

Matthias Schierz

Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres

Bewährungsmythen als Wege aus der Anerkennungskrise

für Horst Ehni

THE SCHOOL SUBJECT "SPORTS" AND ITS IMAGINARY

PROVING MYTHS AS A WAY OUT OF THE RECOGNITION CRISIS

Zusammenfassung

Das Schulfach „Sport“ befindet sich in Deutschland in einer Anerkennungskrise. Der Beitrag umreißt die Strukturproblematik des Fachs und reflektiert die Leistungsfähigkeit von Bewährungsmythen zur Bewältigung eines Legitimationsnotstandes.

Schlagworte: Schulsport – Begründung – Mythos

Abstract

The school subject "sports" is in a recognition crisis in Germany. The following article outlines the structural problems of the subject and discusses the efficiency of proving myths in the coping with a legitimation crisis.

Key words: school sport – reason – myth

1 Einleitung

Aufgrund seiner besonderen Stellung im Kanon der Schulfächer steht in Deutschland das Schulfach „Sport“ in einer Strukturproblematik, deren Krisenpotenziale nahezu jederzeit ausbrechen können. Auch aktuell ist es im Zuge ökonomisch motivierter Bildungspolitik in eine ernst zu nehmende Lage geraten. Nicht nur in diesem Fall lässt sich beobachten, dass mit der Ausrufung eines Legitimationsnotstandes und der damit verbundenen Anerkennungskrise eine gesteigerte Arbeit an Fachmythen als Entwurf einer Krisenlösung evoziert wird. Die Versorgung des Schulfachs „Sport“ mit Bewährungsmythen¹ wird in Deutschland traditionell durch die „wissen-

¹ Der Leitgedanke der Argumentation folgt einer Denkfigur der Schulkulturforschung (vgl. in bündiger Darstellung Helsper & Böhme, 2000), die auf die Fachproblematik übertragen wird. Ob die leitenden Unterscheidungen der Schulkulturforschung auch grundsätzlich für eine Fachkulturforschung im Sport tragfähig sind, soll an dieser Stelle nicht geprüft werden. Unter einem „Bewährungsmythos“ soll im Weiteren die imaginäre Konstruktion eines fachlichen Anspruchs- und Erwartungsprofils verstanden werden, das sich über Selbstidealisationen als Antworten auf kollektive Verunsicherungen und das Aufbrechen von Anerkennungskrisen definiert.

schaftliche“ Disziplin Sportpädagogik sichergestellt.² Die konkret konstruierten Mythen einzelner Akteure und Akteurinnen der Sportpädagogik unterscheiden sich erheblich, und es bleibt zeitweise völlig ungewiss, welche der aktuell zirkulierenden Mythen durch stimmstarke Vertreter und Vertreterinnen auf fachpolitischer Ebene durchgesetzt und/oder charismatisiert werden und welche in den Hintergrund treten. In der Regel ist die Verheißung einer Krisenlösung im jeweiligen Bewährungsmythos jedoch Innovation und Verkennung zugleich, wenn mit ihm die der Krise zugrunde liegende Strukturproblematik nicht überwunden werden kann.

Die politische Interessenvertretung eines Schulfachs und seiner Lehrerschaft erwartet erfahrungsgemäß von einer wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit Schule befasst und ihre Reformanliegen kritisch unterstützt, Lösungen für unlösbare Probleme. Das ist angesichts von Anerkennungskrisen eines Fachs, als dessen Repräsentant beispielsweise ein Sportlehrerverband auftritt, nur zu verständlich. Gleichwohl ist es auch in der „wissenschaftlichen“ Teildisziplin Sportpädagogik an der Zeit, einen selbstkritischen Lernzuwachs zu verbuchen, der in klareren Vorstellungen über unterschiedliche Funktionen, Rollen und Aufgaben zwischen Sportwissenschaft und Schulsportreform, zwischen Forschung und Praxis, seinen Niederschlag findet.³ Daher will dieser disziplinäre Beitrag künftigen Planungen zur Schulsportreform keinen weiteren dominanzverdächtigen Mythos anbieten, der innovativ oder verkennend eine verheißende Lösung einer Anerkennungskrise des Unterrichtsfachs verspricht. Es ist aber auch nicht das Ziel dieses Beitrags, mit Bewährungsmythen einhergehende Reformambitionen zu destruieren. Dem Beitrag liegt vielmehr ein Verständnis der Beziehung zwischen Schulsport und Sportwissenschaft zugrunde, das die Aufgabe der Sportwissenschaft darin sieht, den Interessenorganisationen des Schulfachs angesichts von Autonomieverlusten stellvertretende Deutungen als Reflexionsfolien zur problembehafteten Situation anzubieten, indem sie die bedrohliche Lage als Ausdrucksgestalt einer tiefer liegenden Strukturproblematik erklärt. Die Arbeit an der Überwindung der Anerkennungskrise und an der hierfür notwendigen Reformpraxis bedarf zwar wissenschaftlicher Begleitung und Unterstützung, sie

² Über Jahrzehnte hinweg stabilisierte sich bis hinein in die Berufungspolitik in der deutschen Sportpädagogik das Streben nach einer möglichst identischen Ausrichtung von Wissenschaft und schulischer Reformpraxis, von „Akteur“ und „Beobachter“, mit dem Ergebnis, die unterschiedlichen Rollen von Wissenschaft, politischer Fachvertretung und Reformpraxis weitestgehend einzuebnen. Das erwies sich dort als besonders folgenschwer, wo auf dem Weg zu einer wissenschaftlichen Teildisziplin Fachdidaktikprofessuren bevorzugt mit „Schulmännern und -frauen“ besetzt wurden, die zwar ihre „Schulkunde“ universitär als normatives Professionswissen und als Reformansatz neu interpretierten, zur Forschungsprofilierung einer wissenschaftlichen Teildisziplin aber so gut wie nichts beitrugen. Auch wenn von der wissenschaftlichen Öffentlichkeit anerkannte Zentren empirischer Schulsportforschung zeitweise Inseln im Meer einer lehrerseminaristischen Sportpädagogik bildeten, so kann ihre Anerkennungsgeschichte dennoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Weg der Sportpädagogik zu einer distanzfähigen wissenschaftlichen Teildisziplin noch nicht bewältigt ist.

³ Vgl. Anmerkung 2. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Schulreform siehe auch Tillmann (2009, S. 51 ff.).

bleibt aber allein eine Angelegenheit der verantwortungsvollen Selbstvertretung des Schulfachs. Der Beitrag rekonstruiert daher auch im ersten Schritt die Problematik, die zu Anerkennungskrisen des Fachs führt. Im zweiten und im dritten Schritt werden differente Bewährungsmythen als Lösungsentwürfe reflektiert, um anschließend Optionen des Fachs, seinem Legitimationsnotstand zu begegnen, zur Diskussion zu stellen. Den Abschluss bilden kurze Bemerkungen zu den Grenzen der Wirksamkeit der Reform des Schulfachs in der Arbeit an und mit Bewährungsmythen.

