

## **Albrecht Hummel & Thomas Borchert**

### **„Durch den Leib gedacht“ - Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Sportdidaktik**

Eine kritische Betrachtung

#### **Zusammenfassung**

Anfang 2018 wurde von Prof. Dr. Ralf Laging und Prof. Dr. Peter Kuhn ein Sammelband mit dem Titel *Bildungstheorie und Sportdidaktik* veröffentlicht (Laging & Kuhn, 2018). Sowohl Untertitel als auch Klappentext verweisen auf einen fachlichen Diskurs zu kategorialen und transformatorischen Bildungsvorstellungen, die das Bewegungshandeln als Modus der Weltbegegnung verstehen. Es werden relationale Bildungskonzepte thematisiert, die die Mensch-Welt-Begegnung in den Mittelpunkt rücken. Auf 396 Seiten erörtern 23 Autoren – vorwiegend sportpädagogischer, philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Provenienz – in 16 Beiträgen und in drei größeren Hauptkapiteln das Verhältnis von Bildungstheorie und Sportdidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven.

Im vorliegenden Beitrag wird unter Beachtung der im Buch erörterten Prämissen und auf Grundlage der Hauptkapitel mit *Beiträgen im Horizont Kategorialer Bildung*, *Beiträgen im Horizonte transformatorischer Weltbegegnung* und *Beiträgen im Horizont Bildender Weltbegegnung* eine Einordnung in den aktuellen bildungstheoretischen und sportwissenschaftlichen Diskurs vorgenommen. Dies erfolgt zum einen unter der Prämisse, teils kryptisch-bildungswissenschaftliche Formulierungen und theoretische Versatzstücke zu übersetzen und zu vergegenständlichen. Zum anderen sollen die einzelnen Beiträge brauchbar für den fachwissenschaftlichen Diskurs gemacht werden, indem insbesondere das Kerngeschäft des Sportunterrichts herausgearbeitet und die Zielsetzungen der einzelnen Autoren herausgestellt werden.

Abschließend werden drei realistische Grundmuster für eine bildungstheoretische Fundierung der Sportdidaktik vorgestellt, die als Synthese und Essenz der im Buch erörterten Positionen zu verstehen sind.

## 1. Vorbemerkungen

Auslösendes Moment für die Initiierung dieses Buchprojekts war die Würdigung der Lebensleistung von Wolfgang Klafki und dessen Studien zur kategorialen Bildung. Diese bildungstheoretischen Überlegungen wurden ergänzt durch Betrachtungen zu neueren Arbeiten der sogenannten transformatorischen Bildung. Die Texte sind überwiegend hermeneutisch-geisteswissenschaftlich ausgerichtet, diskursiv gehalten und metaphorisch stark aufgeladen. Die teils kryptisch-bildungstheoretische Sprache erinnert jedoch mehr an ein leidenschaftliches Gerede über Bildung, als an eine wissenschaftliche Fachsprache. So soll beispielsweise entscheidend sein, „in welcher Weise der Mensch-Welt-Bezug durch den Leib zu denken ist“ (Franke, 2018, S. 271). Vorab kann konstatiert werden, dass der – vermutlich auch für die im Fach Sport unterrichtenden Lehrkräfte – interessante und vielversprechende Titel dahingehend nicht eingelöst wird, als dass die Ausführungen weniger das Didaktische des Faches selbst, als vielmehr eine mehr oder weniger systematische Abhandlung unterschiedlicher Facetten von Bildung mittels übermäßiger Theoretisierung fokussieren.

Unter Fokussierung auf die Didaktik des Schulsports werden Fragen der bildungstheoretischen Legitimation des Sportunterrichts, der aktuellen Kompetenzorientierung, der Problematik des fachlichen Gegenstandes, des Fachauftrages und des *Kerngeschäfts* im Sportunterricht sowie der zuständigen *Betreuungswissenschaft* erörtert. Weiterhin wird die Bildsamkeit von Krisenbewältigung in Biografien, die Bildung durch Irritation, die Entdeckung der Leiblichkeit (*sensu* Benner), die richtigen *Orte* für die Sportlehrerbildung, die Verstellung des Blicks auf das Fachliche sowie die Problematik kognitionsorientierter Kompetenzmodelle diskutiert. Angesichts dieses thematischen Konglomerats ist der diskursiv-erörternde, kontrovers und teilweise irritierend-provokante Stil nachvollziehbar und naheliegend. Im Folgenden sollen einige Facetten dieser Herausgeberschaft kritisch betrachtet und diskutiert werden.

Gleichsam verweisen sie auf die Selbstüberforderung der Sportwissenschaft im Allgemeinen und der Disziplin Sportpädagogik im Speziellen, wenn diese dem Anspruch genügen möchten, „wissenschaftlich dem gesellschaftlichen Phänomen Sport gerecht zu werden und sportpädagogisch mit Sportunterricht Lebensvorbereitung und Weltorientierung, kulturelle Kohärenz oder kritischen Vernunftgebrauch [...] leisten zu wollen“ (Laging & Kuhn, 2018, S. 241). Etwas mehr Bescheidenheit wäre hier wohl geboten.

