
Stefan Meier

Leistung und Diversität im Schulsport

Grundlagen und Perspektiven

 Springer VS



Leisten, Leistung, Leistungsbewertung in einem diversitätssensiblen Sportunterricht

8

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird ein Überblick über Grundbegriffe und Grundlagen einer diversitätssensiblen Auslegung von Leisten bzw. Leistung(en) und Leistungsbewertung im Sportunterricht gegeben. Unter Berücksichtigung von Ansprüchen und Erwartungen um Diversität und den vielschichtigen für Sportunterricht relevanten Leistungsauffassungen wird unter Bezugnahme auf das Konzept eines *erziehenden Schulsports* ein Rahmenentwurf vorgestellt, um Leisten, Leistung und Leistungsbewertung mit Diversität(ssensibilität) im Sportunterricht zusammenzubringen. Abschließend wird exemplarisch anhand denkbarer Leistungserwartungen aus sportlichen sowie gesellschaftlichen Kontexten in sportunterrichtlichen Aufgabenstellungen das pädagogische Potenzial aufgezeigt, Differenzsetzungen entlang der Leistungsthematik mit Blick auf Bildungsprozesse hin zu reflektieren.

8.1 Einführung

Die Leistungsthematik durchdringt nicht nur alle Bereiche des Handlungsfelds Bewegung und Sport (siehe Kap. 3), sondern durchdringt in Form des *Leistungsnarrativs* auch gesellschaftliche und schulische Kontexte (siehe Kap. 2). Virulent ist dies besonders mit Blick auf einen zeitgemäßen Sportunterricht, indem nun die Ansprüche und Erwartungen um Diversität bzw. Diversitätssensibilität in leistungsthematischen Situationen gewinnbringend zum Tragen kommen sollen. Damit ist zunächst die Frage danach gestellt, ob es ein (unauf-

lösbarer) **Widerspruch** ist, Leisten, Leistung und Leistungsbewertung mit Diversität(ssensibilität) im Sportunterricht zusammenzubringen (Meier, 2023). Wenngleich diese Frage im Kontext der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhänge um Diversität gewissermaßen jedes Unterrichtsfach berührt, scheint sie für das Unterrichtsfach Sport besonders herausfordernd zu sein. Dies kommt u. a. in einer gewissen Orientierung im Unterrichtsfach selbst zum Ausdruck, der anhaftet, sich schwer damit zu tun, „aus ihrer Wettkampf- und Rangvergleichstradition heraus einen Raum für Abweichungen, Alternativen und eigene Wege“ (Reich, 2016, S. 16) zu finden. Erschwerend hinzu kommt, dass zwar nahezu Einigkeit darüber besteht, dass eine pädagogisch konturierte *Leistungserziehung* im Sportunterricht unverzichtbar (u. a. Ruin & Stibbe, 2020) und Leistung als *Bildungsthema* akzeptiert ist (u. a. Sygusch et al., 2022), jedoch bisweilen divergierende Vorstellungen und Vorschläge zur Inszenierung leistungsthematischer Situationen im Sportunterricht existieren (siehe Kap. 4). Mit Blick auf Diversität finden sich darüber hinaus zahlreiche Hinweise darauf, dass Vielfalt im Sportunterricht besonders sichtbar bzw. erfahrbar sei und ihm daher (theoretisch) viel (**Konflikt-)**Potenzial innewohnt, das in didaktischer Hinsicht aufgegriffen werden sollte (Ruin & Stibbe, 2023). So wird über die Leistungsthematik hinaus vorgeschlagen, vorhandene sportdidaktische Ansätze und Konzepte hinsichtlich einer „Diversitätssensibilität“ (Tiemann, 2015, S. 64) zu prüfen bzw. weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund werden folgend die vielschichtigen für Sportunterricht relevanten leistungsbezogenen Zusammenhänge (Sport, Schule, Gesellschaft) aufgegriffen und das Spektrum möglicher Leistungsauslegungen (auf dem Kontinuum zwischen einem eher engen und einem eher weiten Leistungsverständnis) wird mit Blick auf bestehende sportdidaktische Ansätze und Diversität(ssensibilität) befragt. Auf dieser Grundlage sowie unter Rückgriff auf einschlägige sportpädagogische Forschungsarbeiten und weiterführenden Überlegungen wird ein *Entwurf* zur diversitätssensiblen Auslegung von Leisten, Leistung und Leistungsbewertung im Sportunterricht vorgestellt.

8.2 Grundbegriffe

Soll es in leistungsthematischen Situationen eines diversitätssensiblen Sportunterrichts um eine wertschätzende Anerkennung und Teilhabe aller in bewegungs- und sportbezogenen Bildungsprozessen gehen, sind die Begriffe **Leisten, Leistung und Leistungsbewertung** entsprechend auszulegen. Ansetzend am

Konzept eines *erziehenden Schulsports* und in Verbindung mit den Überlegungen Erdmanns (2008) sowie Neubers und Scheids (2022) gelten für das **Leisten** sowohl individuelle Handlungsprozesse als auch zugehörige Handlungsergebnisse als relevant, die es im Sinne von *Entwicklungsaufgaben* aufzugreifen gilt (siehe Kap. 4). In den Zusammenhängen um Diversität liegen Potenziale besonders auf der Ebene von Prozessen, z. B. im Abarbeiten mit in bewegungsbezogenen Spielformen verwobenen (leistungsbezogenen) Differenzsetzungen. Dabei ist es wichtig, dass sich alle selbst als leistendes Individuum erfahren können bzw. sich als *Ich-bedeutsam* (Kuhlmann & Kurz, 2013) im Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport kennenlernen und dies nicht (unbeabsichtigt) ausbleibt. Entsprechend bedarf es hierzu der Schaffung eines jeweils von den individuellen Potenzialen (des Leistens) ausgehenden pädagogisch differenzierenden Möglichkeitsraums. Somit kann eine **Leistung** begriffen werden „als individuell bestimmbares Konstrukt, welches mit Schüler*innen zu verhandeln ist“ (Meier & Ruin, 2018, S. 201) und im Prozess des Leistens sichtbar wird.

► **Leistung in einem diversitätssensiblen Sportunterricht** „Leistungen zeigen sich dann sowohl in der Auseinandersetzung mit Bewegung(en) selbst sowie auch in der Verständigung hierüber – gewissermaßen in der Bereitschaft und Fähigkeit zum Dialog über Grenzen hinweg.“ (Meier, 2023, S. 179)

Entsprechend zielt ein diversitätssensibler Sportunterricht darauf ab, Schüler*innen die vielfältigen sportbezogenen oder auch gesellschaftlichen Leistungsauslegungen und deren impliziten Differenzsetzungen im Unterricht zu zeigen und eine Auseinandersetzung damit anzubahnen. Dies mit dem Ziel, das jeweils individuell unterschiedliche (nicht) Zustandekommen von (vielfältigen) Leistungen wahrzunehmen, zu begreifen und eigene sowie weitere hierauf bezogene Leistungserwartungen – jene der Mitschüler*innen/Lehrkraft, solche aus sportlichen bzw. gesellschaftlichen Kontexten – zu verstehen. Eine hiermit einhergehende **Leistungsbewertung** gestaltet sich entsprechend mehrdimensional, berücksichtigt sowohl motorische wie auch nicht-motorische Aspekte bzw. Handlungsprozesse sowie auch deren Ergebnisse. Hierfür bieten sich vielfältige Bewertungsverfahren ebenso an wie der Einbezug der Schüler*innen (Winter, 2016). Im Sinne eines potenzialorientierten Ansatzes rückt vor allen Dingen das Anerkennen und Rückmelden individueller Leistungsfortschritte in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen (Ruin & Veber, 2020).

