

Das Leistungsprinzip im Sportunterricht

Auf der Suche nach einer zeitgemäßen Auslegung

Stefan Meier & Sebastian Ruin

Gewissermaßen seit jeher stellt das Leistungsprinzip (auch) für den Schulsport eine zentrale Orientierungsgröße von enormer Wirkkraft dar. Diese hohe Bedeutungszuschreibung geht jedoch nicht mit einem inhaltlich eindeutig umrissenen Verständnis von Leistung im Schulsport einher, vielmehr existieren sehr vielfältige und unterschiedliche Auffassungen. Vor diesem Hintergrund werden zwei grundlegende Größen von Sportunterricht erörtert, zum einen Interpretationen von Leistung in den Feldern des außerschulischen Sports und zum anderen bezüglich schulischer Belange. Dies geschieht, um Bezugslinien einer zeitgemäßen Auslegung des Leistungsprinzips im Sportunterricht zu skizzieren.

The Achievement Principle in Physical Education: Searching for a Contemporary Interpretation

To a certain extent the achievement principle has always represented a central reference point with great influence (even) for physical education. However this ascribed vast significance is not met by a clearly defined understanding of performance in physical education; in contrast manifold and diverse conceptions exist. Considering this background the authors discuss two fundamental factors of physical education: firstly interpretations of achievement in extramural areas of sport and secondly achievement with respect to school issues. Thereby the authors elaborate on the perspectives of a contemporary interpretation of the achievement principle in physical education.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Leistung – ist doch klar?!

Dem Leistungsprinzip kommt im Sport sowie in unserer Gesellschaft ein zentraler Stellenwert zu und auch im Schulsport „steht Leistung an erster Stelle“ (Kuhlmann & Kurz, 2013, S. 63). Während jedoch in den 1970er-Jahren noch vielfach die Auffassung vertreten wurde, der Sport bringe „die Prinzipien der Industriegesellschaft besser zum Ausdruck als diese selbst“ (Krockow, 1974, S. 96), scheint dies so nicht (mehr) zutreffend. Fraglich ist beispielsweise, ob tatsächlich Leistung als zentrales Prinzip das Handlungsfeld des (Wettkampf-)Sports prägt oder nicht vielmehr Erfolg (z. B. Johnen, 2016). Und ohnehin lässt sich bezweifeln, ob ein am Wettkampfsport orientiertes Leistungsprinzip ohne Weiteres auf den Sportunterricht transferiert werden kann bzw. soll. Zudem ist im Zuge aktueller Umstellungsbemühungen auf ein inklusives Schulsystem zu diskutieren, ob bzw. inwiefern der Topos der „Leistungsgesellschaft“ überhaupt kompatibel ist mit der Vision einer inklusiven Gesellschaft, der spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behinder-



tenrechtskonvention im Jahr 2009 auch Deutschland verpflichtet ist.

Gleichwohl wird der Sport in der Schule – nicht zuletzt auf curricularer Ebene – häufig als ein Feld gehandelt, in dem der Umgang mit Leistung(en) exemplarisch erfahren und reflektiert werden kann (u. a. MSW, 2015). Eine Pointierung der Leistungsperspektive in den aktuellen Lehrplänen des Unterrichtsfachs Sport unterstreicht dieses Anliegen (Ruin & Stibbe, 2016). Die Betonung des Leistungsaspekts geht dabei oftmals einher mit einem (traditionellen) Projizieren von Leistungsprinzipien und -erwartungen des außerschulischen Sports auf den schulischen Sportunterricht (Prohl, 2010). Dem entgegen wird Leistung im sportpädagogischen Diskurs aber auch häufig weiter und vielfältiger aufgefasst als lediglich durch den Vollzug sportlicher Aktivitäten (ebd.). Von einem einheitlichen Leistungsbegriff kann entsprechend nicht ausgegangen werden (vgl. auch Meier, Haut & Ruin, 2016). Stets ist Leistung jedoch in vielen alltäglichen Handlungssituationen im Sport(-unterricht) präsent – sowohl bewusst als auch unbewusst.

Vor diesem Hintergrund werden unterschiedliche Leistungsverständnisse in den Feldern des außerschulischen Leistungs- und Wettkampfsports sowie bezüglich des Schulsystems (als zwei elementare Bezugsgrößen von Sportunterricht) beleuchtet. Anschließend werden diese in pädagogischer Hinsicht für eine zeitgemäße Auslegung des Leistungsprinzips im Sportunterricht reflektiert.

