

**Jörg Thiele & Matthias Schierz**

## **Handlungsfähigkeit – revisited Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee**

CAPACITY TO ACT – REVISITED

PLEADING FOR THE RESUMPTION OF A DIDACTIC MAIN IDEA

### *Zusammenfassung*

„Handlungsfähigkeit“ war über Jahrzehnte die Leitmaxime der Schulsportentwicklung des letzten Jahrhunderts. Erst in den 1990er-Jahren wurde sie durch die Formel der „Erziehung im und durch Sport“ ersetzt und versank in relativer Bedeutungslosigkeit. Der Beitrag analysiert die Leitidee der „Handlungsfähigkeit“ am Beispiel der fachdidaktischen Konzepte von Kurz und Ehni mit dem Ziel, didaktische, ungleichheitstheoretische und forschungsstrategische Anchlüsse an die Potenziale jüngerer Diskussionen zur „Handlungsbefähigung“ in externen Theoriediskursen zu ermöglichen. Die Analysen sind als ein Plädoyer zu lesen, den Begriff der „Handlungsfähigkeit“ unter neuen Vorzeichen wieder aufzugreifen, um den sportpädagogischen Theorie- und Legitimationsdiskurs voranzutreiben.

Schlagworte: Handlungsfähigkeit – Sportdidaktik – Konzepte

### *Abstract*

For decades, “capacity to act” was the leading maxim of the school sport development of the last century. Only in the 1990s it was substituted by the phrase “education in and through sport” and degenerated into relative insignificance. This paper analyses the main idea of the “capacity to act” using the example of the specialised didactic concepts of Kurz and Ehni with the aim to facilitate didactic, inequality-theoretical and research-strategical connections with the potentials of recent discussions about the “action ability” in external theory discourses. The analyses are to be read as a pleading to return to the concept of the “capacity to act” applying new perspectives to expedite sport pedagogical theory and its legitimization discourse.

Key words: action ability – sport didactics – concepts

## **1 Einleitung**

Es ist seltsam still geworden um einen der zentralen Begriffe der sportpädagogischen und -didaktischen Diskussion der letzten Jahrzehnte: den der Handlungsfähigkeit. Wie kein anderes Konzept wurde Handlungsfähigkeit von etwa Mitte der 70er-Jahre bis etwa Mitte der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts zu der Leitmaxime der Weiterentwicklung des Schulsports, um seit dieser Zeit begrifflich in einer relativen Bedeutungslosigkeit zu versinken. Das ist erstaunlich, wenn man die Massivität und die Nachhaltigkeit des Einflusses betrachtet, den das Konzept bis auf die Ebene der Lehrplankonstruktionen ausgeübt hat. Es ist aber mehr noch erstaunlich,

wenn man auf unterschiedliche Diskurse außerhalb der engeren fachlichen Diskussionen z. B. in der Erziehungswissenschaft oder der Soziologie abhebt, wo sich zum Teil sehr heterogene Varianten der Handlungsfähigkeit etwa seit Beginn des Jahrzehnts massiv Gehör verschaffen. Der folgende Beitrag hat das Ziel, die Leitidee der Handlungsfähigkeit für den Bereich des Schulsports einer systematischen Analyse zu unterziehen, verbunden mit der Frage, ob durch Anchlüsse an externe, aktuelle Theoriediskurse nicht auch der sportpädagogische Theorie- und Legitimationsdiskurs weiter vorangetrieben werden könnte.

Wir werden daher im Folgenden den Versuch unternehmen, aktuelle Diskurse zur Handlungsbefähigung in der schulpädagogisch ausgerichteten Sozialisationstheorie und der Erziehungswissenschaft darzustellen (2), die anschlussfähigen Konzepte der Sportdidaktik zu erinnern (3) und abschließend unser Plädoyer für eine Wiederaufnahme der Leitidee der Handlungsfähigkeit durch ungleichheitstheoretische und fachdidaktische Perspektiven zu untermauern (4).

## **2 Handlungsfähigkeit und Handlungsbefähigung – das „re-entry“ einer alten Leitidee der Fachdidaktik in neue Diskurse zur Schulpädagogik**

Im nachfolgenden Abschnitt soll es zunächst darum gehen, die eingangs knapp angedeuteten und gegenläufig verlaufenden Prozesse differenzierter darzustellen. Dazu wird in einem ersten Schritt der Blick nach außen gelenkt und auf jüngere Entwicklungen unterschiedlicher Art in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften aufmerksam gemacht, die zumindest eine große „Familienähnlichkeit“ mit dem Begriff der Handlungsfähigkeit aufweisen.

Das „re-entry“ des Konzepts der Handlungsfähigkeit innerhalb des Bildungs- und Schulbereichs läuft in den letzten Jahren über eine verstärkte Diskussion innerhalb der Sozialisationsforschung (vgl. z. B. Edelstein, 1999; Grundmann, 2006, 2008; Grundmann et al., 2006). Ähnlich wie die Bildungs- und Schulforschung hat auch die Sozialisationsforschung nach einer Phase des Aufblühens in den 60er- und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts in den nachfolgenden 80er- und 90er-Jahren eine Phase der Stagnation durchlaufen, die etwa seit der Jahrtausendwende von einem neuen Aufschwung – wiederum in beiden Feldern – abgelöst wird. War die Leitidee der Handlungsfähigkeit innerhalb der pädagogischen Debatten vor allem auch in der Curriculumtheorie der 70er-Jahre im Zusammenhang mit Qualifikationserfordernissen und Kompetenzerwerb intensiv diskutiert worden, so verschwand sie danach wieder für einige Zeit aus dem Zentrum des pädagogischen Diskurses (vgl. auch Kap. 3).

Im Kontext der neu aufkommenden Diskussionen um die Entwicklung von sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften ist nun seit etwa einem Jahrzehnt eine massive Steigerung des Interesses an Fragen der Sozialisation feststellbar. Hatte die Sozialisationsforschung recht lange ihre Aufmerksamkeit auf die Perspektive des „produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“ im Sinne der grundsätzlichen Überlegungen im Anschluss an Hurrelmann fokussiert, so zeigten neuere empirische Studien zu Fragen der sozialen Ungleichheit, dass diese eher konstruktivistische

Perspektive von Sozialisation zwar eine wesentliche und zudem unhintergehbare Facette des Sozialisationsprozesses abbildet, darüber hinaus aber auch (und mit zunehmender Dringlichkeit) weiterhin der Ergänzung um die Bedeutsamkeit der sozio-strukturellen Umfeldbedingungen für den Sozialisationsprozess bedarf<sup>1</sup>. Im Zuge dieser erneuten Perspektiverweiterung taucht innerhalb des sozialisationstheoretischen Diskurses auch das Konzept der Handlungsbefähigung auf. Dies darf aber nun nicht dahin gehend missverstanden werden, dass das flexibel Realität konstruierende gesellschaftliche Individuum nun einfach wieder den klassischen gesellschaftlichen Strukturen gegenüberzustellen wäre, sodass in einem Prozess wechselseitiger Vermittlung und Reproduktion am Ende dann der „sozialisierte“ Mensch stünde. Leitend bleibt in diesem erweiterten Sozialisationsverständnis das Individuum, aber das Individuum in seinem beständigen Austausch mit den relevanten Akteuren seines spezifischen mikrosozialen Nahraums. „Die mikrosoziale Herleitung von Sozialisation ermöglicht es, die gesellschaftlichen und individuellen Einflüsse zu erfassen, die Sozialisationsprozesse beeinflussen, mithin die sozialen Bindungskräfte fördern oder untergraben, die Sozialisation auszeichnen.“ Das Modell von Sozialisation wird damit komplexer. „Auf diese Weise kann letztlich auch die enorme Variationsbreite in den empirischen Ausdrucksformen von Sozialisationspraxen erklärt werden. Die Praxen nämlich informieren über die Gestaltungspotenziale individueller Akteure, verlässliche und auf Solidarität zielende Sozialbeziehungen aufzubauen und auf Dauer zu stellen. Daher unterscheiden sich Sozialisationspraxen – je nach den ihnen zugrunde liegenden sozialen Lebensverhältnissen und sozio-kulturellen Rahmenbedingungen – vor allem durch die Art und Weise, wie sich Bezugspersonen aufeinander beziehen und wie sich die Akteure selbst in die Interaktion einbringen können“ (Grundmann, 2006, S. 12). Auf der Folie einer derart komplex strukturierten Vorstellung des Sozialisationsprozesses, der Interaktionen seiner Akteure und der Rahmungen durch die korrespondierenden sozialen Praxen erhält nun das Konzept der Handlungsbefähigung eine zentrale – und in bestimmten Kontexten auch pädagogisch höchst relevante – Bedeutsamkeit.

Um in „mikrosozialen Nahräumen“ überhaupt angemessen und erfolgreich agieren zu können, benötigen die beteiligten Individuen eine ganze Reihe von sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Wissensbeständen, die mit Blick auf die jeweils relevanten Lebenswelten auch in der Regel nur begrenzte Geltungsbereiche besitzen. Mit dem Ansatz der Handlungsbefähigung wird nun zunächst auf theoretischer Ebene ein differenziertes Modell des menschlichen Sozialisationsprozesses entwickelt, welches dann auch zunehmend einer empirischen Prüfung unterzogen wird (vgl. Grundmann, 2006). Mit dem Modell der Handlungsbefähigung sind aus der Perspektive ihrer Vertreter insbesondere zwei Vorteile verbunden: Zum einen wird

---

<sup>1</sup> Damit soll weder gesagt werden, dass Hurrelmann selbst entsprechende Facetten nicht thematisiert hätte, noch dass es nicht auch in dieser Zeit Diskussionen über die Bedeutung sozio-struktureller Rahmungen gegeben hätte. Allerdings lag der Aufmerksamkeitsfokus in der Sozialisationsforschung und vielleicht sogar noch mehr in der Rezeption durch die Erziehungswissenschaft eher auf den konstruktivistisch eröffneten Möglichkeiten der „produktiven Realitätsverarbeitung“, was wie jede Fokussierung eben auch zu Ausblendungen und Unschärfen führte.