## 2. Kerngeschäft und fachliche Bildung

In mehreren Beiträgen der Hauptkapitel wird direkt und indirekt auf die Problematik des Kerngeschäfts des Sportunterrichts und die fachliche Bildung im Sportunterricht eingegangen. Die argumentative Bandbreite reicht dabei von der Frage, ob Sportunterricht – unter Beachtung des Vorverständnisses zu Sport, Unterricht, Bildung, Schule und modernen Gesellschaften – überhaupt ein Bildungsprozess sei ist oder nicht (Schürmann, 2018, S. 155) bis hin zur eindeutigen Kennzeichnung des Sportunterrichts als „gymnastisches Gegenstück zum versammelten Sitzen, Denken, Beobachten, Schreiben, Lernen in den anderen Fächern“ (Gruschka, 2018, S. 59). Hinsichtlich des aufklärerischen Gedankens sei in diesem explizit praktischen Fach nach Gruschka (2018, S. 59) mehr bewirkt, wenn dieser „hinter einer erfüllten freudvollen Bewegung und einem lustvollen Spiel verborgen bleibt bzw. in diesem bloß erscheint“. Diese Perspektive wird, unter Bezugnahme auf Mechling (2001), auch von Laging und Kuhn (2018) geteilt, die den Fokus der Leibeserziehung, des Sportunterrichts und des Schulsports eineindeutig mit den „Möglichkeiten der körperlichen Bildung mit Bewegung, Körperlichkeit, Gesundheit, Sinnlichkeit und Wohlbefinden in ihrem untrennbaren Zusammenhang“ (Laging & Kuhn, 2018, S. 241) verknüpfen. Dabei verweist Mechling (2001, S. 229) darauf, dass der Anspruch „wissenschaftlich dem gesellschaftlichen Phänomen Sport gerecht zu werden und sportpädagogisch mit Sportunterricht Lebensvorbereitung und Weltorientierung, kulturelle Kohärenz oder kritischen Vernunftgebrauch (...) leisten zu wollen, ein Fach wie die Sportwissenschaft, eine Disziplin wie die Sportpädagogik oder gar deren Berücksichtigung in einem Schulfach überfordern [muss]“ (Mechling, 2001, S. 229). Mit Verweis auf die kognitionspsychologischen Orientierungen in Kompetenzmodellen sowie empirischen Aufgabenanalysen, die Wissen und Reflexion über Sport im Rahmen des Sportunterrichts fokussieren, hinterfragt Laging (2018, S. 318ff), „ob die beschriebenen kognitiven Kompetenzen nicht auch in anderen Fächern angestrebt werden könnten und damit den Sportunterricht überflüssig machen würden“. Damit stärkt er das Solitär des Sportunterrichts, welches sich im Selbstverständnis des Faches mit enger Beziehung von Bewegung und Bildung manifestiert.

Schierz und Thiele (2018, S. 242) beziehen dies auf die im Fach Sport unterrichtenden Lehrer\*innen, „die eine konträr zur Bestimmung der Qualität von Unterricht am Maßstab der Allgemeinbildung liegende Überzeugung teilte, dass körperliche Aktivität, Bewegung und Leistung und nicht Verstehen, Urteilsfähigkeit und Kompetenz im Sinne eines auch kognitiv anspruchsvollen Lernens im allgemeinbildenden Unterricht das Kerngeschäft ihrer Berufstätigkeit umschrieben.“

Analysiert man die Aussagen der unterschiedlichen Autoren und insbesondere die letztgenannte Argumentation genauer, gibt es anscheinend eine sehr gro-

ße Differenz zwischen dem Konsens in der Sportlehrerschaft (vermutlich nicht nur dort) bezüglich der Hauptaufgabe des Sportunterrichts einerseits und andererseits, gäbe es eine angeblich ‚konträr‘(!) dazu liegende Allgemeinbildungsidee, die mit einem normativ festgezurrten Qualitätsmaßstab verbunden wird, der mit diesem breiten Konsens in der Sportlehrerschaft nicht vereinbar ist. Dieses konträre allgemeinbildnerische Qualitätsverständnis wird dann an ausgeprägte Merkmale wie Verstehen, Urteilsfähigkeit und kognitiv anspruchsvollem Lernen verbunden. Diese Differenz ist auch in weiteren Beiträgen – wenn auch nicht in dieser Schärfe – erkennbar.

So anregend und aufregend und aushaltbar derartige Differenzmarkierungen noch sein mögen, zurückzuweisen sind jedoch die von Schierz und Thiele (2018, S. 241 f.) postulierten Beanspruchungen und Markierungen von Terrainzuständigkeiten und Deutungshoheiten für einzelne Vertreter der Sportwissenschaft. So ist zu lesen: „Ein prominenter Repräsentant der Bewegungswissenschaft besetzte das pädagogische Terrain, beanspruchte Deutungshoheit über die Kernaufgabe einer ihm fremden wissenschaftlichen Disziplin, wischte die Bedeutung des aktuellen Allgemeinbildungsdiskurses der Erziehungswissenschaft für die Legitimation des Fachunterrichts vom Tisch und projizierte in einem Abwasch die eigene Überforderung, dem gesellschaftlichen Phänomen Sport gerecht zu werden, zugleich auf ein Schulfach, die Sportpädagogik und die Sportwissenschaft als Ganzes.“ Ein Bewegungswissenschaftler, der sich nachvollziehbare Gedanken über den Schulsport macht, ist kein Besetzer fremden Terrains. Hier gilt der Hinweis von Tenorth „Der Diskurs über Bildung wird zum Glück nicht allein von der Erziehungswissenschaft bestritten.“ (2003, S. 422). Bildung ist ein Thema für alle Humanwissenschaften und nicht bloß einer Leitdisziplin mit Deutungshoheit. So muss sich erst noch erweisen, wer die realen Chancen und Möglichkeiten des Schulsports zu sehr aus den Augen verloren hat.

Die problematischsten Entwicklungen in den vermeintlichen („gutgemeinten“) bildungstheoretischen Legitimationen des Sportunterrichts äußern sich in Fachverständnissen wie *Sportunterricht als Beobachtungsfach*, *Sportunterricht als ein Theoriefach im Klassenzimmer*, *Sportunterricht wie Muttersprachenunterricht*, *Sportunterricht als Unterricht über Sport* usw. Diese Entwicklungen finden ihren deutlichsten Niederschlag in überzogenen und von Laging (2018) zu Recht kritisierten kognitionsorientierten Kompetenzmodellierungen (Gogoll, 2014) sowie in reflexiv überhöhten, ästhetisch orientierten Kompetenzmodellierungen (Franke, 2018).

