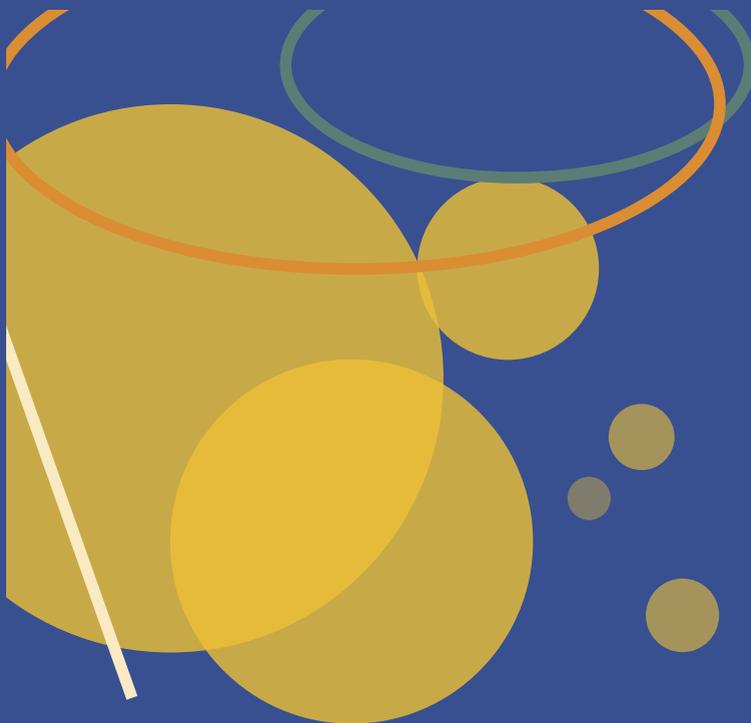


# Sportdidaktik und Schulsport

Zentrale Themen einer  
diversitätssensiblen Fachdidaktik

Sebastian Ruin • Günter Stibbe (Hrsg.)



# Inhalt

<b>1</b>	Sportdidaktik und Schulsport – Einführung . . . . .	5
	<i>Sebastian Ruin &amp; Günter Stibbe</i>	
<b>2</b>	Sportdidaktik – Verständnis, Aufgaben, Perspektiven . . . . .	17
	<i>Günter Stibbe</i>	
<b>3</b>	Vielfalt im Schulsport – Zum Anspruch einer diversitätssensiblen Fachdidaktik . . . . .	53
	<i>Sebastian Ruin</i>	
<b>4</b>	Leitideen und Ziele – Zum Auftrag des Faches . . . . .	79
	<i>Günter Stibbe</i>	
<b>5</b>	Inhalte und Themen – Zur Frage der Auswahl . . . . .	113
	<i>Eckart Balz &amp; Anette Böttcher</i>	
<b>6</b>	Üben im Sportunterricht – Didaktische Innovation für eine inklusive Sportpädagogik . . . . .	131
	<i>Malte Brinkmann &amp; Martin Giese</i>	
<b>7</b>	Körper und Bewegung – Vernachlässigung, Kultivierung, Instrumentalisierung, Sensibilisierung . . . . .	147
	<i>Sebastian Ruin</i>	
<b>8</b>	Leisten, Leistung und Leistungsbewertung – Auslegungen in pädagogischem Interesse . . . . .	171
	<i>Stefan Meier</i>	
<b>9</b>	Digitalisierung im Schulsport – Chancen und Grenzen . . . . .	187
	<i>Benjamin Bonn &amp; Claudia Steinberg</i>	
<b>10</b>	Diversität in Lehrplänen und Lehrplankonzepten – Analysen, Befunde, Perspektiven . . . . .	205
	<i>André Poweleit &amp; Sebastian Ruin</i>	
<b>11</b>	Bewegung und Sport im Schulleben – Vielfältige Inszenierungsformen einer diversitätssensiblen bewegten Schulentwicklung . . . . .	225
	<i>Petra Böcker</i>	
<b>12</b>	Professionalisierung von Sportlehrkräften für den diversitätssensiblen Unterricht – Erkenntnisse und Konzepte . . . . .	243
	<i>Sabine Reuker &amp; Anne Rischke</i>	
	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren . . . . .	261

