

Matthias Schierz

Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion – Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport

EDUCATIONAL REFORM DEFAULT AND SPECIALISED CULTURAL REPRODUCTION – OBSERVATIONS AT THE EXAMPLE OF THE SCHOOL SUBJECT PHYSICAL EDUCATION

Zusammenfassung

Wie Lehrende der Einführung einer Reform begegnen, hängt sehr stark damit zusammen, welche expliziten und impliziten Orientierungen in ihrer Fachkultur zu Schule, Unterricht und Lernen vorherrschen. Solche Orientierungen beruhen häufig auf sedimentierten historischen Deutungsmustern, die kollektive Denkweisen strukturieren und formatieren. Der Beitrag stellt am Beispiel des Fachs Sport Deutungsmuster, Dilemmata und Rahmeninkongruenzen vor, die es auch reformaufgeschlossenen Sportlehrenden erschweren, mit Reformvorgaben konfliktfrei umzugehen.

Schlagworte: Reform – Fachdidaktik – Sportunterricht

Abstract

The way teachers meet the introduction of a reform is very strongly linked to the explicit and implicit orientations that dominate their professional culture with regards to school, classes and learning. Such orientations are often based on historical interpretation patterns which structure collective ways of thinking. Using the example of the subject Physical Education (PE) the article presents interpretation patterns, dilemmata and incongruities that even for PE teachers who are open-minded towards reforms make it difficult to handle reform specifications without conflict.

Key words: reform – special didactics – physical education

1 Einleitung

Im schulischen Lehren und Lernen bilden Fächer den systematischen Ausgangspunkt der Vermittlung von Allgemeinbildung. Sie erzeugen Wissensordnungen, entwerfen selektive Wirklichkeitskonstruktionen und führen epistemologische Brüche zwischen Alltagswissen und reflektiertem Fachwissen herbei (vgl. Tenorth, 1999). Die Verfächlichung der schulischen Bildung war aufgrund der an sie gerichteten Erwartungen und ihrer Funktionalität in der jüngeren Vergangenheit trotz Gegenstimmen alternativlos. Daran hat sich auch in der Gegenwart nichts geändert, so dass Huber diagnostiziert: „Schulreformen kommen und gehen, das Fachprinzip aber bleibt bestehen“ (Huber, 2001, S. 307). Angesichts kommender und gehender Reformen ist jedoch nicht nur das Beharrungsvermögen des Fachprinzips anzuerkennen, sondern auch das einzelner Fach- und Berufskulturen, deren Statik selbst

größtem Reformdruck standzuhalten scheint. Wenn Tenorths Auffassung stimmt, Schulfächer müssten „als Konstruktionen verstanden werden, die auch anders möglich sind“ (Tenorth, 1999, S. 194), dann ist die Frage erlaubt, ob es nicht auch für das Schulfach Sport denkbar wäre, historisch tradierte fach- und berufskulturelle Rahmungen zu transformieren und die bestehende Konstruktion des Fachs im Zuge bedeutsamer Bildungsreformen neuzugestalten.

Vielleicht hatte Tenorth die eigene Kontingenzthese vor Augen, als er 2010 auf der Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik in Bielefeld Beobachtungen zum Schulfach Sport vorstellte und an die Sportdidaktik die Frage adressierte, ob es sein könne, „dass sich im Sportunterricht keine Varianz im praktischen Repertoire des Lehrers ergibt auch wenn sich die Vorgaben ändern“ (Tenorth, 2011, S. 34). Tenorths Anfrage war berechtigt, denn wenn auch die Kultusministerkonferenz die Einführung von Standards im Fach Sport nicht vorantrieb, so setzten seit 2004 allgemeine Rahmenbestimmungen der Länder die üblichen Vorgaben. Infolge dessen war zu erwarten, dass sich in der Konstruktion des Fachs einschneidende Veränderungen ergeben würden, die bis tief hinein in das praktische Repertoire Sportlehrender durchgreifen müssten. Dass aus der Perspektive des fremden Blicks eine Fehlanzeige vermutet wurde, könnte vielleicht nicht nur daran liegen, dass – wie Tenorth (2011, S. 34) bemängelte –, eine relevante theoretische Prämisse der allgemeinen Didaktik keinen Eingang in ein bekanntes Lehrwerk der Sportdidaktik gefunden hatte. Es hängt möglicherweise vielmehr damit zusammen, dass gerade in Hinblick auf die Reform unterrichtlicher Verfahrensroutinen ganz allgemein in der Lehrerschaft „mit der Schwerkraft mentaler Verhältnisse zu rechnen“ (Terhart, 2013a, S. 123) ist, die unter anderem in historisch sedimentierten fach- und berufskulturellen Deutungsmustern¹ gründet (vgl. Esslinger, 2002; Bennewitz, 2008; Terhart, 2013a).

Dieser Beitrag schließt an Tenorths Frage an, behandelt sie aber in der Perspektive der Fach- und Berufskulturforschung und bindet sie an das sicherlich auffällige Beharrungsvermögen einer vielleicht historisch überfälligen Fachkonstruktion zurück. Er beginnt mit einer Annäherung an die hegemoniale Fach- und Berufskultur Sportlehrender, da vermutet wird, dass zwischen deren Orientierungen und den Prozessen der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung enge Zusammenhänge bestehen. In diesem Kontext soll eine Spurensuche in der Diskursgeschichte des Fachs im Überbündungsdiskurs des 19. und 20. Jahrhunderts ein historisch sedimentiertes Deutungsmuster von Schule, Unterricht und Lernen sichtbar machen, das die berufs- und fachkulturellen Haltungen und Sichtweisen der Sportlehrerschaft nachhaltig strukturierte. Warum in der Vergangenheit und in der Gegenwart trotz Reformdrucks das Andere der Fachkonstruktion nur im Modus des Möglichen verblieb und vielleicht auch verbleiben wird, illustrieren exemplarisch einige Passagen aus einem Experteninterview zur Einführung der Kompetenzorientierung und von Bildungsstandards in das Fach Sport. Ein kurzes Fazit rundet den Beitrag ab.

¹ Unter Deutungsmustern werden hier mit Oevermann (2001) historisch und kulturell ausgeformte überindividuelle Organisationsprinzipien der Strukturierung und Wahrnehmung von Wirklichkeit verstanden.