2 Die Strukturproblematik des Fachs

Mit Blick auf den Vereinssport in der Organisationsgesellschaft bilanziert Schimank eine positive Entwicklung. Er schreibt:

Der in Vereinen organisierte Sport wird gemeinhin zu den großen Erfolgsgeschichten der Bundesrepublik Deutschland gezählt. Die weltanschaulichen Zerklüftungen des organisierten Sports der Kaiserzeit und der Weimarer Republik wurden überwunden, die im Nationalsozialismus betriebene ‚Gleichschaltung‘ des Sports mit einer vorherrschenden politischen Ideologie wurde rückgängig gemacht – anders als in der ehemaligen DDR. Einig und autonom: Diese Kombination einer inneren Zusammenführung und einer Abgrenzung gegenüber Außeneinflüssen war zweifellos eine enorme organisatorische Leistung (Schimank, 2005, S. 21).

Für das Schulfach bestand in dieser Entwicklung allerdings eine schwerwiegende Herausforderung, denn es zog in den als überwunden gefeierten Zeiten aus einer ‚staatstragenden Funktion‘ größtmögliche Gewissheit, da es in eine staatliche Programmatik eingebunden wurde, die Bildungspolitik als Biopolitik betrieb. Die Stärkung der Volksgesundheit als öffentliche Aufgabe ging im Fachauftrag mit der militärischen und politischen Bedeutsamkeit eines patriotischen Sporttreibens eine enge Verbindung ein. Turnen durfte sich unter den Bedingungen der Minimalbestimmung allgemeiner Bildung, die der Marburger Neukantianer Lange 1863 „aus dem allgemeinen – für Christen, Juden, Heiden gleichen – Staatszweck abgeleitet“ (zitiert nach Tenorth, 1994, S. 68) sah, sicher wähen. „Unentbehrlichkeit“ im Lehrplan staatsbürgerlicher Bildung konnte nur wenig beanspruchen. In einem Brief an Dörpfeld nennt Lange „Turnen (...), Elemente der Gesetzeskunde, Lesen und Schreiben. Letzteres mit Beziehung auf den Gebrauch in Dokumenten, ersteres mit Rücksicht auf die Wehrpflicht“ (zitiert nach Tenorth, 1994, S. 68). Turnen als Formierung des Staatskörpers und Lesen und Schreiben als Fähigkeit, Gesetze zu verstehen, bildeten den Kern der allgemeinen Bildung, weil er von der Staatsbürgerrolle aus definiert wurde, der einzigen Rolle, die, wie Tenorth mit einem Fragezeichen versehen feststellt, „wir in einer funktional differenzierten Gesellschaft notwendigerweise alle innehaben, als Wähler zumindest oder als Objekt von Politik“ (Tenorth, 1994, S. 75). Schulen sind nicht zufällig ein staatliches Unternehmen. Denn der Diskurs um schulische Allgemeinbildung, Tenorth (1994, S. 75) weist hierauf ausdrücklich hin, nimmt seinen Ausgang bei einem politischen Loyalitätsproblem, mit der leidlichen Folge, den als ‚unentbehrlich‘ geadelten Fächern die staatliche Erwartung der Loyalitätssicherung anzutragen und deren Beitrag zur Allgemeinbildung nötigenfalls als obrigkeitsstaatliche Universalisierung von Indoktrination zu betreiben.

Die Sonderstellung des Fachs mit der Zielsetzung der staatlich erwünschten Körperformierung implizierte, dass es sich einem „gelehrten“ Verständnis schulischer Bildung ebenso wenig zu stellen hatte, wie den berufs-, wissens- und wissenschaftsbezogenen Legitimationsdiskursen derjenigen Schulfächer, die auf Sachbildung und die Kultivierung der Lernfähigkeit, nicht jedoch auf volkstümliche Gesinnungsbildung durch Körperarbeit zielten. Da aber die Gleichschaltung des Sports mit einer vorherrschenden politischen Ideologie nach 1945 rückgängig gemacht wurde, geriet auch die Grundlage der „Unentbehrlichkeit“ eines *Erziehungsfachs*, das am Körper *staatliche* Erziehung betrieb, erheblich ins Wanken, zumal in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Konstrukteure der Lehrpläne sich nicht mehr aus einem Fundus von Doktrinen, Kunden und Techniken bedienten, sondern als Referenzfeld Wissenschaften wählten. Wie aber sollte das Fach als *Unterrichtsfach* in Bedarfsannahmen für das Bildungssystem zukünftig Anerkennung finden, wenn es weder in der gelehrten Tradition noch bei der Sicherung der Fähigkeiten, Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse aufzunehmen noch im neuen gesellschaftlichen Wissensbedarf eine tragende Rolle spielte? Wie wollte es überhaupt die Transformation eines Erziehungsfachs in Sonderstellung in ein gleichgestelltes Unterrichtsfach bewältigen?⁴

3 Sport – ein „Anti-Unterrichtsfach-Schulfach“?

Kurzfristig konnte man vermuten, dass die Krise der Allgemeinbildung, die seit der Wende ins 20. Jahrhundert mit der Explosion der gesellschaftlichen Wissensbestände und den Zeiten egalitärer politischer Ideale, die eine Trennung gelehrter und volkstümlicher Bildung aufhoben, dem Fach in die Hände spielen würde. Denn die Frage, wie sich Heranwachsende zur Teilhabe an den für alle geltenden Kommunikationserfordernissen einer funktional differenzierten Gesellschaft qualifizieren ließen, ließ sich so, aber eben auch ganz anders beantworten. Die universalen Ansprüche, die Staat und Gesellschaft im öffentlichen Bildungswesen erhoben, gründeten nicht mehr im vermeintlich Selbstverständlichen. Bourdieu und Passeron (1971) sprachen von der „kulturellen Willkür“ des Lehrplans, und die Frage nach einer systematischen Tiefenstruktur der Kanonisierung des Wissens wich der Diskussion der historischen Gestalt. Gleichwohl zeigte und zeigt sich das Fach selbst bis hinein in seine aktuellen Legitimationsstrategien von den neuen Dynamiken im Streit um die Definitionshoheit in Fragen der Allgemeinbildung weitgehend unbeeindruckt. Die Fachrepräsentanten deuten Schule weiterhin als eine Instanz, die das Selbstverständliche tradiert und formulieren bis hinein in das Memorandum zum Schulsport 2009 an die Bildungspolitik das Ansinnen, die alten Selbstverständlichkeiten mögen auch für das Fach zukunftsweisend bekräftigt werden. Schließlich war man schon seit den Zeiten der Philanthropen dabei, habe dem Preußischen Staat gedient, sei zwischenzeitlich zwar unter dem Nationalsozialismus verkommen, sehe aber nun nach einer Zeit der

⁴ Die Frage ist ebenso wenig neu wie die Suche nach einer Antwort. Der von Heymann eingebrachte Vorschlag, die Gleichstellung der Fächer in ihrem Beitrag zur Allgemeinbildung zu suchen, wurde zwar auch von Fachvertretern vereinzelt aufgegriffen (vgl. Schierz, 1997), traf aber in der Fachdidaktik des Sports auf keine Resonanz.