die Aufmerksamkeit auf die konkret ablaufenden und Einfluss nehmenden Aushandlungsprozesse in lebensweltlich relevanten Interaktionen und den damit notwendig verknüpften Kompetenzen und Wissensbeständen gelenkt und zum zweiten wird die Frage nach den „normativen“ Vorannahmen klassischer Sozialisationsvorstellungen in ein anderes Licht gerückt. „Das, was als angemessenes Handeln definiert wird, hängt von den lebensbereichsspezifischen Handlungssituationen ab. Daher bemisst sich die Handlungsbefähigung auch vornehmlich an der konkreten Handlungssituation. Denn was angemessen ist, entscheidet sich erst durch die Anerkennung und Angemessenheit des Handelns, und beides ist von vielen Rahmenbedingungen und Einflüssen der sozialen Umwelt abhängig“ (ebd., S. 66). Insbesondere die Schule kann als eine Sozialisationsinstanz betrachtet werden, die aus dieser Perspektive Handlungsbefähigungen nur sehr selektiv thematisiert, das heißt, aus zunächst vorfindlichen *Differenzen* in der Handlungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern *Defizite* konstruiert, die zur systematischen Auf- bzw. Abwertung bestimmter Kompetenzen führen und zwar zumindest in Teilen auch unabhängig von deren lebensweltlicher Bedeutsamkeit für die Akteure. Folgerichtig wird innerhalb des Konzepts der Handlungsbefähigung der Milieuspezifik ein zentraler Stellenwert eingeräumt, womit auf diesem Weg auch entsprechende Anschlüsse an die eingangs erwähnte Ungleichheitsdebatte möglich werden.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft lässt sich aus anderer Richtung kommend, letztlich aber wohl durchaus mit kompatiblen Zielen (vgl. Grundmann, 2008), ebenfalls ein wieder steigendes Interesse an Fragen der Handlungsfähigkeit konstatieren (vgl. z. B. Emirbayer & Mische, 1998; Otto & Ziegler, 2008). Der gerechtigkeits-theoretisch fundierte Capabilities-Ansatz stellt „die Erziehungswissenschaft vor die Aufgabe, eine relationale Perspektive zu entwickeln, die es erlaubt, den materiell, kulturell und politisch-institutionell strukturierten Raum gesellschaftlicher Möglichkeiten in Beziehung zum akteursbezogenen Raum der individuellen Handlungs- und Selbstaktualisierungsfähigkeiten ihrer Adressat(inn)en zu setzen“ (Otto & Ziegler, 2008, S. 12). Im Zentrum des Capabilities-Ansatzes steht die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit zur Führung eines guten bzw. gelingenden Lebens für möglichst viele, im Idealfall alle Menschen. Insbesondere die Frage, welche Bedingungen und Befähigungen zur Erreichung dieses Ziels notwendig erscheinen, ist natürlich Gegenstand intensiver Diskussionen, die hier allerdings nicht verfolgt werden sollen. Wichtiger für die vorliegende Analyse ist die Tatsache, dass auch von diesem Ansatz aus die Ausstattung und Entwicklung von gesellschaftlichen Akteuren mit den für die individuelle „gelungene“ Lebensführung notwendigen Handlungskompetenzen unmittelbar einleuchtet. Unter einer im engeren Sinne pädagogischen Perspektive stellt sich – im Unterschied zur Sozialisationsforschung – in diesem Kontext noch besonders nachdrücklich die Frage nach der praktischen Ausgestaltung und Vermittlung entsprechender Fähigkeiten.

Aus einer wiederum ganz anderen Richtung wird innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung unter dem Etikett der „Kompetenzorientierung“ etwa seit Beginn des Jahrtausends die Frage nach der Messung und Optimierung von als gesellschaftlich wichtig erachteten Fähigkeiten nachdrücklich gestellt und sowohl auf wissenschaftlicher wie auch bildungspolitischer Ebene massiv vorangetrieben.

Hintergrund sind hier in erster Linie die als „schockierend“ interpretierten Ergebnisse großer Leistungsvergleichsstudien, die eine systematische Verbesserung insbesondere der fachlichen Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler einfordern. Auch wenn dem Begriff der Handlungsfähigkeit in diesen Diskussionen explizit kein besonderer Stellenwert zugewiesen wird, so weist die Betonung des Kompetenzbegriffs doch eindeutig in diese Richtung. Letztendlich geht es auch in dieser aktuellen Debatte um die Herstellung von gesellschaftlich als hoch bedeutsam eingestuft Facetten individueller Handlungsbefähigung. Die in den letzten Jahren verstärkt damit verknüpften ungleichheitstheoretisch fundierten Diskussionen um so genannte Bildungsverlierer und -gewinner zeigen zudem einen weiteren Anknüpfungspunkt für die bereits oben ausgewiesenen Theoriestränge (vgl. Baumert & Maaz, 2010).

Damit dürfte deutlich sein, dass außerhalb des engeren Bereichs der Sportpädagogik eine Renaissance der Leitidee der Handlungsfähigkeit zu konstatieren ist. In relevanten Bezugsdisziplinen wird die Thematik nach einer längeren Phase der Vernachlässigung unter zum Teil durchaus erweiterten oder auch neuen Fragestellungen intensiv diskutiert. Im Unterschied dazu verzichtet man in der Sportpädagogik seit etwa Mitte der 90er-Jahre auf eine systematische Weiterentwicklung des bis dahin taktgebenden Konzepts der Handlungsfähigkeit.

### **3 Blick zurück – Handlungsfähigkeit als Leitidee in den Konzepten von Giel/Hiller, Ehni und Kurz**

Schon in den 1970er-Jahren verdankte die Erziehungswissenschaft ihre Stärke nicht mehr allein einer philosophischen oder anthropologischen Identität, sondern den Ergebnissen der Sozial- und Kulturforschung. Seitdem Roth 1962 in seiner Göttinger Antrittsvorlesung mit der Forderung nach einer „realistischen Wendung“ eine Paradigmendiskussion auslöste, verlief zwischen Philosophie und Sozial-/Kulturwissenschaften eine Frontlinie, die in der derzeitigen Erziehungswissenschaft weiterhin eine stark segmentierte Disziplin durchzieht. Es ist daher wenig verwunderlich, dass der Rückblick auf die sportdidaktischen Diskussionen der 1970er- und 1980er-Jahre Positionen erfasst, die auch in der Sportdidaktik – mehr oder weniger – eine sozial- und kulturwissenschaftliche, insbesondere strukturalistische Perspektive auf Bildung einnehmen, um neue Wege der Konstruktion und Legitimation des fachlichen Unterrichts zu begehen. Die Konzepte dieser Zeit stellten einen starken Bruch mit der Tradition normativer, in Menschenbildern verankerter Didaktiken dar, die in der anthropologisch fundierten Ära der Theorie der Leibesübungen die didaktischen Diskurse bestimmten. An die Stelle des Normativen des Menschenbildes trat das Operative der Erkenntnis ermöglichenden didaktischen Formen. Dieser „Paradigmenwechsel“ beförderte unter der Leitidee der Handlungsfähigkeit eine bis dahin nicht bekannte Theoriearchitektur. Dabei konnte man sich auf Entwicklungen in der allgemeinen Didaktik stützen. Blankertz, Giel und Hiller boten unterschiedliche Ansatzpunkte, um in den didaktischen Diskurs strukturalistischer Bildungstheorie einzutreten. Wir werden diesen Eintritt in zwei Schritten am Beispiel des Verhältnisses der allgemeindidaktischen Konzeption von Giel/Hiller und dem fachdidaktischen Ansatz von Ehni rekonstruieren. Im dritten Schritt erinnern wir an Kurz' Konzeption pragmatischer Sportdidaktik, die zwar in ihrer Theoriearchitektur keine scharfen

strukturalistischen Bezüge aufwies, dennoch in analytischer Einstellung mit Elementen operierte und dem Fach über Jahrzehnte seine Kontur gab.

### **3.1 Handlungsfähigkeit als Thema der Konstruktiven Didaktik**

Mitte der 1970er-Jahre war das Postulat der Handlungsfähigkeit fester Bestand einer sich konstruktivistisch verstehenden Position der Primar- und Elementar Didaktik. Giel, Hiller und Krämer (1974, 1975) und Hiller (1973) hatten im Rahmen des CIEL-Projektes seit 1971 eine theoretische Grundlage für die Curriculumentwicklung im Elementar- und Primarbereich erarbeitet, die sich wie eine Vorgeschichte der aktuellen bildungssoziologischen Debatte um Handlungsbefähigung in sozialen Milieus und pädagogischen Institutionen liest.

Giel (1974) bestimmt Schule pädagogisch unter der Voraussetzung, dass anthropologische oder metaphysische Zielsetzungen im Prozess der Entwicklung einer Schultheorie radikal ausgeklammert bleiben, damit schulische Bildung nicht an gesellschaftlichen Realitäten vorbei konzipiert und idealisiert werde. Den Ausgangspunkt seiner pädagogischen Bestimmungen bildet der Begriff der „Alltagswirklichkeit“. Sie ist „der Boden der Kommunikation, der Boden, auf dem ihnen (den Kindern, Anm. d. Vf.) Aufgaben zur Erledigung gestellt werden, wo sie ernsthaft, verbindlich gefordert werden“ (Giel, 1974, S. 56). Alltagswirklichkeit ist daher auch der Boden, auf dem Kinder in und durch soziale Praktiken handlungsbefähigt werden, sodass sie, in der Sprache Bourdieus gesprochen, einen „praktischen Sinn“ ausbilden, der ihnen in „Fleisch und Blut“ übergeht: „Wir verstehen, ohne zu wissen, wie wir verstehen, wie diese Alltagswirklichkeit ausgelegt, arrangiert, gemacht ist, so dass sie uns zur Disposition steht“ (Giel, 1974, S. 59). Handlungsbefähigt zu sein heißt, sich auf der Grundlage eines impliziten Wissens in der Alltagswirklichkeit auszukennen und zurechtzufinden, sich auf sie zu verstehen, ohne dass sie als „symbolische Ordnung“, als „Feld“, als „Weltrahmung“, als „Milieu“ im alltagspraktischen Verstehen sichtbar, geschweige denn verfügbar wäre. Alltagswirklichkeit als Ort der Sozialisation subjektiviert somit in zweifacher Art und Weise. Sie unterwirft Kinder unter die Macht ihrer Strukturen und ermächtigt Kinder zugleich zum Handeln in den Strukturen.<sup>2</sup>

Kinder betreten die Schule als handlungsbefähigte Subjekte einer bestimmten Alltags- und Herkunftswirklichkeit und werden mit der Bildungsrationalität von Schule in ihrem weiteren Subjektivierungsprozess konfrontiert. Giel et al. (1974, 1975) plädieren unter den Begriffen der schulischen „Integration“ und der „speziellen Handlungsfähigkeit“ für die schulische Anerkennung, das Ernstnehmen, die Erweiterung und die Vertiefung des alltagsrelevanten Wissens und Könnens, das Schule in den Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler immer schon antrifft. Darin erken-