8.3 Grundlagen

Mit Blick auf schulischen Sportunterricht lassen sich drei mögliche (Bezugs-) Achsen – Sport, Gesellschaft, Schule – für die Leistungsthematik ausmachen (Meier & Ruin, 2018), um diese mit Blick auf Diversität und in fachdidaktischen Konzepten eingelagerte Leistungsauffassungen zu hinterfragen. Jede dieser drei Achsen spannt ein Kontinuum auf zwischen einem eher engen (mit verhältnismäßig fest definierten Auffassungen) und einem eher weiten bzw. pluralistischen Leistungsverständnis (mit offenen Auslegungen und flexibleren Orientierungen). Zudem können die unterschiedlichen Leistungsauslegungen in den jeweiligen drei Dimensionen verschiedentlich miteinander verweben sein (z. B. eher eng im Handlungsfeld Sport und eher weit in Schule usw.), sodass ein äußerst vielfältiges *Spektrum* davon entsteht, was Leisten bzw. Leistung im Sportunterricht bedeutet. Dadurch, dass Auslegungen elementarer Aspekte des Sportunterrichts – wie Leistung (aber auch weiterer wie u. a. Bewegung, Körper) – mit jenen der genannten (Bezugs-)Achsen in (wechselseitiger) Beziehung stehen, erscheint eine Vergewisserung hierüber mit Blick auf Diversität(ssensibilität) angeraten (vgl. Abb. 8.1).

Werden nun die Ansprüche und Erwartungen um Diversität(ssensibilität) mit **engen Leistungsauslegungen** zusammengebracht, entsteht das Bild einer problematischen Bruchlinie, die sich in besonders charakteristischer Weise ausgehend von der (Bezugs-)Achse Sport nachzeichnen lässt. Vergegenwärtigt man sich die im Wettkampfsport hochgehaltenen Handlungslogiken wie u. a. *the winner takes it all* oder *Recht des Stärkeren* (allein mit der Goldmedaille ganz oben auf dem Treppchen zu stehen), wird deutlich, dass diese per se auf eine Reproduktion von Ungleichheit abzielen (Emrich & Prohl, 2008). Letztlich geht es in normierten Wettkämpfen darum, jene Person(en) herauszufiltern, die diese (engen leistungsbezogenen) Normvorgaben am besten erfüllen. Zudem geht hiermit in gewisser Konsequenz der umrissenen Logik auch ein verengter Blick auf die Ergebnisse des Leistens einher. Ähnliche Logiken scheinen auch im Feld des Trendsports durch, wenn Momente des Überbietens in einem *Wettstreit um Stil* inszeniert werden (Schwier, 2003; Schwier & Erhorn, 2015) oder aber auch im Abenteuer- bzw. Risikosport, wenn sich die Akteure an den unhintergehbaren Grenzen der Natur *bewähren* (Bette, 2005). Leistungsbezogene Verengungen dürften im Trendsport dort liegen, wo (implizite) Voraussetzungen unabdingbar sind, um nicht den „Stillosen“ zugeordnet zu werden (Giese & Meier, i. Dr.), z. B. um bestimmte Tricks im Skatepark realisieren zu können und hierfür Anerkennung zu erfahren, dürfte von vielfältigsten Aspekten beein-

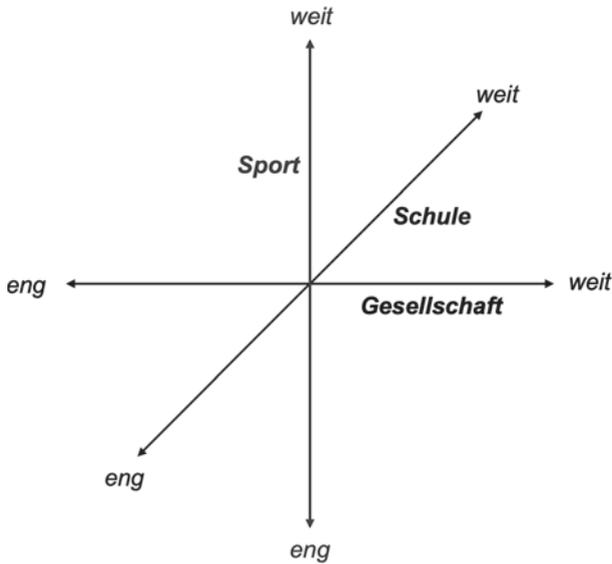


Abb. 8.1 Bezugsrahmen zur Differenzierung von Leistungsverständnissen im Sportunterricht. (Mod. nach Meier & Ruin, 2018, S. 200)

flusst sein. Ähnlich dürfte es sich auch mit der Bewährung an bestimmten Naturgesetzen verhalten. Auch in diesen sportbezogenen Handlungsfeldern dürften die geforderten gleichen Ausgangsbedingungen für Konkurrenz nur bedingt vorliegen, was – rücken enge Leistungsauslegungen in den Mittelpunkt – unausweichlich zu einer Inszenierung von Differenz und weniger von Gleichheit führen dürfte, bei der es zudem stark auf das am Ende festgehaltene Produkt der Leistung ankommt. Mit Blick auf den Aspekt des Sich-Überbietens fällt dabei auch ins Auge, ob bzw. inwiefern Sportler*innen in den jeweiligen Handlungsfeldern die Entscheidung, „als Zeuge für die menschliche Fähigkeit, an der Grenze zum Unmöglichen Schritte nach vorn zu tun“ (Sloterdijk, 2009, S. 660) selbstbestimmt als Individuum tätigen oder sich damit dem System (der Sache) disziplinierend unterordnen. Diese spannungsgeladene Paradoxie – zwischen Selbstverwirklichung und Selbstverwertung – kommt in fundamentaler Weise auch in **gesellschaftlichen wie schulbezogenen Handlungsfeldern** zum Tragen (siehe Kap. 2). So werden der Schule als Bindeglied zur Gesellschaft Funktionen zugeschrieben, die beispielsweise sowohl den Erwerb von als gesellschaftlich relevant erachtetem Wissen sowie Fähigkeiten als auch individuelle Ent-