Es ist ein fulminanter Unterschied, ob man nach Wegen sucht, wie sich die Förderung der motorischen Leistungsfähigkeit und die Entwicklung des sportlichen Könnens mit kognitiver Aktivierung und einem Bewegungslernen im *reflexiven Modus* bestmöglich verbinden und steigern lässt, ohne dabei die Grundausrichtung eines praktischen Bewegungsfaches aufzugeben, oder ob man, mit mehr oder weniger offen gelegten Argumenten, ein ganz anderes Un-

terrichtsfach haben möchte; einen Sportunterricht als Beobachtungsfach, als Reflexionsfach, als Theoriefach oder als ein Unterrichten über das Sporttreiben. Beim Letzteren avanciert Reflexivität zum vordergründigen Hauptanliegen, beim anderen ist das Reflektieren im Prozess des sportiven Bewegunghandelns und das Reflektieren über den Prozess dieses Handelns ein probates Mittel zur qualitativen Steigerung des Lernens, Übens und auch Trainierens im Sportunterricht. Dieses fachgerechte, bildsame Reflektieren basiert auf erworbener motorischer Leistungsfähigkeit, auf erworbenem Können (Bewegungskönnen, sportliches Können) und auf der Verarbeitung damit verbundener Körper- und Bewegungserfahrung. Das setzt ein intensives Einlassen auf die domänenspezifischen Sachen (Körperlichkeit, Bewegung, Sport) voraus. Wer die Lernhaltigkeit dieser Sachen nicht erschließt, kann auch nicht auf ein bildendes Lernen hoffen. Wer nichts kann, kann auch nicht über sein Können reflektieren und sollt auch nicht dazu ermuntert werden dies zu tun. Der reflexionsfreudige, kritisch-mündige Nichtskönnler sollte auch nicht einmal ansatzweise zum Schüler\*innenleitbild eines irgendwie bildungstheoretisch legitimierten Sportunterrichts werden.

Erfahrungswissen kann bekannterweise nicht direkt erworben werden und „verbalisiertes Wissen ist nicht die Grundlage von Können, sondern das Ergebnis der Reflexion dieses Können.“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 865). Dieser wesentliche Hinweis lässt sich auch auf das Verhältnis von Wissen und Kompetenzen beziehen, wenn man die wesentliche, auf Chomsky (1964) zurückgehende und von Dressler (2013) aufgegriffene Unterscheidung von Kompetenz und Performanz ernst nimmt. Die beobachtbare, performative, äußere Seite von Kompetenz, im Sinne von kompetentem Handeln und Verhaltens, ist nichts anderes als ein offengelegtes konkretes Können.

Ein Sportunterricht im Sinne eines vordergründigen Beobachtungs- und Theoriefaches ließe sich dann, wie Laging (2018) an anderer Stelle treffend bemerkt, durchaus in herkömmlichen Klassenzimmern und in Konkurrenz zu anderen Theoriefächern durchführen. Manche kommunalen Schulträger würden sich über die damit verknüpften finanziellen Einsparungen freuen. Gleichzeitig würde aber die faszinierende, beinah einzigartige Domänenspezifik des Sportunterrichts, mit seiner dominanten Körper- und Bewegungsbildung, aus dem Fächerkanon und dem Schulalltag verschwinden.

### **3. Zum Wunsch der radikalen Veränderung des Sportunterrichts**

Woher resultiert die obsessive Sehnsucht mancher Sportpädagogen nach einer radikalen Veränderung des Sportunterrichts? Sucht man nach Gründen, so sind es weniger praktische Erfahrungen oder empirische Befunde. Verwiesen wird zumeist auf diffuse Sorgen um den bildungstheoretischen Status des Faches, Sorgen vor fehlender Akzeptanz in der Lehrerschaft, Sorgen vor angebe-

lich fehlender Gleichwertigkeit im Kontext anderer Fächer und auf Bedenken vor einem generellen Sonderstatus in der Schule. Aber genau das fachlich Besondere, das nicht Ersetzbare, das Einzigartige, das nicht Austauschbare des Sportunterrichts im Ensemble der Unterrichtsfächer macht den wesentlichen Teil seiner Legitimation und Beitragsfähigkeit im Rahmen der schulischen Bildung aus. Und kein außerschulischer Sportanbieter ist in der Lage, diesen domänenspezifischen einzigartigen Bildungsauftrag der Körper- und Bewegungsbildung für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendliche zu übernehmen, weder Sportvereine noch kommerzielle Sportanbieter.

Die etwa 100.000 Lehrkräfte im Fach Sport (eine genaue Zahl ist nicht bekannt), die sich im bundesdeutschen Schulsportgeschäft abmühen und meinen, mehr oder weniger klare Vorstellungen vom Fachauftrag des schulischen Sportunterrichts zu haben, werden sich verwundert die Augen reiben, wie unterschiedlich die Sicht auf das für sie scheinbar klare Kerngeschäft des Schulsports sein kann. Vermutlich werden 99 Prozent der Sportlehrkräfte in den Schulen gar nicht registrieren, dass derartige Bücher geschrieben werden und dass solche kontroversen Auffassungen zu einer scheinbar klaren Angelegenheit bestehen können. Dass ist auch nicht zu erwarten und dass ist eventuell auch gut so.

Dennoch sind derartige Bücher für Selbstverständigungsprozesse in der Sportwissenschaft und für aufklärende Veranstaltungen in der Sportlehrerbildung ausgesprochen wichtig. Und es bleibt zu hoffen, dass mehr als 1 Prozent der Sportlehrkräfte es sich zumuten, mit derartigen Texten auseinanderzusetzen. Die teils kryptisch-bildungstheoretische Sprache (es wimmelt nur so von *Leib-Welt-Verhältnissen*, *Bewegungsdialogen* und der Suche nach einer paralinguistischen *Sprache des Sports*) sollte man aushalten können. Die bemühte Metapher bezüglich der Suche nach der Sprache des Sports (Franke, 2018) ist nicht das Problem, auch nicht das Freilegen aller linguistischen und paralinguistischen Begleitphänome. Das Problem besteht letztlich darin, dass man bildungstheoretisch fundiert, final beim Beobachten des, beim Reden über, beim Reflektieren von und beim Beurteilen von Sport landet. Wer die Sprache des Sports suchen, finden und verstehen will, der sollte Sport treiben und sich auf die Sache des Sports einlassen.