Das Leistungsprinzip als Kernelement des Sports

Spätestens seit den Diskursen der 1970er-Jahre, in denen „Sport“ oftmals als vermeintliches Idealbild einer Leistungsgesellschaft bemüht wurde, ist seine Relevanz für Diskussionen um Bedeutung und Stellenwert von Leistung und Erfolg nahezu unstrittig. Dies äußert sich auch an der Präsenz des Begriffs in den diversen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen und ebenso in seiner jeweils spezifischen Bedeutsamkeit für alle Teilbereiche des Feldes – z. B. „Spitzen“-, Schul- oder Freizeitsport (Franke & Prohl, 2003). Damit geht jedoch keineswegs Gewissheit darüber einher, was „Leistung“ genau meint und welche Rolle sie für den Sport spielt (Krüger, 1990).

Als ein Ausgangspunkt kann hier eine stark leistungssportliche Konturierung – orientiert an spezialisierten Höchstleistungen und Rekorden – gelten. Besonders die „Prinzipien der Leistung und des unbestechlichen Leistungsvergleichs, der Konkurrenz und der Chancengleichheit“ sollten sich „im sportlichen Wettkampf annähernd rein verwirklichen“ lassen (Lenk, 2002, S. 206). Derartige Idealisierungen gipfelten schließlich in der Aussage, der Sport bringe „die Prinzipien der

Industriegesellschaft besser zum Ausdruck als diese selbst“ (Krockow, 1974, S. 96). Insbesondere die Übertreibung des so begriffenen „engen“ Leistungsprinzips als „Rekordfimmel“ (Krüger, 1990, S. 349) und damit gewissermaßen inbegriffen die Gleichsetzung von Sport mit Leistungssport wurde dabei jedoch zunehmend als problematisch angesehen.

Dieser vermeintlich ideale (Leistungs-)Sport wurde in den 1970er-Jahren massiv in Frage gestellt, was einerseits als Resultat der allgemeinen gesellschaftlichen Umbrüche und Diskussionen der Zeit geschah (Stoff, 2014), andererseits aufgrund originär sportlicher Entwicklungen. Beispielweise führten zunehmende Professionalisierungstendenzen (u. a. Kommerzialisierung) zur Verschärfung bestehender Problemfelder (z. B. Doping). Die Vereinbarkeit von Höchstleistungstreben mit einer amateurhaften Haltung und Autonomie der Sportler*innen schien damit zunehmend zweifelhaft (Krüger, 2005). Wengleich sich diese Kritik auf bestimmte Felder des Hochleistungssports bezog, führte sie dazu, dass (Leistungs-)Sport nicht mehr als ideale Verkörperung des Leistungsprinzips verstanden wurde (Güldenpfennig, 1996). Daher kam es hinsichtlich des Sports zu einer Relativierung und „Flexibilisierung des Leistungsbegriffs“ (Stoff, 2014, S. 304) und gleichsam zum Ende der fraglosen Gleichsetzung von Sport und Leistungssport.

Der eingeleitete Weitungs- bzw. Öffnungsprozess wurde auch von anderen sportlichen Entwicklungen begünstigt. So begann z. B. der Deutsche Sportbund mit dem sogenannten „Zweiten Weg“ zunächst, traditionelle (Leistungssport-)Angebote für mehr Menschen zu öffnen und zusätzliche explizit nicht-wettkampfsportliche (Freizeit-)Angebote ins Leben zu rufen – z. B. „Trimm-Dich“-Kampagnen (vgl. Dieckert, 2002). Viele Menschen nahmen diese Angebote an, die „Deutungen“ von Sport differenzierten sich aus und die (vormals) dominante Vorstellung vom Sport als Leistungssport wurde weiter abgeschwächt. Jener neue „Freizeitsport“ wurde vielfach mit Freude, Geselligkeit oder Gesundheit assoziiert. Leistung spielte damit nicht mehr die zentrale Rolle.