Konsolidierung und spätestens nach der Wiedervereinigung die Möglichkeit, die Zukunft des Schulsports „verantwortungsbewusst“ zu gestalten (vgl. dvs, DSLV & DOSB, 2009, 1.1).

Man sollte einen Text, wie den, der als Memorandum zum Schulsport aktuell verabschiedet wurde, gerade in jener zurückliegenden Zeit des Übergangs erwarten, in der das Fach einem erheblichen Transformationsproblem gegenüberstand, ohne zu wissen, wie es das Problem lösen sollte. Der Text greift als Leitdifferenz eine Unterscheidung auf, die in einem so genannten „Doppelauftrag“ hinterlegt ist, nämlich auf der einen Seite die Sport- und Bewegungskultur zu erschließen, auf der anderen Seite die Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. dvs et al., 2009, 1.4). Der angesprochene „Doppelauftrag“ folgt einer traditionellen Unterscheidung, nämlich der zwischen Unterricht und Erziehung bzw. der zwischen „Bildungsfähigkeit vs. Erziehungsbedürftigkeit“. Bemerkenswert ist, dass im Memorandum der „Doppelauftrag“ aber gerade nicht als Auftrag zu Unterricht und Erziehung gelesen wird, sondern aufgrund einer semantischen Verschiebung einseitig als Ergänzung zweier Erziehungsaufträge: „Aus zeitgemäßen Richtlinien und Lehrplänen mehrerer Bundesländer tritt diese pädagogische Leitidee für den Schulsport als sog. Doppelauftrag prägnant hervor: Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport sollen sich ergänzen“ (dvs et al., 2009, S. 38). Diese doch sehr spezielle Auslegung des „Doppelauftrags“ als sich ergänzende ‚Erziehung durch und Erziehung zum Sport‘ suspendiert Unterricht als Kerngeschäft des Fachs. Auch wenn das Memorandum gleichwohl mehrperspektivischen Unterricht vorsieht, so verwendet das Aktionsbündnis seinen ‚pointer‘ durchgängig so, dass mit Blick auf die Leitdifferenz ‚Unterricht/Erziehung‘ die Seite der *Erziehung* bzw. die der Erziehungsbedürftigkeit bezeichnet wird und nicht die des Unterrichts bzw. die der Bildungsfähigkeit. Es findet sich im Memorandum daher auch kein Wort darüber,

- welchen Zugang das Fach zum Wissen und letztendlich auch zu den Wissenschaften ermöglichen will und in welchen Konstitutionsstufen es aus Inhalten Themen für das Lernen generiert,
- wie das Fach sich als Ort der Konfrontation von Wissensformen konstituiert, wie es also Strukturen des gegenständlichen Wissens und Könnens mit „den Theorien, Methoden und Perspektiven der Referenzdisziplinen und der Alltagstheorien der Lernenden verknüpft“ (Tenorth, 1999b, S. 193),
- wie das Fach sich in der unterrichtlichen Konstruktion seiner Gegenstände die Handhabung der Differenzen zwischen Schulfach und Fachwissenschaft denkt,
- wie das Fach den Schülern und Schülerinnen „auch die Reflexivität schulischen Lernens hinreichend eröffnen kann“ (Tenorth, 1999b, S. 194), um Initiation und Reflexion auseinanderzuhalten.

In den Antworten auf diese Fragen spiegeln sich gleichwohl die Leistungen wider, die ein Schulfach als *Unterrichtsfach* versprechen kann. Weiter gehend noch: Sie liefern einen „Beitrag zu der Frage, ob Fächern noch Geltung im schulischen Lernprozess zugesprochen werden kann“ (Tenorth, 1999b, S. 194).

Die Leistungsversprechen des Fachs, die das Memorandum bereithält, zeigen stattdessen Treue zur historischen Gestalt und schließen an die Tradition an, die der preußische Staat einst schon anerkannte. Der Text verspricht als fachliche Leistungen

- *Persönlichkeitsbildung*, wenn auch nicht patriotisch ausgerichtet, dafür aber in Ermangelung eines gültigen Ideals „ganzheitlich“;
- *Habitualisierung*, wenn auch nicht ausschließlich in der Sprache der Disziplin, dafür aber lebenslang wirksam;
- *Werteaneignung*, wenn auch nicht derjenigen einer verschworenen Gemeinschaft von Volksgenossen, dafür aber die der Olympischen Gemeinde.

Der gesellschaftliche Nutzen eines solchen Schulfachs, so das Memorandum in und zwischen den Zeilen, sei gar nicht hoch genug einzuschätzen: Es löst nicht nur Probleme des Gesundheitssystems, sondern zudem solche des Aufwachsens in der Moderne schlechthin. Der tradierte Fachmythos wird im Memorandum in modernisierter Variation fortgeschrieben und setzt im Stil alter Elementarschulerziehung auf Lebensstil prägende Initiation.

Ansätze zur ungebrochenen Fortschreibung eines Erziehungsfachs sind in der Geschichte des Schulfachs nicht unwidersprochen geblieben, da die geschichtlichen Erfahrungen dafür sprachen, Instrumentalisierungen des Sports zu Erziehungszwecken unter Indoktrinationsverdacht zu stellen. Der in Verbänden und Vereinen organisierte Sport als dritter Sektor beanspruchte für sich sogar eine ‚zivilgeschichtliche Autonomie‘ gegenüber dem Staat. Gleichwohl ist er schon in der BRD nach 1945 ein stabiles korporatistisches Verhältnis mit staatlichen Organisationen eingegangen:

Die Palette dessen, was die deutschen Sportvereine diesbezüglich in den letzten Jahrzehnten an Leistungen für den Staat erbracht haben, reicht bekanntlich von der Gesundheitsförderung – nicht erst seit den Tagen der ‚Trimm-Dich‘-Bewegung – bis zur Ausländerintegration, von Kindersportgruppen bis zum Seniorensport. Bekanntermaßen hat der Breitensport von Anfang an eine Menge unterschiedlicher gesellschaftlicher Funktionen miterfüllt (...). Als autotelische Aktivität verkraftet das Sporttreiben offensichtlich Einiges an Instrumentalisierung, ohne dass den Sportlern die Lust an Bewegung und Spannung vergeht (Schimank, 2005, S. 31).