#### **4. Kategoriale Bildung – eine didaktische Chimäre?**

Der Untertitel des Buches verweist auf einen Diskurs zwischen kategorialer Bildung (Klafki) und transformatorischer Bildung (Koller, 2012; Marotzki, 1990; Jörissen & Marotzki, 2009). Von mehreren Autoren wird Klafki referentielle Wertschätzung erwiesen, sowohl durch wiederholte Zitationen aus Klafkis Frühschriften (Staatsexamensarbeiten) und durch Verweis auf die Leistung, mittels kategorialer Bildung die dialektische Verschränkung der altbekannten *materialen* und *formalen* Bildungsstränge hergestellt zu haben. Durch Orientie-

rung auf die *kategoriale* Bildung Klafkischer Prägung soll der traditionsreiche Dualismus von materialer und formaler zumindest aufgebrochen und eventuell überwunden worden sein. Die interessanten Bemühungen Klafkis zur Lösung des Problems werden – bis auf wenige Ausnahmen in diesem Buch – bemerkenswert unkritisch analysiert und bewertet. Der (dialektische) Lösungsansatz der kategorialen Bildung lässt sich durchaus in seiner Semantik als missverständlich und in seiner Logik als widersprüchlich oder nichtssagend bewerten. Die gerechtfertigte kritische Sicht ist bei Gruschka (2018) und dessen Zitation von Türcke (1986) nachvollziehbar herauszulesen: „So sehr Klafkis Konzept literarisch berühmt wurde, es vermochte nicht eine Reform des Lehrplans und der Didaktik anzustiften.“ (Gruschka, 2018, S. 51). An anderer Stelle ist zu lesen: „Klafki verwechselt Relation mit Substanz“ (Gruschka, 2018, S. 53 zit. n. Türcke, 1986).

Die Suche Klafkis nach einem Bindeglied (Missing Link) zwischen materialer und formaler Bildung und der Kreierung des *Dritten* im Anspruch von etwas eigenständig substantiell Didaktischem konnte nicht gelingen. Sie konnte auch nicht gelingen, da sie auf mehreren falschen Prämissen beruht. Die harte Unterscheidung von materialer und formaler Bildung ist Ausdruck eines Scheindualismus und resultiert nicht zuletzt aus dem überholten cartesianischen Modell der Unterscheidung der *res cogitans* und der *res extensa*. Dieses Modell ist ursächlich für den Körper-Geist-Dualismus und hat die Sicht auf die nur scheinbar triviale biopsychosoziale Einheit des Menschen (Wessel, 2015) stellt. Man kann dieses traditionsreiche cartesianische Modell mit seinen enormen prägenden Auswirkungen auf die europäische Kultur und Wissenschaft weiter kultivieren, aber wer sich mit modernen verhaltensbiologischen und evolutionstheoretischen Konzepten auseinandersetzt (Maturana & Varela; Lewontin), wird sehr schnell die Grenzen dieses Modells erkennen. Die *Leib- und Körpervergessenheit* der deutschen Bildungstheorie ist dabei nur eine der zahlreichen Folgen.

Eine weitere Prämissensetzung mit gravierender Tragweite bezieht sich auf die Annahme, dass Schule, Fächerkanon und Lehrplaninhalte primär (bildungs-)theoretisch zu legitimieren sind und das dabei eine kategoriale Bildung bezüglich der Auswahl und Anordnung von Inhalten behilflich sein könnte. Zuvorderst sind das jedoch bildungspolitische und schulpolitischen Entscheidungen im Rahmen des Regelwerks des politischen Dezisionismus. Bislang ist es noch allen Gesellschaften gelungen, diese Entscheidungen im Nachgang bildungstheoretisch zu legitimieren. Dabei ist zu konstatieren, dass einige Bildungstheoretiker sehr gut den Rollentausch beherrschen und zum Bildungspolitiker mutieren oder Bildungswissenschaftler und Bildungspolitiker in Personalunion sind.

Die Lösung für die wechselseitige Erschließung von *Person und Sache*, für die Gestaltung der *Mensch-Welt-Verhältnisse* und allmöglicher *Bewegungsdialoge* ist gewiss nicht im substanzlosen Nichts des *Dritten* (der kategorialen Bildung)

zu finden, schon eher im gegenständlichen (materielle, ideelle fachliche Gegenstände) Tätigsein, im praktischen Handeln und Verhalten zum Zwecke körperlicher und sportlicher Bildung, im intensiven Einlassen der Lernenden auf die fachliche Vielfalt der Gegenstände. Das fachgegenständliche Tätigsein ist das eigentliche substantielle Bindeglied der Verschränkung von Sache und Person. In diesem praktischen und theoretischen Tun hebt sich die Differenz von materialer und formaler Bildung auf.

Die Differenz vom Materielem und Formalem verweist letztlich auf die Verschiedenheit fachlicher Gegenstände in Lern- und Bildungsprozessen. Im Kontext von Sportunterricht spiegelt sich diese Differenz der fachlichen Gegenstandsbezüge beispielsweise in der altbekannten Akzentuierung von Fähigkeitsentwicklung (konditionelle, koordinative) und Fertigungsorientierung (konkrete Bewegungsformen, Bewegungstechniken). Diese Akzentuierung zeigt sich auch im Verhältnis und in der Akzentuierung von mehr oder weniger sportiver Bewegungsbildung und Körperbildung.

## **5. Die Bedeutung des Transformatorischen beim Lernen und Bilden**

Zu den wichtigsten Impulsen der letzten Jahre für die Analyse und Bewertung von Lern- und Bildungsprozessen gehört die Frage nach dem *Transformatorischen*. Transformatorische Bildung ist keine separate Bildungsform. Das *Transformatorische* ist eine bedeutsame Betrachtungsweise, in welcher der Blick auf Prozessverläufe, auf die Verlaufsqualität, auf ein Entwicklungsgeschehen in der Zeit gerichtet wird. Der Fokus wird dabei auf qualitative Umschläge, auf Zäsuren, auf gravierende Veränderungen und auf die berühmten *fruchtbaren Momente* (*sensu* Copei) gelegt. Die berühmten *Aha-Erlebnisse* beim Erfahren von Gekanntem haben damit ebenso zu tun, wie die überraschenden *platzen den Knoten* beim Lernen im Sport. Transformatorische Bildung geht der Frage nach, wie Bildung überhaupt möglich ist, wie Bildung geschieht (Tenorth, 2003, S. 422 ff.). Dieses Herangehen bleibt nicht bei den üblichen Fragen *Was ist Bildung?* oder *Was bedeutet Bildung?* stehen. Das Nachdenken über transformatorische Bildung eröffnet Zugänge zu einer Technologie des Bildens und verweist auf eine mögliche Methodik bildenden Lernens und Trainierens. Die deskriptive, biografisch-retrospektive Erfassung dieser objektiven Geschehnisse ist die eine, relativ leichte Seite, die Überprüfung von Möglichkeiten zur prospektiven Herbeiführung und Auslösung von solchen Geschehnissen in Unterrichtsprozessen, ist die andere, wesentlich schwierigere Seite. Hier geht es um die bewusste Ermöglichung von Bildung im Sport und um die Erschließung eines bildungstechnologischen Zuganges.

