

Band 33

# SPORTFORUM



**Benjamin Zander**

## **Lebensweltorientierter Schulsport**

Sozialisationstheoretische Grundlagen  
und didaktische Perspektiven

Ausgezeichnet mit dem  
**Omno-Gruppe-Preis**  
2016

MEYER  
& MEYER  
VERLAG

# **Sportforum**

Band 33

Lebensweltorientierter Schulsport

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich den Menschen danken, die mich auf verschiedene Weise bei der Erstellung der vorliegenden Dissertation unterstützt haben. Mein größter Dank gilt meinem Betreuer, Prof. Dr. Jörg Thiele, und meiner Betreuerin, Prof. Dr. Ulrike Burrmann. Dank meiner „Doktoreltern“ hatte ich in jeder Phase des herausfordernden Promotionsprozesses das Gefühl von Sicherheit und Freiheit.

Für die Unterstützung im Schreib- und Korrekturprozess gebührt ein großes Dankeschön Anne Schüler, meinem Vater Gerd Zander und meiner Tante Elke Behle. In diesem Zusammenhang gilt mein Dank auch der studentischen Mitarbeiterin Ricarda Schenk und den studentischen Mitarbeitern Benjamin Büscher und Julian Hoffmann. Für inhaltlichen Input und konstruktive Rückmeldungen danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Sport und Sportwissenschaft der TU Dortmund. Für hilfreiche Gespräche danke ich v. a. Ursula Zender, Dr. Enrico Micheli und Prof. Dr. Michael Bräutigam. Für gewinnbringenden Austausch und motivationalen Beistand in jeder Phase der Promotion danke ich den vielen Mitgliedern des FUNKEN-Kollegs an der TU Dortmund, v. a. Prof. Dr. Susanne Prediger, Dr. Vanessa Richter, Dr. Thomas Roßbegalle und Nadine Krägeloh. Für ihr tiefes Verständnis und ihre große Geduld gebührt ein herzliches Dankeschön meiner gesamten Familie und meinen guten Freunden. Besonders danke ich meiner Mutter Sabine Zander, meinen Geschwistern Johanna und Christoph Zander, meinem Schwager Nick Blume und meiner liebsten Freundin Veronika Orlich.

Das Promotionsprojekt „Lebensweltorientierter Schulsport“ umfasst neben der vorliegenden theoretischen Arbeit drei empirische Teilstudien, an denen viele Menschen in unterschiedlicher Form beteiligt waren. Auch wenn die Veröffentlichung der Ergebnisse erst in einem zweiten Band geplant ist, möchte ich hier schon einmal allen beteiligten Schülern, Lehrkräften und Mitarbeitern herzlich danken, denn ohne ihre Unterstützung hätte sich das gesamte Promotionsprojekt nicht so toll entwickelt. In diesem Zusammenhang danke ich v. a. Claudia Wicierz, Katrin Brandmann und Jennifer Schmitz, die mich als studentische Mitarbeiterinnen bei der Datenerhebung und -auswertung unterstützt haben.

**Sportforum**

Dissertations- und Habilitationsschriftenreihe  
Band 33

Benjamin Zander

**Lebensweltorientierter Schulsport  
Sozialisationstheoretische Grundlagen und  
didaktische Perspektiven**

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.) in der Fakultät für Kunst- und  
Sportwissenschaften an der Technischen Universität Dortmund

Erstgutachter: Prof. Dr. Jörg Thiele

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ulrike Burmann

Tag der Disputation: 13.05.2016

**funken** Forschungs- und  
Nachwuchskolleg

Diese Dissertation ist im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr- und Lern-Prozessen“ (FUNKEN) an der TU Dortmund entstanden. Das FUNKEN-Kolleg wird vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Schriftenreihe **Sportforum**:

Prof. Dr. Hans-Peter Brandl-Bredenbeck

Prof. Dr. Wolf-Dietrich Brettschneider

Prof. Dr. Christoph Breuer

Prof. Dr. Ulrike Burmann

Prof. Dr. Dieter Hackfort

Prof. Dr. Erich Müller

Prof. Dr. Ralf Sygusch

Prof. Dr. Walter Tokarski

### **Lebensweltorientierter Schulsport**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das Recht der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2017 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen

Auckland, Beirut, Dubai, Högendorf, Hongkong, Indianapolis, Kairo, Kapstadt, Manila, Maidenhead, Neu-Delhi, Singapur, Sydney, Teheran, Wien



Member of the World  
Sport Publishers' Association (WSPA)

ISBN 978-3-8403-1228-1

E-Mail: [verlag@m-m-sports.com](mailto:verlag@m-m-sports.com)

[www.dersportverlag.de](http://www.dersportverlag.de)

[www.wissenschaftundsport.de](http://www.wissenschaftundsport.de)

# Inhalt

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>8</b>
<b>2 Aufgabenbereiche der Theorieentwicklung</b> .....	<b>14</b>
2.1 Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben .....	17
2.2 Verhältnis von schulischem zum außerschulischen Sport.....	26
2.3 Zwischenfazit: Sozialisationstheoretische Grundlagen und sportdidaktische Perspektiven.....	36
<b>3 Lebensweltorientierung als sozialisationstheoretisches Konstrukt</b> .....	<b>42</b>
3.1 Sozialisation als Leitkonzept der Konstruktentwicklung .....	43
3.1.1 Entwicklung als Lernen, Erziehung und Bildung .....	48
3.1.2 Handlungsbefähigung als Prozess und Ergebnis von Sozialisation.....	55
3.2 Konzept der Lebenswelt.....	63
3.2.1 Zur Konstitution der Lebenswelt.....	64
3.2.2 Handeln in Lebenswelt und Alltagswelt .....	79
3.2.3 Hervorhebungen zum Lebensweltbegriff.....	91
3.2.4 Sport in Lebenswelt und Alltagswelt .....	94
3.2.5 Zwischenfazit: Analytisches Potenzial des Lebensweltkonzepts .....	104
3.3 Konzept der Orientierung.....	111
3.3.1 Zum Orientierungsbegriff.....	112
3.3.2 Welt-Welt-Passungsverhältnisse .....	117
3.3.3 Akteur-Welt-Passungsverhältnisse.....	134
3.3.4 Akteur-Akteur-Passungsverhältnisse .....	156
3.3.5 Handeln unter strukturellen, kulturellen und zwischenmenschlichen Passungs Herausforderungen .....	184
3.3.6 Zwischenfazit: Analytisches Potenzial des Orientierungskonzepts.....	195
3.4 Zusammenführung der beiden Konzepte als Analysewerkzeug .....	200

<b>4 Lebensweltorientierung als didaktisches Prinzip .....</b>	<b>210</b>
4.1 Verhältnis zum außerschulischen Sport als Legitimationsfolie .....	211
4.1.1 Normative Positionen des Schulsports .....	211
4.1.2 Empirische Ergebnisse zur Positionierung des Schulsports .....	220
4.1.3 Schlussfolgerungen für die Entwicklung des didaktischen Prinzips .....	231
4.2 Definition der Ziele des Unterrichts .....	236
4.2.1 Aspekte der Handlungsfähigkeit .....	240
4.2.2 Fachmodell der Handlungsbefähigung .....	244
4.2.3 Schlussfolgerungen für die Entwicklung des didaktischen Prinzips .....	251
4.3 Analyse des außerschulischen Sports .....	256
4.3.1 Sportinszenierungen als Systematik zur Analyse .....	257
4.3.2 Analyse der Handlungsanforderungen im informellen Sport .....	262
4.3.3 Schlussfolgerungen für die Entwicklung des didaktischen Prinzips .....	276
4.4 Diagnose der Lernvoraussetzungen und Planung des Unterrichts .....	279
4.4.1 Didaktisches Sechseck als Diagnose- und Planungsinstrument .....	280
4.4.2 Diagnose und Planung für die Zielgruppe „Hauptschüler“ .....	295
4.4.3 Schlussfolgerungen für die Entwicklung des didaktischen Prinzips .....	311
4.5 Zusammenführung und Ausblick .....	316
4.5.1 Forderung nach Lebensweltorientierung .....	320
4.5.2 Planung von Lebensweltorientierung .....	321
4.5.3 Umsetzung von Lebensweltorientierung in einem Unterrichtsvorhaben .....	323
4.5.4 Ausblick auf das Unterrichtsvorhaben „Sport erfinden“ .....	331

<b>5 Fazit und Ausblick</b> .....	<b>335</b>
<b>6 Literaturverzeichnis</b> .....	<b>351</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>382</b>
1 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis .....	382
2 Überblick über die in Kap. 4 eingebrachten Studien .....	386



## 1 Einleitung

Wenn Schule das Ziel verfolgt, die jüngere Generation auf das außerschulische Leben vorzubereiten (vgl. Merrens, 2006, S. 91ff.), muss sie sich mit dem gegenwärtigen und zukünftigen Leben der Heranwachsenden<sup>1</sup> auseinandersetzen (vgl. z. B. Klafki, 2007). In diesem Zusammenhang hat dann auch die schulpädagogische und fachdidaktische Forschung zu klären, was einerseits die Schule und was andererseits das außerschulische Leben kennzeichnet und wie sich beide Bereiche im Unterricht mit dem Ziel der Lebensvorbereitung verbinden lassen.

