

REZENSION ZU: SCHEID, V. & PROHL, R. (HGG.). SPORTDIDAKTIK – GRUNDLAGEN, VERMITTLUNGSFORMEN, BEWEGUNGSFELDER

WIEBELSHEIM: LIMPert, 343 S., 19,95 €

von Peter Elflein



Ausgangspunkt dieses Buches, das nach Vorbemerkung der Herausgeber die einflussreiche, seit 1975 neunmal aufgelegte *Einführung in die Sportdidaktik* von Stefan Grössing ablöst, ist das besondere Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik. Dabei wird die These zugrunde gelegt, dass Sport ein ästhetischer Kulturbereich und Sportunterricht folglich als ein ästhetisches Unterrichtsfach zu verstehen ist, das sowohl einer Fachdidaktik als auch einer eigenständigen Fachpädagogik bedarf (ähnlich wie die Fächer Kunst oder Musik). Im *Grundriss der Sportpädagogik*, der von dem Mitherausgeber Robert Prohl verfasst und 2010 zum dritten Mal aufgelegt worden ist, sind die Eckpunkte der Sportpädagogik als einer Begründungs-, Orientierungs- und Tatsachenwissenschaft der Bewegungskultur anhand der Leitfragen „Wozu?“ (bil-

dungstheoretische Perspektive) und „Warum?“ (erziehungswissenschaftliche Perspektive) bereits erörtert worden. Der vorliegende, gemeinsam mit Volker Scheid herausgegebene Band zur „Sportdidaktik“ will nun diese allgemeine pädagogische Orientierung in eine zeitgemäße Fachdidaktik des Sportunterrichts münden lassen und, darauf aufbauend, Antworten auf die Fragen nach dem Was? und dem Wie?, also den Inhalten und Vermittlungsweisen des Sportunterrichts, geben.

Zu diesem Zweck ist der Band in zwei Teile untergliedert: Teil A, der auf ca. 120 Seiten 6 Kapitel umfasst, die von den Herausgebern in Ko-Autorenschaft verfasst worden sind, stellt die Grundlagen und aktuelle Entwicklungen der Sportdidaktik dar. Die 10 Beiträge in Teil B sind von weiteren Autoren – Silke Brand, Markus Eppinger, Florian Krick, Andreas Albert, Ingrid Bähr, Monika Roscher, Christoph Walther, Wolfgang Beudels und Helga Adolph – in Anbindung an die theoretischen Grundlagen verfasst worden und umfassen auf ca. 190 Seiten didaktische Analysen und Unterrichtseinheiten zu exemplarischen „Bewegungsfeldern“ (Themenbereichen) des Sportunterrichts.

In Teil A steht das Bemühen um die didaktische Begründung eines identitätsstiftenden Kerns, der das Fach „Sportunterricht“ von anderen fundamental unterscheidet und somit auch legitimiert, erkennbar im Mittelpunkt. Dabei werden Leser zunächst in die pädagogischen Fundamente (Bildung und Erziehung) eingeführt und über die anthropologischen Grundlagen der Bewegungskul-

tur aufgeklärt, die das besondere Bildungspotenzial des Sports begründen. Anschließend werden konkrete Informationen zur Organisation des Schulsports gegeben und daraufhin sportdidaktische Ansätze diskutiert. Das Herzstück dieses Teils A bildet jedoch die Fokussierung auf den „Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts“, der in der Sportdidaktik seit den 1990er-Jahren als Konsensmodell diskutiert wird.

