

SPORTPÄDAGOGIK ALS WISSENSCHAFTSDISZIPLIN – EINE STANDORTBESTIMMUNG MIT EMPIRISCHEM AUSBLICK

von Robert Prohl

ZUSAMMENFASSUNG | Der vorliegende Beitrag fokussiert die Frage des spezifischen Forschungsprofils der Sportpädagogik. Zu diesem Zweck wird zunächst der systematische Ort der Sportpädagogik als Teildisziplin der Sportwissenschaften anhand eines wissenschaftsgeschichtlichen Aufrisses bestimmt. Auf dieser Grundlage werden anschließend zentrale Forschungsprinzipien der Sportpädagogik abgeleitet und am Beispiel eines konkreten Forschungsprogramms zum *Kooperativen Lernen* im Sportunterricht exemplarisch dargelegt. Ein Fazit fasst das Potenzial des vorgestellten Ansatzes zusammen und macht in Form eines Ausblicks auf Vernetzungsmöglichkeiten aufmerksam, die die Sportpädagogik als eigenständige und nicht ersetzbare Wissenschaftsdisziplin auszeichnen (können).

Schlüsselwörter: Sportpädagogik; Wissenschaftstheorie; Wissenschaftsgeschichte; Erziehender Sportunterricht, Kooperatives Lernen; Unterrichtsforschung.

A DISCIPLINE NAMED „SPORT PEDAGOGY“ – THEORETICAL POSITIONING AND EMPIRICAL PERSPECTIVES

ABSTRACT | The present article focusses on the specific research profile of sport pedagogy. For this purpose, the systematic position of sport pedagogy within the framework of sport sciences is discussed on a historical basis. Subsequently, crucial principles of research are derived and exemplified by the example of a practical research program on Cooperative Learning in Physical Education. In conclusion, the scientific potentials of the approach presented are summarized and perspectives of interrelated research programs are pointed out, which may distinguish sport pedagogy as an autonomous as well as irreplaceable discipline.

Keywords: sport pedagogy; theory of science; history of science; Physical Education; cooperative learning; empirical teaching research.

SPORTPÄDAGOGIK ALS WISSENSCHAFTSDISZIPLIN – EINE STANDORTBESTIMMUNG MIT EMPIRISCHEM AUSBLICK

1 | EINLEITUNG

Die Etablierung einer neuen „Zeitschrift für sportpädagogische Forschung“ wirft die Frage auf, worin sich die Beiträge, die hier publiziert werden, wohl von denen anderer (sport-)wissenschaftlicher Zeitschriften unterscheiden sollen. Welche Merkmale kennzeichnen sportpädagogische Forschung in Abgrenzung zu anderen Wissenschaftsdisziplinen? Letzten Endes ist dies die Frage nach der Identität der Wissenschaft(sdisziplin) „Sportpädagogik“, die sich gegenwärtig als ein komplexes Gefüge darstellt:

- Erstens ist die Sportpädagogik eine Teildisziplin der Sportwissenschaften, sodass sich ihre fachwissenschaftliche Identität in Abgrenzung und im Verhältnis zu den übrigen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen bestimmt. Institutionell wird diese Einbindung durch die Sektion Sportpädagogik in der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) repräsentiert. Nach einer längeren Phase des tolerierenden Nebeneinanders scheint sich dieses Verhältnis unter dem wissenschaftspolitisch induzierten Konkurrenzdruck zwischen den Universitäten, aber auch zwischen den Wissenschaftsdisziplinen seit Kurzem durchaus prekär zu gestalten, wie z. B. die kontroversen Diskussionen um die Kriterien für die Bewertung von Publikationen im Rahmen von Rankingverfahren zeigt (vgl. Krüger & Emrich, 2011; Borkenhagen & Strauß 2012).
- Zweitens kennzeichnet die Sportpädagogik ihre Nähe zu den Erziehungswissenschaften (früher: Pädagogik), in deren Rahmen sie für ein spezifisches Erziehungsmedium, die menschliche Bewegung und deren Kultivierungsformen, im Sinne einer Bereichspädagogik zuständig ist. So bildet die Sportpädagogik auch eine Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (gemeinsam mit der „pädagogischen Freizeitforschung“). Außerdem gehört die Sportpädagogik an den meisten deutschen Universitäten zwar organisatorisch den jeweiligen sportwissenschaftlichen Instituten an, ist aber im Rahmen der Lehrerbildung gleichzeitig in den Kanon der anderen Fachdidaktiken eingebunden, wie z. B. Mathematikdidaktik, Deutschdidaktik, Didaktik der Geschichte usw.
- Darüber hinaus und drittens umfasst die Sportpädagogik selbst eine Fachdidaktik, die Sportdidaktik. Deren Binnenverhältnis zur Sportpädagogik ist theoretisch weitgehend ungeklärt (vgl. Elflein, 2012). Als Bereichspädagogik des schulischen Sportunterrichts teilt die Sportpädagogik diese Besonderheit mit nur wenigen anderen Fächern – Musik, Kunst oder Religion – also jenen Fächern, die ästhetische oder wertorientierte Unterrichtsinhalte vermitteln. Diese Binnendifferenzierung zwischen Bereichspädagogik und Fachdidaktik steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Notwendigkeit dieser Fächer, sich in besonderem Maße mit der Frage nach dem Sinn ihrer Unterrichtsinhalte und, damit verbunden, auch nach der Berechtigung ihrer Existenz als schulisches Unterrichtsfach zu befassen (vgl. Lenzen, 2000).

Zusammenfassend markieren also die folgenden drei Schnittstellen die spezifischen Probleme der Identitätsbestimmung der Sportpädagogik als einer Wissenschaftsdisziplin:

- Rolle und Stellenwert der Sportpädagogik als Disziplin im Kanon der Sportwissenschaft(en),
- Kennzeichnung des „Bereichs“, den die Sportpädagogik im Rahmen der Erziehungswissenschaften bearbeitet und schließlich
- das Praxisverhältnis der Sportpädagogik im Sinne einer Fachdidaktik.

Im vorliegenden Beitrag soll es insbesondere um das Forschungsprofil der Sportpädagogik gehen. Aus diesem Grund wird im Folgenden das erste Problemfeld fokussiert, wobei die beiden anderen stets mitschwingen werden. Dabei ist zu beachten, dass Wissenschaftsdisziplinen zwar nicht zufällig entstehen, sich aber auch nicht nur aus einer Eigenlogik heraus entwickeln, sondern in gesellschaftliche Kontexte und Entwicklungen eingebunden sind. Wird dieses Gewordensein ignoriert, so sind auch die aktuellen Entwicklungen und Problemlagen der Sportpädagogik kaum zu verstehen und man läuft Gefahr, „Sackgassen“ der Vergangenheit unversehens nochmals zu beschreiten.

Aus diesem Grund wird zunächst (2) die jüngere problemgeschichtliche Entwicklung der Sportpädagogik als Teildisziplin der Sportwissenschaften erörtert, um (3) ihren aktuellen Standort als Wissenschaftsdisziplin zu bestimmen. Auf dieser Grundlage und anhand eines konkreten Forschungsprogramms zum „Erziehenden Sportunterricht“ werden anschließend (4) die Forschungsprinzipien und das wissenschaftliche Profil der Sportpädagogik exemplarisch aufgezeigt, bevor abschließend (5) das Potenzial des vorgestellten Ansatzes zusammengefasst und in Form eines Ausblicks auf Vernetzungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht wird, die die Sportpädagogik als eigenständige und nicht ersetzbare Forschungsdisziplin auszeichnen (können).

Vorausschickend sei darauf hingewiesen, dass sich mit den nachfolgenden Ausführungen, insbesondere zur aktuellen Entwicklung der Sportpädagogik, keinesfalls ein Ausschließlichkeitsanspruch verbindet, etwa in dem Sinne, dass sportpädagogische Forschung nur nach diesem Muster funktionieren solle oder gar könne. Vielmehr wird ein paradigmatischer Vorschlag unterbreitet, dessen Überzeugungskraft sich in der wissenschaftlichen Diskussion der Sportpädagogik zu erweisen hat.

2 | DIE PROBLEMGESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG DER WISSENSCHAFTSDISZIPLIN *SPORTPÄDAGOGIK* IN DEUTSCHLAND¹

Im Folgenden wird zunächst die Vorläuferin der Sportpädagogik, die sogenannte *Theorie der Leibeserziehung* mit Blick auf ihre Theorieentwicklung und Forschungsleistungen problemgeschichtlich skizziert. Erst im Ergebnis der Analyse dieser Voraussetzungen sind aktuelle Problemlagen der Sportpädagogik überhaupt zu verstehen und Einblicke in den Begründungszusammenhang von Lösungsansätzen zu gewinnen, die es daran anschließend zu diskutieren gilt.

¹ Da die theoretischen Entwicklungen der Pädagogik des Sports international sehr vielfältig verlaufen und von unterschiedlichen nationalen Besonderheiten bestimmt sind, wird hier eine Eingrenzung auf die Bundesrepublik Deutschland vorgenommen. In der DDR hat sich eine eigenständige pädagogische Disziplin im Rahmen der Sportwissenschaften nicht herausgebildet. Der Fokus lag vielmehr auf der Optimierung sportlicher Techniken im Rahmen einer „Sportmethodik“ (vgl. Prohl, 2010a, S. 64).

THEORIE(N) DER LEIBESERZIEHUNG

Der Neuaufbau des Sports in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte zunächst über eine möglichst deutliche Abgrenzung von der nationalsozialistischen Leibeserziehung. Aus diesem Grund wurden Anknüpfungspunkte und Legitimationsmuster in der Reformpädagogik vor 1933 gesucht, die vor allem im Rahmen des schulischen Unterrichts als „Theorie der Leibeserziehung“ in den 1950er- und 1960er-Jahren weiterentwickelt werden sollten. Dabei standen zwei Probleme im Fokus der theoretischen Bemühungen (ausführlich dazu Prohl, 2010a, S. 67-75):

- Zum einen wurde der Etablierung der Leibeserziehung als Schulfach ein überragender Stellenwert beigemessen, wobei die Frage nach dem Bildungswert der Leibesübungen im Vordergrund stand.
- Zum anderen ging es den Theoretikern der Leibeserziehung darum, den Wissenschaftscharakter ihres Fachs nachzuweisen.

Eine Durchsicht der thematischen Beiträge aus den 1950er- und 1960er-Jahren macht deutlich, dass der Schwerpunkt der Diskussionen auf der didaktischen Begründungsproblematik lag. Dies lässt sich insbesondere bei Josef Schmitz nachvollziehen, der den theoretischen und didaktischen Entwicklungsstand der Leibeserziehung in den 1960er-Jahren in einem vierbändigen Werk aufgearbeitet hat. Dabei kristallisierten sich zwei Hauptrichtungen heraus, die sich nach Schmitz (1966) wie folgt zusammenfassen lassen:

- Von den Vertretern des „anthropozentrischen“ Ansatzes (z. B. Mester, 1962) wurde die pädagogische Begründung der Leibeserziehung vom subjektiven Pol des Bildungsprozesses angegangen und eine anthropologisch begründete Didaktik befürwortet, auf deren Grundlage ein „ganzheitliches Menschenbild“ als Einheit von „Leib, Seele und Geist“ formuliert wurde. Aus diesem Menschenbild wurden schließlich normative Erziehungsziele abgeleitet, die in erster Linie reformpädagogischen Traditionen folgten.
- Die „objektivistische“ Richtung hingegen stellte die Struktur und das Wesen der Leibesübungen als „Gebilde des objektiven Geistes“ (Bernett, 1965) in den Mittelpunkt didaktischer Begründungen. Auch diese Richtung bediente sich normativer Argumente, indem sie dem „Kanon der Leibesübungen“ a priori einen Bildungswert beimaß. Dazu zählten beileibe nicht alle existierenden Sportarten und Spielformen, sondern nur solche, die historisch tradiert waren (z. B. Turnen) oder aus Formen „elementarer Selbstbewegungen“ (Paschen, 1961) abgeleitet werden konnten (z. B. Leichtathletik und Tanz).