wicklungsförderung betonen (Fend, 2008). **Enge Auffassungen von Leisten bzw. Leistung** heben dann unter Betonung der Selbstverwertung den Akt der Anpassung an eine solche Fremdaufforderung hervor (Klafki, 2007). Oftmals entspringen jene Fremdaufforderungen in Schule und Gesellschaft dem Horizont ökonomischer Maßgaben: „Jede leistungsbereite Person trage [somit] das Ihre zur gesellschaftlichen Wohlfahrt und zu deren weiterer Steigerung im Sinne von Fortschritt bei“ (Schimank, 2018, S. 20). Da sich eine solche Leistungsauslegung primär auf ökonomisch-marktregulierend inspirierte Normvorstellungen bezieht, kann sie als (hierauf) einengend und gleichsam damit normativ setzend begriffen werden. In einem auf diese Weise ausgelegten Leistungsprinzip besteht eine Verbindung zwischen individueller Lebensführung, gesellschaftlichem Fortschritt sowie letztlich sozialer Ungleichheit. Mit Blick auf Schule wird dann hauptsächlich die Frage „der Legitimität von Selektionsprozessen im sozialen Gefüge“ (Mayer, 2015, S. 120) betont, da diese den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und gesellschaftlicher Macht regelt bzw. zu *steuern* beansprucht. Vor diesem Hintergrund erweisen sich enge Vorstellungen von Leisten bzw. Leistung an der Schnittstelle von Schule und Gesellschaft als normativ und sozial regulierende Chiffren (Reh & Ricken, 2018; Schäfer & Thompson, 2015). Diese Ausrichtung lässt sich mit Blick auf Schule aktuell vielfach im Kontext *Neuer Steuerung* erkennen, die mit eng zugeschnittenen standardisierten Leistungsvorstellungen operiert (Mayer, 2015; vgl. für Sportunterricht z. B. Ruin & Stibbe, 2016). Leistungsbewertungen sind dann primär dazu da, Einzelne entlang normierter Vorgaben zu sortieren. Damit wird letztlich Differenz und weniger (bis kaum) Gleichheit entlang erbrachter Leistungen in einem Bereich (z. B. Sportunterricht) betont, was mit Blick auf Diversität(ssensibilität) insgesamt eher wenig Potenzial erkennen lässt.

Demgegenüber sind jedoch auch **weite Leistungsauslegungen** möglich, die mit Blick auf Diversität(ssensibilität) gewinnbringende Möglichkeiten erkennen lassen, Gleichheit und Differenz erfahren zu können. Mit Bezug auf **schulische und gesellschaftliche Bezüge** wird die „Absprungbasis“ (Klafki, 2007, S. 225) hierfür in Zielen schulischer Erziehung und Bildung gesehen, die sich herleiten aus einer sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft. So kann Leisten bzw. Leistung in einer breiteren Lesart als subjektiv zu deutendes und zu reflektierendes Konstrukt verstanden werden, das auch In-Distanz-Treten zu bestimmten gesellschaftlichen Leistungsvorstellungen umfasst: „Als Leistung darf in der Schule nichts gefordert werden, was die Erziehung des jungen Menschen zur Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, zur Kritik und Urteilsfähigkeit – also auch zur Fähigkeit begründeter Distanzierung gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Leistungsanforderungen –, zur Kreativität usf. hindert“ (Klafki,

2007, S. 228). So wird ein selbstbestimmtes über die eigene Person Verfügbar-Können angesprochen, das den Umgang mit gesellschaftlich (vorhandenen) Leistungsanforderungen mitberücksichtigt und so Möglichkeiten eröffnet, Gleichheit und Differenz diesbezüglich zu erfahren. Nicht zuletzt unterstreicht dies die Autonomie von Bildungsprozessen sowie die Qualifikation und Persönlichkeitsförderung Einzelner. Ähnlich gelagerte weite Leistungsauslegungen und damit einhergehende Möglichkeiten lassen sich auch im **Handlungsfeld Sport** ausmachen, die – historisch betrachtet – mit systembedingten Weitungs- bzw. Öffnungsprozessen in Verbindung stehen (Haut & Emrich, 2011). Als besonders bedeutsam für Leisten bzw. Leistung dürfte die Auflösung der unhinterfragten Gleichsetzung von Sport mit Wettkampfsport sein (bzw. sportlicher Leistung mit normierter Wettkampfleistung), wodurch der Möglichkeitsraum entstand, dies nicht mehr exklusiv durch das Streben nach Rekorden zu begründen. Vielmehr ist es möglich, Leisten bzw. Leistung in den verschiedenen Handlungsfeldern des Sports entlang unterschiedlicher personaler sowie situativer Kriterien festzumachen (Kuhlmann, 2002). Beispielsweise zeigen sich Leistungen im für Trendsport charakteristischen *Wettstreit um Stil* (Schwier, 2003; Schwier & Erhorn, 2015) anhand objektivierbarer Kriterien (z. B. im Skatepark der technische Anspruch und die Ausführung von Tricks), aber eben auch im individuellen Ausbalancieren eigener Möglichkeiten an der Grenze des gerade noch Möglichen. In ähnlicher Weise und (noch) pointierter dürfte dies das Bewähren des Risikosports an der Grenze von Naturgestzen verdeutlichen (Bette, 2005). Ein individuell und situativ konnotiertes Auffassen von Leisten bzw. Leistung tritt jedoch oftmals auch in weiteren freizeitsportlichen Bereichen hervor. Diese **Vielfalt bzw. Pluralität** möglicher (persönlich sowie individuell) unterschiedlicher Leistungsauslegungen bietet daher die Möglichkeit, Gleichheit und Differenz diesbezüglich zu erfahren. Wenngleich sich dies nicht per se im Tun einstellen dürfte (z. B. kann auch ein Wettstreit um Stil exklusives Potenzial mit sich bringen), besteht doch die Möglichkeit, eine Auseinandersetzung hiermit entlang reflexiver Prozesse anzuregen.

8.4 Pädagogische Wendung verschiedener Leistungsauslegungen im Sportunterricht mit Blick auf Diversität

Treten nun wechselseitige Bezüge zwischen den skizzierten sportlichen, gesellschaftlichen und schulischen Leistungsauslegungen auf, zeigt sich in hohem Maße die Bedeutsamkeit einer pädagogischen Auslegung von Leisten bzw.

