

Band 37



Sebastian Ruin

**Diversität und Körperlichkeit
als Thema der Sportpädagogik**

**Theoretische Überlegungen,
empirische Befunde und
fachdidaktische Annäherungen**

Ausgezeichnet mit dem
Ommo-Grube-Preis
2021

**MEYER
& MEYER
VERLAG**

Sportforum

Band 37

Diversität und Körperlichkeit
als Thema der Sportpädagogik

Sportforum

Dissertations- und Habilitationsschriftenreihe

Band 37

Sebastian Ruin

**Diversität und Körperlichkeit
als Thema der Sportpädagogik**

– Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und
fachdidaktische Annäherungen

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

Diversität und Körperlichkeit als Thema der Sportpädagogik

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.

© 2022 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen

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



Member of the World
Sport Publishers' Association (WSPA)

9783840314544

E-Mail: verlag@m-m-sports.com

www.dersportverlag.de

www.wissenschaftundsport.de

Bildnachweis

Cover- und Umschlaggestaltung: Katerina Georgieva

Layout: Katerina Georgieva

Satz: Zerosoft

deutsches Lektorat: Dr. Irmgard Jaeger

englisches Lektorat: Liz Evans

Hinweise

Das vorliegende Buch wurde sorgfältig erarbeitet. Dennoch erfolgen alle Angaben ohne Gewähr. Weder der Autor noch der Verlag können für eventuelle Nachteile oder Schäden, die aus den im Buch vorgestellten Informationen resultieren, Haftung übernehmen. Sollte diese Publikation Links auf Webseiten Dritter enthalten, so übernehmen wir für deren Inhalte keine Haftung, da wir uns diese nicht zu eigen machen, sondern lediglich auf deren Stand zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung verweisen.

Vorwort

Das vorliegende Buch ist eine leicht modifizierte Version meiner kumulativen schriftlichen Habilitationsleistung, die ich im Dezember 2019 an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal eingereicht habe und die im Februar 2021 angenommen wurde. In diesem Zuge möchte ich mich zunächst herzlich bei Eckart Balz – meinem „Habivater“ – und Judith Frohn – der Vorsitzenden der Habilitationskommission – bedanken, die diesen Prozess wunderbar begleitet und trotz aller Wirrungen der ersten Coronasemester zu einem erfolgreichen Ende gebracht haben. Außerordentlich habe ich mich schließlich darüber gefreut, dass diese Arbeit im Juni 2021 mit dem Ommo-Gruppe-Preis der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) ausgezeichnet und dadurch auch dieses Buchprojekt angestoßen wurde. Vielen Dank an die von der dvs eingesetzte Jury für ihre Mühe sowie an den Meyer & Meyer Verlag für die kostenfreie Publikation.

Die Tatsache, dass es sich bei diesem Buch ursprünglich um eine kumulative Habilitation handelt, bringt nun Besonderheiten mit sich, auf die ich gerne hinweisen möchte. So besteht das Buch aus einem bislang unveröffentlichten pointierten Überblick über die Zusammenhänge und Überlegungen, die der Arbeit zugrunde liegen (Kapitel 1) und anschließend aus 12 Beiträgen (Kapitel 2-13), in denen diese Überlegungen jeweils in einzelnen Untersuchungen vertieft werden. Dabei sind einige dieser Beiträge nicht allein von mir verfasst, sondern entstanden in gemeinsamer Arbeit mit Marty Block, Martin Giese, Stefan Meier und André Poweleit. Die Namen der je beteiligten Autoren sind zu Beginn der Kapitel angeführt, sofern ich nicht der alleinige Autor bin. Mein ausdrücklicher Dank geht an die Kollegen für die gemeinsame Arbeit und die Erlaubnis, die Texte in diesem Buch abzdrukken. In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch bei allen beteiligten Verlagen und Herausgebenden bedanken, die dieses Buchprojekt durch ihre freundliche Erlaubnis zum Wiederabdruck erst ermöglicht haben. In den einzelnen Kapiteln finden sich stets Verweise auf die Erstveröffentlichungen.

Sebastian Ruin

Graz, im August 2021

Inhalt

1	Diversität und Körperlichkeit – ein pointierter Überblick	13
1.1	Einführung	13
1.2	Körper und Körperlichkeit im Sport – konfligierende Auslegungen in einem durch Diversität gekennzeichneten pädagogischen Handlungsfeld	18
1.2.1	Akteure im Unterricht: Körperbilder von Sportlehrkräften	22
1.2.2	Exkludierende Potenziale als strukturelles Problem: Eine inklusionskritische Betrachtung von Körper im Schulsport	24
1.2.3	Verflechtungen: Körper und Leistung als elementare Aspekte von Schulsport.....	26
1.2.4	Professionalisierung: Körperbilder als Elemente pädagogischer Haltungen von (angehenden) Sportlehrkräften	28
1.3	Diversität und Inklusion im (Schul-)Sport – Körperkulturen im Fokus von Gerechtigkeits-, Anerkennungs- und Teilhabefragen.....	30
1.3.1	Standortbestimmung: (Inter-)nationale Diskurse um inklusiven Schulsport	34
1.3.2	Anschlüsse und Abgrenzungen: APA und APE aus hiesiger sportpädagogischer Perspektive	35
1.3.3	Fokussierung: Das Leistungsmoment als Brennglas zum Aufdecken problematischer Normorientierungen.....	37
1.3.4	Perspektivwechsel: Die Sicht der Lernenden.....	39
1.4	Das Unterrichtsprinzip Mehrperspektivität – potenzielles Kernelement einer diversitätssensiblen Fachdidaktik	41
1.4.1	Genese der Mehrperspektivität: Handlungsfähigkeit als Leitidee	46

1.4.2	Ausdifferenzierung: Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Diskurs um Mehrperspektivität	48
1.4.3	Umsetzung: Mehrperspektivität in schulinternen Curricula	49
1.4.4	Übersetzung: Mehrperspektivität und Diversität....	52
1.5	Fazit und Ausblick	54
2	Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses	61
2.1	Einführung	61
2.2	Divergierende Auslegungen von Körper und ihre Bedeutung für den Schulsport	64
2.3	Methodisches Vorgehen	67
2.4	Die Körperbilder der befragten Lehrkräfte.....	71
2.5	Diskussion.....	78
3	Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism	84
3.1	The body in contemporary Western societies – paradoxical interpretations.....	84
3.2	The body in physical education – the tension between efforts to promote inclusion and exclusionary mechanisms.....	86
3.2.1	Ableism.....	89
3.2.2	Teaching methodology and conceptual framework .	91
3.3.3	Educational policy and curriculum.....	94
3.3.4	Actors at the classroom level.....	98
3.4	Conclusion	99
4	Body and performance in (Inclusive) PE settings – an examination of teacher attitudes	102
4.1	Introduction.....	102

4.2	The relevance of body and performance in the context of PE	103
4.3	Methods	107
4.4	How do teachers view the “body”?	111
4.5	How do teachers view “performance”?	113
4.6	Conclusion	116
5	Creation and validation of the physical education teacher education-students’ attitudes towards inclusive Physical Education Scale (ATIPE).....	118
5.1	Introduction.....	118
5.2	Materials and methods.....	122
5.2.1	Participants.....	122
5.2.2	Instrumentation	123
5.2.3	Test administration.....	124
5.2.4	Statistics	124
5.3	Results.....	125
5.3.1	Step 1: Exploratory Factor Analysis.....	126
5.3.2	Step 2: Confirmatory Factor Analysis	128
5.3.3	Step 3: Cross-validation.....	129
5.4	Discussion and conclusions	129
6	Inklusiver Sportunterricht – eine internationale Standortbestimmung.....	132
6.1	Inklusion im internationalen (Sport-)Unterricht – eine schuladministrative Perspektive	133
6.2	Internationale Forschung im Kontext inklusiven Sportunterrichts.....	135
6.3	Der Diskurs um inklusiven Sportunterricht in Deutschland	137
6.4	(Was) können wir voneinander lernen?	139