Als Schaller die Instrumentalisierungsdebatte mit Blick auf Schule eröffnete, bezog er in der Argumentationstradition Bernetts stehend Position gegen Sport als Erziehungsfach und behauptete, die autotelische Struktur des Sports, sein konsumatorisches Ethos, besäße normative Verbindlichkeit für die Zielsetzungen eines Schulfachs. Schaller musste wissen, dass Schule kein Subtypus einer Interessenorganisation wie der Verein ist, der Mitgliedermotive bedient. Als Arbeitsorganisation des Staates realisiert Schule die Zwecksetzungen und Interessen ihres Trägers unabhängig von Mitgliedermotiven und sorgt für Unterricht. Sport als Unterrichtsfach konnte sich daher nur paradox konstituieren, wenn es gegenüber staatlicher Instrumentalisierung Autonomie forderte, gleichwohl aber den Handlungsrahmen eines Schulfachs beanspruchte. Unter Instrumentalisierung verstand Schaller „die programmatische Vereinnahmung des Sports für Zwecke jedweder Art ..., die aus seiner Eigenstruktur nicht direkt herleitbar sind“ (Schaller, 1992, S. 11). Die Zwecksetzungen der

Schule waren jedoch aus der Eigenstruktur des Sports ebenso wenig herzuleiten wie die Fachlichkeit schulischen Unterrichts. Schallers Rede von der Gefahr der Verfehlung der „originären Fachstrukturen“ verfehlte daher primär das eigene Instrumentalisierungsverständnis, als er nicht erkannte, dass die Instrumentalisierung des Sports für schulische Zwecke schon in der *Form* fachlichen Lernens ihre originäre Ausdrucksgestalt besaß. Gleichwohl war damit die „Last mit der Lust im Schulsport“ (Volkamer, 1987) auf Dauer gestellt. Zwar wurde mit der Instrumentalisierungskritik die Seite des Unterrichts gegenüber der Seite der Erziehung gestärkt. Der Eigensinn des Sports und nicht Erziehungszwecke sollten für die „originäre Fachstruktur“ maßgeblich sein, aber um den Preis, ein Unterrichtsfach begründen zu wollen, das konstitutive Momente fachlichen Unterrichts wie Verpflichtung, Vermethodisierung, Gegenstandskonstitution und Selektion außer Kraft setzte und damit die eigene Fachlichkeit ad absurdum führte.⁵

Rückblickend lässt sich zusammenfassen: Die Strukturproblematik, die Transformation der historischen Sonderstellung eines staatlichen Erziehungsfachs in die Gleichstellung eines wissenschaftsfähigen Unterrichtsfachs zu bewerkstelligen, wird im Mythos der „originären Fachstruktur“ paradox bearbeitet oder in der Treue zur historischen Gestalt eines „Erziehungsfachs“ schlichtweg verdrängt. In beiden Fällen ist die Verheißung einer Krisenlösung insofern Verkenning, als die zugrunde liegenden Fachkonzepte bis hinein in die moderne Fassung eines Memorandums die Strukturproblematik des Fachs nicht überwinden können. Finden sich in der Fachgeschichte Spuren, im Imaginären des Fachs der Strukturproblematik anders zu begegnen? Die Spurensuche ist zumindest einen Versuch wert.

4 Spurensuche – Sport als „Pro-Unterrichtsfach-Schulfach“

Vor dreißig Jahren stellte Horst Ehni mit der Dissertation zum Thema „Sport und Schulsport“ (1977) seinen Kolleginnen und Kollegen ein Konzept der Sportdidaktik vor, das durchaus in Augenhöhe mit den Konzepten anderer Unterrichtsfächer stand. Die ungenannte Leitformel seines Konzepts war unstrittig didaktischer Herkunft. Ende der 1970er-Jahre musste und wollte er sich nicht demonstrativ pädagogischer geben, als es

- die Herausforderung der Konstitution eines Unterrichtsfachs erlaubte,
- in der Unterrichtstheorie erträglich und
- in der Schulrealität auch der Fall war.

Die Leitformel hieß, so nicht niedergeschrieben, aber unschwer zu rekonstruieren, ebenso selbstverständlich, wie heute wieder von der „Erziehung zum und durch Sport“ die Rede ist, „Unterricht in und über Sport“. „In Sport“ wurde exemplarisch im

⁵ Schimank kann für eine Interessenorganisation wie den Sportverein die Charakterisierung als ‚Anti-Organisationsgesellschafts-Organisation‘ mit normativer Absicht vortragen. Für eine Arbeitsorganisation wie die Schule ist dies nicht ohne Weiteres möglich – auch wenn darin vielleicht eine subversiv-sympathische Form der reformpädagogischen Unterwanderung von Schule zu sehen ist, wie sie beispielsweise Volkamer konsequent vorschlägt (vgl. zuletzt Volkamer, 2009).

Durchgang durch Exploration, Übung und Spiel unterrichtet. Ehni entwarf ein, mit Herbart gesprochen, „Artikulationsschema“ des Unterrichts, ohne es herbartianisch überstrapazieren. Im Unterricht „über Sport“ sollte den Schülern und Schülerinnen ethnologisch-forschendes Lernen ermöglicht werden, das in einem Akt der „bricolage“ das Befremden der eigenen Kultur betreibt, um das Vertraute des Sports im Durchgang durch dessen didaktisch inszenierte Dekomposition und im Experiment neuartiger Synthesen zu hinterfragen – und im Prozess des Befragens besser zu verstehen.

Sport wurde in diesem Ansatz als ein komplexes gesellschaftliches Phänomen gedeutet, das sich einer Vielzahl von Medien bediente – unstrittig: Sprache, Zahl, Bild, Regeln, selbstverständlich auch Bewegung; strittig dagegen: Sinn – um seine Formen hervorzubringen. Ehni setzte voraus, dass den Schülern und Schülerinnen „Sport“ in irgendeiner Weise immer schon kulturell vertraut war, aber aufgrund ihres fraglosen Verstricktseins in die Formen des Sports diese von ihnen im Sozialisationsprozess zwar angeeignet, letztendlich jedoch *unbegriffen* blieben. Schulischer Fachunterricht, auch und gerade „in und über Sport“, hatte zu diesem historischen Zeitpunkt daher seinen Grund darin, auch in Abgrenzung von bekannten sport- wie reformpädagogischen Topoi, Schülerinnen und Schülern die *Befreiung* aus der Gefangenschaft ihrer *lebensweltlichen Bezüge* zu ermöglichen. Dies war der „Emanzipationsgedanke“. Unterricht sollte sichtbar machen, dass den so selbstgewissen Traditionen sportlicher Praxen das Kontingente zutiefst eingeschrieben ist. Fünfundzwanzig Jahre später reformulieren Schäfer und Wimmer diesen Gedanken in allgemeiner Hinsicht in ihrem Buch „Moderne zwischen Tradition und Kontingenz“.

Ehni Didaktik hatte also fraglos auch einen pädagogischen Anspruch, ohne mit ihm für die Anerkennung des Fachs hausieren gehen zu wollen. Das Handwerkliche der „bricolage“ war bei Ehni dem Zeitgeist des Strukturalismus geschuldet. Levy-Strauss und Roland Barthes standen Pate. Gleichwohl war der Ansatz auch der pädagogischen Bedeutung des Handwerks bei Rousseau verpflichtet. Emil musste bekanntlich das Handwerk erlernen, um seine Denkfähigkeit und Urteilskraft zu schulen. Darin stand Ehni der „Erziehung zur Mündigkeit“ nahe, auch wenn ihm nicht entgangen war, dass die subjekttheoretischen Voraussetzungen des Projekts „Aufklärung“ ebenso ins Wanken gerieten⁶, wie sich eine Schulpädagogik als schwerwiegende Hypothek der Aufklärung herausstellte, die den selbstständigen Gebrauch der Vernunft zwar vorbereitete, ihr darin aber nur im Modus des Lehrerhaften begegnen konnte (vgl. Tenorth, 1999a).