Leistung im bzw. für **(Sport-)Unterricht** – nicht zuletzt mit Blick auf Diversität (Meier, 2023). Sollen nicht zufällig die mit einem eher engen oder eher weiten Leistungsverständnis verwobenen Möglichkeiten oder Herausforderungen im Sportunterricht um sich greifen und damit (implizit) die Bemühungen um Diversität befördern oder beschneiden, rückt die Frage nach einer pädagogischen Brechung von Leistungsauslegungen diesbezüglich in den Fokus der Überlegungen (Stibbe & Ruin, 2020). Dabei fällt zunächst ins Auge, dass **enge Leistungsauffassungen** eher auf die Reproduktion von Differenz abzielen, z. B. wenn es im Sportunterricht, angelehnt an wettkampfsportliche Vorstellungen, um ein permanentes Überbieten geht. In zentraler Weise wird dann wiederholt der stetige soziale Vergleich (z. B. anhand eines Laufs über eine gewisse Strecke, des Gewinns einer Spielform) permanent zur Schau gestellt, was wiederum Ungleichheit betont: In der Regel gewinnt eine Person bzw. ein Team, selbst wenn alle anderen die Grenzen ihrer jeweiligen Möglichkeiten verschieben. Vergewärtigt man sich, dass Schüler*innen überdies „mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Unterricht kommen“ (Neuber, 2021, S. 98), wird zudem ersichtlich, dass eine enge leistungsbezogene Logik des Sich-Überbietens wenig angemessen erscheint, ist sie doch verwoben mit einer Chancengleichheit, die hier per se nicht vorliegen kann. Vielmehr ist anzunehmen, dass für alles und jeden sichtbar wird, dass einige (weniger) *leistungsfähiger* sind als andere. Für einen diversitätssensiblen Sportunterricht ist dies sowohl mit Blick auf Teilhabe an Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten problematisch als auch auf eine Anerkennung hierin. Statt eine reflexive Auseinandersetzung mit solchen Differenzsetzungen anzuregen, werden diese in einer solchen Herangehensweise unhinterfragt stehengelassen, was zur Reproduktion bestehender Verhältnisse beiträgt. Wiederhall finden solche engen Auslegungen in fachdidaktischen Konzepten, die der pragmatisch-qualifikatorischen Strömung zugeschrieben werden können (Prohl, 2010), aber vielfach auch auf bildungspolitischer Ebene in fachbezogenen Curricula (Meier et al., 2022; Ruin & Giese, 2018). Ebenso scheinen sich Sportlehrkräfte oftmals an engen Leistungsvorstellungen zu orientieren, was sich u. a. bis in Vorstellungen zum Unterrichtsgegenstand einschreibt, beispielsweise wenn sie sich im Unterricht als *Sportler*in* (Ernst, 2014; Volkmann, 2008) inszenieren oder auch ihr didaktisches Handeln primär auf die Förderung der sportlich-motorischen Leistungsentwicklung ausrichten (Hapke, 2017, 2018). Dies mag begünstigt sein durch eine oftmals einschlägige Sozialisation im Handlungsfeld des (organisierten) Sports, dessen Prägung sich mitunter bis in die Erwartungen an ein Sport-Lehramtsstudium einschreibt (Klinge, 2007, 2019) und u. a. charakterisiert ist durch „instrumentell funktionalistische Sichtweisen auf körperliche Leistung“ (Meier & Ruin, 2019, S. 20).

► Literaturtipp

Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.

In besonderer Weise ist die Lehr- und Unterrichtspraxis von Sportlehrkräften nicht nur vom Sportlehramtsstudium, sondern auch von eigenen Sporterfahrungen geprägt. Inwiefern diese Verstrickungen die leitenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sportlehrkräften zwischen Berufsbeginn und zehntem Berufsjahr beeinflussen, geht Christian Ernst in seiner Längsschnittuntersuchung nach.

Im Sportunterricht etwas zu leisten zielt dann hauptsächlich darauf ab, dass Einzelne in der Sache begründete und vorab festgeschriebene Leistungsnormen abzurufen haben, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und Sichtweisen. In der Konsequenz führt dies zu „Defizitorientierung und Stigmatisierung“ (Neuber, 2021, S. 98), da so ausgelegte leistungsthematische Situationen stets als bedeutsam betonen, was noch zu verbessern ist und was alles (noch) nicht gekonnt wird. Dabei zielen unterrichtliche Aufgaben hauptsächlich auf eine (unhinterfragte) Selbstverwertung im Sinne der Annäherung an vorgegebene Leistungsnormen. Ins Zentrum rückt damit auch eine Orientierung am vollbrachten Leistungsergebnis, mögliches im Handlungsprozess des Leistens liegendes pädagogisches Potenzial (hinsichtlich Differenzsetzungen) gerät damit ins Hintertreffen. Dieses Bild zeigt sich entsprechend oftmals auch mit Blick auf eine Praxis sportunterrichtlicher **Leistungsbewertung**, die stark am sozialen Vergleich haftet und so Ungleichheit in besonderer Weise pointiert (Feth, 2014). Besonders deutlich wird dies, wenn Sportlehrkräfte angeben, sich hierfür an sogenannten dem außerschulischen Sport entlehnten Leistungstabellen zu orientieren: „[...] ok der ist dann jetzt 20 min gelaufen und das ist jetzt in der Altersstufe sind das 15 Punkte oder 14“ (Meier & Ruin, 2015, S. 92). Gleichwohl sich einige Sportlehrkräfte bewusst darüber sind, dass sie mit solch einem Vorgehen kaum den pädagogischen Ansprüchen an Leistungsbewertung gerecht werden können, schlagen sie selten alternative Wege ein (Feth, 2014). Damit hebt Leistungsbewertung jedoch lediglich hervor, wie weit der Akt der Anpassung an die gestellte Fremdaufforderung realisiert wurde. Mit Blick auf die Ansprüche und Erwartungen an einen diversitätssensiblen Sportunterricht (siehe Kap. 6) scheinen enge Leistungsauffassungen sowie entsprechende Vorstellungen von Leistungsbewertung wenig zielführend. Vielmehr entsteht ein Bild, das den Blick verengt auf eine zugespitzte Sache richtet (bzw. *materiale* Bildungsaspekte) und

jenen auf Einzelne und ihre je individuellen Möglichkeiten verstellt. Hierdurch *verfällt* auch das Potenzial der Auseinandersetzung mit in leistungsthematischen Situationen eingelagerten Differenzsetzungen, wobei das Verstreichen-Lassen dessen Thematisierung zur Verfestigung bestehender Verhältnisse beitragen dürfte.