---

<sup>2</sup> Es ist erstaunlich, wie aktuell die Abhandlungen von Giel und Hiller wirken, obwohl seit dem Zeitpunkt ihres Erscheinens bald vierzig Jahre verstrichen sind. Wer sie heute liest, fühlt sich nicht gleich in eine andere Welt versetzt. Giel und Hiller lesen sich auf der Grundlage einer Bourdieu- oder Foucaultlektüre wie eine schulpädagogische Einführung in Subjektivierungstheorien.

nen sie auch die differenten Alltagswirklichkeiten der Kinder als gleichgültige Wirklichkeiten an, die es nicht durch die als normativ gesetzten Lebensstilvorgaben eines Milieus zu hierarchisieren gilt. Zugleich sehen sie die Aufgabe der Schule jedoch darin, die „allgemeine Handlungsfähigkeit“ der Kinder in der Art zu fördern, dass sie lernen, „das gleichsam blinde Handeln in den einzelnen Handlungsfeldern auf seine Bedingungen und auf seinen Sinn hin einzusehen“ (Ehni, 1977, S. 108). Die Funktion von Schule und Unterricht liegt anders gesagt in der Förderung einer „Sinn-Erörterungsfähigkeit“ (Hiller, 1974, S. 72). Sie soll dazu beitragen,

die Kinder aus ihrem Verstricktsein in eben dieser Alltagswirklichkeit zu befreien. Dies kann Unterricht aber nicht dadurch leisten, dass er versucht, die Kinder in eine andere, von der Alltagswirklichkeit zu unterscheidende, soll man sagen: heile Welt oder das, was Pädagogen sich darunter vorstellen, zu versetzen, sondern dadurch, dass er die Art und Weise, in der die Handlungsfelder der Alltagswirklichkeit ausgelegt sind, thematisiert (...). Gefragt sind somit Darstellungsformen des Unterrichts, in denen der in den Verstehensformen des Alltags aktualisierte Sinn reproduziert werden kann. Unter Sinn verstehen wir hier nicht eine Perspektive (...), sondern, um es hart zu sagen, die durchaus objektivierbare Mache, das Arrangement von Handlungsfeldern. (Giel, 1974, S. 59)

Die aktuell bedeutsame Frage, ob der jeweilige primäre Habitus der Kinder, ob also das sozialstrukturell verankerte Gefüge ihrer Dispositionen zum adäquaten Handeln in sozialen Feldern, wiederum einer „allgemeinen Disponibilität“ (Giel, 1974, S. 45) durch didaktisch aufbereitete Distanzierung und Reflexion zugänglich ist oder nicht, soll hier (noch) nicht diskutiert werden. Dennoch entscheidet sich an der Frage, ob Schüler zu wirksamen Einsichten über sich und die Verfasstheit ihrer Alltagswirklichkeit, in die sie eingebunden sind, gelangen können, das Bildungsvermögen von Schule. Mehr noch, es entscheidet sich an dieser Frage, ob ein solches Bildungsvermögen in schulischen Bildungsprozessen ein empirisches Korrelat besitzt.<sup>3</sup>

Es stellen sich also trotz oder vielleicht aufgrund der Aktualität ihrer Texte Fragen an die Art und Weise, wie sie Schule und Unterricht auffassen. Dennoch bleibt als Zwischenfazit festzuhalten, dass Giel und Hiller ihre Didaktik im Spannungsfeld der Integration von und der Distanz zu einer spezifischen Handlungsfähigkeit konzipieren, die Schülerinnen und Schüler in ihren Alltagspraktiken als Antworten auf Fragen des Zurechtkommens und sich Zurechtfindens in Herkunftswirklichkeiten erworben haben. Die Wiederentdeckung ihrer Didaktik eröffnet somit Anschlüsse an die Diskussion um die Handlungsbefähigung Heranwachsender zwischen milieuspezifischen Sozialisationserfahrungen und schulischen Anregungspotenzialen.

Warum aber eine Erinnerung an Giel und Hiller im sportpädagogischen Kontext? Das für die Sportdidaktik so Bedeutende der elementar- und primarstufendidaktischen Grundlegung einer Schul- und Unterrichtstheorie durch Giel und Hiller ist darin zu sehen, dass sie den schulsportdidaktischen Entwurf Ehni außerordentlich beein-

---

<sup>3</sup> Ebenso wenig wollen wir an dieser Stelle die Frage aufwerfen, ob und wie Giel und Hiller sich für das „Unheile“ der systemischen Strukturen von Schule interessierten und die darin begründete Ungleichheitsrelevanz der Herkunftswirklichkeiten der Schüler in ihrem schultheoretischen Entwurf berücksichtigten.

flusst hat. Sein zentrales Anliegen lautet am Ende der 1970er-Jahre, man solle die alltagspraktische Handlungsbefähigung der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf Sport durch „Zeigen“ integrierend anerkennen und im Akt einer „bricolage“ distanzierend aus ihrer Beschränktheit befreien.

### 3.2 Handlungsfähigkeit in Ehnis Konzept strukturalistischer Sportdidaktik

Mitte der 1970er-Jahre standen sich bildungstheoretische Konzepte einer anthropologisch fundierten Theorie der Leibesübungen und curriculumtheoretische Konzepte einer sich immer stärker sozialwissenschaftlich orientierenden Theoretisierung des Sports gegenüber, auch wenn sich das Ende der Ära einer Theorie der Leibesübungen deutlich abzeichnete. Ehni beobachtete den Konzeptwechsel in der Fachdidaktik distanziert und resümierte, dass bei allen Unterschieden eine Strukturgleichheit zwischen alter Bildungs- und neuer Curriculumtheorie darin bestehe, dass die Argumentation des einen wie des anderen Konzepts ihre Zielsetzungen und Inhalte „von festgelegten Referenzen her deduziert und auf diese hin funktionalisiert“ (Ehni, 1977, S. 102). Seine Kritik richtete sich aber in aller Schärfe gegen die sich vor seinen Augen etablierende pragmatische Variante der Curriculumtheorie. Die Quelle der Legitimationsprobleme des Schulfachs der kommenden Jahrzehnte vorhersehend, hielt er ihr ein unlösbares Repräsentationsproblem vor. Die Gründe hierfür verortete er in den seiner Zeit zunehmend beobachtbaren Differenzen und Disparitäten des Sports selbst.

Ehni charakterisierte Sport zwar der Tradition folgend als eine im Medium von Bewegung sich selbst erzeugende Präsenzkultur, die aus der Flüchtigkeit ihrer Aufführungen und Hervorbringungen lebte und nur in ihnen zu einer Realität wurde. Als augenblicksbezogene und daher dynamisch-vergängliche Performanz war Bewegung in den Formgebungen des Sports aber unübersehbar zu einer medialen Herausforderung geworden, die das nur in flüchtigen Momenten Existierende für die Zuschauenden massenmedial in Bild, Sprache und Statistik auf Dauer stellte und narrativ überformte. Die aus den mediologischen Voraussetzungen des Sports resultierenden Differenzen zwischen Inhalten des Sports und ihren medial vermittelten Bedeutungen waren für Ehni in Anschluss an die Semiotik Barthes nur als eine „künstliche, intelligible Struktur“ (Ehni, 1977, S. 135) rekonstruierbar. Sport als Zusammenspiel von technischen Medien, kollektiven Organisationen und symbolischen Formen wird von Ehni am Ende der 1970er-Jahre, darin Debray vorgehend, als „Mediosphäre“ beschrieben, wobei Debray, der den Begriff Ende der 1990er-Jahre prägte, von „Videosphären“ des Sports gesprochen hätte, die im Zeitalter des *web 2.0* in „Hypersphären“ überzugehen scheinen (vgl. Debray, 2003; in Hinblick auf die Pädagogik: Meyer, 2010). Für Ehni bedeuteten die mediologischen Bedingungen des Sports aber schon 1977, dass Sportunterricht restlos überfordert sei, die imaginäre Einheit des in Machen und Zuschauen, Ereignis und Narration, Gegenstandsspiel und Zeichenspiel zerfallenden Sports in sachangemessenen schulfähigen Formen repräsentieren zu können.

Nüchtern bilanziert attestierte Ehni der Sportdidaktik ein heilloses Desaster. Sie hatte vom Baum sozialwissenschaftlicher Erkenntnis gegessen und das Paradies anthro-

pologischer Sicherheiten verloren, war zum Gesellschaftsbezug verurteilt und könnte zukünftig nicht mehr die ideelle und imaginäre Einheit eines in Disparitäten zerfallenden Sports an exemplarischen „Elementen“ schulisch repräsentieren. Sportunterricht würde wie der Schulsport insgesamt zu einem Interessenobjekt unterschiedlichster gesellschaftlicher Agenten werden, die sich dem Integrationsinteresse eines auf Einheit bedachten Repräsentationsdenkens radikal entzögen:

Die disparaten gesellschaftlichen Realitätsbereiche, die einzelnen Referenzsysteme der Sportarten, der Institutionen, der Bezugsgruppen sowie der curricularen Zielperspektiven der Gesundheit, der Freizeit, der Sozialisation, Kommunikation und Emanzipation lassen sich also nicht mehr ineinander überführen und integrieren. (...). (Ehni, 1977, S. 10)

Im Stil eines zwei Jahre später publizierten Lyotardschen Ansatzes der Analyse postmodernen Wissens (vgl. Lyotard, 1979/1999), der das Ende der großen Erzählungen konstatierte, bezweifelte Ehni die Integrationskraft der Erzählung von der Einheit des modernen Sports und näherte sich dem Gedanken einer Vielfalt miteinander im Widerstreit stehender Sprachspiele und sozialer Praktiken der Mediengesellschaft, in denen „Sport“ ebenso diskursiv wie disparat konstituiert wurde. Nicht aber nur Sport, sondern auch die Ziele und Leistungen des Fachs waren daher für ihn nur noch in einer „Summenformel“ denkbar, die kein Kriterium für Vollständigkeit mehr benennen konnte:

Sport ist nur noch in der Summe seiner einzelnen Teilbereiche und der Mensch nur noch als Bündel seiner Qualifikationen thematisierbar, die auf die verschiedenen Teilrealitäten hin funktionalisiert sind. So gesehen ist Sportunterricht nur noch als eine Summenformel denkbar, wobei man auf Vollständigkeit bedacht sein müsste, d. h., dass alles irgendwann einmal angemessen repräsentiert wird. Was angemessene Repräsentation ist, kann allerdings nicht mehr ausgemacht werden, es sei denn, man nimmt als Kriterium den Geltungsanspruch und den Einfluss der einzelnen (Sport-) Verbände auf die Schule. (Ehni, 1977, S. 102).