Die Zeithorizonte für die jeweiligen Betrachtungen des Entwicklungsgeschehens werden dabei unterschiedlich abgesteckt. Sie reichen von kurzfristigen Aktualgeschehnissen (Unterrichtsstunden, Trainingseinheiten) über mittelfristige Prozessverläufe (Jahresabschnitte, Kurse, Lehrgänge, Trainingslager) bis hin zu

biografischen Verläufen in der Ontogenese. Im Buch von Laging und Kuhn (2018) werden (leider) nur drei Beiträge diesem Hauptkapitel zugeordnet. Die Aufsätze von Ernst und Miethling (2018, S. 205-228) sowie von Schierz und Thiele (2018, S. 229-252) bedienen den längerfristigen bildungsbiografischen Ansatz. Während Ernst und Miethling die professionsbiografische Entwicklung von Sportlehrkräften analysieren, rücken Schierz und Thiele ihre autobiografische, akademische Entwicklung auf originelle Weise ins Blickfeld, arbeiten ihre persönlichen Entwicklungs-Verstörungen produktiv auf und belegen den bildsamen Umgang mit Krisenerfahrungen und Enttäuschungen.

Für Sportlehrkräfte im praktischen Schulbetrieb könnte der Beitrag von Bähr, Krieger und Regenbrecht (2018, S. 179-204) von unmittelbarem Interesse sein, da hier der Frage nachgegangen wird, ob durch Irritationen und Provokationen im Sportunterricht Bildungsvorgänge bewusst ausgelöst, erzeugt oder gesteuert werden können. Es sollen dadurch proaktiv Möglichkeiten für ein qualitatives Umschlagen von einfachen Übungs- und Lernvorgängen in ein Bilden geschaffen werden. In diesem proaktiven Herangehen lassen sich durchaus all die bewährten methodischen Instrumente einbeziehen, die in den letzten Jahrzehnten zur problemhaften Unterrichtsgestaltung, zum Umgang mit Bewegungsproblemen, zum Einsatz von Bewegungsbaustellen, zur Verwendung heuristischer, semiheuristischer und algorithmischer Lernaufgaben entwickelt und erprobt wurden.

Die neue Qualität des Vorgehens von Bähr, Krieger und Regenbrecht (2018) kann jedoch darin gesehen werden, dass diese altbekannten Instrumente gezielt zur Erzeugung fruchtbarer Momente für das qualitative Umschlagen von Lernen in Bilden eingesetzt werden. Der Wert der damit beanspruchten Hintergrundtheorien, für ein qualitativ gestuftes und strukturiertes Lernen (vgl. Beatson 1987; Lutterer 2009; Marotzki 1990) im Sportunterricht, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. In diesem Kontext lässt sich Lernen nicht als Akkumulation von Können und Wissen verstehen, dem Lernen wird grundsätzlich ein transformativer Charakter zugesprochen. Der bewussten Gestaltung von Übergängen vom *einfachen* Üben, Trainieren, Lernen zum *bildenden* Üben, Trainieren und Lernen werden damit wesentliche Ansatzpunkte geboten. Daraus könnte ein Niveaustufenkonzept des Lernens und Bildens in den expandierenden didaktogenen Feldern des Sports entstehen.

## **6. (Unzulässige) Reduktionen der Sportdidaktik auf Sportunterricht**

Der Buchtitel verweist anspruchsvoll auf die komplexen Leitbegriffe Bildungstheorie und Sportdidaktik. Dieser Anspruch wird leider nicht eingelöst, da von vornherein sowohl eine Engführung auf schulische Bildung als auch eine Engführung der Sportdidaktik auf eine Didaktik des schulischen Sportunterrichts erfolgt. Die damit einhergehenden Verluste für theoretische Erörterungen werden nicht thematisiert und die damit einhergehenden Gefährdungen durch

überhöhte bildnerische Ansprüche an Schule, Unterricht und Sportunterricht werden ebenfalls nicht benannt. Bildung ist eine Lebensaufgabe, die weit über schulische Bildung hinausreicht (Bildung ist mehr als Schule). Die Gleichsetzung von Bildung mit schulischer Bildung ist ein verhängnisvoller Irrtum mit weitreichenden Folgen. Das führt zwangsläufig zu bildungstheoretischen Überforderungen von Schule und den schulischen Unterrichtsfächern und es begünstigt gleichfalls die bildungstheoretische Vernachlässigung und Unterforderung außerschulischer Bildungsmöglichkeiten. Die gesamte Wucht der bildungstheoretischen Positionen und des bildungstheoretischen Geredes trifft durch diese Engführung quasi gebündelt auf den kleinen Ausschnitt Sportunterricht des viel umfassenderen sportdidaktischen Terrains, ohne die Domänenspezifik dieses Faches angemessen zu beachten.

Der Anschluss zum modernen, erweiterten Bildungsbegriff der (empirischen) Bildungswissenschaft (Baumert, 2002; Klieme, 2003; Reichenbach, 2007) mit seinem Blick auf unterschiedliche Bildungsorte, auf verschiedene Bildungsmodalitäten, mit seiner neuen Wertschätzung der Alltagsbildung, mit seiner Sicht auf das Bilden im Lebenslauf wird insgesamt nur unzureichend hergestellt. Das betrifft auch die interessanten Fragen nach der Bildsamkeit des Übens, Trainierens und Wettkämpfens in den Sportvereinen, im leistungsorientierten Breitensport, im Gesundheitssport und im Nachwuchsleistungssport (Borchert & Hummel, 2016).