7	Bereicherung oder Verengung? Zur Bedeutung des internationalen Diskurses um APA und APE für die deutschsprachige Sportpädagogik.....	142
7.1	APA und APE als Ausgangspunkt des Diskurses um inklusiven Schulsport im internationalen Raum.....	142
7.2	Fokussierungen	144
7.2.1	Haltungen von Akteuren im inklusiven Schulsport als Ansatzpunkt.....	144
7.2.2	Professionalisierung von Lehrkräften	146
7.2.3	Unterrichtliche Gestaltung im Kontext von APA und APE	148
7.3	Bezüge zum deutschsprachigen Diskurs	150
7.3.1	Verengungen	151
7.3.2	Bereicherungen	154
7.4	Abschließende Kommentierung	156
8	Leistung, Normierung und inklusiver Sport – paradoxe Verhältnisse?	157
8.1	Der Sport als exponiertes Feld normierter Leistungsorientierung?	157
8.2	Facetten leistungsbezogener Normierung im Sport	160
8.2.1	Organisierter Sport.....	160
8.2.2	Informeller Sport	163
8.2.3	Schulsport	167
8.3	Paradoxien im inklusiven Sport.....	169
9	„Fragt doch mal uns!“ – Herausforderungen und Potenziale im inklusiven Sportunterricht aus Schüler*innenperspektive ...	175
9.1	Die Sichtweise von Schüler*innen – eine vernachlässigte Perspektive im Diskurs um inklusiven Sportunterricht....	175
9.2	„Fragt doch mal uns!“ – Zur Anlage der Studie.....	178
9.3	Sportunterricht aus der Perspektive der Lernenden	182

9.3.1	Besondere Potenziale.....	184
9.3.2	Besondere Herausforderungen.....	187
9.3.3	Potenziale und Herausforderungen inklusiven Sport- unterrichts aus der Perspektive von Schüler*innen – Einordnung zentraler Ergebnisse.....	189
9.4	Zwischen Potenzialen und Herausforderungen – Versuch eines Fazits.....	192
10	Fachdidaktische Leitideen: Konstanz und Wandel.....	197
10.1	Einführung	197
10.2	Die sportdidaktische Leitidee der Handlungsfähigkeit ...	197
10.2.1	Der Diskurs um Handlungsfähigkeit in den 1970er-Jahren als Ausgangspunkt	198
10.2.2	Handlungsfähigkeit im Sport als Leitidee der 1980er- und 1990er-Jahre	199
10.2.3	Reflexive Handlungsfähigkeit	201
10.2.4	Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung.	202
10.3	Konstanten und Wandlungen	204
11	Mehrperspektivität als sportpädagogischer Gemeinplatz? Eine konzeptionelle Standortbestimmung	207
11.1	Mehrperspektivität – ein Hoffnungsträger mit unscharfen Konturen.....	207
11.2	Diverse Auslegungen von Mehrperspektivität	211
11.2.1	Intention	214
11.2.2	Perspektivität	218
11.2.3	Gegenstand.....	221
11.2.4	Zusammenhang zwischen Gegenstand und Perspektive(n)	223
11.2.5	Unterrichtliche Konkretisierung	227
11.3	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	230
11.4	Ausblick	234

12	Mehrperspektivität als Kernelement erziehenden Sportunterrichts? Eine explorative Untersuchung schulinterner Lehrpläne in NRW	236
12.1	Einführende Überlegungen	236
12.2	Untersuchungsanlage	239
12.3	Die Umsetzung der Mehrperspektivität – ein quantitativer Überblick	241
12.3.1	Ergebnisse der quantitativen Analyse.....	242
12.4	Die Umsetzung der Gesundheitsperspektive – eine qualitative Vertiefung.....	249
12.4.1	Diverse Gesundheitsverständnisse.....	250
12.4.2	Vorgehensweise bei der qualitativen Analyse	252
12.4.3	Ergebnisse der qualitativen Analyse.....	252
12.5	Resümee	257
13	Mehrperspektivität als gewinnbringendes Prinzip für inklusiven Unterricht? Ein sportpädagogisches Statement	259
13.1	Einleitung.....	259
13.2	Mehrperspektivität im sportpädagogischen Diskurs	261
13.3	Mehrperspektivität in inklusivem Sportunterricht.....	266
13.4	Mehrperspektivität in inklusivem Unterricht über das Fach Sport hinaus	275
	Anhang.....	279
1	Literatur	279
2	Abbildungsverzeichnis.....	317
3	Tabellenverzeichnis.....	318

1 Diversität und Körperlichkeit – ein pointierter Überblick

1.1 Einführung

Mit den intensiven Diskussionen um eine Realisierung inklusiver Ansprüche im Sport im Allgemeinen (u. a. Hunger, Radtke & Tiemann, 2016; Radtke, 2011; 2018) und im Schulsport im Speziellen (u. a. Giese & Weigelt, 2015a; Meier & Ruin, 2015a) stehen Fragen zu Anerkennung und Teilhabe im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport gegenwärtig im Zentrum sportpädagogischer Beschäftigung. Wenngleich in Sportwissenschaft und -pädagogik seit Jahrzehnten Geschlechterdifferenzen (u. a. Sobiech & Günter, 2017), Interkulturalität (u. a. Gieß-Stüber, 1999) oder das gemeinsame Sporttreiben von Menschen mit und ohne Behinderungen (u. a. Scheid & Fediuk, 2002) problematisiert werden, so rückt hier aktuell in einem weiten Inklusionsverständnis vor allem eine Beschäftigung mit Diversität in einer über einzelne Differenzmerkmale hinausweisenden Perspektive in den Fokus (u. a. Tiemann, 2015a). Der Diversitätsbegriff sensibilisiert dabei ganz allgemein für Differenzen, die Teilhabechancen beeinflussen (Rulofs, 2014, S. 8) und zugleich für die intersektionale Verwobenheit verschiedener Diversitätsdimensionen (Rulofs & Dahmen, 2010), die in der Vergangenheit meist eher singular betrachtet wurden. Für die Sportpädagogik wird Diversität damit zu einem wichtigen Thema und dies auf zweifache Weise: So stellt sich einerseits die Frage, wie Anerkennung und Teilhabe im Kontext zunehmender Diversität im Hinblick auf Bewegung, Spiel und Sport gewährleistet werden können; zugleich ist aber auch die Frage virulent, wie eine Diversitätssensibilität im Sinne eines Bildungsziels (z. B. bei Schüler*innen und bei angehenden Lehrkräften) angebahnt werden kann.

