

**DANIELA ROTTLÄNDER**

**Zwischen Pragmatismus und Professionalität:  
Beschreibungsweisen des Sportlehrerhandelns**

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
,Doktor der Philosophie' (Dr. phil.)  
im Fachbereich 16 Kunst- und Sportwissenschaften  
an der Universität Dortmund

**Erstgutachter:**

Prof. Dr. Jörg Thiele, Universität Dortmund

**Zweitgutachter:**

Prof. Dr. Matthias Schierz, Universität Oldenburg

<b>Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>1. „Vom Sein zum Werden“. Zur Aktualität des Pragmatismus ....</b>	<b>10</b>
1.1. Kontingenz und Unsicherheit als Denkansatz des Pragmatismus und der Forschungen zur pädagogischen Professionalität.....	13
1.2. Zum Zusammenhang zwischen einer ‚Suche nach Gewissheit‘ und dualistischen Sichtweisen auf Theorie und Praxis .....	17
1.3. Praktische Erkenntnis .....	23
1.4. Vom ‚Sein‘ zum ‚Werden‘ .....	27
1.5. Implikationen für sportpädagogische Forschung.....	38
<b>Exkurs: Der Pragmatismus John Deweys in der deutschen Pädagogik – einige Anmerkungen .....</b>	<b>45</b>
<b>2. Spurensuche: Entwicklungslinien in der Sportpädagogik.....</b>	<b>54</b>
2.1. Die Alltagswende in der Sportpädagogik: Auswirkungen auf Deutungen von Theorie und Praxis .....	58
2.2. Zur Problematisierung des Sportlehrerinnenhandelns .....	70
<b>3. Wissen und Können im Sportlehrerinnenhandeln .....</b>	<b>82</b>
3.1. Wissen und Können im individuellen Lehrerverhalten – handlungstheoretisch beschrieben.....	82
3.2. Wissen und Können als Synthese – zur Bedeutung des impliziten Wissens .....	89
3.3. Wissen und Können unter der neo-pragmatistischen Prämisse der Negation von Erkenntnis .....	120
3.4. Schlussfolgerungen für Beschreibungen des Sportlehrerhandelns.....	130
<b>4. Erziehendes Sportlehrerinnenhandeln.....</b>	<b>137</b>
4.1. Erziehender Sportunterricht als sportpädagogische Leitformel .....	137
4.2. Erziehendes Sportlehrerinnenhandeln, Pluralität, Kontingenz: Mehr- oder Vielperspektivität? .....	143
4.3. Erziehung im Hinblick auf Vorstellungen von ‚Sein‘ und ‚Werden‘:.....	152
4.3.1. Zur handelnden Einlösung Erziehenden Sportunterrichts .....	152
4.3.2. ‚Ganzheitlichkeit‘ als Orientierung Erziehenden Sportunterrichts.....	156

4.3.3. Erziehung als normativer Anspruch und lebenspraktischer Versuch ....	161
4.3.4. Erziehung als Selbsterziehung und als Einflussnahme.....	165
4.3.5. Erziehung als Wachstum .....	170
4.4. Zur Kontingenz erziehenden Sportlehrerhandelns .....	179
4.4.1. Über die Annahme einer Nicht-Kontrollierbarkeit der Wirkungen des Sportlehrerhandelns .....	180
4.4.2. Erziehendes Sportlehrerhandeln als Handeln in sozialen Situationen ..	185
4.4.3. Die ‚Definition der Situation‘ und ihre Bedeutung für Beschreibungen des Sportlehrerinnenhandelns.....	193
4.5. Zusammenfassung.....	200
<b>5. Reflektierendes Sportlehrerinnenhandeln .....</b>	<b>202</b>
5.1. Fallarbeit und Professionalität .....	202
5.1.1. Verständigung über Unterricht – Zur Entwicklung von Fallarbeit in der Sportpädagogik .....	204
5.1.2. Hermeneutische Kompetenz, Habitusentwicklung, Professionalität – metaphorische Neubeschreibungen.....	213
5.1.3. Fallarbeit und Reflexion – Reflektiertheit als Eigenschaft.....	218
5.2. Reflektierendes Handeln – Schöns „Reflective Practitioner“ als Idealvorstellung über Handeln in problematischen Situationen.....	223
5.2.1. Einführende Anmerkungen zur Denkfigur des ‚Reflective Practitioners‘ .....	227
5.2.2. Problemrahmung als Problemkonstruktion.....	229
5.2.3. ‚Reflection-in-action‘ als reflektierendes Handeln.....	238
5.2.4. ‚Reflection-in-action‘ als normatives Ideal .....	249
5.2.5. Fazit zur ‚reflection-in-action‘ .....	254
5.3. Anschlüsse für Beschreibungsweisen des Sportlehrerinnenhandelns .....	256
<b>6. Schlussbetrachtung: Sportlehrerhandeln als Provisorium.....</b>	<b>264</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>269</b>

## Einleitung

In der vorliegenden Arbeit werden Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln zum Problem gemacht. Dabei wird nicht zwischen Beschreibungen des Handelns von männlichen und weiblichen Berufsinhabern unterschieden, was mit der beliebigen Verwendung der entsprechenden sprachlichen Wortendungen signalisiert wird.

Aus der bezeichneten Problematisierung heraus lassen sich die Fragen formulieren: Wie wird in sportpädagogischen Forschungen über Sportlehrerhandeln gesprochen? Wie wird es beschrieben, erklärt, konstruiert? Wie lassen sich vorhandene Perspektiven darauf begründet erweitern? Zur Bearbeitung dieser Fragen werden besonders solche Überlegungen als hilfreich bewertet, die in handlungstheoretischer Weise Vorstellungen von einer Kontingenz und Unsicherheit des Handelns begründen helfen können. Diese werden einerseits aus einer breiten Diskussionslage zu allgemeinpädagogischen Vorstellungen über eine Professionalität beruflichen Handelns und andererseits aus dem Pragmatismus John Deweys entlehnt. Für die vorliegende Arbeit wird demnach konkret die leitende Frage formuliert: *Wie wird Sportlehrerinnenhandeln gegenwärtig auffällig beschrieben und wie lassen sich die Beschreibungen aus pragmatistischer und professionalitätstheoretischer Sicht normativ einordnen und perspektivisch erweitern?* Die Bearbeitung dieser Frage wird ausgehend von dieser Normativität hermeneutisch geleistet.

Die Auffassungen des Pragmatismus und der Forschungen zur pädagogischen Professionalität werden als ein theoretisches Instrumentarium genutzt, dessen Anwendung hilfreiche Sichtweisen für Beschreibungen von Sportlehrerhandeln hervorzubringen vermag. Die Systematik der Darstellung wird dabei nicht im Rahmen einer separaten Übersicht über beide Forschungsbereiche zu leisten versucht, sondern über die durchgängige Begründung ihrer Verbindungsmöglichkeiten und ihres behaupteten Gewinns für Beschreibungen von Sportlehrerinnenhandeln.

Der Ertrag dieser Perspektiven wird darin gesehen, dass Handlungen thematisch Vorrang gegeben wird und Perspektiven auf Sportlehrerinnenhandeln in eher unvertrauter Weise erweitert werden können. ‚Sportlehrerinnenhandeln‘ lässt sich mittels pragmatistischer und professionalitätstheoretischer Sichtweisen als sportpädagogisches Forschungsthema aufwerten und differenzieren.

Dazu wird im ersten Kapitel besonders die Entscheidung für den Pragmatismus John Deweys als Referenzrahmen für die eigenen Gedanken gerechtfertigt. Dieser wird von ihm erziehungphilosophisch formuliert und auch in dieser philosophischen Deutungsweise verwendet. Das bedeutet unter anderem, dass auf solche Themen, die ‚klassischerweise‘ in der deutschsprachigen Pädagogik mit Dewey verbunden werden, wie etwa reformpädagogische Überlegungen oder der Stellenwert der Projektmethode für schulischen Unterricht, hier nicht Bezug genommen wird. Das erste Kapitel legt den Stellenwert vielmehr auf Deweys erkenntnistheoretische Überlegungen, um die darin formulierten normativen Prämissen für die nachfolgende Verwendung in den Folgekapiteln zu klären. Deweys Anliegen einer „praktischen Erkenntnistheorie“, einer Suche nach Verbindungen und einer damit verbundenen Distanzierung von einem Denken in Unvereinbarkeiten werden hier als bedeutsame Themen herausgestellt.

Auch wird im ersten Kapitel angezeigt, besonders aber nachfolgend themenspezifisch gerechtfertigt, dass die herausgestellten pragmatistischen Problematisierungen ebenfalls auffällig in Forschungen zur pädagogischen Professionalität bearbeitet werden. *Die vorliegende Arbeit leistet auch die Rechtfertigung von Verbindungen zwischen diesen Forschungen und Deweys pragmatistischen Überlegungen.* Dazu erscheint eine Metaphorik hilfreich, mittels derer ‚Wissenschaften des Seins‘ von ‚Wissenschaften des Werdens‘ unterschieden werden können. Wohl wissend, dass die Metaphorik auf den ersten Blick einen Dualismus zu entwerfen scheint, obwohl weitgehend nicht-dualistische Sichtweisen gestärkt werden sollen, erlaubt sie dennoch dies: Gewissermaßen plakativ und als stilistisches Mittel verwendet, veranschaulicht sie zwei unterschiedliche Ausprägungen von Denk- und Forschungsweisen, die als konstruierte ‚Kunstfiguren‘ zu deuten sind und der Einordnung der Argumente für eine Aktualität des Pragmatismus dienen. Die künstlichen Vorstellungen von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ stellen sich dann auch in der Anwendung auf konkrete Forschungsarbeiten durchaus in einer nicht-dualistischen Weise als verwobene, vermengte, verbundene Orientierungen von Forschungsinteressen und –weisen dar, die folglich nicht als unvereinbar gedeutet werden müssen. Die Argumentation der vorliegenden Arbeit verfolgt dann aus noch zu nennenden Gründen die Stärkung einer Orientierung an Vorstellungen über ‚Werden‘.

Zwischen Kapitel 1 und 2 wird dem Leser ein Exkurs zur Rezeption John Deweys in Deutschland angeboten. Dieser Exkurs stellt *Zusatzinformationen* vor, die Zusammenhänge zwischen Missdeutungen und Fehlinterpretationen des Pragmatismus in Deutschland einerseits und seinem lange Jahre als ‚beschädigt‘ zu bezeichnenden Ansehen andererseits begründen.

Kapitel 2 greift dann die Begründungszusammenhänge aus Kapitel 1 in einem ersten von vier weiteren Schritten (Kapitel 3-6) auf, legt den Schwerpunkt aber auf die Einordnung der eigenen Gedanken in einen spezifisch sportpädagogischen Referenzrahmen. Es wird eine Verbundenheit der eigenen Gedanken mit einer sportpädagogischen Entwicklungslinie beschrieben, die u.a. als realistische, interpretative oder Alltagswende bezeichnet wird. Dabei wird deutlich, dass die im ersten Kapitel vorwiegend pragmatistisch begründeten Ideale in sportpädagogischen Forschungen unter anderen Theoriebezügen ebenfalls beschreibbar sind - dies besonders bezüglich des Bestrebens, Theorie und Praxis enger aufeinander zu beziehen und praxisrelevante Forschung zu entwickeln. Nicht wenige sportpädagogische Forschungen lassen sich in spezifischen Hinsichten auch als ‚pragmatistisch‘ oder als ‚Forschungen des Werdens‘ auslegen. Es lässt sich zeigen, inwiefern die Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln sich mit der realistischen Wende pluralisieren und differenzieren: Das Verhältnis von ‚Theorie und Praxis‘ wird in veränderten Weisen beschrieben und Vorstellungen über den Alltag des Sportlehrers werden zu einem auffälligen Forschungsinteresse gemacht. Die in der vorliegenden Arbeit unternommene Problematisierung von Beschreibungsweisen des Sportlehrer*handelns* lässt sich ideenbezogen dieser Entwicklung zuordnen.