Robert Prohl, der für das entsprechende Kapitel verantwortlich zeichnet, verleiht der Idee des „Erziehenden Sportunterrichts“ eine spezifische Bedeutung, indem er den „Doppelauftrag“ explizit bildungstheoretisch begründet. Dabei erfolgt die Fundierung, vom Kern des Fachs ausgehend (Bewegungskompetenz als ästhetische Erfahrung & Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung), über die Inhalte (Bewegungsfelder) zur Peripherie (Pädagogische Perspektiven). Dies unterscheidet den Ansatz von anderen Deutungsmustern des „Erziehenden Sportunterrichts“ (z. B. bei Balz und Neumann), die von definierten „Pädagogischen Perspektiven“ ausgehen und diese auf die Inhalte des Sportunterrichts in Form von Bewegungsfeldern beziehen. Prohl hingegen identifiziert zunächst einen Kern des Fachs (Bewegungskompetenz als ästhetische Erfahrung im Horizont sozialer Schlüsselkompetenzen) und sucht von dort aus nach Bildungspotenzialen in verschiedenen Bewegungsfeldern. In einer Abbildung (S. 90) wird dieser sportdidaktische „Kern-Peripherie“-Grundgedanke veranschaulicht und wie folgt beschrieben:

„Bewegungsbildung als ästhetisches Handeln ... ist das identitätsstiftende Kernelement des Sportunterrichts, das in den Horizont der Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) eingebettet ist (innerer Kreis). Dieses originäre Bildungspotenzial, das den Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts fundiert, ist in den differenzierten Bewegungsfeldern als Unterrichtsinhalten zu erschließen (mittlerer Ring), wobei die Pädagogischen Perspektiven einen Orientierungsrahmen anbieten können, jedoch nicht gezielt angesteuert werden sollten (äußerer Ring)“ (S. 91; Hervorhebungen im Original).

Dieses Modell, das auf Abbildung des Wesentlichen in der didaktischen Orientierung von Sportunterricht abhebt, soll als „didaktischer Kompass“ in der unübersichtlichen Landschaft der Ansprüche an den Sportunterricht fungieren.

In Ergänzung der von Prohl herausgestellten bildungstheoretischen Perspektiven befasst sich Volker Scheid im ersten Teil des Bandes gezielter mit relevanten „empirischen“ *Handlungsvoraussetzungen und Einflussfaktoren* des Settings Schule auf sportdidaktisches Handeln und schließt damit konzeptionell Perspektiven einer gegenüber der Bildungstheorie vormals als Gegenmodell diskutierten lehr-/lerntheoretischen Didaktiktradition mit ein. Hierbei werden in zwei diesbezüglichen Kapiteln „Organisationsformen und Akteure des Schulsports“ sowie „Perspektiven der Planung und Auswertung von Sportunterricht“ dargestellt. Positiv werden in dem Zusammenhang Lehrplanentwicklungen der vergangenen 10 Jahre mit Bezug zum Doppelauftrag des Sportunterrichts eingeschätzt. Diese unterstützen nach Scheid eher die schülerorientierten Bildungsanliegen der vorgestellten Didaktikposition als – wie z. T. frühere Erlasse und Programme – ihrer Umsetzung

behindernd im Wege zu stehen. Eine „Lücke“ wird allerdings in der Begründung und Bereitstellung wissenschaftlicher Modelle zur konkretisierten Unterrichtsgestaltung konstatiert (S. 38). Dieses Problem soll im zweiten Teil des Bandes aufgegriffen und durch die dort folgenden Beiträge produktiv bearbeitet werden.

Didaktisch relevante empirische „Infeldfaktoren“ (Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden, Lehrer- und Schülerperspektiven) werden von Scheid sodann am Beispiel von „Lehrer- und Schülerperspektiven“ weiter belichtet. Im Hinblick auf eine besondere metatheoretische Positionierung des bedeutungstragenden Faktors „Lehrende“ schließt der sportdidaktische Ansatz an eine Vorlage von Karlheinz Scherler an, der in dem Punkt den klassischen lehr-/lerntheoretischen Implikationszusammenhang umgedeutet bzw. das ursprüngliche Modell leicht modifiziert hat (s. Abb. 7, S. 48). Den Lehrpersonen, „Sportlehrern/innen“, kommt gegenüber den anderen Faktoren eine weiterreichende, „vermittelnde“ Position im Geschehen der Praxiskonstituierung zu. Durch ihre Einstellungen, ihr Bewusstsein, ihre Kompetenzen werden weitere didaktische Reflexionsmomente – gerechtfertigt oder nicht – in die Praxis transponiert, gewinnen Ziele, Inhalts- und Methodenperspektiven faktisch Gestalt. Aus diesem Grunde ist didaktische Forschung untrennbar mit der Aufgabe der Implementierung ihrer Ergebnisse in Studium und Sportlehrerbildung bzw. dem Ziel einer verbesserten Professionalisierung der Sport Lehrenden verknüpft.

