wissenschaftlichen Projekten zum Gegenstand der Forschung werden.</p>	<p>Die Daten werden auf der Ebene der Profile quantifiziert. Als Datengrundlage gilt deshalb „A Forschungsschwerpunkte“ der vorbereiteten individuellen Forschungsprofile. Eine Ergänzung bislang nicht angeführter Aussagen aus einzelnen Projektbeschreibungen ist möglich.</p> <p>Bei dieser Kategorie stehen die Selbstauskünfte im Vordergrund und werden unabhängig von unserem disziplinären Verständnis kodiert. Beim Kodieren ist stets (noch einmal) zu prüfen, ob die Forschungsfelder und Gegenstände die unten gelisteten Projekte</p>	<p>Da die Selbst- und (aus den Projektbeschreibungen abgeleiteten) Fremddaten eine unterschiedliche „Flughöhe“ haben, erfolgt die Kodierung zunächst ohne Ordnung nach Abstraktionsgrad. Die Ordnung erfolgt nach dem Ende der Kodierung induktiv.</p>	<p>Professionalisierung, Schulsportentwicklung, Üben im Sportunterricht, Fachkonstruktionen, sprachlichen Handeln von Sportlehrkräften, Auswirkungen der Digitalisierung auf Sport und Schulsport</p>

<p><i>Erkenntnisziel</i></p>	<p>Diese Kategorie umfasst Kodes, die sich auf die Zugangsdimension des Forschungsprofils der Sportpädagogik/-didaktik beziehen. Kodiert werden Aussagen zur grundlegenden Ausrichtung, mit welchem Ziel Forschung betrieben wird. Grundständig werden in der vorliegenden Studie hier Grundlagen- und angewandte Forschung unterschieden.</p>	<p>„Grundlagenforschung“ zeichnet sich aus durch eine erkenntnisorientierte Forschungsstrategie. Ziel ist ein Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisstand. Unterschieden werden hier im Rahmen der Studie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorative Beschreibungen, um Phänomene zu erklären oder zu verstehen (ohne praktischen Bezug oder praktische Implikationen) - Instrumententwicklung: <p>Forschung, die sich auf die Entwicklung von wissenschaftlichen (z. B. Erhebungs-, Testinstrumenten etc.) Instrumenten bezieht</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wirkungsforschung, die sich auf normative Ansprüche bezieht (z. B. cohort studies, case-control studies) - Grundlagenorientierte Interventionsforschung (vgl. „echte“ quasi-experimentelle Designs mit grundlagenorientierter Forschungsabsicht) <p>„Angewandte Forschung“ zeichnet sich aus durch eine nutzen- und bedarfsorientierte Forschungsstrategie. Ziel ist die wissenschaftlich fundierte Bearbeitung praxisbezogener Problemstellungen. Unterschieden werden hier im Rahmen der Studie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anwendungsorientierte Evaluationsforschung/ wissenschaftliche Begleitforschung (vgl. „Auftragsforschung zur 	<p>abdecken. Eine selektive Prüfung der Selbstangaben erfolgt in dieser Kategorie nicht.</p>	<p>Kodiert wird der Projekttitel. Der Kode wird aus der verfügbaren Beschreibung des Projekts abgeleitet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorative Beschreibungen: z. B. Praxeologische Unterrichtsforschung, theoretische oder konzeptionelle Arbeiten (z. B. Bietz) - Wirkungsforschung: z. B. Bewegungslernen im Sportunterricht, Sozialkompetenzerwerb im Sportunterricht - Grundlagenorientierte Interventionsforschung: z. B. Experimentelle Wirkungsanalyse von fachdidaktischen Konzepten (z. B. Grimminger-Seidensticker) - Anwendungsorientierte Evaluationsforschung: z. B. Evaluation von städtischen Bewegungsprogrammen - Praxisforschung: z. B. Differenzstudien
------------------------------	--	--	--	---	--