Daran anschließend werden drei sportpädagogische Forschungsfelder zur eingehenden Bearbeitung dieses Problems ausgewählt: Es handelt sich dabei um Beschreibungen über das Wissen und Können im Sportlehrerhandeln (Kapitel 3), über erziehendes Sportlehrerinnenhandeln (Kapitel 4) und über reflektierendes Sportlehrerinnenhandeln (Kapitel 5). Diese Themen werden nicht als umfassend, wohl aber als auffällig in der sportpädagogischen Forschung und als bedeutsam für die Reflexion der Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln bewertet. Sowohl die Würdigung dieser Arbeiten, als auch die manchmal verstärkende, manchmal distanzierende, immer perspektivische Argumentation wird zum Schwerpunkt des eigenen Vorhabens. Als Ziele dieser Argumentationen lassen sich erstens die

*Erweiterung sportpädagogischer Perspektiven auf Sportlehrerhandeln* um pragmatistische und professionalitätstheoretische Meinungen nennen, die sich u.a. in ihrer handlungstheoretischen Denkweise nahe stehen. Zweitens sollen begründete *Konstruktionen von voraussichtlich eher unvertrauten Verbindungen*, wie z.B. zwischen Pragmatismus und Forschungen zur pädagogischen Professionalität, aber auch zwischen Auffassungen über Wissen und Können, Erziehen und Beraten oder Reflektieren und Handeln hergestellt werden. Dies impliziert besonders auch die kritische Betrachtung von dichotomischen Vorstellungen über Sportlehrerinnenhandeln.

Die Thematisierung von ‚Wissen‘ und ‚Können‘ im Sportlehrerinnenhandeln wird in Kapitel 3 als erster von drei Gedankenschwerpunkten ausgewählt und als notwendig begründet. Von ‚Handeln‘ zu sprechen, ohne über ‚Wissen‘ und ‚Können‘ zu reflektieren, scheint argumentativ nicht haltbar. Als zu eng stellen sich die Verbindungen zwischen diesen Vorstellungen dar, besonders dann, wenn über eine Qualität oder Güte des Handelns reflektiert wird. Treutleins, Janaliks und Hankes (1996<sup>4</sup>) Untersuchung wird diesbezüglich als ein eindrucksvolles, in der Sportpädagogik viel beachtetes Beispiel genutzt, wie sportpädagogische Forschung unter anderem auch pragmatistisch und professionalitätstheoretisch ausgelegt werden darf, denn: Theorie und Praxis werden eng aufeinander bezogen, es wird ein Angebot zur praktischen Verbesserungen und damit auch zur Professionalisierung von Sportlehrerinnenhandeln erstellt – ‚Wissenschaft des Werdens‘. Es wird jedoch auch argumentiert, dass die als traditionell und weit reichend etabliert zu bewertende Auffassung einer prinzipiellen Wesensverschiedenheit von ‚Wissen‘ und ‚Können‘ eher einer Orientierung an Vorstellungen vom ‚Sein‘ zu entsprechen scheint. Am Beispiel von Auffassungen über implizites Wissen wird herausgearbeitet, dass eine gedachte Trennlinie zwischen Wissen und Können nicht grundsätzlich überzeugen kann und eine Orientierung an Vorstellungen über Werden hilfreich zur Beschreibung einer Dynamik, Komplexität und Verwobenheit beider Bereiche erscheint. Pragmatistische und professionalitätstheoretische Sichtweisen lassen sich als wechselseitige Verstärker der diese Sichtweise begründenden Argumentation einsetzen.

Mit der Frage, wie speziell erziehendes Sportlehrerhandeln gegenwärtig beschrieben wird, rückt in Kapitel 4 ein weiteres Forschungsfeld in den Blickpunkt,

das auf spezifische Weise Vorstellungen über Sportlehrerhandeln vermittelt. Die normativen Überlegungen zur Legitimation einer Verbindung von Erziehung und Sportunterricht rücken das Handeln der Sportlehrerinnen zwar nicht in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Dennoch wird dieses Thema durchaus bearbeitet und auch indirekt lassen sich Rückschlüsse ziehen. Es lassen sich Verbindungen zwischen der Legitimation des Sports als Mittel der Erziehung, den Anspruchsformulierungen an Erziehenden Sportunterricht und den Weisen, wie Sportlehrerhandeln beschrieben wird, herstellen und um pragmatistische, wie professionalitätstheoretische Sichtweisen erweitern. Es wird argumentiert, dass die Idee eines Erziehenden Sportunterrichts handelnd einzulösen ist, handlungstheoretische Beschreibungsweisen von erziehendem Sportlehrerinnenhandeln aber noch kaum angeboten werden. Pragmatistisch und professionalitätstheoretisch argumentierend werden Vorstellungen über die Ganzheitlichkeit von Erziehung, über Mehrperspektivität und über Erziehung als Selbsterziehung hinterfragt und in solchen Hinsichten unterstützt, die Vorstellungen von einer Kontingenz des Sportlehrhandels differenzieren und Erziehung als ‚Werden‘ auslegen.

Den abschließenden Themenschwerpunkt des hier verfolgten Vorhabens, bilden in Kapitel 5 Meinungen über reflektierendes Sportlehrerhandeln. Ausgehend von sportpädagogischen Forschungen zur Fallarbeit, lässt sich veranschaulichen, inwiefern Verbindungen zwischen ‚Handlung‘ und ‚Reflexion‘ in der Sportpädagogik gegenwärtig in veränderten Weisen beschrieben werden: Im Zuge einer jüngeren Orientierung an Diskursen zur pädagogischen Professionalität und zum Problem des Handelns unter der Voraussetzung von Unsicherheit und Kontingenz wird Fallarbeit als eine Methode für sportpädagogische Aus- und Fortbildungspraxen geprüft, um die als schwierig eingeschätzte Verbindung zwischen ‚Handlung‘ und ‚Reflexion‘, ‚Wissen‘ und ‚Können‘ zunehmend professioneller herzustellen. In der vorliegenden Arbeit werden Vorstellungen von ‚reflektiertem Handeln‘ und ‚reflektierendem Handeln‘ unterschieden und diese Unterscheidung wird mit Hilfe der Idee einer ‚reflection-in-action‘ begründet. Erneut lassen sich Vorstellungen von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ auf das Betrachtete anwenden und für die eigene Interpretation nutzen: In enger Verbindung zum dritten Kapitel werden hier besonders dichotomische Vorstellungen von ‚Handlung‘ und ‚Reflexion‘ hinterfragt und um verbindungssuchende Ansichten ergänzt.

Die Gedanken münden abschließend in ein kurzes Fazit, in welchem ausgewählte Aussagen noch einmal komprimiert in ihrer Verbindung zueinander und hinsichtlich ihres Nutzens für die vorliegende Arbeit dargestellt werden. Es wird vorgeschlagen, Vorstellungen von Sportlehrerinnenhandeln, besonders auch solche, die eine Professionalität, Könnerschaft o.ä. desselben beschreiben, verstärkt um Auffassungen zu ergänzen, die dieses auch als *Provisorium* beschreiben. Diesbezüglich wird keine Abgeschlossenheit der Gedanken beansprucht, wohl aber eine auf das Anliegen, über Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln zu reflektieren, hin zu leistende Stimmigkeit und Abgerundetheit des entworfenen Gedankenkreises.

## 1. „Vom Sein zum Werden“<sup>1</sup>. Zur Aktualität des Pragmatismus

Die vorliegende Arbeit findet für die vorgenommene Problematisierung des Sportlehrerhandelns<sup>2</sup> Anregungen und tragfähige Erklärungsansätze innerhalb zweier Forschungsfelder: dem Pragmatismus und den Forschungen zur pädagogischen Professionalität. Während letztere beim Beschreiten des Forschungsweges gewissermaßen den Ausgang der Überlegungen bildeten, kann der Pragmatismus eher als ein nicht vorhergesehener Ankunftspunkt beschrieben werden. Die Sichtung englischsprachiger Untersuchungen zum Lehrerinnenhandeln zeigte besonders die häufige Bezugnahme der Autoren auf John Dewey. Während die Theorieanleihen aus Forschungen zur pädagogischen Professionalität sich gewissermaßen selbst erklären, da sie die Herausforderungen beruflichen Handelns eingehend reflektieren, ist der Pragmatismus als Rahmentheorie ausführlicher zu begründen.

Es kann behauptet werden, dass der amerikanische Pragmatismus der Disziplin Sportpädagogik bisher weitgehend fremd zu sein scheint. In seinem Entwurf einer pragmatischen Sportdidaktik argumentiert Kurz (1990) zwar in mancher Hinsicht *pragmatistisch*<sup>3</sup>, folgt aber vorrangig und bewusst einer Pragmatik des eigenen Anliegens: nämlich der Anwendbarkeit seiner Überlegungen. Der Bezug zur Sportpraxis steht an vorderster Stelle und Kurz beschränkt sich ausdrücklich auf ein mittleres Abstraktionsniveau (vgl. ebd., 10). Eine Rezeption pragmatistischer Gedanken wird von Kurz nicht geleistet und ist

---

<sup>1</sup> „Vom Sein zum Werden“ lautet der Titel einer Monographie Prigogines (1979/1992), in welcher er weltanschauliche Umwälzungen innerhalb der Physik beschreibt, die durch chaostheoretische Forschungen in Gang gesetzt wurden.

<sup>2</sup> Männliche und weibliche Schriftformen werden nachfolgend bei der Bezeichnung von diversen Personengruppen, wie Lehrer, Schüler, Expertinnen u.a. beliebig verwendet. Auf diese Art wird angezeigt, dass jeweils beide Geschlechtsgruppen gleichermaßen im Blick stehen.

<sup>3</sup> Kurz argumentiert pragmatistisch in dem Sinn, dass bei der Suche nach Elementen des Schulsports die Antworten der derzeitigen Sportpraxis ernst genommen werden (vgl. ebd., 7 und 58). Dieses Ernstnehmen von Handlungspraxen ist ein Grundpfeiler pragmatistischer Denkansätze. Ebenfalls in dieser Linie liegt sein Verweis auf die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit von Praxis (ebd., 7 und 71), die kritische Einstellung gegenüber funktionalen Bildungsverständnissen mit ihren weit reichenden Transferannahmen (ebd., 35-39 und 59) und der zentrale Stellenwert der Handlungsfähigkeit (ebd., 73; vgl. zum Stellenwert der Handlungsfähigkeit innerhalb einer pragmatischen Pädagogik z.B. Wilhelm 1975, z.B. 150f.). Weiterhin gelingt ihm ein systematischer Entwurf und die curriculare Verankerung eines aus pragmatistischer Sicht hoch bewerteten Topos, dem der Mehrperspektivität.

auch nicht gewollt, da es ihm um „mehr als nur ein[en] Beitrag zur theoretischen Diskussion“ (ebd., 57) geht – und dies ist rückblickend auch nachhaltig gelungen. Insofern kann seine Arbeit eher als pragmatisch, denn als pragmatistisch eingeordnet werden. Sie ist machbarkeitsorientiert, zeigt aber keine Reflexion pragmatistischer Denk- und Argumentationsweisen klassischer oder moderner Art. Da über Kurz hinaus in der Sportpädagogik nur sehr vereinzelte Hinweise auf theoretische Anleihen im Pragmatismus zu finden sind, etwa bei Thiele (1995, 208ff.), der Deweys Erfahrungsbegriff erhellt und „zu fast übereinstimmenden Analysen“ (ebd., 216) von Phänomenologie und Pragmatismus zu diesem Thema gelangt, bei Schwier (1999), der Bourdieus praxeologischen Ansatz über Meads Pragmatismus fundiert, oder bei Hieze (1997), die Peirces Bedeutung in Fragen der Semiotik achtet, bleibt es bei der Einschätzung, dass die Sportpädagogik sich diesbezüglich in Zurückhaltung übt.