Ein besonderes Charakteristikum der Sportpädagogik im Vergleich zu vielen anderen pädagogischen Disziplinen ist, dass pädagogische Prozesse hier elementar am Körper damit auch an der jeweils individuellen Körperlichkeit ihrer Adressaten ansetzen (Grupe, 1984; Ruin, 2015). Beispielsweise ist es bezogen auf die Schule ja gerade der Schulsport, der im Sinne einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung für

den Teilbereich Körper verantwortlich ist (Schulz, 1992, S. 185-187). Dabei unterliegt der Körper in unserer Gesellschaft derzeit einem dynamischen Wandel, der sich nicht zuletzt im Feld des Sports äußert; man denke etwa an die zunehmenden Verknüpfungen von Sport und popkulturellen Trends (Alkemeyer & Schmidt, 2003), an die als Jugendkultur boomende Fitnessbewegung (Bindel, 2017) oder auch an Technologisierungen des Körpers wie „Human Enhancement“ (Al-louche, Bateman, Gayon, Goffette & Marzano, 2015) oder „Self-Tracking“ (Rode & Stern, 2019). So liegt es auch im Zuge einer sportpädagogischen Beschäftigung mit Diversität nahe, Körper im Allgemeinen und die je individuelle Körperlichkeit im Speziellen als grundlegende Kategorien zu behandeln, denn eine diversitätssensible Sportpädagogik kommt nicht umhin, immer auch diverse Körperlichkeiten zu thematisieren – im oben benannten doppelten Sinne. Es gilt z. B. danach zu fragen, wie im Feld von Bewegung, Spiel und Sport Differenzen am Körper festgemacht und diese zugleich subjektiv erfahren werden und welche Bedeutung dies hinsichtlich Anerkennung und Teilhabe jeweils hat. Konstruktiv gewendet, geht es dann auch um das Anbahnen einer Sensibilität für die eigene Körperlichkeit sowie für die eigene Standortgebundenheit in Bezug auf andere Körperlichkeiten.

Einer so verstandenen Thematisierung diverser Körperlichkeiten und damit verbundener Zusammenhänge widmen sich die nachfolgenden Überlegungen. Im Titel „Diversität und Körperlichkeit als Thema der Sportpädagogik“ wird dabei betont, dass es hierbei nicht um zwei tendenziell voneinander unabhängige Größen (einerseits Diversität und andererseits Körperlichkeit) geht, sondern Diversität und Körperlichkeit in ihren vielfältigen Bezügen als ein Thema begriffen werden, dem sich die Untersuchung widmet. Dieses Thema „Diversität und Körperlichkeit“ erscheint mit Blick auf Schulsport sowie darüber hinaus ein gleichermaßen aktuelles wie wesentliches zu sein, bedenkt man die oben skizzierte elementare Bedeutung von Körper und Körperlichkeit für die Sportpädagogik (u. a. Grupe, 1984) sowie die gegenwärtig virulenten Diversitätsdiskurse, die nicht zuletzt zur Forderung nach einem diversitätssensiblen Schulsport (u. a. Tiemann, 2015a) geführt haben, in dem alle Lernenden in ihrer je individuellen Körperlichkeit Anerkennung finden (Ruin & Giese, 2018b). Körperlichkeit ist vor die-

sem Postulat stets unter Anerkennung von Diversität und der jeweiligen Individualität zu thematisieren.

Für die nachfolgende Untersuchung stellt sich damit zunächst die Frage, welche Körperbilder derzeit im pädagogischen Handlungsfeld Sport und speziell im Schulsport als dem Schwerpunkt dieser Untersuchung vorherrschen – also auf welche Weise Körper und Körperlichkeit hier begriffen werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei zunächst auf der Sichtweise von (angehenden) Lehrkräften, sind sie es doch, die pädagogische Inszenierungen maßgeblich planen und gestalten (werden). Bereits auf konzeptioneller Ebene kann hinsichtlich des Schulsports von keiner einheitlichen Vorstellung dessen ausgegangen werden, was Körper ist, wie sich in den vielfältigen und sich zeithistorisch wandelnden Körperbildern in fachdidaktischen Konzepten und Curricula zeigt (u. a. Ruin, 2015). Zu erforschen, wie Körper und Körperlichkeit auf der Ebene von Lehrkräften begriffen werden und wie jene mit der vorherrschenden konzeptionellen Vielfalt umgehen, gilt bislang als Desiderat (ebd., S. 282-283). Die vorliegende Untersuchung greift dieses Desiderat in Verbindung mit einem spezifischen Kristallisationspunkt auf: dem Umgang mit der Kollision sportiver und gesellschaftlicher körperbezogener Normierungstendenzen einerseits (u. a. Brinkmann, 2018; Schierz & Thiele, 2004) sowie pädagogischen und völkerrechtlichen Forderungen nach einer Akzeptanz aller Menschen und deren jeweiligen individuellen Körperlichkeiten andererseits (u. a. Aichele, 2012; Reich, 2016). Hier lässt sich fragen, ob auftretende Widersprüche von Lehrkräften tendenziell einseitig aufgelöst werden – z. B. zugunsten einer traditionellen Orientierung am außerschulischen Sport und somit möglicherweise zulasten Einzelner, deren Körper von dort vorherrschenden sportiven Normen abweichen –, oder ob es gelingt, mit auftretenden Antinomien im Sinne professioneller Anforderungen (Helsper, 2016) konstruktiv umzugehen. In diesen Zusammenhängen ist zudem bedeutsam, dass körperbezogenes pädagogisches Handeln im Sport meist eng mit dem Leistungsaspekt verknüpft ist, gilt körperliche Leistung in der Sportpädagogik doch als Grundprinzip (Krüger, 2019, S. 341). Folglich erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, ergänzend auch unterschiedliche Leistungsverständnisse – theoretisch wie empirisch – mit Blick auf Diversität und Körperlichkeit zu untersuchen. Im

Kern geht es dann um ein Ergründen, ob sich in hier vorzufindenden Verflechtungen sowie in etablierten grundagentheoretischen Fundierungen (Giese, 2016b) exkludierende Potenziale zeigen, die als strukturelle Probleme hinsichtlich eines diversitätssensiblen Schulsports wirken.

Konstruktiv gewendet gilt es in diesem Kontext aber auch zu klären, wie Diversität begriffen wird und was dies für die Ausgestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen im Sport bedeutet. Der Anspruch einer pädagogischen Sensibilität für Diversität – als Hintergrundfolie für die vorliegende Untersuchung – ist demnach zu umreißen. Eine Grundlage hierfür bilden die Diskurse um Diversität im Zusammenhang mit Gerechtigkeits-, Anerkennungs- und Teilhabefragen, die häufig in enger Anbindung an die gegenwärtig vielfältigen und reichhaltigen Diskussionen um Inklusion geführt werden, sowohl in der Sportpädagogik (u. a. Meier & Ruin, 2015a; Tiemann, 2018) als auch in ihren Bezugsdisziplinen (u. a. Stechow, Hackstein, Müller, Eselfeld & Klocke, 2019; Rulofs, 2014). In diesem Sinne werden zentrale Diskurslinien und darin enthaltene (sport-)pädagogische Überlegungen skizziert, um sie hinsichtlich der Thematisierung von Körper und Körperlichkeit im Sport zu reflektieren. Aufgrund der aktuell (inter-)national großen Prominenz des Inklusionsbegriffs geschieht dies vorwiegend unter Bezugnahme auf Diskussionen um die Ausgestaltung inklusiver Bildungssettings und, damit verbunden, um inklusiven Sport. Nimmt man dabei die vielfach geforderte Hinwendung zum Subjekt (u. a. Reich, 2016; Tiemann, 2015a) und damit ein Aufgreifen individueller Perspektiven (z. B. auf Unterricht und dessen Gegenstände; Reich, 2014, S. 146) ernst, stellt sich zudem die Frage nach den Sichtweisen der Adressaten sportpädagogischer Bemühungen. Aus diesen Erwägungen heraus wird in der vorliegenden Untersuchung bewusst auch die Perspektive von Schüler*innen als zentralen Adressaten ergründet. Auf übergeordneter Ebene ist für die Untersuchung in den hier umrissenen Zusammenhängen stets die Frage leitend, welche Konsequenzen sich aus den reichhaltigen Diskursen um die vielfältigen Sichtweisen auf Diversität für eine diversitätssensible Sportpädagogik im Allgemeinen und einen diversitätssensiblen Schulsport im Speziellen ableiten lassen.