Die aufgezeigte Dichotomie im Sinne formaler („anthropozentrischer“) und materialer („objektivistischer“) Bildungsideen birgt für den sportdidaktischen Begründungsdiskurs des Sportunterrichts auch heute noch einige Brisanz (vgl. Prohl, 2010b). Darum ist es für die aktuelle Sportpädagogik von Bedeutung, festzuhalten, dass beide Richtungen der Legitimation der Leibeserziehung in dieselbe Sackgasse mündeten, die schließlich zur Ablösung der „Theorie der Leibeserziehung“ führte: Während sich die formale („anthropozentrische“) Richtung in zeit- und gesellschaftsenthobene Wesensaussagen über die vermeintliche „Natur des Kindes“ verlor, beharrte die materiale („objektivistische“) Richtung unkritischer Weise auf einem tradierten, von gesellschaftlichen Veränderungen, unberührten „Kanon“ schulischer Leibesübungen.

Geradezu bildlich verdeutlicht der Versuch der Zusammenführung beider Ansätze von Schmitz (1967) die argumentative „Lücke“ im Theoriegebäude der Leibeserziehung der damaligen Zeit (s. Abb. 1). Indem die anthropologischen Kategorien (linke Spalte) additiv neben die Bildungsinhalte (rechte Spalte) gestellt werden, bleibt die Behauptung einer „Erziehung durch Leibesübungen“ didaktisch unbegründet.

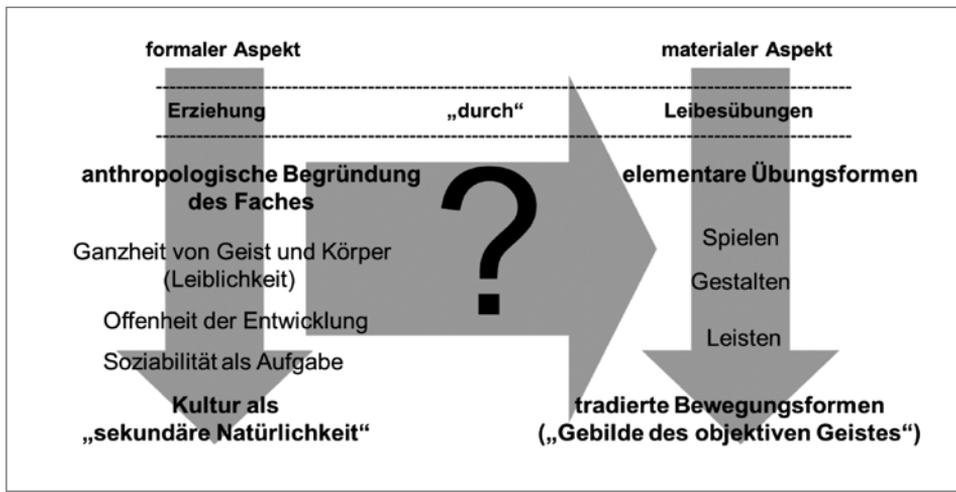


Abb. 1: Bildungstheoretische Begründung der Leibeserziehung (nach Schmitz, 1967, S. 38; aus: Prohl, 2010a, S. 72)

Neben dieser „Begründungslücke“ lag eine weitere Ursache für das Scheitern der Theorie der Leibeserziehung in der Vernachlässigung ihrer Entwicklung als Forschungsdisziplin. Als einer der wenigen Theoretiker der Leibeserziehung, der sich dieser Frage stellte, vertrat Schmitz (1967, S. 6) eine recht sorglose, beinahe „postmodern“ anmutende Auffassung von Forschung:

„Im übrigen gilt heute mehr denn je die Pluralität von Erkenntnismethoden, gleichsam das Zusammen von Reflexion, Empirie und Phänomenologie. Daran halten wir uns, denn die Probleme selbst bestimmten die Weise ihrer Bearbeitung und Klärung.“

Auf dieser theoretisch wie methodisch wenig reflektierten Grundlage war die Theorie der Leibeserziehung Ende der 1960er-Jahre nicht in der Lage, die rasanten gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsverläufe in der Bundesrepublik und insbesondere die Versportlichung der Bewegungskultur angemessen zu reflektieren und flexibel darauf zu reagieren. Das Standardwerk *Grundlagen der Sportpädagogik* (sic!) von Grupe (1969), indem letztmals eine breit angelegte anthropologische Begründung einer Erziehung durch Leibesübungen bzw. Sport vorgenommen wurde, markierte bereits die Ablösung der normativ argumentierenden und rein hermeneutisch verfahrenen Leibeserziehung durch die aufkommende Sportwissenschaft, die ursprünglich unter dem Anspruch der Interdisziplinarität antrat, sich aber faktisch von Beginn an in eine

Vielzahl von Teildisziplinen ausdifferenziert hat, die als sogenannte *Bindestrich-Wissenschaften* kaum Bezüge zueinander hatten (Sport-Psychologie, Sport-Soziologie, Sport-Biomechanik usw.). Aus diesem Grund ist das junge Fach durch den Plural „Sportwissenschaften“ wohl zutreffender zu charakterisieren gewesen, woran sich bis heute nichts Grundsätzliches geändert hat (vgl. Willimczik, 2011).

WENDE ZUR SPORTPÄDAGOGIK

Im Wesentlichen waren es zwei Forderungen, die an das neue disziplinäre Gebilde „Sportwissenschaft“ herangetragen wurden (vgl. Grupe, 1971, S. 16). Die neu-etablierte Sportwissenschaft sollte sich einerseits gegenüber gesellschaftlichen und politischen Aspekten des Sports in Schule, Freizeit und im Leistungsbereich öffnen und dabei andererseits ein Theorie-Praxis-Verhältnis auf empirischer Grundlage entwickeln, das sich an den forschungsmethodischen Standards des kritisch-rationalistischen Wissenschaftsmodells zu orientieren hatte.

Ein zentrales Postulat des kritischen Rationalismus nach Popper (1935) beruht auf der Forderung, dass wissenschaftliche Forschung wertfrei durchzuführen sei (vgl. Willimczik, 1968). Soll-Sätze können demnach nicht auf Seins-Sätze reduziert werden, während umgekehrt aus Seins-Sätzen keine Sollens-Sätze ableitbar sind. Eine Verletzung dieses Prinzips wird als „naturalistischer Fehlschluss“ bezeichnet (vgl. Poser, 2001, S. 33). Dabei ist es allerdings wichtig, drei Ebenen der Werturteile in der Wissenschaft zu unterscheiden (vgl. Albert, 1965, S. 188):

- Wertungen als Basis der Wissenschaft, die metatheoretische Vorschriften (z. B. den naturalistischen Fehlschluss) sowie Prozesse der Problemfindung umfasst.
- Wertungen als Objekt der Forschung, d. h., Zielsetzungen und Sinngebungen von Menschen als Gegenstand sportwissenschaftlicher Untersuchungen, z. B. im Rahmen der Fairnessforschung.
- Wertungen in Form wissenschaftlicher Aussagen, womit normative Aussagen mit wissenschaftlichem Rationalitätsanspruch gemeint sind (z. B.: „Weil der Gesundheitsstatus von Kindern sich in den letzten 30 Jahren verschlechtert hat, soll Sportunterricht als Fitnesstraining gestaltet werden.“).

Das Werturteilsverdikt des *kritischen Rationalismus* richtet sich allein gegen Werturteile (Soll-Sätze) auf der dritten Ebene: Aussagen mit wissenschaftlichem Geltungsanspruch sollen demnach wertneutral und falsifizierbar sein. Die zweite Ebene ist hingegen unproblematisch: Über Werturteile und -äußerungen darf ohne Weiteres in wertfreier Weise geforscht werden. Die erste Ebene schließlich, d. h. die Frage, ob und inwieweit wissenschaftlicher Forschung bereits Wertungen zugrunde liegen, ist im kritisch-rationalistischen Wissenschaftskonzept, dem sich weite Teile der Sportwissenschaft seit ihren Anfängen verpflichtet haben, kein Thema.

Der Anspruch, dem sich die zu etablierende „Sportpädagogik“ zu stellen hatte, nämlich der Kritik an der vorgängigen Theorie der Leibeserziehung in konstruktiver Weise gerecht zu werden, indem sie diese im paradigmatischen Sinne überwindet, ließ sie als Teildisziplin der neu formierten Sportwissenschaft(en) – bildlich gesprochen – zunächst „zwischen die Stühle fallen“ (ausführlich dazu Prohl, 1991, S. 47-86):

- Wenn sie sich am kritisch-rationalistischen Wissenschaftsverständnis der anderen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen orientiert und empirische Forschung betreibt, ohne auf ihre normativen Grundlagen zu reflektieren, dann verliert sie ihren charakteristischen Gegenstandsbereich „Erziehung und Bildung“ aus den Augen, der stets auch normative Komponenten beinhaltet. Sportpädagogische Forschung ist dann von sportpsychologischer oder sportsoziologischer Forschung nicht mehr zu unterscheiden.
- Will sie hingegen ihrem pädagogischen Gegenstand gerecht werden, indem sie sich als rein (schul-)praktische Disziplin im Sinne einer Fachdidaktik versteht, dann verletzt sie das Werturteils-Freiheits-Postulat auf der dritten Ebene und unterscheidet sich nicht prinzipiell von der vorwissenschaftlichen Praxeologie der Leibeserziehung.
- Zieht sie sich schließlich auf philosophisch-geisteswissenschaftliche Reflexionen zurück, so verfällt sie eben der Kritik der Empirielosigkeit und Praxisferne, die ebenfalls zur Ablösung der Theorie der Leibeserziehung geführt hat.

Alle drei Wege, die hier nur angerissen werden können, sind seit den 1970er-Jahren bis in die jüngste Zeit anhand einschlägiger Publikationen nachweisbar (vgl. Brehm & Kurz, 1987; Balz, 2009), sodass die Einschätzung von Meinberg (1979, S. 225) durchaus prophetischen Charakter hatte: „Die Probleme der gegenwärtigen Theorie der Sportpädagogik sind zu einem großen Teil die unbewältigten Probleme der Theorie der Leibeserziehung.“

Erst die Verknüpfung der Ebenen der philosophischen Reflexion, der empirischen Forschung und der didaktischen Anwendung kann der Sportpädagogik zu einer Identität als angewandter Wissenschaftsdisziplin verhelfen, worauf bereits Widmer (1974) aufmerksam gemacht hat. In seinen *Prolegomena einer theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft* sieht er deren Aufgabe darin, „eine theoretisch-methodologische Basis zu schaffen, auf der entweder der Versuch einer umfassenden Theorie der Sportpädagogik gemacht werden könnte (a. a. O., S. 7) oder zumindest Einzelprobleme in einem größeren Zusammenhang zu sehen wären. Herzustellen sei eine solche Integrationsbasis vermittels „dialektischer Komplementarität von Hermeneutik und Empirie“ (ebd.). Das Spannungsverhältnis zwischen Hermeneutik und Empirie ergebe sich bereits aus dem Gegenstand der Sportpädagogik:

„Der Mensch, der im Raum sportlich-gesellschaftlicher Realität zu sportlicher Aktivität ange-regt und befähigt und zu einer positiven und gleichzeitig kritischen Haltung gegenüber dem Sport angehalten werden soll“ (a. a. O., S. 16).