Die vereinzelten Rückgriffe auf pragmatistisches Gedankengut reichen nicht aus, um von einer Pragmatismus-*Rezeption* in der Sportpädagogik zu sprechen, denn das würde eine breitere Auseinandersetzung mit den Inhalten, Hintergründen, Kontexten, Tiefenschichten und Ambivalenzen des Pragmatismus erfordern. Thieles Einschätzung, dass der Pragmatismus als ein chronisch missverstandener und fehlinterpretierter Ansatz gelten kann (vgl. Thiele 1996, 208), kann auch nach mehr als zehn Jahren noch als aktuell eingeschätzt werden. Allgemeinpädagogisch hat besonders Bittner (2001) eine von Missverständnissen geprägte Rezeptionsgeschichte Deweys in Deutschland beschrieben. Es ist aber auch zu betonen, dass seit dem Erscheinen seiner Untersuchung in der allgemeinen Pädagogik und Philosophie zunehmend eine Renaissance und, man kann wohl schon sagen, Rehabilitation des Pragmatismus zu verzeichnen ist (vgl. z.B. Sandbothe 2000)<sup>4</sup>, innerhalb derer mit neuen Differenzierungen aufgewartet wird.

Die vorliegende Arbeit prüft den Pragmatismus auf Ideen und Überlegungen, welche es erlauben, vorhandene Beschreibungen des Sportlehrerhandelns unter der Vorannahme einer Kontingenz desselben weiter auszudifferenzieren. Wenn nun nachfolgend vom Pragmatismus die Rede ist,

---

<sup>4</sup> Zu belegen ist diese Einschätzung nicht allein über Sandbothes herausgegebene Monographie, sondern auch über die steigende Anzahl an Veröffentlichungen über den Pragmatismus oder an Übersetzungen. Vgl. dazu u.a. Mouffe 1999; Simon 2000; Dewey 2001; Schreier 2001 eine Reihe von neuen herausgegebenen Werken Deweys durch Horlacher und Oelkers (z.B. Dewey 2002a; ders. 2002b); sowie Dewey 2004 – um nur einige zu nennen.

werden genau genommen John Deweys pragmatistische Ideen genutzt, in Teilen durch vorwiegend Rortys neopragmatistische Fortentwicklungen ergänzt. Dewey selbst fasst jedoch, genau wie James, Peirce und Schiller, ‚Pragmatismus‘ nicht als einen geeigneten Titel auf. Tatsächlich bietet jeder Vertreter eine begriffliche Alternative an. Dewey etwa wählt „in Ermangelung eines besseren Ausdrucks“ (Dewey 1930/1994, 209) ‚Instrumentalismus‘, er spricht auch von ‚Experimentalismus‘. Peirce hofft mit ‚Pragmatizismus‘ eine Vokabel auszuwählen, die aufgrund ihrer Umständlichkeit vor inflationärem und falsch verstandenem Gebrauch schützt (vgl. Peirce 1877/1997, 104f.). Schiller spricht von ‚Humanismus‘, James von ‚radikalem Empiri(zi)smus‘ (vgl. ebd. und Martens 1997, 10)<sup>5</sup>. Die Rede vom Pragmatismus bezieht sich hier also hauptsächlich auf Deweys Gedankengut. Eine Generalisierung der Pragmatismus-Vokabel<sup>6</sup> ist m.E. trotz des deutlich überwiegenden Rekurses auf Dewey insofern zu begründen, als Dewey die Gedanken von Peirce und James aufgreift, fortführt und besonders unter erziehungsphilosophischen Gesichtspunkten ausarbeitet<sup>7</sup>.

Als Erziehungsphilosophie ist Deweys Pragmatismus für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse. Seine philosophischen Überlegungen sind auf die Topoi ‚Erziehung und Bildung des Menschen‘ konzentriert, Topoi, die für die Sportpädagogik zentral und für die im Folgenden zu bearbeitende

---

<sup>5</sup> Vgl. auch kritisch zur Gleichschaltung der Begriffe ‚Pragmatismus‘ und ‚Empirizismus‘ durch andere: James 1908/2001.

<sup>6</sup> Von Vokabeln soll hier in Anlehnung an Rorty (1992, 9-51) gesprochen werden, der selbst über Vokabulare, also ‚Vokabel-Sets‘ reflektiert. Rorty macht anhand seines Vokabular-Verständnisses seine philosophische Methode deutlich: Er sieht keinen Sinn darin, Argumente gegen ein etabliertes und vertrautes, aus seiner Sicht aber problematisches Vokabular zu formulieren. Die Notwendigkeit, das kritisch betrachtete Vokabular dafür selbst verwenden zu müssen, verkürze die beabsichtigte Argumentation zwangsläufig und habe vor allem schädigende, jedoch keine erneuernde Wirkung. Darin äußert sich zugleich seine Kritik an den Vorgehensweisen der analytischen Philosophie. Im Gegensatz dazu versucht Rorty, die Attraktivität des von ihm favorisierten Vokabulars durch dessen Verwendung herauszustellen. In diesem pragmatischen Vorgehen macht er das langfristige Ziel aus, „so lange immer mehr Dinge auf andere Art zu beschreiben, bis dadurch ein Muster sprachlichen Verhaltens geschaffen ist, das die kommende Generation zur Übernahme reizt und sie damit dazu bringt, nach angemessenen neuen Formen nichtsprachlichen Verhaltens Ausschau zu halten“ (ebd., 30). Es ließe sich fragen, ob das Selbstverständnis wissenschaftlicher Reflexion ohne den Anspruch, mit Begriffen zu operieren, bzw. diese herzustellen, in Frage stände. Begriffe signalisieren Eindeutigkeit, Definiertheit, Klarheit. Sie ließen sich aber wohl auch als bis auf weiteres intersubjektiv verständigte Vokabeln auslegen, die das Eintreten in ein Sprachspiel erst ermöglichen. ‚Erziehung‘ gilt sportpädagogisch zweifellos als ein Begriff, doch zeigen pragmatistisch oder konstruktivistisch motivierte Fragen an diesen ‚Begriff‘ m.E. die Möglichkeit zu „metaphorischen Neubeschreibungen“, wie Rorty (1992, 43f.) sie versteht (vgl. auch 3.3. der vorliegenden Arbeit). Dazu zähle ich z.B. die in der Arbeit formulierten Fragen zu Möglichkeiten und Grenzen einer Interpretation von Erziehung als ‚Wachstum‘ (vgl. 4.3.5.) oder als ‚Beratung‘ (vgl. 5.3.).

<sup>7</sup> Besonders auch zu den Unterschieden und ihren Wirkungen auf die deutsche Rezeptionsgeschichte vgl. Martens (1997, 3-60); Joas (1999, 114-145); Joas (2000, 7-19).

Problematisierung des Sportlehrerinnenhandelns ebenfalls bedeutsam sind. So erstaunt es auch nicht, dass Deweys Ideen die pädagogische und psychologische Lehrerforschung in Amerika deutlich beeinflussen (vgl. exemplarisch McAninch 1993; Clark 1995; Atkinson & Claxton 2000 sowie Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit). Diese allgemein-pädagogischen Untersuchungen bieten Vorschläge, wie Deweys Entwürfe Überlegungen zum Lehrerhandeln befruchten können und wie sie in der hiesigen Forschungslandschaft kaum zu beobachten sind.

Es werden also nachfolgend pragmatistische und professionalitätstheoretische Ideen zur Erweiterung der Perspektiven auf Sportlehrerhandeln herangezogen und begründet. Für die Forschungen zur pädagogischen Professionalität ist diese Leistung eher zügig erbracht, für den Pragmatismus wird sie ausführlicher unternommen. Einen wichtigen Gedanken bildet dabei die *Herstellung von Verbindungen zwischen beiden Forschungsfeldern*. In einem ersten Schritt lässt sich behaupten, dass sie sich in Bezug auf die Vorannahme von Kontingenz und Unsicherheit des menschlichen Handelns nahe stehen, was auch als ein Grund für die hier vertretene Ansicht einer Aktualität des Pragmatismus angeführt werden wird. Dies ist zunächst zu begründen.

### 1.1. Kontingenz und Unsicherheit als Denkansatz des Pragmatismus und der Forschungen zur pädagogischen Professionalität

Pragmatismus und Forschungen zur pädagogischen Professionalität formulieren gleichermaßen die Annahme, dass menschliches Handeln als ein Handeln in Kontingenz und in Folge als aus analytischer Sicht unsicheres Handeln zu deuten sei. Da dies als bedeutsame normative Prämisse der vorliegenden Arbeit übernommen wird, besonders aber pragmatistische Ansichten für sportpädagogische Überlegungen als der verstärkten Rechtfertigung bedürftig ausgelegt werden, wird hierauf in einem ersten, weit entworfenen Gedankenkreis das Hauptaugenmerk gelegt. Nachfolgend werden dann in jedem Kapitel Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln zum Interesse gemacht, indem die Verbindungen zwischen allen drei gedanklichen Referenzpunkten – Pragmatismus, pädagogische Professionalität, Sportlehrerhandeln – hergestellt werden. Zunächst wird aber die Reflexion solcher normativer Prämissen für wichtig erachtet, die aus

Deweys Pragmatismus entlehnt, durch dessen Aussagen zu begründen und als aktuell zu bewerten sein werden. Dazu wird das zugrunde gelegte Verständnis von Kontingenz kurz erörtert und besonders als ein Merkmal der Aktualität des Pragmatismus eingeschätzt.

Ein Zitat von Hans Joas bringt m.E. die Einschätzung einer Aktualität des Pragmatismus einleitend auf den Punkt:

„Ausgangspunkt all dieser Studien ist das *Gefühl einer unerhörten Modernität des Pragmatismus*. Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey und George Herbert Mead haben – bei allen Unterschieden untereinander und bei aller Bindung an ihre Zeit und an die Besonderheiten der amerikanischen Kultur – in einer bis heute nicht genügend zur Kenntnis genommenen Radikalität die Konsequenzen aus dem Ende der metaphysischen Gewißheiten gezogen, ohne diese durch neue Gewißheiten geschichtsphilosophischer oder rationalitätstheoretischer Art zu ersetzen“ (Joas 1999<sup>2</sup>, 7; Hervorh. D.R.)<sup>8</sup>.