Um die Möglichkeiten, die im Befassen mit solchen Differenzsetzungen liegen, möglichst aufzugreifen, gerät die Orientierung an einem **weit(er)en bzw. pluralistischen Verständnis** von Leisten bzw. Leistung in den Blick. In einer solchen Auslegung wird Leisten bzw. Leistung als subjektiv zu deutendes und auf die eigene Persönlichkeit hin zu reflektierendes Konstrukt verstanden. Gleichsam damit wird eine deutlichere Akzeptanz und Berücksichtigung individuell unterschiedlicher leistungsbezogener Voraussetzungen und der Prozess des Leistens gefordert (Meier & Ruin, 2018; Stibbe & Ruin, 2020), nicht zuletzt auch hinsichtlich der Leistungsbewertung (Guardiera, 2019). Fachdidaktische Ausgangspunkte hierfür lassen sich im Rahmen der kritisch-emanzipatorischen Strömung sowie auch im Rahmen des aktuell fachdidaktisch sowie curricular weit verbreiteten Konzepts des *erziehenden Schulsports* finden (siehe Kap. 6). Auffällig ist dabei, dass die Leistungsauffassungen in solchen Ansätzen und Überlegungen (so unterschiedlich diese im Detail auch ausfallen) deutlicher vom Individuum als leistender Person her gedacht sind. Etwas zu leisten zielt dann auf eine jeweils individuelle Auseinandersetzung mit einer sportunterrichtlichen Aufgabe sowie mit darauf bezogenen Leistungserwartungen ab. In zentraler Weise ist es dann bedeutsam, Einzelne dazu aufzufordern, sich mit eigenen und fremden Leistungserwartungen – sportlichen, gesellschaftlichen – sowie einem darauf bezogenen eigenen bzw. fremden Leistungsvermögen und einer jeweiligen Leistungserbringung auseinanderzusetzen (Meier & Ruin, 2018). Damit rückt der Handlungsprozess des Sich-ins-Verhältnis-Setzens gleichsam in den Blick wie ein mögliches Verstehen oder Einsicht-Nehmen in unterschiedliche (individuelle, sportliche, gesellschaftliche) Leistungsverständnisse und jeweils zugehörige Leistungserwartungen. Enge Leistungsauffassungen werden dabei nicht kategorisch ausgeschlossen, jedoch steht eine – vom individuellen Standpunkt aus anzuregende – bewusste Auseinandersetzung hiermit im Zentrum des pädagogischen Anliegens. Auf diese Weise entsteht insbesondere auch ein Möglichkeitsraum, um Differenzsetzungen aufzugreifen und diese zu bearbeiten. Entsprechend wird besonders die erzieherische Bedeutung leistungsthematischer Situationen betont, was im Umkehrschluss jedoch nicht bedeutet, dass Schüler*innen – z. B. aus Rücksichtnahme auf Einzelne – keine Möglichkeit mehr zur Steigerung der eigenen (sportiven) Leistung gegeben wird (Giese & Weigelt, 2015; Tiemann, 2015). Vielmehr bedarf es dann einer bewussten

Auseinandersetzung damit, dass individuelle Voraussetzungen (u. a. Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) unterschiedlich ausfallen, sich dies in einem jeweils verschiedenen Leisten zeigt und in der Konsequenz zu jeweils individuell vielfältigen Leistungen bzw. Leistungserwartungen führt. Solch ein anspruchsvolles Unterfangen lässt sich ansatzweise auch in den Aussagen von Sportlehrkräften über leistungsthematische Situationen im Unterricht bzw. zur Leistungsbeurteilung finden (u. a. Feth, 2014; Meier & Ruin, 2015). Deutlich wird hierbei auch, dass enge Leistungsauffassungen „über sportmotorische Auslegungen hinaus weitere Formen der Leistungserbringung“ (Neuber, 2021, S. 98) umfassen sollten. Dies erweist sich auch aus der Perspektive von Schüler*innen als bedeutsam, wenn beispielsweise das ausschließliche Einüben isolierter Fertigkeiten als zu erbringende Leistung für alle problematisiert wird – da man „immer nur die Herausforderung Werfen und Fangen hat, dann lernt man nicht viel dazu“ (Ruin & Meier, 2018, S. 59). Gleichwohl vieles darauf hindeutet, dass sich ein weites Leistungsverständnis auch in einer entsprechenden Leistungsbewertung niederschlagen sollte, bleibt es ein anspruchsvolles wie lohnenswertes Unterfangen, das wohl ein Umdenken aktueller Bewertungspraxis erfordert (u. a. Guardiera, 2019). Hinsichtlich der Diskussionszusammenhänge um einen diversitätssensiblen Sportunterricht (siehe Kap. 6) scheinen weite Leistungsauffassungen insgesamt jedoch zielführender zu sein, da sie das Leisten als solches betonen – es gleichzeitig jedoch nicht im Sinne der eng geführten Sache einengen – und dabei sowohl den Prozess des Leistens wie auch mögliche erbrachte Ergebnisse im Blick behalten. Darüber hinaus scheint das Anbahnen der Einsichtnahme in ein jeweils individuell bedingtes Zustandekommen von Leistung(en) günstig. Der Umstand, dies (solch ein Verständnis von Leisten bzw. Leistung) in eine Praxis der Leistungsbewertung zu überführen, scheint gleichsam folgerichtig wie ambitioniert.

Vor diesem Hintergrund, der entlang des Spektrums an Leistungsauffassungen skizzierten denkbaren Spannungen sowie Möglichkeiten, wird im Folgenden eine **diversitätssensible Auslegung** der Begriffe Leisten bzw. Leistung und Leistungsbewertung gezeichnet. Da es mit Blick auf Diversitätssensibilität auch um eine Prüfung bzw. Weiterentwicklung bestehender fachdidaktischer Konzepte geht (Ruin, 2022; Tiemann, 2015), wird hierfür auf das Konzept eines *erziehenden Schulsports* (Stibbe, 2000) rekurriert. Dies zum einen aufgrund der vielfältigen Verweise im Umgang mit einzelnen Diversitätsdimensionen bzw. Inklusion (Meier & Reuker, 2022; Ruin & Stibbe, 2023), zum anderen in einem pragmatischen Sinne aufgrund seiner fachdidaktisch wie curricularen Prominenz (Naul & Scheuer, 2020; Stibbe, 2020). Als geeigneter Ansatzpunkt in einem erziehenden Sportunterricht kann mit Blick auf Diversität u. a. gelten, dass dieser

individuelle und gesellschaftliche Ansprüche auszubalancieren sucht und hierbei auf tiefgreifende persönlichkeitsrelevante **Bildungsprozesse** abzielt: „[...] die Erweiterung der Perspektive. Die Aufgabe besteht darin, Menschen bei dem mühsamen Prozess der Erweiterung ihrer Perspektiven zu unterstützen, damit sie auf dieser Grundlage die Fähigkeit entwickeln können, ihr Leben individuell und selbstverantwortlich gestalten und Lebensprobleme bewältigen zu können [...] Was fange ich an, mit dem, was ich weiß und kann?“ (Beckers, 2013, S. 184). Bezüglich der Chancen zur Erweiterung der Erfahrung werden in sportpädagogischen Zusammenhängen sechs pädagogische Handlungsorientierungen hervorgehoben (Ruin & Stibbe, 2020). Entlang dieser sollen nun jeweils aufkommende Spannungen zwischen individuellen Belangen und gesellschaftlichen Anliegen explizit thematisiert werden. Dabei ist davon auszugehen, dass sich Spannungen (von denen pädagogisches Potenzial ausgeht) auch in Verbindung mit Differenzsetzungen ergeben und diese daher entsprechend aufgegriffen werden können. Mit Blick auf den im *erziehenden Schulsport* eingelagerten doppelten Auftrag einer pädagogischen Förderung sowie individuellen Sinnfindung scheint es daher günstig, dass zwischen Individuum und Sache vermittelt werden soll und nicht beispielsweise allein eine Sachorientierung im Vordergrund steht. So erweist sich das Ziel, den „Auftrag des Schulsports erziehender auszuliegen“ (Kurz, 2013, S. 21) als besonders passungsfähig für diversitätssensible Auslegungen im Schulsport.