In den bildungstheoretisch unterschiedlich akzentuierten Beiträgen des Buches kommt beispielweise das Wort Training zwar in einigen Abschnitten vor, aber theorietechnisch und begrifflich wird es für diskursive konzeptionelle Entfaltungen nicht genutzt. Und dies obwohl Sport, sportive Bildung, Bewegungsbildung und Körperbildung, sportliche Ausbildung ohne ein Üben und Trainieren und ohne mehr oder weniger systematische Trainingsprozesse nicht vorstellbar sind. Üben und Trainieren gehören zur fachlichen Domänenspezifik des Sports (Lüders, Golle, Hummel & Granacher, 2018).

Die Frage nach der möglichen (oder unmöglichen) Bildungsrelevanz des Trainierens und Wettkämpfens findet jedoch in der bildungstheoretischen Literatur überwiegend keine Beachtung. Trainieren und Training werden negiert oder geradezu kontrastierend zum Anspruch von Bilden und Bildung verwendet. Ein bildendes Trainieren ist konzeptionell nicht vorgesehen und die leistungssportliche Ausbildung von Kindern und Jugendlichen findet bildungstheoretisch nicht als bildende Ausbildung statt. Training, zumeist verknüpft mit Wetteifer und Leistung, ist jedoch konstitutiv für das allgemeine Sportverständnis sowie für die Bewegungs- und Körperbildung in verschiedenen Bereichen des Sports und differenten organisationalen Settings in der Humanontogenese (Schulsport, Leistungssport, Spitzensport, Freizeitsport, Gesundheitssport).

Im Rahmen der kontroversen und zum Teil lebensfremd anmutenden bildungstheoretischen Debatten zum sogenannten fachlichen Kerngeschäft des Schulsports, insbesondere des Sportunterrichts, wird die Bedeutung des Trainierens

recht unterschiedlich bewertet (Kurz, 2017), bis hin zur Kennzeichnung der Bedeutungslosigkeit des Trainierens im Rahmen des allgemeinbildenden Sportunterrichts. Die Akzeptanz des Trainierens im Schulsport ist zweifelsohne abhängig vom Verständnis der Fachlichkeit, des fachlichen Gegenstandes des Sportunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen. Für die Bereiche des Nachwuchsleistungssports, für den Spitzensport, für den leistungsorientierten Breitensport und für den Gesundheitssport für unterschiedliche Zielgruppen wäre jedoch eine Marginalisierung des Trainierens zu Gunsten einer dominanten Kognitionsorientierung völlig inakzeptabel und sachlich unzutreffend.

Diese Marginalisierung und Ausblendung des Trainierens geschieht dabei nicht zufällig. Trainieren passt nicht in das tradierte kognitionslastige Schema der *Mensch-Welt-Beziehungen* beziehungsweise in die „ästhetisch expressiven Mensch-Weltbeziehungen“ (Franke, 2018, S. 255). Diese gegenständlichen Beziehungen sind hier vorrangig nach *außen* gerichtet, auf die umgebende materielle und ideelle Wirklichkeit. Bewegungsbildung lässt sich damit noch erklären, Körperbildung, gezielte somatische Selbstveränderung durch bildendes Trainieren nicht.

Welche speziellen Mensch-Weltbeziehungen werden im sportlichen Training eingegangen? Diese Frage lässt sich nicht mit dem *leiblichen Weltverhältnis* erklären. Diese Frage zielt auf die imaginäre Grenze zwischen Mensch und Welt und lässt sich nicht beantworten, wenn die *Welt* (verstanden als materielle und ideelle Wirklichkeit) lediglich außerhalb des Menschen verortet wird. Sportliches Training im Sinne eines Konditions- und Koordinationstrainings zielt direkt und vorrangig auf die *innere* biopsychosoziale Welt des Menschen.

Der eigene Organismus mit seinen Strukturen und Funktionen wird zum Gegenstand konstruktiver Selbstveränderungen und diese Selbstveränderungen werden intensiv erlebt, erfahren und reflektiert. Beim sportlichen Trainieren (Beispiel: Gehen und Laufen zum Zwecke der Verbesserung der Herz-Kreislauf-Funktionen) entstehen besondere Mittel-Gegenstand-Relationen. Diese Form des reflektierten Trainierens lässt sich nicht nur als formale, funktionale Bildung verstehen. Im bildenden Training von Ausdauer- und Kraftfähigkeiten fallen – wie kaum in einem anderen Bildungsprozess – materiale und formale Bildung zusammen. In aller Regel dienen einfache Bewegungsformen als Mittel der systematischen, reflexionsfähigen und reflexionsbedürftigen Selbstveränderung. Diese besondere Verknüpfung von material-gegenständlicher und formal-funktionaler Bildung kann insbesondere für das sogenannte Konditionstraining und Koordinationstraining in Anspruch genommen werden.

Gleichzeitig ist zu bedenken, dass sich die (allgemeine) Bildungstheorie in ihrer deutschen Traditionslinie durch bemerkenswerte, historisch gewachsene *weiße Felder* und *blinde Flecken* auszeichnet. In ihrer Verallgemeinerungsbasis sind die sogenannten musisch-ästhetischen Fächer unzureichend berücksichtigt und die die sprichwörtliche Leib- und Körpervergessenheit der deut-

schen Bildungstheorie ist offenkundig. Die Entwicklung der Bildungstheorie erfolgte viel zu lange ohne empirische Bildungsforschung.

Die freudige Feststellung Frankes (2018), dass ein prominenter deutscher Bildungstheoretiker (zum Beispiel Benner, 2012) in der soundsovielten Auflage seines Standardwerkes die Kategorie *Leiblichkeit* in seine theoretischen Modellierungen entdeckt und eingearbeitet hat, belegt zwar die Lernfähigkeit mancher Bildungstheoretiker, ist letztlich jedoch bezeichnend und geradezu peinlich für die defizitäre Entwicklung der deutschen Bildungstheorie.

Die skeptische Einschätzung Mollenhauers (1990, S. 484), dass ästhetische Wirkungen als „Sperrgut in einem Projekt Pädagogik“ anzusehen wären, worauf Schierz und Thiele zutreffend verweisen, orientiert auf ähnliche, unzureichend aufgearbeitete Problemlagen. Die ästhetische Aneignung ist zu sperrig für das kognitivistische Theoriegebäude.