Ohne Frage bereitete diese Analyse Ehni großes Unbehagen. Denn er rekonstruierte in der Rede von der „Summenformel“ einerseits nur die aus seiner Sicht ärgerliche pragmatische Perspektive der Curriculumtheorie auf Sport. Andererseits sprach er aber auch über deren Realitätsgehalt. Denn die von ihm kritisierte Curriculumtheorie war ja nichts anderes, als die Ausdrucksgestalt einer tieferliegenden Entstrukturierung des gesellschaftlichen Phänomens Sport selbst. Seine Kritik betraf schließlich nicht nur das Sportverständnis einer „auf die verschiedenen Teilrealitäten hin“ funktionalisierenden didaktischen Theorie, der er im Interesse an der Ehrenrettung der unterrichtlich zu repräsentierenden Sache eine unsägliche Verzerrung vorhielt. Seine Kritik betraf letztendlich die Sache selbst, für die es keine Ehrenrettung gab.<sup>4</sup>

Um Ehnis Ausweg aus der von ihm geschilderten Problemlage der Sportdidaktik auch heute noch verstehen zu können, muss man sich vor Augen führen, dass für

---

<sup>4</sup> Die Einheit des Sports war allenfalls noch in der abstrakten Rede vom „autopoietischen System“ zu retten, die von der Sportwissenschaft wie ein von Luhmann zugeworfener Rettungsring ergriffen wurde, um der Gefährdung der eigenen Einheit als Wissenschaft in der Imagination eines abgrenzbaren Gegenstandes leitender und begleitender Erkenntnisinteressen zu entkommen.

ihn die wesentliche Aufgabe des Schulsports darin bestand, Sport als ein höchst disparates Phänomen der Moderne in seiner Kontingenz zu repräsentieren, um in unterrichtlich erzeugten Visionen auch anderes möglich werden zu lassen, als das, was Sport in den flüchtigen Momenten seiner Präsenz und den medialen Konservierungen und Narrationen in der Alltagswelt für Schüler und Schülerinnen bedeutete. Ehni verblieb in seinem Gegenentwurf zu den aktuellen sportdidaktischen Konzeptionen seiner Zeit im Rahmen der Leitkodierung „Präsenz/Repräsentation“ und führte das von ihm so scharf umrissene Repräsentationsproblem einer Lösung zweiter Ordnung zu. Die konzeptionellen Lösungen erster Ordnung verblieben in seiner Sicht in der vergeblichen Inventarisierung dessen, „was“ Sport alles beinhalte bzw. bedeute. Sie versuchten Einheit oder zumindest Vollständigkeit anstrebende anthropologische oder soziale Ordnungen des Sports zu bilden, die sich Schüler und Schülerinnen einerseits im Unterricht aktiv erschließen und für die sie andererseits möglichst nachhaltig erschlossen werden sollten.<sup>5</sup>

Nur so wird verständlich, warum Ehni an beiden Bezugskonzepten seiner Zeit, der Theorie der Leibesübungen und der Curriculumtheorie, die Beschränktheit ihrer Zielstellungen auf das letztendlich bloß reproduzierende Aneignen von Bewegungs- und Ordnungsformen der Leibesübungen oder des Sports in unterrichtlichen Vermittlungsprozessen kritisch hinterfragte. Er verwarf die Zielformeln seiner Zeit und wechselte in seiner didaktischen Konzeption vom „Was“ der Ziele und Inhalte zum „Wie“ der Konstitution modernen Sports in gesellschaftlichen Zeichen- und Deutungssystemen und begründete eine didaktische Konzeption, deren Dreh- und Angelpunkt das *Zeigen* bildete. Ehni entwarf, wie man heute mit Bezug auf Prange argumentieren könnte, am Beispiel der Sportdidaktik den Grundriss einer „Operativen Pädagogik“ (vgl. Prange, 2005; Berdelmann & Fuhr, 2009).<sup>6</sup>

„Zeigen“ verwendete Ehni als ein Superzeichen, das für Operationen stand, die er Barthes' Auffassung von der „strukturalistischen Tätigkeit“ entnahm. Sportunterricht würde zur Zeigeagentur werden, „wenn man den Unterricht selbst als den Ort definiert, in dem es weniger um fixe Inhalte als vielmehr um Strukturen, d. h. darum geht, überhaupt Beziehungen zwischen Facetten verschiedenster Referenzsysteme zu entdecken („Zerlegung“) und zu stiften („Arrangement“) (...)“ (Ehni, 1977, S. 138f.). In den Operationen der „strukturalistischen Tätigkeit“, die er auch als „Bastelei“ bzw. als „bricolage“ im Sinne von Levi-Strauss deutete, sah Ehni den entscheidenden operativen Beitrag von Unterricht zur allgemeinen Handlungsbefähigung von Schülerinnen und Schülern. Denn erst in Operationen des Zerlegens von Sport und des Neu-Arrangierens der Fragmente zu „Simulacren“ des Sports würden Schüler und Schülerinnen zu ihren alltagsweltlichen Sportverständnissen auf Distanz gebracht

---

<sup>5</sup> Die Klaffische Figur der wechselseitigen Erschließung von Schüler und Sache durch Unterricht war in den Zielkatalogen der Fachcurricula des Sports mit der Rede von der Motivation zum lebenslangen Sporttreiben längst zur Seite der Erschließung der Schüler für den (Verbands-)Sport einseitig aufgelöst worden.

<sup>6</sup> Sowohl Ehni als auch Prange konnten aus einer Quelle schöpfen: vgl. Giels „Studie über das Zeigen“ (1965).

und neuen Erfahrungen zugänglich. Ehni veranschaulichte seine Konzeption beispielhaft in der folgenden Passage:

Unter dem Interesse, Sport bzw. die sportliche Bewegung als Träger der Botschaft für Nationalprestige aufzuklären, ließe sich ein sportliches Ereignis so ‚zerschlagen‘, dass alle Elemente und Handlungen dieser Struktur freigelegt würden: Hymne, Fahne, Trikot, internationale Presse und Berichterstattung, Nationalspieler, Zuschauer, Sporthilfe ... Die didaktisch konstruktive Frage hieße dann: Wie muss ich Sport bzw. die sportliche Bewegung arrangieren, welche Elemente benötige ich und wie setze ich sie in Beziehung, damit die sportliche Bewegung als Bedeutungsträger von Nationalprestige gilt? Oder wie muss ich Sport je analysieren, welche Facetten muss ich auswählen bzw. negieren und wie muss ich sie arrangieren, damit Sport zum Träger von Gesundheit, Kommunikation, Arbeit, Spaß, Spiel usw. wird bzw. dass diese Strukturen sichtbar werden? Voraussetzung zur kompetenten Rekonstruktion scheint dabei die Erfahrung, die Teilhabe, das Kennen und Können zu sein. Diese Voraussetzung ist in der Alltagswirklichkeit der Schüler gegeben. Über die Tätigkeit der Rekonstruktion wird die erfahrene Totalität, werden die unbewussten Strukturen, die Selbstverständlichkeiten und die in ‚Fleisch und Blut‘ übergegangenen Verhaltensweisen durch das jeweilige Simulacrum ein Stück weit auf Distanz gebracht und damit auch für neue Erfahrungen verfügbar. (Ehni, 1977, S. 137)

Ehni erkannte, in der Tradition von Giel und Hiller stehend, die in Alltagswelten der Schülerinnen und Schüler erworbenen Handlungsbefähigungen im Sport als feldspezifisches und relevantes Wissen und Können an. Er begnügte sich aber nicht damit, sie – milieuspezifisch selektiert – innerschulisch zu affirmieren, zu erweitern, zu vertiefen oder schlichtweg auszublenden. Sie bildeten stattdessen den in den Schülerinnen und Schülern vorfindlichen Fundus an Wissen, aus dem die unterrichtliche Erzeugung von „Simulacren“ des Sports schöpfte, um gleich welche Alltagswelt auf Distanz zu setzen, mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler für sie jeweils Neues in Erfahrung bringen konnten. Schülerinnen und Schüler wurden daher von Ehni in einem substanziellen Sinn als Ko-Konstrukteure des Sportunterrichts verstanden.

Ehni setzte somit in seinem Konzept zwei differente Lernverständnisse in ein Spannungsverhältnis. Er konfrontierte in seiner Argumentationsfigur, wenn auch nicht explizit, das auf Aneignung bezogene traditionelle Lernverständnis des Lernens durch Erfahrung mit einem phänomenologischen Lernverständnis des Lernens als Erfahrung. Im Sinne spezieller Handlungsbefähigung bedeutete Lernen für ihn schlicht und einfach, sich den sozialen Erfordernissen der Alltagswelt durch „Verhaltensänderung“ unhinterfragt anzupassen. Dieser Akt der Anpassung, der Vermittlung an die Selbstverständlichkeiten des Sports, wurde im Standardmodell normalen Sportunterrichts erweitert und vertieft. Im Kontext allgemeiner Handlungsbefähigung bedeutete Lernen für ihn dagegen, sich der Gefangenschaft „in den Schlingen des Selbstverständlichen“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 14) zu entziehen, den „Bruch mit der vertrauten Sicht der Dinge“ (ebd.) zu wagen und das „Zutrauen zu prärationale Konventionen zu stören“ (ebd.).

Ehnis Konzeption war kein schulpraktischer Erfolg beschieden. Die von ihm erwartete Initiative und Phantasie war nicht Sache einer Lehrerschaft, auf die es ihm eigentlich ankam (vgl. Ehni, 1977, S. 131). Ehni machte es den Repräsentanten des Beste-

henden aber auch allzu leicht, denn er nahm in aller Bescheidenheit die radikalen Orientierungsansprüche seines Konzepts zurück und überließ sich schon im Ansatz der schulpraktischen Bedeutungslosigkeit:

Es soll noch einmal betont werden, dass die unterrichtliche Behandlung der ‚Sinnfrage‘ nicht zur ausschließlichen, auch nicht zur vorrangigen Aufgabe des Sportunterrichts werden darf. Eine didaktische Konzeption des ‚Zeigens‘ erweitert den ‚normalen‘, auf unhinterfragten Selbstverständlichkeiten begründeten Unterricht um diesen Aspekt, auf den zunehmend weniger verzichtet werden kann. (Ehni, 1977, S. 140)

Ehni's Konzept blieb eine intellektuelle Episode der Sportdidaktik. Der „normale“ Unterricht reproduzierte seine Normalität weiterhin in einem Standardmodell, das auf Ehni's Ansprüche an allgemeine Handlungsbefähigung problemlos verzichten konnte. Die Folgen für das Fach waren fatal. Denn Ehni sollte Recht behalten:

Gesellschaftliche Einflüsse auf Schulsport artikulieren sich spätestens, seitdem das sonderbare Schlagwort vom „nicht-sportlichen Sport“ (Dietrich & Heinemann, 1989) kursierte, als nur oberflächlich ineinander überführbare Anpassungs-, Integrations- und Fitnessinteressen unterschiedlichster gesellschaftlicher Agenten und Agenturen. Sie finden bis in die Gegenwart entsprechende Resonanzen in Sportverbänden und prägen auf allen Ebenen eine Funktionalisierungskultur des Sportunterrichts, die ihre politikwirksamen Ausdrucksformen in Dispositiven des traditionellen Verbandsports, in neuen Praktiken des körperbezogenen Selbstmanagements, in Fitnesslandkarten und Schlankheitsprogrammen für dicke Kinder, in Persönlichkeit formenden (nicht bildenden) Selbstkonzepttechnologien und nicht zuletzt in einer Integrationsfußballkampagne für Migrantinnen etabliert.