Die spezifische wissenschaftstheoretische Problematik der Sportpädagogik liege deshalb nicht nur in den Fragen nach dem Gegenstand („Was?“) und den Forschungsmethoden („Wie?“), sondern auch und insbesondere in der Frage nach dem Sinn („Wozu?“) des sportlichen Handelns. Die Verwiesenheit auf Sinnfragen unterscheidet die (Sport-)Pädagogik grundsätzlich von allen anderen (sozial-)wissenschaftlichen Disziplinen.

Zusammenfassend bleibt aus problemgeschichtlicher Sicht festzuhalten, dass die Sportpädagogik nur dann beanspruchen kann, die Theorie der Leibeserziehung überwunden zu haben und einen eigenständigen Standort im Rahmen der Sportwissenschaft(en) einzunehmen, wenn sie

- ihren Gegenstand als angewandte Wissenschaftsdisziplin im Spannungsfeld zwischen Werten und Tatsachen findet, also zwischen Sollens- und Seins-Aussagen vermittelt und
- ihre Forschungsergebnisse didaktisch anschlussfähig sind, sie also über ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis verfügt.

Mit eben diesen Problemen ihrer Identität als Wissenschaftsdisziplin ringt die Sportpädagogik bis heute, wovon im folgenden Abschnitt die Rede sein soll.

3 | DER WISSENSCHAFTSSYSTEMATISCHE STANDORT DER AKTUELLEN SPORTPÄDAGOGIK

Aufgrund der oben genannten Probleme stellte sich die Forschungslage der Sportpädagogik bis in die 1990er-Jahre defizitär dar. Als ein Indikator hierfür kann die Analyse des „wissenschaftlichen Outputs“ von Kurz (1987) gelten, die ihn zu dem Urteil gelangen ließ, dass Sportpädagogik „eine wenig angesehene Disziplin ist, zumindest was ihre Forschungsleistungen angeht“. Brehm (1987, S. 19) stellte in der gleichen Publikation fest, dass es den Vertretern der Sportpädagogik bis dahin nicht gelungen sei, diese „als ernstzunehmende Disziplin im Kanon der Sportwissenschaften auszuweisen“.

Ein Grund für diese Forschungsabstinenz kann in dem Umstand gesehen werden, dass allein die Sportpädagogik das pädagogische Erbe der vormaligen Theorie der Leibeserziehung im Rahmen der Sportwissenschaft(en) angetreten hatte. In der Folge hat sich gezeigt, dass dieses Erbe für eine einzelne Disziplin theoretisch und forschungspraktisch nur schwer zu bewältigen ist. Im Umkehrschluss kann man aber auch zu der Auffassung gelangen, dass der Sportpädagogik gerade aufgrund dieses pädagogischen Erbes eine Sonderstellung im Kanon der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen zukommt. Damit sind zwei gegensätzliche Positionen in der Frage um die Identität der Sportpädagogik vorgezeichnet, welche die Fachdiskussion geprägt haben:

- Soll das Bestreben dahin gehen, der Sportpädagogik als einer gleichrangigen Teildisziplin der Sportwissenschaften ein eigenständiges disziplinäres Forschungsprofil zu verleihen, damit sie sich in eindeutiger Weise von den übrigen Teildisziplinen abhebt?
- Oder sollen Bestrebungen unternommen werden, die Sonderstellung der Sportpädagogik als integrative Kerndisziplin der Sportwissenschaften zu begründen, um den ursprünglichen Anspruch auf Interdisziplinarität unter pädagogischen Vorzeichen zu realisieren?

ZENTRUM ODER PERIPHERIE?

Für beide Positionen fanden sich in den 1990er-Jahren Argumente und Verfechter. So plädierte Scherler (1992) in einem publizierten Streitgespräch mit Kurz (1992) für eine disziplinär ausgerichtete Sportpädagogik, die ihren ureigenen Gegenstand in der „Bildung und Erziehung des Menschen im und durch Sport“ finden sollte (Scherler 1992, S. 160). Jeder Anspruch darüber hinaus überfordere die ohnehin forschungsschwache Sportpädagogik nicht nur, sondern führe auch zu einer keineswegs wünschenswerten „Metadisziplinarität“, indem sich die Sportpädagogik gleichsam zum „Oberlehrer“ der Sportwissenschaften aufschwinge.

Kurz (1992) hingegen hielt eine disziplinäre Selbstbeschränkung der Sportpädagogik „letztlich für unpädagogisch“ (a. a. O., S. 151). Jeder Sport müsse sich schließlich auch an der Frage messen

lassen, ob er die Entwicklung des Menschen fördert und den Lebenssinn bereichert. Die gesamte Sportwissenschaft solle sich deshalb „wesentlich von einem pädagogischen Interesse leiten lassen“ (a. a. O., S. 148), wobei der Sportpädagogik konsequenterweise eine hervorgehobene, weil zentrale Stellung zukomme. Aus diesem Grund solle die Sportpädagogik das pädagogische Wissenschaftsprogramm der Theorie der Leibeserziehung wieder aufgreifen und als Kerndisziplin der Sportwissenschaften weiterführen.

Damit ist die argumentative Basis dieser in den 1990er-Jahren einflussreichen Kontroverse um die Selbstdeutung der Sportpädagogik skizziert. Angesichts des wenig gesicherten Wissenschaftsprofils der Sportpädagogik schien eine solche Forderung, wie sie Kurz vorbrachte, auf den ersten Blick sicherlich verlockend, da sie zumindest das Selbstvertrauen der Fachvertreter zu stärken vermochte. Übersehen wurde dabei jedoch, dass die Theorie der Leibeserziehung von der Sportwissenschaft eben auch wegen ihrer Forschungsschwäche problemgeschichtlich überholt worden ist. Genau dieser entscheidende Punkt blieb in der Kontroverse offen: Weder konnte geklärt werden, worin sich eine binnendifferenzierte sportpädagogische Forschung von anderen Disziplinen unterscheidet, noch gelang es, aus der vermeintlichen „Sonderstellung“ der Sportpädagogik ein eigenständiges Forschungsparadigma abzuleiten. Es stellt sich somit die Frage, in welchen wissenschaftstheoretischen Merkmalen sich die Sportpädagogik von der Theorie der Leibeserziehung abgrenzen muss, um deren Schicksal nicht zu teilen.

Nach den Ergebnissen der problemgeschichtlichen Erörterung ist der Ausgangspunkt in einem reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnis zu suchen, das im Spannungsfeld zwischen Werten und Tatsachen angesiedelt ist. Dabei ist es aus wissenschaftstheoretischer Sicht hilfreich, sich vor Augen zu führen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse stets über Modelle gewonnen werden. Im Falle der Human- und Sozialwissenschaften erscheinen solche Modelle in Form von Menschenbildern, die sich in den Grundbegriffen von Theorien manifestieren. In den Sportwissenschaften werden solche Modelle häufig anderen Wissenschaftsdisziplinen entlehnt (z. B. Computertechnik in der Motorikforschung). Sie sollen dazu dienen, den sich bewegenden, sporttreibenden Menschen so zu verstehen, *als ob* er den Modellmerkmalen gemäß verfasst sei, um auf diese Weise zu wissenschaftsmethodisch bearbeitbaren Forschungsfragen zu gelangen (z. B. die Theorie generalisierter motorischer Programme in der Bewegungswissenschaft). Aus diesem Grund sind solche Modelle und Theorien von der Sportpädagogik nicht vorbehaltlos für Erziehungszwecke zu übernehmen, da wesentliche qualitative Merkmale des Menschlichen, und somit auch der Bildsamkeit, fehlen (vgl. Loosch, Prohl & Gröben, 1996; aktuell Scherer, 2012, S. 73).

Aus diesem Grund spielt die Menschenbildproblematik in der Sportpädagogik als Forschungsdisziplin eine zentrale Rolle. Die beiden für die pädagogische Praxis im Sport zentralen Kategorien der Bildungsziele und der Erziehungsmaßnahmen werden unweigerlich davon beeinflusst, worauf Meinberg (1988, 269) unmissverständlich hinweist:

„Die seit alters bestehende Grundfrage der Ethik nach dem ‚richtigen‘ menschlichen Handeln läuft ohne die Reflexion auf Bilder vom Menschen in die Irre. Verallgemeinert: Philosophische Anthropologie, verstanden als Menschenbildtheorie, und Ethik bilden ein einziges Bedingungsgefüge.“

Dies bedeutet, dass in der Analyse und Reflexion von Menschenbildern eine identitätsstiftende Aufgabe der Sportpädagogik liegt.

EIN INTEGRATIVES PARADIGMA DER SPORTPÄDAGOGIK

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), einer der Begründer der neuzeitlichen Pädagogik, hat deren systematischen Ort als Wissenschaft wie folgt umrissen:

„Die Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der Philosophie und Psychologie; diese zeigt das Ziel der Bildung, jene die Mittel, die Wege und die Hindernisse“ (1902, S. 69).

In diesem Spannungsfeld zwischen Philosophie einerseits (vor allem Anthropologie und Ethik) und den Sportwissenschaften andererseits ist der Ort der Sportpädagogik als Wissenschaft angesiedelt. Es geht ihr vorrangig darum, nach dem Sinn und der Begründbarkeit des Erziehungs- und Bewegungshandelns zu fragen und, insoweit sie dies vermag, zu Antworten zu gelangen.

Diese zentrale Aufgabenstellung kennzeichnet auch das Abgrenzungskriterium, in welchem sich die Sportpädagogik nicht nur von den übrigen Teildisziplinen der Sportwissenschaft, sondern auch von der Sportdidaktik und der Sportmethodik strukturell unterscheidet. *Sportdidaktik* als Theorie des Lehrens und Lernens befasst sich mit den Inhalten und Methoden des schulischen und außerschulischen Sportunterrichts. Sie antwortet auf die Fragen, *Was?* (welche Unterrichtsinhalte) *Wie?* (mittels welcher Unterrichtsmethoden) gelernt werden soll. Als *sportdidaktische Modelle* sollen sie für den Sportpraktiker handlungsleitend anleitend sein (ausführlich dazu Elflein, 2012).

Demgegenüber liegt das zentrale Problem, das sich dem sportpädagogischen Denken stellt, weniger in der Anleitung, als vielmehr in der Frage nach dem Sinn und der Begründbarkeit, also in der Orientierung und Beratung erzieherischen Handelns im Rahmen der Bewegungskultur. Wie bereits Widmer (1974; s. o.) feststellt, lautet die sportpädagogische Leitfrage zuallererst: *Wozu?* Aus diesem Grund hängen die sportdidaktischen Themen der Unterrichtsinhalte und deren Vermittlungsformen mit sportpädagogischen Reflexionen eng zusammen: *Was* im Sportunterricht *wie* zum Thema wird, beruht stets auf der Antwort zu der Frage, *wozu* bewegungskulturelles Handeln überhaupt gut sein soll. Nach dieser Interpretation kann man die Sportdidaktik (einschließlich der Sportmethodik) als *angewandte* Sportpädagogik, im Sinne einer Handlungslehre oder Praxeologie, verstehen.²

Sportpädagogik ist in diesem Verständnis eine *Begründungs-, Orientierungs-, Tatsachen- und Beratungswissenschaft*. Sie stellt und bearbeitet Fragen nach dem Sinn und der Wirklichkeit des Handelns im Rahmen der Bewegungskultur unter Berücksichtigung der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Prohl, 2010a, S. 16ff.).