Eine Klärung dieser Frage erscheint wichtiger denn je, da das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben gegenwärtig eine besondere Brisanz birgt: In Zeiten bildungspolitischer Reformen (u. a. durch Inklusion) und einer Ausweitung der Schulzeit durch den Ausbau der Ganztagschule verwischen alte Grenzen zwischen Schule und außerschulischem Leben. Hinzu kommt, dass seit der Jahrtausendwende – nicht zuletzt durch den PISA-Schock begünstigt – die öffentliche und wissenschaftsinterne Kritik an der Schule bezüglich ihres Beitrags zur Bildungsungleichheit wieder lauter wird (vgl. im Überblick u. a. Becker & Lauterbach, 2010). In diesem Zusammenhang wird z. B. kritisiert, dass in der Schule die lebensweltlich erworbenen Handlungsrepertoires bildungsferner Milieus abgewertet werden (vgl. Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2008). Die Schule als Pflichtveranstaltung für alle Heranwachsenden sieht sich heute mehr denn je aufgefordert, den pluralen gesellschaftlichen Milieus und den unterschiedlichen Vorerfahrungen der Schüler gerecht zu werden (vgl. z. B. Nohl, 2007). Dieser Sachverhalt kommt in wissenschaftlichen Diskursen um den richtigen Umgang mit einer wachsenden Heterogenität der Schülerschaft zum Ausdruck (vgl. z. B. Duncker, 2010).

Um Heterogenität konstruktiv für das Lernen nutzbar zu machen, ist eine gezielte Neuausrichtung des Unterrichts in Bezug auf sein Verhältnis zum außerschulischen Leben notwendig.

---

<sup>1</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Wenn nicht anders gekennzeichnet, sind damit immer beide Geschlechter gemeint.

Dies gilt besonders für den Schulsport. In sportpädagogischen und bildungspolitischen Diskursen hat der Schulsport sowohl einen fachspezifischen als auch einen allgemeinbildenden Auftrag (vgl. z. B. Prohl, 2009; Schierz & Thiele, 2013). Hierzu werden in vielen deutschen Lehrplänen „Sacherschließung“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ als die beiden Seiten des Fachauftrags formuliert und gleichberechtigt im Sinne eines Doppelauftrags gesehen (vgl. Stibbe, 2013, S. 18). Analog zum Ziel von Schule verfolgen die Lehrpläne insbesondere über den Auftrag der Sacherschließung das Ziel, die Schüler auf den außerschulischen Sport vorzubereiten.<sup>2</sup> Dieses Ziel besteht schon länger und ist eng mit sportdidaktischen Ansätzen einer Handlungsfähigkeit im Sport verbunden (vgl. Ehni, 1977; Kurz, 1977; Schierz & Thiele, 2013). Erste empirische Studien zeigen, dass Bezüge des Schulsports zum außerschulischen Sport im Grundschulalter gegeben sind und auch auf vielfältige Weise von Lehrern und Schülern gestaltet werden (vgl. Erhorn, 2012). Mit zunehmendem Alter wird jedoch die Umsetzung des Auftrags der Sacherschließung problematisch: Das im Schulsport Gelernte schätzen die Schüler für ihr außerschulisches Sporttreiben als kaum mehr verwertbar ein (vgl. Gerlach et al., 2006). Vor diesem Hintergrund stellt sich für die Sportpädagogik und hier v. a. die Sportdidaktik die Frage, wie in der Schule eine Vorbereitung auf den außerschulischen Sport gelingen kann.

Seit über 30 Jahren wird bereits angenommen, dass es für eine gelingende Vorbereitung auf den außerschulischen Sport wichtig ist, den außerschulischen Sport der Heranwachsenden im Schulsport zu berücksichtigen.

---

<sup>2</sup> In den Rahmenvorgaben des Lehrplans NRW wird dies als „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ bezeichnet (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 6). Ein Ziel ist, wie z. B. im Kernlehrplan der Hauptschule NRW formuliert, „anregende Impulse für die Lebens- und Freizeitplanung“ zu liefern (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013, S. 23). Ein bundesländerübergreifendes Anliegen der Lehrpläne ist zudem, den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten einer lebenslangen Sportpartizipation zu eröffnen (vgl. auch KMK, DSB & SMK, 2005).

Positive Einstellungen zum Sport wie auch Anreize zu sportlicher Betätigung über die Schule hinaus können offenbar v. a. dann gebildet werden, wenn der in der Schule vermittelte Sport Beziehungen zu dem Sport der Heranwachsenden in ihrer außerschulischen Lebenswelt und zu den dort erfahrenen und praktizierten Sinnbezügen und Bedeutungszuweisungen herstellt (Brettschneider, 1981, S. 32).

Wie der außerschulische Sport didaktisch in den Schulsport einbezogen werden kann, wird in der Sportpädagogik jedoch kaum thematisiert. Auch ist der außerschulische Sport aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, wie Individualisierung und Differenzierung von starken Veränderungen, wie z. B. Pluralität und Dynamik, betroffen, auf die der Schulsport entsprechend reagieren sollte (vgl. z. B. Schierz & Thiele, 2013; Thiele, 2011, S. 16-21). Diese Frage der Positionierung zum außerschulischen Sport hat besonders für den Sportunterricht eine hohe Relevanz.

Für den Sportunterricht dürften im Unterschied zu anderen Schulfächern Beziehungen zwischen Schule und außerschulischem Leben unmittelbar herzustellen sein, was v. a. damit zusammenhängt, dass Sport bei den Heranwachsenden zu den am häufigsten betriebenen und subjektiv wichtigsten Freizeitaktivitäten zählt (vgl. z. B. Grgic & Züchner, 2013). Mit Blick auf eine inhaltliche Konturierung des Fachs Sport ist zu bedenken, dass Heranwachsende sportbezogene Kompetenzen nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb erwerben (vgl. z. B. Kurz, 2010). Damit einhergehende Wirkbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Erfahrungen können v. a. im für alle Schüler verpflichtenden Sportunterricht problematisch sein.

Wie die Schule ist der Sportunterricht ebenfalls durch soziale Ungleichheit gekennzeichnet, wobei Benachteiligungen einzelner Schülergruppen festzustellen sind, die auch aus dem didaktisch-methodischen Umgang mit den Erfahrungsunterschieden der Heranwachsenden im außerschulischen Sport resultieren (vgl. z. B. Burrmann, 2015; Frohn, 2007; Grimminger, 2012; Mutz & Burrmann, 2014). Nicht zuletzt durch diesen Befund zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Sportunterricht, ist die sportpädagogische Forschung aufgefordert, die Wirkbeziehungen zwischen schulischem und außerschulischem Sport transparent zu machen. Zudem braucht insbesondere die gegenwärtige Sportunterrichtspraxis von der Wissenschaft Impulse für eine didaktisch-methodische Inszenierung der Wechselbeziehungen zwischen

schulischem und außerschulischem Sport, um der heterogenen Schülerschaft mit ihren jeweils spezifischen Erfahrungen gerecht zu werden. Bisher wurden jedoch die Wirk- und Wechselbeziehungen kaum systematisch untersucht, sodass für die Sportpädagogik diesbezüglich ein zentraler Forschungsbedarf konstatiert werden kann (vgl. Bräutigam, 2011a, S. 94).