---

# 1 Sportdidaktik und Schulsport – Einführung

*Sebastian Ruin & Günter Stibbe*

Schule und Unterricht stehen gegenwärtig vor der Herausforderung, zunehmend mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, Interessen, sozialen, kulturellen und biographischen Hintergründen von Kindern und Jugendlichen umzugehen. Begriffe wie „Inklusion“, „Differenz“, „Vielfalt“, „Heterogenität“ und „Diversität“ bestimmen hierbei die aktuelle bildungspolitische und pädagogische Diskussion. Solchen Termini und Bezeichnungen ist gemeinsam, „dass sie die Verschiedenheit von Menschen hervorheben, ohne sie hierarchisch einzuteilen“ (Prengel, 2013, S. 11). Trotz der unterschiedlichen Konnotationen im Detail geht es in allen damit in Verbindung stehenden Konzepten im Kern um gleichberechtigte Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. So ist es eine wichtige Aufgabe der Fachdidaktiken, „die fachlichen Lernerfolge der Verschiedenen in heterogenen Lerngruppen“ zu gewährleisten (ebd., S. 12). Anders als in anderen Schulfächern geht es im Sportunterricht um „gezielt initiierte motorische, kognitive und [psycho-]soziale leibbezogene Bildungsprozesse“ von Schüler\*innen (Friedrich, 2010, S. 46). Auch scheint der Sportunterricht aufgrund seiner Spezifika – körperliche Exponiertheit der Schüler\*innen (Miethling & Krieger, 2004), besondere Lernorte und Methoden, Vorstellungen vom „richtigen“ Sport durch den am Leistungssport orientierten Mediensport und eigene Erfahrungen im Wettkampfbetrieb der Sportvereine – spezielle Anforderungen an Lehrkräfte im Umgang mit Diversität zu stellen, die auch in einer zeitgemäßen Fachdidaktik zu thematisieren sind. Bei der Betrachtung jüngerer Gesamtdarstellungen zur Sportdidaktik fällt auf, dass hier die Diversitätsproblematik bislang kaum umfassender bearbeitet und im Lichte konzeptioneller Überlegungen diskutiert wurde. Hier setzen die Beiträge der vorliegenden Textsammlung an.

Der Begriff „Diversität“ verweist ganz allgemein auf soziale Unterscheidungen, die in einem Zusammenhang mit den jeweiligen Teilhabechancen der unterschiedenen Personen bzw. Personengruppen stehen (zusammenfassend u. a. Walgenbach, 2017). Damit sind z. B. der Zusammenhang geschlechtsspezifischer Unterscheidungen mit einer strukturellen Benachteiligung von Frauen oder eine Unterteilung in behindert/nicht-behindert mit diskriminierenden Folgen für Menschen mit Behinderungen angesprochen, um nur zwei plakativ illustrierende Beispiele zu benennen. Die gemachten Unterschiede werden in diversitätskritischen Forschungszugängen aus-

drücklich nicht als natürlich angesehen, sondern gelten vielmehr als gesellschaftlich konstruierte Ordnungen, in denen mit dichotomen Unterscheidungen, hierarchischen Strukturen und eingebettet in etablierte Machtgefüge operiert wird (Mecherill & Plößer, 2011). Nimmt man diese Perspektive ernst, können sich auch die sportdidaktische Theorie und Praxis unmöglich der Frage nach Differenzordnungen bzw. deren gesellschaftlicher Relevanz entziehen. Es gilt dann, pädagogisches Handeln mit Blick auf Diversität und eigene Verstrickungen darin selbst- und machtkritisch zu reflektieren und konstruktive Vorschläge für ein diversitätssensibles Lehren und Lernen zu unterbreiten (zu diesem Anspruch siehe vertiefend Kapitel 3 in dieser Textsammlung). Diesem prinzipiellen Anliegen widmet sich auch dieses Buch.

Im Zuge der Thematisierung von Diversität werden „Geschlecht, Alter, Behinderung, Nationalität, Religion/Weltanschauung und sexuelle Orientierung“ als zentrale Diversitätsdimensionen behandelt (Rulofs, 2014, S. 8). Gleichwohl gilt diese Liste nicht als erschöpfend, ließen sich zweifellos noch weitere relevante Dimensionen benennen. In Anerkennung der Intersektionalität (u. a. Degele & Winker, 2011) entsprechender Dimensionen wird dabei zudem vielfach Abstand genommen von einseitigen Fokussierungen auf einzelne Differenzkategorien und von einer vielschichtigen, intersektionalen Verwobenheit der Diversitätskategorien ausgegangen (ebd.). Differenzordnungen sind vor diesem Postulat in ihrer intersektionalen Verflechtung zu betrachten. Dies führt vor Augen, dass sich Diversität situativ unterschiedlich äußert und immer in der jeweiligen kontextspezifischen Ausformung zu betrachten und pädagogisch zu berücksichtigen ist.