2 Bei dieser Interpretation der Sportdidaktik ist zu berücksichtigen, dass „Didaktik‘ eine Sache der Definition (ist), die aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben- und Funktionsfelder immer variabel bleiben wird“ (Hinz, 2002, S. 55). Im vorliegenden analytischen Kontext geht es um eine klare Aufgabendifferenzierung zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik, die im konkreten wissenschaftlichen Handeln ineinander übergehen können (ausführlicher dazu Prohl, 2010a, S. 15f. sowie Prohl & Scheid, 2012a).

Für die Reflexion der Erziehungsgrundlagen ist die *Anthropologie* zuständig. Als philosophische Disziplin überschreitet die Anthropologie einzelwissenschaftliche Begrenzungen, indem sie sich der Selbstbetrachtung und Selbstdeutung des Menschen annimmt. Anthropologische Vorannahmen (z. B. in Form von Menschenbildern) beeinflussen jegliche erzieherische Entscheidung, sodass Bollnow (1984) sie als einen Schlüssel bezeichnet, der zu vertieften Einsichten in die Besonderheiten pädagogischer Systeme (z. B. in Form sportdidaktischer Modelle) verhelfen kann. Für den Bereich der Sportpädagogik sind insbesondere zwei anthropologische Grundphänomene von Bedeutung, aus denen die Sportpädagogik als Wissenschaftsdisziplin ihre Identität gewinnt: Es sind dies die *Leiblichkeit und Bewegung* des Menschen einerseits, und seine *Bildsamkeit und Erziehungsbedürftigkeit* andererseits.

Insbesondere die *Erziehungsbedürftigkeit* steht in Zusammenhang mit der sozialen Bedeutung der *Leiblichkeit*. Einerseits ist die soziale Welt in der unmittelbaren Begegnung von Individuen „zwischenleiblich“ strukturiert (vgl. Gugutzer, 2002, S. 132), andererseits fungiert der leiblich-praktische Sinn als „Habitus“ im Sinne von Bourdieu (1987) in der gesellschaftlichen Praxis als eine Orientierungsinstanz, die es dem Individuum ermöglicht, spontan bzw. gleichsam automatisch und zugleich sinnhaft – weil situationsangemessen – zu handeln. „Habitus“ ist somit als „zweite“, d. h. soziale Natur des Menschen zu verstehen, die von Individuen im Laufe ihrer Lebensgeschichte präreflexiv erworben wird. Gleichwohl sind sie der Reflexion zugänglich, worin Alkemeyer (2003, S. 57) eine besondere Chance und Verantwortung des Sportunterrichts als dem (einzigsten) Schulfach erkennt, das Leiblichkeit und Sich-Bewegen als solches thematisiert:

„Eine (...) Reflexion der eigenen Position in der Welt wäre Voraussetzung dafür, die Prozesse der Habitusbildung durch Enkulturation, Sozialisation und Erziehung nicht länger bewusstlos hinzunehmen, sondern verändernd auf sie einzuwirken.“

In der Frage des Umgangs mit der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen liegt das entscheidende Argument, aufgrund dessen pädagogisches Handeln *ethisch* zu begründen ist. Vom Standpunkt der allgemeinen Pädagogik kennzeichnet Benner (2010) die Angewiesenheit des Menschen auf Erziehung, seine *Bildsamkeit*, mit dem pädagogischen Prinzip der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*, die immer auch gesellschaftlich vermittelt ist. Das Spannungsverhältnis zwischen der Bildsamkeit des Individuums (des *Edukanden*) und den Ansprüchen der Gesellschaft in der Erziehung ist deshalb ein notwendiger Bezugspunkt pädagogischer Reflexion.

Aus diesem Grund ist die *bildungstheoretische Perspektive* der Sportpädagogik untrennbar mit der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik verbunden. Sie versucht, pädagogische Sachverhalte und Entwicklungen der Bewegungskultur zu ordnen, in ihrem Sinn zu verstehen und anhand von Kriterien zu bewerten. Auf dieser normativen Grundlage sollen Beratungsleistungen über das wünschenswerte praktische Handeln in sportdidaktischer und sportmethodischer Hinsicht erbracht werden. Dementsprechend lautet die Leitfrage der bildungstheoretischen Perspektive: *Wozu?*

Wie das Scheitern der Theorie der Leibeserziehung jedoch zeigte und in dem oben angeführten Zitat von Herbart bereits angedeutet wurde, genügt es der Sportpädagogik jedoch nicht, allein

über erstrebenswerte Bildungsziele nachzudenken. Es ist ebenso erforderlich, Tatsachenerkenntnisse über die „Mittel, Wege und Hindernisse“ zur Umsetzung dieser Ziele in der Erziehungswirklichkeit zu gewinnen. Dies ist die Aufgabe der *erziehungswissenschaftlichen Perspektive* der Sportpädagogik, die ihre Orientierungs- und Beratungsleistungen auf die Erhebung und Prüfung von Tatsachen der Erziehungswirklichkeit der Bewegungskultur gründet.

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive fragt nach dem *Warum?*, also nach den Bedingungen und Wirkungen didaktischen Handelns. Warum sollte sportdidaktische Praxis dahin gehend beraten werden, diesen Lehrweg zur Vermittlung sportlicher Bewegungsweisen einzuschlagen und nicht jenen? Warum ist diese Art der Bewegungserziehung besser geeignet, die Entwicklung von Kindern zu fördern, als jene? Solche und ähnliche Fragen stehen im Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen Perspektive, die dann mithilfe sozialwissenschaftlicher und (quasi-)experimenteller Forschungsmethoden in Form von qualitativen und quantitativen Verfahren (z. B. Feld- und Fallstudien, Fragebogenerhebungen, strukturierte und teilnehmende Beobachtung, Interviews) zu bearbeiten sind (vgl. Scheid & Wegner, 2001; Gröben, 2011, S. 95f.).

Als erfahrungswissenschaftliche Teildisziplin der Sportwissenschaften steht die Sportpädagogik z. B. der Sportpsychologie, der Sportsoziologie oder der Bewegungslehre nahe. Allerdings ist erziehungswissenschaftliche Forschung in der Sportpädagogik stets in einen bildungstheoretischen Wertehorizont eingebunden. Diese eigentümliche Verflechtung der Fragen nach dem *Wozu?* und dem *Warum?*, also nach den Werten und den Tatsachen, macht die Sportpädagogik zu einer Disziplin „zwischen Sein und Sollen“ (vgl. Balz, Hrsg., 2009), die deren spezifische „Perspektivität“ (vgl. Schürmann & Hossner, 2012) charakterisiert.

PRINZIPIEN SPORTPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

Im Sinne einer Heuristik können folgende drei Prinzipien als Orientierung dienen, damit sportpädagogische Forschung ihre spezifische Perspektivität als „bildungstheoretische Erfahrungswissenschaft“ nicht aus den Augen verliert (ausführlich s. Prohl, 2010a, S. 207-220):

- Das erkenntnisleitende Interesse als normatives Fundament sportpädagogischer Forschung steht unter dem Prinzip der *Praxisverantwortung*, das unmittelbar aus dem anwendungsorientierten Aufgabenspektrum der Sportdidaktik folgt. Dabei ist zu beachten, dass dieses Prinzip keineswegs faktisch auf die Umsetzung von Forschungsergebnissen im Sinne einer Unterrichtstechnologie gerichtet ist, sondern die bildungstheoretische Legitimation der Anwendung von Forschungsbefunden einfordert.
- Damit verbunden ist das Prinzip der *Gegenstandspflicht*, das maßgeblich in der Frage nach angemessenen Begriffen begründet ist, die den Forschungsgegenstand konstituieren. Aus diesem Prinzip folgt die Notwendigkeit, die Tatsachenforschung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive in einen bildungstheoretischen Sinn- und Wertehorizont einzubetten. Das integrative bildungstheoretische und erziehungswissenschaftliche Profil verpflichtet die Sportpädagogik in besonderer Weise auf die Reflexion der Sinnhaftigkeit ihrer Forschungsfragen. Aus diesem Grund ist das bildungstheoretische Verstehen des Forschungsgegenstandes der Frage nach empirischen Forschungsmethoden stets vorgeordnet.

- Aus diesem Grund wird das Prinzip der *Methodenfreiheit* zuletzt angesprochen, das aus den Prinzipien der „Praxisverantwortung“ und der „Gegenstandspflicht“ resultiert. Nach Maßgabe der Gegenstand-Methoden-Interaktion sollte sich sportpädagogische Forschung nicht auf bestimmte Methodologien (quantitativ oder qualitativ, Fallstudien oder Feldstudien oder Quasiexperimente) festlegen lassen. Sie ist vielmehr gehalten, die Forschungsmethoden den erkenntnisleitenden Fragestellungen und dem zuvor verstehend reflektierten Forschungsgegenstand anzupassen. Der Zweck einer solchen Forschung besteht darin, die Tragfähigkeit des Gegenstandsverständnisses anhand von empirischen Daten zu prüfen.

Damit sind auf allgemeinsten Ebene und in knapper Form die Eckpfeiler umrissen, auf deren Grundlage ein „Paradigma“³ im Sinne eines Forschungsprofils der Sportpädagogik zu errichten ist. In diesem Rahmen können nun eigenständige Forschungsprogramme entwickelt werden, in denen sich die (normativ) bildungstheoretische mit der (empirisch) erziehungswissenschaftlichen Perspektive verbindet, um auf diese Weise einen Beitrag zur Klärung bzw. Lösung praktischer (didaktischer) Fragen bzw. Probleme zu leisten. Ein Weg, ein solches Forschungsprogramm zu initiieren, soll anschließend anhand eines konkreten Forschungsbeispiels aufgezeigt werden.