Um die Wechsel- und Wirkbeziehungen von schulischem und außerschulischem Sport empirisch zu untersuchen und didaktisch zu gestalten, bedarf es einer Theorie, die u. a. beschreibt, wie das Fach Sport im Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben zu verorten ist. In der sportpädagogischen Literatur liegen hierzu durchaus einige Anknüpfungspunkte vor, jedoch fehlen theoretische Grundlagen. Vor diesem Hintergrund ist das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit darauf gerichtet, wie sich das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben im Fach Sport theoretisch bestimmen und praktisch gestalten lässt. Hiermit werden zwei miteinander verbundene Forschungsfragen gestellt:

1. Wie lässt sich das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben im Fach Sport bestimmen?
2. Wie lässt sich das Verhältnis von schulischem zum außerschulischem Sport im Sportunterricht gestalten?

Die Formulierung von zwei Forschungsfragen ist notwendig, um sowohl der wissenschaftlichen als auch der unterrichtspraktischen Relevanz des Themas gerecht zu werden. Um beide Forschungsfragen zu beantworten und die Ergebnisse innerhalb eines gemeinsamen Theoriezusammenhangs verbinden zu können, wird in der vorliegenden Arbeit die schulpädagogische Forderung nach Lebensweltorientierung aufgegriffen. Diese Forderung bezieht sich explizit auf das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben und bringt zum Ausdruck, dass das Lernen im Unterricht am außerschulischen Leben und den Erfahrungen der Heranwachsenden ausgerichtet sein soll (vgl. im Überblick z. B. Heursen, 1996). *Lebensweltorientierung* wird fächerübergreifend als didaktisches Prinzip verstanden und häufig synonym zu anderen Begriffen verwendet, wie z. B. *Lebensweltbezug*, *Lebensnähe* oder *Alltagsorientierung* (vgl. z. B. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 13). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Lebensweltorientierung anhand vorliegender Literatur untersucht und in einer eigens hierfür entwickelten Systematik in den sportpädagogischen Zusammen-

hang zur Bestimmung und zur Gestaltung des Verhältnisses von Schule und außerschulischem Leben im Fach Sport gebracht. Neben theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden aus der Sportpädagogik/Sportdidaktik werden auch Erkenntnisse aus der Schulpädagogik/allgemeinen Didaktik und den Sozialwissenschaften herangezogen. Durch diesen integrativen Ansatz kann die Arbeit beide Forschungsfragen unter dem Dach der Lebensweltorientierung verbinden und auch einen Beitrag zur theoretischen Spezifizierung und unterrichtspraktischen Konkretisierung der schulpädagogischen Forderung nach Lebensweltorientierung für den Schulsport leisten. Ziel der Arbeit ist, eine Theorie zum lebensweltorientierten Schulsport zu entwickeln.<sup>3</sup> Diese Theorie berücksichtigt besonders den für alle Schüler verpflichtenden Sportunterricht, da hier die eingangs dargelegten Überlegungen zum Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben in ausgeprägter Weise gelten und sich die einhergehenden Problemlagen zuspitzen. Die theoretischen Grundlagen lassen sich aber durchaus auf außerunterrichtliche Schulsportangebote beziehen (z. B. Sport im Ganztage), weshalb für die Theorie als Oberbegriff *Schulsport* und nicht Sportunterricht gewählt worden ist.

Die vorliegende Arbeit ist als Promotionsprojekt im Rahmen des interdisziplinären Dortmunder Forschungs- und Nachwuchskollegs „Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr-Lern-Prozessen“ (FUNKEN) entstanden.<sup>4</sup> Das Kolleg vereint mehrere Qualifikationsprojekte aus verschiedenen Fachdidaktiken mit dem Anliegen der Qualitätsverbesserung von Unterricht. In

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle soll betont werden, dass mit dieser Theorie nicht das Anliegen verfolgt wird, die Schule und den Schulsport grundlegend neu zu konzipieren. Es werden vielmehr ausgewählte Aspekte der schulischen und außerschulischen Praxis theoretisch untersucht und konstruktiv in Beziehung gesetzt, um so eine Theorie in Form mehrerer Theorieelemente zu generieren. Die Elemente können dann z. B. im Rahmen fachdidaktischer Entwicklungsforschung für die Weiterentwicklung „lokaler“ Theorien zum lebensweltorientierten Sportunterricht genutzt werden. Eine „lokale“ Theorie ist gegenstandsspezifisch und begrenzt generalisierbar (vgl. z. B. Prediger & Link, 2012).

<sup>4</sup> Das FUNKEN-Kolleg, das unter der Leitung der Professoren Prediger, Hinz, Hußmann, Ralle und Thiele umgesetzt wird, unterstützt Doktoranden durch Qualifizierungs- und Betreuungsangebote (vgl. <http://www.funken.tu-dortmund.de>). Das Forschungsprogramm wird über mehrere Grundprinzipien und Arbeitsbereiche konkretisiert (vgl. Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle, 2013; Prediger & Link, 2012).

diesem Zusammenhang liegt ein zentraler Fokus darauf, die Theorie und Praxis des Unterrichts zusammenzubringen, zwischen denen häufig eine Lücke beklagt wird (vgl. Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle, 2013; Prediger & Link, 2012). Hierzu wird im Kolleg mit dem Forschungsprogramm „Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell“ gearbeitet, das die beiden Zielperspektiven einer Unterrichtsentwicklung und Unterrichtserforschung verfolgt, wobei der Blick auf Lerngegenstände und Lernprozesse gerichtet ist. Vor diesem Hintergrund ist die Theorie zum lebensweltorientierten Schulsport ein erster grundlegender Schritt, um die Entwicklung und Erforschung konkreter Unterrichtsvorhaben zu ermöglichen. Die Ergebnisse der vorliegenden Theoriearbeit werden bereits erfolgreich zur Entwicklung und Erforschung lebensweltorientierter Unterrichtsvorhaben an Hauptschulen genutzt (vgl. z. B. Zander, 2016).

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt: Im Anschluss an die Einleitung werden im zweiten Kapitel über die Darlegung theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde die beiden bereits genannten Forschungsfragen differenziert begründet und in zwei Aufgabenbereiche der Theorieentwicklung überführt. Im dritten Kapitel soll dann die erste Forschungsfrage, wie sich das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben für das Fach Sport bestimmen lässt, beantwortet werden. Auf einer sozialisationstheoretischen Basis wird hierbei insbesondere der Begriff der *Lebensweltorientierung grundlagentheoretisch* untersucht. Aufgabe dieses dritten Kapitels ist die Entwicklung eines sozialisationstheoretischen Konstrukts der Lebensweltorientierung, das als Heuristik zur Analyse des Verhältnisses von Schule und außerschulischem Leben im Fach Sport genutzt werden kann. Im vierten Kapitel soll dann die zweite Forschungsfrage, wie sich das Verhältnis von schulischem zum außerschulischem Sport im Sportunterricht gestalten lässt, beantwortet werden. Dazu wird der Begriff der *Lebensweltorientierung in sportpädagogische Diskussionsstränge* eingebettet und auf die didaktische Relationierung des schulischen zum außerschulischen Sport bezogen. Aufgabe des vierten Kapitels ist die Entwicklung eines didaktischen Prinzips der Lebensweltorientierung, das zur Planung lebensweltorientierter Unterrichtsvorhaben genutzt werden kann. Im fünften Kapitel wird die Theoriearbeit mit einem Fazit und einem Ausblick abgeschlossen.

## 2 Aufgabenbereiche der Theorieentwicklung

In diesem Kapitel sollen durch die Darlegung des Forschungsstands, in Form theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde, die beiden, bereits in der Einleitung genannten, Forschungsfragen differenziert begründet und in zwei Aufgabenbereiche der Theorieentwicklung überführt werden.