Geht es nun in einem **diversitätssensiblen Sportunterricht** darum, Teilhabe und Anerkennung in bewegungsbezogenen Bildungsprozessen anzuzielen, stehen mit Blick auf das **Leisten** gleichermaßen individuelle Handlungsprozesse wie auch das individuelle Ergebnis dieses Prozesses im Vordergrund (Erdmann, 2008) sowie ein entsprechendes Bewusstsein hierüber. Dies ist zunächst dem Umstand geschuldet, dass eine Berücksichtigung individueller Möglichkeiten die Wahrscheinlichkeit auf angemessen herausfordernde sportunterrichtliche Aufgaben und damit letztlich ebenso einer Anerkennung im Handlungsprozess zu wahren, erst ermöglicht. Mit anderen Worten ausgedrückt: Es muss allen möglich sein, selbst bewegungs- bzw. sportbezogene Handlungen zu vollbringen und eine damit korrespondierende „Ich-Bedeutsamkeit“ (Kuhlmann & Kurz, 2013, S. 66) zu erfahren bzw. sich selbst kennenzulernen. Im Kontext von Diversität ist es daher besonders relevant, sich den Leistungsmöglichkeiten Einzelner Gewähr zu werden, um leistungsthematische Situationen nicht an ihnen *vorbeizuplanen* und hierdurch zu deren (unbeabsichtigter) Benachteiligung beizutragen – durch Verwehrung der Möglichkeit sich als leistendes Individuum zu erfahren. Entsprechend bedarf es der Schaffung eines, entlang individueller Potenziale differenzierten, Möglichkeitsraums, um sich selbst im Handlungsprozess des

Leistens erfahren zu können, z. B., indem Gleichheit und Differenz entlang des Abarbeitens an einem bewegungsbezogenen Gegenstand, in einer bewegungsbezogenen Spielform, im Austausch über die Neu-/Umgestaltung von Spiel- bzw. Verhaltensregeln (Klein et al., 2016) erfahren werden kann. Dies betont auch den Umstand, dass es oftmals kaum möglich ist, im Vorfeld zu definieren (aus der Warte einer Lehrkraft in der Regel mit dem Verhältnis 1 zu 25–30), was *leisten und leisten können* (UN, 2008) für Einzelne ausmacht. Von individuellen Voraussetzungen ausgehend bestehen **Leistungen** dann angelehnt an einen *erziehenden Schulsport* in einem weiten Sinne darin, sich mit den ambivalenten Zusammenhängen im Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport zu befassen – und damit explizit auch mit möglichen Differenzsetzungen.

Für eine **Leistungsbewertung** im diversitätssensiblen Sportunterricht gilt es dann wiederum, diese vielfältigen Aspekte des Leistens bzw. der Leistung(en) zu berücksichtigen. Hervorzuheben ist dabei zunächst die Anerkennung und Rückmeldung individueller Fortschritte im Handlungsprozess des Leistens, auch um leistungsbezogene Diskriminierungspotenziale in der Leistungsbewertungspraxis möglichst zu umgehen (Meier et al., 2016; Meier & Ruin, 2018) – es geht nicht um eine Bestimmung der Annäherung an ein irrales Normbild (Reich, 2014, S. 107). Ausgehend von einer individuell bestmöglichen Entwicklungsförderung dient das Bewerten von Leistungen zunächst dazu, Erreichtes in Relation zu den jeweiligen Voraussetzungen Einzelner einzuschätzen. So werden individuelle Entwicklungsfortschritte erfasst und können anerkannt bzw. ins Verhältnis zu beabsichtigten Unterrichtszielen gesetzt werden. Es geht hier also nicht vom Standpunkt des Individuums um ein *anything goes* ohne Bezug zu unterrichtlichen Vorgaben. Vielmehr betont eine Leistungsbewertung im diversitätssensiblen Sportunterricht, dass „nicht nur externe Fachgründe wichtig sind, sondern diese stets mit den individuellen Lernmöglichkeiten und Lerninteressen verbunden werden sollen“ (Reich, 2014, S. 146). Im Fokus steht demnach ein angemessenes In-Beziehung-Setzen von Vorgaben und individuellen Möglichkeiten Einzelner. In solch einem potenzialorientierten Ansatz zielt Leistungsbewertung dann deutlich(er) darauf ab, bereits Erreichtes zu benennen und festzuhalten sowie hieran ansetzend weitere Entwicklungsschritte anzubahnen (Ruin & Veber, 2020). Wobei sich jene Entwicklungsfortschritte (im Sinne einer weiten Leistungsauslegung) auch im Rahmen von Aushandlungs- und Verständigungsprozessen entlang von sportunterrichtlichen Aufgaben zeigen können. Daher ist es zunächst bedeutsam, den Schüler*innen den vielfältigen Prozess des Leistens transparent zu machen, sodass diese sich hierzu ins Verhältnis setzen können. Solch eine Einsichtnahme bzw. ein mögliches Verstehen des Leistens bei sich selbst und anderen sollte mit in die Beurteilungspraxis eingehen

und kann als Ansatzpunkt für weitere Entwicklungsschritte genutzt werden: „Dabei ist es insbesondere wichtig, darüber zu sprechen und anzuerkennen, was Einzelne für das Gelingen des Fortschritts von Gruppen leisten und wie dadurch ihre persönliche Exzellenz wächst und zugleich die Gruppe sich verbessern kann. Ein Feedback über dieses Gelingen ist insbesondere in der Beurteilungspraxis notwendig“ (Reich, 2014, S. 74). Entsprechend bietet es sich an, den Leistungsprozess wie auch die erbrachten Leistungen entlang unterschiedlicher Verfahren (siehe Kap. 5) zu erfassen, um eine insgesamt differenzierte Leistungsbewertung zu ermöglichen, die Entwicklungsförderung und Anerkennung im Blick behält (Bähr & Heemsoth, 2020; Guardiera, 2019; Winter, 2016).

8.5 Leisten, Leistung, Leistungsbewertung in einem diversitätssensiblen Sportunterricht im Überblick

Fazit

Um die Begriffe **Leisten, Leistung und Leistungsbewertung** mit Blick auf Diversitätssensibilität für schulischen Sportunterricht auslegen zu können, ist eine Vergewisserung darüber bedeutsam, warum welche unterschiedlichen Leistungsauslegungen grundsätzlich im Sportunterricht bzw. in fachdidaktischen Konzepten um sich greifen können – gehen hiermit doch in entscheidender Art und Weise Möglichkeiten und Begrenzungen einer diversitätssensiblen Wendung dieser Aspekte einher. Mit Blick auf Sportunterricht können hierfür die drei möglichen (Bezugs-)Achsen Sport, Gesellschaft und Schule herangezogen werden, wobei diese drei Achsen wiederum jeweils ein Kontinuum aufspannen zwischen verhältnismäßig starr definierten und stark eingegengten Auffassungen von Leistung und einem eher weiten Leistungsverständnis mit pluralistischeren und flexibleren Auslegungen. Zusätzlich können diese unterschiedlichen Leistungsauslegungen auf den drei (Bezugs-)Achsen verschiedentlich miteinander verwoben sein, sodass ein **äußerst vielfältiges Spektrum an Leistungsauslegungen** im Sportunterricht zum Tragen kommen kann.