Sich auf pure Form reduzierend, bearbeitet das Schulfach seine ungelöste Repräsentationsproblematik im Mythos eines doppelten Erziehungsauftrags und gibt diesem in der Containerformel von der „Erziehung zum und durch Sport“ seinen Ausdruck (vgl. Schierz, 2009). Unter eine solche Formel lassen sich disparate Einflüsse auf Schule und funktionale Interessen am Sport gleichermaßen subsumieren, die vom Schulfach weitaus weniger bildenden Unterricht erwarten als die Implementation und Inkorporierung funktionalisierten und selbstgesteuerten Sporttreibens nach Maßgabe sozialer Erwartungen an die Foucaultsche Sozialfigur des Unternehmers seiner selbst (vgl. schon Schierz & Thiele, 2004; Thiele, 2008). Das Fach ist aktuell vornehmlich als ein Kreuzungspunkt differenter gesundheitsökonomischer, körperpolitischer und pädagogisierender Diskurse konstituiert, die eine einfache hegemoniale Schließung seines „Bildungsanspruchs“ ebenso verhindern, wie sie das Eigene eines fachlich abgegrenzten Bildungsraums grundsätzlich in Frage stellen.

Ehni erfasste mit seiner im Stil des Diskurses der Postmoderne geführten Analyse geradezu prophetisch die aktuellen Legitimationsformeln und Zustände des Schulsports. Daher scheint es geboten, seine Analysen unter neuen Vorzeichen aufzugreifen, um in einer Neuauflage der Diskussion um schulische Handlungsbefähigung den Normalitätsanspruch des „normalen“ Sportunterrichts mit Nachdruck zu hinterfragen.

### 3.3 Handlungsfähigkeit in Kurz' pragmatischer Sportdidaktik

Zeitlich nahezu parallel zu Ehni entwickelte Dietrich Kurz in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre seine Version einer pragmatischen Sportdidaktik, die – anders als die Überlegungen Ehni – die fachdidaktische Landschaft nachhaltig bestimmen und verändern sollte. In der Schlussbemerkung zur 1990 erschienenen 3. Auflage seiner „Elemente des Schulsports“ spricht Kurz dann auch von der Handlungsfähigkeit als dem dritten Paradigma der Fachdidaktik nach der Theorie der Leibeserziehung und der Curriculumtheorie (vgl. ebd., S. 243). Dies ist insofern verwunderlich, als zum Zeitpunkt des Erscheinens der „Elemente des Schulsports“ und in dem Buch selbst (1977) die Idee der Handlungsfähigkeit noch nicht die zentrale Rolle spielt, die sie im Verlauf der Diskussion erhalten sollte. Wenn Kurz' Einschätzung dennoch zutrifft, so zeigt dies vor allem die Entwicklung *seit* dem Erscheinen dieses für die Sportdidaktik zentralen Werkes. Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen ist aber nicht eine Aufarbeitung der Details der Entwicklung der pragmatischen Sportdidaktik<sup>7</sup>, sondern, vergleichbar dem Vorgehen bei Ehni, der Versuch der Anknüpfung an die Idee der Handlungsfähigkeit, die bei Kurz allerdings erst im Laufe der Etablierung seines Ansatzes präzisere Konturen bekommt. Gewinnt der Gedanke der Handlungsfähigkeit bei Ehni eine Art radikalisiertes und, wenn man so will, auch provozierendes Potenzial für die Ausdeutung des Schulsports, so ist der Eindruck der Kurzschen Variante ein ganz anderer. Seine Leitidee einer „Handlungsfähigkeit im Sport“ gerät in der Phase des Aufstiegs des Konzepts der pragmatischen Sportdidaktik eher zu einer Art Verwaltung der Sache Sport in der Schule. Wie lassen sich diese Unterschiede verständlich machen?

Die pragmatische Sportdidaktik hat ihre nachhaltige und weitreichende Bedeutsamkeit vor allem der weitgehenden Integration ihrer Grundgedanken in die Sport-Lehrpläne der 1980er-Jahre zu verdanken. Es lässt sich jedoch auch zeigen, dass diese Verbreitung mit einer Verflachung des ursprünglichen Ansinnens einherging. Vor dem Hintergrund unserer Überlegungen soll im Folgenden vor allem der Blick auf jene Teile der pragmatischen Sportdidaktik gelenkt werden, die aufgrund der flächendeckenden Rezeption schnell in Vergessenheit gerieten, sich aber durchaus auch dort nachweisen lassen<sup>8</sup>. Bis zu einem gewissen Grad finden sich nämlich

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu z. B. Kurz, 1993b, S. 56ff.; Schierz, 1997, S. 149ff. Allerdings dürfte eine solche differenzierte und bis in die Gegenwart fortgeschriebene Aufarbeitung der didaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit sehr interessant sein, da sich darin mittlerweile fast vier Jahrzehnte der Debatte um die Legitimation des Schulsports aufgehoben finden. Dass die Idee der Handlungsfähigkeit dabei möglicherweise noch nicht ausgedient hat, zeigen auch die jüngsten Fortschreibungen von D. Kurz selbst, obwohl er den Gedanken der Handlungsfähigkeit zwischenzeitlich auch weniger offensiv vertreten hat (vgl. 2010, S. 44ff.).

<sup>8</sup> Es soll dabei nicht um einen „Vergleich“ der beiden Konzepte gehen, sondern um eine „Lesart“ der Idee der Handlungsfähigkeit, die bei Kurz aufgrund des Rezeptionsverlaufs weitgehend undiskutiert geblieben ist. Diese „Lesart“ tritt bei Ehni sehr viel deutlicher zu Tage und vielleicht liegt darin auch ihre freundliche, aber letztlich wirkungslose Zurkenntnisnahme begründet.

auch bei D. Kurz Überlegungen, die das schon bei Ehni skizzierte gesellschaftskritische Potenzial der Handlungsfähigkeit ebenfalls beinhalten.

Kurz ist dabei zu Anfang vornehmlich an dem Gegenstand Sport orientiert, der sich zunehmend verändert. „Nun ist es allerdings zu ungenau, von ‚dem Sport‘ zu sprechen, denn je nach den gesellschaftlichen Teilbereichen, in denen er sich realisiert, nimmt Sport unterschiedliche Formen an“ (1977, S. 8). Dieser sich hier bereits zeigende Sinn für Differenzen wird dann allerdings in unterschiedlicher Hinsicht pragmatisch gebändigt. Der Titel „Elemente des Schulsports“ weist bereits darauf hin, indem hier das Bild eines Puzzlespiels suggeriert wird, das es nur in der „richtigen“ Art und Weise zusammensetzen gilt. Alle „Elemente“ stehen bereit, die Sache Sport muss nur entsprechend den pädagogischen Ansprüchen von Schule ein wenig didaktisch aufbereitet werden. Durch diese – hier bewusst vereinfacht dargestellte – Sicht behält die pragmatische Sportdidaktik zunächst auch den Anschluss an die „normale“ Sportunterrichtspraxis, die sich so im Wesentlichen weiter an der Sache Sport – sprich: der Vermittlung von Sportarten – orientieren kann. Die Schule ist mehr Abbild als Transformator des außerschulischen Sports, und das heißt im Verständnis der 1970er-Jahre im Kern des Vereinssports. Die Differenzierung erfolgt bei Kurz mittels der bekannten Sinnperspektiven, die bei genauerer Betrachtung (vgl. Schierz, 1997, 163ff.) auch auf die Sache Sport zurückverweisen, also nicht subjektiv konstruiert<sup>9</sup>, sondern eher objektiv vorgegeben und auszuwählen sind<sup>10</sup>. Handlungsfähigkeit im Sport wird in diesem Verständnis zu einer Zielformel, die versucht, die gesellschaftlichen Veränderungen des Sports vorab zu formatieren und damit auch dem klassischen Verständnis von Schule und Unterricht zugänglich zu halten, sie fungiert damit im Verständnis von Ehni eher als eine traditionelle Lösung erster Ordnung.

Mit dieser Schilderung ist aber nur ein – der gemeinhin rezipierte – Anteil der pragmatischen Sportdidaktik wiedergegeben. Innerhalb der „Elemente des Schulsports“ finden sich aber immer wieder auch andere Spuren, die jedoch entweder von D. Kurz zunächst nicht weiter verfolgt wurden oder aber auch ganz aus dem Horizont seiner Aufmerksamkeit verschwunden sind. Mit Blick auf das Thema Handlungsfähigkeit interessieren dabei besonders die Bereiche, die schon bei Ehni angerissen wurden, also Fragen nach dem gesellschaftlichen Stellenwert des Sports (sowie insbesondere nach den dynamischen Veränderungen seit den 1970er-Jahren) und seiner theoretischen Ausdeutung und Fragen der angemessenen Relationierung von Sport und Schulsport.

---

<sup>9</sup> Dies ändert sich mit dem späteren Wandel der „Sinnperspektiven“ in „pädagogische Perspektiven“. Die damit einhergehende Subjektivierung produziert aber wiederum eigene Probleme (vgl. Thiele, 2001).

<sup>10</sup> Auch diese „Differenzierung“ sollte nicht gering geschätzt werden. Während die Theorie der Leibeserziehung noch von einer Einheit von Leibeserziehung und schulischer Leibeserziehung ausging, stellt sich für Kurz bereits explizit die Frage nach der Unterscheidung von Sport und Schul-Sport (vgl. 1977, S. 117). Die „Elemente des Schulsports“ sind auch als Antwort auf diese Grundproblematik zu lesen.