Der Begriff *Lebensweltorientierung* ist besonders als sozialpädagogische Leitidee des Konzepts einer „Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ bekannt (vgl. v. a. Thiersch, 2003).<sup>5</sup> Lebensweltorientierung ist unter einer sozialpädagogischen Perspektive ein Diagnose- und Arbeitsprinzip, das einen „wertfreien“ und „weiten“ Fokus auf die Lebenswelten von i. d. R. einzelnen Menschen richtet.<sup>6</sup> Die Lebenswelt als eine jeweils spezifische Gesamtheit von Deutungs- und Handlungsmustern wird dann als Orientierungspunkt für Diagnose- und Arbeitsprozesse von und mit „hilfebedürf-

---

<sup>5</sup> Die Entwicklung des Konzepts der „Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ von Hans Thiersch beginnt in den 1960er-Jahren (vgl. im Überblick Thiersch, 2015a; 2015b) und hat insgesamt das sozialpädagogische Verständnis von Lebensweltorientierung geprägt. Das Konzepts einer „Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ betont, „dass der Ausgang aller Sozialen Arbeit in den alltäglichen Deutungs- und Handlungsmustern der AdressatInnen und ihren Bewältigungsanstrengungen liegt, dass – zum zweiten – dieser Alltag in Bezug auf seine Stärken, seine Probleme und seine Ressourcen im Horizont des Projekts Sozialer Gerechtigkeit verstanden und im Hinblick auf einen gelingenderen Alltag stabilisiert, verändert und neu strukturiert werden muss und dass – zum dritten – Soziale Arbeit von hier aus ihre wissenschaftlich, insbesondere sozialwissenschaftlich gestützten institutionellen und methodischen Konzepte entwirft. Das Konzept versucht, die Eigensinnigkeit der Lebenserfahrung und Bedürftigkeit der AdressatInnen mit den Möglichkeiten institutionell und professionell gefasster Sozialer Arbeit zu verbinden. Das Konzept ist bestimmt durch die hier liegenden Spannungen und hat seine Potenziale und Gefährdungen darin, dass und wie es gelingt, diese Spannungen zu gestalten“ (Thiersch, 2015b, S. 327).

<sup>6</sup> *Lebensweltorientierung* ist als Begriff in der Sozialpädagogik fest etabliert, jedoch gibt es kein einheitliches Verständnis. Ein Begriffsverständnis ist, „dass sich die sozialpädagogische Arbeit an der individuellen Situation der Adressaten orientiert, ihre Lebenslage und Lebensverhältnisse analysiert, ihr Bewusstsein und ihre emotionale Befindlichkeit konzeptionell berücksichtigt. Dabei sollen pädagogische Normen zurücktreten, um der Dignität des Alltags der Klienten Geltung zu verschaffen“ (Friebertshäuser, 2000, S. 33).

tigen“ Menschen genutzt (vgl. Deinet, 2010; Friebertshäuser, 2000; Mack, Raab & Rademacker, 2003). Das sozialpädagogische Verständnis der Lebensweltorientierung legt einen seiner Schwerpunkte auf die Kinder- und Jugendhilfe. Hierbei fokussiert es stärker auf Hilfen zur außerschulischen Lebensbewältigung als auf die schulische Förderung von Bildung (vgl. Mack et al., 2003, S. 221). Es begründet diese Aufgaben mit einem eigenen Bildungsverständnis, auch um sich von der „klassischen“ Schule mit ihren Aufgaben und ihrem Bildungsverständnis abzugrenzen (vgl. z. B. Rauschenbach, 2011). Die sozialpädagogischen Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Pädagogik für Kinder und Jugendliche wurden insgesamt erst in Ansätzen direkt auf die Handlungskontexte Schule und Unterricht bezogen (vgl. z. B. Thiersch, 2004), sodass, anknüpfend an die sozialpädagogischen Vorüberlegungen für die vorliegende Arbeit mit Blick auf das Ziel der Entwicklung einer Theorie zum lebensweltorientierten Schulsport, ein anderes Begriffsverständnis unter Berücksichtigung von schul- und sportpädagogischen Überlegungen sinnvoll erscheint.

In der vorliegenden Arbeit wird der lebensweltorientierte Schulsport zunächst in seiner Grundfigur, bezogen auf die vier Phänomene Schule, schulischer Sport, außerschulisches Leben und außerschulischer Sport, konzipiert, die über sechs Relationen miteinander verbunden sind (vgl. Abb. 1).

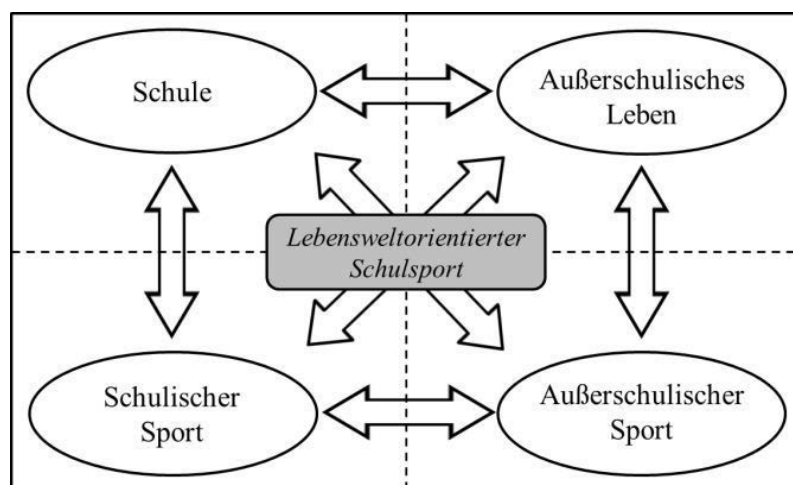


Abb. 1: Grundfigur des lebensweltorientierten Schulsports

Die Phänomene und ihre Relationen ergeben sich aus schul- und sportpädagogischen Anknüpfungspunkten, die im weiteren Verlauf des vorliegenden Kapitels dargelegt werden. Durch die Grundfigur



erhält der lebensweltorientierte Schulsport eine Struktur als sportpädagogischer Entwicklungs- und Forschungsgegenstand. In diesem Zusammenhang bezieht sich der Begriff der Lebensweltorientierung auf die Relationierung des Schulsports in dem komplexen Gefüge zwischen den genannten vier Phänomenen.

Ausgehend von der Grundfigur (vgl. Abb. 1), werden die Überlegungen zum lebensweltorientierten Schulsport in der vorliegenden Arbeit unter Bezugnahme auf die beiden Forschungsfragen auf die zwei horizontalen Relationen fokussiert, die – wie im Folgenden gezeigt wird – für seine theoretische Bestimmung und praktische Gestaltung besonders zu berücksichtigen sind:<sup>7</sup>

1. Schule und außerschulisches Leben,
2. schulischer und außerschulischer Sport.

Aus den zwei Forschungsfragen, die sich auf diese beiden Relationen beziehen, ergeben sich für die vorliegende Arbeit zwei gleichberechtigte und über die Grundfigur zusammengehörende Aufgabenbereiche einer Theorieentwicklung:

1. die Bestimmung des Verhältnisses von Schule und außerschulischem Leben im Fach Sport;
2. die Gestaltung des Verhältnisses vom schulischen zum außerschulischen Sport im Sportunterricht.

Der erste Aufgabenbereich bezieht sich auf die Weiterentwicklung von Grundlagentheorien, während der zweite Aufgabenbereich die Weiterentwicklung didaktischer Theorien vorsieht.<sup>8</sup> Zu Beginn der theoretischen Untersuchung wird aus einer eher deskriptiven Perspektive das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben mit seinen Möglichkeiten für das Fach Sport ausgelotet, bevor anschließend aus einer eher normativen Perspektive die Gestaltung

---

<sup>7</sup> Aufgrund dieser Fokussierung bietet die Grundfigur eines lebensweltorientierten Schulsports noch Möglichkeiten einer Ausdifferenzierung entlang der anderen Relationen. In diesem Zusammenhang kann der lebensweltorientierte Schulsports z. B. bezogen auf die vertikale Relation von Schule und schulischem Sport verstärkt untersucht werden.

<sup>8</sup> Grundsätzlich ist dazu anzumerken, dass die Aufgabenbereiche in ihren Folgen aufeinander aufbauen und die vorgenommene Trennung entsprechend analytischer Natur ist. Eine solche Trennung ist jedoch notwendig, um das relativ wenig bearbeitete Thema eines lebensweltorientierten Schulsports zu strukturieren. Auch kann mit Blick auf die forschungsprogrammatische Ausrichtung der Arbeit die Theorie explizit auf die beiden Anwendungsgebiete der Entwicklung und Erforschung von Unterricht zugeschnitten werden.

des Verhältnisses vom schulischen zum außerschulischen Sport im Sportunterricht beleuchtet wird.

### *2.1 Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben*

Um das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben, ausgehend von der Schule, theoretisch zu bestimmen, werden im Folgenden die Erkenntnisse der Schultheorie genutzt. Ein Kernproblem jeder Schultheorie ist, dass sie das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben klären muss (vgl. Tillmann, 1993, S. 8). Mithilfe der Schultheorie kann sichtbar werden, dass Lebensweltorientierung als ein konstitutives Phänomen von Schule und in der Folge auch von Schulsport gedacht werden muss.