Das cartesianische Modell mit seiner Unterscheidung der *res cogitans* und *res extensa* hat in der deutschen Bildungstheorie aber auch in der auseinanderdriftenden Sportwissenschaft deutliche Spuren und zahlreiche Kollateralschäden hinterlassen. Es ist nicht der Verstand der handelt, es ist nicht die Vernunft die sich verhält, es sind Menschen aus Fleisch und Blut die denken, handeln, sich verhalten und kommunizieren. Wer diese Trivialität vergisst, entwickelt letztlich spiritualistische Bildungstheorien für körperlose Gespenster. Und manche bildungstheoretischen Debatten zum Sport und zum Sportunterricht geraten zu Gespensterdebatten.

## **7. Folgerungen und Orientierungen**

Die beschriebenen Phänomene und Hintergründe in den Hintergrundtheorien verunsichern die Sportpädagogen und Schulsportdidaktiker und führen zu eigenwilligen Lösungen. Wohl am einfachsten wäre die Lösung, wenn man sich das Teilangebot von Schürmann (2018, S. 155) zu eigen machen würde und die Meinung vertritt, Sportunterricht ist kein Bildungsprozess und erhebt auch keinen Anspruch einer zu sein. Das geht zweifelsohne nicht, selbst wenn man es wollte. Irgendwie bildet ja alles, selbst wenn der Sportunterricht lediglich als betreutes Sporttreiben stattfindet oder als erweiterte Hofpause praktiziert wird. Das geht auch deshalb nicht, weil steuergeldfinanzierte Unterrichtsstunden viel zu teure Angelegenheiten sind und Schulen historisch erfunden wurden, um einen gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen.

Drei realistische Grundmuster für eine bildungstheoretische Fundierung der Sportdidaktik sind erkennbar: (1) Beibehaltung des bildungstheoretischen Opportunismus, (2) Orientierung an anderen Leitdisziplinen, (3) Schaffung eigener bildungswissenschaftlicher Grundlagen.

(1) Von einem bildungstheoretischen Opportunismus wäre immer dann zu sprechen, wenn die fachlichen Besonderheiten der sportiven Körper- und Bewegungsbildung (die fachliche Domänenspezifität) zu Gunsten einer strukturellen und funktionalen Anschlussfähigkeit an vorhandene, elaborierte kognitionsfokussierte Bildungstheorien aufgegeben werden. Der schulische Sportunterricht würde dann zu einem anderen Fach im Sinne dieser kognitionslastigen Bildungstheorien werden und sich als Beobachtungsfach und Theoriefach entfalten. Er läge dann nicht mehr *quer* zur herkömmlichen (deutschen) Bildungstheorie, auf dessen semantisches Gefängnis Tenorth (2003) und Bollenbeck (1994) scharfsinnig hinweisen. Kognitionsorientierte Kompetenz- und Aufgabenmodelle würden den Sportunterricht, der dann bestenfalls noch ein Unterricht über Sport ist, dominieren. Letztlich würde ein funktionierendes und beliebtes Unterrichtsfach für eine Idee von Allgemeinbildung zurechtgestutzt und dieser fragwürdigen Idee angepasst.

Eine derartige Entwicklung und bildungstheoretische Legitimation würde weiterhin den zweifelhaften Vorteil einer besseren Passung zur bisherigen universitären, praxisfernen und wissenschaftszentrierten Sportlehrerbildung nutzen können. Die sozial-, verhaltens- und naturwissenschaftlichen Anteile des Sportstudiums würden eine Entsprechung im schulischen Sportunterricht bekommen. Die Abbildproblematik würde sich verkehren: Diesem Sportunterricht könnte man nicht mehr vorwerfen, er würde die *Sportarten* und das *hermetische Sportsystem* affirmativ, unkritisch und unreflektiert abbilden. Das neue Abbild würde sich auf eine kognitionsorientierte (defizitäre) Bildungstheorie und etablierte Sportwissenschaft beziehen. Es entsteht eine neue Abbilddidaktik, lediglich die Art der Vorwürfe würde sich ändern.

(2) Die Kritik an den existierenden, kognitionsorientierten Bildungstheorien und die Unzufriedenheit mit der unangemessenen Beachtung der Körper- und Bewegungsbildung in den tradierten Bildungstheorien ließ schon mehrfach die Frage nach der richtigen Leitdisziplin für den Sportunterricht aufkommen, Leitdisziplin im Sinne einer fundierenden Betreuungswissenschaft für das Fach Sport oder einer Berufswissenschaft für Sportlehrkräfte. So verweisen Schierz und Thiele (2018, S. 245) auf das Verhältnis einer Ruhe stiftenden Sportwissenschaft und einer Unruhe auslösenden Erziehungswissenschaft, welches die Frage nach der richtigen Orientierungsdisziplin virulent werden ließ. Als Beleg wird eine nachvollziehbare Äußerung von Prohl (2001, S.13) herangezogen, in der er seinen Zweifel zum Ausdruck brachte, „ob die Erziehungswissenschaft als Orientierungsdisziplin, zumindest gegenwärtig, von der Sportpädagogik überhaupt in Anspruch genommen werden sollte“.

Eine besondere Bedeutung als Orientierungspotenzial für den Schulsport besaßen diesbezüglich schon immer die Bewegungswissenschaft (Bewegungslehre), die Trainingswissenschaft (Trainingslehre) und der sogenannte TPS-Bereich (Theorie und Praxis der Sportarten). Der implizite Ausbildungsbezug, die eingenommenen pädagogischen Perspektiven und die elaborierten Metho-

diken in diesen Disziplinen, begünstigten diesen Bezug und diese Wertschätzung. Die Akzeptanz der hauptsächlich zuständigen Sportpädagogik/Sportdidaktik als Orientierungsdisziplin für Sportunterricht und Schulsport war vergleichsweise und aus verschiedenen Gründen eingeschränkt. Gleiches galt, aber eher strukturbedingt für die Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Didaktik.