Ausgehend von den theoretischen und empirischen Erkenntnissen zu Hemmnissen für (körperbezogene) Anerkennung und Teilhabe im (Schul-)Sport, wird in der Untersuchung des Weiteren das Anliegen verfolgt, erste Konsequenzen für eine diversitätssensible Sportpädagogik zu skizzieren. Zur Konkretisierung dieses Anliegens wird exemplarisch die Gestaltung von Sportunterricht in den Blick genommen und nach übergeordneten Prinzipien eines diversitätssensiblen Unterrichtens gefragt, die dazu beitragen können, im Sportunterricht für die eigene Standortgebundenheit zu sensibilisieren und gleichsam die Perspektiven anderer wahrzunehmen. Das fachdidaktisch etablierte Unterrichtsprinzip Mehrperspektivität (u. a. Neumann, 2004a), anhand dessen in unterrichtlichen Inszenierungen allgemein darauf abgezielt wird, den begrenzten eigenen Erfahrungshorizont zu überschreiten und bewusst verschiedene Sichtweisen einzunehmen (Dunker, 2005, S. 11), erscheint für solch einen diversitätssensiblen Unterricht grundsätzlich als geeigneter Kandidat (Ruin, 2018): Es bietet die Möglichkeit, im Unterricht unterschiedliche Perspektiven auf das eigene körperbezogene Handeln in Bewegung, Spiel und Sport zum Tragen kommen zu lassen und damit auch Raum für subjektive Sichtweisen und deren Thematisierung zu schaffen. Wenngleich Mehrperspektivität somit als potenzielles Kernelement einer diversitätssensiblen Fachdidaktik begriffen werden kann, ist damit noch nicht geklärt, wie dieses Prinzip dabei genau ausgelegt wird. Schließlich haben sich in der Sportdidaktik im Laufe der über 40-jährigen Beschäftigung mit dem Prinzip durchaus unterschiedliche Lesarten etabliert (u. a. Hapke, 2017; Neumann, 2004a; 2011), nicht zuletzt in teilweise enger Anbindung an die Leitidee einer Handlungsfähigkeit (u. a. Balz & Neumann, 2015; Kurz, 2004). Folglich gilt es, differenziert zu ergründen, welche Auslegungen in welcher Hinsicht dem Anliegen eines diversitätssensiblen Schulsports zuträglich sind und wo ggf. problematische Reibungen mit dem Anspruch eines diversitätssensiblen, individuellen Körperlichkeiten gerecht werdenden Sportunterrichts entstehen. Auch ist in diesem Zuge – u. a. bzgl. der Professionalisierung von Sportlehrkräften – von Bedeutung, ob und eventuell in welcher Lesart Mehrperspektivität in schulischem Unterricht gegenwärtig zum Tragen kommt.

Aus diesen Überlegungen heraus befassen sich die folgenden Ausführungen zunächst mit konfligierenden Auslegungen von Körper im Allgemeinen und individuellen Körperlichkeiten im Besonderen im Sport, der als ein durch Diversität gekennzeichnetes pädagogisches Handlungsfeld begriffen wird (Kap. 2). Anschließend dienen die Diskurse um Diversität und Inklusion im (Schul-)Sport als Ausgangspunkt, um bewegungs-, spiel- und sportbezogene Körperkulturen im Fokus von Gerechtigkeits-, Anerkennungs- und Teilhabefragen zu betrachten (Kap. 3). Schließlich wird – an die vorangegangenen Überlegungen und Erkenntnisse anknüpfend – das Unterrichtsprinzip Mehrperspektivität als mögliches Kernelement einer diversitätssensiblen Fachdidaktik diskutiert (Kap. 4) und ein kurzes Fazit gezogen (Kap. 5).

1.2 Körper und Körperlichkeit im Sport – konfligierende Auslegungen in einem durch Diversität gekennzeichneten pädagogischen Handlungsfeld

Dreh- und Angelpunkt sportpädagogischer Bemühungen ist der Körper bzw. die individuelle Körperlichkeit derjenigen, an die sie sich richten. So hebt nicht zuletzt Grupe (1984), ausgehend von anthropologischen Überlegungen, in seiner einflussreichen „Grundlegung der Sportpädagogik“ die Bedeutung von Körperlichkeit (bei Grupe „Leiblichkeit“)¹ für persönlichkeitsrelevante Bildungsprozesse hervor. In Bildungsprozessen, die im Zusammenhang mit Bewegung, Spiel und Sport stehen, kommt für ihn stets der „doppelte Sinn“ (ebd., S. 108) der pädagogischen Bedeutung des Leibes zum Tragen: Der Leib gelte einerseits – auch über Bewegung, Spiel und Sport hinaus – als „Träger von Bildung und Erziehung überhaupt“ (S. 108) und werde andererseits in sport-

¹ Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Unterscheidung zwischen Körper-Haben und Leib-Sein (u. a. Gugutzer, 2015), die auf Plessners (u. a. 1975) Theorem der exzentrischen Positioniertheit zurückgeht. Mit Blick auf terminologische Unschärfen im sportpädagogischen Diskurs bzgl. der Verwendung der Begriffe „Körper“ und Leib“ wird die Differenzierung hier jedoch pragmatisch aufgelöst und – abgesehen von Zitaten – der Begriff „Körper“ verwendet.

pädagogischen Zusammenhängen zugleich „selbst zum Ansatzpunkt von pädagogisch wichtigen Handlungen“ (Grupe 1984, S. 108).

Obschon grundsätzlich eine derart verstandene pädagogische Bedeutung von Körper und individueller Körperlichkeit in der Sportpädagogik bis heute vermutlich weitgehend Zustimmung erfährt, differieren im gegenwärtigen Diskurs die jeweiligen Gewichtungen der beiden von Grupe (1984) benannten Sinnsphären erheblich; ebenso unterscheiden sich die Auslegungen von Bildung und Bildungszielen sowie die Bedeutsamkeiten, die bestimmten körperbezogenen Phänomenen und Prozessen je zugeschrieben werden (zusammenfassend Balz, 2009; Prohl, 2010). In manchen sportpädagogischen Strömungen steht beispielsweise vorwiegend die Formung des Körpers im Sinne von Effizienzmaximierung und Leistungssteigerung im Mittelpunkt (u. a. Hummel, 2013; Söll, 2000), während in anderen, stärker bewegungspädagogisch orientierten Ansätzen eine Hinwendung zum leiblichen Erfassen von Welt (u. a. Laging, 2005a) und den damit verbundenen individuellen Erfahrungspotenzialen (u. a. Funke-Wieneke, 2004) zu beobachten ist – damit seien nur zwei exemplarische Positionen benannt, neben denen zahlreiche weitere existieren. Derartige Divergenzen lassen verschiedene, das Bildungsverständnis und Bildungsziele begründende Menschenbilder (Prohl, 2010) erkennen sowie mit Blick auf Bewegung und Sport insbesondere Unterschiede in den zugrunde liegenden Körperbildern (Ruin, 2015; 2016a; 2016b). Grob kann dabei differenziert werden zwischen eher objektivierenden und eher subjektivierenden Körperauffassungen (Ruin, 2015).