2 Fachkultur Sport – eine Annäherung

Die Fachkultur der Schule bestimmt in Anlehnung an eine Argumentation der Hochschulsozialisationsforschung die „Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Huber & Liebau, 1985, S. 315), in denen sich der fachspezifische Habitus der einen Fachlehrerschaft von demjenigen der Lehrenden eines anderen Schulfachs unterscheidet.² Die Kultur eines Fachs spiegelt sich, folgt man keineswegs nur ungeteilten Auffassungen in Gegenwartsbeiträgen zur Fachkulturforschung in der Schule,³ in den unbewussten Wissensordnungen, Grenzziehungen, Praktiken, Ritualen und symbolischen Ordnungen wider, die den im Fach agierenden Personen Handlungsmöglichkeiten eröffnen, sie aber auch einschränken.⁴ Lüders deutet die differenten Kulturen der Schulfächer auch als „fachspezifische Sinnsysteme, deren Wissensordnungen als handlungsleitend wirken“ (Lüders, 2007, S. 8) und stellt damit einen fast wörtlichen Bezug zu Reckwitz (2000, S. 90) her.

Zu den wichtigsten Komponenten einer Fachkultur zählt Huber (1991) aus Sicht der Hochschulsozialisationsforschung die politischen und sozialen Einstellungen der im Fach tätigen Akteure, normative Klimata, Formen der Lernorganisation, Interaktionsstrukturen, curriculare Codes, epistemologische Merkmale, Lebensstile und Modi der Rekrutierung. Legt man die für die universitäre Fachkultur getroffenen Unterscheidungen zugrunde und überträgt sie mit aller Vorsicht auf das Schulfach Sport,⁵ dann fällt auf, dass es über eigene curriculare Codes zu verfügen scheint, die es den Fachlehrern und -lehrerinnen ermöglichen, starke Grenzziehungen gegenüber anderen Fächern zum Ausdruck zu bringen. Sie begründen für das Fach Sport, ähnlich wie im Fall des Fachs Physik,⁶ einen exklusiven Status im Fächerkanon der Schule. Als einziges Fach, „in dem der Körper in Bewegung thematisiert wird“ (Wolters, Klinge, Klupsch-Sahlmann & Sinning, 2009, S. 67), reklamiert es für sich ein Alleinstellungsmerkmal, das in der schulischen Organisation besondere Privilegien verlangt, die eine eigene Form sozialräumlicher Abgeschlossenheit erlauben. Die Sammlungen sportspezifischer Geräte, die Aufenthaltsdauer der Fachlehrkräfte und die unterrichtlichen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich in

² Vgl. zum Zusammenhang von Fachkultur und dem Habitus Lehrender aus Sicht des Bourdieuschen Habituskonzepts Müller-Roselius (2007).

³ Diese steht nach wie vor noch in den Anfängen (vgl. Lüders, 2007; für die Sportdidaktik Serwe, 2010).

⁴ Auch wenn eine Fachkulturforschung im Sport in Fragen der Klärung ihrer Grundbegriffe noch vor erheblichen Aufgaben steht (vgl. Serwe, 2010), liegen mit den Studien zur regionalen Schulsportentwicklung, aber auch mit Arbeiten zu Einstellungen Sportlehrender Erkenntnisse vor, die partielle Einblicke in die Fachkultur ermöglichen (vgl. exemplarisch Hummel & Schierz (2005), die Interviewstudien von Kastrup (2009) und Wolters (2010) und den Überblick zur Sportlehrerforschung bei Miethling (2011).

⁵ Zur Problematik der Übertragung universitärer auf schulische Fachkulturforschung vgl. Trautmann (2007, S. 139 f.).

⁶ Aufschlussreich für das Verständnis curricularer Codes der Fachkultur Physik ist Willems (2007) Rekonstruktion der „Illusio“ der Fächer Deutsch und Physik.

spezifischen und ausgelagerten Fachräumlichkeiten, deren Zugänge über die Fachlehrerschaft kontrolliert werden. Gemessen daran, dass exklusive Orte in der Schule ein umkämpftes Kapital sind, dokumentiert sich im Fall des Fachs Sport ein nicht unerheblicher Anspruch auf Bedeutsamkeit. Aber wie ist er entstanden?

Die spezifische Fach- und Berufskultur der Sportlehrerschaft wurde mit ihren curricularen Codes, Formen der Lernorganisation und epistemologischen Merkmalen Mitte des 19. Jahrhunderts geprägt. In dieser Zeit lagerten sich in die Orientierungen der Lehrerschaft fach- und berufskulturelle Deutungsmuster der Schule, des Unterrichts und des Lernens ein, die Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen des Fachs und des Berufs über Generationen hinweg strukturierend zu begleiten scheinen. Curricular bestimmen seitdem turnerische und sportive Aufführungen des Körpers die Ziele, Inhalte und Praktiken der fachlichen Lehre; mit Blick auf die Lernorganisation sind es Übungen und Organisationsformen, die zyklisch wiederkehrend auf die Steigerung der Bewegungsintensität im Unterricht zielen, und in Hinblick auf epistemologische Merkmale dominieren anwendungsorientierte Wissenschaftskonzepte der Medizin, Trainingswissenschaft, Motorikforschung und Psychologie.

Historisch gründet die Fach- und Berufskultur der Sportlehrerschaft im Überbürdungsdiskurs der reformpädagogische Motive aufgreifenden Schulkritik der Ärzteschaft des 19. Jahrhunderts. Die Kritik an der intellektuellen Lernschule dieser Zeit erhielt öffentliche Resonanz durch eine Medizin, die das Primat körperlicher Ertüchtigung vor der geistigen Erziehung forderte, weil sie in der tradierten Schule, insbesondere dem Gymnasium, eine Institution sah, die durch die kognitive Überlastung der Schülerinnen und Schüler erheblichen gesundheitlichen Schaden anrichtete. Die Forderung, die durch Vergeistigung erzeugten Einseitigkeiten und gesundheitlichen Schädigungen in der schulischen Erziehung und Bildung durch geordnete Leibesübungen zu korrigieren, ist in der Ideengeschichte der Leibeserziehung weit zurückzuverfolgen und liegt auch schon der „Deutschen Turnkunst“ (Jahn & Eiselen, 1816, S. 209) zugrunde, die eine wichtige Referenz für die Lehrerliteratur des Vormärz war. Als durchschlagendes Reformprogramm konnte die „Turnkunst“ aus sich heraus jedoch nicht die preußische Schulreform beeinflussen. Es bedurfte dazu erst einer massiven, gutachtengestützten medizinischen Schulkritik, um das preußische Kultusministerium mit der Einführung des Knaben-Turnunterrichts an preußischen Schulen zu einer Reaktion zu veranlassen (vgl. Oelkers, 1998, S. 248).