	<p><i>Modus der Wissensproduktion</i></p>	<p>Evaluation von Programmen etc. in einem weiten Sinn") - (Auf Verbesserung/Veränderung ausgerichtete) Praxisforschung (vgl. klare praktische Verwendungs-Absicht; auch bei Projekten, die zunächst ein Setting beforschen, um bspw. Handlungsempfehlungen zu geben, Material zu erstellen o. Ä.)</p>	<p>Die Daten werden auf der Ebene der Projekte quantifiziert. Als Datengrundlage gilt „B Forschungsprojekte“, d. h. die einzelnen Beschreibungen der Forschungsprojekte.</p>	<p>Kodiert wird der Projekttitel. Der Kode wird aus der verfügbaren Beschreibung des Projekts abgeleitet. Literaturübersichten werden nur kodiert, wenn es sich dabei um eigenständige Forschungsprojekte handelt. Bei unklaren empirischen Designs wird nicht kodiert für das entsprechende Projekt.</p>	<p>- Theoretische Forschung: z. B. „Zukunft des Körpers“ (Thiele), „Taxonomie zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht“ (Sygusch) - Empirische Forschung: z. B. qualitativ, quantitativ, mixed method - Literaturübersichten: z. B. systematic, scoping, narrative</p>
<p><i>Untersuchungsdesign</i></p>	<p>Diese Kategorie umfasst Kodes, die sich auf die Zugangsdimension des Forschungsprofils der Sportpädagogik/-didaktik beziehen. Kodiert werden Aussagen, die sich auf die Art und Weise der wissenschaftlichen Wissensproduktion beziehen: theoretische Forschung, empirische Forschung, Literaturübersichten.</p>	<p>- „Theoretische Forschung“ ist ein Modus der wissenschaftlichen Wissensproduktion, der Theorien als Analysegegenstand und Zielperspektive ansetzt. Theoretische Forschung agiert mit Datenmaterial, das nicht eigenständig für die Untersuchungen erhoben wurde. - „Empirische Forschung“ ist ein Modus der wissenschaftlichen Wissensproduktion, der den Weltzugang auf Beobachtungen der Realität stützt, seine Aussagen auf diese Realität bezieht und seine Ableitungen überprüft, indem er diese zu dieser Realität ins Verhältnis setzt. - „Literaturübersichten“ zielen darauf, den wissenschaftlichen Bestand zu einem bestimmten Thema zu sichten, zu rekonstruieren, zu vergleichen und daraus eigene Schlussfolgerungen zu ziehen.</p>	<p>Die Daten werden auf der Ebene der Projekte quantifiziert. Als Datengrundlage gilt „B Forschungsprojekte“, d. h. die einzelnen</p>	<p>- Bei „Studientyp“ wird der Projekttitel kodiert. Der Kode wird aus der verfügbaren Beschreibung des Projekts abgeleitet.</p>	<p>Siehe Beispiele in „Definitionen“</p>

	<p>Entscheidungen beziehen: Studientyp, beforstetes Setting, Datenquelle.</p>	<p>Sinne eines doing theory, vgl. Bellmann, 2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nicht-experimentelle Empirie: greift auf vorgefundene Gruppen zurück, beschreibt diese und/oder betrachtet deren vorgefundene Unterschiede (z. B. Querschnitt, Längsschnitt) - Experimentelle Empirie: zielt auf Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen Variablen ab (z. B. Quasiexperimente zur Wirkung verschiedener Unterrichtsdesigns, Organisationsformen etc.) - Literaturübersichten: vgl. Modus der Wissensproduktion <p>„Beforschte Settings“ bezieht sich auf das soziale Feld, in dem die Daten erhoben werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Settings inkl. Typen (z. B. verschiedene Schulformen) - Forschungsperspektive innerhalb der Settings (vgl. Akteure, Strukturen, Praxis; Bräutigam, 2008) <p>„Datenquelle“ bezieht sich auf das Datum, mit dem der Gegenstand beforstet wird, d. h. die Datensorte (z. B. Text, Bild, Zahl)</p>	<p>Beschreibungen der Forschungsprojekte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bei „Beforschte Settings“ und „Datenquelle“ wird der Kode in der Projektbeschreibung gesetzt. Bei „Settings“ wird jeweils nur ein signifikanter Kode pro Unterkategorie gesetzt. Bei „Datenquelle“ wird der Kode pro Datensorte gesetzt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Befragung: Interviewformen, Fragebogen - Beobachtung: Feldprotokolle, systematische Beobachtungsinstrumente - Messungen: Motorische Testbatterien, Intelligenztests
<p><i>Datenerhebung</i></p>	<p>Diese Kategorie umfasst Kodes, die sich auf die Zugangsdimension des Forschungsprofils der Sportpädagogik/-didaktik beziehen. Kodiert werden Aussagen zu konkreten methodischen Verfahrensweisen, mit denen die Informationsbasis zusammengestellt wird, aus der die angezielten Erkenntnisse generiert werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Befragung - Beobachtung - Messung - Dokument 	<p>Die Daten werden auf der Ebene der Projekte quantifiziert. Als Datengrundlage gilt „B Forschungsprojekte“, d. h. die einzelnen Beschreibungen der Forschungsprojekte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kategorie gilt nur für empirisch ausgerichtete Forschungsprojekte. - Kodiert wird der Projekttitel. Der Kode wird aus der verfügbaren Beschreibung des Projekts abgeleitet. 	