Der zentrale Gründungszweck der heutigen Schule liegt in der Vorbereitung der Heranwachsenden auf das außerschulische Leben (vgl. u. a. Lipski, 2004; Merkens, 2006, S. 91ff.). Grundsätzlich ist Schulbildung für alle Heranwachsenden wichtig, weil sie u. a. gesellschaftliche Teilhabe und Mitverantwortung ermöglicht (vgl. Krappmann & Lüscher, 2009, S. 331). Aufgrund veränderter Lebensbedingungen und -anforderungen in der modernen Gesellschaft ist die gegenwärtige Idee von Schule entstanden:

Die Schule verdankt in der Moderne ihre Entstehung der Tatsache, dass die jüngere Generation Fertigkeiten und ein Wissen erwerben musste, über das die jeweiligen Eltern und der nähere Umkreis ihrer Umgebung nicht verfügten (Merkens, 2006, S. 21).

Das Leben in der heutigen Gesellschaft bedarf einer Institution wie der Schule, um diese Aufgabe zu erfüllen, und umgekehrt ist die Schule auf das Leben in der modernen Gesellschaft bezogen. In der Schultheorie finden sich mehrere Leitbilder von Schule (vgl. Meyer, 1997, S. 82ff.), die trotz ihrer Unterschiede den gemeinsamen Standpunkt vertreten, dass Schule kein Selbstzweck sein darf. Ausgehend von ihrem zentralen Gründungszweck und dem damit einhergehenden Ziel von Unterricht soll die Institution Schule verschiedene Funktionen zur gesellschaftlichen Reproduktion und Innovation erfüllen (vgl. z. B. Fend, 2008). Hierzu ist es für die Schule wichtig, dass sie zwischen dem alltäglichen Leben des

Einzelnen und der Gesellschaft vermittelt. „Sie hat eine Brückenfunktion“ (Hofer, 2000, S. 13).<sup>9</sup>

Kritiker sehen die Schule seit ihrer Gründung der Gefahr ausgesetzt, sich zu verselbstständigen (vgl. Merkens, 2006, S. 91ff.). Ihr wird von Schulkritikern vorgeworfen, dass sie ihren Zweck aus den Augen verliert und die Schüler unzureichend auf das Leben vorbereitet, was z. B. anhand des fehlenden Umgangs mit Heterogenität, der Widersprüchlichkeit ihrer Funktionen oder der Erzeugung von Ungleichheit begründet wird (vgl. z. B. Baur, Mack & Schroeder, 2004; Brügelmann, 2010; Freitag, 2007; Helsper, 1990). Unabhängig von den spezifischen Formen und Begründungen der Schulkritik sieht sich die Schule aufgrund ihrer „Distanz“ zum Leben immer auch der Forderung nach „Nähe“ zum Leben ausgesetzt (vgl. z. B. Chott, 1988; Kramp, 1961; Mack, Raab & Rademacker, 2003). „Nähe“ und „Distanz“ als schulische Eigenschaften oder als Beschreibung des Verhältnisses von Schule und Leben ergeben sich aus einseitig gewichteten Ausprägungen von mehreren dichotom gedachten Strukturmerkmalen, wie zum Beispiel (vgl. Leschinsky, 1996, S. 13ff.):

- Denken, Sprechen, Diskutieren vs. Handeln und praktische Bewährung,
- Ausprobieren vs. Ernstcharakter,
- Autonomie der Schule vs. Einheit mit dem Leben.

Mit Blick auf diese exemplarische Aufzählung von idealtypischen Strukturmerkmalen wird deutlich, dass sich die Schule vom außerschulischen Leben unterscheiden lässt, wobei das Verhältnis beider Handlungsbereiche hiermit noch nicht thematisiert wird. Mit Blick auf eine Beschreibung und Bewertung von Lernprozessen wird sichtbar, dass die einzelnen jeweils positiven Eigenschaften von Schule, wie die Distanz der Schule zum Leben, gleichzeitig als spezifische strukturbedingte Schwäche einer Lebensferne wahrgenommen werden können (vgl. Leschinsky, 1996, S. 13).

Zusammengefasst ist für die heutige Schule, die ihr Ziel in der Lebensvorbereitung der Heranwachsenden sieht, nicht nur die

---

<sup>9</sup> Einzelne (Teil-)Funktionen von Schule (z. B. Selektionsfunktion) können in ihren Ausprägungen durch die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems verschleiert werden (vgl. bereits Bourdieu & Passeron, 1971). Die Funktionen sind daher im Rahmen empirischer Studien auch kritisch z. B. bezüglich einer schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit zu betrachten.

„Distanz“, sondern auch die „Nähe“ zum außerschulischen Leben entscheidend. Aus einer schultheoretischen Perspektive bedingen sich beide Aspekte gegenseitig und stehen mit Blick auf den Unterricht als Pole in einer dialektischen Beziehung, wo sie als normative „Sollvorgaben“ von Schule in ein konstruktives Verhältnis zu bringen sind. In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben lassen sich unterschiedliche Positionen finden, die verschiedene Möglichkeiten einer Wiedervereinigung von Schule und Leben als „Schulleben“ beschreiben (vgl. z. B. Gudjons, 2003, S. 249ff.). Dieses sogenannte *Schulleben* fungiert dann als Brücke zwischen Schule und Leben und kann auch mithilfe des Sports gestaltet werden (vgl. u. a. Funke, 1985). Jedoch wird der Sport in schultheoretischen Positionen und schulpädagogischen Überlegungen selten explizit berücksichtigt (vgl. z. B. Kruse, 2004). Die Rolle des Schulsports im Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben wurde damit bisher unzureichend beantwortet.

In der vorliegenden Arbeit wird mit Blick auf die normativen Sollvorgaben zum dialektischen Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben nun für eine Position plädiert, die Schule als Lern- und Lebensraum versteht (vgl. v. a. von Hentig, 2003). In dieser Position soll das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben einerseits durch Distanz (Lernraum) und andererseits durch Nähe (Lebensraum) gekennzeichnet sein. In der Sportdidaktik finden sich analog zur Schultheorie ähnliche Überlegungen, wobei es – anders als in der Schultheorie – darum geht, zu bestimmen, wie in der Schule der außerschulische Sport zum „Schulsport“ wird (vgl. z. B. Ehni, 1977). Das Verhältnis dieser beiden Pole lässt sich dabei im Sinne der dialektischen Grundausrichtung als „Mitwelt“ bestimmen. *Mitwelt* meint hier, dass der schulische Sport in ein wechselseitig konstruktives Verhältnis zum außerschulischen Sport gebracht werden soll (vgl. v. a. Schierz, 1993).<sup>10</sup>

Das zentrale Defizit der genannten schultheoretischen und sportdidaktischen Überlegungen liegt darin, dass sie die Herstellung einer Verbindung der schulischen und außerschulischen Handlungsbe-

---

<sup>10</sup> Schierz (1993) erläutert auch andere mögliche Verhältnisse einer Eigen-, Doppel- und Gegenwelt. Diese werden in Kap. 4.1.1 dargelegt und diskutiert.

reiche für den Unterricht nicht differenziert beschreiben oder erklären können, weil ihnen eine prozessbezogene Sicht auf das Lehren und Lernen fehlt. Stattdessen liegt ihr Schwerpunkt auf der Begründung der Notwendigkeit einer „distanziert“ und zugleich „nahen“ oder „wechselseitig-konstruktiven“ Bezugnahme der Schule auf das außerschulische Leben. Das Verhältnis selbst wird kaum systematisch spezifiziert und ausbuchstabiert. Die Herstellung eines konstruktiven Verhältnisses von Schule und außerschulischem Leben im Spannungsfeld von „Distanz“ und „Nähe“ ist für die Qualität schulischen Unterrichts jedoch konstitutiv:

Die Situation ist eigentlich paradox: Die Schule als Institution ist – z. T. krampfhaft und um den Preis des Odiums der Weltfremdheit – bemüht, das wirkliche Leben aus der Schule fernzuhalten, aber sie gewinnt ihre pädagogische Qualität erst dadurch, dass sie das ausgetriebene Leben wieder in die Schule zurückholt (Meyer, 1997, S. 62).