Indem die Sozialmedizin Schule unter einen allgemeinen Pathologieverdacht stellte, proklamierte die Ärzteschaft ihre Hegemonialansprüche im Schulreformdiskurs, begrüßte zumindest rhetorisch den reformpädagogischen Ansatz der Arbeitsschule und forderte, sowohl vor als auch nach dem Ersten Weltkrieg, den Vorrang der Leibeserziehung vor der Geisteserziehung. In den Worten eines Hauptvertreters physiologischer Pädagogik, dem Jenenser Physiologen William Preyer, bedeutete dies:

Es muss in den Schulen viel mehr Zeit auf Charakterbildung, also sittliche Erziehung, und auf Körperpflege, und viel weniger auf gelehrten Unterricht, also Gedächtnisarbeit, verwendet werden. (Preyer, 1887, S. 36)

Da es insgesamt das Interesse der Medizin war, die Vorherrschaft philologischer zugunsten der naturforschenden Fächer zu brechen, drängte sie darauf, Leibes-

übungen als bedeutenden Gegenstand eines Schulfachs zu etablieren, dessen Zusammenhang in evidenzbasierten, und das meinte ausschließlich naturwissenschaftlichen, Erkenntnissen seine Begründung finden sollte.⁷ Die Anliegen der Medizin und die der Arbeitsschulmodelle, wie sehr sie sich vielleicht auch missverstanden, standen insofern in einem günstigen Passungsverhältnis, als beide das intellektuelle Lernen aus seiner zentralen Position in der Schule verdrängen wollten, sei es in Umkehrung der Hierarchie geistiger und körperlicher Erziehung, sei es in der Suche nach Harmonie und Ganzheit. Die Abwertung des „gelehrten Unterrichts“ strukturierte nachhaltig die positiven und negativen Gegenhorizonte in den fach- und berufskulturellen Orientierungen der Sportlehrerschaft. Der positiven Orientierung am „Lernen“ als Medium kontrollierter Verhaltensänderung durch effektive Gewöhnung und Übung des Körpers stand die negative Orientierung am „Lernen“ als Medium der Irritation und Reflexion in höherstufigen Wissens- und Verstehenskontexten kontrastiv gegenüber. Nur vor dem Hintergrund der Auffassung, die Anpassung des Körpers in Übungs- und Gewöhnungsprozessen sei „Lernen“, ließ (und lässt) sich nachvollziehen, warum man überhaupt in der Aufführung von Leibesübungen, dem organisierten Sporttreiben oder der Intensivierung der Bewegung in Sportstunden „mehr als Training“ (vgl. Tenorth, 2011, S. 23), also einen auf das Lernen von Schülern systematisch bezogenen ‚Fachunterricht‘ sehen könnte.⁸

Mit einer drastischen Anhebung der Stunden für Leibesübungen 1936/37 wurde die Forderung physiologischer Pädagogik nach einem Vorrang der Leibeserziehung vor der Geisteserziehung im Nationalsozialismus Realität. Nach dessen Fall geriet der Sonderstatus dem Fach zu einem Problem, denn vom Vorrang der Leibes- vor der Geisteserziehung war keine Rede mehr.⁹ Im Fall der BRD folgte zwar in den bildungstheoretisch orientierten Ansätzen der Theorie der Leibesübungen die Behandlung der Inhaltsfrage in Anlehnung an das anthropologische und kategoriale Denken geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Im Legitimationsdiskurs dominierten aber Anschlüsse an eine Anthropologie, die in den Spuren der Suche nach Ganzheit verblieb und darin die Abwertung des „gelehrten Unterrichts“ latent mit sich weitertrug. Dabei blieb ungeklärt, wie die selbsterzeugten Einseitigkeiten bloßer Leibesübungen gerechtfertigt werden sollten, wenn das Fach doch seinen Bildungsbeitrag „ganzheitlich“ gestalten wollte.

⁷ Detailliert und aufschlussreich rekonstruiert Oelkers (1998) den Diskurs der physiologischen Pädagogik und dessen Auswirkungen auf die Schulreform. Für den diskursiven Einbezug der Leibesübungen nach 1914 steht exemplarisch die Schrift des Gewerbehygienikers Adolf Thiele, der auch am Aufbau des Dresdener Hygienemuseums beteiligt war, mit dem Titel „Die neue Erziehung. Werden und Wesen der Leibeserziehung“ (1919).

⁸ Es überrascht daher auch nicht, wenn auf die Eingabe „Unterricht als Gewöhnung und Übung“ in ‚Google‘ geradezu ausschließlich Verweise auf den Sportunterricht angezeigt werden.

⁹ Kurz (2010, S. 48f.) beschreibt die Sonderstellung des Fachs außerordentlich prägnant. Dabei zeigt sich an der von ihm aufgeworfenen Frage, wie Sport als Abiturfach bestehen kann, ein ganzes Problembündel, das den Status eines Schulfachs und nicht nur den eines Abiturfachs betrifft.

Das Fach musste nach 1945, zumindest in der ehemaligen BRD, aufgrund seiner in sich brüchigen pädagogisch-anthropologischen Fokussierung auf Ganzheitsideale sukzessive eine auf Dauer gestellte Anerkennungskrise in Kauf nehmen, da die künftige Schulentwicklung sich nicht an Gewöhnung und Übung, sondern an wissenschaftlicher Sachbildung und der Kultivierung der Lernfähigkeit im Partiiellen fachlicher Lernorganisation orientierte.¹⁰ Spätestens mit der sozialwissenschaftlichen Wende in den 1970er-Jahren schien die überkommene Fachkonstruktion der schulischen Leibesübungen, die sich zwar auf Sport umstellte, ihre pädagogischen Ambitionen und ihre Ganzheitsrhetorik aber ebenso beibehielt wie das Primat der Übung vor der Reflexion, aufgrund ihres für die Fachevolution dysfunktionalen Sonderstatus nicht mehr haltbar zu sein. Es mangelte zu sehr an einer ebenso selektiven wie anspruchsvollen Konstruktion eines nur mit den Mitteln der Sozial- bzw. Kulturwissenschaften zu konzipierenden Wirklichkeitsausschnitts „Sport“ und an der Bereitschaft, durch Unterricht den epistemologischen Bruch zwischen Alltagswissen und wissenschaftlich reflektiertem Fachwissen herbeizuführen. Pointiert gesagt fehlte der Disziplin eine theoretisch und empirisch arbeitende Fachdidaktik als eigenständiges Element zwischen Fach- und Schulbezug. Ehnis (1977) Stücke eines mehrperspektivischen Sportunterrichts, die Aufgabenbeispiele der Frankfurter Arbeitsgruppe (1982) um Landau und Fritsch, die Szenen von Dietrich Kurz (1977), nicht zuletzt aber die von Digel (1982) präsentierten Aufgabenkonkretionen entwarfen ein anderes, sozial- und kulturwissenschaftlich geprägtes Fachverständnis, das dem schlichten Anspruch der tradierten Stoffpläne, die rezeptive Aneignung eines Sportkönnens zu sichern, einen erheblich erweiterten Anspruch an die Qualität der Aufgabenstellungen im Sportunterricht entgegenhielt, der die Gestaltung höherstufiger Lernformen ebenso implizierte wie die Transformation von Erfahrungsmodi der Schülerinnen und Schüler.