Ich teile dieses ‚Gefühl‘ und werde es im Verlauf der vorliegenden Arbeit und in engem Bezug zu den vorgenommenen Problematisierungen des Sportlehrerhandelns begründen. Joas’ (1999<sup>2</sup>, in erster Auflage aber 1992 erschienene) Rede vom ‚Ende der Gewissheiten‘ scheint heute weitgehend als anerkannt gelten zu können. In der Diskussion um die Postmoderne (Lyotard 1993; Welsch 1993), die auch mit anderen Namen bezeichnet wurde (z.B. „reflexive Modernisierung“; vgl. Beck, Giddens und Lash 1996) wurde diese Ansicht vielfach diskutiert. Es kann behauptet werden, dass es heute einem sozialwissenschaftlichen ‚state of the art‘ zu entsprechen scheint, Pluralisierung, Enttraditionalisierung oder Individualisierung als gesellschaftliche Entwicklungen zu bezeichnen, Identität als „Patchwork“ (Keupp 1999) zu begreifen, soziale Desintegration als Problem zu markieren (vgl. Honneth 1994; ders. 1999) oder Wirklichkeit als soziale Konstruktion zu begründen (vgl. Berger & Luckmann 1984), welche sämtlich als Themen einer Postmodernediskussion eingeordnet werden können. Die Verfasser solcher und ähnlicher Untersuchungen scheinen sich weitgehend darin einig zu sein, dass an die Stelle einer Hoffnung auf Gewissheit die Einschätzung der Kontingenz menschlicher Lebensbezüge tritt, d.h. die Einschätzung, das *Wirkliche*

---

<sup>8</sup> Als weiteren Hinweis auf die Modernität des Pragmatismus werte Joas, dass sich seiner Einschätzung nach viele der herausragendsten Vertreter amerikanischer Gegenwartsphilosophie entweder selbst explizit in die Tradition des Pragmatismus stellen oder aber durch andere diesem zugeordnet werden. Joas nennt Richard Rorty, Richard Bernstein, Stephen Toulmin, Thomas Kuhn, Willard van Orman Quine, Donald Davidson, Hilary Putnam, Nelson Goodman (vgl. Joas 1992, 8).

oder Mögliche sei aus einer logischen Sicht nicht als notwendig anzusehen, sondern es könnte sich auch anders darstellen. Rustemeyer etwa spricht diesbezüglich von einem „Horizont jeweils anderer Möglichkeit“ pädagogischer Ereignisse oder Beobachtungen (vgl. Rustemeyer 2003, 74). Kontingenz lässt sich auch als Abhängigkeit beschreiben (vgl. Esser 2000, 6). Besonders das soziale Handeln der Menschen kann als abhängig vom Verhalten der jeweils anderen gedeutet werden (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4). Diese Abhängigkeiten können als hoch komplex, gewissermaßen als Abhängigkeiten von Abhängigkeiten von Abhängigkeiten und so fort ausgelegt werden. In dieser Vorstellung lässt Kontingenz sich aus einer analytischen Sicht als unumgänglich und unvermeidbar vorstellen. Joas' oben stehende Formulierung hebt hervor, dass der klassische Pragmatismus bereits früh solche Gedanken formuliert. Es lässt sich behaupten, dass eine Breitenwirkung erst im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert zu beobachten ist – dann allerdings kaum unter Rückbezug auf pragmatistische, sondern eher postmodernistische, konstruktivistische, systemtheoretische oder chaostheoretische Argumente<sup>9</sup>. Ich deute dies als einen Hinweis darauf, dass sich die auf Unterscheidung und Abgrenzung ausgerichteten Bezeichnungen für Denkweisen oder Denkschulen in vielen Hinsichten näher sein könnten, als es die Betonung der Unterschiede nahe legt.

Aus dieser jüngeren Entwicklung heraus entspricht die Rede vom ‚Ende der Gewissheiten‘ gegenwärtig beinahe schon einem geflügelten Wort. Gleichzeitig kann mit Liesner und Wimmer kritisch angemerkt werden, dass „jede Rede über Ungewissheit in einer nahezu unhintergehbaren Aporie“ (Liesner & Wimmer 2003, 23) stehe, das es als Thema aufrufe, was „im Sinne einer distinkten, klaren oder zu klärenden Sache“ (ebd.) nicht Thema werden könne. Ungewissheit lasse sich nicht bestimmen, aber es ließen sich wohl Umgangsweisen mit Ungewissheit unterscheiden.<sup>10</sup> Ungewissheit und Unsicherheit lassen sich als häufige Stichwörter in den Diskussionen zur Kontingenz des Handelns beobachten. Sie werden als Folge oder Wirkung von Kontingenz eingeschätzt (s.u.). Speziell der Diskurs zur

---

<sup>9</sup> Vgl. zum Postmodernismus Lyotard (1993; orig. 1979); Welsch (1993); Beck, Giddens & Lash (1996). Vgl. zum Konstruktivismus z.B. von Foerster (1993). Vgl. zur Chaostheorie Küppers (1996).

<sup>10</sup> Dass dies auch in der Sportpädagogik problematisiert wird, zeigt Kapitel 2 an ausgewählten Beispielen. Sportpädagogische Forschungsansätze bearbeiten seit Ende der 1970er zunächst vereinzelt, seit den 1990er Jahren aber verstärkt, dieses Problem der Kontingenz des Sportlehrerhandelns in unterschiedlicher Weise.

Professionalität pädagogischen Handelns liefert aber in jüngerer Zeit differenzierende und gewinnbringende Ansichten zum Umgang mit Kontingenz und Unsicherheit im beruflichen Handeln von Pädagoginnen (vgl. stellvertretend Combe & Helsper 1996).

Die Proklamation über das Ende (meistens metaphysischer) Gewissheiten bringt demnach eine gewisse Popularität mit sich, wohl prägnant seit Lyotards übersetzter Veröffentlichung über „Das postmoderne Wissen“ (1993; original 1979). Dieser Diskurs hat seinen Eingang auch in sportpädagogische Forschungen gefunden (vgl. z.B. Thiele 1996; ders. 1997; ders. 1999; ders. 2000; Schierz 1997; ders. 1999; ders. 2000; Franke 1998; Lange 1999; Beckers 2001; Hägele 2004). Anschlussprozesse des Fort- und Umdenkens können aber z.B. für die Problematisierung des Sportlehrerinnenhandelns noch geleistet werden. Die folgenden Kapitel werden u.a. zeigen, dass Deutungen von Kontingenz durchaus unterschiedlich ausfallen können und entsprechend unterschiedliche Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln generieren. Diese an pragmatistischem und professionalitätstheoretischem Gedankengut zu spiegeln, bildet das Interesse der vorliegenden Arbeit. *Ziel ist es, sportpädagogische Reflexionen über Sportlehrerhandeln besonders um handlungstheoretische Ideen zu erweitern, deren inhaltliche Schwerpunkte auf dem Umgang mit praktischen Problemen unter der Vorannahme einer Kontingenz des Handelns liegen.*

Der Pragmatismus setzt, genau wie die aktuellen Forschungen zur pädagogischen Professionalität, an diesem hier definierten Problem des Handelns in Kontingenz und damit einhergehender Unsicherheit an. Dass gedankliche Nähen und Verbindungen zwischen beiden Forschungsansätzen als groß eingeschätzt werden, soll nicht über Unterschiedlichkeiten hinwegsehen, wird aber meines Wissens noch an keiner anderen Stelle ausführlicher dargestellt. Die Einschätzung lässt sich aber über die im Pragmatismus und den Forschungen zur Professionalität bearbeiteten Themen, normativen Vorannahmen und Argumentationsweisen begründen (vgl. Kapitel 3-5). Ich beobachte in den bisherigen sportpädagogischen Rezeptionen professionalitätstheoretischer Argumente noch keinen Verweis darauf, dass z.B. Oevermann selbst sich nicht nur

als strukturalistischen, sondern auch „pragmatistischen Analytiker der Lebenspraxis“ (Oevermann 1996, 75) bezeichnet<sup>11</sup>.

In der Diskussion zur Postmoderne wird die Kontingenzdiagnose deutlich, jedoch nicht ausschließlich als ein gesellschaftlicher Befund, als Realitätsverfassung reflektiert (vgl. Welsch 1993; Beck, Giddens & Lash 1996)<sup>12</sup>. Im Pragmatismus und in den Forschungen zur pädagogischen Professionalität wird die Einschätzung der Kontingenz besonders auf die Herausforderungen und Probleme des Handelns gewendet. Es gehe um das Problem, „(...) wie man mit dem Kontingenten fertig werden kann“ (Dewey 1925/1995, 68).

Bevor Sportlehrerhandeln zum pragmatistisch und professionalitätstheoretisch reflektierten Thema gemacht werden kann, halte ich es für bedeutsam, Deweys Argumentationsweise eingehender zu beschreiben. Die Gedanken der nachfolgenden Kapitel beziehen sich in unterschiedlicher Weise auf die hier zunächst zu begründenden pragmatistischen Vorannahmen, Normen und Ideale. Zum besseren Verständnis des erkenntnistheoretischen Hintergrunds von Deweys Überlegungen soll zunächst seine Abgrenzung, nicht eine Gegensätzlichkeit, zu Denkweisen, die als philosophischer Dualismus bezeichnet werden können, heraus gestellt werden.

## 1.2. Zum Zusammenhang zwischen einer ‚Suche nach Gewissheit‘ und dualistischen Sichtweisen auf Theorie und Praxis

In „Die Suche nach Gewißheit“ (1929/2001) konstruiert und begründet Dewey mit Blick auf die griechische Tradition der Philosophie ausführlich Zusammenhänge zwischen dem menschlichen Bedürfnis nach Sicherheit und der Entwicklung eines philosophischen Dualismus. Es ist für die vorliegende Arbeit wichtig festzuhalten, dass nachfolgend mit ‚Dualismus‘ und ‚dualistisch‘ diese philosophischen Lehren und ihre Deutungsweisen bezeichnet werden, nach denen jeweils zwei voneinander unabhängige Prinzipien, wie ‚Gott und Welt‘ oder ‚Leib und Seele‘, als ursprünglich und wesentlich für das Weltgeschehen gedeutet werden.

---

<sup>11</sup> Oevermann verweist zwar auf Charles Sander Peirce, nennt dem Leser aber keine konkrete Quelle, aus der er seine pragmatistischen Überlegungen zu einer „materialen Soziologie“ (ebd.) speist (vgl. Oevermann 1996, 74).

<sup>12</sup> Daneben existieren aber z.B. auch psychologische Deutungen. Vgl. etwa Keupp 1999; Gergen 1996.

Dewey beschreibt die Philosophien Platons und Aristoteles' als „Systematisierungen des Inhalts der religiösen und künstlerischen Anschauungen der Griechen in rationaler Form“ (Dewey 1929/2001, 20) und erkennt ihre Leistungen an<sup>13</sup>. Er stellt heraus, dass sie Antworten auf Fragen menschlichen Lebens entwerfen, die sich vor der Vernunft, nicht dem Glauben, rechtfertigen. Dewey beschreibt das Erleben von Unsicherheit einerseits und die Hoffnung auf Sicherheit andererseits schon in primitiven Religionen und in Fortsetzung auch in der griechischen Philosophie als bedeutsame Bezugshorizonte der Antwortsuche. Die griechische Philosophie habe dann sozusagen im Umkehrschluss zur Unsicherheit der täglichen Belange die Idee eines höheren Reichs entwickelt. Dewey vermutet als Grund dafür, dass nur in diesem Gewissheit für möglich gehalten werden konnte. Er beschreibt das höhere Reich in der griechischen Philosophie als Ort der „unwandelbaren Realität, von der allein Wissenschaft möglich ist“ (ebd.). Die wandelbare, sich verändernde Realität des menschlichen Alltags sei davon abgegrenzt und entsprechend einer niederen Welt zugeschrieben worden. Auch, wenn das Denken von Aristoteles als „offen pluralistisch“ und „näher an den empirischen Tatsachen als die meisten modernen Philosophien“ (Dewey 1925/1995, 63) bewertet wird, bleibt Dewey aber bei der grundsätzlichen Einschätzung, dass Aristoteles' plurale Elemente „freilich in ein grammatisches System [fallen], innerhalb dessen jedem einzelnen Stück ein korrespondierender kosmischer Status zugeteilt wird“ (Dewey 1929/2001, 20). In dieser Hinsicht sieht Dewey es als gerechtfertigt an, seine Aussagen auf die griechische Philosophie allgemein zu beziehen. Diese „verherrlichte[n] das Unwandelbare auf Kosten des Wandels, wobei evident ist, daß alle praktische Tätigkeit in den Bereich des Wandels fällt“ (ebd., 21). Praxis und Erfahrung seien nach der Lehre des philosophischen Dualismus mit der als ‚nieder‘ bewerteten Welt befasst, was zu einer Abwertung ihrer selbst führe und Dewey zufolge die *dualistische Sichtweise auch auf Theorie und Praxis* übertrage. Diese Sichtweise habe nicht nur eine Trennung beider Bereiche zur Folge, sondern habe bis hin zur Abwertung, Verachtung und

---

<sup>13</sup> Die Systematisierung, so Dewey, habe reinigende Funktion im Hinblick auf die Überwindung und Verabschiedung von Mythen und Aberglaube erzielt. An ihre Stelle wurden mit der Logik die Ideale der Wissenschaftlichkeit und der Vernunft gesetzt. „Zwecke, die sich der Vernunft rechtfertigen konnten, sollten bei der Steuerung des Verhaltens an die Stelle von Sitte und Brauch treten. Diese beiden Ideale bilden einen dauernden Beitrag zur abendländischen Zivilisation“ (Dewey 1929/2001, 20).