Diese systembezogene Öffnungstendenz und steigende Sportaktivität setzte sich in Deutschland nach den 1970er-Jahren weiter fort. Besonders fällt dabei die steigende Beteiligung von Frauen und Älteren auf – und zwar in solchen Sportarten, die mit einem individuell frei wählbaren Leistungsniveau betrieben werden können. Insofern wurde der traditionell eng gefasste, stark an Wettkampf orientierte Sport durch einen offeneren, weniger an absoluten bzw. normierten Leistungen orientierten ergänzt (Haut & Emrich, 2011).

Kritisch lässt sich für den (Leistungs-)Sport einwenden, dass nicht in erster Linie Leistungen als solches, sondern zumeist erzielte Erfolge als relevante Größen



Dr. Stefan Meier
Deutsche Sporthochschule
Köln, Wissenschaftlicher
Mitarbeiter am
Sportlehrerinnen-
ausbildungszentrum (SpAZ)

Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

s.meier@dshs-koeln.de



Dr. Sebastian Ruin
Deutsche Sporthochschule
Köln, Wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Institut
für Sportdidaktik und
Schulsport

Am Sportpark
Müngersdorf 6
50933 Köln

s.ruin@dshs-koeln.de

gehandelt werden. Die Gültigkeit des Leistungsprinzips wird damit mindestens in Frage gestellt, wie beispielsweise am Phänomen „Doping“ abgelesen werden kann. Einerseits wird gedopt, um Erfolge zu erzielen, andererseits kommt hierdurch sinnbildlich die Entkopplung von Anstrengung und Erfolg zum Ausdruck. Offenbar haben sich die Verständnisse und Bedeutungszuschreibungen von Leistung und Erfolg selbstständig, eine Gemengelage, in der Reflexionen über eine zeitgemäße Auslegung angeraten scheinen.

Leistungsprinzip und Inklusion – eine (schulische) Paradoxie?

Wenngleich das Feld des Sports mitunter als prototypisch für das Leistungsprinzip (als Grundlage einer Leistungsgesellschaft) gehandelt wird, so entstammen Diskussionen um die Leistungsgesellschaft zweifellos nicht originär diesem gesellschaftlichen Handlungsfeld und werden ebenso wenig nur in Bezug hierauf geführt. Vielmehr kann das Leistungsprinzip als fundamentales Prinzip unserer Gesellschaftsordnung angesehen werden. Spätestens seit die Soziologen Davis und Moore (1945) die amerikanische Gesellschaft im Rahmen ihrer prominenten funktionalistischen Schichtungstheorie als Leistungsgesellschaft charakterisierten, wird der Mythos der Leistungsgesellschaft in vielen westlichen Gesellschaften – auch in Deutschland – beständig hochgehalten. Dieser Mythos besagt im Kern, dass ausgehend von gleichen Chancen eine soziale Differenzierung und damit die Herstellung sozialer Ordnung auf Grundlage individuell erbrachter Leistung stattfindet. Der eigene Platz in der Gesellschaft gilt entsprechend als verdient und die hergestellte soziale Ordnung wird als gesellschaftlich funktional angesehen.

In solch einer Auslegung war im Wirtschaftsliberalismus der frühen Bundesrepublik ein unmittelbar an Arbeit gebundener, ökonomischer Leistungsbegriff prominent, der sich über das Leistungsprinzip auch im Grundgesetz niederschlug (Stoff, 2014, S. 283). Das Leistungsprinzip lässt sich also als „Grundbestand der modernen Wettbewerbsgesellschaft“ bezeichnen (ebd., S. 285). Ob bzw. inwiefern solch ein ökonomischer Leistungsbegriff jedoch als gerecht gelten kann, muss durchaus kritisch diskutiert werden; nicht zuletzt in einer (zunehmend) von Vielfalt geprägten Gesellschaft, die sich seit einigen Jahren überdies der Vision von Inklusion und damit auch einer Abkehr von jeglichen Diskriminierungen verschrieben hat (Reich, 2012, S. 39). Schließlich kommen in unseren westlichen Gesellschaften nicht allen Gesellschaftsmitgliedern dieselben Chancen zu, sich frei zu entfalten (vgl. bereits Bourdieu & Passeron, 1971). Das Leistungsprinzip dient insofern – gewollt oder ungewollt – auch der Reproduktion sozialer Ungleichheiten und nicht nur der Herstellung und Legitimation der kapitalistischen Gesellschaftsordnung.