Neben solchen in konzeptionellen Rahmungen angelegten Körperbildern kommen in der sport- und bewegungspädagogischen Praxis (etwa in Schule oder Verein) aber zudem andere, vielfach in gesellschaftlichen Diskursen verbreitete (Foucault, 1977a) und mit sportiven Anliegen verwobene (Diketmüller, 2011; Meinberg, 2011; Ruin, 2015; 2016a) Vorstellungen zum Tragen, wie Körper zu sein haben. Auffällige Beispiele hierfür sind u. a. Schönheits-, Fitness- und Gesundheitsideale sowie geschlechts- oder kulturspezifische Zuschreibungen. Als problematisch gilt daran nicht zuletzt, dass derart körperbezogene Normalitätsvorstellungen in pädagogischen Zusammenhängen häufig Normalisierungstendenzen (im Sinne einer Annäherung der Körper

der Lernenden an Normalitätsideale) bewirken (Reich, 2016; Schierz & Thiele, 2004). Augenfällig wird dies, wenn z. B. angestrebt wird, die Körper Heranwachsender in der Schule an normierten Fitnesswerten auszurichten – möglicherweise, um neoliberalen Interessen Rechnung zu tragen (Macdonald, 2011; Thiele, 2008) –, oder auch wenn z. B. bestimmte kulturelle Umgangsweisen mit dem Körper wegen ihrer Abweichung von der Normalität im Sportunterricht Fremdheitserfahrungen provozieren (Gieß-Stüber, 1999).

Nicht zuletzt aufgrund solcher Normalisierungstendenzen wird die jeweilige individuelle Körperlichkeit in sportpädagogischen Zusammenhängen hinsichtlich einer zunehmenden Diversität der Lernenden (z. B. in inklusiven schulischen Settings; Giese & Weigelt, 2015b; Tiemann, 2015a) in besonderer Weise virulent. Am Körper offenbart sich ein eklatantes Spannungsverhältnis zwischen pädagogisch favorisierter Individualisierung einerseits und einer an gesellschaftlichen Interessen ausgerichteten Normalisierung andererseits. Normalitätsimperative kollidieren hier mit den Ansprüchen einer gegenwärtig von Bildungspolitik (KMK, 2011), Sportwissenschaft (DVS, 2015) sowie Sportlehrerschaft (DSL, 2013) forcierten inklusiven Pädagogik, die allen Kindern und Jugendlichen eine volle und diskriminierungsfreie Teilhabe an (körper- und bewegungsbezogener) Bildung ermöglichen möchte. So zielt inklusive Pädagogik ausdrücklich darauf, zu gewährleisten, „dass alle Lernenden zu möglichst optimalen Qualifikationen und exzellenten Leistungen und Entwicklungsfortschritten [...] kommen können, ohne sie deshalb immer sogleich mit einem irrealen Normbild von Durchschnitten oder idealen Entwicklungen messen und bestimmen zu müssen“ (Reich, 2014, S. 107). Eine Abkehr von ungerechtfertigten Normalitätsvorstellungen und eine Hinwendung zur Individualität der Lernenden lässt sich somit – auch über die Sportpädagogik hinaus – als Kern inklusiver pädagogischer Bemühungen ansehen (u. a. Stechow et al., 2019). Nimmt man solch eine inklusionspädagogische Perspektive ein, fällt ins Auge, dass Kinder und Jugendliche mit Körpern, die von vorherrschenden Normbildern abweichen (z. B. da sie fremd, anders, bedürftig oder besonders verletzlich sind), aufgrund der gegenwärtigen Dominanz vorherrschender Normbilder beispielsweise im Sportunterricht Gefahr laufen, als Be-

sonderheit, Störfaktor oder gar als nicht bildungsfähig wahrgenommen zu werden. Dies steht zweifellos einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildungsprozessen im Weg (Ruin & Giese, 2018b).

Aus diesen Erwägungen heraus scheint es für die Sportpädagogik im Zuge zunehmender Diversität – auch mit Blick auf die gegenwärtig dynamischen Diskurse um die Ausgestaltung eines inklusiven Schulsports² (u. a. Scheid & Friedrich, 2015; Ruin, Tiemann & Giese, 2019) – angeraten, vorherrschende konzeptionelle Zugänge, dort zum Tragen kommende bildungstheoretische Begründungslinien und die ihnen inhärenten Menschen- und Körperbilder selbstkritisch zu hinterfragen (Giese, 2016b). Insbesondere gälte es auch, zu erforschen, welche Körperbilder bei den Akteuren im Schulsport bedeutsam sind und entsprechend eine pädagogische Wirkung entfalten. Es wäre zu ergründen, welche Konsequenzen sich aus dem Verfolgen inklusiver Ansprüche vor dem Hintergrund bestehender fachdidaktischer Zugänge und curricularer Vorgaben für die Interpretation von Körper und damit auch für den Umgang mit jeweils individuellen Körperlichkeiten in einem diversitätssensiblen Schulsport³ ergeben. Dabei erscheint insbesondere relevant, wie mit vorherrschenden, nicht zuletzt gesellschaftlich und bildungspolitisch relevanten Normalitätsidealen, von denen sich Schule nie wird gänzlich lossagen können, einerseits und individuumsbezogenen Bildungs- und Teilhabeansprüchen andererseits umgegangen werden kann.⁴ In der Sportpädagogik wurde die Frage, welche Verständnisse von Körper und Körperlichkeit eine Grundlage für eine diversitätssensible Sportpädagogik im Allgemeinen und inklusiven Schulsport im Besonderen bilden könnten, bislang jedoch allenfalls in Ansätzen bearbeitet (Ruin, Meier & Leineweber, 2016). Zudem bieten

² Der Begriff „Schulsport“ steht hierbei für „[...] die Gesamtheit schulischer Formen des Sporttreibens. Man unterscheidet dabei in unterrichtlichen (Sportunterricht) und außerunterrichtlichen Schulsport“ (Schierz, 2003, S. 467).

³ Zum Zusammenhang von Inklusion und Diversitätssensibilität vgl. Kap. 1.3.

⁴ Letztlich spitzt sich in diesem skizzierten Spannungsverhältnis also ein ursächlich pädagogisches Problem zu: Es geht um die Balance zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Anliegen, oder anders ausgedrückt im Sinne eines klassischen Bildungsverständnisses um die Frage, wie ein selbstbestimmter Umgang mit gesellschaftlich als relevant erachteten Mustern (Beckers, 2001, S. 30) angebahnt werden kann.

aktuelle Fachlehrpläne Sport, bei denen sich aufgrund ihrer Genese⁵ mindestens eine angedeutete Verzahnung der skizzierten, gegenwärtig prominenten pädagogischen und bildungspolitischen Anliegen erwarten ließe, Sportlehrkräften hinsichtlich dieser Frage kaum Orientierung (Ruin & Giese, 2018a).