Trotz der Heraushebung der Bedeutung der Lehrerrolle handelt es sich bei der bildungstheoretischen Auslegung Erziehenden Sportunterrichts um eine konsequent schüler- bzw. adressatenbezogene Position. Genau besehen, wird in einem begründeten mehrdimensionalen Zusammenhang pädagogischer Orientierungen und Ziele die Erziehung zu „selbstständiger Handlungsfähigkeit“ und „Subjekthaftigkeit“ der Lernenden an die erste Stelle gesetzt. Für Sport Lehrende ist es mit Blick auf die „Schülerperspektive“ als didaktischem Analyse- und Reflexionsgesichtspunkt wichtig, über eigene Beobachtungen und Erfahrungen hinaus, von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu profitieren. Scheid geht zu dem Zweck pointiert auf Ergebnisse relevanter aktueller Kindheits- und Jugendstudien zwischen World Vision Deutschland, Deutschem Kinder- und Jugendsportbericht einschließlich MoMo- und KiGGS-Untersuchungsergebnissen sowie DSB-Sprint-Studie ein (S. 48-52).

Die beiden abschließenden Kapitel des Teil A zeigen – auf abstrakterem theoretischen Niveau – bereits Wege zur Umsetzung von Perspektiven der entwickelten sportdidaktischen Konzeption auf. Zunächst skizziert Robert Prohl ein Spektrum der „Vermittlungsformen“ der bildungstheoretisch orientierten sportdidaktischen Position zwischen zielgerichteter offener Unterrichtsgestaltung und gleichzeitiger Orientierung an Sachgesichtspunkten des zu vermittelnden Gegenstandes Sport. Das methodische Konzept bündelt sich in zwei grundlegenden Prinzipien: der „Gleichrangigkeit von Weg und Ziel“ und dem Prinzip des „Zeigens und Findenlassens“ (s. Abb. 7, S. 48).

Volker Scheid veranschaulicht die methodischen Perspektiven anschließend unter den Gesichtspunkten der „Planung und Auswertung von Sportunterricht“. In dem Zusammenhang werden Modellentwürfe und kompatibel erscheinende Elemente aus der aktuellen sportdidaktischen Diskus-

sion ausgewertet und integriert: zunächst ein „Planungsmodell für Sportunterricht“ von Döhning und Gissel (vgl. S. 117-120), sodann Perspektiven zur „Öffnung von Sportunterricht“ mit Bezug auf Funke, Wurzel, Balz und Neumann (vgl. S. 120-124) sowie Gesichtspunkte zur „Auswertung“ von Sportunterricht nach Scherler, Bräutigam und in Perspektive (eigener) Frankfurter und Kasseler Projektstudien (HeLPS).

Der Teil B des Bandes ist beispielhaft der vermittlungsbezogenen Umsetzung der im ersten Teil entwickelten Grundgedanken gewidmet. Die Entwürfe von Vermittlungsmodellen mit Bezug auf exemplarische Bewegungsfelder sind nicht als bloßer Anhang bzw. „Ableitung“ von der Grundlagentheorie des Teil A zu verstehen, sondern repräsentieren selbst Beiträge von ansprechendem theoretischen Gehalt. Es stehen acht Bewegungsfelder im Mittelpunkt, die den bisherigen Sportartenkanon ersetzen und das Kerncurriculum in den meisten aktuellen Lehrplänen kennzeichnen (z. B. Laufen, Springen, Werfen anstelle der Leichtathletik). Das Bewegungsfeld „Spielen“ wird in Zielschuss- und Rückschlagspiele und das Bewegungsfeld „Gestalten“ in Bewegungskünste und Gymnastik/Tanz differenziert. An den Beiträgen ist bemerkenswert, dass sich die verschiedenen Autorinnen und Autoren an ein einheitliches Gliederungsmuster halten, das sich am Grundgedanken der zuvor entwickelten bildungstheoretischen Position orientiert (S. 134):

1. Idee und Strukturmerkmale des jeweiligen Bewegungsfeldes,
2. Bezug zu den Pädagogischen Perspektiven im Spiegel der aktuellen Lehrpläne,
3. Vermittlungsansätze im Rahmen des jeweiligen Bewegungsfeldes,
4. Exemplarische Darstellung einer erprobten Unterrichtseinheit.