Diskriminierung des Handelns, des Praktischen, des Materiellen und des Körperlichen geführt (vgl. ebd., 8 u.9). Das Immaterielle und Theoretische seien in der griechischen Philosophie vom praktischen Handeln, Machen und Tun und Meinen separiert und demgegenüber als „reine Tätigkeit“<sup>14</sup> und sichere Erkenntnis begriffen (vgl. ebd., 21ff.).

„Obwohl diese griechische Formulierung vor langer Zeit entstand und vieles davon jetzt in seiner spezifischen Ausdrucksweise sehr merkwürdig klingt, sind bestimmte Züge daraus für das gegenwärtige Denken ebenso relevant, wie sie in ihrer ursprünglichen Formulierung signifikant waren. Denn trotz der großen, der gewaltigen Veränderungen in Gegenstand und Methode der Wissenschaften und der ungeheuren Ausdehnung der praktischen Tätigkeit mit Hilfe der Künste und Techniken *hat die Haupttradition der abendländischen Kultur diesen Rahmen der Ideen unangetastet gelassen*. Was der Mensch verlangt, ist vollkommene Gewißheit. Sie kann nicht durch praktisches Tun und Machen gefunden werden (...). Erkenntnis andererseits gilt als mit einem Bereich des Seins befasst, das an sich unbewegt ist. Und da es ewig und unveränderlich ist, kann das menschliche Erkennen keinerlei Änderung darin bewirken“ (ebd., 25; Hervorh. v. D.R.).

An dieser Stelle ist auf die zeitliche und wissenschaftshistorische Einbettung von Deweys Aussagen im Vergleich zur Gegenwart hinzuweisen. Wie bereits oben erwähnt ist die Diagnose der Kontingenz und die daraus resultierende Verabschiedung der Hoffnungen auf Gewissheiten heute aus wissenschaftlicher Sicht durchaus verbreitet und immer mehr Arbeiten widmen sich dem unter diesen Voraussetzungen Möglichen. Die Diskussion um die Postmoderne zählt ebenso dazu wie die zur Pädagogischen Professionalität. Aussagen, wie die, dass der Mensch vollkommene Gewissheit verlange (s.o.), zeugen also in besonderem Maße von der historischen Einbettung der Gedanken Deweys in eine Zeit, zu welcher die Einschätzung einer Unsicherheit des menschlichen Handelns zu anderen Überlegungen geführt hat, als dies heute zu beobachten ist. Wenn Deweys Einschätzung zutrifft, war eine ‚Hoffnung auf Gewissheit‘ zu ‚seiner Zeit‘ noch wissenschaftlich verbreitet.

Die Fixierung des wissenschaftlichen Interesses auf eine ‚höhere‘, unveränderliche Realität – Welsch spricht in diesem Zusammenhang von einer „Alpha-Wirklichkeit“ (2000, 179) – habe Dewey zufolge also eine *wertbesetzte* Trennung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Erkennen und Tun hervorgebracht. Pragmatistisches Denken distanzieren sich von der griechischen

---

<sup>14</sup> Zur Unterscheidung zwischen reiner Tätigkeit einerseits und Machen und Tun andererseits vgl. Deweys Interpretation der griechischen Philosophie (ebd., 21ff.).

Unterscheidung zwischen ‚Erscheinung‘ und ‚Realität‘ und versuche „sie durch eine Unterscheidung wie die zwischen einer ‚weniger nützlichen Weltbeschreibung‘ und einer ‚nützlicheren Weltbeschreibung‘ zu ersetzen“ (Rorty 1994, 38). Die griechische Unterscheidung führe zu einer Abwertung und Diskriminierung des Praktischen (vgl. Dewey 1929/2001, 8ff.). Erkennen und Handeln ständen in diesem Verständnis „in keiner inneren Verbindung zueinander“ (ebd., 23). Die Überwindung dieser eigentlich ‚künstlichen‘ Trennung bildet für Dewey den pragmatistischen Forschungsbrennpunkt. Es gelte, über *Möglichkeiten der Verbindung* zwischen Erkennen und Handeln nachzudenken. Dewey fragt, wie die menschlichen Meinungen über die konkrete Praxis der Dinge einerseits und über die dazugehörigen (nicht ‚höheren‘) Werte und Regeln des Verhaltens andererseits (vgl. ebd., 22f.) wirksam und fruchtbar interagieren können<sup>15</sup>. Das zeigt m.E. auch, dass Dewey keineswegs gegen die Notwendigkeit einer Wert- und Normreflexion antritt und auch Handlungen nicht um der Handlung willen verherrlicht. In der Verbindung und Bedeutung *beider* Interessen menschlicher Forschung sieht er das vernachlässigte Potenzial.

Dewey selbst konstruiert eine enge Verbindung zwischen Kontingenz als Realitätsverfassung und Dualismus als philosophische Sichtweise auf Theorie und Praxis, Erkennen und Handeln, Wissen und Können. Indem pragmatistisches Denken das Interesse auf die Herausforderungen durch Kontingenz richtet und der philosophische Dualismus von Sicherheit (im ‚reinen‘ Denken) und Unsicherheit (im Handeln) als wenig hilfreich bewertet wird, lösen sich auch darauf aufbauende Dualismen auf. Das ‚Entweder-oder-Denken‘ wird um ein ‚Sowohl-als-auch-Denken‘ ergänzt.

Während Dewey hierbei noch nach Möglichkeiten der *Erkenntnis durch Vergewisserung* sucht, formuliert Rorty neopragmatistisch, dass Vorstellungen von Erkenntnis besser durch solche des Erschaffens abgelöst werden sollten, da erstere allzu leicht die Hoffnung des Entdeckens einer objektiven Realität wecke, wohingegen ‚Erschaffen‘ den pragmatistischen Versuch ausdrücke, die Gegenwart überzeugend zu gestalten (vgl. Rorty 2005; s.u.). *Praktische Einflussnahme und*

---

<sup>15</sup> „Daß der Mensch zwei Formen, zwei Dimensionen des Meinens besitzt, kann nicht bezweifelt werden. Er hat Meinungen hinsichtlich des wirklich Existierenden und des Gangs der Ereignisse, und er hat Meinungen über erstrebenswerte Ziele, geeignete Strategien, erstrebenswerte Güter und vermeidbares Übel. Das drängendste aller praktischen Probleme betrifft die Verbindung, welche die Gegenstände dieser beiden Arten von Meinungen zueinander haben“ (Dewey 1929/2001, 22).

*Veränderung werden zu einem pragmatistischen Wert gemacht (vgl. ausführlicher Kapitel 3).* Denken und Handeln werden als eng aufeinander bezogen und nah zueinander vorgestellt und nicht als wesensfremd oder hierarchisch. In Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit werden mich die pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Überlegungen zu der Frage führen, ob Denken und Handeln nicht vielleicht als zwei Bezeichnungen für etwas, das als Eines vorstellbar sein könnte, interpretierbar sein könnten. Es kann behauptet werden, dass pragmatische Überlegungen Handeln und Erkennen in einen so engen Zusammenhang stellen, dass *Handeln als eine Weise des Erkennens und Erkennen als eine Weise des Handelns* gedeutet werden<sup>16</sup>. Neopragmatistisch begründet aber Rorty den Verzicht auf die Erkenntnisvokabel als nützlicher. Der pragmatistischen Zusammenführung von Handeln und Erkennen wiederum liegt zunächst einmal ein Verständnis zugrunde, das Handeln als erkenntnisproduzierend und als ‚zur Intelligenz befähigtes Handeln‘ begreift. ‚Intelligentes Handeln‘ kann jedoch nicht als eine pädagogisch verbreitete Vokabel eingestuft werden. Wo solche ‚Qualitätsvorstellungen‘ des Handelns zum Thema werden, ist gegenwärtig eher die Rede von ‚reflektiertem‘<sup>17</sup>, ‚kompetentem‘ oder ‚professionellem‘ Handeln. Ohne diese Begriffe hier sprachanalytisch unterscheiden zu wollen, kann dennoch vermutet werden, dass Pädagogen mit ‚intelligent‘ wahrscheinlich besonders psychologische Deutungen und Verantwortlichkeitszuschreibungen in Verbindung bringen. Entscheidend ist aber die Zusammenführung von Denken und Handeln im Pragmatismus.

„‘Denken’, Vernunft, Intelligenz, welches Wort auch immer wir wählen, ist in seinem Wirklichkeitsbezug ein Adjektiv (oder besser ein Adverb), kein Nomen. Es ist eine Disposition der Aktivität, eine Qualität jenes Verhaltens (...)“ (Dewey 1925/1995, 160).

Und als solche Disposition oder Qualität wird es auch in der vorliegenden Arbeit thematisch werden. Es klingt aber bereits an, dass erkenntnistheoretische Grundfragen damit in einen Zusammenhang gestellt werden, die ebenfalls im Verlauf der Arbeit mit zu bearbeiten sind. Dazu zählt die pragmatistische Einstellung zum philosophischen Dualismus, die von Rorty polarisierend als

---

<sup>16</sup> von Hentig (1982) spricht auch von „Erkennen durch Handeln“ und jüngst kann auf eine gleichnamige sportpädagogische Veröffentlichung von Jakob (2003) aufmerksam gemacht werden, der diese Sprachwendung auf eine erfahrungsorientierte Unterrichtslehre bezieht.

<sup>17</sup> Mit Schön (1983) lässt sich an späterer Stelle auch das ‚reflektierende Handeln‘ einführen, mittels welchem Denken und Handeln betont integrativ und nicht separierend ausgelegt werden.

‚Antidualismus‘ bezeichnet wird. Hierbei ist zu bedenken, dass Rorty auf diese Weise jedoch selbst nur einen neuen Dualismus entwirft bzw. dualistisch argumentiert. Weiterhin gelangen die Deutungen von Erkenntnis oder Wahrheit in den Blick. In neopragmatistischer Wendung läuft diese auf eine Verabschiedung hinaus, bei Dewey selbst werden Wahrheit und Erkenntnis jedoch noch als Begriffe anerkannt. Dieser Frage assoziiert sind auch Problematisierungen dessen, was mit Objektivität oder Realität bezeichnet wird. Hier wurde eine erste allgemeine Einführung im Sinne einer Ankündigung formuliert. Im direkten Anschluss wird diese Einführung detaillierter fortzusetzen sein. Die Hauptkapitel dienen dann der thematischen Bearbeitung des wiederkehrenden Problems, etablierte Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln auf ihre Vorleistungen und Anknüpfungspunkte für das Vorhaben zu prüfen, pragmatistische und professionalitätstheoretische Argumente daran anzulegen. Bisher soll festgehalten werden, dass pragmatistische Denkansätze die Verbindungen, Annäherungen und Überschneidungen traditionell dualistisch konstruierter Pole, wie z.B. ‚Handeln‘ und ‚Erkennen‘, interessieren. „Die Suche nach Gewißheit“ wird als ein philosophisches Interesse bewertet, das zu dualistischen Konstruktionen geführt habe. Zwar sei auf diesem Weg viel erreicht worden, doch Probleme des menschlichen Lebensvollzugs, der als tätige, praktische Problembewältigung gedeutet wird, seien vernachlässigt worden. Nur praktische Veränderungen, so Dewey, könnten erreichen, dass das, was Menschen genießen, vergrößert und das, worunter sie leiden, verringert werden könne. Aus diesem Grunde sei eine Aufwertung des Handlungsthemas im philosophischen Denken empfohlen, Dualismen seien zu schwächen und in Ergänzung Prozesse hinsichtlich ihrer Beziehungen und Wechselwirkungen in den Blick zu nehmen. Dabei richtet sich der Blick nicht auf eine ideal gedachte ‚höhere Realität‘, sondern auf konkrete Prozesse, die Menschen im Alltag handelnd erzeugen. „Die gewöhnliche qualitative Welt“ (Dewey 1929/2001, 106) bindet das Interesse pragmatistischer Überlegungen. Was hier anklingt, und ausführlicher zu bearbeiten ist, ist die pragmatistische Auffassung, dass Erkenntnis hilfreicher als praktische Erkenntnis, denn als praxisferne, höhere oder sichere Erkenntnis vorgestellt werden könne. Ich möchte auch dies zunächst erläutern, um den äußeren Bezugsrahmen, aus dem sich die eigenen Vorannahmen für die sportpädagogischen Folgeüberlegungen speisen, hinlänglich Kontur gewinnen zu lassen.