Damit stellt sich auch die Frage, inwiefern bestimmte Unterscheidungskategorien in pädagogischen Zusammenhängen (noch) legitimierbar und tragfähig sein können, oder ob nicht besser auf derartige Kategorisierungen verzichtet werden sollte. An dieser Frage der „Dekategorisierung“ (u. a. Rischke & Braksiek, 2019) hat sich (insbesondere mit Blick auf den Umgang mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und in Nähe zu erziehungswissenschaftlichen Diskussionen) im deutschsprachigen sportpädagogischen Diskurs in den letzten Jahren eine nicht unbedeutende Kontroverse entfaltet (u. a. Tiemann, 2019). Die Herausgeber dieser Textsammlung vertreten in dieser Hinsicht eine vermittelnde Position, bei der eine grundsätzliche Notwendigkeit von Kategorisierungen in pädagogischen Handlungszusammenhängen anerkannt wird, Kategorisierungen dabei aber als kritisch zu reflektierende Größen betrachtet werden, die – insbesondere mit Blick auf Zuschreibungen, die mit den angewandten Kategorien einhergehen – immer wieder zu reflektieren und ggf. zu revidieren sind. Für die Inszenierung des Sportunterrichts bedeutet dies nicht zuletzt,

situativ und behutsam zu entscheiden, ob eine Dramatisierung oder Entdramatisierung von Diversitätskategorien sinnvoll ist.

Wenngleich sich Diversität nun in schulischen Zusammenhängen ohne Frage immer zeigt und keinesfalls als fachspezifisches Phänomen bezeichnet werden kann, so äußern sich diversitätsbezogene Aspekte im Fach Sport jedoch auf besondere Weise. Aufgrund des elementaren Körperbezugs im Sport wird Diversität hier leibhaftig erfahrbar; dies umso mehr als dass gerade am Körper vielfach diversitätsrelevante Differenzen festgemacht werden (u. a. Ruin, 2022). Konstruktiv gewendet kann Diversität hier aus denselben Gründen aber auch möglicherweise hervorragend zum unterrichtlichen Thema gemacht und eine tiefgreifende Diversitätssensibilität angebahnt werden (ebd.). Eng mit dem Körperbezug des Fachs verbunden stehen zudem leistungsthematische Situationen im Zentrum des schulischen Sportunterrichts, an denen sich diversitätsrelevante gesellschaftliche, schulische und sportliche Aspekte leistungsbezogener Zuschreibungen, Hierarchisierungen und damit verbundener Machtgefüge zeigen (u. a. Meier & Ruin, 2018), die in einem engen Zusammenhang mit Diversität stehen.

Entsprechend wird in der Sportdidaktik seit geraumer Zeit ein Diversitäts- und Heterogenitätsdiskurs geführt (zusammenfassend Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020; Ruin, 2022) und zwar auch jenseits der Kategorien „Leistungsunterschiede“ und „Geschlecht“, die bereits die Fachdiskussion in den 1970er-Jahren beschäftigt haben (u. a. Brodtmann, 1979). In diesem Kontext ist es das Verdienst von Brodtmanns Sportdidaktik (1979), das Thema Diversität bereits früh und konsequent in Verbindung mit konzeptionellen Vorstellungen des Sportunterrichts zu diskutieren und dabei die von ihm diagnostizierten Differenzen als „verschlüsselte[n] Probleme der didaktischen Konzeption“ auszuweisen (ebd., S. 13). Insbesondere dieser Zusammenhang zwischen Diversität und konzeptioneller Grundlegung diente als Impuls für die beiden Herausgeber, gut 50 Jahre nach der Wende von einer bildungstheoretisch-anthropologisch ausgerichteten Didaktik der Leibeserziehung zu einer sozialwissenschaftlich geprägten Sportdidaktik den gegenwärtigen Stand oder, bescheidener formuliert, umfangreichere Konturen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik aufzuzeigen. Gerade in Zeiten, in denen die Sportdidaktik unübersehbar den Anschluss an den Trend zur empirischen Bildungs- und psychologisch orientierten Lehr-Lern-Forschung sucht, scheint die Gefahr einer Entkopplung der empirischen Fragestellung von bildungstheoretisch-konzeptionellen Reflexionen und Implikationen virulent zu sein (Schierz, 2013, S. 255).