Auch wenn in diesem Konzept letztendlich ungeklärt blieb, wie sich der ‚Unterricht in Sport‘ zum ‚Unterricht über Sport‘ verhielt, lag ein Fachkonzept auf hohem Reflexionsniveau vor. Ehni wollte auf den ersten Blick sicher nicht mehr als andere auch. Auch ihm erschien „Bildung unter dem Gesichtspunkt der Weitergabe von geschichtlichen Erfahrungen, entwickelten Techniken und erworbenem Wissen an die nächste Generation (...) als unverzichtbar“ (Schäfer & Wimmer, 2004, S. 20). Aber er

⁶ Maßgeblich für die Auffassung situierten Subjekt-Seins wurde die Arbeit „Illusionen von Autonomie“ (Meyer-Drawe, 1990).

dynamisierte ‚Tradition‘ im Akt der Weitergabe insofern, als er das Tradierte als Resultat einer – jedes Mal von Neuem zu leistenden – deutenden *Neukonstellierung* verstand, deren Integration in die Organisation der Erinnerung zum Streitfall werden konnte. Anders gesagt: „Durch das Weitergeben (Tradieren) entsteht eine Differenz im Weitergegebenen (Tradition)“ (Schäfer & Wimmer, 2004, S. 21). Das zu Tradierende ist, wie die Autoren resümieren, so gesehen weniger das seiner Tradierung vorausgesetzte Objekt als dessen Resultat. Schaller und Volkamer bildeten mit ihren Gegenstandsverständnissen hierzu den zeitgeschichtlichen Gegenhorizont. Sie postulierten in essentialistischer Haltung ein Ideal des Sports als Objekt, das zwar „draußen“ nur verunreinigt existierte, in seiner ‚Reinheit‘ und ‚Wahrheit‘ jedoch „drinnen“ unterrichtlich zu illustrieren sei. Ehni hatte dagegen im Umweg über Giel und Hiller die Frage gestellt, wie Schüler und Schülerinnen zu Erkenntnissen über Sport als kulturelle Praxis gelangen können, und im Gang durch die konstruktive Didaktik ein Konzept kultureller Bildung für das Fachverständnis fruchtbar gemacht. Sport zu erkennen hieß, so das Credo seines Fachkonzepts, Sport zu verändern – und der Kontingenz der Eingriffe zu unterlegen. Ehni überschritt darin seinen eigenen Anspruch an Schule als einer Zeige- und Deutungsanstalt. Er entwarf vielmehr in seinem Fachkonzept Schule als einen Ort des Designs. Von hier aus war es nicht weit zu einem nominalistischen, antiessentialistischen Verständnis von Sport als einer genealogisch, also historisch zu begreifenden Serie instrumenteller und nicht-instrumenteller, selbst- und fremdreferentieller Praktiken, die sich austauschen und ineinander übergehen. Ehni öffnete so Wege zu Foucault und weckte die Sportdidaktik, um einen Ausdruck Foucaults zu verwenden, aus ihrem „anthropologischen Schlaf“ (Foucault, 1971, S. 410).⁷ Der wurde ihr jedoch, kaum dem Erwachen nahe, von anderer Seite erneut verordnet.

Denn gleich nebenan nahm die Evolution fachdidaktischen Denkens einen gänzlich anderen Verlauf. Mitte der 1980er-Jahre betätigte sich Trebels, metaphorisch gesprochen, als neuanthropologischer Unternehmer, der die in der sozialwissenschaftlichen Wende der Fachdidaktik still gestellten menschenbildnerischen Produktionsstätten wieder in Betrieb nahm. Der erziehungswissenschaftliche Diskurs dieser Zeit fokussierte auf seinem Höhepunkt die Frage, wie Bildung und Widerstreit, so Koller (1999) im Anschluss an Lyotard, in ein produktives Verhältnis treten könnten, wie also gesellschaftliche und kulturelle Umbrüche, die Phänomenbestände von Transformationsgesellschaften, auch aus bildungstheoretischer Perspektive zu deuten und zu bewerten seien.⁸ Dieser Diskurs hatte auch die Sportpädagogik und das fachdidaktische Denken thematisch als so genannte „Orientierungsproblematik“ (vgl. Schierz, Hummel & Balz, Teil A, 1994) erreicht und für gehörige Verunsicherung gesorgt, als Trebels eine aus aller Ungewissheit erlösende Botschaft übermittelte, die das in Unordnung Geratene wieder in Ordnung brachte: Dem *einen* Menschen stand, zumindest im Bewegungsdialog, die *eine* Welt gegenüber. Das widersprach

⁷ Die Übersetzung von ‚Les mots et les choses‘ übersieht in der Wahl des Wortes „Schlaf“ Foucaults Anspielung auf Kants Rede vom „dogmatischen Schläfer“.

⁸ Vgl. exemplarisch auch Friedrichs & Sanders: Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive (2002).

zwar aller Erfahrung und sämtlichen sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskursen dieser Zeit, hatte aber einen beruhigenden Einfluss auf diejenigen, die zeitlose Gewissheiten suchten und dabei überlasen, dass Trebels die Gewissheiten der von ihm erneut ins Leben erweckten Anthropologie in einer widersprüchlichen Einheit zugleich für seine Zwecke beanspruchte und dennoch kritisch infrage stellte (vgl. Trebels, 1999, S. 52). Den Kollegen und Kolleginnen wurde gleichwohl ernsthaft unter dem Label der „Bewegungspädagogik“ von prominenten Vertretern versichert, das bildungsphilosophische Denken des 17. Jahrhunderts sei nach längerer Abwesenheit in die Didaktik zurückgekehrt. Von nun ab, so zumindest die Doktrin einer Jüngerschaft, tue man nicht nur gut daran die Bewegungstheorie, sondern auch gleich das Schulfach, wenn nicht sogar die wissenschaftliche Disziplin, neu zu denken. Sport wurde in diesem Fachkonzept als Leitbegriff abgelöst, und man liegt falsch, wenn man glaubt, an seine Stelle wurde der Begriff der Bewegung eingesetzt. Bewegung war als ein Modus der Weltbegegnung konzipiert, nicht aber als die Welt, der im Modus der Bewegung begegnet wurde. In die Leerstelle, die der Sport an seinem systematischen fachdidaktischen Ort inhaltlich hinterließ, konnte daher auch nicht die „Bewegung“, sondern nur die „Welt“ eingesetzt werden. Die Furcht, die Weite der Welt könne nicht in die Enge eines Schulfachs passen, analog zu Mollenhauers Position, das Ästhetische sei für die „pädagogische Kiste zu sperrig“ (Mollenhauer, 1990), blieb aus dem Diskurs ausgegrenzt.