4 | SPORTPÄDAGOGIK ALS BILDUNGSTHEORETISCHE ERFAHRUNGSWISSENSCHAFT – EIN PRINZIPIENGELEITETES FORSCHUNGSPROGRAMM ZUM KOOPERATIVEN LERNEN IM SPORTUNTERRICHT

Im Folgenden soll die Idee eines bildungstheoretisch fundierten Forschungsprogramms, das den drei im vorherigen Abschnitt erläuterten Prinzipien folgt, anhand einer aktuellen Problemlage aus dem didaktischen Kernbereich der Vermittlungsmethoden im Sportunterricht exemplarisch konkretisiert werden. Dabei wird zunächst die bildungstheoretische Fundierung des Forschungsprogramms anhand einer Interpretation des Konzepts *Erziehender Sportunterricht* expliziert, um, daran anknüpfend, exemplarisch das Forschungsprogramm „Kooperatives Lernen im Sportunterricht“ zu skizzieren, das an der Goethe-Universität Frankfurt in den Jahren zwischen 2005 und 2009 durchgeführt worden ist.⁴

BILDUNGSTHEORETISCHE INTERPRETATION EINES ERZIEHENDEN SPORTUNTERRICHTS

Im Zuge der „Renaissance“ der Bildungstheorie (vgl. Beckers, 2001) und, damit verbunden, der Entwicklung des „Doppelauftrags eines Erziehenden Sportunterrichts“ in den 1990er-Jahren ist ein Mangel an didaktischer Theorie und Empirie in der Sportpädagogik zutage getreten. Zum einen hinsichtlich der bildungstheoretischen Interpretation des *Erziehungsbegriffs* (kritisch dazu Thiele,

3 Zu Begriff und Bedeutung von *Paradigmen* in der Sportwissenschaft s. Loosch, Prohl und Gröben (1996); Drexel (2002).

4 Um die zugrunde liegende Idee des hier entwickelten Forschungsprofils der Sportpädagogik zu erläutern, wird das Forschungsprogramm einer Arbeitsgruppe an der Universität Frankfurt herangezogen, in der der Verfasser selbst mitgewirkt hat. Aus diesem Grund sind die folgenden Ausführungen dem dort entwickelten sportdidaktischen Ansatz verpflichtet, der keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt. Es sei hier nochmals der exemplarische Charakter hervorgehoben. Weitere Mitglieder der Arbeitsgruppe waren u. a. Ingrid Bähr, Patrik Gerecke, Bernd Gröben und Florian Krick, auf deren Forschungsarbeiten im Folgenden zurückgegriffen wird.

2001), zum anderen mit Blick auf die Frage, welche Vermittlungsformen geeignet sind, um das Fach Sport in erzieherischer Absicht zu unterrichten. Es tut sich seitdem eine „Vermittlungslücke“ (vgl. Prohl, 2004) auf, die die Umsetzung der bildungstheoretischen Intentionen eines *Erziehenden Sportunterrichts* in die didaktische Praxis zu verhindern droht („Feiertagsdidaktik“).

Zur Bearbeitung dieser Problemlage reicht es nicht mehr aus, deskriptive sportdidaktische Landkarten (z. B. Balz, 1992) zu zeichnen, um Orientierungen für einen gelingenden Sportunterricht zu gewinnen. Vielmehr ist es darüber hinaus erforderlich, einen bildungstheoretischen „Kompass“ zu entwickeln, der im Sinne der Beratung anzeigt, in welche didaktische Richtung man sich bewegt, ohne jedoch den Weg vorzuschreiben. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der „Weg“ deshalb beliebig oder gar unwichtig ist. Unter dem leitenden Prinzip der *Praxisverantwortung* ist es vielmehr angezeigt, aus der bildungstheoretischen Reflexion und Diskussion des „Doppelauftrags eines Erziehenden Sportunterrichts“ heraus Optionen der Unterrichtsgestaltung zu entwickeln, deren Wirkungen erfahrungswissenschaftlich überprüft, d. h. evaluiert, werden können.

Hier liegt die Schnittstelle zwischen den Prinzipien *Praxisverantwortung* und *Gegenstandspflicht*, denn für das vorliegende Forschungsprogramm bedeutet dies, dass ein bildungstheoretisches Verständnis des Forschungsgegenstandes *Erziehender Sportunterricht* zu entwickeln und offenzulegen ist, dessen Fehlen Thiele (2001) zu Recht angemahnt hat. Zu diesem Zweck wurde die griffige Formel des „Doppelauftrags“ – Erziehung zum und durch bzw. im Sport⁵ – bildungstheoretisch in der Formulierung gefasst, dass ein *Erziehender Sportunterricht* „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“ ermöglichen solle (ausführlich dazu Prohl 2010a, S. 163ff.).

Diese Deutung der pädagogischen Leitkategorie der „Bildung“ ist nicht auf eine Lebensphase begrenzt und im Kern zutiefst selbstbezüglich:

„Der Mensch wird eben nicht gebildet, sondern er bildet sich, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen“ (Dörpinghaus, 2009, S. 5).

Das Moment des Reflexiven als Grundlage eines Bildungsprozesses setzt eine Abstandnahme vom Alltäglichen voraus, die häufig auch als eine Art „Stolpern“ beschrieben wird. In kulturellen Kontexten vollzieht sich Bildung nach Gadamer (1990) in der freiwilligen Zumutung eines Allgemeinen, das zunächst ein Zurückstellen der unmittelbaren persönlichen Bedürfnisse verlangt. Diese Distanzerfahrung ist jedoch nur der Beginn, keinesfalls das Ganze des Bildungsprozesses: „Nicht die Entfremdung als solche, sondern die Heimkehr zu sich, die freilich Entfremdung voraussetzt“ (Gadamer 1990, S. 20), vollendet den Bildungsprozess, im Idealfall, ohne ihn damit abzuschließen. Mit der Formulierung „Heimkehr zu sich selbst“ ist schließlich der qualitative Aspekt der Bildung angesprochen, der sich im Anschluss an die neuhumanistische Bildungstradition in einer inneren Form entäußert, die durch die Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten erreicht wird.

5 Auf die Kontroverse, ob „durch“ Sport oder „im“ Sport erzogen werden kann, wird hier aus Gründen des beschränkten Raums nicht eingegangen (s. dazu Bähr, 2008, S. 177ff.). Im Folgenden wird die weniger anspruchsvolle Formulierung „Erziehung im Sport“ verwendet, ohne damit behaupten zu wollen, dass „Erziehung durch Sport“ nicht möglich sei.

Im Einklang mit diesem Bildungsbegriff steht die Bemerkung von Grupe (1982, S. 107), dass Sport nicht nur Vergnügen und Entspannung biete, sondern darüber hinaus auch „eine Möglichkeit, uns die freiwillige Selbsterschwernis unseres Lebens zuzumuten, aus der Kultur entsteht“. Im Sport, so kann dieser Satz veranschaulicht werden, wird eben nicht gesprungen, weil ein Hindernis im Weg steht, sondern man stellt sich ein Hindernis in den Weg, um springen zu können. Das „Hindernis“ ist hier keine widerfahrende „Störung“ des funktionellen Bewegungsablaufs, sondern eine absichtlich hergestellte Bedingung der Möglichkeit einer spezifischen Erfahrung des Bewegungsprozesses durch *Verunsicherung* des Bewegungserfolgs.

Die funktionelle Zweck-Mittel-Relation des alltäglichen Bewegungshandelns wird dabei umgekehrt: Der Sprung ist nicht länger das Mittel zur Überwindung eines Hindernisses, sondern das Hindernis ist nunmehr das Mittel zum Zweck des Überspringens (ausführlicher dazu Prohl & Scheid, 2012b). Anders formuliert: „Sportive Handlungen sind im Kantischen Sinne ‚zweckmäßig ohne Zweck‘, d. h. sie haben eine quasi ästhetische Bedeutungsstruktur“ (Franke, 2007, S. 177). Indem der Zweck des sportlichen Handelns (Hindernis überwinden) der Aufwertung der Wahrnehmung der Mittel ihres Vollzugs (Springen) dient, ist die Institution „Sport“ primär der Sphäre des Ästhetischen zuzuordnen. Sportunterricht gehört somit zu den ästhetischen Fächern, wie z. B. Musik oder Kunst, und unterscheidet sich von diesen durch die Spezifik des Bildungspotenzials seines Gegenstandes, das sich im Wesentlichen durch folgende Merkmale auszeichnet (vgl. mit anderer Systematik auch Grupe, 1969):

- Das oben beschriebene *Moment der ästhetischen Eigenwelt* kennzeichnet den Sport als ein unerntes, jedoch nicht beliebiges Leistungshandeln, das sich in einem sozial geschützten gesellschaftlichen Raum vollzieht. Die Konsequenzen des Handelns haben (in der Regel) keine Auswirkungen auf das sonstige („wirkliche“) Leben.
- Die *leiblich-körperliche Bewegung* ist die primäre, d. h. auch vorsprachlich geordnete Begegnung mit der materialen und sozialen Welt. In kooperativen Bewegungssituationen können sich Prozesse der Auflösung sozialer Schranken und „Habitus“ ereignen, wie sie in anderen Kultursegmenten nicht anzutreffen sind.

Damit sind zwei Kernelemente der Bewegungsbildung genannt, die auch nicht-sportive bewegungskulturelle Handlungen charakterisieren (Akrobatik, Bewegungstheater, Tanz etc.). In kompetitiven Kontexten wie dem Wettkampfsport tritt ein drittes Merkmal hinzu, das eine weitere Komponente des Bildungspotenzials repräsentiert:

- Das *Miteinander im Gegeneinander*, das nicht nur die Überwindung eines gegnerischen Widerstandes fordert, sondern darüber hinausgeht, indem das Gegeneinander-Handeln durch spezifische Normen geregelt wird, deren Befolgung diese Form des Handelns überhaupt erst ermöglicht.

Die drei genannten Merkmale des Bildungspotenzials der Bewegungskultur sind geeignet, den fachspezifischen, ästhetischen Gesichtspunkt eines *Erziehenden Sportunterrichts* zu begründen („Erziehung zum Sport“). Gesellschaftlich-soziale Bildungsmomente und damit der allgemeinbil-

denden Anspruch des „Doppelauftrags“ („Erziehung *im* Sport“) sind damit jedoch nur am Rande thematisiert. Diese treten bei Klafki (2001) in den Vordergrund, der „Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“ explizit auf das Fundament einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ stellt, das auf drei Schlüsselqualifikationen beruht:

- Die Fähigkeit zur *Selbstbestimmung* über individuelle Entscheidungen, Lebensbeziehungen, Aktivitäten und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, gesellschaftlich-politischer, ethischer und auch freizeitbezogener Art.
- Die *Mitbestimmungsfähigkeit* als soziale Qualifikation zur Mitgestaltung der gemeinsamen kulturellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse – kurzum: „Zur Mitgestaltung an und in einer Bürgergesellschaft“ (a. a. O., S. 20).
- Die *Solidaritätsfähigkeit* als soziale Einstellung, die erforderlich ist, um das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung der Mitmenschen anzuerkennen und praktisch werden zu lassen. Zum Ausdruck kommt dies im zivilgesellschaftlichen Sinne vor allem im konstruktiven Umgang mit Unterschieden.

Entscheidend für den weiteren Gang der Erörterungen ist nun die Forderung, dass das Konzept eines *Erziehenden Sportunterrichts* dem „Doppelauftrag“ nur dann in vollem Umfang gerecht wird, wenn es auf die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung abzielt. Damit stellt sich allerdings die Frage, auf welche Weise der integrative Anspruch von fachlicher und allgemeiner Bildung im Sportunterricht didaktisch-methodisch umgesetzt werden kann: „Wie ist Bildung möglich?“ (Tenorth, 2003).

DIDAKTISCHE PRINZIPIEN EINES ERZIEHENDEN SPORTUNTERRICHTS

Wenn Vermittlungsmethoden die hier entwickelten Bildungspotenziale des Sportunterrichts ermöglichen sollen, dann haben sie der Paradoxie von Intention und Wirkung erzieherischen Handelns Rechnung zu tragen, die in der bereits erwähnten Legitimation der Erziehung als „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 2010) zum Ausdruck kommt: Weder die ästhetische Qualität von Bewegungserfahrungen noch die Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung und schon gar nicht deren dialektische Verschränkung zu einer entwicklungsfördernden „Bildungsspirale“ (vgl. dazu Prohl, 2010a, S. 157) können durch erzieherisches Handeln direkt bewirkt werden, da diese in der Autonomie des Schülers liegen.