Mit Blick auf diese Zusammenhänge wurden in den 1970er-Jahren heftige Diskussionen um das Leistungsprinzip geführt (Stoff, 2014), die auch die heutigen Auseinandersetzungen noch zu bereichern vermögen. So kritisierte Dreitzel (1974, S. 31-38) aus einer soziologischen Perspektive, dass das Leistungsprinzip stets der Herrschaft von Menschen über Menschen diene, ohne dass letztlich klar sei, was „Leistung“ tatsächlich bedeute und „worin denn eigentlich der sachliche Kern einer individuellen Leistung liege“ (ebd., S. 38). Dies führe letztlich zu einer Festigung bestehender Ungleichheiten, da die Deutungshoheit über das, was als Leistung gilt, dann stets bei den Herrschenden liege. Dynamisiert werde diese Problematik noch durch eine zunehmende Vermischung von „Leistung“ und „Erfolg“ (vgl. hierzu auch Neckel, 2008). Ein so verstandenes Leistungsprinzip führe, wenn es konsequent zu Ende gedacht würde, zu einer „natürlichen Ungleichheit“, gegen die es schließlich keine Berufungsinstanz mehr gäbe (Dreitzel, 1974, S. 36-37). Personen, die – aus welchen Gründen auch immer – weniger leistungsfähig sind, würden dann konsequent an den Rand gedrängt. Dies verträgt sich zweifellos nicht mit der Vision einer inklusiven Gesellschaft.

Um solch einer „natürlichen Ungleichheit“ zu entgegen, stellte Heckhausen (1974, S. 186-191) heraus, dass in einer Leistungsgesellschaft zunächst immer für alle Gesellschaftsmitglieder ein gewisses „Sockelniveau“ – also mindestens ähnliche Startchancen – hergestellt werden müsse, bevor das Leistungsprinzip zur Anwendung kommen könne. Große Bedeutung kommt bei einem solchen Anliegen zweifellos dem Schulsystem zu, dem es in dieser Gemengelage obliegt, Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Diverse Untersuchungen zeigen jedoch, dass insbesondere Deutschland große Schwierigkeiten mit der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit hat (u. a. Hopf, 2010; Reich, 2012). Soziale Ungleichheit wird hier häufig vielmehr reproduziert als überwunden. Begreift man Schulsysteme als „Zuteilungssysteme für Lebenschancen“ (Fend, 1980, S. 31), so sind diese Befunde alarmierend. In zentraler Weise stellt sich daher aktuell die Frage, wie Chancengerechtigkeit in Bildungsettings hergestellt werden soll bzw. kann (u. a. Reich, 2012; Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013).

Konstruktiv gewendet lassen sich Schulsysteme aber ebenso „als wichtige Instrumente der Sozialreform“ verstehen (Fend, 1980, S. 31), beispielsweise um bestehende Diskriminierungen zu überwinden. Die in Deutschland derzeit vorherrschende Fokussierung des Inklusionsdiskurses auf das Schulsystem lässt sich an dieser Stelle also ebenso als Chance begreifen. So kann dem Schulsystem schließlich auch eine zentrale Rolle dabei zukommen, Inklusion befördernde, weniger diskriminierende Auslegungen von Leistung in unsere Gesellschaft hineinzutragen.



Bei allem Optimismus machen die bisherigen Überlegungen jedoch deutlich, dass in unserer Leistungsgesellschaft die Selektions- und die Allokationsfunktion der Schule besonders akzentuiert werden. Dem Erwerb wichtiger gesellschaftlicher Qualifikationen kommt offenbar eine weniger zentrale Rolle zu als der Zuteilung von Lebenschancen (Schäfer & Thompson, 2015, S. 15-16). Interessanterweise lässt sich auf curricularer Ebene in der Hinwendung zu Bildungsstandards und kompetenzorientierten Lehrplänen seit den 2000er-Jahren gewissermaßen ein Versuch erkennen, die Qualifikationsfunktion zu rehabilitieren (Buhren, Meier & Ruin, 2016). Ob die damit einhergehende Standardisierung erwarteter Lernergebnisse jedoch zu einer größeren Chancengerechtigkeit beiträgt, oder nicht ihrerseits wiederum eine quasi „natürliche Ungleichheit“ (Dreitzel, 1974) provoziert, muss insbesondere vor dem Hintergrund inklusiver Lerngruppen kritisch hinterfragt werden. Möglicherweise sind hier schließlich nicht alle Lernenden in der Lage, die vorgegebenen Standards jemals zu erfüllen und fallen somit quasi durch das Raster (u. a. Meier & Ruin, 2015).