Vor diesem Hintergrund soll es in dieser Textsammlung darum gehen, einige aus unserer Sicht zentrale Themen einer zeitgemäßen Sportdidaktik zu diskutieren, die

sich insbesondere im Zusammenhang mit den Aufgaben, Herausforderungen und Problemen von Vielfalt und Diversität im Schulsport, in der Schulsportentwicklung und im Rahmen der Professionalisierung von Sportlehrkräften ergeben. So wird, wie bereits oben angedeutet, ein diversitätssensibler Zugang angestrebt, in dem es einerseits darum geht, professionell und angemessen mit Unterschieden umzugehen und ungerechtfertigte Benachteiligungen zu vermeiden und zugleich den Lernenden eine Sensibilität für Diversität zu vermitteln.

Ziel der verschiedenen Beiträge ist es, Tendenzen der gegenwärtigen Fachdiskussion im jeweiligen Schwerpunkt hinsichtlich einer diversitätssensiblen Fachdidaktik zu umreißen und dabei wesentliche Grundlagen, Erkenntnisse und Perspektiven aufzuzeigen. Mit anderen Worten: Was bedeuten die jeweiligen Überlegungen für eine didaktische Konzeption der Vielfalt, die möglichst allen Kindern und Jugendlichen gerecht werden will? Die Antworten darauf werden und können durchaus unterschiedlich sein. Gleichwohl gehen die Herausgeber von einem erziehenden, mehrperspektivischen Schulsport aus, der Schüler\*innen in ihrer Verschiedenheit anerkennt, ihre Persönlichkeit stärkt und den Weg zur Mündigkeit und Kritikfähigkeit des Einzelnen in sozialer Verantwortung ebnet.

Die Herausgeber sind davon überzeugt, dass dieses Konzept, über das gegenwärtig in der fachdidaktischen und curricularen Diskussion überwiegend Einigkeit besteht (Ruin & Stibbe, 2016), prinzipiell eine geeignete programmatische Grundlegung für eine diversitätssensible Gestaltung des Sportunterrichts bietet. Dieses Konzept wurde im Rahmen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen um die Jahrtausendwende entwickelt (Stibbe, 2000) und als prototypisch für eine damals neue Lehrplangeneration gewürdigt (Prohl & Krick, 2006). Es kann nicht nur als Impulsgeber für die bildungstheoretische Weiterentwicklung des erziehenden Sportunterrichts durch Scheid und Prohl (2017) sowie im Blick auf das Prinzip der Mehrperspektivität durch Balz und Neumann (2013) angesehen werden. Vielmehr erweist es sich mit aktualisierten Ausführungen zur Begründung der Fachziele (Doppelauftrag, pädagogische Perspektiven) und handlungsleitenden Vorschlägen zu Inhalten und Prinzipien durchaus als ein eigenständiges fachdidaktisches Konzept,<sup>1</sup> das der

---

<sup>1</sup> Die erstaunliche Resonanz der nordrhein-westfälischen Lehrplanrevision um die Jahrtausendwende ist auch auf die mehrjährige Entwicklungsphase zurückzuführen, an der verschiedene Sportpädagog\*innen mitgearbeitet und die konzeptionellen Grundlagen durch zahlreiche sportdidaktische Beiträge weitergetragen haben (u. a. Beckers, 2000, 2013; Beckers, Hercher & Neuber, 2000; Kurz, 2017, 2008; Stibbe, 2000). Hierbei kann die Textsammlung von Aschebrock (2000) gewissermaßen als interpretierende Begleitlektüre und Programm des Lehrplans im Sinne eines fachdidaktischen Konzepts gelesen werden. Vgl. zu dieser Einschätzung auch Ruin (2019).

Unterrichtspraxis eine grobe Orientierung für das pädagogische Handeln geben kann. Dieser Ansatz<sup>2</sup> verbleibt damit nicht – wie manch andere konzeptionelle Anregungen – im theoretischen Legitimationsdiskurs. Dies ist vermutlich auch der Grund dafür, warum der erziehende Sportunterricht, wenn auch in hybrider, föderaler Auslegung, für Lehrplankonstrukteure nach wie vor attraktiv ist (z. B. Stibbe, Ruin & Poweleit, 2022).