### 1.3. Praktische Erkenntnis

Wesentlich detaillierter, als es hier herausgefiltert werden kann, markiert Dewey als Ergebnis der oben angesprochenen dualistischen Entwicklungen eine „Zuschauertheorie des Erkennens“ (Dewey 1929/2001, 27), die er den zeitgenössischen Erkenntnistheorien trotz ihrer Unterschiede gemeinsam zuschreibt<sup>18</sup>. Dewey verabschiedet sich von diesem repräsentationalistischen Erkenntnismodell:

„Der Geist ist nicht länger ein Zuschauer, der die Welt von außen betrachtet und seine höchste Befriedigung im Genuß einer sich selbst genügenden Kontemplation findet. Der Geist ist in der Welt als Teil ihres voranschreitenden Prozesses“ (ebd., 291).<sup>19</sup>

Und er fragt kritisch:

„Warum hat die moderne Philosophie so wenig dazu beigetragen, eine Integration zwischen dem, was wir von der Welt wissen, und der intelligenten Steuerung dessen, was wir tun, herbeizuführen?“ (ebd., 74).

Das Zitat belegt treffend Deweys m.E. dringlichstes Forschungsinteresse: Die Überführung von Wissen in praktische Veränderung, die Verbindung von Theorie und Praxis, die ohne eine Neudeutung beider Bezeichnungen nicht auszukommen scheint. Deweys Pragmatismus versteht sich als Ablösung von der Zuschauertheorie, nach der Erkenntnis exklusiv nur für ein Meta-Physisches reserviert bleibt und allein über geistige, innere Versenkung zu erlangen sei. Er stellt dieser Denktradition den Wert des Praktischen gegenüber und plädiert für eine praktische Erkenntnislehre, die *experimentell* angelegt ist, insofern sie praktische Wirkung erzielen soll (siehe unten). Deweys Ansicht nach fokussiere die Zuschauertheorie der Erkenntnis ihre Suche auf etwas, das als *Essenzen* vorgestellt werde, als stabil, wesenhaft und unveränderlich. Dabei sei die Untersuchung realer

---

<sup>18</sup> „Spezifische Erkenntnistheorien unterscheiden sich sehr stark voneinander. Ihre Streitereien miteinander füllen den Raum. Der Lärm, der dabei entsteht, macht uns taub für ihre gemeinsame Prämisse (...). Sie alle vertreten die Ansicht, daß die Forschungstätigkeit jedes praktische Element ausschließe, das in die Konstruktion des erkannten Gegenstandes eingeht. Seltsam genug trifft dies sowohl auf den Idealismus, wie auf den Realismus (...) zu. Denn nach ihnen konstruiert der Geist den erkannten Gegenstand nicht auf irgendeine beobachtbare Weise oder mit Hilfe praktischer offener Handlungen, sondern durch irgendeine okkulte innere Operation“ (Dewey 1929/2001, 26f.). Im letzten Satz dieses Zitats äußert Dewey einen Gedanken, der später ausführlich von Ryle hinsichtlich des Bildes vom ‚Gespenst in der Maschine‘ (Ryle 1969/1997) bearbeitet wird (vgl. Fußnote unten).

<sup>19</sup> Vgl. auch Oelkers (2000, 293f.), der genau in Deweys Widerspruchskraft zum ‚Mainstream‘ des 19. Jahrhunderts seine bedeutsame Leistung ausmacht.

*Existenzen*, die als unsicher, dynamisch, wechselhaft und veränderlich beschrieben werden könnten, in den Hintergrund getreten. Die philosophische Bearbeitung lebensnaher, praktischer Probleme habe kaum Bedeutung erhalten<sup>20</sup>. Indem Dewey diese als Probleme philosophischer Forschung definiert, lenkt er seine Gedanken von Vorstellungen eines stabilen ‚Seins‘ auf Vorstellungen eines sich wandelnden ‚Werdens‘ (vgl. dazu Kapitel 1.4). Wenn der Vorannahme zugestimmt werde, dass philosophisches Denken lebenspraktisch spürbare Problemlösung versuchen solle, dann seien Existenzen und Prozesse zu betrachten, die vermutlich weniger über stabile Eigenschaften, als vielmehr über ihre veränderlichen Verbindungen zu anderen Existenzen verstanden werden könnten. Ihre Verwobenheiten und Berührungspunkte im ständigen Prozess des Entstehens und Vergehens werden in der Vorstellung einer praktischen Erkenntnis zum Forschungsinteresse gemacht. Folglich bilden nicht Essenzen, Eigenschaften oder Wesensbestimmungen das Anliegen pragmatistischer Deutungsarbeit, sondern auf Existenzen, Beziehungen und Prozessen wird das Hauptaugenmerk gelegt.

Entscheidend ist nun meiner Ansicht nach gerade auch für das Postulat einer Aktualität des Pragmatismus, dass mit diesen Foki die Veränderbarkeit des Betrachteten und in Folge Kontingenz zum Forschungsproblem gemacht wird. Der Hoffnung auf sichere Berechenbarkeit und Kontrolle eines fixierten ‚Seins‘ oder der Erkenntnis eines Wesens oder Kerns wird nicht gefolgt. Die Sprechweise von ‚Kern‘ und ‚Peripherie‘ sei vielleicht nützlicher zu ersetzen durch eine solche, die

---

<sup>20</sup> Zur Spurensuche der historischen Schwerpunktverschiebung von praktischer Philosophie zu einer theoretischen Auffassung von Philosophie vgl. Toulmin (1995, 21-82). Toulmin weist die Aristotelische Philosophie, die sich seiner Einschätzung nach bis in 16. Jahrhundert behaupten konnte, sowie den Humanismus als Vertreter praktisch ausgerichteter Denktraditionen aus. In diesen Philosophien besitzen auch kontextabhängige Fragen ihre Berechtigung, sind die Möglichkeiten und Grenzen der Erfahrung von Interesse, wird in einer skeptischen Grundhaltung das Nebeneinander konkurrierender Positionen ermöglicht und es wird intellektuelle Bescheidenheit gefordert. Der zentral auf Platon und Descartes zurückgehende Modernismus, der sich besonders im naturwissenschaftlichen Programm manifestierte, wird Toulmin zufolge im 17. Jahrhundert zur vorherrschenden Meinung. Fragen der Argumentation (Rhetorik) weichen der Beweismethode (formale Logik), konkrete Vielfalt wird übersetzt in abstrakte Axiome, die Suche nach dem Dauerhaften verdrängt das Interesse am Vorübergehenden. Die recht ausführliche qualitative Unterscheidung zwischen den Wirkungen der Arbeiten von Aristoteles und Platon, wie sie Toulmin vornimmt, wird von Dewey übrigens am Rande auch bemerkt (vgl. Dewey 1925/1995, 63). Dennoch betont er die Gemeinsamkeit hinsichtlich der von beiden Denkern manifestierten Differenz zwischen ‚Erscheinung‘ und ‚Realität‘. Toulmin erkennt Dewey und Rorty zwar als ‚Diagnostiker‘ einer erkenntnistheoretischen Sackgasse in der Philosophie an, er attestiert ihnen aber das Versäumnis einer Einbettung derselben in den historischen Kontext. Diese Einbettung liefert Toulmin selbst und trägt so Argumente für die damalige Popularität und hohe Überzeugungskraft des neuzeitlich-modernen, theoriezentrierten Wissenschaftsprogramms zusammen.

von Weite und Ausweitung überzeugender Ansichten spricht (vgl. Rorty 1994, 81). Der Pragmatismus beschreibe eine „Welt ohne Substanz oder Wesen“ (ebd., 37).

Die klassisch griechische Erkenntnistheorie habe, so Dewey, Erkenntnis letztlich als Verdopplung angelegt, da sie darauf abzielte, etwas, das „ohnehin schon in der Welt existierte, in Gestalt von Ideen“ (Dewey 1929/2001, 140) wieder zu geben. Diese Ideen scheinen aber weder überprüfbar, noch führen sie zu praktischen Veränderungen in der Welt. Sie versuchen abzubilden und erreichen darum in Deweys Verständnis kaum mehr, als die Befriedigung einer Photographie (vgl. ebd.). Praktische Erkenntnis hingegen zielt ganz allgemein darauf, das, was die Menschen genießen, zu vermehren und das, worunter sie leiden, zu verringern. Sie zielt auf praktische Veränderungen in der alltäglichen Welt. Praktische Erkenntnis entwirft ebenfalls Ideen, nicht über Vorstellung von Unveränderlichem, sondern von Veränderungen und dies in engem Bezug zu den Möglichkeiten des Handelns. Zum Stellenwert des Entwickelns von Ideen schreibt Dewey:

„Idealistische Philosophien haben in diesem Punkt nicht Unrecht gehabt, daß sie Ideen ungeheure Macht und Wichtigkeit zugesprochen haben. Aber da sie deren Funktion und Überprüfung vom Handeln getrennt haben, haben sie den Punkt und den Ort, wo Ideen eine konstruktive Aufgabe haben, nicht begriffen. Ein echter Idealismus, ein Idealismus, der mit der Wissenschaft vereinbar ist, wird in dem Augenblick entstehen, in dem die Philosophie die Lehre der Wissenschaft akzeptiert, daß Ideen nicht Feststellungen dessen sind, was ist oder gewesen ist, sondern von zu vollziehenden Handlungen. Denn dann wird die Menschheit begreifen, daß Ideen intellektuell (...) wertlos sind, wenn sie nicht in Handlungen übergehen, welche die Welt, in der wir leben, auf irgendeine Weise, in kleinerem oder größerem Umfang, neu einrichten und rekonstruieren“ (Dewey 1929/2001, 140f.).

Praktische Erkenntnis kann also als Vorstellung von solchen Ideen beschrieben werden, die Veränderung erforschen und *praktische Veränderung* zum Besseren bewirken mögen. ‚Besser‘ ist hier ein Wertbegriff, der im Pragmatismus in dem Ideal einer utopischen Vorstellung von Demokratie (Rorty spricht von Solidarität), sowie von Genuss und Leiden, beheimatet ist. Diese Vorstellung, deren Reflexion allein eine ausführliche Arbeit wert wäre, zielt auf Fortschritt und Wachstum, jedoch nicht um seiner selbst willen, sondern innerhalb der idealistisch entworfenen, orientierenden Vorstellung, die Möglichkeit der Teilhabe von immer mehr Menschen an den Gütern der Welt zu vergrößern. Genuss und Leiden bilden dabei Werteinheiten, die Vorstellungen von Verbesserung oder Verschlechterung konkretisieren helfen sollen. Es geht Dewey darum, das, was Menschen genießen, für immer mehr Individuen zu mehren und das, worunter sie leiden, zu verringern.

Leiden und Genießen sind für Dewey positive und negative Ausprägungen von Prozessen menschlicher Erfahrungen und Ansatzpunkte seines Bemühens um praktische Erkenntnis (vgl. Dewey 1925/1995, 25).

Auch im Pragmatismus werden also Ideale formuliert, doch klärt Dewey ab, dass Ideale als das voraussichtlich Unerreichbare, aber dennoch Orientierende und bestmöglich zu Versuchende gelten können. Dewey denkt nicht nicht-idealistisch, sondern er steht einer Auslegung von Idealen als prinzipiell Erreichbares kritisch gegenüber. Er sieht aber z.B. wohl die Möglichkeit, „wirkliche Verbesserungen der Objekte der Erfahrung“ (Dewey 1925/1995, 72) praktisch zu erreichen, die, indem sie als einzelne Verbesserungen verwirklicht werden, dann „existent, nicht ideal“ (ebd., 74) seien.