Das Leistungsprinzip im Sportunterricht – eine zeitgemäße Auslegung

Die beschriebenen Deutungskämpfe um den Leistungsbegriff in den Feldern „Sport“ und „Gesellschaft“ spiegeln sich auch in den Diskussionen um Schulsport wider. So legitimierte sich die schulische Leibeserziehung in den 1950er- und 1960er-Jahren als ein notwendiger Teil der Gesamterziehung, in dem Leisten, Spielen, Gestalten und Wohlbefinden als grundlegende Themen verhandelt wurden. Diesen Themen und damit explizit auch dem Leisten wurde aus philosophisch-anthropologischer Perspektive eine Bedeutung für die

Erziehung und Bildung von Menschen zugesprochen, die gleichsam als konstitutiv für das Schulfach galten (u. a. Grupe, 1969). Damit stand zunächst der Mensch in seiner leiblichen Verfasstheit als Ganzes im Fokus und weniger zweckrationale (oder instrumentelle) Intentionen. Jedoch entstanden auch hier – analog zu den Entwicklungen im außerschulischen „Sport“ – ab den 1970er-Jahren vermehrt Spannungen, die auch die Auslegung von Leistung tangierten. Die zuvor begründete gesamterzieherische Fokussierung wurde relativiert vom sprunghaft gestiegenen Stellenwert sowie der Ausdifferenzierung des Sports als gesamtgesellschaftlich bedeutendes Kulturphänomen (Krüger, 2005). So wird einerseits eine Orientierung am (Hoch-) Leistungssport erkennbar. Andererseits kommt es hierneben in Anlehnung an den breiten- und freizeitsportlichen „Zweiten Weg“ zu einem wesentlich weniger engen Fokus auf sportmotorische Höchstleistungen. Insgesamt führten diese Spannungen auch zu einer Ausweitung des Leistungsbegriffs, der nunmehr eher als ein System begriffen wird, in dem messbare Leistungen nur eine Auslegung unter anderen sind wie

„[...] zuschauen lernen, sich entspannen können, nachdenken lernen über sich und was man im Sport tut; sich konzentrieren auf eine Sache oder Tätigkeit; sich üben an einer Aufgabe, die man gut lösen möchte; einander bei schwierigen Aufgaben helfen, Schwächere unterstützen; alleine in einem Wald laufen u. a. m.“ (Grupe, 1982, S. 186).

Im Zuge einer tiefgreifenden Erneuerung des Unterrichtsfachs wurden in den 1970er-Jahren diese Entwicklungen dann auch stärker berücksichtigt. Primär rückten dabei jedoch solche Lernziele in den Fokus, die einerseits gut operationalisierbar waren (hier: erfassbar und zugleich in Niveaustufen einteilbar) und andererseits auch (vermeintlich) im Sinne einer Unterrichtstechnologie angesteuert werden konnten. Leistung forcierte im Sportunterricht demnach eher sportlich-motorische als gesamterzieherische Ziele – Letzteres schiene jedoch aus heutiger Perspektive höchst gewinnbringend.

Auf dieser Grundlage stehen sich bis heute zwei Strömungen gegenüber (zusammenfassend Prohl, 2010), die mit ihrem grundlegenden Verständnis von Bewegung und Sport ein je typisches Leistungsverständnis implizieren. Auf der einen Seite steht die *pragmatisch-qualifikatorische Strömung*, die sich über das gesellschaftliche Phänomen des Sports im engeren Sinne legitimiert und im Kern darauf abzielt, die körperliche Leistungsfähigkeit in Anlehnung an den (Hoch-)Leistungs- und Wettkampfsport zu steigern. Schüler*innen werden in diesem Sinne primär auf und für die gesellschaftliche Sache Sport vorbereitet: „Eine sozialhistorisch orientierte Reflexion der eigenen Erkenntnisposition wird ersetzt durch das, was sich im