1.2.1 Akteure im Unterricht: Körperbilder von Sportlehrkräften

Ogleich bisherige fachdidaktische und curriculare Rahmungen bezüglich der oben umrissenen Problematik eher wenig Orientierung bieten, kommen Lehrkräfte⁶ in ihrem Sportunterricht zweifellos nicht umhin, sich in dem skizzierten Spannungsverhältnis zu verorten. Schließlich ist eine Kollision von Normierungstendenzen und Individualisierung nicht lediglich auf konzeptioneller Ebene zu erwarten, sondern die jeweiligen Auslegungen sind in besonderer Weise in der pädagogischen Praxis (z. B. im schulischen Sportunterricht) relevant. Von daher soll der Blick zunächst auf die Akteure und hierbei insbesondere die Lehrkräfte gelenkt werden. Es sind vor allem die Lehrkräfte, die in ihrem didaktischen Handeln – gewollt oder ungewollt – die bestehenden Widersprüchlichkeiten austarieren müssen, wenn sie Unterricht inszenieren. Dabei stehen Sportlehrkräfte nach Miethling und Gieß-Stüber (2007, S. 14) stets vor der Aufgabe, eine Balance zwischen den Orientierungspolen Selbst, Sport, Schüler*innen und Institution herzustellen. Dies betrifft zweifellos auch die jeweilig individuellen, nicht zuletzt biografisch gefärbten (Volkman, 2008; 2018) Interpretationen von Körper und Körperlichkeit. In diesem Sinne lassen sich Körperbilder als elementare Aspekte der pädagogischen Haltungen von Sportlehrkräften benennen (Meier, Ruin & Leineweber, 2017), die die

⁵ So sind Lehrpläne einerseits stets Ausdruck bildungspolitischer Vorgaben (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 3), orientieren sich andererseits zumeist aber ebenso am jeweiligen fachdidaktischen Diskurs (Prohl & Krick, 2006).

⁶ Zweifellos trifft dies ebenso für Schüler*innen zu, die in unterrichtlichen Settings ebenso als Akteure in Erscheinung treten. Im Gegensatz zu Schüler*innen sind Lehrkräfte aber maßgeblich für die unterrichtliche Inszenierung verantwortlich, weswegen sie hier im Fokus stehen. Gleichwohl stellen die Körperbilder von Schüler*innen ein ebenso interessantes und relevantes Forschungsfeld dar (u. a. Ruin, 2017a).

Bedeutung, die dem Körper im Sportunterricht zukommt, maßgeblich vorformatieren.

Aus diesen Erwägungen heraus widmet sich der Beitrag *„Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses“* (S. Kap. 2 in diesem Buch) anhand einer Interviewstudie mit 49 Lehrkräften aller Schulformen in Nordrhein-Westfalen der Frage, wie diese Lehrkräfte Körper und Körperlichkeit im Schulsport auslegen und wie sie sich dabei im Spannungsfeld von Normorientierung und Individualisierung positionieren. Ausdrücklich geht es in den Interviews um die Rolle des Körpers in einem Schulsport, den die befragten Lehrkräfte gegenwärtig als inklusiv erleben, oder den sie perspektivisch in der Zukunft als inklusiv imaginieren. Was dabei unter Inklusion verstanden wird, obliegt jedoch den Interviewten und ist entsprechend keinesfalls einheitlich einzuordnen. Ausgehend von körpersoziologischen Theorien (u. a. Bourdieu, 1989; Foucault, 1977a; 1977c; Goffman, 1971) und einer hierauf begründeten Differenzierung in Auffassungen des Körpers als Objekt einerseits sowie subjektivierenden Perspektiven andererseits (ähnlich Gugutzer, 2006) werden die Körperbilder von Sportlehrkräften ergründet und innerhalb dieses Spannungsfeldes verortet. Eine typenbildende qualitative Inhaltsanalyse des erhobenen Materials lässt bei den Lehrkräften eine weit verbreitete Neigung zu objektivierenden Körperbildern erkennen. Diesen Befund gilt es in der Sportpädagogik – insbesondere mit Blick auf die Professionalisierung von Sportlehrkräften – kritisch zu reflektieren, wird hier doch deutlich, dass die Körper der Lernenden offenbar von vielen Lehrkräften tendenziell als funktionale, zu disziplinierende bzw. an Normen anzugleichende Objekte begriffen werden. Eine solche Körperauffassung widerspricht den gegenwärtigen fachdidaktischen Ansprüchen an einen erziehenden und inklusiven Schulsport (u. a. Klein, Kurth, Leineweber, Meier & Ruin, 2016; Beckers, 2013; Tiemann, 2015a) in hohem Maße. Gleichwohl legen differenzierte Analysen anhand Schulform, Berufserfahrung, Vorerfahrungen mit inklusivem Unterricht und Geschlecht auch offen, dass diejenigen Lehrkräfte mit einem eher subjektivierenden Körperbild in dieser Interviewstudie meist eine mittlere Berufserfahrung sowie Erfahrungen im inklusiven Unterrichten aufweisen,

vermehrt weiblichen Geschlechts und zudem selten an Grundschulen tätig sind. Wenngleich sich hieraus zweifellos keine gesicherten Rückschlüsse auf bestehende Zusammenhänge ziehen lassen, erscheint es auf dieser Basis lohnend, möglichen Zusammenhängen zwischen dem Körperbild und – vermutlich in hohem Maße (berufs-)biografisch eingefärbten (Volkmann, 2008; 2018) – Unterrichtskonzepten hinsichtlich der Diversitätsthematik weiter nachzugehen.

1.2.2 Exkludierende Potenziale als strukturelles Problem: Eine inklusionskritische Betrachtung von Körper im Schulsport

Bevor jedoch die Zusammenhänge zwischen Körperbildern und anderen Faktoren, die das Unterrichtskonzept beeinflussen, weiter untersucht werden, scheint es angeraten, dezidiert zu reflektieren, worin sich Probleme hinsichtlich Diversität und inklusiven Ansprüchen einerseits und gegenwärtig im Schulsport prominenten Körperauffassungen andererseits genau offenbaren. Diesem Anliegen geht der Aufsatz *„Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism“* nach (S. Kap. 3 in diesem Buch). Im Sinne einer Fokussierung wird dabei die gegenwärtig in Sportwissenschaft (u. a. Hunger et al., 2016) sowie Pädagogik (u. a. Stechow et al., 2019) prominent diskutierte Diversitätsdimension „Behinderung“ exemplarisch „unter die Lupe“ genommen, um eine differenzierte und theoretisch fundierte Betrachtung zu ermöglichen. Dies geschieht durchaus in dem Bewusstsein, dass bei einer solchen Pointierung einer Diversitätsdimension intersektionale Verflechtungen mit anderen Dimensionen an Sichtbarkeit verlieren (Dietze, Hornscheidt, Palm & Walgenbach, 2007). Konkret werden bestehende Wissensbestände – zu Körper- und Menschenbildern auf konzeptioneller (curricularer wie fachdidaktischer) Ebene (u. a. Giese, 2016b; Ruin 2015) sowie zu Körperbildern von Sportlehrkräften (u. a. Ruin, 2017b) – aus einer den *Disability Studies* (u. a. Köbsell, 2015) entlehnten Sichtweise beleuchtet. Die Forschungsrichtung der Disability Studies hat den Anspruch, dafür zu sensibilisieren, dass Menschen mit Behinderungen in unserer Gesellschaft vielfach aus der Perspektive einer „sozial-konstruierten,

nicht naturgegebenen Normalität“ heraus wahrgenommen werden (Pfahl & Köbsell, 2014, S. 555). Vor diesem Hintergrund ist dieser Forschungsrichtung daran gelegen, „soziale Ungleichheit aufgrund nicht erfüllter Normalitätsanforderungen“ zu dekonstruieren (ebd.). Dies wirft unweigerlich Diskussionen zu Menschenbildfragen auf und verspricht, für das in der vorliegenden Untersuchung verfolgte Anliegen eine bereichernde Perspektive zu sein. Mit Blick auf Körper und Körperlichkeit wird insbesondere im zugehörigen Forschungszweig des *Ableismus* der Frage nachgegangen, wie Hierarchien zwischen Subjekten über das Zu- und Abschreiben von Fähigkeiten hergestellt werden (Maskos, 2015). Die kritisch beleuchtete Kernproblematik ist also, über welche Fähigkeiten bzw. „essential abilities“ ein Individuum in bestehenden gesellschaftlichen Zusammenhängen verfügen sollte, um als „normal“ anerkenubar und damit einer derart bestimmten Majorität zugehörig zu werden (Wolbring, 2008).