Pointiert formuliert, bedeutet dies für den (Sport-)Lehrer: Die absichtlich in Kauf genommene Ungewissheit, das zu bewirken, was man intendiert, schafft erst die Voraussetzung dafür, um das zu bewirken, was man intendiert – nämlich einen Appell an die Bildsamkeit zum Zweck der Ermöglichung autonomer Bildungsprozesse der Schüler, die sich zu „Autoren ihres eigenen Lebens“ (Nida-Rümelin, 2011, S. 25) entwickeln sollen.

In der didaktischen Figur des „Zeigens“ aufseiten der Erziehung, die bereits Ehni (1977) in die sportdidaktische Diskussion eingeführt hat, kommt eine pädagogische Grundhaltung zum Ausdruck, die institutionalisierte Bildung als ein „Findenlassen“ der ästhetischen Erfahrungspotenziale bewegungskulturellen Handelns aufseiten der Schüler verstehen lässt. In der Dialektik zwischen

den „Sinn der Sache“ der Bewegungskultur finden lassen („Bewegungsbildung“) und eine demokratische Persönlichkeit sich entwickeln lassen („allgemeine Bildung“) ist der „Doppelauftrag eines Erziehenden Sportunterrichts“ anzusiedeln.

Abb. 2 fasst den bisherigen Ertrag der Erörterungen, wie ein *Erziehender Sportunterricht* gemäß den Prinzipien „Praxisverantwortung“ und „Gegenstandspflicht“ erforscht werden kann, zusammen und soll dessen bildungstheoretischen Bezugsrahmen veranschaulichen.



Abb. 2: Die Elemente des Doppelauftrags im Kontext eines „Erziehenden Sportunterrichts“

Daraus ergibt sich nun die Frage nach der didaktische Umsetzung des skizzierten bildungstheoretischen Verständnisses eines *Erziehenden Sportunterrichts* und dessen Erforschung im Sinne der *Methodenfreiheit*. Zu diesem Zweck werden drei didaktische Prinzipien eines *Erziehenden Sportunterrichts* formuliert, die eine Brücke zur empirisch erforschbaren unterrichtlichen Praxis schlagen sollen (ausführlich dazu Prohl, 2010a, S. 182-189):

- Das Prinzip der „absichtlichen Unabsichtlichkeit“ erzieherischer Einflussnahme beruht auf der Einsicht, dass „Bildung“ durch Erziehung nicht direkt „produziert“, sondern nur indirekt, durch die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen und pädagogischen Interaktionen, ermöglicht werden kann.
- Daraus folgt das Prinzip der Einheit von Lehren und Erziehen. Wenn Lernen und Sichbilden im Bewegungshandeln der Schüler/innen einander bedingen, so sind auch Lehren und Erziehen im Lehrerhandeln nicht voneinander zu trennen. Bewegungen zu lehren, bedeutet, sowohl zu instruieren als auch zu erziehen.

- Aus den beiden erstgenannten Prinzipien folgt schließlich das Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel des Unterrichtens. Unter dem Aspekt der Bildung ist nicht allein von Bedeutung, dass ein Lernziel erreicht wird, sondern es ist ebenso wichtig, auf welche Weise („Wie“) dies geschieht.

Diese drei Prinzipien dienen als bildungstheoretischer Bezugsrahmen, um im Folgenden die oben bereits zitierte erziehungswissenschaftliche Leitfrage „Wie ist Bildung möglich?“ zu bearbeiten.

DAS FORSCHUNGSPROGRAMM „KOOPERATIVES LERNEN IM SPORTUNTERRICHT“

Die oben skizzierten Unterrichtsprinzipien, insbesondere das Prinzip der *Gleichrangigkeit von Weg und Ziel des Unterrichtens*, weisen enge Verbindungen zu neueren Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung auf, denen ein „Angebot-Nutzungs-Modell“ des Unterrichts zugrunde liegt. Dabei spielt die Gestaltung von „Lernumgebungen“ eine zentrale Rolle, wobei (Schul-)Leistungen von Lernenden als Ergebnis der Nutzung eines von der Lehrkraft generierten Angebots durch die Schüler verstanden wird (vgl. Fend, 2002; Klieme, 2006). Die Aufgabe der Lehrkraft besteht dann primär darin,

„anregende Umgebungen zu gestalten, die die Lernenden herausfordern und ihnen die Möglichkeit bieten, an der Stelle Lernerfahrungen zu machen und sich neue Einsichten und Erkenntnisse zu erarbeiten, Kompetenzen zu erwerben und zu festigen, an der sie in ihrem eigenen Prozess gerade stehen. Lehren ist damit kein vorwiegend instruktionaler Prozess mehr“ (Stübiger, 2006, S. 5).

Daraus erschließen sich zwei Konsequenzen für die Praxis explizit sportpädagogisch orientierter Unterrichtsforschung: Zum einen sind – neben der Wirksamkeit – insbesondere die *Prozesse* bewegungs- und persönlichkeitsbezogenen Lernens zu berücksichtigen, zum anderen ist im Rahmen dieser Prozesse sowohl das *erzieherische Handeln der Lehrenden* als auch das *selbsttätige Handeln der Lernenden* von Bedeutung (vgl. Sygusch, Bähr, Gerlach & Bund, 2013). Folglich gilt es in der „erziehungswissenschaftlichen Perspektive“ (s. o.) empirisch zu erfassen, in welchem Maße Gelegenheiten zum selbsttätigen und selbstbestimmten Lernen seitens der Lehrenden hergestellt werden *und* in welchem Maße die Lernenden diese Gelegenheiten auch selbsttätig nutzen.

Eine Form des Unterrichtens, die das Prinzip der Einheit von Weg und Ziel und damit auch das Angebot-Nutzungs-Modell in geradezu idealtypischer Weise umsetzt, ist das *Kooperative Lernen* (vgl. Bähr, Prohl & Gröben, 2008). *Kooperatives Lernen* als Unterrichtsmethode zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffs gegenseitig zu helfen (vgl. Slavin, 1995). Dabei wird versucht, die Nachteile, die herkömmlichen Formen der Gruppenarbeit zugeschrieben werden, durch die Implementierung sogenannter *kooperativer Zielstrukturen* zu vermeiden. Derartige Rahmenvorgaben der Gruppenarbeit beinhalten drei Merkmale, die für die Definition des *Kooperativen Lernens* essenziell sind (zusammenfassend Huber, 2001):

- Möglichkeiten bzw. sogar die Notwendigkeit, eigenständige *Entscheidungen* darüber zu treffen, auf welchem Weg der verbindlich formulierte Arbeitsauftrag umgesetzt und damit das Gruppenziel erreicht werden soll.

- Individuelle *Verantwortung* für das Erreichen des Gruppenziels, d. h. der Anteil jedes einzelnen Gruppenmitglieds an der Umsetzung des Arbeitsauftrags muss sichtbar sein.
- Positive wechselseitige Abhängigkeit (*Interdependenz*) der Gruppenmitglieder im Lernprozess. Situationen *Kooperativen Lernens* sollten derart angelegt sein, dass die Gruppe nur dann bzw. vor allem dann Erfolg hat, wenn sich alle Mitglieder gegenseitig im Lernprozess unterstützen, so dass der Einzelne vom Lernfortschritt seiner Gruppenpartner profitiert.

Auf empirischer Ebene bestätigen Untersuchungen (insbesondere aus dem US-amerikanischen und israelischen Raum), dass sich soziale und leistungsbezogene Ziele durch eine sorgfältige Strukturierung von Gruppenunterricht im Sinne kooperativer Lernformen vermitteln lassen. Dies betrifft zum einen die Lernfreude und das Sozialverhalten der Schüler/innen (vgl. Slavin 1995), zum anderen die Nachhaltigkeit und Transferleistung der Lernergebnisse (vgl. Johnson & Johnson, 1999).

Wie im Angebot-Nutzungs-Modells vorgezeichnet, obliegt es der (Sport-)Lehrkraft auch beim *Kooperativen Lernen*, die Lernumgebung adäquat zu gestalten (vgl. Haag, Fürst & Dann, 2000). Dazu gehört, dass eine komplexe Lernaufgabe im Vorfeld so strukturiert wird, dass die einzelnen Arbeitsaufträge für die Lerngruppen zu bewältigen sind. Darüber hinaus ist es unerlässlich, dass sich die Lehrkraft in den Phasen der Kleingruppenarbeit zurücknimmt, ohne sich jedoch aus dem Unterricht „auszuklinken“. Dafür sollte sie ihre gewohnte Rolle als „Problemlöser“ im Unterricht zurückstellen, um die Lernprozesse in den Gruppen nicht zu (zer-)stören. Stattdessen besteht ihre Aufgabe darin, die an sie herangetragenen Probleme der Lernenden als „sokratischer Berater“ in veränderter und lösbarer Form an die Gruppe zurückzugeben.

Aufgrund dieser Entsprechungen zwischen *Kooperativem Lernen* und den didaktischen Prinzipien eines *Erziehenden Sportunterrichts* wurde zwischen 2005 und 2009 an der Universität Frankfurt ein Forschungsprogramm zur Evaluation des „Kooperativen Lernens im Sportunterricht“ initiiert, womit im vorliegenden Zusammenhang schließlich das sportpädagogische Forschungsprinzip *Methodenfreiheit* angesprochen ist.

Der Zweck des Forschungsprogramms bestand darin, die Tragfähigkeit der Erwartungen, die an das *Kooperative Lernen* geknüpft wurden, anhand von relevanten empirischen Daten zu prüfen. Das Forschungsdesign musste deshalb an die erkenntnisleitende Fragestellung nach der adäquaten Umsetzung des „Doppelauftrags“ (Integration von Bewegungs- und allgemeiner Bildung) angepasst werden. Für eine entsprechende Operationalisierung einzelner, für die Fragestellung relevanter Aspekte und Parameter diente das „Angebot-Nutzungs-Modell“ als Heuristik. Es galt, empirisch zu erfassen, in welchem Maße Gelegenheiten zum selbsttätigen und selbstbestimmten Lernen seitens der Sportlehrkraft hergestellt werden *und* in welchem Maße die Schüler diese Gelegenheiten auch selbsttätig nutzen.