Auch wenn die Forderung einer Lebensweltorientierung vor dem Hintergrund schultheoretischer Überlegungen gut begründet sein mag, wird sie in der Schulpraxis tendenziell einseitig zugunsten der „Nähe“ gelöst. Leschinsky (1996, S. 12) spricht von einer „Eigengesetzlichkeit der Schule [...], die die praktische Umsetzung als sinnvoll erkannter pädagogischer Konzepte immer wieder hinauschiebt oder gänzlich verhindert“. Mit Blick auf die Umsetzung der Forderung kommt noch ein zusätzlicher Aspekt hinzu: So ist aus einer historischen Perspektive die Institution Schule relativ veränderungsresistent, wohingegen sich das außerschulische Leben im Kontext gesamtgesellschaftlicher Veränderungen gravierender verändert hat (vgl. z. B. Klemm, 2004). Allgemein kann mit Blick auf die (bildungspolitische) Entwicklung von Schule eine Traditionslinie von der antimodernen über die promoderne bis zur postmodernen „Exterritorialität“ von Schule identifiziert werden (Leschinsky, 1990b, S. 392). Die verbindenden Merkmale dieser Traditionslinie sind einerseits Abstand zu gesellschaftlicher Realität und andererseits Ohnmacht ihr gegenüber (Leschinsky, 1990b, S. 392).

Schule soll sich mit dem Leben bewegen, doch sind die bildungspolitischen Bemühungen hierzu eher von einer oberflächlichen als von grundlegender Art. Im Zuge der Veränderungen von Schule erscheint trotz weitreichender pädagogischer Forderungen zur Lebensnähe eine konsequente Bezugnahme zum außerschulischen Leben bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht gelungen. Vielmehr ist

sogar anzunehmen, dass sich aufgrund gravierender gesellschaftlicher Veränderungen (u. a. gesteigerte Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen) die Distanz zumindest für einen Teil der Schülerschaft verstärkt hat, denn

die alltagspraktische Relevanz von Lehrmitteln, der Nutzen des vermittelten schulischen Bildungswissens für die alltägliche Lebensführung der Kinder, aber auch die didaktische – zumeist akademisierte – Aufbereitung der schulischen Bildungsinhalte hat mit dem, was Kinder interessiert und was sie im Alltagsleben beschäftigt, oft nur wenig zu tun (Grundmann et al., 2008, S. 46).

Inwieweit Schüler eine Diskrepanz zwischen Schule und außerschulischem Leben erleben, dürfte u. a. stark davon abhängen, wie die lebensweltlichen Perspektiven der Schüler auf z. B. Lerngegenstände didaktisch-methodisch im Unterricht aufgegriffen werden: „Schüler verlangen vom Lernen, dass es Sinn macht. Und sie wollen an der Produktion von Sinn beteiligt sein“ (Hofer, 2000, S. 12). *Für die Umsetzung eines solchen, lebensweltorientierten Unterrichts wird in der vorliegenden Arbeit grundlegend untersucht (vgl. Kap. 3), was für Heranwachsende die Schule und das außerschulische Leben kennzeichnet und wie sich beide Bereiche produktiv für das Lernen verbinden lassen.*

Mit Blick auf die letzten 50 Jahre finden sich verschiedene bildungspolitische Bestrebungen, um direkt oder indirekt auf das Verhältnis von Schule zum außerschulischen Leben einzuwirken. Exemplarisch wird auf das Anliegen der Bildungsreform der 1960/1970er-Jahre, auf Projekte zur Schulöffnung der 1980/1990er-Jahre und die ab der Jahrtausendwende eingesetzte Kompetenzorientierung von Unterricht eingegangen, um die Komplexität des Verhältnisses von Schule und außerschulischem Leben und die damit einhergehende Schwierigkeit einer gezielten Steuerung zu verdeutlichen:

1. *Bildungsreform*: Als Folge des Sputnik-Schocks initiiert, lag der Fokus in dieser Phase auf einer „äußeren“ Schulreform zur Neustrukturierung des Schulsystems, wobei zugleich gesellschaftliche Veränderungen intendiert wurden. Neue Schulformen (z. B. Gesamtschule) und -angebote (z. B. Ganztagsbetreuung), aber auch qualitative Aspekte von Schule und Unterricht (z. B. Formen der Leistungsbeurteilung)

wurden v. a. im Hinblick auf Fragen zu Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit diskutiert (vgl. z. B. Leschinsky, 1990b). Diese öffentliche und wissenschaftsinterne Debatte um grundlegende Erziehungs- und Bildungsfragen fand in den 1960er-Jahren statt, bevor sie in Teilen als Empfehlungen des deutschen Bildungsrats im Jahr 1970 in einem Strukturplan für das Bildungswesen mündeten (vgl. Uhle, 2004, S. 49f.). Mit Blick auf das Verhältnis von Schule und Leben können die 1960er-Jahre als besondere Zeitspanne gravierender Veränderungsimpulse aufgefasst werden, die z. T. auch realisiert wurden (vgl. kritisch u. a. Bauer & Bittlingmayer, 2005). Das Verhältnis von Schule zum außerschulischen Leben sollte in dieser Reformphase, insbesondere bezogen auf die Struktur und Zugänglichkeit von schulischer Bildung, verändert werden, was sich im Ergebnis u. a. in einer Bildungsexpansion und einer sozialstrukturellen Öffnung schulischer Bildungsangebote niederschlug. Vereinfacht gesprochen, sollten „neue“ Formen der Partizipation an Bildung eine „gerechtere“ Bezugnahme auf die Vielfalt des außerschulischen Lebens im Kontext einer veränderten Gesellschaft ermöglichen. Mit Blick auf die 1960/1970er-Jahre kann gesamtgesellschaftlich von einem „Individualisierungsschub“ gesprochen werden (Leschinsky, 1990a, S. 13), der nicht nur die Bildungspolitik, sondern auch die politischen Entscheidungen zu anderen Lebensbereichen erfasste (z. B. der Familie). In dieser Phase war es v. a. auch ein Anspruch der Wissenschaft, die Schule und die Gesellschaft zu innovieren und „neu“ wechselseitig aufeinander auszurichten (vgl. z. B. von Hentig, 1970).

2. *Schulöffnung*: In den 80er- und 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts vollzog sich im Rahmen der „inneren Schulreform“ eine weitere Veränderung des Verhältnisses von Schule zum außerschulischen Leben. Diese Phase kann als eine Art Weiterentwicklung der in den 1960/1970er-Jahren angestoßenen Bildungsreform angesehen werden. Der Fokus lag hierbei neben der Gestaltung des Schullebens (vgl. z. B. Bildungskommission NRW, 1995) auf einer expliziten Öffnung der Schule hin zum außerschulischen Leben, was sich an verschiedenen „Schulöffnungsprojekten“ dokumentieren lässt (vgl. z. B. Elskemper-Mader, Ledig & de Rijke, 1991, S. 620). Die Idee von Schulöffnung war nicht die Ergänzung

der klassischen Unterrichtsschule, sondern ein eigenständiges Schulkonzept, „um gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen an Schule sowie den veränderten Ansprüchen und Interessen einer neuen Schülergeneration besser gerecht zu werden“ (Elskemper-Mader et al., 1991, S. 620). Mit Blick auf diese „bildungspolitische“ Phase der Schulöffnung entstanden nicht nur praktische Projekte an Einzelschulen, sondern auch vielfältige konzeptuelle Überlegungen zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht (vgl. im Überblick u. a. Elskemper-Mader, 1992, S. 219ff.). Ein zentraler Gedanke der Wissenschaft war, das Lernen an außerschulischen Lernorten und mit außerschulischen Experten in das Schulleben zu integrieren (vgl. z. B. Haenisch, 2001).