Von den Ungewissheiten im sportpädagogischen Bildungs- und Unterrichtsdiskurs der 1980er- und 1990er-Jahre blieb im Ansatz des Bewegungsdialogs ebenso wenig übrig wie vom sozialwissenschaftlichen Theorieschub, der die Sportpädagogik mit den Diskursen um die ‚Postmoderne‘ und eine reflexiv gewordene Moderne auf den Feldern der Jugendforschung, der Sportsemiotik, der Schultheorie etc. erreicht hatte. Wer diesem Ansatz der Welterschließung durch Bewegung folgte, war unversehens aus allen gesellschaftstheoretischen Bezügen der Fachdidaktik in die Anfangssituation des Comenius zurückgestellt, nur dass Comenius das ‚Bild‘ der Bewegung als Medium der Weltbegegnung vorzog, und zwar als ein didaktisches Medium, das er in Auseinandersetzung mit seinen Zeitgenossen Descartes und Bacon über das Verhältnis von Sinnlichkeit und Sprache begründete. Im ‚Bild‘ ließ sich das Ganze der Welt zu Themen geordnet konkretisieren. Als ein didaktisches Medium diente das ‚Bild‘ Comenius der ordnenden Formgebung der Welt mit dem Ziel, trotz der Erfahrungen der Wirren des Dreißigjährigen Kriegs die Sinnhaftigkeit der (göttlichen) Weltordnung zu zeigen. Solche Konstruktion einer Weltordnung, so der Kommentar von Gruschka, verbürgt ihre Sinnhaftigkeit „nicht schon in der Wirklichkeit des Menschen, sondern wird dazu erst in dem Vor-Bild, das die Didaktik von der sinnerfüllten Welt liefert“ (Gruschka, 2002, S. 161). Und er fügt kritisch hinzu: „Geht den Lernenden der Sinn des Curriculums auf, so übernehmen sie ihn ohne ihn unter Kontingenzverdacht zu stellen. (...) Dieser Prozess ist bereits bei Comenius und er wird heute immer riskanter, denn er muss erkaufte werden mit der Unterschlagung von Unsicherheit“ (Gruschka, 2002, S. 162). Dem didaktischen Ansatz, der sich auf einen funktionierenden Bewegungsdialog zwischen Mensch und Welt verließ, schien sich dieses Problem nicht zu stellen. Der Grund ist wiederum irritierend. Trebels erläuterte noch 2005 sein Verständnis vom „Bewegungsdialog“ in folgenden Worten: „Im Bewegungsdialog werden die Welt und die Dinge der Welt

auf ihr Sosein durch den Bewegungsaktor befragt und zugleich passt sich das eigene Bewegen den intentional befragten Gegebenheiten an. Im Bewegen antwortet mithin der Mensch auf das Sosein der Welt“ (Trebels, 2005, S. 38). In den Jahrhunderten nach Kant trifft man, wenn überhaupt, kaum noch auf eine vorkritische Erkenntnistheorie, die besagt, dass der Mensch in der Befragung der Welt diese erkennen könne, so wie sie ist – in ihrem „Sosein“ also. In dem die Welt sich aber im Medium der Bewegung dem Menschen kantscher Erkenntnistheorie zum Trotz in ihrem „Sosein“ erschließen sollte, gab es für das neue Fach auch kein Kontingenzproblem, nicht einmal ein didaktisches.⁹ Unsicherheiten waren suspendiert und der „dogmatische Schlummer“ durfte, wenn auch streng bewacht, fortgesetzt werden.

Dazu ist allerdings zu sagen: Die Theoriearbeit des Unternehmens erfolgte lange Zeit im Verborgenen, denn Gordijn war nicht übersetzt und das Gros der deutschen Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktik war des Niederländischen nicht mächtig. Der Elan der Anfangszeit erschlaffte schnell und heute muss wohl festgehalten werden, dass in der Trebels nachfolgenden Generation die im engeren Sinn fachdidaktisch relevante Theoriearbeit vollends eingestellt wurde.¹⁰ Der bewegungsbezogene ‚Theoriediskurs‘ hat sich aus der Fachdidaktik in die Philosophie und in die Soziologie verlagert, dreht sich dort um die Frage, ob Bewegung ein reflexives Medium sei, schließt an komplexe Fragen ästhetischer Bildung und körperlicher Erkenntnis an und konfrontiert sich und das Fach mit einem nicht zu unterschätzenden Autonomieproblem gegenüber der bildenden Kunst. Ein anspruchsvoller Versuch, dem Fach aus bildungstheoretischer Perspektive einen Bewährungsmythos anzubieten, der am Topos der „Bewegung als Modus der Weltbegegnung“ ansetzt, findet sich gleichwohl bei Franke (2008). Indem er allerdings kommentarlos an die Argumentationslinie von Baumert (2008) anschließt und die „Verkehrssprache“ der „physischen Expressivität“ als „Modus der Weltbegegnung“ einführt, gerät auch er in die Spur einer Anthropologisierung des Schulfachs, die mangels Verweltlichung der Welt das gesellschaftlich Konkrete des Sports in der Moderne nicht mehr zu erfassen vermag. Das Bedauern hierüber fällt vielleicht nur verhalten aus, da im Fokus des Fachs eine ‚Reflexivitäts-Kompetenz‘ durch körper- und bewegungsbezogene Erfahrungen stehen soll. Damit ist jedoch das Risiko verbunden, dass sich in den reflexiven Akten der ‚Erfahrungserfahrung‘ die ‚Selbstbegegnung‘ des Modus gegenüber dem fachlichen Anliegen der ‚Weltbegegnung‘ der Schüler und Schülerinnen verselbstständigt. Die Fachdidaktik läuft in dieser medienzentrierten Denkfi-

⁹ Das liegt nicht zuletzt auch daran, dass im Gedanken des „Soseins der Welt“ diese als abgeschlossen und in sich fertig gedacht ist. Das Werden der Welt, ihre Transformationen und die darin liegenden Ungewissheiten bleiben ebenso unthematisch wie der Gedanke, dass ‚Welt‘ nur in Versionen konstruktiv zugänglich ist.

¹⁰ Funke-Wieneke konstatiert beispielsweise einschlägigen Vertretern dieses Ansatzes „tiefgreifende Erläuterungen (mit Bezügen zu Gordijn, Merleau-Ponty) über das Andere des Sich-Bewegens (...)“ (Funke-Wieneke, 2008, S. 50). Wenn aber die bloße Anrufung des Namens schon Tiefe der Erläuterungen verbürgen soll, dann doch wohl nur im konjunktiven Erfahrungsraum einer Gemeinschaft, deren Gewissheiten sich dem Implizitheitsgrad von Körperpraktiken annähern.

gur sogar Gefahr, *weltlos* zu werden.¹¹ Aus der Selbstreferenz des Mediums/Modus ‚Bewegung‘ lassen sich jedenfalls begründete Aussagen darüber, wem oder was Schüler und Schülerinnen aus der Fülle der ‚Welt‘ begegnen sollen, nicht ableiten. Ob und welche Wege aus diesen Diskursen aus der Abstraktion „der Entwicklung einer domänenspezifischen >>Sprache<< physischer Expression“ (Franke, 2008, S. 195), die ja erst einmal zu leisten wäre, zukünftig auch in die Konkretisierung der curricularen Ausgestaltung eines schulischen Unterrichtsfachs führen, das sich beispielsweise in einem Lernbereich „Ästhetische Bildung“ behaupten kann, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch völlig offen.¹²