Blickt man zunächst auf den ersten Aspekt, so wird auch bei D. Kurz deutlich, dass er die rasanten Veränderungen in der Welt des Sports durchaus zur Kenntnis nimmt. Bereits recht früh und dann immer wieder, gelegentlich auch sehr nachdrücklich, weist Kurz auf die zunehmende „Ambivalenz“ des Sports und seine wachsende „Vielfalt“, ja sogar „Kontingenz“ hin (vgl. z. B. 1977, S. 63f.). Die Ambivalenz bezieht sich dabei auf die über den Sport offerierten Werte, die insbesondere mit Blick auf den medial präsentierten und damit auch meinungsbildenden Hochleistungssport durchaus auch problematisch oder gar abschreckend sein können (vgl. z. B. Kurz, 1993b, S. 8). Das insbesondere von den Funktionären des organisierten Sports gern benutzte Bild vom Sport als einem „unschuldigen“, nur positive und quasi selbstverständlich pädagogisch erwünschte Werte vermittelnden „Tun“, wird auch im Ansatz der pragmatischen Sportdidaktik zunehmend hinterfragt. Ergänzt wird dies um die Wahrnehmung einer fortschreitenden Ausdifferenzierung dessen, was man unter dem Begriff „Sport“ zu fassen sucht. Dessen reale und „verwirrende“ Vielfalt (vgl. 1993b, S. 10) wird ebenfalls zu einer Herausforderung für den Schulsport, der in dem Versuch, alle Variationen und Entwicklungen des modernen Sports auch innerhalb der Schule abbilden zu wollen, heillos überfordert zu sein scheint.

Sportpädagogisch reflektiert erscheinen „Handlungsfähigkeit“ und „Mehrperspektivität“ als relevante Antworten auf die sich daraus ergebenden didaktischen Herausforderungen. Dabei ist das Verständnis von Handlungsfähigkeit bereits in den „Elementen des Schulsports“ viel differenzierter als es von Kritikern gern unterstellt wurde. Eine Reduktion jedenfalls auf die bloße Vermittlung von Sportarten als Abbildung eines Vereinssports ist selbst bereits das Resultat einer reduzierten Rezeption. „Handlungsfähigkeit im Sport erwerben Schüler nur zu einem Teil in der Schule. Auf Ganze gesehen muss davon ausgegangen werden, dass Familie, Massenmedien, Gleichaltrigengruppe, Vereine und kommerzielle Anbieter zusammen intensiver und nachhaltiger wirken als die Schule. Die Möglichkeiten des Schulsports werden daher nur sinnvoll genutzt werden können, *wenn über den spezifischen Auftrag Klarheit besteht, den die Schule gegenüber diesen anderen Instanzen und in Abhebung von ihnen wahrnehmen soll*“ (Kurz, 1977, S. 134; kursiv v. Vf.). Der spezifische Auftrag der Schule und des Schulsports liegt nun in der expliziten Thematisierung von Ambivalenz und Vielfalt. „Es kann weder – bildungstheoretisch – davon ausgegangen werden, dass bestimmte Formen des Sports für alle Schüler wertvoll sind; noch ist es pädagogisch beliebig, welchen Sport sie später treiben. Es geht vielmehr darum, den Schülern typische, unterschiedliche Formen nahezubringen, die exemplarisch für mögliche Werte des Sports stehen. In der Verbindung von Erfahrung und Reflexion sollen die Schüler die Bedeutung des Sports für ihr eigenes Leben einzuschätzen lernen. Letztlich geht es darum, sie in den Stand zu setzen, bewusst zu entscheiden, welchem Sport sie in ihrem Leben welchen Platz geben wollen. Das ist der Kerngedanke, der sich mit dem Begriff Handlungsfähigkeit verbindet“ (Kurz, 1993a, S. 57). Zu dem zentralen Werkzeug der unterrichtspraktischen Realisierung wird bei Kurz dann der Gedanke eines mehrperspektivischen Sportunterrichts, der die (benennbaren) unterschiedlichen Sinndimensionen des außerschulischen Sports für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar machen und über sie reflektieren soll. Begrifflich wird damit auf ein Kernanliegen der konstruktivistischen Didaktik rekurriert, prinzipiell vergleichbar vielleicht dem, was Giel und Hiller als „Sinnerörterungs-

fähigkeit“ bezeichnet haben (vgl. 3.1). Die innerhalb der unterrichtlichen Praxis dann meist damit einhergehende Thematisierung der identifizierten Sinnperspektiven am Beispiel bestimmter Sportarten oder Bewegungsaktivitäten vermag gelegentlich auch den Eindruck einer schematisierenden, evtl. sogar mechanischen Abarbeitung – und damit geradezu unpädagogischen Vorgehensweise – erwecken. Doch liegen solchen Wahrnehmungen vielleicht auch selbst schematische Vorstellungen davon zu Grunde, was angesichts veränderter gesellschaftlicher Rahmungen als pädagogisch relevant angesehen werden kann oder soll<sup>11</sup>. Jedenfalls beinhaltet Mehrperspektivität als Unterrichtsprinzip formal das Potenzial eines angemessenen Umgangs mit Ambivalenz und Vielfalt.

Betrachtet man die Rezeption des Konzepts der Handlungsfähigkeit von Kurz, so fallen verschiedene Aspekte auf. Die relativ geringe Resonanz im Verlauf der 1980er-Jahre, die intensive Diskussion und Entwicklung in den 1990er-Jahren, das Verschwinden des Begriffs am Ende der 90er-Jahre und eine Art Re-Call zu Beginn der 2010er-Jahre. Die „fast stummen 80er-Jahre“ sind dabei vermutlich Voraussetzung für die späteren Entwicklungen, denn der Grundgedanke der Handlungsfähigkeit hat im Verlauf der 1980er-Jahre vielleicht nicht die fachdidaktische, wohl aber die curriculare Entwicklung im Fach Sport bestimmt. Trotz der Veränderungen und der diagnostizierten Vielfalt haben die Grundpfeiler der pragmatischen Sportdidaktik nahezu monolithisch die Konstruktion einer ganzen Lehrplangeneration bestimmt. Die intensiven Diskussionen und Debatten der 90er-Jahre können auch als Reflex auf diese Entwicklung verstanden werden. Diese Lesart hat allerdings auch eine weitere Konsequenz: Die an der Konzeption der Handlungsfähigkeit orientierten Kritiken der 1990er-Jahre legen ihr Augenmerk auf eine Realisierungsform der Handlungsfähigkeit, wie sie in den Lehrplänen rezipiert wurde. Dies ist durchaus legitim, führt jedoch auch zu Verkürzungen bzw. Generalisierungen, die für das weiter angelegte und grundsätzlichere Konzept der Handlungsfähigkeit, wie es in den fachdidaktischen Publikationen von Kurz erscheint, so gar nicht zutreffen. Die immer wieder auftauchenden Kernkritikpunkte sind die Orientierung der Handlungsfähigkeit allein an der motorischen Performanz und die fehlende pädagogische Ambitioniertheit des Konzepts. Beide Facetten der Kritik beklagen im Kern die zu enge Orientierung an der Sache Sport, was insbesondere für den Schulsport eine nicht hinnehmbare Einengung darstellt (z. B. Beckers, 2001, S. 27). Es ist dann auch diese von unterschiedlichen Seiten vorgetragene Kritik in Verknüpfung mit den curricularen Realisierungen der pragmatischen Sportdidaktik, die in Konsequenz gegen Ende der 90er-Jahre zu einem Verschwinden des „Paradigmas“ der Handlungsfähigkeit führt. In der neuen Lehrplangeneration spielt folgerichtig der Begriff der Handlungsfähigkeit keine tragende Rolle mehr, er wird einer expliziten Pädagogisierung des Schulsports geopfert. Die Formeln des „erziehenden Sportunterrichts“ sowie des „Doppelauf-

---

<sup>11</sup> Vgl. dazu etwa die Einschätzung der pädagogischen Relevanz des Konzepts der pragmatischen Sportdidaktik von Schierz (1997, S. 204): „Aber es zielt auf Mündigkeit und darauf, dass Erziehung ein Geschäft ist, das sich selbst überflüssig machen will. Darin verfolgt es nicht ein besonderes sportpädagogisches, wohl aber ein allgemeines Anliegen der Pädagogik. Die pädagogische Leitlinie eines sportdidaktischen Konzepts in allgemein pädagogischer Absicht ist konsequenterweise eine formale.“

trags des Schulsports“ treten an Stelle der Handlungsfähigkeit, allerdings weitgehend ohne einen expliziten pädagogischen oder fachdidaktischen Unterbau<sup>12</sup>. Die Situation am Beginn des neuen Jahrtausends stellt sich innerhalb der Sportdidaktik im Grunde ähnlich wie in den 80er-Jahren dar, fast stumm. Wohl finden sich als Reaktion auf die Verwerfungen des Bildungssystems durch die großen Vergleichsstudien auch intensive Diskussionen über mögliche Konsequenzen für den Schulsport, diese verbleiben aber weitgehend außerhalb eines fachdidaktischen Interesses. Erst in jüngster Zeit gibt es zarte Anzeichen für eine Wiederaufnahme des Themas in der sportdidaktischen Diskussion. Auf der Suche nach Anschlussmöglichkeiten der Sportdidaktik an die empirische Wende der Unterrichtsforschung (Stichwort: Kompetenzorientierung) gerät D. Kurz selbst die verloren gegangene Leitidee der Handlungsfähigkeit in kritischer Distanz zu einer „Erziehung zum Sport“ wieder in den Blick: „Handlungsfähigkeit auf dem Gebiet des Sports bedeutet daher mehr, als über Kulturwerkzeuge (know how) zu verfügen, die erforderlich sind, um an der Kultur des Sports, wie sie eben ist, teilzunehmen. Handlungsfähigkeit entwickelt sich auch durch die Reflexion über den vielfachen Sinn, mit dem Sport belegt werden kann (knowing why) und die Prüfung dieser Praxis auf seinen Sinn hin. Handlungsfähigkeit ist damit immer auch Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit, mit einer grundsätzlichen Ambivalenz des Sports verantwortlich umzugehen“ (Kurz, 2010, S. 45).