Dieses einheitliche Gliederungsmuster erleichtert es Lesern, den roten Faden in den komplexen didaktischen Begründungszusammenhängen nicht zu verlieren. Alle Beiträge verfügen gleichwohl über individuelle Noten, sind ausnahmslos lesenswert und regen zum Nach- und Weiterdenken in diesem wissenschaftlich eher vernachlässigten Arbeitsfeld an. Wer allerdings Universalkonzepte für Sportunterricht i. S. „fertig ausgearbeiteter Bausteine“ erwartet, die schematisch und ohne weitere eigenständige Überlegungen in allen Handlungsfeldern und -situationen gleichermaßen anzuwenden wären, wird wohlmöglich enttäuscht sein. Es handelt sich um komplexere Versuche, allgemeinere sportdidaktische Theorie in Konstrukte, Vorstellungen innovativer Praxis zu überführen, nicht um schnell handhabbare Handreichungen für die Alltagspraxis von Sportunterricht. Ihr Anwendungsbereich ist eher in einem wissenschafts- und praxisorientierten Studium zukünftiger Lehrender im Sport, vielleicht auch in Ausbildungs- oder Fortbildungssituationen zu sehen.

Nachzuvollziehen ist in allen Beiträgen ein Anschluss an die zugrunde gelegte bildungstheoretische Position mit ihrem Bemühen, Sportdidaktik von einem ästhetischen Kernmoment des Fachs sowie von Perspektiven des Subjekts her zu entwickeln. In manchen Beiträgen verbleiben weitere relevante, zuvor von Prohl als *allgemeine* bildungstheoretische Perspektiven gekennzeichnete Momente (etwa des sozialen Lernens oder der Reflexivität und Urteilsfähigkeit) demgegenüber noch ein wenig im Hintergrund. Wolfgang Klafki, auf dessen bildungstheoretische Didaktikposition sich grundlegende Betrachtungen des Teil A des Bandes beziehen, hatte zudem deutlicher auf

einen Einbezug „ideologiekritischer“ Betrachtungen in didaktische Analysen und Überlegungen gedungen. Dieses Moment wurde von Horst Ehni in einer „zeigedidaktischen“ Konzeption des Sportunterrichts (1977) bereits modellhaft auf ein Vermittlungsverständnis des Sportunterrichts angewendet. „Zeigen“ bedeutete dort nicht allein „Abbildung der Welt des Sports“, sondern zugleich „hinter Kulissen und Fassaden zu schauen“, um eine Handlungsfähigkeit mit der Möglichkeit humaner, kreativer Einflussnahme auf Entwicklungen von Sport vorzubereiten. Insgesamt scheint eine solche, auf die kulturell-sozialen Kontexte und Institutionen des Sports gerichtete, kritisch-realistische Perspektive in dem vor allem anthropologisch begründeten bildungstheoretischen Ansatz (vgl. S. 22-27) und seinen Vermittlungsmodellen vielleicht zukünftig noch stärker auszuprägen zu sein.