Soll es in einem diversitätssensiblen Sportunterricht um Anerkennung und Teilhabe aller in bewegungs- und sportbezogenen Bildungsprozessen Beteiligten gehen, erscheint eine Orientierung an starr **zugespitzten engen Leistungsauffassungen** (entlang aller drei Bezugsachsen) besonders problematisch. Besonders sichtbar wird dies z. B. an den im Wettkampfsport hochgehaltenen Handlungslogiken, beispielsweise *the winner takes it*

all, bei der es in zentraler Weise um die Reproduktion von Ungleichheit und nicht um Anerkennung und Teilhabe aller geht. Ähnliches zeigt sich auch entlang der miteinander verwobenen (Bezugs-)Achsen Gesellschaft und Schule, u. a. wenn Einzelne standardisierten Normvorstellungen in der Schule zu entsprechen haben, die mit einer Vorstellung von Gesellschaft verbunden ist, die sich ihrerseits ökonomisch-marktregulierend inspiriert zeigt. Primär pointieren solche Auslegungen von Leistung Differenzen zwischen Einzelnen und *belohnen* jene, die zu leisten imstande sind, was normativ gesetzt ist – jenen, denen dies nicht möglich ist, bleibt eine Teilhabe verwehrt. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit entsprechenden Leistungsnarrativen steht dann eher weniger im Fokus, auch nicht ein Befassen damit, warum und wie Diversität und Leistung in diesem Sinne nicht zusammenpassen. Als passungsfähiger erscheinen demgegenüber eher **weite Auslegungen von Leistungen** (entlang aller drei Bezugsachsen), die z. B. – ausgehend von der Auflösung der unhinterfragten Gleichsetzung von Sport mit Wettkampfsport – in verschiedenen sportbezogenen Handlungsfeldern aufscheinen. Beispielsweise zeigen sich individuell und situativ konnotierte Auffassungen von Leisten bzw. Leistung in freizeitsportlichen Bereichen, z. B. dem gemeinsamen Joggen mit Freunden im Park. Vergleichbares wird auch entlang der (Bezugs-) Achsen Gesellschaft und Schule betont, wenn das über die eigene Person Verfügen-Können angesprochen wird, bei dem explizit auch ein in Distanz-Treten zu beispielsweise gesellschaftlichen Leistungsvorstellungen angelegt ist. So halten pluralistische Leistungsvorstellungen, bei denen persönliche sowie individuell unterschiedliche Leistungsauslegungen gewissermaßen angelegt sind, Möglichkeiten bereit, Gleichheit und Differenz diesbezüglich zu erfahren. Da sich dies jedoch nicht per se im Tun einstellen dürfte, ist eine Auseinandersetzung hiermit entlang reflexiver Prozesse anzuregen, nicht zuletzt um Anerkennung und Teilhabe aller in bewegungs- und sportbezogenen Bildungsprozessen Beteiligten zu ermöglichen.

Solch eine Vergewisserung macht deutlich, dass ein unhinterfragtes Agieren mit bestimmten Leistungsauslegungen wenig passungsfähig zu den Ansprüchen an einen diversitätssensiblen Sportunterricht erscheint, weswegen eine begründete **pädagogische Brechung** notwendig wird. Unter Bezugnahme auf den im *erziehenden Schulsport* eingelagerten doppelten Auftrag einer pädagogischen Förderung sowie individuellen Sinnfindung scheint es daher auch mit Blick auf eine diversitätssensible Auslegung von Leisten und Leistung günstig, zwischen Individuum (eigene Leistungsauffassungen/-erwartungen) und Sache (Auslegungen von Leistung in Sport, Schule, Gesellschaft) zu vermitteln – im Sinne *kategorialer bzw. relationaler* Bildung – und

nicht (wiederholt) entweder exklusiv das eine oder das andere in den Vordergrund zu rücken. Grundsätzlich scheint jedoch eher eine Orientierung an weiten Leistungsauslegungen passungsfähiger. Mit Blick auf das **Leisten** sind daher sowohl individuelle Handlungsprozesse als auch zugehörige Handlungsergebnisse relevant, sofern es allen möglich ist, sich selbst als leistendes Individuum zu erfahren und dies nicht (unbeabsichtigt) ausbleibt. Ausgehend von den individuellen Potenzialen des Leistens Einzelner entsteht so ein pädagogischer Möglichkeitsraum, **Leistung(en)** gemeinsam mit Schüler*innen zu entwickeln, sich hierauf zu verständigen und daran abzuarbeiten. Sichtbar werden Leistungen dann auf verschiedenen Ebenen, sowohl in der Auseinandersetzung mit Bewegung(en) selbst als auch in der Verständigung darüber. Es geht in einem diversitätssensiblen Sportunterricht also darum, Schüler*innen die vielfältigen sportbezogenen oder auch gesellschaftlichen Leistungsauslegungen und deren implizite Differenzsetzungen im Unterricht zu zeigen und eine Auseinandersetzung damit anzubahnen. Entsprechend werden sowohl enge als auch weite Leistungsauslegungen bewusst aufgegriffen bzw. pointiert, um ein Befassen mit den ambivalenten leistungsbezogenen Zusammenhängen in Bewegung, Spiel und Sport anzuregen – und damit explizit auch möglichen Differenzsetzungen. Dies zielt darauf ab, Einsicht zu nehmen bzw. zu begreifen, dass und wie (vielfältige) Leistungen sowie eigene und weitere hierauf bezogene Leistungserwartungen – jene der Mitschüler*innen/Lehrkraft, aus sportlichen bzw. gesellschaftlichen Kontexten – jeweils individuell unterschiedlich (nicht) zu Stande kommen. Eine hiermit korrespondierende **Leistungsbewertung** berücksichtigt diese vielfältigen Aspekte des Leistens bzw. der Leistung(en) – motorische wie auch nicht-motorische Aspekte. In einem potenzialorientierten Verständnis zielt Leistungsbewertung dann darauf ab, bereits Erreichtes zu benennen und anzuerkennen sowie hieran ansetzend weitere Entwicklungsschritte anzubahnen sowie dies pädagogisch angemessen zu entsprechenden Vorgaben in Beziehung zu setzen.

Fragen zur Reflexion

- Beschreiben Sie, welche unterschiedlichen Auslegungen von Leisten bzw. Leistung in fachdidaktischen Konzepten zum Ausdruck kommen können! Inwiefern *passen* diese (nicht) zum Anspruch eines diversitätssensiblen Sportunterrichts?
- Was meinen Sie: Warum eignen sich enge Leistungsauslegungen weniger mit Blick auf Diversität?

- Welche Rolle kommt der Bezugsnorm im Rahmen der Leistungsbewertung im Sportunterricht zu? Zeigen Sie dies an einem konkreten sportunterrichtlichen Beispiel auf!
- Argumentieren Sie: Sind in einem diversitätssensiblen Sportunterricht nicht ausschließlich weite Leistungsauslegungen relevant? Wie können auch enge Leistungsauslegungen gewinnbringend aufgegriffen werden?