Die Analyse (Giese & Ruin, 2018) legt offen, dass sich in der gegenwärtigen Situation des Schulsports mehrere körperbezogene exkludierende Potenziale bzgl. Menschen mit Behinderungen als strukturelles Problem auf mehreren Ebenen zeigen. Am augenfälligsten als heikel erscheinen jene im Sport traditionellen Implikationen, die von einer potenziell allen Menschen gleichermaßen gegebenen, durch entsprechende Formung steigerbaren Leistungsfähigkeit des Körpers ausgehen. Ein solcher Zugang ist bis heute sowohl auf der fachdidaktisch-konzeptionellen Ebene von Schulsport als auch auf der bildungspolitisch-programmatischen Ebene wirksam und auf der Ebene der Akteure offenbar sogar dominant, wie das vorige Kapitel zeigt. Die Analysen legen offen, dass mit solch einer Orientierung hinsichtlich Bewegung, Spiel und Sport für etliche Menschen mit Behinderungen durch eine fehlende Anerkennung ihrer je spezifischen Körperlichkeit – teils explizit, teils implizit – Teilhabe erschwert und die Bildungsfähigkeit mitunter infrage gestellt wird. Dies ist zweifellos ein Nährboden für Diskriminierung und Exklusion. Zudem bringt eine solche Grundhaltung eine zu problematisierende Defizitorientierung bezüglich Menschen mit sich, deren Körper von der jeweils vorherrschenden Norm abweichen – der pädagogische Fokus rückt in solch einer Perspektive auf das, wozu Einzelne nicht fähig sind, auf ihre „dis-ability“.

Mit der theoretischen Brille des Ableismus wird darüber hinaus erkennbar, dass auch jene bestehenden konzeptionellen und programmatischen Ansätze ein exkludierendes Potenzial bergen, die stärker das Subjekt und dessen selbstbestimmtes und selbstreflektiertes Bewegen in der Welt ins Zentrum ihres Interesses rücken (z. B. Funke-Wieneke, 2004; Laging, 2005a). In nicht unproblematischer Weise greifen auch diese Ansätze auf anthropologische Grundannahmen eines sich selbsttätig bewegendem und sich selbst reflektierenden Menschen zurück, was den Ausschluss von Menschen (z. B. aufgrund von Behinderungen) provozieren kann. Auf der Ebene der Lehrkräfte zeigt sich bei solch einer fachdidaktischen Orientierung jedoch mitunter eine ausdrückliche Hinwendung zur Individualität aller Lernenden, was auch jene, die von der wahrgenommenen Norm abweichen, einzuschließen scheint. Neben dieser Sensibilisierung für spezifische exkludierende Potenziale führt dieser Beitrag auch vor Augen, dass die Sportpädagogik hinsichtlich des Umgangs mit Diversität – auch bzgl. anderer Diversitätskategorien – gut beraten ist, vertiefte Selbstreflexionen zu führen, um nicht manche Körper buchstäblich zu „vergessen“.

1.2.3 Verflechtungen: Körper und Leistung als elementare Aspekte von Schulsport

Nach dem pointierten Blick auf Körper und Körperlichkeit in den vorigen Kapiteln sollen nun Beziehungen zwischen dem jeweils vertretenen Körperbild und einem anderen, im Schulsport elementaren und mit Körperlichkeit verwobenen Aspekt herausgearbeitet sowie die Relevanz dieser Verflechtungen für die Unterrichtskonzepte von Lehrkräften verdeutlicht werden. Im Zusammenhang mit Inklusion und Diversität im Sport wird neben dem Körper- vor allem der Leistungsaspekt als zentral gehandelt (Reich, 2016; Tiemann, 2015a). Daher liegt die Frage nahe, wie diese beiden Aspekte (Körper und Leistung) im Schulsport zusammenhängen und was dies für den Umgang mit Diversität bedeutet. Auf konzeptioneller Ebene lässt sich diesbezüglich beobachten, dass der Leistungsaspekt im Zuge der Umstellung auf kompetenzorientierte Curricula in den letzten zwei Dekaden erheblich an Geltung gewonnen hat und dabei zugleich einer inhaltlichen

Engführung auf sportmotorische Leistungen unterliegt (Ruin, 2016a; 2016b). Konkret drückt sich diese Entwicklung in normierten Leistungsvorgaben in den formulierten (meist auf sportmotorische körperliche Leistungen bezogenen) Kompetenzerwartungen aus (auch Ruin & Stibbe, 2016). Ähnliche, hinsichtlich Diversität problematische Verflechtungen lassen sich in konservativen fachdidaktischen Konzepten erkennen; auch hier wird Leistung primär als sportmotorische Performanz begriffen und an normierten Wertmaßstäben festgemacht (Ruin et al, 2016).

Der Artikel „*Body and performance in (inclusive) PE settings – an examination of teacher attitudes*” (S. Kap. 4 in diesem Buch) widmet sich in diesem Kontext der Frage, welche Muster des Zusammenhangs zwischen Körper und Leistung sich ggf. bei Lehrkräften zeigen und welche Bedeutung diese hinsichtlich zunehmender Diversität für die professionelle Kompetenz von Lehrkräften haben könnten. Eine qualitative Inhaltsanalyse von 48 Interviews mit Sportlehrkräften in Nordrhein-Westfalen lässt einen engen Zusammenhang zwischen Körper und Leistung erkennen. Es wird deutlich, dass eine funktionalistische Sicht sowohl auf Körper als auch auf Leistung, die offenbar bei vielen der befragten Lehrkräften vorherrscht, zu Problemen in durch Diversität gekennzeichneten Lernsettings führt. Wenn ein funktionierender Körper (im Sinne eines Instruments) zur Voraussetzung für erfolgreiches Sporttreiben gemacht wird, dann werden Körper, die von dieser Norm abweichen, für diese Lehrkräfte zwangsweise zum Problem. Ein auf Selektion ausgerichtetes funktionales Leistungsverständnis macht es diesen Interviewten in vielen Fällen unmöglich, mit diversen Leistungsvoraussetzungen umzugehen, denn hier wird Leistungserbringung zumeist unmittelbar an das Funktionieren des Körpers im obigen Sinne geknüpft. Häufig werden die Körper der Lernenden dann zudem nicht nur an standardisierten Normalzuständen gemessen, sondern im Lernprozess wird auch versucht, die Körper aller Lernenden diesen körperbezogenen Leistungsnormen anzunähern. Ein eher differenzierter und reflektierter Umgang mit Körper und Leistung zeigt sich wiederum bei einigen Lehrkräften, die stärker die jeweilige Individualität der Schüler*innen in den Fokus rücken und offenere und flexiblere Auffassungen von Körper und Leistung vertreten. Diese Befunde

sensibilisieren nicht zuletzt für die Notwendigkeit, Auffassungen von Körper und Leistung im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften kritisch zu reflektieren, um die pädagogische Tragweite solcher, vielfach vermutlich unhinterfragter Voraussetzungen sportpädagogischen Handelns zu vergegenwärtigen.