3. *Kompetenzorientierung*: Im Zuge des PISA-Schocks um die Jahrtausendwende und den sich anschließenden Überlegungen zur Kompetenzorientierung von Unterricht finden sich neuerdings in den bildungspolitischen Forderungen und eingeleiteten Maßnahmen auch thematische Bezüge zum Verhältnis von Schule und Leben. Die Phase der Kompetenzorientierung verfolgt das Anliegen einer veränderten Steuerung und stärkeren Funktionalisierung des Bildungssystems u. a. über die Festlegung von nationalen Bildungsstandards. Unter Maßvorgabe von *Bildungsstandards* (vgl. Klieme et al., 2007) rückt der „Output“ des Lernens u. a. als eine an ökonomischen Prinzipien gesteuerte Regelgröße in den Blick. Die Bestimmung der Quantität und Qualität des Outputs bezieht sich dabei unmittelbar auf das außerschulische Leben, welches v. a. unter Verweis auf gesellschaftliche Herausforderungen an Kompetenzen für die zukünftige Berufswelt gekoppelt wird. Im Rahmen der Debatte um eine Kompetenzorientierung zeigen sich in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen durchaus Anschlüsse an „vergangene“ bildungspolitische Impulse der Neustrukturierung des Bildungssystems (vgl. Punkt 1: Bildungsreform) und der Öffnung der Schule zum Leben (vgl. Punkt 2: Schulöffnung). Mit Blick auf das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben hat die Debatte der Kompetenzorientierung aber bisher noch nicht, wie die Maßnahmen des letzten Jahrhunderts, grundlegenden Reformcharakter angenommen, sondern sie stellen eher erste



Überlegungen dar, die sich zudem stärker auf Unterricht und bisher eher pragmatisch auf die Gestaltung von kompetenzorientierten Aufgaben beziehen (vgl. Feindt & Meyer, 2010; Kleinknecht, Bohl, Maier & Metz, 2013). In diesem Zusammenhang beziehen sich die Forderungen nach einem Bezug zum Leben v. a. auf die Festlegung von gesellschaftlichen Erwartungen im aufgabenbasierten Kompetenzerwerb und die Bestimmung lebensnaher Anwendungsbezüge von aufgabenbezogenem Wissen zur unterrichtlichen Lern- und Motivationssteigerung. Eine grundlegende Diskussion über die Öffnung von Schule, wie sie mit Blick auf Ziele, Inhalte und Methoden an einzelnen Schulen Ende des letzten Jahrhunderts geführt wurde, findet in der Wissenschaft eher nicht statt.

Insgesamt zeigen die bildungspolitischen Maßnahmen, dass das Verhältnis von Schule und Leben ein „altes“ Thema ist, wobei es auch aktuell wieder Versuche gibt, das Verhältnis von Schule und Leben „neu“ zu justieren. Auch wenn bildungspolitisch ein grundlegender Bedarf für die konkrete Unterrichtsgestaltung erkannt wird (vgl. z. B. Kommission „Anwalt des Kindes“, 1989), sind direkte bildungspolitische Reformbemühungen auf Unterrichtsebene zur Verbesserung des Verhältnisses von Schule und außerschulischem Leben selten zu finden. Im Kontext eines allgemeinen Anliegens der Qualitätssteigerung von Unterricht (vgl. z. B. Helmke, 2007) sollten zukünftige Reformen das Thema der Lebensweltorientierung explizit auch für die praktische Gestaltung von Unterricht in den Blick nehmen. *Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Qualitätssteigerung des Unterrichts leisten und den Lehrkräften praktische Anregungen für den Einbezug des außerschulischen Lebens anbieten (vgl. Kap. 4).*

Eine positive Entwicklung von Schulkultur, aber auch von Schulsportkultur, ist in hohem Maße angewiesen auf die Bezugnahme der Schule auf das außerschulische Leben (vgl. Grupe & Krüger, 2007, S. 205f.). Aktuelle Reformen zu Schule und Unterricht, die mit der Einflussnahme auf das Verhältnis von Schule und außerschulischem Leben einhergehen, lassen sich v. a. mit Blick auf die bestehenden Bildungsungleichheiten im deutschen Schulsystem begründen (vgl. im Überblick u. a. Becker & Lauterbach, 2010). Die Schule ist im Hinblick auf das außerschulische Leben und die Vorerfahrungen der Schüler auf Gleichbehandlung ausgerichtet, zum Beispiel in Form schulischer Erwartungen an bestimmte

Umgangsformen, obwohl das außerschulische Leben durch große Unterschiede gekennzeichnet ist. „Unter den Bedingungen der Ungleichheit ist aber Gleichbehandlung letztlich immer Ungleichbehandlung“ (Giesecke, 2003, S. 256). Schule ist damit keine neutrale Instanz, die mit ihren Inszenierungen zu jeder Zielgruppe gleich gut/schlecht passt. Insbesondere vor dem Hintergrund einer gesteigerten Heterogenität des Lebens erscheinen daher die normativen „Sollvorgaben“ von Lebensweltorientierung als einem schulischen Lernen zur Lebensvorbereitung in Gefahr. Will man der Heterogenität der Heranwachsenden im schulischen Rahmen eines lebensweltorientierten Fachunterrichts mit dem Ziel der Lebensvorbereitung gerecht werden, müssen v. a. auch Theoriedefizite zur Erklärung der Passung von Schule und bestimmten Zielgruppen behoben werden. *Die vorliegende Arbeit soll durch die Nutzbarmachung von u. a. sozialisationstheoretischen Überlegungen diesbezüglich einen Theoriebeitrag leisten (vgl. Kap. 3).*

Mit Bezug auf die klassischen Befunde bildungssoziologischer Studien (vgl. u. a. Bourdieu & Passeron, 1971), die aktuell auch durch Befunde der PISA-Studie gestützt werden (vgl. z. B. Trautwein, Baumert & Maaz, 2007), dürften v. a. „bildungsferne“ Heranwachsende in Kombination mit bestimmten Erfahrungshintergründen (wie z. B. ein Migrationshintergrund oder ein sozioökonomisch schwacher Hintergrund) in der Schule weniger Anchlüsse an das Leben finden als Heranwachsende aus „bildungsnahen“ Familien (mit z. B. einem akademischen Hintergrund). Schule kann so als eine Mittelschichtsinstitution gelten, die die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Heranwachsenden nicht gleichberechtigt berücksichtigt, sondern einseitig aufgreift (vgl. z. B. Kraus, 2004). Bisher liegen dazu v. a. Arbeiten vor, die sich allgemein auf die Institution Schule beziehen (z. B. Hiller, 1991; Nohl, 2007; Sturm, 2013), die auf folgenden Sachverhalt hindeuten: Schule reproduziert Ungleichheit bei gleichzeitiger Möglichkeit zur Emanzipation. Eine Spezifizierung dieser ambivalenten Potenziale und Funktionen von Schule für einzelne Fächer sollte zumindest für das Fach Sport noch weiter präzisiert werden. *Die vorliegende Theoriearbeit soll aufzeigen, wie prinzipiell alle Schüler vom Schulsport profitieren können (vgl. Kap. 3 und 4).*

## 2.2 *Verhältnis von schulischem zum außerschulischem Sport*

In der Sportpädagogik wird, ähnlich wie in der Schultheorie, die Schule mit dem außerschulischen Leben – fokussiert auf den schulischen und außerschulischen Sport – in Beziehung gesetzt. Seit den 1970er-Jahren haben sich die Sportpädagogik und Sportdidaktik hinsichtlich der Bestimmung von Zielen und Inhalten des Schulsports zunehmend stärker am außerschulischen Sport orientiert. Die Veränderungen im außerschulischen Sport mündeten schließlich in einer didaktischen Neuausrichtung, die sich auch in der Umbenennung von „Leibeserziehung“ in „Sportunterricht“ niederschlug (vgl. u. a. Bräutigam, 2011b, S. 236). In der Sportpädagogik haben sich verschiedene Autoren mit dem Verhältnis des Schulsports zum außerschulischen Sport beschäftigt, wobei der Begriff der *Lebensweltorientierung* eher unsystematisch verwendet wurde (vgl. z. B. Hildebrandt, 1993a, 1993b; Hildebrandt & Schmidt, 1997; Laging, 1995).<sup>11</sup> Die Sportdidaktik hat für das Verhältnis des schulischen zum außerschulischen Sport als eines ihrer zentralen Phänomene keinen gemeinsamen Begriff und keinen theoretischen Gesamtzusammenhang. *An diesem Desiderat setzt die vorliegende Arbeit mit ihrem Schwerpunkt einer theoretischen Begriffsklärung an (vgl. Kap. 3 und 4).*

Der Begriff der *Lebensweltorientierung* ist insgesamt in der Disziplin Sportpädagogik nicht eindeutig verankert, auch wenn sich zum Thema durchaus einige Anknüpfungspunkte finden lassen:

- Im Sinne eines *didaktischen Prinzips* hat bisher nur Hildebrandt (1993b) explizit mit dem Begriff „Lebensweltorientierung“ gearbeitet. Der Begriff ist jedoch nicht eindeutig besetzt und wird auch vom selben Autor durch den Begriff des „Lebensweltbezugs“ ausgetauscht (vgl. Hildebrandt, 1993a). In beiden begrifflichen Zusammenhängen dieses Autors stellt die Kategorie der Lebenswelt, die hier erkenntnistheoretisch und sozialökologisch bestimmt wird, den zentralen theoretischen

---

<sup>11</sup> In der Sportpädagogik wird auch der Begriff *Lebensnähe* verwendet (vgl. Gröbning, 1974; Schierz, 1995). Lebensnähe ist ein „didaktisches Prinzip, das bei der Auswahl und Darbietung des Lernstoffes die Beachtung der räumlich-geographischen und der soziokulturellen Umwelt des Kindes bzw. Jugendlichen verlangt“ (Gröbning, 1974, S. 51). Die Bestimmung der soziokulturellen Umwelt wird bei Gröbning als eine Schwierigkeit der Umsetzung von Lebensnähe angesehen.

schen Rahmen dar. Andere Autoren (vgl. z. B. Schierz, 1995) haben sich mit dem Begriff „Lebensnähe“ einem ähnlichen Thema zugewendet. Dabei wurde Lebensweltorientierung unter anderen Namen als didaktisches Prinzip v. a. in einer schul- und bildungstheoretischen Betrachtung konzipiert (vgl. Schierz, 1997). Ausgangspunkt ist hier v. a. die Schule mit ihren Zielen und Aufgaben.