Lager des Sports als herrschendes Bewusstsein ausgebildet hat“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 75). Dem gegenüber betont die *kritisch-emanzipatorische Strömung* das erzieherische Potential des Sports unter Rekurs auf philosophisch-anthropologische Begründungsmuster sowie historische und gesellschaftliche Betrachtungen von Sport. Hieraus resultiert eine deutliche Erweiterung der Bedeutungsdimensionen von Leistung über Sportlich-Motorisches hinaus. So wird Leistung innerhalb dieser Strömung stärker subjektseitig aufgelöst, in dem die Schüler*innen z. B. gesellschaftliche Inszenierungen von Sport reflektieren und Distanz hierzu gewinnen sollen. Wenngleich seit den 2000er-Jahren im Rahmen des *erziehenden Schulsports* Leistung unter Berücksichtigung beider skizzierten Strömungen als eine der zentralen pädagogischen Perspektiven gehandelt wird, ist aktuell eine tendenzielle Engführung auf sportlich-motorische Leistungen in den kompetenzorientierten Lehrplänen zu erkennen (Ruin & Stibbe, 2016).

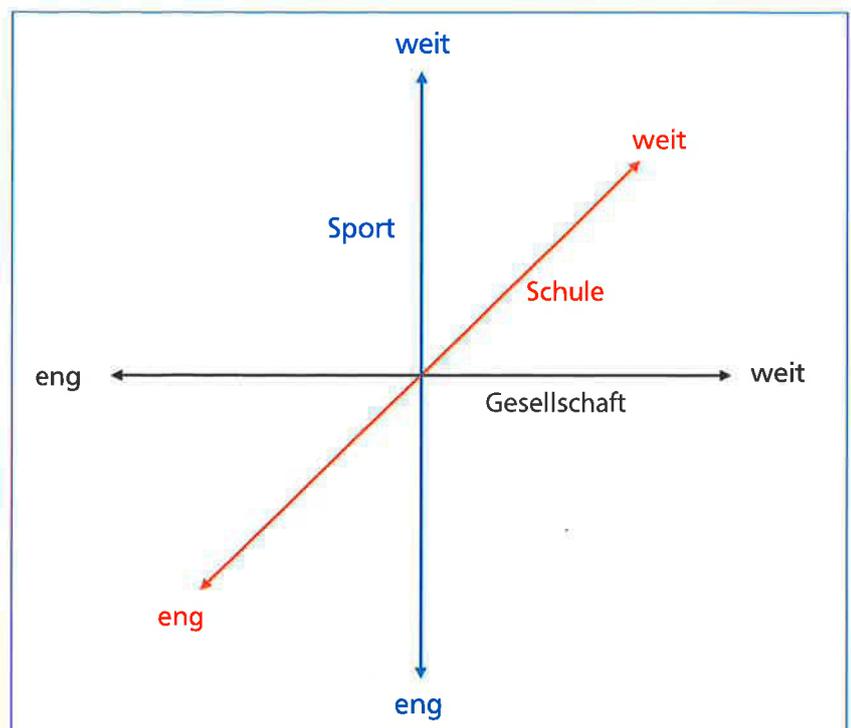
Vor dem Hintergrund dieser (theoretisch) vielfältigen Auslegungen von Leistung an sich, ist die Frage danach, welches Leistungsverständnis für einen zeitgemäßen Sportunterricht als Orientierung dienen könnte gleichsam nachvollziehbar und dringlich wie schwerlich knapp zu beantworten. Auf dem Weg zu einer solchen Auslegung gilt es daher, begründet und unter Berücksichtigung aktueller Überlegungen aus dem dargelegten Fundus erste Wegmarken zu skizzieren. Im Sinne einer annähernden Darstellung soll hierfür ein „Koordinatensystem“ aufgespannt werden, dass die (Bezugs-) Achsen Sport, Gesellschaft und Schule nutzt, um ein eher enges bzw. weites Leistungsverständnis in diesen Dimensionen differenziert unterscheiden zu können (vgl. Abb. 1). Hierbei stellen weder die beiden Pole (eng/weit) noch das Koordinatensystem an sich einen starren Rahmen dar, vielmehr sollen sie das Spektrum und die Vielschichtigkeit denkbarer Auffassungen von Leistung verdeutlichen sowie gleichsam strukturieren.