Wenn man so will, dann werden hier auch zentrale Ansprüche des Handlungsfähigkeitskonzepts von Ehni wieder aufgerufen, doch stellen diese Ansätze bislang noch nicht mehr als erste Aufforderungen zum Weiterdenken dar. So sollte auch insgesamt noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden, dass die hier angebotene Lesart der pragmatischen Sportdidaktik mit ihrer Leitidee der Handlungsfähigkeit sehr stark die innovative und den Entwicklungsdynamiken moderner Gesellschaften affine Seite des Konzepts in den Vordergrund rückt. Dabei ist durchaus nicht ausgemacht, dass D. Kurz diese Lesart seiner pragmatischen Sportdidaktik auch teilen würde. Darum geht es in unserem Anliegen aber auch nicht. Absicht der zurückliegenden Überlegungen war der Versuch, potenzielle Anschlüsse der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit an die eingangs skizzierten aktuellen Entwicklungen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu eruieren, um so der Sportdidaktik selbst dringend notwendige Anstöße zur Theorieentwicklung zu ermöglichen.

#### **4 Blick nach vorn: ungleichheitstheoretische und fachdidaktische Entwicklungschancen**

Es gibt eine durchaus beachtliche Tradition der Bearbeitung der Leitidee Handlungsfähigkeit im Bereich der Sportdidaktik. Dabei ist die ursprüngliche Radikalität der Konzeption im Laufe der Entwicklung weitgehend abgeschliffen oder ruhiggestellt

---

<sup>12</sup> Deutlich wird dies insbesondere an den ausgesprochen diffusen Vorstellungen darüber, was unter der Formel des „erziehenden Sportunterrichts“ verstanden werden soll (vgl. z. B. Beckers, 2000). Erst im Nachhinein erfolgt eine Art nachholender theoretischer Etablierung und Legitimation durch die Arbeit von Neumann (vgl. 2004). Sie soll hier allerdings nicht zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden.

und durch ein mit den existierenden Realitäten des Schulsports zumindest einigermaßen kompatibles Modell ersetzt worden, letztlich ist sogar die Leitidee selbst aufgegeben und durch das ebenso diffuse wie normativ-pädagogisch aufgeladene Bild vom „erziehenden Schulsport“ ausgetauscht worden. Verloren gegangen ist damit aber zugleich der theoretisch fundierte, konzeptionelle Anspruch der Sportdidaktik. Angesichts der aktuell bewegten Diskussionen im Feld der Schul- und Schulsportentwicklung erscheint diese Abstinenz problematisch. Abschließend soll daher versucht werden, auf der Basis der bisherigen Darlegungen auf Anschlussmöglichkeiten und Weiterentwicklungschancen eines derartigen Diskurses um sportdidaktische Konzeptionen aufmerksam zu machen. Zwei Facetten sollen dabei den Rahmen bilden: die ungleichheitstheoretische und die fachdidaktische<sup>13</sup>.

Die aktuellen sozialisationstheoretisch inspirierten Debatten zur Handlungsbefähigung versuchen unter der Verknüpfung von mikro- und makrosoziologischen Perspektiven die Frage faktischer sozialer Ungleichheit stärker in die eigenen Überlegungen zu integrieren. Handlungsbefähigung wird vor diesem Hintergrund immer auch als eine spezifische, genauer als eine „milieuspezifisch“ geprägte, ausgelegt. Diese grundlagentheoretische Perspektive wäre mit Blick auf unser Anliegen bezüglich des Gegenstands Sport und der Institution Schule weiter zu präzisieren.

Die vorgestellten Ansätze von Ehni und Kurz thematisieren diese Zuspitzung von Handlungsbefähigung nicht wirklich explizit. Zwar gibt es – vor allem angesichts des Kontingenzcharakters des modernen Sports – durchaus Anzeichen für eine Offenheit hinsichtlich einer solchen Spezifizierung, ausbuchstabiert werden diese möglichen Ansatzpunkte aber kaum. Ehni und auch Kurz heben zwar auf die grundsätzliche Bedeutung des Erfahrungshintergrunds der Akteure für die Konstruktion eines angemessenen Schulsports ab (vgl. z. B. Kurz, 1977, S. 194f.), doch geschieht dies z. B. bei D. Kurz gerade in jenen Teilen seiner pragmatischen Sportdidaktik, die weitgehend unrezipiert geblieben sind und auch von ihm selbst nicht weiter verfolgt wurden<sup>14</sup>. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit einer milieuspezifisch zuge-spitzten Handlungsbefähigung im Sport wäre eine denkbare Antwort auf die Herausforderungen, die die neuen Ungleichheiten in modernen Gesellschaften und in ihren spezifischen Teilsystemen produzieren. Sie müsste einerseits den Gedanken ernst nehmen, dass in komplexen Gesellschaften die Anforderungen an die Akteure in unterschiedlichen Milieus extrem disparat sein können und gleichzeitig zur Kenntnis nehmen, dass derartige Anforderungen auch nicht notwendig den jeweils ge-

---

<sup>13</sup> Die im Folgenden fachspezifisch angerissene Problematik findet sich in ähnlicher Weise auch auf einer allgemeineren Ebene wieder, wenn über die Frage der Relation von Allgemeiner Didaktik, Schulpädagogik und empirischer Bildungsforschung diskutiert wird (vgl. zusammenfassend Reusser, 2008).

<sup>14</sup> Anschlussmöglichkeiten böten sich hier vermutlich auch mit Blick auf das Konzept einer lebensweltlichen Orientierung. Aber auch der Ansatz der „Lebensweltorientierung“ ist in der sportdidaktischen Diskussion über den Status eines Schlagworts nicht hinausgekommen. So wird diese Frage meist nur im Kontext der Einführung von so genannten Trendsportarten in den Schulsport geführt. Damit ist aber allenfalls ein Teilaspekt der Fragestellung angesprochen.

wünschten pädagogischen Rahmenvorgaben der Institution Schule entsprechen müssen.

Wenn sie dies tut, dann wird allerdings sofort auch die daraus sich ergebende Problematik (vielleicht sogar weitere Antinomie) für den Schul-Sport ersichtlich: So sehr es wünschenswert ist, dass der Schulsport auf die Ansprüche, Bedürfnisse und Notwendigkeiten seiner jeweiligen Klientel durch die Entwicklung spezifischer Handlungsbefähigungen anerkennend eingeht, so problematisch stellt sich diese Einschätzung angesichts der ebenfalls berechtigten Forderung dar, dass Schule – hier: Schulsport – sich nicht mit einer Reproduktion des Status quo zufriedengeben darf oder soll. Überspitzt formuliert: Es ist vermutlich durchaus zutreffend, dass die milieuspezifische Handlungsbefähigung für eine Bewältigung der lebensweltlichen Anforderungen in einem sozialen Brennpunkt mit ambitionierten schul- und sportpädagogischen Zielvorstellungen schwer in Einklang gebracht werden kann, es ist aber auch zutreffend, dass beide Ansprüche ihre je eigene Legitimität haben. Schule muss diesen Widerspruch schon immer aushalten, bzw. richtiger: Sie hat ihn dahin gehend für sich „gelöst“, dass sie ein Normmodell der Handlungsbefähigung als für alle Akteure verbindlich in ihre Logik implementiert hat, das einerseits Bildungschancen jenseits der Umgangserfahrung eröffnet, andererseits sozial selektive Passungsverhältnisse zwischen Milieu und Schule konstituiert (vgl. z. B. Grundmann et al., 2006, S. 40ff.). Es wäre allerdings zu fragen, ob angesichts der dynamischen Entwicklungen moderner Gesellschaften eine derart monolithische Verfasstheit angemessen ist oder ob nicht vielleicht eher Strategien einer „flexible response“ zumindest überlegenswert wären. Der Sport kann in Anbetracht seiner geradezu prototypischen Dynamik einerseits und seiner vergleichsweise hohen Unverbindlichkeit/Nicht-Ernsthaftigkeit andererseits vielleicht zu einem idealtypischen Erprobungsfeld derartiger Strategien werden. Dazu bedarf es aber ergänzend auch fachdidaktischer Erweiterungen und Schärfungen des vorhandenen Konzepts der Handlungsfähigkeit.

In der klassischen Epoche der Didaktik versprach Comenius' Anspruch „Alle alles vollständig zu lehren“ (*omnia omnibus omnino*) einen Ausweg aus dem Dilemma. Aber diesen Weg konnte die Fachdidaktik in Hinblick auf den zu lehrenden Gegenstand Sport am Ende der 1970er-Jahre nicht mehr beschreiten. Die pädagogische Hoffnung auf die Möglichkeit, den Makrokosmos des Sports im Mikrokosmos des Unterrichts für alle zu wiederholen, gaben Ehni und Kurz in ihren Konzepten auf. Die Zielstellung der Handlungsbefähigung war einerseits angesichts der Entgrenzung des Gegenstands, den das Schulfach thematisieren wollte, nicht mehr in dem optimistischen Anspruchsdenken auf umfassende Repräsentation zu behandeln, das seit Comenius didaktische Konzepte prägte. Andererseits hielt die Unterscheidung zwischen spezieller und allgemeiner Handlungsfähigkeit die Differenz zwischen dem in familiärer Herkunft primär erworbenen Habitus und dem sekundär zu erwerbenden Habitus der Schule präsent und verwies auf das anerkennungstheoretische Problem des Passungsverhältnisses von Milieu, Biografie und Institution (vgl. Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009).

An die Stelle des didaktischen Anspruchs erster Ordnung, „Alle alles vollständig zu lehren“, trat bei Ehni, darin Giel und Hiller folgend, eine Didaktik zweiter Ordnung. Unter dem Stichwort der „Sinnerörterung“ lenkte er den Blick auf die Differenz zwischen dem „bloßen“ Beibringen des Sports bzw. der „bloßen“ Aneignung seiner Inhalte und einem erkenntnisbezogenen Lernen, das auf gegenstandskonstituierenden methodischen Leitfragen im Sinne Blankertz (1969) beruhte, die im und durch Unterricht an den Sport gestellt wurden, um den Lernenden zu ermöglichen, dass – in den Worten Benners – „sie selbst und ihre Welt eine andere werden“ (Benner, 2009, S. 18). Das Fraglich-Werden der Sache sollte die bildungsbedeutsamen „Spalten zwischen Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können“ (Benner, 2009, S. 18) erzeugen, an die weiterführende Lernprozesse anschließen konnten.<sup>15</sup>

Handlungsbefähigung, dies ist die Botschaft der von uns in Erinnerung gebrachten Konzepte, erfolgt durch Erkenntnisbezüge, die im und durch Unterricht in Operationen des Fragens und Zeigens zur Sache hergestellt werden – und in diesem Zusammenhang gewinnen Vorstellungen von Sportunterricht eine Kontur, die wir, in bewusster Absetzung zu aktuellen Selbstverständnissen des Fachs, in Form von drei Thesen zusammenfassend pointieren wollen:

- Handlungsbefähigende Sportdidaktik zielt auf *transformatorische Bildungsprozesse*. Sportunterricht ist mehr und anderes als die auf trainingsförmige Aneignung zielende Wiederholung der Welt des Sports im Kleinen. Er ist mehr und anderes als die Anpassung an die soziale Erwartung lebenslangen Sporttreibens durch Erziehung. Die Einheit von Lernen, Wissen und Anwenden, die es in der unmittelbaren Teilhabe am Sport gibt, gilt unter der Direktive der Handlungsbefähigung gerade *nicht* als der Normalfall schulisch institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse. Sportunterricht hat sich nicht auf bloße Könnens- und Wissensvermittlung in der Abarbeitung sportlicher Inhalte zu beschränken, sondern wird konzeptionell daraufhin transformiert, Partizipations- und Urteilsmöglichkeiten vorzubereiten, die über die Pluralisierung von Erfahrungsformen, Kritik und Reflexionsweisen vermittelt sind. Bildender Unterricht konfrontiert Schülerinnen und Schüler mit erkenntnisbezogenen Fragen an den Sport, so wie im Physikunterricht erkenntnisbezogene Fragen an die Natur gestellt werden sollten. Lernen wird an das Fragwürdig-Werden der Sache und somit an die Irritation der in der Alltagswirklichkeit präsenten und im Umgang erworbenen Vorstellungen zurückgebunden, um die Lernenden in Hinblick auf Alltagspraktiken, kulturelle Traditionen und gesellschaftliche Diskurse partizipations- und urteilsfähig zu machen, sie also zum Handeln zu befähigen.
- Handlungsbefähigende Sportdidaktik begründet Unterricht als ein *operatives Geschäft* des Zeigens, Fragens und Anerkennens. Sie folgt nicht den tradierten Erziehungsanliegen normativer Sportdidaktik. Als operatives Geschäft geht es ihr um unterrichtliche Formen der Ermöglichung von Erkenntnis. Die Formen des Unterrichts lehren, so könnte man Ehnis These zum Formproblem in Analogie zu

---

<sup>15</sup> Vgl. die Nähe zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse: Koller (2010).

Pranges These „Die Form erzieht“ lesen (vgl. Prange, 2003).<sup>16</sup> Folgt man Ehni, so ist die zentrale operative Form des handlungsbefähigenden Unterrichts das Zeigen als „Bedeuten“. Zeigen ist die kommunikative Seite in der Differenz zwischen Lehren und Lernen, Kommunikation und Bewusstsein, oder – wie Prange mit Blick auf Erziehung sagt – die kommunikative Seite der Pädagogischen Differenz (vgl. Prange, 1999). Bildender Unterricht, so der didaktische Ansatz von Ehni, lehrt nicht primär über seine Ziele und Inhalte, sondern über seine historisch erwirtschafteten Formbildungen. Diese sind mit den Formbildungen der bloßen Aneignung von Sport oder denen des Sports selbst<sup>17</sup> nicht identisch. Die Bauformen eines Erkenntnis ermöglichenden Unterrichts gehen nicht in den Bauformen des Sport ermöglichenden Trainingsbetriebs auf, auch wenn im Training Vermittlung stattfindet und Unterrichtsförmiges eingemischt ist.

- Handlungsbefähigende Didaktik ermöglicht *mehrperspektivische* Annäherungen an Sport. Sportunterricht zeigt Schülern und Schülerinnen, dass es mehr als nur eine einzige Antwort auf erkenntnisbezogene Fragen an den Sport gibt. Kurz' Konzeption stand exemplarisch für diese Auslegung von Mehrperspektivität. Sie dominierte die Fachdidaktik über Jahrzehnte. Seine Frage, was Sport für Menschen attraktiv mache, fand nicht die eine richtige, sondern sechs plausible Antworten. Aber Kurz stellte nur diese eine Frage an den Sport in das Zentrum seiner Didaktik. Er räumte damit zwar den Weg für mehrperspektivische Zugänge zum Sport frei, verbaute aber zugleich unterrichtliche Räume für mehrdimensionale Erkenntnisbezüge, also beispielsweise für erkenntnisbezogene Fragen an die Symboliken, Ordnungen und Diskurse des Sports, die Ehni in seinen „Stücken“ – wenn auch wiederum unsystematisch – thematisierte. An dieser Stelle wäre die Arbeit an einer sportdidaktischen Konzeption, die auf Handlungsbefähigung zielt, vielleicht auch in Hinblick auf Kompetenzdimensionen hin erneut aufzugreifen und im Sinne der Arbeit an einem „Strukturgitter“ fortzusetzen.<sup>18</sup>

Gerade ein noch holzschnittartiges Konzept handlungsbefähigenden Sportunterrichts, wie hier grob umrissen, kommt an plakativen Formeln nicht vorbei. An die Stelle der Rede vom „erziehenden Unterricht“ tritt die Rede vom „bildenden Unterricht“. Das Schlagwort von der „Erziehung im und durch Sport“ wird ersetzt durch

---

<sup>16</sup> „Spiel“ ist daher bei Ehni auch primär als didaktische Form zu lesen – und nicht als unterrichtlicher Inhalt.

<sup>17</sup> Wenn das Aufwärmen den Beginn von Sportstunden dominiert und zum Abschluss „gespielt“ wird, bleibt es fraglich, ob im „Dazwischen“ bildender Unterricht vorliegt oder intendiert wurde. Es ist nicht ausgemacht, dass allein Formbildungen strukturalistischer Operationen den Sportunterricht dominieren und festlegen, welche Formen im Zeigen stecken. Die These vom Primat der Methode ist aber sowohl in Hinblick auf methodische Leitfragen als auch in Hinblick auf operative Formen handlungsbefähigenden Unterrichts erneut zu diskutieren.

<sup>18</sup> Mit Benner (2009, S. 14) sei in diesem Kontext ausdrücklich auf die Aktualität des Gedankens der gegenstandskonstitutiven Funktion der methodischen Leitfrage und somit auch auf die des didaktischen Strukturgitters bei Blankertz verwiesen.

das der „Erkenntnis im und durch Unterricht“ (vgl. Gruschka, 2009). Aber mit der Substitution der das gegenwärtige Selbstverständnis der Sportdidaktik prägenden Leitformel wird unmissverständlich angezeigt, dass wir die handlungsbefähigende Kernveranstaltung der Schule im „Erkenntnis ermöglichenden Unterricht“ sehen – und nicht im „Erziehung ermöglichenden Sport“.

Kritische Auseinandersetzungen mit den Varianten der Sozialisationstheorie auf der einen und den Ansätzen unterschiedlicher Fachdidaktiken auf der anderen Seite sind sich häufig zudem darin einig, dass beiden Bereichen eine systematische empirische Unterfütterung abgeht. Der Grund für diese Empirieferte wird in den zu allgemeinen und abstrakten Konstrukten gesehen, die eine angemessene „Operationalisierbarkeit“ und Nachprüfbarkeit zumindest erheblich erschweren. Das Konstrukt der milieuspezifischen Handlungsbefähigung liefert zumindest konkrete Anhaltspunkte für empirische Zugänge (vgl. Grundmann et al. 2006), die allerdings bezogen auf das Feld des Sports weiter auszubuchstabieren wären. Auch darin liegt eine mögliche Herausforderung für eine empirisch fundierte Sportdidaktik.

Dass dazu weitere, sicher auch kontroverse Diskussionen notwendig sein werden, ist unbestritten. Die vorhandene und sich weiter entwickelnde Theoriearchitektur der unterschiedlichen Ansätze zur Handlungsfähigkeit bietet aufgrund des skizzierten Potenzials eine Alternative, die helfen könnte, der Sportdidaktik ihre verloren gegangene Handlungsfähigkeit zurückzugeben.

## Literatur

- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. Der Beitrag der Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 159-180). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86-97). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Beckers, E. (2001). Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 25-34). Schorndorf: Hofmann.
- Benner, D. (2009). Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen. *Pädagogische Korrespondenz*, (39), 5-20.
- Berdemann, K. & Fuhr, Th. (Hrsg.). (2009). *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Debray, R. (2003). *Einführung in die Mediologie*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Dietrich, K. & Heinemann, K. (1989). *Der nicht-sportliche Sport. Beiträge zum Wandel im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Edelstein, W. (1999). Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. In M. Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung* (S. 35-53). Frankfurt: Suhrkamp.
- Ehni, H. W. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.

- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103 (4), 62-1023.
- Giel, K. (1965). Studie über das Zeigen. *Bildung und Erziehung*, 18, 181-194.
- Giel, K. (1974). Perspektiven des Sachunterrichts. In K. Giel, G. G. Hiller & H. Krämer, *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1* (S. 34-66). Stuttgart: Klett.
- Giel, K., Hiller, G. G. & Krämer, H. (1974). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1*. Stuttgart: Klett.
- Giel, K., Hiller, G. G. & Krämer, H. (1975). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 2*. Stuttgart: Klett.
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Grundmann, M. (2008). Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 131-142). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. & Edelstein, W. (Hrsg.). (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: Lit-Verlag.
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hiller, G. (1973). *Konstruktive Didaktik*. Düsseldorf.
- Hiller, G. G. (1974). Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritische unterrichtliche Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses. In K. Giel, G. G. Hiller & H. Krämer, *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1* (S. 67- 81). Stuttgart: Klett.
- Koller, H. - Chr. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung* (S. 288- 300). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, Th., Helsper, W. Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (1. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1993a). *Leibeserziehung und Schulsport in der Bundesrepublik Deutschland: Epochen einer Fachdidaktik* (Schriftenreihe des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Bielefeld).
- Kurz, D. (1993b). Schulsport in einer sich verändernden Welt. *Sportpädagogik*, 17 (6), 6-12.
- Kurz, D. (2010). Zwischen Sportartenkonzept und Doppelauftrag. Empirische Implikationen didaktischer Konzepte. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 37-48). Aachen: Shaker.

- Lyotard, J.-F. (1999). *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen-Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Meyer, T. (2010). Mediologische Bedingungen von Bildung und Erziehung. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung* (S. 141- 151). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.). (2008). *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, K. (1999). Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 301- 312.
- Prange, K. (2003). Die Form erzieht. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Form der Bildung – Bildung der Form* (S. 23- 34). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, 219-237.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den „kleinen Geschichten“ zu den „großen Entwürfen“ im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. Bewährungsmythen als Wege aus der Anerkennungskrise. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 62-77.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2004). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (2), 47- 62.
- Thiele, J. (2001). Vom „Erziehenden Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Bereich. *Sportunterricht*, 50 (2), 43-48.
- Thiele, J. (2008). „Aufklärung, was sonst?“ - Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 20 (2), 59-74.