3 Alte Fachkultur – neue Probleme

Die Epoche einer Fachdidaktik des Sports, die das Fach auf die Gestaltung und Sicherung höherstufiger Lernprozesse und die Transformation von Erfahrungsmodi ausrichtete, war nur von begrenzter Dauer. Mit dem Re-Entry der Anthropologie in den sportdidaktischen Diskurs der 1990er-Jahre wurden Fragen einer transformato-

¹⁰ Mit der Orientierung am Alleinstellungsmerkmal „Körper in Bewegung“ blieb das Fach einerseits in seinen Legitimationsstrategien gezwungenermaßen auf das Motiv „ganzheitlicher“ Erziehung und Bildung sowie passender Bezugnahmen auf die Lehrmeinungen in der Ideengeschichte der Pädagogik fixiert. Andererseits war es weiterhin dem Diskurs der Medizin ausgesetzt, deren eigene Erziehungstheorie nicht nur nach Ansicht des Physiologen Preyer „von den Lehrmeinungen selbst der größten Pädagogen“ (Preyer, 1923, S. IX) zugunsten rein physiologischer Begründungen und der ihnen korrespondierenden Naturforschung fern- und freigehalten werden sollte. Die daraus resultierende paradoxe Forderung der Medizin nach einer Pädagogik ohne Pädagogen sollte latent bis hinein in aktuelle Spannungen innerhalb der DVS die Stellung der naturwissenschaftlichen Disziplinen in der Sportwissenschaft zur Sportpädagogik mitbestimmen und spielt auch in den Diskussionen um eine evidenzbasierte Pädagogik in Hinblick auf das Experiment als methodischen Standard eine Rolle (vgl. Herzog, 2011).

rischen Lern- und Bildungstheorie ad acta gelegt. Im Vordergrund der fachbezogenen Debatten standen allgemeine Erziehungsambitionen zum und durch Sport. Die Rede von Erziehungsperspektiven der Pädagogik ersetzte von nun an die Rede von Sinnperspektiven der Didaktik. Die Fachdidaktik des Sports als eigenständige und konturierte diskursive Formation löste sich auf und verschwand über die Jahrtausendwende fast vollständig hinter den Erziehungs- und Bildungsambitionen einer Hegemonie beanspruchenden Bewegungspädagogik. Man hätte mit etwas Distanz vielleicht schon am Ende der 1990er-Jahre den Eindruck gewinnen können, die Disziplin wolle sich mit der Wende zu einem bewegungspädagogischen Diskurs und dem begleitenden Abgesang einer Epoche der Fachdidaktik des Sports strukturell in ihren Zustand vor 1960 zurückversetzen. Aber das war nicht das Ende der Zeitreise. Seit 2000 erwies sich für die Stabilität des Schulsports und des Sportlehrerberufs ein fachlicher, weder pädagogischer noch didaktischer, Diskurs als weitaus öffentlichkeitswirksamer als die anderen. Auf der Agenda der Tagesdiskussion erschienen im Rahmen einer Renaissance physiologischer Pädagogik die alten Themen der Hygienebewegung. Im Bestreben, flächendeckend die Fitness- und Gesundheitsdaten von Schülerinnen und Schülern in Tests zu erfassen, erhielt die alte Symbolik des „gläsernen Menschen“ neue Brisanz. Diverse Studien dramatisierten seitdem, exemplarisch für Beiträge der Ärzteschaft sind die WIAD-Studie zum „Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ (Klaes, Rommel, Cosler & Zens, 2000) und die WIAD-AOK-DSB-Studie II (Klaes et al., 2003) hervorzuheben, motorische Defizite Heranwachsender und zielten darauf ab, dem Sportunterricht bis hin zur Forderung eines „Bewegungs-Check-Up“ die künftigen Aufgabenstellungen vorzuschreiben. Zudem waren die gesundheitsschädlichen Übel der Lernschule schon seit Mitte der 1990er erneut in den Blick einer Schulkritik geraten (vgl. Illi, 1993), die mit der Wiederauflage einer „Anstaltsreform“ vergangener Zeiten der „bewegungsfreudigen Schule“ das Wort redete. Deren Reformansatz konnte in der Neuauflage der medizinischen Schulkritik des 19. Jahrhunderts auf die Unterstützung aus der Bewegungspädagogik ebenso setzen wie auf die starken Thesen einer Neurowissenschaft, die zu Themen wie „Lernen“ und „Erziehung“ eine neue physiologisch begründete Ratgeberliteratur etablierte. Insgesamt erhielten hierdurch ab 2000, als gut analysiert darf der Adipositas-Diskurs¹¹ in der Sportpädagogik gelten (vgl. Körner, 2008; Günter, 2013), die tradierten, im Überbürdungsdiskurs des 19. und 20. Jahrhunderts gründenden Deutungsmuster der Fach- und Berufskultur Sport zu Schule, Unterricht und Lernen eine erhebliche Stabilisierung durch eine Ärzteschaft, durch Psychologie und Neurobiologie, die sich als verlässliche Verbündete einer organisier-

¹¹ Etzemüller (2007, S. 14) hat wohl recht, wenn er Diskurse als eine „Schule des Sehens“ deutet. Der Überbürdungsdiskurs des 19. und 20. Jahrhunderts ist ebenso wie der Adipositasdiskurs unserer Tage ein Beispiel für eine Schule des Sehens, die durch unzählige Texte, Katastrophenmeldungen und nicht zuletzt Praktiken der Vergabe von Drittmitteln selbst wissenschaftliche Disziplinen dazu erzieht, an Kindern und Jugendlichen nur noch das zu sehen, was medizinisch-psychologische Experten zu sehen vorgeben. Wie prekär das Bild von Kindern und Jugendlichen dann auch sein mag, spielt auch in einer wissenschaftlichen Disziplin wie der Sportwissenschaft keine Rolle mehr, wenn sie die Schule des Sehens erfolgreich durchlaufen hat.

ten körperlichen Ertüchtigung im Tagesplan der Schule erwiesen. Es gab also keinen Anlass zur Beunruhigung, wäre nicht eine massive Ruhestörung von bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Seite zu beklagen gewesen, die einmal mehr den Anspruch auf einen fachlichen Sonderstatus bezweifelte, die Leitidee kultureller Literalität einbrachte und die Benennung guter Gründe für den Verbleib des Fachs im schulischen Fächerkanon anfragte (vgl. Tenorth, 2008, 2011).