Erneut lässt sich kurz zusammenfassen, dass Dewey selbst in Abgrenzung, ich favorisiere aber: in Ergänzung zu den zeitgenössisch vorherrschenden Erkenntnistheorien für die Loslösung von der Hoffnung auf Gewissheit innerhalb kognitiver Tätigkeit plädiert und nach Möglichkeiten relativer Sicherheit innerhalb lebenspraktischer Vollzüge sucht (vgl. ebd., 29). Aus diesem Grund *gibt der Pragmatismus Handlungsprozessen den Vorrang*<sup>21</sup>. Nicht die Ausblendung des durch die Vorannahme von Kontingenz als ungewiss Vermuteten, sondern die Ansatzsuche in genau diesem Problempunkt wird zum Ausgang der Forschung. Damit verbindet sich ein spezifisches Erkenntnisinteresse und eine kritische Einstellung zu dualistischen Betrachtungsweisen. Einige werden im Verlauf der Arbeit vertiefend erörtert werden. Relative Vollständigkeit kann dabei nur im Hinblick auf die Erfordernisse der Fragestellung der vorliegenden Arbeit postuliert werden. Eine Vollständigkeit im Hinblick auf die Fülle und Komplexität der Gedankengänge Deweys oder gar einer Erkenntnistheorie wird dabei nicht als Anspruch erhoben.

Um die Distanzierung pragmatistischer Ideen von dualistischen Überzeugungen zu markieren<sup>22</sup>, wird in diesem Kapitel die Unterscheidung von

---

<sup>21</sup> Dewey bewertet Handlungen als einziges Mittel, um Wirkungen und Änderungen zu erzeugen. Allzu oft, so seine Meinung, konzentrieren sich Theorie und Praxis so sehr auf Ergebnisse, sei es nachträglich oder vorsorglich in Form von Zielen, dass der eigentliche Handlungsprozess dabei aus dem Blick gerät (vgl. Dewey 1995, 160ff.; Lehmann-Rommel 2001, 148ff.) oder abgewertet wird. Probleme werden von Menschen handelnd (und das schließt bei Dewey Denken und Reflektieren ein) in den Griff genommen, so dass es für Dewey einsichtig ist, den Handlungsabläufen eine erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken, um zu neuen Einsichten zu gelangen.

<sup>22</sup> Dewey selbst, aber auch etwa Rorty oder Ryle beschreiben ihre Ideen als einen *Gegensatz* zu dualistischem Denken und entwerfen so das, was sie zu überwinden suchen, nämlich einen eigenen Dualismus von Dualismus und Antidualismus.

‚Sein‘ und ‚Werden‘ eingeführt. Diese Unterscheidung ist hinsichtlich ihrer Polarisierung und Dualisierung einerseits problematisch innerhalb einer Arbeit, die weitgehend nicht dualistisch argumentieren möchte. Es wird vielmehr versucht, nicht-dualistische Sichtweisen zu stärken, die auffällig solchen Argumentationen entnehmbar erscheinen, die u.a. als pluralistische, relationistische oder pragmatistische bezeichnet werden dürfen. Auch ‚Sein‘ und ‚Werden‘ müssen nicht zwangsläufig als Dichotomie gedeutet werden, denn die nachfolgende Anwendung dieser Metaphern auf Interpretationen verwendeter Forschungen wird eine Vermischung beider Vorstellungen von Forschungsorientierungen belegen. Sie werden demnach als ein artifizielles Konstrukt, als Kunstfiguren und Metaphern genutzt, die veranschaulichen und plakatieren – ein stilistisches Mittel. Über den ersten Eindruck eines Dualismus hinaus, wird die vorliegende Arbeit nachfolgend auch Vermischungen, Ähnlichkeiten und Untrennbarkeiten dessen, was mit ‚Sein‘ und ‚Werden‘ bezeichnet werden kann, herausarbeiten. Die Metaphern dienen der Hervorhebung des wissenschaftlichen Interesses des Pragmatismus an sich wandelnden, verändernden Prozessen, welchem Vorrang vor einer Suche nach stabilen Gesetzen oder Eigenschaften gegeben wird, wie sie für ‚Wissenschaften des Seins‘ beschrieben werden können. Aus diesem Grund soll die Konstruktion von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ ausgeführt und begründet werden.

#### 1.4. Vom ‚Sein‘ zum ‚Werden‘

Ich bezeichne den Pragmatismus als „Wissenschaft des Werdens“ (Prigogine 1992). Diese Formulierung findet sich in der hier verwendeten Bezugsliteratur des Pragmatismus oder der über den Pragmatismus nicht, jedoch lassen sich in zwei Quellen nicht weiter ausgeführte Verwendungen der Metapher des Werdens nachweisen: Dewey spricht an einer Stelle von Hegel und Bergson als „die erklärten evolutionären Philosophen des Werdens, die Veränderung verklärt haben“ (Dewey 1925/1995, 64). Er macht damit auf vorgängige Philosophien der Veränderung aufmerksam, distanziert sich jedoch von diesen. Sie hätten seiner Meinung nach Vorstellungen über Veränderung in einer Weise verklärt, welche die daraus erwachsenden Herausforderungen an das praktische Handeln nicht beachtetten. Dewey ist sich

„bewußt, daß es, von Heraklit bis zu Bergson, Philosophien, Metaphysiken der Veränderung gegeben hat. Man ist ihnen dankbar, dass sie ein Gefühl für etwas wachhalten, was klassische, orthodoxe Philosophien aus dem Blick verloren haben. Aber die Philosophien des Fließens weisen ebenfalls auf die Intensität der Sehnsucht nach dem Sicherem und Festen hin. Sie haben Wandel vergöttlicht, indem sie ihn universal, regelmäßig und sicher gemacht haben“ (Dewey 1925/1995, 64).

Interessanterweise lenkt aber Correll (in Dewey, Handlin & Correll 1966) die Aufmerksamkeit auf Deweys Weise, Probleme als solche des Werdens auszulegen. Correll interpretiert, dass bei Dewey „Mensch-sein eigentlich Mensch-werden“ (ebd., 10) bedeutet und weiter, dass gerade Deweys Handlungsverständnis, welches für die vorliegende Arbeit zentral wird, als immerwährender Prozess des ‚Werdens‘ zu deuten sei, der durch kein ‚Sein‘ unterbrochen werde (vgl. ebd., 18). Den Pragmatismus als ‚Wissenschaft des Werdens‘ zu bezeichnen, soll genau dies hervorheben: *dass Dewey Probleme als Probleme des Werdens und nicht des Seins interpretiert und zu bearbeiten versucht*. Hergestellt habe ich den hier behaupteten Zusammenhang aber unter Rückbezug auf eine eher ungewohnte Referenzquelle aus der naturwissenschaftlichen Forschung. Unter Bezugnahme auf diese kann er auch differenzierter begründet werden:

Der Naturwissenschaftler und Nobelpreisträger Ilya Prigogine führt die Formulierung ‚Wissenschaft des Werdens‘ am Beispiel der Physik und in Abgrenzung zu einer ‚Wissenschaft des Seins‘ ein. Wohlwissend, dass ‚Sein‘ und ‚Werden‘ wie ein neu bezeichneter Dualismus klingen mögen, bewerte ich diese Schlagworte als nützlich und die über sie hergestellte Verbindung zwischen Philosophie und Physik als wertvoll, um das Deutungsinteresse des Pragmatismus zu beschreiben. Legt man ‚Sein‘ und ‚Werden‘, anders als im üblichen und in der Quellenliteratur verdeutlichten Sinn, nicht als Gegensätze aus, lassen sie sich als Differenzierung interpretieren, die jeweils unterschiedliche Aspekte hervorheben, dennoch das jeweils andere vielleicht gleichzeitig in sich tragen könnten. Vielleicht erschweren es gerade die Wirkungen des philosophischen Dualismus Unterschiedenes nicht dualistisch zu deuten. Ich versuche hier also ‚theoretisch‘ einem Dualismus-Vorwurf zu entgehen. Praktisch wird sich dieser Eindruck vermutlich dennoch beim Leser einstellen.

Prigogine verwendet die Kontrastierung von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ vor dem Hintergrund jüngerer chaostheoretischer Forschungen und zur Markierung eines

Wendepunkts, den er speziell für die Entwicklung der Physik beschreibt, dem er aber gleichzeitig einen erwartbaren Einfluss auf unterschiedlichste Wissenschaftsdisziplinen zuschreibt. Für die eigenen Überlegungen ist es von besonderer Bedeutung, dass das, was Prigogine am Beispiel der Physik beschreibt, augenfällige Parallelen zu dem aufweist, was Dewey über den Pragmatismus in Abgrenzung zur klassischen Philosophietradition sagt:

‚Wissenschaften des Seins‘, so Prigogine, prägen bedeutsam die Sichtweisen auf die Welt. Ihre Reputation und ihre Wirkung seien immens. Der Laplace’sche Dämon<sup>23</sup> sei zwar nicht mehr ‚salonfähig‘, doch wirke er ebenso wie der Descartes’sche Mythos vom „Gespenst in der Maschine“ (Ryle 1969/1997, 13)<sup>24</sup> dort besonders nach, wo die Suche nach Gesetzmäßigkeiten im Umgang mit Diversität das wissenschaftliche Interesse leite. ‚Wissenschaften des Seins‘ lassen sich so beschreiben, dass sie die *Suche nach Regelmäßigkeiten* zum Programm erheben. In dem Bestreben, Kontrolle, Verbesserung, Bewältigung voranzutreiben, werden idealisierte Situationen auf ihre Gesetzmäßigkeiten hin geprüft. Das Ansinnen, die Welt – oder passender: Probleme – in ihre überschaubaren Teile zerlegen zu können, treibe in auffälliger Weise vor allem ein technologisches Programm voran, das sich exponentiell entwickle und für sich zu sprechen scheine. Mit Bezug auf Schön lässt sich auch sagen, dass es sich dabei um eine „technische Rationalität“ (Schön 1983, 21ff.) handelt, die eine besondere Fortschrittskraft entwickelt hat, sind es doch gerade Technologien, die in besonderem Maße auf der Konstruktion von zuverlässiger Regelmäßigkeit beruhen.

Im Hinblick auf die behauptete Aktualität des Pragmatismus ist nun von Interesse, dass das, was Prigogine in jüngerer Zeit für die klassische, von Newton

---

<sup>23</sup> Der Laplacesche Dämon gilt als herausragendes Beispiel für die Vorstellung eines universellen mechanischen Determinismus: Laplace formulierte die „Idee, ein intelligentes Wesen könne aus der Kenntnis aller in der Natur wirkenden Kräfte und der Koordinaten aller Körper jeden zukünftigen und vergangenen Zustand der Welt berechnen“ (Küppers 1996, 152; vgl. auch an der Heiden 1996).