5 Optionen

Welche Möglichkeiten der Selbstkonstitution bieten sich dem Schulfach vor dem Hintergrund der vorliegenden Überlegungen zur Strukturproblematik und den ihr aufsitzenden Bewährungsmythen an? Eine aktuelle Option wird mit einem Memorandum für den Schulsport realisiert. Es folgt dem Motto „mehr desselben“ und schreibt den alten Fachmythos fort. Vielleicht ist auf diesem Weg zukünftig die Selbstgewissheit eines staatlich unentbehrlichen Erziehungsfachs zurückzugewinnen, auch wenn man sich damit für politische Zwecke instrumentalisieren lässt. In Gesundheitsfragen ist ja selbst in Interessenorganisationen des Sports der Widerstand gegen die Aushöhlung einer „zivilgeschichtlichen Autonomie“ gegenüber dem Staat vergleichsweise gering. Daher wäre ein Schulfach denkbar, das nicht vorrangig dafür eingerichtet ist, einen *unterrichtlichen* Handlungsrahmen zu eröffnen, sondern einen bloß erzieherischen, der dem von Ambivalenzen bereinigten und auf Gesundheit fokussierten Sporttreiben mit Heranwachsenden dient, um sie hierdurch zu befähigen, sich als Gesundheitsunternehmer ihrer selbst hervorzubringen. Der Handlungsrahmen eines Schulfachs wäre allerdings für dieses Vorhaben zu eng. Die symbolische Konstruktion der Ganztagschule als einer ‚Bewegten Schule‘ bietet insgesamt wesentlich größere Spielräume, sich mit dem eigenen Anliegen in der Schule zu verankern. Man würde sich damit sachlich begründen, hätte die entsprechenden Katastrophenszenarien auf seiner Seite, könnte einerseits die Koproduktion von Wissen und Nicht-Wissen über die motorische Leistungsfähigkeit und das Gesund-

¹¹ Das ist schon im Bildungsverständnis Baumerts begründet. Er stellt zunächst in analytischer Hinsicht fest: „In der Schule geht es um die reflexive Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung und Weltaneignung, die in der Zahl begrenzt sind“ (Baumert, 2008, S. 18). Das darf auch in normativer Hinsicht gelesen werden. Schon Grundbildung soll darauf zielen, die Basisqualifikationen für die Begegnung mit Kulturgütern zu sichern, wobei die Dignität der Kulturgüter selbst unthematisiert bleibt. Weiterführende Bildung beschränkt sich im Verständnis dieses Bildungsansatzes letztendlich nur noch auf die intellektuelle Selbstbeschäftigung mit den Modi der Weltaneignung, beispielsweise auf die „Reflexion von Expressivität“ (Baumert, 2008, S. 18) im Leistungskurs des Sportunterrichts.

¹² Die Ambivalenz dieses Vorstoßes liegt darin, dass er einerseits strategisch geschickt das Fach in den dominierenden Literalitätsdiskurs wie ein trojanisches Pferd einschleust, es andererseits aber zugleich der Marginalisierung in Lernbereichen aussetzt und den Weg zu einer eigenständigen Positionierung der Fachdidaktik als wissenschaftlicher Teildisziplin erschwert, wenn sie letztendlich in eine ‚Bereichsdidaktik‘ transformiert und aufgelöst wird.

heitsverhalten der heranwachsenden Generation in der Disziplin als Anlass nehmen, weitere Forschungen zu induzieren und müsste andererseits im schulischen Handlungsrahmen dennoch nicht gleich alle Probleme des Aufwachsens in der Moderne lösen, die an anderen Orten besser bearbeitet werden (vgl. Körner, 2008). Man muss sich aber darüber im Klaren sein, dass man dem Indoktrinations- oder Überwältigungsverdacht, der sich bei staatlicher Verpflichtung zur Teilnahme an Programmen der Persönlichkeitsbildung durch Körperperformierung mit geschichtlich guten Gründen auch und gerade in Fragen der Biopolitik des Staates gegenüber Erziehungsfächern aufdrängt, nicht entgehen kann (vgl. Casale, 2009).

Der völlige Verzicht auf den Anspruch, ein Unterrichtsfach zu sein, ist eine denkbare Option. Eine andere wäre die, gerade den Anspruch zu erheben, ein Unterrichtsfach zu sein und Erziehungsfragen nachrangig zu behandeln. In der Transformation eines traditionellen Erziehungsfachs zu einem gleichgestellten Unterrichtsfach kann man sich jedoch kaum weiterhin paradox konstituieren und die fachliche Verschulung des Sports zum Zweck der Entschulung des Fachs fordern, ohne den eigenen Anspruch von vornherein ad absurdum zu führen. Die Gefahr, sich paradox zu konstituieren, steigt umso mehr, als man an essentialistischen Sportverständnissen festhält.

Man könnte aber auch an die Arbeiten Trebels oder Ehnis anschließen. Im ersten Fall hätte man die fundamentalistisch anmutende Selbstbeschränkung auf ein einziges Medium, die Bewegung, ebenso zu begründen, wie die Bereitschaft erforderlich wäre, die Problemlast des Comenius zu tragen, im Abseits von gesellschaftstheoretischen Diskursen für Schülerinnen und Schüler eine sinnhafte Weltordnung zu erfinden und didaktisch aufzubereiten, ohne sie mit einem Kontingenzverdacht gegenüber dem schulisch inszenierten „Sosein“ der Welt zu belasten. Solche Gewissheitsdidaktik wäre allerdings eine gewaltige pädagogische Hypothek, die ein Fach allein und nicht einmal ein Fächerkanon zu tragen in der Lage ist, ohne sich des Vorwurfs der Kontingenzverleugnung auszusetzen.

Im zweiten Fall ginge es um einen multimedialen Sport in einem multimedialen Unterrichtsfach, das die Urteilskraft und das Denken der Schüler und Schülerinnen nicht im Namen einer „Dignität des Sichbewegens“ (Funke-Wienecke, 2008, S. 56) suspendiert, sondern ganz im Sinn Ehnis zum Programm erhebt, um das Unbegriffene alltagsweltlicher Bezüge zum Sport in der Konfrontation von Wissensformen unterrichtlich zu reflektieren. Man könnte sich in der auf Lernen abstellenden Kommunikation über Sport an die Medien halten, die Formen des Sports benutzen, um ihre Unterscheidungen anzubringen. Man wäre auch nicht gezwungen, im Unterricht in und über Sport, nur im Medium/Modus des Bewegens zu verbleiben, nur die eine Sprache „physischer Expressivität“ zu sprechen, um unterrichtlich relevante Aussagen über Sport zu formulieren, sondern könnte selbst den Reichtum didaktischer Medien und ‚Modi der Weltbegegnung‘ ausschöpfen, um unter dem Primat des Unterrichts seinen Teil dazu beizutragen, Heranwachsende zu selbstständig denkenden und handelnden Menschen heranzubilden.¹³ Das würde allerdings verlangen,