					<p>- Dokumente: z. B. Lehrpläne, Theorien, Internetseiten, E-Mails</p>
<p><i>Datenauswertung</i></p>	<p>Diese Kategorie umfasst Codes, die sich auf die Zugangsdimension des Forschungsprofils der Sportpädagogik/-didaktik beziehen. Kodiert werden Aussagen zu konkreten methodischen Verfahrenswesen, mit denen die für die angezielten Erkenntnisse benötigten Informationen aus (Roh-) Daten gewonnen werden.</p>	<p>- Qualitative Forschung: inhaltsanalytisch, interpretativ, rekonstruktiv</p> <p>- Quantitative Forschung: Zusammenhänge, Vergleiche/Unterschiede, Ähnlichkeitsstrukturen, Dimensionsreduktion</p>	<p>Die Daten werden auf der Ebene der Projekte quantifiziert. Als Datengrundlage gilt „B Forschungsprojekte“, d. h. die einzelnen Beschreibungen der Forschungsprojekte.</p>	<p>- Die Kategorie gilt nur für empirisch ausgerichtete Forschungsprojekte.</p> <p>- Da bei quantitativen Verfahren deskriptive Auswertungen obligatorisch sind, bleibt die Kodierung hier auf inferenzstatistische Verfahren beschränkt.</p> <p>- Kodiert wird der Projekttitel. Der Kode wird aus der verfügbaren Beschreibung des Projekts abgeleitet.</p>	<p>- Zusammenhänge: z. B. Korrelationsanalyse, Regressionsanalyse, Strukturgleichungsmodelle</p> <p>- Vergleiche/Unterschiede: (uni, multivariate) Varianzanalysen</p> <p>- Ähnlichkeitsstrukturen: Clusteranalyse</p> <p>- Dimensionsreduktion: Faktorenanalyse, Hauptkomponentenanalyse</p>
<p><i>Sonstiges</i></p>	<p>In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die keiner Hauptkategorie zugeordnet werden können, aber dennoch im Fokus der Forschungsfragen von Bedeutung sind.</p>				

Autor:innenverzeichnis

„Zukunft braucht Herkunft!“ – Antiquiertheit und Zeitgemäßheit einer anthropologischen Begründung der Sportpädagogik unter posthumanistischen Vorzeichen

Prof. Dr. Jörg Thiele,
Institut für Sport und Sportwissenschaft
TU Dortmund
Otto-Hahn-Str. 3
44227 Dortmund
jörg.thiele@tu-dortmund.de

Der „heimliche“ Lehrplan im Sportunterricht

Prof. Dr. Petra Wolters
Fach Sportwissenschaft,
Universität Vechta,
Driverstr. 22,
49377 Vechta
petra.wolters@uni-vechta.de