Mit Blick auf die obigen Ausführungen erweist sich nun beispielsweise eine sportiv enge, d. h. stark am normierten (Wettkampf-)Sport orientierte Auslegung von Leistung für ein inklusives Unterrichtsetting als eher unbrauchbar, führt sie hier doch tendenziell zu Defizitorientierung und Stigmatisierung (Meier & Ruin, 2015, S. 95). Wenngleich solch ein enges Leistungsverständnis eher das exklusive Potential des Felds Sport pointiert, ist es jedoch – gewissermaßen traditionell – auf einer fachdidaktisch-konzeptionellen Ebene in der *pragmatisch-qualifikatorischen Strömung* deutlich verankert. Überdies ist bekannt, dass sich Sportlehrkräfte nicht selten an derlei „Vorlagen“ des (Leistungs-)Sports bedienen (Prohl, 2010), vermutlich auch, da ein Großteil von ihnen im Sportverein sozialisiert ist (Meier, 2015, S. 137). Solcherlei biographische Prägungen beeinflussen oftmals die Auslegung des Unterrichtsgegenstands Sport (u. a. Volkmann, 2008), z. B. in dem

sich Sportlehrkräfte als Sportler*innen inszenieren (Ernst, 2014). Spannungen zwischen eigenen sportbezogenen Prägungen und Ansprüchen an inklusive Bildung – und damit einem weiten schulischen Leistungsverständnis – sind offenbar vorprogrammiert. Dies lässt sich auch in aktuellen Interviewstudien ablesen (Meier & Ruin, 2015; Ruin & Meier, 2015), wenn nicht wenige Sportlehrkräfte das, was als Leistung im Sportunterricht gelten soll, aus dem gesellschaftlichen Feld des (Leistungs-)Sports ableiten (z. B. über Normtabellen o. Ä.). Dabei bleibt dann jedoch insgesamt relativ wenig Raum für eine kritische Betrachtung unterschiedlicher Bedeutungsdimensionen von Leistung. Vielmehr ist es die Intention, Schüler*innen für den (Wettkampf-)Sport vorzubereiten. Dies kann durchaus als eindimensionales und relativ unhinterfragtes „Trimmen“ begriffen werden – die Lernenden haben hier im Sinne von Objekten etwas zu erreichen, das als nicht verhandelbar inszeniert wird. Die Individualität jedes Einzelnen spielt hierbei allenfalls keine Rolle, häufig wird sie wohl gar als Störfaktor begriffen.

In einem pädagogischen Sinne scheint für heutige schulische Settings daher das Aufgreifen eines wesentlich breiteren und geöffneten Leistungsverständnisses – bezüglich aller drei genannten (Bezugs-) Achsen Sport, Gesellschaft und Schule – sinnvoll. Es gilt im Sportunterricht, individuelle Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und die gemachten Bewegungserfahrungen zu reflektieren. Ansätze hierfür lassen sich beispielsweise in Zugängen der *kritisch-emanzipatorischen Strömung* und im *erziehenden Sportunterricht* finden, wenn Leistung stärker subjektseitig aufgelöst wird und Schüler*innen z. B. gesellschaftli-

Abb. 1:
Bezugsrahmen zur
Differenzierung von
Leistungsverständnissen
im Sportunterricht



che Inszenierungen von Sport reflektieren und Distanz hierzu gewinnen sollen (Prohl, 2010).¹ Damit wird in erzieherischer Absicht stärker das pädagogische Potential von Leistung betont. Solcherlei Auffassungen zeigen sich auch vereinzelt in Interviewstudien mit Sportlehrkräften zu inklusivem Sportunterricht und zwar primär solchen, die in ihrem Sportunterricht pädagogisch orientierte Zielsetzungen verfolgen und Vielfalt gegenüber aufgeschlossen sind (Meier & Ruin, 2015; Ruin & Meier, 2015). Im Fokus der Bemühungen steht dann ein reflexives und subjektives sich ins Verhältnis setzen zu sportlich oder auch gesellschaftlich transportierten Leistungsverständnissen.