¹³ So auch die Argumentationslinie von Gogoll: „Das Fach Sport macht schließlich nicht nur Bewegung, sondern eine ganze kulturelle Praxis zum Gegenstand des Unterrichts. Die Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand erschöpft sich dabei nicht im Modus ästhetisch-

sich nicht mehr auf das immer schwächer werdende „Immunsystem“ des Fachs, die Anthropologie und die ihr korrespondierenden Mensch-Welt-Formeln zu verlassen, sondern die oben von Tenorth aufgeworfenen Fragen zum Verhältnis von Fach und Fachwissenschaft, zur Konfrontation von Wissensformen, zum Verhältnis von Initiation und Reflexion in Bezug auf eine Wissenschaft des Sports zu beantworten, die Sport wie in den Sport-Studies als ein Diskursfeld der Gesellschaft begreift. Allerdings wäre ein solches Fachverständnis wohl eher der „Sportivität“ als Ausdruck einer anspruchsvollen kulturellen Bildung verpflichtet und weniger einer ökonomisch motivierten und reduktiven Auffassung von „Literalität“.¹⁴

6 Grenzen

In welcher Reform und mit welchem Bewährungsmythos auch immer das Fach sein Strukturproblem bearbeiten wird, um den Status eines gleichgestellten Unterrichtsfachs oder den eines besonderen Erziehungsfachs zugesprochen zu bekommen, es werden aller Voraussicht nach seitens der Lehrpersonen Prozesse des reflexiven Umlernens und der Verabschiedung von Routinen erwartet, die einen Wandel der Einstellungen gegenüber dem eigenen Fach verlangen. Überlegungen zum Fach und dessen Bewährungsmythen sagen nichts darüber aus, was in den Niederungen des schulischen Erziehungs- oder Unterrichtsalltags tatsächlich geschieht. Hier liegen nicht zu unterschätzende Frustrationspotenziale, denn sofern Fachreformen nicht als Erleichterungen des Kerngeschäfts wahrgenommen werden, dürfte es schwer werden, von Lehrkräften konstruktive Schritte der Fachentwicklung zu erwarten. Die beste Reform ist aus dieser Perspektive die, die alles lässt, wie es ist. Das könnte der wirkliche Widerstand bei der Bearbeitung der Anerkennungskrise des Fachs sein. Mit der Arbeit am Selbstverständnis des Schulfachs ist es allein jedenfalls nicht getan. Denn auch wenn ein vorerst tragfähiger Bewährungsmythos eines Tages vorliegen sollte, „dann hat man immer noch damit zu tun, die neuen Einsichten in die alte Schule zu implementieren – und das ist wahrscheinlich der schwierigste Akt“ (Tenorth, 2008, S. 178).

Wie die Zukunft des Fachs aussehen wird, bleibt ungewiss. Die Disziplin überrascht sich in ihren Beiträgen zu Bewährungsmythen ständig ebenso selbst, wie auf Seiten des Fachs Überraschungen nicht auszuschließen sind. Das nennt man wohl doppelte Kontingenz. Ungewissheit ist allerdings noch das Beste, was dem Fach passieren kann. Denn es ist zu befürchten, dass es längst in die Pfadabhängigkeiten der Ökonomisierung der Schule geraten ist. Deren Pfade führen das Fach geradewegs aus der Schule heraus.

expressiver Begegnung und Gestaltung, sondern kann auch in allen weiteren Modi der Weltbegegnung erfolgen (...)" (Gogoll, 2009, S.12).

¹⁴ Zum Spannungsverhältnis von Literalität und kultureller Bildung vgl. Hurrelmann (2009).

Literatur

- Baumert, J. (2008). Was soll man unter Bildung verstehen? Eine analytische Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 16-21.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Casale, R. (2009). Fit statt fett. Staatliche Erziehungsmaßnahmen in Zeiten der Deregulierung. In B. Grubenmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Soziale in der Pädagogik* (S. 53-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- dvs, DSLV & DOSB. (2009). *Memorandum zum Schulsport*. Zugriff am 24.09.2009 unter http://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/HV2009_sit.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Foucault, M. (1971). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen >>Sprache<< physischer Expressionen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S.195-215). Baltmannsweiler: Schneider.
- Friedrichs, W. & Sanders, O. (2002). (Hrsg.). *Bildung/Transformation – Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Funke-Wieneke, J. (2008). Einmal mit links, einmal mit rechts! – Ein Diskussionsbeitrag zur Frage nach Standards für den Sportunterricht aus bewegungspädagogischer Sicht. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 39-60). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (S. 49-62). Herzogenrath: Shaker.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Pandora.
- Helsper, W. & Böhme, J. (2000). Schulmythen. Zur Konstruktion pädagogischen Sinns. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 239-274). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hurrelmann, B. (2009). Literalität und Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 21-42). Weinheim, München: Juventa.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Körner, S. (2008). *Dicke Kinder revisited. Zur Kommunikation juveniler Körperkrisen*. Bielefeld: transkript.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Mollenhauer, K. (1990). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schäfer, A. & Wimmer, M. (2004). *Tradition und Kontingenz*. Münster: Waxmann.
- Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 22, 9-31.

- Schierz, M. (1997). Sport und Schulsport. Alte Brücken über neue Abgründe? Herausforderungen der Sportdidaktik aus der Perspektive der Allgemeinbildung. In H. W. Heymann (Hrsg.), *Allgemeinbildung und Fachunterricht* (S. 67-80). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Schierz, M., Hummel, A. & Balz, E. (Hrsg.). (1994). *Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte*. Sankt Augustin: Academia.
- Schimank, U. (2005). Der Vereinssport in der Organisationsgesellschaft: organisationssoziologische Perspektiven auf ein spannungsreiches Verhältnis. In T. Alkemeyer, B. Rigauer & G. Sobiech (Hrsg.), *Organisationsentwicklungen und De-Institutionalisierungsprozesse im Sport* (S. 21-44). Schorndorf: Hofmann.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1999a). „Lehrhaftigkeit“ – Über die pädagogische Hypothek der Aufklärung. In J. Oelkers & D. Tröhler (Hrsg.), *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung* (S. 125-138). Weinheim, Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (1999b). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen und Grenze. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191-207). Köln: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2008). Sport im Kanon der Schule – Die Dimension des Ästhetisch-Expressiven. Über vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte und -theorie. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 163-179). Baltmannsweiler: Schneider.
- Tillmann, K.-J. (2009). Erziehungswissenschaft und Schulreform. Erfahrungen aus vierzig Jahren. In B. Wischer & K.-J. Tillman (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (S. 51-68). Weinheim, München: Juventa.
- Trebels, A. H. (1999). Sich-Bewegen: Lernen und Lehren – Anthropologisch-philosophische Orientierungen. In *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 104, S. 39-52). Hamburg: Czwalina.
- Trebels, A. H. (2005). Einheit in der Pluriformität. Die Vielfalt des Sich-Bewegens – ein Desiderat in der Sportpädagogik? In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 156, S. 27-46). Hamburg: Czwalina.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 189). Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (2009). Keine Zeit mehr für Erziehung? *Sportunterricht*, 58 (8), 245-246.