Quo vadis *Kompetenzorientierung im Sport*? Rück-, Ein- und Ausblick auf ein Bildungssetting-übergreifendes Thema

Dr. Clemens Töpfer (korrespondierender Autor)
Friedrich-Schiller-Universität Jena;
Institut für Sportwissenschaft;
Seidelstraße 20,
07749 Jena;
Phone: +49 3641 9-45697;
Mail: clemens.toepfer@uni-jena.de

Autor:innenverzeichnis

Prof. Dr. André Gogoll
Eidgenössische Hochschule für Sport in Magglingen (EHSM);
Abteilung Sportpädagogik;
Hauptstrasse 247,
2532 Magglingen;
Phone: +41 58 467 65 56;
andre.gogoll@baspo.admin.ch

Prof. Dr. Julia Hapke-König
Universität Koblenz;
Institut für Sportwissenschaft;
Universitätsstr. 1;
56070 Koblenz;
Phone: +49 261 287-2427;
Mail: julia-hapke@uni-koblenz.de

Annalena Möhrle
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg;
Department für Sportwissenschaft und Sport;
Gebbertstraße 123b,
91058 Erlangen;
Phone: +49 9131 85-69888;
Mail: annalena.moehrle@fau.de

Anna Siffert
Eidgenössische Hochschule für Sport in Magglingen (EHSM);
Abteilung Sportpädagogik;
Hauptstrasse 247,
2532 Magglingen;
Phone: +41 79 283 26 94;
anna.siffert@outlook.com

Prof. Dr. Ralf Sygusch
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg;
Department für Sportwissenschaft und Sport;
Gebbertstraße 123b,
91058 Erlangen;
Phone +49 9131 85-25010;
Mail: ralf.sygusch@fau.de

PD Dr. Sebastian Liebl
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg;
Department für Sportwissenschaft und Sport;
Gebbertstraße 123b,
91058 Erlangen;
Phone +49 9131 85-69888;
Mail: sebastian.liebl@fau.de

**Lehren und Lernen im Sportunterricht: Wirkungen professioneller
Kompetenzen und unterrichtlichem Handeln von Lehrpersonen auf die
Schüler:innenmotivation**

Sonja Büchel (sonja.buechel@phsg.ch)
Pädagogische Hochschule St.Gallen
Institut Schule und Profession (ISP-PHSG)
Hochschulgebäude Hadwig
Notkerstrasse 27
CH-9000 St.Gallen

Felix Kruse (felix.kruse@phsg.ch)
Pädagogische Hochschule St.Gallen
Institut Bewegung, Sport und Gesundheit (IBSG-PHSG)
Hochschulgebäude Mariaberg
Seminarstrasse 27
CH-9400 Rorschach

Christian Brühwiler (christian.bruehwiler@phsg.ch)
Pädagogische Hochschule St.Gallen
Prorektorat Forschung & Entwicklung
Hochschulgebäude Hadwig
Notkerstrasse 27
CH-9000 St.Gallen

„Der Sportunterricht an Förderschulen - ein blinder Fleck der Sportpädagogik?

Korrespondierender Autor:
Dr Matthias Zimlich
Universität Würzburg
Sportzentrum
Judenbühlweg 11
97082 Würzburg
matthias.zimlich@uni-wuerzburg.de

Wie forscht die Sportpädagogik in Deutschland? Eine inhaltsanalytische Studie zum gegenwärtigen Forschungsprofil

Korrespondierender Autor:
Prof. Dr. David Jaitner
Deutsche Sporthochschule Köln
Institut für Pädagogik und Philosophie
Abteilung Pädagogik
Am Sportpark Müngersdorf 6
50858 Köln
Tel.: 0221 4982-4730
E-Mail: d.jaitner@dshs-koeln.de

Dr. Daniel Schiller
ohne Institution
Klever Str. 120
41464 Neuss
E-Mail: schiller-d@gmx.de

Fynn Bergmann
Eberhard Karls Universität Tübingen
Institut für Sportwissenschaft
Arbeitsbereich Sportpsychologie und Methodenlehre
E-Mail: fynn.bergmann@uni-tuebingen.de