- Als ein *Bestandteil sportdidaktischer Konzepte* finden sich (indirekt) in den zentralen aktuellen Konzepten (vgl. im Überblick Bräutigam, 2011b, S. 91ff.) bei allen Verfassern Gedanken zur Lebensweltorientierung wieder. So lassen sich in den zentralen sportdidaktischen Ansätzen (vgl. Balz, 2009) Positionen zum Verhältnis von Schule und Leben finden, doch werden sie selten explizit herausgestellt und begrifflich benannt. Lediglich im Konzept der „Handlungsfähigkeit im Sport“ ist die Idee systematisch ausgearbeitet worden (v. a. Ehni, 1977; Kurz, 1977; Schierz & Thiele, 2013), wobei das gesellschaftlich konstruierte Phänomen Sport im Spannungsfeld von Schule und außerschulischem Leben im Zentrum dieser sportdidaktischen Vorstellung von Lebensweltorientierung steht.
- Als einer grundlegenden *Betrachtungsweise der Sportpädagogik* haben sich Dietrich und Landau (1990) indirekt mit dem Begriff der Lebensweltorientierung beschäftigt. Ihr Anliegen war es, für die Sportpädagogik und ihre Untersuchungsgegenstände eine lebensweltliche Betrachtungsweise im Sinne einer spezifischen Theorieperspektive zu entwerfen (Dietrich & Landau, 1990, z. B. S. 58f.). Die Autoren stellen den Gedanken der Lebensweltanalyse im Sinne einer „Diagnose“ in den Mittelpunkt. Ausgangspunkt ihrer Sichtweise ist die Gefahr, dass einzelne Erziehungskonzepte mit einseitigen Sichtweisen auf Bewegung die Forderungen und Möglichkeiten der Gegenwart verfehlen und letztendlich nicht den körper- und sportbezogenen Entwicklungspotenzialen der Heranwachsenden gerecht werden.
- Als Befunde *empirischer Studien* der Schulsportforschung (vgl. v. a. Erhorn, 2012) oder als „verstreute“ Forschungsergebnisse – insbesondere zur Schülerperspektive (vgl. im Überblick Bräutigam, 2011a), aber auch der Lehrer-

perspektive (vgl. im Überblick Miethling, 2011) – liegen viele für das Thema der Lebensweltorientierung relevante Erkenntnisse vor. Der Bezug dieser Ergebnisse auf das Thema der Lebensweltorientierung wird durch die plausible schulpädagogische Annahme gestützt, dass die heutige Schule vom außerschulischen Leben nicht abtrennbar ist (vgl. Grunder, 2001, S. 261) und alle schulischen Akteure auch Anteile ihrer außerschulischen (Sport-)Erfahrungen in den Sportunterricht hereintragen.

Aufgrund der Tradition des Fachs zu Fragen nach dem Verhältnis des Schulsports zum außerschulischen Sport erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Thema der Lebensweltorientierung innerhalb der Sportpädagogik schon länger, jedoch kaum explizit und grundlegend. Wenn das Thema bearbeitet wird, dann erfolgt die Bearbeitung i. d. R. normativ und zweckgebunden, um z. B. ein spezifisches Verständnis von Schulsport zu begründen.

Unabhängig von der Varianz sportdidaktischer Überlegungen, Leitvorstellungen und Konzepte zum Schulsport gibt es in der Sportdidaktik einen Konsens, dass sich der Sport innerhalb der Schule vom Sport außerhalb unterscheidet:

Durch die schulischen Rahmenbedingungen erfährt der Sport einen besonderen Zuschnitt, sodass er sich grundsätzlich von der außerschulischen Bewegungs- und Sportkultur unterscheidet. Er verliert etwas von seiner Spontaneität, Freiwilligkeit und Zweckfreiheit. Er gewinnt aber die Chance, mit seinen fraglos vorhandenen Potenzialen anspruchsvolle Erziehungsziele zuverlässig und systematisch zu verfolgen und dabei alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen (Bräutigam, 2011b, S. 53).

Die Besonderheit des schulischen Sports wurde spätestens seit Volkamers Überlegungen (1987, S. 62) als „pragmatische Paradoxie“ bekannt: Seiner Ansicht nach stehe der Sport als Pflichtfach mit der Willkür und Folgenlosigkeit des außerschulischen Sports im Widerspruch. Bereits einige Jahre zuvor wurden ähnliche Überlegungen mit Bezug auf das Phänomen Spiel getroffen (vgl. Dietrich, 1980). Allgemein wurden diese Differenzüberlegungen auch von Sportpädagogen für den Sportunterricht aufgegriffen und im Hinblick auf das Lernen problematisiert (vgl. z. B. Prohl, 2010, S. 99ff.). Dabei sind Sport und Spiel als originär außerschulische Phänomene konzipiert worden, die in die Schule integriert wurden. Aktuell wird die Vielfalt der Erscheinungsformen des Sports

häufig nach der Organisationsform in *formelle* oder *informelle Sportangebote* geteilt (vgl. z. B. Balz & Kuhlmann, 2006, S. 116ff.), die sich auch auf das Verhältnis von schulischem und außerschulischem Sport übertragen lassen, was jedoch noch nicht systematisch gemacht wurde.

Insgesamt stehen in den älteren wie auch aktuellen Überlegungen eher strukturelle Aspekte im Mittelpunkt der Betrachtung, sodass die konkreten Herstellungsprinzipien einer Konstruktion von Sport oder Spiel eher unbeleuchtet geblieben sind. Gegenwärtig fehlt in der Sportpädagogik zur schulisch-außerschulischen Zweiteilung eine Aktualisierung der strukturellen Überlegungen, die zugleich auch stärker die Handlungsprinzipien berücksichtigen. Das Kernproblem scheint auch hier eng mit der Bestimmung des Sports zusammenzuhängen, da sich das Phänomen in seiner empirischen Vielfalt schwierig systematisieren lässt. Das heißt, für einen differenzierten Vergleich müssen erst geeignete, theoretisch fundierte Begriffe als „Instrumente“ entwickelt werden. *Die vorliegende Theoriearbeit soll hierzu Kategorien liefern (vgl. Kap. 3).*

Betrachtet man das Verhältnis des schulischen zum außerschulischen Sport, geht es demnach explizit um eine Bestimmung des Phänomens Sport. Diese Frage lässt sich aber vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse kaum beantworten, weil es *den* Sport nicht gibt:

Die parallelen Prozesse der Differenzierung und Individualisierung, der Verdichtung und Dynamisierung haben die Komplexität des Phänomens so weit gesteigert, dass alle Versuche der Bestimmung im Grunde nur dessen Nicht-Bestimmbarkeit dokumentieren (Schierz & Thiele, 2013, S. 128).

Die Sportpädagogik und Sportdidaktik fragt sich daher schon seit Langem, *was Sport ist* und welche Bestandteile des außerschulischen Sports in der Schule zum Thema werden können und sollen. Auch aktuell wird diese Frage thematisiert (vgl. z. B. Schierz & Thiele, 2013), wodurch das Thema der Lebensweltorientierung als einer zeitgemäßen Verhältnisbestimmung des Schulsports zum außerschulischen Sport wieder neuen Aufwind bekommt. Gegenwärtig kann Sport aber weniger als *ein* Phänomen, sondern eher in seinen vieldeutigen Konstruktionen Thema von Schule werden. Wenn sich der Schulsport die Aufgabe stellt, den Kindern und