Literatur

- Bähr, I., & Heemsoth, T. (2020). Bewerten im Sportunterricht im Fokus von Lernförderung und Beurteilung. In *Basiswissen Lehrerbildung Sport unterrichten* (S. 275–303). Klett-Kallmeyer.
- Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock, & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 178–196). Meyer & Meyer.
- Bette, K.-H. (2005). Risikokörper und Abenteuersport. In M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S. 295–322). Suhrkamp.
- Emrich, E., & Prohl, R. (2008). Agonalität: Wettkampfsport im Spannungsfeld zwischen Erfolg, Moral und Ästhetik. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 49(1), 67–88.
- Erdmann, R. (2008). Leisten, Leistung, Sportunterricht. In H. Lange, & S. Sinning (Hrsg.), *Schulsport Didaktik und Methodik Positionen und Orientierungen, Ziele und Perspektiven, Themen und Inhalte, Methoden und Vermittlungsformen, Unterrichtsaltag und Problemfelder* (S. 55–61). Friedrich.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler - Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(1), 63–76.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Feth, C. (2014). *Benotungspraxis von Sportlehrkräften. Rekonstruktion von Benotungsstrategien im Sportunterricht*. (Bochum, Univ., Diss., 2015.). Bochum. <https://nbn-resolving.org/urn:Nbn:De:Hbz:294-46059>.
- Giese, M., & Meier, S. (i. Dr.). Leistung und Inklusion. Ein Debattenbeitrag über „die Überflüssigen“ in der sportpädagogischen Theoriebildung. In D. Wiesche, & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogik und Leistung*. Springer VS.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2015). Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik. In *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 10–52). Meyer & Meyer.
- Guardiera, P. (2019). Leistungen bewerten. Herausforderungen und Perspektiven der Leistungsbewertung im kompetenzorientierten Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 43(2), 2–6.
- Hapke, J. (2017). *Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven*. (Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 2016.). Erlangen. <https://nbn-resolving.org/urn:Nbn:De:Bvb:29-opus4-86465>.

- Hapke, J. (2018). Pädagogische Perspektivierung differenzanalytisch betrachtet. Die Perspektiven Miteinander und Leistung im Sportunterricht. In *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 29–43). Logos.
- Haut, J., & Emrich, E. (2011). Sport für alle, Sport für manche. *Sportwissenschaft*, 41(4), 315–326. <https://doi.org/10.1007/s12662-011-0214-8>.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Klein, D., Kurth, A., Leineweber, H., Meier, S., & Ruin, S. (2016). Inklusiver Sportunterricht – eine fachdidaktische Perspektive. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 40–50). Beltz.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling, & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 25–38). Schneider.
- Klinge, A. (2019). Praktiken der Sportlehrer*innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In J. Bietz, P. Böcker, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 241–254). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kuhlmann, D. (2002). Leistung und Wettbewerb. In J. Dieckert, & C. Wopp (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsport* (S. 262–269). 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. 63–73). Cornelsen Scriptor.
- Kurz, D. (2013). Zur Entwicklung einer pragmatischen Fachdidaktik. *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 13–23). Cornelsen Scriptor.
- Mayer, R. (2015). Inszenierungen von Leistung. Normative und normalisierende Aspekte des Leistungsbegriffs. In A. Schäfer, & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 109–134). Schöningh.
- Meier, S. (2023). Leisten, Leistung und Leistungsbewertung – Auslegungen in pädagogischem Interesse. In S. Ruin, & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport – Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 171–185). Hofmann.
- 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*, 0(3). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/379/300>.
- Meier, S., Raab, A., Höger, B., & Diketmüller, R. (2022). ‘Same, same, but different?!’ Investigating diversity issues in the current Austrian National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 28(1), 169–185. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X211027072>.
- Meier, S., & Reuker, S. (2022). Fachdidaktische Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht – ein kritisch-konstruktiver Überblick. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 10(1), 76–99. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2022-1-76>.

- 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). Logos.
- Meier, S., & Ruin, S. (2018). Das Leistungsprinzip im Sportunterricht. Auf der Suche nach einer zeitgemäßen Auslegung. *sportunterricht*, 67(5), 197–202.
- Meier, S., & Ruin, S. (2019). Leistung, Normierung, inklusiver Sport – paradoxe Verhältnisse? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(1), 13–26. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art05d>.
- UN [United Nations]. (2008). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf.
- Naul, R., & Scheuer, C. (2020). *Research on physical education and school sport in Europe* (1. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Neuber, N. (2021). *Fachdidaktische Konzepte Sport II : Themenfelder und Perspektiven* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint & Springer VS.
- Neuber, N., & Scheid, V. (2022). Entwicklungstheoretische Ansätze. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 77–89). Kohlhammer.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Limpert.
- Reh, S., & Ricken, N. (2018). *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Springer VS.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 14–28). Beltz.
- Ruin, S. (2022). Vielfalt im Schulsport – Zum Anspruch einer diversitätssensiblen Fachdidaktik. In S. Ruin, & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport – Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 53–77). Hofmann.
- Ruin, S., & Giese, M. (2018). Diversität – auch in Sportlehrplänen ein hochaktuelles Thema? *sportunterricht*, 67(12), 549–554.
- Ruin, S., & Meier, S. (2018). Fragt doch mal uns! Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 67–87. <http://home.uni-leipzig.de/lsb/lsbhefte/2018/2018-heft-1-59/>.
- Ruin, S., & Stibbe, G. (2016). Erziehender Sportunterricht und kompetenzorientierte Lehrpläne. *sportunterricht*, 65 (Sonderheft Didaktik des Schulsports), 147–153.
- Ruin, S., & Stibbe, G. (2020). Erziehung und Bildung. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 1–17). Springer.
- Ruin, S., & Stibbe, G. (2023). *Sportdidaktik und Schulsport – Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik*. Hofmann.
- Ruin, S., & Veber, M. (2020). Potenzialorientierte Diagnostik im Sport. *sportunterricht*, 69(8), 359–363.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2015). *Leistung*. Schöningh.
- Schimank, U. (2018). Leistung und Meritokratie in der Moderne. In S. Reh, & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 19–42). Springer VS.
- Schwier, J. (2003). Was ist Trendsport? In C. Breuer, & H. Michels (Hrsg.), *Trendsport. Modelle, Orientierungen und Konsequenzen* (S. 18–32). Meyer & Meyer.

- Schwier, J., & Erhorn, J. (2015). Trendsport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach, & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch* (S. 179–200). Hofmann.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern*. Suhrkamp.
- Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. Zur curricularen Neubesinnung über den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 49(7), 212–219.
- Stibbe, G. (2020). Lehrplanarbeit im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 349–367). Meyer & Meyer.
- Stibbe, G., & Ruin, S. (2020). Schulsport und Leistungsprinzip. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung und Gesellschaft* (S. 179–203). Hofmann.
- Sygyusch, R., Guardiera, P., & Reimers, A. K. (2022). Bildungsthemen. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid, & R. Sygyusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 226–241). Kohlhammer.
- Tiemann, H. (2015). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier, & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53–66). Logos.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. VS Verlag.
- Winter, F. (2016). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Schneider.