Als essentiell dürfte es für den Weg zu einer zeitgemäßen Auslegung des Leistungsprinzips im Sportunterricht in einem ersten Schritt daher sein, sich seiner eigenen Bezugspunkte hinsichtlich Leistung zu vergewissern. Hierbei gälte es, das eigene Leistungsverständnis bezüglich aller drei skizzierten Achsen (Sport, Gesellschaft und Schule) zu hinterfragen, um der beschriebenen Komplexität der Gemengelage gerecht zu werden. Gewinnbringend scheint des Weiteren vor allem das Begreifen von Leistung als individuell bestimmbares Konstrukt, welches mit Schüler*innen zu verhandeln ist. Insbesondere ein kritisches Hinterfragen von sportlich oder auch gesellschaftlich transportierten, nicht selten engen Leistungsverständnissen bietet sich hier an, um den Lernenden zu ermöglichen, das eigene Handeln als Leistung zu begreifen oder eben auch nicht. Letztlich würde dies vermutlich auch dazu führen, die Qualifikationsfunktion der Schule (wieder) deutlicher zu betonen und Individuen zu stärken.

Literatur

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Buhren, C. G., Meier, S. & Ruin, S. (2016). Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung. In Kölner Sportdidaktik (Hrsg.), *Lehrplanforschung. Analysen und Befunde* (S. 18-41).
- Davis, K. & Moore, W. E. (1945). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10, 242-249.
- Dieckert, J. (2002). Freizeitsport in Deutschland. In J. Dieckert & C. Wopp (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsport* (S. 25-32). Schorndorf: Hofmann.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Reinbek: Rowohlt.
- Dreizel, H. P. (1974). Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsprinzips. In M. Müller (Hrsg.), *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium* (S. 31-53). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 63-76.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Franke, E. & Prohl, R. (2003). „Leistung“. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 332-337). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Güldenpfennig, S. (1996). Philosophie der sportlichen Leistung. In H. Haag (Hrsg.), *Sportphilosophie: ein Handbuch* (S. 173-208). Schorndorf: Hofmann.
- Haut, J. & Emrich, E. (2011). Sport für alle, Sport für manche. Soziale Ungleichheiten im pluralisierten Sport. *Sportwissenschaft*, 41 (4), 315-326.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Hopf, W. (2010). *Freiheit – Leistung – Ungleichheit: Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Johnen, S. (2016). *Leistung und Erfolg in Sport und Ökonomie*. In V. Schürmann, J. Mittag, G. Stibbe, J.-U. Nieland & J. Haut (Hrsg.), *Bewegungskulturen im Wandel. Der Sport der Medialen Moderne. Gesellschaftstheoretische Verortungen* (S. 47-63). Bielefeld: transcript.
- Krockow, C. (1974). *Sport und Industriegesellschaft*. München: Piper.
- Krüger, M. (1990). Ruhmsucht und Rekordfimmel – Zur Geschichte der Leistung im Sport. In H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), *Für einen besseren Sport* (S. 343-362). Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, M. (2005). *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Band 3: Sport für alle!?*. Schorndorf: Hofmann.
- Kuhlmann, D. & Kurz, D. (2013). Leisten und Leistungen – verbessern, verstehen, meistern. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 83-90). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lenk, H. (2002). *Erfolg oder Fairness? Leistungssport zwischen Ethik und Technik*. Münster: Lit.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Münster: Waxmann.
- Meier, S. & Ruin, S. (2015). Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 81-99). Berlin: Logos.
- Meier, S., Haut, J. & Ruin, S. (2016). Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/379/300>.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen]. (2015). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Neckel, S. (2008). *Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Palm, J. (2002). Sport für alle weltweit. In J. Dieckert & C. Wopp (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsport* (S. 33-42). Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Ruin, S. & Meier, S. (2015). Sportunterricht im Lichte der Inklusionsdebatte – ein kritischer Blick auf die Haltungen von Sportlehrkräften. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 127-143). Sankt Augustin: Academia.
- Ruin, S. & Stibbe, G. (2016). Erziehender Sportunterricht und kompetenzorientierte Lehrpläne (1). *sportunterricht* (Sonderheft), 147-153.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2015). Leistung – eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 7-35). Paderborn: Schöningh.
- Stoff, H. (2014). Das Leistungsprinzip in der Wettbewerbsgesellschaft, 1960-1980. In F. Becker & R. Schäfer (Hrsg.), *Die Spiele gehen weiter. Profile und Perspektiven der Sportgeschichte* (S. 277-305). Frankfurt am Main: Campus.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: VS.

¹ Im Feld des Sports ist eine vergleichbare Relativierung des Leistungsverständnisses – wenn auch in erster Linie für einen Teilbereich (Freizeit) – ebenso möglich geworden (Palm, 2002, S. 35).