(3) An der Schaffung eigener bildungswissenschaftlicher Grundlage führt (aktuell) kein Weg vorbei. Dafür muss die Sportpädagogik/Sportdidaktik ihr Blickfeld konsequent erweitern und die längst vollzogene Expansion des sportpädagogischen und sportdidaktischen Terrains in ihrer Theoriebildung differenziert berücksichtigen. Die Sportpädagogik/Sportdidaktik muss sich den Status einer Betreuungs- und Berufswissenschaft für das breite Spektrum der sportiven Bildungs- und Ausbildungsprozesse selbst erarbeiten. Dabei sollte sie als aktive, produktiv-irritierende Unruhestifterin gegenüber der (allgemeinen) Bildungswissenschaft und gegenüber den anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere gegenüber der Bewegungs- und Trainingswissenschaft auftreten. Neuere Entwicklung in der Bildungswissenschaft (Koller; Marotzki; Reichenbach; Lenzen; Ehrenspeck & Lenzen; Tremli; Scheunpflug; Tenorth), verhaltensbiologische Impulse (Maturana & Varela; Lewontin; Bateson), humanontogenetische Argumente (Wessel) und zahlreiche elaborierte Konzepte in den anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere aus dem Bereich der Bewegungs- und Trainingswissenschaft kommen den noch ausstehenden, dringend erforderlichen Integrations- und Syntheseleistungen der Sportpädagogik/Sportdidaktik entgegen. Die Sensibilisierung der Aufmerksamkeit für diese anstehenden Fragen und zu lösenden Entwicklungsprobleme ist die eigentliche verdienstvolle Leistung der Herausgeber und Autoren des Buches Bildungstheorie und Sportdidaktik.

## Literatur

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kilius, J. Klunge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt: Suhrkamp.

Bähr, I., Krieger, C. & Regenbrecht, T. (2018). Bildung durch Irritation im Sportunterricht? In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (Bildung und Sport, Bd. 9., S. 179–204). Wiesbaden: Springer VS.

Bateson, G. (1987). *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt: Suhrkamp.

Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa Verlag.

- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt: Insel Verlag,
- Borchert, T. & Hummel, A. (2016). Zur Entgrenzung von Bildung und Training im Nachwuchsleistungssport – Herausforderung und Notwendigkeit für die Bildungs- und Trainingswissenschaft. *Sportwissenschaft*, 46 (4), 259–267.
- Chomsky, N. (1964). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: Springer VS.
- Dressler, B. (2007). Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6 (2), 27–31.
- Ehrenspeck, Y. & Lenzen, D. (Hrsg.) (2009). *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer SV.
- Ernst, C. & Miethling, W.-D. (2018). Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie von Sportlehrenden vor bildungs-theoretischem Hintergrund. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (Bildung und Sport, Bd. 9., S. 205-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Franke, E. (2018). Eine Allgemeine Pädagogik für die Sportpädagogik? In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (Bildung und Sport, Bd. 9., S. 253–292). Wiesbaden: Springer VS.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 93–110) Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (2018). Über die unerledigte „Kategoriale Bildung“. In memoriam Wolfgang Klafki. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (Bildung und Sport, Bd. 9., S. 49–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klieme, E. et. al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kurz, D. (2017). *Pädagogische Fragen zum Sport. Ausgewählte Beiträge*. Hildesheim: Arete Verlag.

Laging, R. (2018). Fachliche Bildung im Sportunterricht. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (Bildung und Sport, Bd. 9., S. 317–342). Wiesbaden: Springer VS.

Laging, R. & Kuhn, P. (2018). *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (Bildung und Sport, Bd. 9). Wiesbaden: Springer VS.

Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.) (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt: Suhrkamp.

Lewontin, R. (2002). *Die Dreifachhelix*. Berlin: Springer Verlag.

Lüders, B., Golle, K., Hummel, A. & Granacher, U. (2018). Trainieren im Schulsport. *Sportunterricht* 67 (2), 52–57.

Lutterer, W. (2009). *Gregory Bateson – Eine Einführung in sein Denken*. Heidelberg: Auer Verlag.

Maturana, H. & Varela, F. (1982). Autopoietische Systeme: eine Bestimmung der lebendigen Organisation. In H. Maturana (Hrsg.), *Erkennen* (S. 170–235). Braunschweig/Wiesbaden.

Maturana, H. (2000). *Biologie der Realität*. Frankfurt: Suhrkamp.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mechling, H. (2001). Sportwissenschaftliche Bewegungslehre – Zwischen Verstehen und Erklären. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 223–231). Hamburg: Cwalina.

Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (4), 481–494.

Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.). *Sportdidaktik. Grundlagen- Vermittlung- Bewegungsfelder* (S. 70–91). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. (2001). Bewegung & Bildung – Einführung in das Tagungsthema. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 11–16). Hamburg: Czwalina.

Reichenbach, T. (2007). Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung*, 2(4), 439-453.

Scheunpflug, A. (2000). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus evolutions- und systemtheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Verlag.

Schierz, M. & Thiele, J. (2018). Transformatorische Bildungsprozesse in universitären Berufsbiographien. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie*

und Sportdidaktik (Bildung und Sport, Bd. 9., S. 229–252). Wiesbaden: Springer VS.

Schürmann, V. (2018). Bewegung in der Unverfügbarkeit der Bildung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (Bildung und Sport, Bd. 9., S. 155-178). Wiesbaden: Springer VS.

Tenorth, H.-E. (2003). „Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (3), 422–430.

Treml, A. K. (2002). Evolutionäre Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (5), 652–669.

Türcke, C. (2016). *Lehrerdämmerung*. Verlag C.H.Beck.

Türcke, C. (1986). *Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mucken didaktisierter Wissenschaft*. Lüneburg: Kampen.

Wessel, K. F. (2015). *Der ganze Mensch*. Berlin: Logos-Verlag.

## **Verfasser**

**Hummel, Albrecht**, Prof. Dr., Falkensee

**Borchert, Thomas**, Jun.-Prof. Dr, Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik, Sportwissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig

Fragen zu diesem Artikel sind zu richten an Thomas Borchert, Sportwissenschaftliche Fakultät, Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik, Professur für Empirische Bildungsforschung im Sport, Universität Leipzig, Jahnallee 59, 04109 Leipzig, Germany. Email: [thomas.borchert@unileipzig.de](mailto:thomas.borchert@unileipzig.de); Phone: +49 341 97 31622