Die eingehende, flüssige Darstellung der Beiträge der von Volker Scheid und Robert Prohl herausgegebenen *Sportdidaktik* sollte nicht dazu verführen, den hier zur Lektüre und zum Studium empfohlenen Band nur rezeptiv zu konsumieren. Die Ausführungen sollten im Sinne der zugrunde gelegten bildungstheoretischen Position neben „ästhetischem Genuss“ auch Anlass bieten, über Passagen und Thesen gelegentlich zu „stolpern“, eine Zeit an solchen Stellen reflexiv zu verweilen und selbst auch weiter zu denken. Es dürfte im Interesse der Herausgeber, Autorinnen und Autoren sein, eine Diskussion um Grundfragen sowie um angeschlossene Details wissenschaftlicher Sportdidaktik eher wiederzubeleben und in ihrer Entwicklung voranzutreiben als diese durch eine (nicht mit dem Anspruch versehene) bereits umfassend bearbeitete „Sportdidaktik“ gleich wieder zu beenden. Es sei dem Band und der Autorengruppe gewünscht, im sportdidaktischen Diskurs Aufmerksamkeit zu erlangen, Auseinandersetzung zu bewirken und eine lebhaftere Anschlussforschung zu initiieren, deren Ergebnisse in weitere Auflagen des Bandes einmünden mögen, wie es dem Vorgängerwerk von Stefan Größing vergönnt gewesen ist.

Den Abschluss dieser Buchbesprechung bilden einige Anregungen zur weiteren Entwicklung bildungsorientierter Sportdidaktik aus eigener Sicht: Prinzipiell sollte die in dem vorgelegten Band verfolgte Grundidee einer „praxeologischen“ Sportdidaktik (S. 12) weiter verfolgt werden. Hierzu wäre auf metatheoretischer Ebene ggf. genauer zu klären, was Praxeologie im sportpädagogisch-didaktischen Zusammenhang bedeutet und worin z. B. auch Unterschiede zu ähnlich klingenden „pragmatischen“ oder „pragmatizistischen“ Positionen zu sehen sind. Im Folgenden deute ich Entwicklungsmöglichkeiten an drei m. E. bedeutsamen Grundgesichtspunkten an:

1. *Bildungstheoretische Fundierung*: In dem Punkt bietet die vorgestellte Sportdidaktik bereits eine sehr gute Basis. An der im Kern anthropologisch begründeten Position könnten jedoch weitere, bildungstheoretisch relevante, z. B. kritische kultur- und sozialwissenschaftliche, Elemente zukünftig noch mehr verdeutlicht werden.
2. *Empirisch-analytische Forschung* (im Horizont bildungstheoretischer Perspektiven): Die Auseinandersetzung mit didaktischen Handlungsvoraussetzungen, Rahmenbedingungen und Problemen der relevanten Praxen konzentriert sich in der vorgelegten Sportdidaktik auf das Setting Schule, wobei insbesondere allgemeinbildende Praxen im Vordergrund stehen. Dieser Ansatz unter Zugrundelegung qualitativer Maßstäbe der Bildungstheorie sollte zukünftig

forschungsmäßig weiter ausgebaut werden. Eine Differenzierung könnte z. B. die verschiedenen Schultypen oder Schulstufen betreffen. Zudem sollte der vernachlässigte Bereich des Sports in der beruflichen Bildung zukünftig gezielter mit bearbeitet werden. Schließlich wäre Forschung auch auf sportdidaktisch relevante Handlungsfelder außerhalb der Schule richten.

3. Experimentelle didaktische Forschung und Unterrichts-/Praxisentwicklung: Zu einer praxeologischen Grundlegung der Sportdidaktik gehört schließlich hinzu, auch produktive Rückwirkungen grundlegender Theorie und empirischer Lehr-/Lernforschung konzeptionell zu integrieren. Die vorgestellte Sportdidaktikkonzeption nimmt diese Aufgabe beispielhaft im Zuge v. a. hermeneutisch akzentuierter didaktischer Analysen zu den verschiedenen Bewegungsfeldern und exemplarischen Unterrichtsentwürfen wahr. Hier erschließt sich ein weiter zu bearbeitendes Feld hermeneutisch-experimentell-empirischer Handlungsforschung einschließlich der Evaluation entwickelter Modelle.

Interessenkonflikt. Der korrespondierende Autor gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

LITERATUR

Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. 3. Auflage. Wiebelsheim: Limpert.

Balz, E. & Neumann, P., Erziehender Sportunterricht. In: W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. Bd. 1 (2. korr. Aufl.) (S. 162-192). Baltmannsweiler: Schneider.

Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.