Denn mit der „Kompetenzorientierung“ in Folge der Bildungsstudien der OECD proklamierte die Bildungspolitik den Wendepunkt zu einer neuen Epoche, die andere Möglichkeiten der Fachkonstruktion nicht nur ermöglichte, sondern im Grunde von jedem Schulfach forderte. Man war schon durch frühere Studien gewarnt,¹² und niemand setzte auf Seiten der Fachlehrerschaft eine ausgeprägte Bereitschaft zur Reform ihrer tradierten Problemmodellierungen unter den Vorgaben verstärkter Rechenschaftslegung, Standardisierung, Evaluation und Inspektion voraus. 2005 warnte beispielsweise der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel vor dem Hintergrund der PISA-Debatte nicht nur Kolleginnen und Kollegen, sondern auch die Lehrerschaft eindringlich davor, sich in „belanglose Debatten“ (Pandel, 2005, S. 5) zu flüchten, so dass „die Chancen, die in der gegenwärtigen bildungspolitischen Umbruchsituation liegen, nicht genutzt werden“ (ebd., S. 6). Der „archimedische Punkt der ganzen Kompetenzdiskussion“ (ebd., S. 6) lag für Pandel darin, einen umgangssprachlichen Wissensbegriff zu verabschieden, der, so das PISA-Konsortium „Wissen auf Faktenwissen reduziert und wirklichem Verstehen entgegengesetzt“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 22). Pandel setzte sich dafür ein, dass das dominierende träge, vorratsbildende und in sich eingekapselte Wissen der tradierten Stoffpläne durch eine geschichtskulturelle Kompetenz abgelöst werden müsse, die sich in der Bereitschaft zur Anwendung eines adäquaten und reflektierten Wissens zum Umgang mit Geschichte in relevanten Situationen lebensweltlicher Bezüge widerspiegele. Er konnte auf die zurückliegende, von Jeismann (1977) und Rösen (1977) angestoßene, bei von Borries (1988) auch empirisch ausgefaltete Diskussion um „Geschichtsbewusstsein“ als Leitkategorie seiner Fachdidaktik, bewusst zurückgreifen.

Zwischen dem Zustand der Geschichtsdidaktik und dem der Sportdidaktik bestanden aber erhebliche Differenzen. Die Fachdidaktik des Sports hatte sich seit den 1990er-Jahren zu einem schulpraxisbezogenen Anhang einer vielstimmigen Bewegungspädagogik zurückentwickelt und wurde im Rahmen der Renaissance physiologischer Pädagogik gleich ganz auf eine Fachmethodik reduziert, während sich in anderen Disziplinen, so auch der Geschichtswissenschaft, die Fachdidaktik seit Jahren deutlich inhaltlich und strukturell gegenüber der Allgemeinen Didaktik, den Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft etablieren konnte (vgl. Terhart, 2013b). Der Diskurs um Kompetenzen und Bildungsstandards traf daher Fach und Disziplin gleichermaßen unvorbereitet, denn er zielte in seinem Kompetenzverständnis deutlich auf die fachliche Gewährleistung höherstufiger Lernprozesse und die Transformation der Modi der Erfahrung von Schülerinnen und Schülern. Die hieran anschlussfähige Fachdidaktik war aber zugunsten der Proklamation von unterrichtli-

¹² Vgl. schon Bohnsack (1995).

chen Erziehungsambitionen und medizinisch-psychologischen Interventionsprogrammen in den Schulsport abgewirtschaftet worden.

Mit Verweisen auf motorisch defizitäre und übergewichtige Kinder waren die bildungstheoretisch aufgeworfenen Fragen an die Existenznotwendigkeit des Fachs ebenso wenig zufriedenstellend zu beantworten wie mit der Behauptung besonderer Erziehungspotenziale des Sports. Franke (2008) reagierte daher anschlussrational, als er Überlegungen zu „physischer Expressivität“ in die Legitimationsdebatte einspielte. Aus schul- und professionstheoretischer Perspektive ließen sich weitere Stimmen vernehmen. Trotz ihrer insgesamt kritischen Einschätzung der neoliberalen Bildungsreform betonten beispielsweise Thiele und Schierz in jüngerer Zeit nicht nur die Risiken, sondern auch die Chancen der bildungspolitischen Umbruchsituation, die sie darin sahen, den Erwerb und die Bereitschaft zur Anwendung einer sportkulturellen Kompetenz unter der Zielstellung der Förderung eines reflektierten Sportbewusstseins im Fachauftrag zu verankern (vgl. Thiele & Schierz, 2011; Schierz & Thiele, 2013).¹³ Damit riefen sie aber nur den Diskussionsstand vom Ende der 1970er-Jahre wieder auf und überführten ihn ansatzweise in ein kompetenztheoretisches Denken, das eine stärkere Verlagerung der tradierten Fachkonstruktion in die Richtung eines Denkfachs implizierte. Passende Bezüge lieferten die professionstheoretischen Argumentationen bei Cachay und Kastrup (2006) und Kastrup (2009). Sie mahnten einen Wandel des Sportlehrerberufs an und orientierten dessen Profil auf die Vermittlung einer theoriehaltigen sportwissenschaftlichen Allgemeinbildung.

Auch wenn Fragen der Erneuerung der Fachkonstruktion bei Franke, Cachay, Kastrup, Thiele und Schierz nur im akademischen Raum aufgeworfen wurden und die Realität des Sportunterrichts ausklammerten, konnte die Reformpolitik nach PISA an der Sportlehrerschaft nicht spurlos vorüberziehen. Der Druck kam von politisch-administrativer Seite, denn die Fachlehrerschaft wurde im Kontext neuer Steuerung in den Reformprozess mitgestaltend und nicht bloß vollziehend einbezogen.

4 Dilemmata und der andere Modus des Welt- und Selbstzugangs

Vielleicht ist es Strategie, wenn Curriculumkommissionen einzelner Bundesländer ausschließlich mit Vertreter(inne)n der schulischen Fachkultur besetzt werden, um fachspezifische Kerncurricula unter den allgemeinen Vorgaben von Bildungsstandards und Kompetenzorientierungen erarbeiten zu lassen. Auch die Bildungspolitik weiß, dass Veränderungen curricularer Codes, sofern sie nicht rein semantischer Art sind, empfindlich die tradierten Sinnsysteme und kulturellen Praktiken eines Schulfachs stören und daher nur mit den Fachlehrenden, aber nicht gegen sie, implementiert werden können. Daher ist es vielversprechend, an einer entscheidenden Schnittstelle zwischen Politik und Schule den Umbruch zur Kompetenzorientierung allein den Fachlehrenden aufzutragen, ohne den Umweg über die Beteiligung von

¹³ In diese Argumentationsrichtung weist explizit auch der Beitrag von Gogoll zu „sport- und bewegungskultureller Kompetenz“ (2011), wenn auch noch in starker Anlehnung an die normative Orientierung der Pragmatischen Sportdidaktik und in seinen Konsequenzen für eine Neukonstruktion des Fachs sehr zurückhaltend.