Bähr (2009a) veranschaulicht das komplexe Forschungsprogramm zusammenfassend in Form einer schematischen Darstellung (s. Abb. 3). Dem Forschungsprinzip der *Methodenfreiheit* (in Abhängigkeit von der *Praxisverantwortung* und der *Gegenstandspflicht*) wurde durch ein paralleles Mixed-Method-Design Rechnung getragen (ausführlich dazu Creswell et al., 2003; s. auch Kelle,

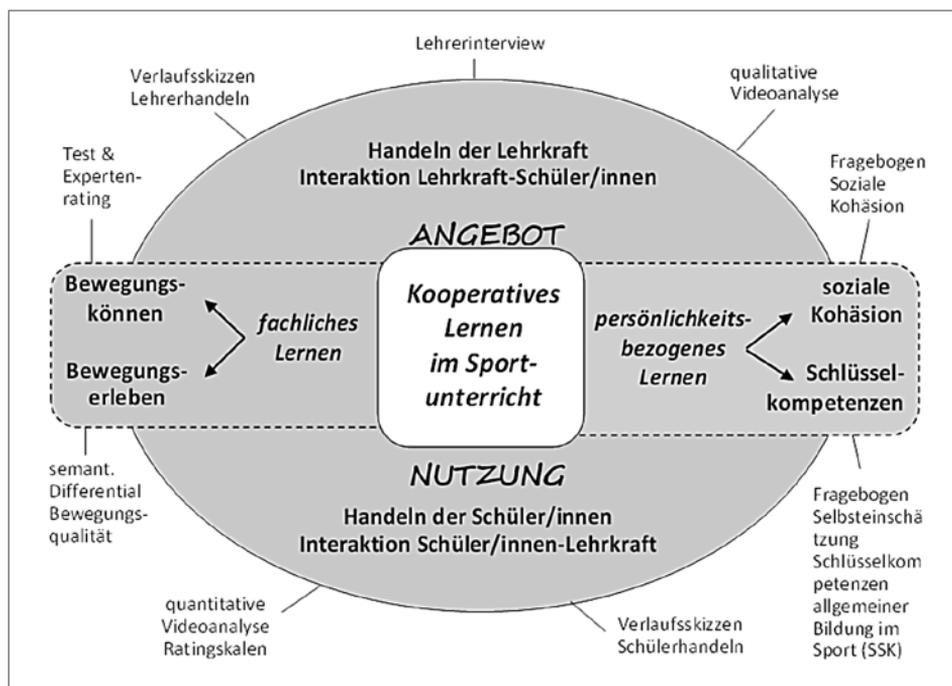


Abb. 3: Schematische Darstellung des Forschungsdesigns zum „Kooperativen Lernen“ im Sportunterricht (nach: Bähr, 2009a, S. 149).

2008), wobei das besondere Augenmerk auf der Erhebung von Variablen des Unterrichtsprozesses lag. Auf diese Weise konnten in der Datenauswertung die Perspektiven der Akteure des Sportunterrichts (Schüler/innen und Lehrkraft) aufeinander bezogen werden.⁶

Zudem wurde das Untersuchungsdesign in Form von interventionsorientierten Feldstudien angelegt, wobei die Sportlehrkräfte im Vorfeld intensiv in der Unterrichtsmethode *Kooperatives Lernen* geschult worden sind. Als zweite Untersuchungsgruppe fungierten jeweils Lerngruppen, die im Sinne eines lehrerzentrierten, eher direktiven methodischen Vorgehens unterrichtet wurden.

Die Mittelwertvergleiche in den Einzelstudien ergaben eine Überlegenheit der Lernleistungen in kooperativen Lehr-Lern-Umgebungen in folgenden Merkmalen (dazu Bähr, Koch & Gröben, 2007; Bähr, 2009; Gerecke, 2010):

- Die motorische Lernleistung ist nachhaltiger und besser transferierbar.
- Die soziale Kohäsion innerhalb der kooperativen Lerngruppen steigt ebenso wie die Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenzen der Schüler/innen.

6 Da im Folgenden nur ein Aspekt des Forschungsprogramms exemplarisch erörtert wird, würde es an dieser Stelle zu weit führen, das komplexe Untersuchungsdesign ausführlich darzustellen. Orientierungspunkte für Evaluationsstudien in der Sportpädagogik im hier dargelegten Sinne sind dem Beitrag von Bähr et al. (2011) sowie dem Grundsatzartikel von Sygusch, Bähr, Gerlach & Bund (2013) zu entnehmen.

- Es ist mehr Bewegungszeit bei höherer sachbezogener Interaktionsdichte zwischen den Schüler/innen zu beobachten.

Mit Blick auf das Angebot-Nutzungs-Modell fiel jedoch auf, dass es den an den Studien beteiligten Lehrkräften auch nach intensiver Schulung häufig nicht gelang, *Kooperatives Lernen* im Sportunterricht prinzipiengetreu umzusetzen, „insbesondere in Bezug auf eine angemessene Betreuung der Phasen des Unterrichts, in denen die Schüler/innen in Kleingruppen arbeiteten“ (Bähr, 2009a, S. 150; vgl. weiterführend auf Basis qualitativer Forschungsmethoden Wibowo, 2012). Diese über diverse Einzelstudien stabile Beobachtung deutet auf ein weiteres Problemfeld der didaktischen Umsetzung eines *Erziehenden Sportunterrichts* hin, das im abschließenden Ausblick exemplarisch angerissen werden soll.

Zunächst soll jedoch an dieser Stelle zusammenfassend der Bezug des Forschungsprogramms zur Evaluation des *Kooperativen Lernens* im Sportunterricht auf die w. o. erläuterten Prinzipien des sportpädagogischen Forschungsprofils hergestellt werden:

- Die *Praxisverantwortung* des Forschungsprogramms zeigt sich im Erkenntnisinteresse, den Alltag des Sportunterrichts mit ausdrücklichem Bezug auf die bildungstheoretischen Prämissen eines *Erziehenden Sportunterrichts* in den Blick zu nehmen. Auf Grundlage der „Nicht-Intendierbarkeit“ von Bildung wurden deshalb drei Unterrichtsprinzipien formuliert, deren Befolgung geeignet erscheint, um den Schüler/innen im Sinne des „Doppelauftrags“ Bewegungsbildung im Rahmen allgemeiner Bildung zu ermöglichen.
- Mit dem Bezug auf das „Angebot-Nutzungs-Modell“, das auf einer unterrichtswissenschaftlichen Ebene mit den didaktischen Prinzipien eines *Erziehenden Sportunterrichts* korrespondiert, wurde anschließend versucht, der *Gegenstandspflicht* Rechnung zu tragen, indem bildungstheoretisch begründete, didaktische Arrangements untersucht wurden. Dies trifft insbesondere auf das *Kooperative Lernen* zu, bei dem die didaktische Figur des „Zeigens“ und „Findenlassens“ von zentraler Bedeutung ist.
- Aufgrund dieses Gegenstandsverständnisses erforderte schließlich das Prinzip *Methodenfreiheit* ein interventionsorientiertes Mixed-Method-Design, in dessen Rahmen nicht nur Daten zu den Ergebnissen (Lernfortschritt), sondern auch zu den Prozessen des Unterrichts erhoben wurden, wobei die Perspektiven der Akteure des Sportunterrichts (Schüler/innen und Lehrkraft) aufeinander zu beziehen waren (Daten- und Perspektiventriangulation).

5 | FAZIT UND AUSBLICK

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags bestand darin, die Sportpädagogik als „Erbin“ des pädagogischen Vermächtnisses der Theorie der Leibeserziehung im Rahmen der Sportwissenschaften als Forschungsdisziplin systematisch zu verorten. Darüber hinaus wurde versucht, Optionen aufzuzeigen, wie dabei die Schwachpunkte dieses „Erbes“ hinsichtlich der bildungstheoretischen Begründung, des Wissenschaftsverständnisses und des Praxisbezugs, die zur Ablösung der Theorie der Leibeserziehung geführt haben, überwunden werden können.

Zu diesem Zweck wurde zunächst ein integratives Paradigma der Sportpädagogik vorgestellt, in dessen Rahmen bildungstheoretische Orientierungen in ein prinzipiengeleitetes, erziehungswis-

senschaftliches Forschungsprofil überführt werden können. Dies wurde anhand eines konkreten Forschungsprogramms exemplifiziert, wobei an dieser Stelle an den einleitenden Hinweis erinnert sei, dass mit diesem Ansatz keinesfalls ein Ausschließlichkeitsanspruch verbunden ist.⁷

Weitgehender Konsens dürfte hingegen darüber bestehen, dass sportpädagogische Forschung auch und vor allem der Beratung der (didaktischen) Praxis dienen sollte. Zu diesem Zweck wäre es von großer Bedeutung, dass Forschungsprogramme wie das hier skizzierte zum *Kooperativen Lernen* weitergeführt und mit anderen Themen und Ansätzen (in diesem Falle der Unterrichtsforschung) vernetzt werden. Auf diese Weise könnte die Entwicklung einer „Forschungstradition“ in der Sportpädagogik angestoßen werden, in der auch der wissenschaftliche Nachwuchs Orientierungen findet.

Solche Vernetzungen können vor allem dann fruchtbar werden, wenn sie an den Grenzen des jeweiligen Forschungsprogramms ansetzen. So hat sich im konkreten Forschungsbeispiel gezeigt, dass *Kooperatives Lernen* für die Durchführung eines *Erziehenden Sportunterrichts* zielführend sein kann, jedoch im Rahmen des gegenwärtig vorherrschenden Professionsverständnisses der Sportlehrkräfte offensichtlich nur schwer umsetzbar ist.

In diesem Sinne resümiert Bähr (2009b, S. 184) die Befunde aus den Prozessanalysen des *Kooperativen Lernens* wie folgt:

„Das ‚Herzstück‘ Kooperativen Lernens, die sensible und konstruktive Betreuung der Schüler während der selbstständigen Kleingruppenarbeit durch die Lehrkräfte, scheint letztere mehr oder minder systematisch zu überfordern: Sie agierten hier nur selten im konzepttypischen ‚sokratischen‘ Sinne, sondern fielen in ein eher direktives Lehrerverhalten zurück. ... Die beteiligten Lehrkräfte beherrschten zwar die ‚ruhenden‘, strukturierten Phasen des Unterrichts, standen jedoch den ‚fließenden‘ Phasen selbständiger Gruppenarbeit ungenügend vorbereitet gegenüber.“

Die Lehrkräfte gaben also mehrheitlich der Sicherheit und direkten Kontrolle des „ruhenden“ Unterrichts Vorrang und scheuten die Ungewissheit der indirekten Begleitung der Phasen, in denen die Schüler/innen im fließenden Unterricht selbstständig lernten (vgl. auch Gerecke, 2010, S. 209ff.).⁸ Aus dieser Befundlage folgert Bähr (2009b) eine wesentliche Aufgabe im Rahmen der Professionalisierung von SportlehrerInnen: Sollen ein *Erziehender Sportunterricht* didaktisch umgesetzt werden, dann müssten die Lehrkräfte lernen, die Ungewissheit, die die Gestaltung von Lernumgebungen als Unterrichtsform zwangsläufig mit sich bringt, nicht – wie gegenwärtig noch häufig der Fall – als potenzielle Störquelle defensiv zu meiden, sondern als Erziehungsanlass und Bildungschance offensiv anzunehmen.

7 So findet die hier vorgenommene Einordnung der Sportdidaktik als „angewandte Sportpädagogik“ keineswegs einhellige Zustimmung. Auch die analytische Differenzierung in eine bildungstheoretische und eine erziehungswissenschaftliche Perspektive der Sportpädagogik wird durchaus kritisch gesehen (vgl. die Diskussion zwischen Meinberg und Gröben in Willimczik, 2011, S. 86ff.).

8 In der häufig unzureichenden didaktischen Begleitung der „fließenden Phasen“ des Sportunterrichts kann darüber hinaus ein Grund für den Befund vermutet werden, dass eine Überlegenheit des *Kooperativen Lernens* hinsichtlich der Erlebnisqualität, also der ästhetischen Dimension des Bildungspotenzials des Sportunterrichts (s. o.), in der vorliegenden Untersuchung nicht festgestellt werden konnte. Diese Vermutung wäre in Folgestudien ebenfalls zu prüfen.