Der erziehende Sportunterricht in der curricularen Lesart steht ohne Zweifel in der Tradition der pragmatischen Fachdidaktik von Kurz (1977/1990), die jedoch hinsichtlich der Leitidee, der pädagogischen Perspektiven, der Prinzipien, der Bewegungsfeldorientierung und der Gestaltungsfreiräume zur didaktischen Thematisierung erheblich weiterentwickelt und pädagogisch profiliert wurde (Stibbe, 2000). Der Doppelauftrag, von Prohl (2017, S. 70) treffend als „Bewegungsbildung im Horizont der allgemeinen Bildung“ formuliert, signalisiert eine integrative Leitidee, die gesellschaftliche und individuelle Ansprüche in der relationalen Auseinandersetzung von Ich und Welt gleich gewichtig miteinander zu verknüpfen sucht. Somit gilt es in diesem intermediär-vermittelnden Ansatz, „weder die Individuen der Gesellschaft“ zu opfern „noch die menschliche Gesamtpraxis auf ein Spielfeld individueller Willkür und Selbstverwirklichung“ zu verkürzen (Benner, 2010, S. 150).

Die pädagogischen Perspektiven erweisen sich als pragmatischer Kompromiss zwischen Mono- und Multiperspektivität, der offen ist für weitere perspektivische Inszenierungen (dazu Balz & Neumann, 2013). Nach unserer Auffassung sind sie nicht als fremdbestimmte Vorwegnahme des Bildungsziels zu interpretieren, sondern als orientierender Perspektivrahmen, unter dem individuelle Erfahrungen gemacht und im Sinne der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 2010) angebahnt werden können (Ruin, 2019). Erziehung ist dann „als Selbsterziehung eines selbsttätigen Subjekts“ zu verstehen, für die Lehrkräfte indirekte Anregungen geben und förderliche Lernarrangements schaffen (Kurz, 2017, S. 124). Wenn man also nicht völlig auf Bildungs- und Erziehungsziele im Unterricht verzichten will, lässt sich das Dilemma von selbstbestimmter, gegenwartsorientierter Sinnsuche der Schüler\*innen und fremdgesetzter, zukunftsbezogener Zielperspektive von Lehrkräften nur durch eine verständigungsorientierte, reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema entschärfen (Stibbe, 2016). Dabei geht es um ein irritierendes Moment, um eine ver-

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu die 2015 überarbeiteten und aktualisierten Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen, bei denen wiederum namhafte Sportpädagog\*innen mitgewirkt haben (MSW NRW, 2015).

störende Konfrontation mit dem Unerwarteten, das den Bildungsprozess initiieren kann (Prohl & Scheid, 2017a, S. 17-18).

Die Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts,<sup>3</sup> wie sie derzeit in den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, 2015) zugrunde gelegt werden, verweisen auf ein Unterrichtskonzept, das als normative Folie für eine diversitätssensible Gestaltung und Vermittlung dienen kann: Mehrperspektivität als bildende Begegnung mit dem „Fremden“ und Erweiterung der individuellen Interessen, Reflexion in direktem Bezug zur eigenen Sportpraxis als aufklärendes Zeigen und Entdecken-Lassen, Verständigung und Partizipation als Grundsätze für demokratische Mitwirkung und gleichberechtigte Teilhabe.

Die damalige Erkenntnis, dass ein traditioneller, wertehierarchischer Sportartenkanon angesichts des Wandels, der Vielfalt und Diffusität der außerschulischen Bewegungs- und Sportkultur pädagogisch kaum mehr zu begründen ist, hat zu einer deutlichen Veränderung und Erweiterung des Inhaltsspektrums, zur Bewegungsfeldorientierung im erziehenden Sportunterricht geführt. Der Gegenstand des Faches wird als „offenes Bewegungskonzept“ ausgelegt, bei dem die Sportarten nicht mehr den Ausgangspunkt bei der inhaltlichen Festlegung bilden, sondern in die Bandbreite von Bewegungsfeldern eingeordnet werden (Geßmann, 2000). Die Vielfalt der Perspektiven und Bewegungsfelder bietet die Chance, Inhalte auf verschiedene Weise thematisieren und damit sehr unterschiedliche Motive, Interessen und Vorerfahrungen von Heranwachsenden ansprechen zu können.