Wissenschaftler(inne)n zu gehen. Die folgenden Ausschnitte aus einem Experteninterview mit einem Mitglied¹⁴ einer solchen Kommission illustrieren den defensiven Pragmatismus, mit dem einem prekären Spannungsverhältnis zwischen bildungspolitischen Reformvorgaben und fachkultureller Reproduktion begegnet wird. Das Beispiel betrifft die gymnasiale Fachkultur, in deren Geschichte das Deutungsmuster der intellektuellen Lernschule als "Überbürdungsagentur" eine besondere Stellung einnimmt.

Die folgenden Interpretationen zielen nicht auf die Moralisierung fachkultureller Reproduktionsstrategien. Sie zelebrieren auch nicht die Überhöhung bildungspolitischer Reformanliegen. Sie zeigen nur, wie auch reformaufgeschlossene Vertreter und Vertreterinnen der Fachkultur in einer operativen Perspektive handeln, die auf einer formatierten Sicht des Fachs beruht. Die hierdurch bedingte Verwendung durch Verwandlung von Reformvorgaben ist wohl ebenso als Normalität hinzunehmen wie die daraus resultierenden Kooperations- und Obstruktionsverhältnisse.

P: ...das heißt der *Wechsel...zu einer Kompetenzorientierung...*, der ist *gewollt* und *beabsichtigt* und wird auch von den meisten *Kollegen* an den Schulen erstmal als sinnvoll erachtet... *inzwischen* als sinnvoll erachtet muss man sagen...und trotzdem ist erstmal in der *Denkweise* vieler Lehrer noch ne Inhaltsorientierung da und es wurde eben vielleicht schon deutlich, das hängt ganz...*entscheidend* damit zusammen, dass bestimmte Dinge an Schulen *möglich* sind und andere nicht. Das heißt die *Austauschbarkeit* von Inhalten, die ja prinzipiell bei einer Kompetenzorientierung gegeben ist, ist halt wiederum *doch nicht* gegeben, weil eine Schule sich halt auf bestimmte inhaltliche Schwerpunkte ... ja *konzentriert* hat, entsprechende Materialien angeschafft hat, *Rahmenbedingungen* hat und andere Inhalte gar nicht in *Frage* kommen, weil halt Materialien und Rahmenbedingungen *fehlen*... und auch weil es eine Ausrichtung des Faches bis hin zum *Abitur* gibt..in dem über die Bundes-EPA und dann die ergänzenden Bestimmungen des *Landes*...ganz klar *inhaltliche* Anforderungen gestellt werden an die Absolventen, das heißt ...wir sind nicht im luftleeren Raum, sondern wir müssen sozusagen ne *Anschlussfähigkeit* schaffen.

P stellt den Wechsel zur Kompetenzorientierung positiv dar. Er ist „gewollt“ und „beabsichtigt.“ P spricht aus der Perspektive der "Kollegen" und demonstriert seine Zugehörigkeit. Aber zwischen dem Orientierungsschema der Reformvorgabe und dem kollektiven Orientierungsrahmen der Sportlehrerschaft besteht in der Perspektive Ps eine keineswegs leicht zu überbrückende Kluft. Nach vielleicht anfangs vergeblicher Überzeugungsarbeit wird zwar „inzwischen“ in der Fachkultur „erstmal“ die Reform „als sinnvoll erachtet.“ Das heißt aber noch nicht, dass man sie auch umsetzt. P schätzt die Realisierungsmöglichkeit des Wechsels zur Kompetenzorientierung skeptisch ein. Nicht nur die „Denkweise vieler Lehrer“, die P als inhaltsorientiert kennzeichnet, auch die Rahmenbedingungen der Schulen schränken die mit der

¹⁴ Im Folgenden ist nur von P die Rede, um Name, Alter, Geschlecht und Arbeitsort zu anonymisieren. Da hier nur der Zweck der Veranschaulichung in einem Diskussionsbeitrag verfolgt wird, sollen methodologische und methodische Überlegungen zur Deutungsmuster- und Diskursanalyse oder zur Dokumentarischen Methode unausgeführt bleiben. Dennoch danke ich an dieser Stelle Iris Nentwig-Gesemann für ihre kritischen und hilfreichen Kommentare zur dokumentarischen Interpretation des Interviews.

Kompetenzorientierung einhergehende „Austauschbarkeit von Inhalten“ erheblich ein. Der sprachliche Wechsel von Nähe auf Distanz, hier die „Kollegen“, dort „viele Lehrer“, zeigt an, dass P in einem Positionierungsdilemma steht. Da die Kommission sich bei der Ausrichtung des Kerncurriculums auch an den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) zu orientieren hat, steht P ebenso wie die anderen Kommissionsmitglieder zudem in einem Orientierungsdilemma. Denn die EPA-Vorgaben forderten, so P in einer weiteren Textpassage, entgegen der Kompetenzorientierung „wieder dieses inhaltsbezogene Arbeiten auf die Leistung hin.“ Es gibt daher keinen voraussetzungslosen Neuanfang, keine unbegrenzte Freiheit zur Kreativität bei der Erarbeitung von fachlichen Bildungsstandards. Die Kommission arbeitet nicht im "luftleeren Raum". Sie muss "Anschlüsse schaffen." Aber wie kann der Anschluss der Reformvorgaben an die "Denkweisen vieler Lehrer" gefunden werden, wenn sie sich in ihrem Denken an Inhalten und nicht an Kompetenzen orientieren? Der Problemgehalt dieses Dilemmas ist offensichtlich. Seine strukturelle Dimension ist aber eine tiefgreifendere: Wie kann man eine Denkweise der Kollegen und Kolleginnen verändern, wenn Kollegialität sich inhaltlich und nicht nur formal darüber einstellt, dass man im konjunktiven Erfahrungsraum der Schule eine Denkweise miteinander teilt?

Das Fach Sport...und ich verstehe es jetzt als Breite, nicht nur Sport, sondern...die ganze Bewegungskultur, die da mit einfließt, hat eigentlich die Möglichkeit, unmittelbar an, ja *Bewegungs-, Lern- und Trainingsproblemen* von Schülern anzusetzen, also ne unmittelbare Problemorientierung ist da...und die *aufzugeben*, um Neues *künstlich* zu konstruieren, das halte ich häufig für n, für n schweren Fehler. Also das ist...glaub ich n didaktischer *Irrweg*, der da begangen wird, sondern eigentlich zu sagen, wir haben ja Kernbereiche, die unmittelbar die Schüler auch beschäftigen, im positiven Sinne, die sie verfolgen, im Rahmen eines Triathlons sich zu verbessern, ...den Handstützüberschlag endlich hinzubekommen und zu verstehen, warum bestimmte Sachen funktionieren oder auch nicht funktionieren ...