1.2.4 Professionalisierung: Körperbilder als Elemente pädagogischer Haltungen von (angehenden) Sportlehrkräften

Die in den vorigen Kapiteln behandelten Fragen sind in nicht unerheblicher Weise für die Professionalisierung von Sportlehrkräften relevant. So lassen die skizzierten Ergebnisse Handlungsbedarf erkennen, angehende und praktizierende Lehrkräfte zur kritischen Reflexion ihrer individuellen Auslegungen von Körper anzuregen. Vorherrschende körperbezogene Normvorstellungen und deren Kollision mit einer vielfach pädagogisch favorisierten Individualisierung sollten bei angehenden Lehrkräften einer reflexiv-konstruktiven Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Dies erscheint wichtig, wird im gegenwärtigen Professionalisierungsdiskurs unter Verweis auf inklusive Ansprüche – neben der Mehrung inklusionsbezogenen Wissens (Friedrich, Gräfe, Pögl & Scheid, 2017) – doch die reflexive Auseinandersetzung mit biografisch erworbenen Mustern (Block, Healy, Kwon, Ruin & Volkmann, 2017) und pädagogischen Haltungen (Meier et al., 2017) ausdrücklich gefordert. In diesem Zuge stellt sich u. a. die Frage, ob bzw. inwiefern Lernangebote in der Lehrer*innenbildung mitverantwortlich für etwaige Haltungsänderungen sein können. Auch erscheint es in diesem Zusammenhang bedeutsam, wie die pädagogischen Haltungen von Sportlehrkräften oder Sportlehramtsstudierenden in anderen Kontexten – beispielsweise in anderen Ländern mit anderen sportpädagogischen Orientierungen (Naul, 2003) oder mit weniger segregierenden Schulstrukturen als in Deutschland (Amrhein & Booth, 2014) – beschaffen sind. Auf einer solchen Basis ließen sich ggf. Ansatzpunkte für günstige Rahmenbedingungen und Lernformate innerhalb der Lehrer*innenbildung ausmachen. Gegenwärtig existiert hierzu lande hinsichtlich einer inklusiven Sportlehrer*innenbildung „eine

erhebliche Lücke zwischen dem Bedarf und dem Angebot didaktisch-methodischer Konzepte“ (Friedrich et al., 2017, S. 9), was sich ähnlich beispielsweise auch im angloamerikanischen Raum ausmachen lässt (Block et al., 2017).

Um aus diesen Erwägungen heraus Unterschiede und mögliche Veränderungen sichtbar machen zu können, wurde mit *ATIPE* ein Instrument entwickelt und validiert, das pädagogische Haltungen von Sportlehrkräften auch mit Blick auf internationale Vergleiche zu erfassen vermag. Der Beitrag „*Creation and validation of the physical education teacher education-students' attitudes towards inclusive Physical Education Scale (ATIPE)*“ (S. Kap. 5 in diesem Buch) stellt die Entwicklung und Validierung dieses Instruments dar. Im Kern erfasst die *ATIPE*-Skala – ausgehend von der deutschsprachigen *HainSL*-Skala (Meier et al., 2017) – enge und weite pädagogische Haltungen hinsichtlich der als zentral identifizierten Aspekte Körper und Leistung. „Pädagogische Haltungen“ verweisen dabei auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften, auf Basis von jeweils internalisierten „pädagogischen Konzepten“ (Fend, 2008a, S. 305). Es wird angenommen, dass pädagogisches Handeln teilweise bewusst, teilweise unbewusst anhand tiefer liegender Strukturen, die im Rahmen von Sozialisationsprozessen erworben werden, geleitet wird. Durchaus schließt dies auch moralische Aspekte ein (Oser, 2009). So können sich Lehrkräfte grundsätzlich entweder mehr auf die institutionelle (Macht-)Seite zurückziehen und z. B. die Selektionsfunktion der Schule betonen oder aber sie akzentuieren stärker die Subjektseite der Lernenden und rücken z. B. die Eigenverantwortung für das Lernen oder auch die Lernpotenziale aller Schüler*innen in ihren pädagogischen Fokus (Fend, 2008a, S. 299). Ausgehend von qualitativen Vorstudien (u. a. Ruin, 2017b; Ruin & Meier, 2017) und anknüpfend an die obigen Überlegungen, differenziert die *ATIPE*-Skala entsprechend die pädagogischen Haltungen von Sportlehrkräften in enge (auf Funktionalisierung und Normalisierung abzielende) und weite (individuelle Unterschiede wertschätzende) Auslegungen der zentralen sportpädagogischen Aspekte Körper und Leistung. Zur Operationalisierung wurden in Anlehnung an Aussagen aus Interviewstudien Items entwickelt und an einer Stichprobe mit Studierenden aus Köln validiert (Meier et al., 2017). Nach Übersetzung

ins Englische (und Rückübersetzung zur Prüfung der inhaltlichen Kongruenz der Übersetzung) wurde die Skala an einer speziell hierfür ausgewählten Pilotierungsstichprobe (N=205) mit Sportstudierenden aus Groningen in den Niederlanden (n=104) und Coimbra in Portugal (n=101) getestet. Die Validitätsprüfung bestand aus explorativen und konfirmatorischen Analysen sowie einer Kreuzvalidierung mit einer Teilstichprobe aus dem HainSL-Datensatz (N=234) (Meier et al., 2017) mittels SPSS und Mplus. Hierbei ließ sich in der Untersuchungs- wie auch in der Kreuzvalidierungsstichprobe die zweifaktorielle Struktur des Testinstruments (enge/weite Haltungen) bestätigen. Auch zeigte sich, dass das Instrument durchaus sensitiv für (standortbezogene) Unterschiede ist. So lässt sich z. B. anhand der Skalenmittelwerte ausmachen, dass die Items zu weiten Haltungen bei den Groninger Studierenden deutlich höhere Zustimmungswerte erhielten als bei jenen aus Coimbra. Im Gegenzug stimmten die Studierenden dort eher den engen Haltungen zu. Damit bietet dieses Instrument die Möglichkeit, Vergleiche zwischen verschiedenen Standorten, Ländern, Kohorten, Studiengängen etc. zu ziehen (u. a. Meier & Ruin, 2019b) und ggf. festgestellte Differenzen z. B. konstruktiv für die Erarbeitung von Strukturen und Angeboten in der Lehrer*innenbildung zu nutzen.

1.3 Diversität und Inklusion im (Schul-)Sport – Körperkulturen⁷ im Fokus von Gerechtigkeits-, Anerkennungs- und Teilhabefragen

Vor dem Hintergrund von (sozialer) Ungleichheit werden in der Sportwissenschaft seit Jahrzehnten Fragen zu Anerkennung und Teilhabe im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport thematisiert. Prominent ist hier u. a. die Geschlechterforschung, die seit den 1970er-Jahren

⁷ Der Begriff „Körperkulturen“ wird hier verwendet, um die kulturelle Aufgeladenheit körperlicher Praktiken und damit verbunden die kulturelle Formung des Körpers (zusammenfassend Gugutzer, 2015) im Feld von Bewegung, Spiel und Sport zu akzentuieren. Auf vertiefte Erläuterungen zum überaus komplexen Kulturbegriff wird im Rahmen dieser Ausführungen jedoch verzichtet.