Auch wenn sich die Beiträge in dieser Textsammlung mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten befassen und dabei jeweils einen Aspekt besonders fokussieren, liegt ihnen prinzipiell ein weites Didaktik- und Sportverständnis zugrunde. Es geht ihnen – mehr oder weniger ausführlich – um bildungstheoretisch-konzeptionelle Reflexionen zum Schulsport, d. h. um spezifische Bildungs- und Erziehungsfragen von Bewegung, Spiel und Sport im Setting Schule, bei denen der Interdependenzzusammenhang von Zielen, Inhalten und Unterrichtsgestaltung bzw. Vermittlung aus einem bestimmten Blickwinkel hinsichtlich seiner Implikationen für eine diversitätssensible Fachdidaktik beleuchtet wird. Daher kann das vorliegende Buch zur Sportdidaktik durchaus als „Schulsportpädagogik“ (Kuhlmann & Stibbe, 2022, S. 55-56) gelesen werden, die, bezogen auf schulische Bewegungs- und Sportaktivitäten, auf eine Unterscheidung von „vorausgehender“ Sportpädagogik (Wozu? Warum?) und

---

<sup>3</sup> Diese Prinzipien wurden ursprünglich von Beckers (2000, 2013) im Anschluss an Herbart entworfen.

nachgeordneter, „angewandter“ Sportdidaktik (Was? Wie?) verzichtet (Prohl & Scheid, 2017b).

In diesem Zusammenhang haben sich die Herausgeber bemüht, aus der Fülle möglicher Themen wesentliche Aspekte einer diversitätssensiblen Sportdidaktik exemplarisch herauszugreifen und zu diskutieren. Dabei konnten allerdings nicht alle ursprünglich geplanten und erwünschten Themen in die Textsammlung aufgenommen werden. So fehlen insbesondere eigenständige Beiträge zu Methodenkonzeptionen und Vermittlungsformen, zur reflektierten Praxis und zum außerunterrichtlichen Schulsport, für die keine ausgewiesenen Autor\*innen im Bearbeitungszeitraum gewonnen werden konnten. Zudem wird auf eine fokussierte Auseinandersetzung mit der bildungspolitisch verordneten Standard- und Kompetenzorientierung verzichtet, die in bildungstheoretischer Hinsicht fragwürdig erscheint, an Aktualität verloren hat und vor allem einem diversitätssensiblen Unterricht diametral entgegensteht. Gleichwohl werden diese Themen in einigen Beiträgen zumindest andeutungsweise aufgegriffen.

Ungeachtet dessen reicht das Themenspektrum in diesem Buch von grundlegenden Überlegungen zur Sportdidaktik und diversitätssensiblen Schulsportpädagogik über fachliche Reflexionen zu Leitideen, Inhalten und Themen bis zur zeitgemäßen Einordnung der Rolle des Übens, von Körper und Bewegung, des Leistungsprinzips und – als jüngere gesellschaftspolitische Herausforderung – zunehmender Digitalisierung. Darüber hinaus setzen sich die Autor\*innen im letzten Teil des Kompendiums mit speziellen Fragen der Schulsportentwicklung auseinander, indem der Umgang mit Diversität in Lehrplänen, im bewegten Schulleben und im Blick auf die Professionalisierung von Sportlehrkräften in den Fokus genommen wird. Hinter dieser Themenauswahl steht die Idee, zur Konzeption einer diversitätssensiblen Fachdidaktik beizutragen, die im Sinne einer Beratungswissenschaft auf den Aufbau von bildungstheoretisch-pädagogischem Reflexionsvermögen und Diversitätskompetenz von (zukünftigen) Sportlehrkräften zielt.

Zunächst setzt sich *Günter Stibbe* mit dem Selbstverständnis einer zeitgemäßen Sportdidaktik aus Sicht der Herausgeber des Buches auseinander. So umreißt er Gegenstand und Aufgaben, beschreibt die Rolle der Fachdidaktik im Gefüge der Schulsportforschung und geht auf Probleme und Perspektiven dieser Teildisziplin der Sportwissenschaft ein.

Daran anschließend skizziert *Sebastian Ruin* den diesem Buch zugrunde gelegten Anspruch einer diversitätssensiblen Fachdidaktik. Ausgehend von etablierten sportdidaktischen Diskussionszusammenhängen um exemplarisch ausgewählte Diversi-

tätsdimensionen sowie in Anerkennung der jüngeren Diskurse um inklusiven Schulsport wird ein Vorschlag für leitende Prinzipien zur Gestaltung eines diversitätssensiblen Sportunterrichts formuliert.