"Wir haben ja Kernbereiche" – P bringt mit der Verwendung des "Wir" eine Gemeinsamkeit in der Denkweise zwischen ihm und den Kollegen(inn)en zur Sprache. Sie ist in der Tat inhaltsorientiert. P benennt in seinen Beispielen Ausdauerdisziplinen und Turnen als Kernbereiche des Fachs. Sie "beschäftigen" die Schüler in Form "unmittelbarer Problemorientierung" mit dem Ziel der Selbstverbesserung durch Training:

Das geht aber auch noch *weiter* bis hin...ja... seinen Körper durch Bewegung so weit...und jetzt ... verwende ich das Wort *fit* ... mit ner gewissen Distanz sich zu *halten*, um ... ja den Alltagsanforderungen von Arbeitswelt auch *gerecht* zu werden...dort auch *fachliche* Substanz zu haben...um sowas *steuern* zu können, also über Trainingsprozesse in einer gewissen Ebene Bescheid zu wissen.

Das Fach bereitet Schülern und Schülerinnen „unmittelbare“ Trainingsprobleme in bewährten Inhaltsbereichen. Deren Lösung setzt eine Selbstverbesserung in Form einer Leistungsoptimierung voraus, die "steuerbar" ist, sofern Schülerinnen die "fachliche Substanz" haben, "über Trainingsprozesse in einer gewissen Ebene Bescheid zu wissen". Die von P mehrfach betonte positive Orientierung auf das *unmittelbar* Erfahrbare steht in der Tradition einer Schulkritik, die sich auf das ‚praktische Leben‘ berief, den Wert praktischer Tätigkeit und primärer Erfahrungen hervorhob

und den Wert der Sekundärerfahrungen der Buch- und Lernschule radikal infrage stellte (vgl. Oelkers, 1996, S. 51f.).

Von einer ästhetisch-expressiven Weltbegegnung, die dem Fach in einer Reihe mit Musik und Kunst auch im Reformdiskurs seit PISA zugeschrieben wird, spricht P ebenso wenig wie von der Transformation eines Erfahrungsmodus. P modelliert die Welt instrumentell-kybernetisch. Sein fachlicher Modus des Zugangs zur Welt beruht auf evidenzbasierter Technik. Im Rahmen dieses Modus lässt sich dann ein Typus der Kompetenz favorisieren (im weiten Sinne technische Kompetenz und im engen Trainingskompetenz). In diesem Rahmen konstruiert P ein Schülerideal (der praktisch tätige, leistungsoptimierende und sich selbstperfektionierende Schüler). In diesem Rahmen benennt P den Sinn des fachlichen Unterrichts (Vorbereitung auf die Alltagsanforderungen der Arbeitswelt). Dieser im Vergleich zum ästhetisch-expressiven doch etwas andere Modus des fachlichen Weltzugangs besitzt seine eigene Dignität des Social Engineering.

Zur Erinnerung: P stellt unter Verwendung des „Wir“ seine Orientierungen mit Bezug auf eine kollektive Denkweise vor. Aus der Perspektive der Diskurstheorie spricht daher vieles dafür, die Aussagen von P nicht nur als Zeichen seiner Individualität zu nehmen, sondern primär als Zeichen für eine kollektive Orientierung, die durch ein Deutungsmuster reformpädagogischer Schulkritik, das eine fachkulturelle Sicht formatiert und eine fachkulturelle Sprache sprechen *lässt*, strukturiert wird. Ein solches Muster müsste sich unter methodologischen Prämissen historischer Diskursanalyse in zahllosen Texten und Aussagen zum Schulsport und Sportunterricht wiederfinden lassen, nicht nur in solchen der Fachkultur, sondern auch in solchen der Fachpädagogik, der Lehrpläne, der Methodenliteratur etc. Das ist auch der Fall, besonders deutlich in Texten zum Problemzusammenhang der unterrichtlichen Verknüpfung von Theorie und Praxis. Wenn hier allein schon aus Platzgründen kein hinreichend großes und gesättigtes Sample von Quellentexten vorgestellt werden kann, dann soll wenigstens ein weiterer Text stellvertretend aus diesem Problemfeld herangezogen werden.

Beim integrativen oder problemorientierten Modell werden die Themen des Unterrichts nicht von der Theorie, sondern von der sportlichen Praxis der Schüler bestimmt. D. h., am Anfang steht eine sportpraktische Aufgabe für die Schüler (z. B.: Wie schaffe ich die beim Kugelstoßen für eine Leistungsüberprüfung geforderte Weite?), die sie nun unter Zuhilfenahme sportwissenschaftlicher Theoriebestände im Unterricht lösen wollen. Sportwissenschaft hat in diesem Fall für die Schüler nicht den Charakter abgehobenen Wissens, sondern sie wird als bedeutsam für das eigene Handeln erfahren. Damit dient sie neben der wissenschaftspropädeutischen zugleich auch der Erziehungsaufgabe des Fachs. (Schulz, 2010, S. 136f.)

Das Muster wiederholt sich, wenn auch an anderer Stelle. Etwas sichtbarer wird der Bezug zum Überbürdungsdiskurs. Sportwissenschaft habe für die Schülerinnen und Schüler im „problemorientierten Modell“ nicht den Charakter „abgehobenen Wissens“. Den hätte Sportwissenschaft aber, sofern man im Muster bleiben will, in der Wissenschaftspropädeutik einer intellektuellen Lern- und Buchschule. Der historische Hintergrund ist unschwer auszuleuchten: Unterricht wird im Arbeitsschulmodell „nicht vom abstrakten Wissen her entworfen, sondern auf konkrete, praktische

Probleme bezogen, deren Bearbeitung selbsttätig geleistet wird.“ (Oelkers, 1996, S. 53) Das ist der Grundgedanke eines Konzepts von Arbeitsunterricht, soweit er sich auf Pestalozzi stützte. Es ist aber auch der Grundgedanke einer Schulkritik, die das Fachprinzip zugunsten überfachlichen Gesamtunterrichts abschaffen wollte (vgl. Oelkers, ebd.). Um Sport als Schulfach zu begründen, ist der Entwurf des Fachs über die Bearbeitung unmittelbarer praktischer Probleme wenig geeignet, verschafft ihm aber paradoxe Originalität.