Hier zeigt sich eine mögliche Schnittstelle zu einem anderen aktuellen sportpädagogischen Forschungsthema, das explizit den Umgang mit Unsicherheit bzw. Ungewissheit im Sportlehrerhandeln zum Gegenstand hat. Mit guten Argumenten hält z. B. Lüsebrink (2010, S. 64) „weder Gewissheit durch Kompetenzorientierung noch ausschließlich distanzierte Reflexion von Ungewissheit“ für geeignet, um der (nicht nur) zu Beginn der Berufstätigkeit dominierenden Unsicherheit im professionellen Handeln von (Sport-)LehrerInnen zu begegnen. Stattdessen wird vorgeschlagen, „die studentischen Bemühungen um Vergewisserung“ (ebd.) mittels konkreter Fallarbeit zu unterstützen.

Mit Blick auf die hier exemplarisch referierten Befunde zu Einschränkungen des professionellen Handelns von Sportlehrkräften in der Lernumgebung *Kooperatives Lernen* könnte eine vielversprechende Perspektive darin liegen, die beiden Themen miteinander zu vernetzen und der Frage nachzugehen, ob statt des Bemühens um „Vergewisserung“ nicht vielmehr die Potenziale der „Ungewissheit“ unterrichtlicher Situationen in den Fokus der Ausbildung von Sportlehrkräften gerückt werden sollten. Ein solches Konzept würde die Lehramtsstudierenden dazu anhalten, die notwendige „Ungewissheit“ ihrer Profession nicht möglichst schnell in eine vermeintliche „Gewissheit“ zu überführen, sondern diese auszuhalten oder sogar schätzen zu lernen. Entsprechende Untersuchungen, deren Forschungsprinzipien in diesem Beitrag erörtert wurden, sollten solcherart angeleitete Professionalisierungsprozesse begleiten und auf der Grundlage des Angebot-Nutzungs-Modells evaluieren.

Verallgemeinert man dieses exemplarische Vernetzungsszenario sportpädagogischer Forschung⁹, dann bleibt festzuhalten, dass die Sportpädagogik durchaus gerüstet ist, um das „normative Erbe“ der Theorie der Leibeserziehung nicht nur zu verwalten, sondern auch konstruktiv weiterzuentwickeln. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass die Etablierung einer eigenständigen „Zeitschrift für sportpädagogische Forschung“ hierfür eine wesentliche Plattform bieten wird, unterscheidbar von und, falls erforderlich, auch in Konkurrenz zu den Zeitschriften anderer Wissenschaftsdisziplinen.

9 Weiterführende Vernetzungsoptionen wie interdisziplinäre und internationale Forschungsprogramme können an dieser Stelle nicht angesprochen werden, da sie je für sich einen eigenen Artikel beanspruchen würden. Der vorliegende Beitrag zielt allein darauf ab, zunächst die Systematik und die Kernaufgaben der Sportpädagogik als einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin zu entfalten, was erweiterte Anschlussmöglichkeiten selbstverständlich nicht ausschließt.

LITERATUR

- Albert, H. (1965). Wertfreiheit als methodisches Prinzip. In E. Topitsch (Hrsg.), *Logik der Sozialwissenschaften* (S. 181-210). Köln/Berlin: Kiepenheuer & Wisch.
- Alkemeyer, T. (2003). Formen und Umformungen. Die Bedeutung der Körpersoziologie und Historischen Anthropologie für eine kritisch-reflexive Sportpädagogik. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 38-64). o. O.: Afra Verlag.
- Bähr, I. (2008). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 172-193). Balingen: Spitta Verlag.
- Bähr, I. (2009a). Beiträge einer Evaluationsforschung in der Sportpädagogik. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (S. 141-154). Aachen: Shaker Verlag.
- Bähr, I. (2009b). Lehrer- und Schülerhandeln als methodologisches Problem bei der Implementierung von Unterrichtskonzepten. In H.-P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 179-184). Hamburg: Czwalina.
- Bähr, I., Bund, A., Gerlach, E. & Sygusch, R. (2011). Evaluationsforschung im Sportunterricht. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports: Forschungsstand und Befunde* (S. 44-63). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bähr, I., Koch, F. & Gröben, B. (2007). Kooperatives Lernen im Sportunterricht – empirische Befunde. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 69-75). Hamburg: Czwalina.
- Bähr, I., Prohl, R. & Gröben, B. (2008). Prozesse und Effekte kooperativen Lernens im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (4), 290-309.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzeptionen oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren?. *sportpädagogik*, 16, 2, 13-22.
- Balz, E. (Hrsg., 2009). *Sollen und Sein in der Sportpädagogik*. Aachen: Shaker Verlag.
- Beckers, E. (2001). Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? Orientierungssuche zwischen Widerstand und Aushöhlung. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung & Bewegung* (S. 29-42). Hamburg: Czwalina.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim & München: Juventa (6. Aufl.).
- Bernett, H. (1965). *Grundformen der Leibeserziehung*. Schorndorf: Hofmann.
- Bollnow O. F. (1984). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer (6. Aufl.).
- Borkenhagen, F. & Strauss, B. (2012). *Eine andere Geschichte des Erfolgs. Replik auf das Editorial in Ausgabe 4/2011 der Zeitschrift Sportwissenschaft*. Internet Ressource. Zugriff am 21.10. 2012 unter http://www.bisp.de/nn_15924/DE/Aktuelles/Nachrichten/2012/Replik__Sportwissenschaft.html
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brehm, W. (1987). Sportpädagogische Forschungskonzepte zwischen wissenschaftlichem Anspruch und pädagogischer Verantwortung. In ders. & D. Kurz (Red.), *Forschungskonzepte der Sportpädagogik* (S. 19-36). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Brehm, W. & Kurz, D. (Red.) (1987). *Forschungskonzepte der Sportpädagogik*. Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Creswell, J., Clark, V., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed method research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (S. 209-240). Thousand Oaks, California: Sage.
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre* (9), Supplement (14 Seiten).
- Drexel, G. (2002). *Paradigmen in Sport und Sportwissenschaft*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Elflein, P. (2012). *Sportpädagogik und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag (4. Aufl.).
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungs-Modells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 141-149.
- Franke, E. (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer. Am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 169-186). Paderborn: Schöningh.
- Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr (6. Aufl.).
- Gerecke, P. (2010). *Heterogenitätsbedingte Unterschiede zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung im Sportunterricht: Eine empirische*

- Studie zum integrativen Einfluss des Kooperativen Lernens. Dissertation (Universität Frankfurt). Internet Ressource, Zugriff am 21.10. 2012 unter <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2011/8873/>
- Gröben, B. (2007). Sportunterricht im Spiegel der Unterrichtsforschung. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 27-38). Hamburg: Czwalina.
- Gröben, B. (2011). Sportpädagogik. In K. Willimczik, *Sportwissenschaft interdisziplinär, Bd. 4: Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft* (S. 83-108). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann (3. Aufl. 1984).
- Grupe, O. (1971). Einleitung in die Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft, 1* (1), 7-18.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel, Leistung*. Schorndorf.
- Gugutzer, R. (2002). *Leib, Körper, Identität*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Haag, L., Fürst, C. & Dann, H. D. (2000). Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 28* (4), 266-279.
- Herbart, J. F. (1902). Umriß pädagogischer Vorlesungen. In K. Kehrbach (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, X* (S. 65-206). Langensalza: (original 1835).
- Hinz, R. (2002). Was ist Didaktik? In H. Kiper, H. Meyer & W. Topsch (Hrsg.), *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 52-63). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Huber, G. L. (2001). Kooperatives Lernen im Kontext der Lehr/Lernformen. In C. Finkenbeiner/G. W. Schnahmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 222-245). Donauwörth: Auer.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung & Bewegung* (S. 19-28). Hamburg: Czwalina.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (6), 765-773.
- Krüger, M & Emrich, E. (2011). Qualitätsstandards in der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft, 41* (1), 5-7.
- Kurz, D. (1987). Zur Situation sportwissenschaftlicher Forschung in der BRD – wissenschaftspolitische Provokationen. In W. Brehm & ders. (Red.), *Forschungskonzepte der Sportpädagogik* (S. 7-18). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Kurz, D. (1992). Sportpädagogik als Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft, 22* (2), 145-154.
- Lenzen, D. (2000). The Empire strikes back. Ein paar vorvorletzte Worte zur Sportpädagogik. *sportunterricht, 49* (3) 91f.
- Loosch, E., Prohl, R. & Gröben, B. (1996). Funktion versus Programm - aktuelle Probleme und Perspektiven sportwissenschaftlicher Forschung. *Spectrum der Sportwissenschaften, 8* (2), 31-54.
- Lüsebrink, I. (2010). Wie viel Ungewissheit verträgt die Sportlehrer/innenausbildung? Wie viel Gewissheit erträgt die Profession? In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 51-64). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Meinberg, E. (1979). *Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik*. St. Augustin: Richartz.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mester, L. (1962). *Grundfragen der Leibeserziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Nida-Rümelin, J. (2011). Die physische Dimension der Bildung. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport* (S. 17-33). Wiesbaden: VS Verlag.
- Paschen, K. (1961). *Didaktik der Leibeserziehung in Schule und Verein*. Frankfurt/Main: Limpert.
- Popper, K. R. (1969 [1935]). *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Poser, H. (2001). *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Prohl, R. (1991). *Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriß*. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen* (S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2010a). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert Verlag (3. Aufl.).

Prohl, R. (2010b). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. In N. Fessler et al. (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 169-179). Schorndorf: Hofmann.

Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. & Scheid, V. (2012a). Zum Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 11-16). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. & Scheid, V. (2012b). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 18-34). Wiebelsheim: Limpert.

Scheid, V. & Prohl, R. (Hgg., 2012). *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.

Scheid, V. & Wegner, M. (2001). Forschungsmethodologie in der Sportpädagogik. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 105-137). Schorndorf: Hofmann.

Scherer, H.-G. (2012). Perspektivenübersetzung – Perspektivenvermehrung?. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 24 (1), 72-74.

Scherler, K. (1992). Sportpädagogik - eine Disziplin der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft*, 22 (2), 155-166.

Schleiermacher, F. E. D. (1959 [1826]). *Ausgewählte Schriften (bes. von E. Lichtenstein)*. Paderborn: Schöningh.

Schmitz, J. N. (1966; 1967). *Studien zur Didaktik der Leibeserziehung, Bd. I und II*. Schorndorf: Hofmann.

Schürmann, V. & Hossner, E.-J. (2012). Interdisziplinäre Sportwissenschaft: Vom Umgang mit Perspektivität. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 24 (1), 41-52.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Stübig, F. (2006). Vorwort. In Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Lernprozessen durch Lernumgebungen (S. 5f.)*. Kassel: Universitätsdruck.

Sygyusch, R., Bähr, I., Gerlach, E. & Bund, A. (2013). Orientierungspunkte einer Programmevaluation in der Sportpädagogik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1/2013, 31-54.

Tenorth, H.-E. (2003). Wie ist Bildung möglich? Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 422-430.

Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *sportunterricht*, 50, 43-49.

Wibowo, J. (2012). *Zwischen Selbständigkeit und Lenkung – Lehrerhandeln in Phasen selbständiger Gruppenarbeit*. Poster auf der dvs-Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik 2012 in Magglingen/CH, Universität Hamburg.

Widmer, K. (1974). *Sportpädagogik – Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft*. Schorndorf: Hofmann.

Willimczik, K. (1968). *Wissenschaftstheoretische Aspekte einer Sportwissenschaft*. Dissertation, Universität Frankfurt.

Willimczik, K. (2011). Sportwissenschaft interdisziplinär. Band. 4: Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft. Hamburg: Feldhaus.