Im folgenden Beitrag von *Günter Stibbe* geht es um eine bildungstheoretische Einordnung fachlicher Leitideen, die als allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele in aktuellen sportdidaktischen Konzepten aufscheinen und eine pädagogische Orientierung für das Lehrer\*innenhandeln liefern sollen. Dazu werden die ausgewählten Entwürfe auch im Blick auf ihre Eignung für einen diversitätssensiblen Sportunterricht untersucht.

*Eckart Balz* und *Anette Böttcher* widmen sich daraufhin der Frage nach der Auswahl von Inhalten und Themen des Sportunterrichts. In ausdrücklicher Bezugnahme auf Ziel- und Vermittlungsfragen werden konzeptionelle und systematische Zusammenhänge bezüglich der Inhaltsauswahl beleuchtet und am Beispiel des Turnens exemplarisch verdichtet. Auf dieser Grundlage wird das Problem einer diversitätssensiblen Auswahl von Inhalten im Schulsport diskutiert.

Im Anschluss daran richten *Malte Brinkmann* und *Martin Giese* den Fokus auf einen bislang eher vernachlässigten Bereich der Sportdidaktik: Sie plädieren für einen zeitgemäßen Umgang mit Übung und Üben im Rahmen einer inklusiven Fachdidaktik. Dafür legen sie aus einer bildungstheoretischen Perspektive markante Kennzeichen des Übens und daraus abgeleitete Konsequenzen für den Schulsport dar.

Im nachfolgenden Beitrag befasst sich *Sebastian Ruin* mit unterschiedlichen Auslegungen von Körper und Bewegung als elementaren sportpädagogischen Themen. Es werden vier große Diskurslinien umrissen, in denen je verschiedene Interpretationen und Akzentuierungen von Körper und Bewegung zum Tragen kommen, und diese mit Blick auf den Anspruch eines diversitätssensiblen Schulsports kommentiert.

Ziel der Analyse von *Stefan Meier* ist es, die Leistungsthematik und deren Herausforderungen im Schulsport aus einer sportpädagogischen Sicht zu betrachten. Dazu spürt er unterschiedlichen Leistungsvorstellungen in Sport, Gesellschaft und Schule nach, um schließlich zu einer weiten Auslegung von Leisten, Leistung und Leistungsbewertung zu gelangen, die sich für einen diversitätssensiblen Unterricht als geeignet erweist.

*Benjamin Bonn* und *Claudia Steinberg* geben einen Überblick über Erkenntnisse und Probleme der Digitalisierung im Schulsport. An ausgewählten Beispielen zeigen sie auf, was dies für eine diversitätssensible Gestaltung des Lehrens und Lernens in einem erziehenden Schulsport bedeutet und welche Chancen und Herausforderungen damit verbunden sind.

*André Poweleit* und *Sebastian Ruin* gehen der Frage nach, ob bzw. wie die Diversitätsthematik in aktuellen Sportlehrplänen zum Thema wird, um daran anschließend ausgewählte, curricular etablierte Prinzipien zur Gestaltung eines erziehenden Schulsports hinsichtlich ihres Mehrwerts für einen diversitätssensiblen Unterricht zu diskutieren.

Ausgangspunkt der Überlegungen von *Petra Böcker* ist die These, dass eine diversitätssensible Schulentwicklung und eine Entwicklung hin zu einer bewegten Schulkultur unmittelbar miteinander verknüpft sind, da Bewegung im Kontext einer diversitätssensiblen Schule als Fundament verstanden werden kann. In diesem Sinne werden Inszenierungsformen einer diversitätssensiblen, bewegten Schulentwicklung aufgezeigt.

Von der Prämisse ausgehend, dass diversitätssensibles Unterrichten eine zentrale Herausforderung für Lehrkräfte darstellt, setzen sich *Sabine Reuker* und *Anne Rischke* in ihrem Beitrag damit auseinander, wie eine diversitätssensible Professionalisierung im fachlichen Kontext des Sportunterrichts konkretisiert werden kann. Hierzu werden sowohl Professionalisierungsansätze von Sportlehrkräften zum Umgang mit Diversität als auch konzeptionelle hochschuldidaktische Ansätze thematisiert.

## Literatur

- Aschebrock, H. (Hrsg.). (2000). *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Kettler.
- Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 149-177). Aachen: Meyer & Meyer.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86-97). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Kettler.
- Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 178-196). Aachen: Meyer & Meyer.
- Beckers, E., Hercher, J. & Neuber, N. (Hrsg.). (2000). *Schulsport auf neuen Wegen – Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (6. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.