5 Fazit

Die Suche nach Erklärungen des Spannungsverhältnisses zwischen bildungspolitischen Reformvorgaben und fachkultureller Reproduktion am Beispiel des Schulfachs Sport führt einerseits zu den Positionierungs- und Orientierungsdilemmata reformaufgeschlossener Fachlehrerschaft und andererseits zu einer kollektiven Denkweise, die das Fach im Rahmen eines technisch-instrumentellen Modus des Weltzugangs deutet und somit gegenüber der Weltmodellierung der Naturwissenschaften besonders aufgeschlossen ist. Beides deckt P treffend auf. Und beides dokumentiert sich zugleich im Modus Operandi seiner Aussagen. P beschreibt explizit und dokumentiert implizit in seinen Beschreibungen Irritationen und Sicherheitsverlangen der Berufs- und Fachkultur als normale Begleiterscheinungen in Schulreformprozessen.

Die Suche nach möglichen Widerstandsquellen gegen Reformzumenen führt darüber hinaus zu einem kulturellen Gedächtnis, das sich im Anspruch auf einen Sonderstatus des Fachs Sport seit 150 Jahren bemerkbar macht. Die Kritik der Medizin an der intellektuellen Überbürdung der Schülerinnen und Schüler ist als ein schulkritisches Reformmotiv des 19. Jahrhunderts sowohl der gymnasialen Berufs- und Fachkultur des Turnens, der Leibesübungen und des Sports als auch den normativen Orientierungen ihrer begleitenden Pädagogik tief eingeschrieben. Eine Frage bleibt daher in den gegenwärtigen Reformprozessen offen: Wie könnte die Konstruktion eines Schulfachs Sport aussehen, das einen Anspruch auf Sonderstatus nicht nötig hätte?

Literatur

- Bennewitz, H. (2008). Lehrende in Schulreformprozessen. Eine Deutungsmusteranalyse. (S. 247-260). In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, F. (1995). Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 87, 21-37.
- Borries, B. v. (1988). *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart: Klett.
- Cachay, K. & Kastrup, V. (2006). Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle. *Sport und Gesellschaft*, 3 (2), 151-174.
- Deutsches Pisa-Konsortium. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Digel, H. (1982). *Sport verstehen und gestalten. Ein Arbeits- und Projektbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Ehni, H. W. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Heilbronn: Klinkhardt.
- Etzemüller, Th. (2007). *Ein ewigwährender Untergang. Der Bevölkerungsdiskurs im 20. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen <<Sprache>> physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195-215). Hohengehren: Schneider.
- Frankfurter Arbeitsgruppe. (Hrsg.). (1982). *Offener Sportunterricht - analysieren und planen*. Reinbek: Rowohlt.
- Gogoll, A. (2011). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Eine Voraussetzung für den Aufbau von Handlungsfähigkeit im Bereich Sport und Bewegung. *Sportpädagogik*, (5), 46-51.
- Günter, S. (2013). Fitness als Inklusionsprämisse? Eine Diskursanalyse zur Problematisierung adipöser Kinder- und Jugendkörper in sportwissenschaftlichen Gesundheitsdiskursen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14 (1). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130198>
- Herzog, W. (2011). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, L. & Liebau, E. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25 (3), 314-339.
- Huber, L. (1991). Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31 (1), 3-24.
- Huber, L. (2001). Stichwort Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 307-331.
- Hummel, A. & Schierz, M. (Hrsg.). (2006). *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland*. Schorndorf: Hofmann.
- Illi, U. (1993). Sitzen als Belastung...wir sitzen zu viel. Projekt: Bewegte Schule. *Haltung und Bewegung*, (2), 11-18.
- Jahn, F.-L. & Eiselen, E. (1816). *Die deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze*. Berlin: Selbstverlag.
- Jeismann, K.-E. (1977). Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie* (S. 9-33). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Klaes, L., Rommel, A., Cosler, D. & Zens, Y.C.K. (2000). *WIAD-Studie. Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Deutscher Sportbund.
- Klaes, L., Rommel, A., Cosler, D. & Zens, Y.C.K. (2003). *WIAD-AOK-DSB-Studie II: Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Deutscher Sportbund.

- Körner, S. (2008). *Dicke Kinder revisited. Zur Kommunikation juveniler Körperkrisen*. Bielefeld: transkript Verlag.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2010). Fachdidaktische Ausgangspunkte. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 47-70). Aachen: Meyer & Meyer.
- Lüders, J. (2007). Einleitung. Fachkulturforschung in der Schule. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkultur-forschung in der Schule* (S. 7-12). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Miethling, W.-D. (2011). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 121-153). Aachen: Meyer & Meyer.
- Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkultur-forschung in der Schule* (S. 15-30). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (3. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Oelkers, J. (1998). Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In P. Sarasin & J. Tanner (Hrsg.), *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 245-285). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 1 (1), 35-82.
- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Preyer, W. (1887). *Naturforschung und Schule*. Stuttgart: Spemann.
- Preyer, W. (1923). *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren* (herausgegeben und überarbeitet von K. L. Schäfer. Aufl.). Leipzig: Grieben.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien in den Sozialwissenschaften. Eine systematische Theoriegeschichte*. Weilerswist: Velbrück.
- Rüsen, J. (1977). Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie* (S. 48-64). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013/ i. Dr.). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schulz, N. (2010). Praxis und Theorie: Komplizierte Beziehungen. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 133-154). Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe, E. (2010). *Schulsportentwicklung – Sportpädagogische Perspektiven im schulischen Innovationsprozess*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenzen. In I. 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). Hohengehren: Schneider.
- Tenorth, H.-E. (2011). Mehr als Training? Über Bildung im Sportunterricht. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 23-35). Hamburg: Feldhaus.
- Terhart, E. (2013a). Widerstand von Lehrern gegen Schulreform: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In E. Terhart, *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 113-132). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Studium.
- Terhart, E. (2013b). Fachdidaktik aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft: Probleme, Bedingungen, Perspektiven. In E. Terhart, *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 148-166). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Studium.
- Thiele, A. (1919). *Die neue Erziehung. Werden und Wesen der Leibesübungen*. Leipzig: Grethlein & Co.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 52-75.
- Trautmann, M. (2007). Fachkultur Englisch – Was wissen wir darüber? In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S.137-149). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Willems, K. (2007). Doing gender while doing discipline? Zur Macht der Illusio in den Unterrichtsfächern Physik und Deutsch. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 151-167). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(innen) an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21-40.
- Wolters, P., Klinge, A., Klupsch-Sahlmann, R. & Sinning, S. (2009). Was ist nach unserer Vorstellung guter Sportunterricht? *Sportunterricht*, 58 (3), 67-72.