- Brodtmann, D. (1979). *Sportunterricht und Schulsport*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Degele, N. & Winker, G. (2011). Intersektionalität als Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch informierten Ungleichheitsforschung. *Berliner Journal für Soziologie*, 21 (1), 69-90.
- Friedrich, G. (2010). Systematische Betrachtungen zur Schulsportforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 44-57). Schorndorf: Hofmann.
- Frohn, J. & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 242-272) (3. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Geßmann, R. (2000). Vom Sportartenkanon zum offenen Bewegungskonzept. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 56-85). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Kettler.
- Kuhlmann, D. & Stibbe, G. (2022). Systematik der Sportpädagogik. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 48-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kurz, D. (1977/1990). *Elemente des Schulsports. Grundzüge einer pragmatischen Fachdidaktik* (1. Aufl./3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2017). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Red.), *Dietrich Kurz – Pädagogische Fragen zum Sport. Ausgewählte Beiträge* (S. 119-160). Hildesheim: Arete.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. *sportunterricht*, 57 (7), 211-218.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2011). Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In R. Spannring, S. Ahrens & P. Mecheril (Hrsg.), *bildung – macht – unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage* (S. 59-78). Innsbruck: Innsbruck university press.
- Meier, S. & Ruin, S. (2018). Das Leistungsprinzip im Sportunterricht. Auf der Suche nach einer zeitgemäßen Auslegung. *sportunterricht*, 67 (5), 197-202.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen]. (Hrsg.). (2015). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.

- Prenzel, A. (2013). Geleitwort: Diversität und Bildung. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 11-14). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Prohl, R. (2017). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik – Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 64-84) (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* [Sportunterricht in Deutschland] (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Prohl, R. & Scheid, V. (2017a). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 16-30) (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Scheid, V. (2017b). Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 10-14) (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Rischke, A. & Braksiek, M. (2019). Zur Kontextabhängigkeit von behinderungsbezogenen Kategorien aus der Sicht von Lehrkräften – Theoretische und empirische Anhaltspunkte einer fachbezogenen Diskussion um die Dekategorisierung inklusiver Bildung. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer\*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 261-274). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rulofs, B. (2014). „Diversität“ und „Diversitätsmanagement“. Auslegungen der Konzepte für die Entwicklung von Sportorganisationen. In DOSB [Deutscher Olympischer Sportbund] (Hrsg.), *Expertise. „Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität – Leitbegriffe der Politik, sportwissenschaftliche Diskurse und Empfehlung für den DOSB und die dsj“* (S. 7-13). Frankfurt a. M.: DOSB.
- Ruin, S. (2019). Mehrperspektivität als sportpädagogischer Gemeinplatz? Eine konzeptionelle Standortbestimmung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49 (2), 127-139. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0564-6>
- Ruin, S. (2022). *Diversität und Körperlichkeit als Thema der Sportpädagogik – theoretische Überlegungen, empirische Befunde und fachdidaktische Annäherungen*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Ruin, S. & Stibbe, G. (2016). Erziehender Sportunterricht und kompetenzorientierte Lehrpläne. *sportunterricht*, 65 (Sonderheft Didaktik des Schulsports), 147-153.
- Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.). (2017). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Schierz, M. (2013). Schwierigkeiten mit Empirie – Konfliktlinien und Gegenhorizonte in der Sportdidaktik. In M. Demnatowsky & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer* (S. 245-256). Bochum, Freiburg: projektverlag.
- Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. Zur curricularen Neubestimmung über den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 49 (7), 212-219.
- Stibbe, G. (2016). „Bildung – was denn sonst?“ – Zur sportdidaktischen Leitidee der Bildung zwischen Tradition und Transformation. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.), *Facetten eines Erziehenden Sportunterrichts* (S. 9-34). Berlin: Logos.
- Stibbe, G., Ruin, S. & Poweleit, A. (2022). Bildung oder Ausbildung? Exemplarische Analysen zur curricularen Verankerung von Mehrperspektivität im Fach Sport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (S. 17-36). Schorndorf: Hofmann.
- Tiemann, H. (2019). Inklusiver Sportunterricht 2019. Standpunkte und Kontroversen. *sportunterricht*, 68 (4), 148-152.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Auflage). Opladen: Budrich.