<sup>24</sup> Ryle zufolge handelt es sich bei der Descartes’schen Vorstellung vom Geist in der Maschine um ein Dogma, das deshalb mythischen Charakter annehme, weil es auf einer nicht erkannten Kategorienverwechslung beruhe. Die Ursache für diese Kategorienverwechslung sieht Ryle in dem Dilemma, dass Descartes als sittlich-religiöser Mensch nicht annehmen konnte oder wollte, der menschliche Geist unterscheide sich von einem Uhrwerk bloß durch den Grad der Komplexität – eine Vorstellung, die durch Galileis eindrucksvolle Forschungen hochgradig überzeugend erscheinen musste. Der Ausweg bestand für Descartes und andere darin, den Geist zwar als „von anderer Art“ zu beschreiben, dies aber weiterhin innerhalb der mechanischen Kategorien, etwa von Ursache und Wirkung vorzunehmen (vgl. Ryle 1969/1997, 13-25) – eine Art „paramechanische Hypothese“ (ebd., 19). Dieses Verhaftet-bleiben im mechanischen Vokabular und Weltverständnis ist nach Ryle der folgenschwere Kategorienfehler: „So betrachtet ist der menschliche Geist nicht bloß ein an eine Maschine angepannter Geist, er ist selbst nur eine Geistermaschine“ (ebd.).

geprägte Physik beschreibt, nämlich der Glaube an ein uhrwerkähnliches Universum, welches sich theoretisch auf reversible Gesetze zurückführen lasse, von Dewey ähnlich und zugleich kritisch für die klassische Philosophie-Tradition diagnostiziert wird (vgl. Dewey 1929/2001, 40ff.): die Konzentration aller Bemühungen der Erkenntnisarbeit auf eine unveränderliche Realität, auf fixierte Eigenschaften des Seins, die als unabhängig vom menschlichen Handeln gedeutet werden. In beiden Fällen, der klassischen Physik ebenso wie der klassischen Philosophie, wird das menschliche Bedürfnis nach Gewissheit auffällig im Unveränderlichen als stillbar vermutet. *Beide Wissenschaftszweige werden so beschrieben, dass sie die Vorstellung von Gleichgewichtswelten voraussetzen und herzustellen versuchen.* Dem kann das ideale Ziel des Findens ‚reiner‘ Wahrheit zugeordnet werden, das sich in der praktizierbaren Möglichkeit zur Kontrolle und Vorhersage von Wirkungen erfüllen möge. Man kann sagen, es herrscht die Überzeugung vor, dass die Natur komplex sein mag, ihre Gesetze jedoch einfach (vgl. Küppers 1996, 157). Die „Grundüberzeugung“ wird als „Determinus“ (an der Heiden 1996, 99) bezeichnet, der auf der Vorannahme beruhe, dass gleiche Ursachen gleiche Wirkungen haben, die Ursache die Wirkung also gesetzmäßig festlege (vgl. ebd.). Das Interesse, diese Gesetze zu finden, um Sicherheit zu erlangen, kann als Kennzeichen dieses Wissenschaftsprogramms bezeichnet werden. Seine Methode besteht dann in der *systematischen Idealisierung* der Natur (vgl. Küppers 1996, 155ff.; Prigogine 1992, 11ff.; an der Heiden 1996, 97ff.)<sup>25</sup>.

Entscheidend für die vorliegende Arbeit ist: *Das Irreguläre scheint in diesem Programm keinen Ort zu haben.* Es scheint vielmehr in dieser Wissenschafts- und Weltanschauung ausgeblendet und dem subjektiven Faktor menschlicher Unwissenheit zugerechnet zu werden, d.h. der notwendig unzulänglichen Näherungsweise menschlicher Forschung, ihrer „Grobkörnigkeit“ (vgl. Prigogine 1998, 31).

Dewey formuliert über die klassische Philosophie die parallele Einschätzung, eben dieses Irreguläre, das sich wandelt und verändert, werde dort als Defizit abgewertet (vgl. Dewey 1929/2001, 7-29) – dies sicher weder als erster noch als einziger, aber als ein in der Sportpädagogik noch wenig beachteter Denker.

---

<sup>25</sup> Diese Idealisierung wird über die Definition experimenteller Situationen erreicht. Ziel eines Experiments ist es dann, Realität „derart zu ‚inszenieren‘, dass sie so eng wie möglich einer theoretischen Beschreibung entspricht“ (Prigogine & Stengers zitiert nach Küppers 1996, 156).

„Erkenntnis im vollgültigen Sinn war nur vom Unwandelbaren möglich, vom Unbewegten; nur dieses entsprach der Suche nach Gewißheit. Mit Hinblick auf die wandelbaren Dinge waren nur Vermutung und Meinung möglich, genau wie diese in der Praxis die Quelle der Gefahr sind“ (Dewey 1929/2001, 86).

Dewey und Prigogine weisen beide durchaus auf die Leistungen und enormen Wirkungen hin, welche die neuzeitliche Wissenschaft auf der Basis eines klassisch-dualistischen Erkenntnisinteresses erreicht habe, sehen aber metaphorisch gesprochen trotzdem die Gefahr einer erkenntnistheoretischen Sackgasse. Prigogine bewertet für die Physik ähnlich provokant wie Dewey für die Philosophie, dass die auf diesem Wege bisher bewältigten und als fundamental eingestuften Problemlagen erst eine verhältnismäßig primitive Problemebene darstellen. Die ‚Physik des Seins‘ habe mit ihrem Glauben an Einfachheit befriedigende Kenntnisse entsprechend auch nur über einfache Probleme liefern können. Prigogine resümiert:

„Leider beruhen die allgemein verbreiteten Vorstellungen über den Aufbau der Wissenschaft vielfach auf einer unzulässigen Extrapolation aus diesen einfachen Situationen“ (Prigogine 1992, 18f. Hervorh. D.R.)<sup>26</sup>.

Und Dewey betont:

„Für einen wissenschaftlichen Menschen, der sich vor Augen hält, was er in der Forschung tut, ist die Vorstellung einer Naturwissenschaft, die der Veränderung der Dinge, den Ereignissen, den Rücken zukehrt, einfach unbegreiflich. Was er wissen, was er verstehen möchte, sind genau die Veränderungen, die sich vollziehen; diese stellen ihm seine Probleme“ (Dewey 1929/2001, 86).

Der weite Bogen, der hier geschlagen wird, kann bei der Leserin zu Recht die Frage nach dem Bezug zur Problematisierung des Sportlehrerinnenhandelns aufwerfen. Neben der Tatsache, dass die Aktualität von Deweys Gedanken für die Problematisierung des Handelns in Kontingenz belegt werden soll, behaupte ich, *dass die hier mit Hilfe von Prigogine und Dewey nur angedeuteten Splitter erkenntnistheoretischer Ideengeschichte auch in der Sportpädagogik ihre Spuren hinterlassen haben*. Auch sportpädagogische Forschungen können in früheren Zeiten vornehmlich als idealisierend beschrieben werden. Es kann beobachtet werden,

---

<sup>26</sup> Prigogine erläutert an anderer Stelle: „Wir sind von Objekten umgeben, die klassischen, deterministischen und reversiblen Gesetzen gehorchen, aber sie entsprechen einfachen Fällen, fast Ausnahmen, so wie etwa die Planetenbewegung von zwei Körpern die Ausnahme ist. Auf der anderen Seite haben wir jene Objekte, auf die sich der zweite Hauptsatz der Thermodynamik bezieht, und sie bilden die überwältigende Mehrheit (...) also (...) Stabilität auf der einen und Instabilität auf der anderen Seite“ (Prigogine 1998, 86).

dass erst im Zuge einer realistischen Wendung (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 2) nach und nach das Irreguläre, z.B. in Gestalt des Alltagshandelns der Sportlehrer, als Forschungsthema entdeckt und verfolgt wird. Dadurch geraten Störungen und Turbulenzen des Sportlehrerinnenhandelns in den Blick, die aber nicht selten auf der Basis von Vorstellungen einer ‚Wissenschaft des Seins‘ bearbeitet werden. Heute kann man argumentieren, dass in sportpädagogischen Forschungen auch Ordnungsvorstellungen zunehmend ihre Selbstverständlichkeit verlieren und neben der Suche nach stabilen Orientierungen, Eigenschaften und Regeln des Sportlehrerhandelns auch dessen Dynamik, Unvorhersehbarkeit und daraus resultierende Schwierigkeit zusehends in den Blick gerät. Diese Einschätzung begründet Verbindungslinien zwischen der oben durchgeführten Überschau und der zu bearbeitenden sportpädagogischen Fragestellung, die im Verlauf der Arbeit weiter zu erhellen sind. Dieses Kapitel leistet bewusst eine allgemeine Einführung in die Aktualität und den Denkansatz des Pragmatismus.

Die hier analytisch eingeführten Differenzen, etwa von ‚Sein‘ und ‚Werden‘, von ‚Sicherheit‘ und ‚Unsicherheit‘, von ‚Essenz‘ und ‚Existenz‘ u.ä.m. werden im Verlauf der vorliegenden Arbeit auch sportpädagogisch reflektiert. Dabei sollte jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass diese Differenzen im Sinne eines philosophischen Dualismus als unvereinbar und wesensverschieden beschrieben werden. Abgesehen davon, dass eine Forschungsarbeit bis heute solchen dualistisch erscheinenden Unterscheidungen kaum zu entkommen vermag, weil sie innerhalb einer Sprachgemeinschaft verfertigt wird, die ihr Erkenntnisbemühen auf eben solche Unterscheidungen baut, lässt sich das analytisch Getrennte vielleicht dennoch als ähnlich und verwoben deuten. Vielleicht fehlen bisher auch angemessene Vokabeln für diesen Versuch? Ich begnüge mich mit diesen nachdenklichen Hinweisen und der ausdrücklichen Aussage, dass ‚Sein‘ und ‚Werden‘ hier der Konturierung pragmatistischen Denkens dienen, das jedoch selbst besonders darauf angelegt ist, die *Verbindungen und Gemeinsamkeiten* zwischen dem zu entdecken, was besonders der philosophische Dualismus als unvereinbar beschreibt. In den Relationen, den Beziehungen und Verbindungen der Dinge zueinander, das betont auch Rorty (vgl. z.B. 1992, 49-53; 68 u. 74) immer wieder, sehen Pragmatisten Chancen für Verbesserungen.

In der vorliegenden Arbeit werden also Parallelen zwischen den Gedankenwelten von Physik und Philosophie begründet. Damit wird auf eher

ungewohnte Weise Folgendes erreicht: Erstens ermöglicht der hergestellte Zusammenhang zwischen Philosophie und Physik die Rechtfertigung der Deutung des Pragmatismus als ‚Wissenschaft des Werdens‘. ‚Sein‘ und ‚Werden‘ werden als hilfreich und tragfähig für die nachfolgenden Interpretationen pragmatistischer, professionalitätstheoretischer und sportpädagogischer Ideen bewertet. Zweitens wird eine pragmatistische Forschungsweise angewendet und gezeigt, indem Verbindungen hergestellt und begründet werden, wo ein Denken in Gegensätzen überwiegen könnte. Obwohl Philosophie und Physik doch überwiegend als ‚zwei Kulturen‘ beschrieben werden, die vornehmlich durch trennende Spannungen charakterisiert seien (vgl. dazu auch Prigogine 1992, 17)<sup>27</sup>, konnte hier eine mögliche Verbindung beider Forschungsweisen gezeigt werden. Drittens dient das Aufzeigen der Parallelen dem Anliegen, den Pragmatismus als modernes Gedankengebäude überzeugend darzustellen, sind die Ideen von Dewey doch bereits zu einer frühen Zeit formuliert, während in der Physik Zufall, Chaos, Unsicherheit oder Indeterminiertheit erst seit den 1970er Jahren zu einem breiten Forschungsthema wurden (vgl. an der Heiden 1996)<sup>28</sup>.

Deweys Standpunkt, dass eine *praktische Erkenntnistheorie* für die Philosophie produktiv und notwendig sei, kann als Zäsur im zeitgenössischen philosophischen Mainstream bewertet werden. In der Physik stellt Einsteins Relativitätstheorie im ersten Drittel des gleichen Jahrhunderts einen – möglicherweise vergleichbaren – Einschnitt in das wissenschaftliche Weltbild dar<sup>29</sup>. Dennoch kann festgestellt

---

<sup>27</sup> Prigogine dazu: Das „liegt nicht allein daran, dass man sich zuwenig füreinander interessiert; es rührt zumindest teilweise auch daher, dass die naturwissenschaftliche Methode über Probleme wie Zeit und Wandel<sup>27</sup>, die in der Literatur und Kunst so wesentlich sind, so wenig zu sagen hatte (...), Probleme, welche die Philosophie und die Humanwissenschaften berühren“ (Prigogine 1992, 17).

<sup>28</sup> Besonders Paslack (1996a; ders. 1996b) nennt aber auch frühe philosophische Vordenker und naturwissenschaftliche Forscher, die Chaos und Unsicherheit in unterschiedlichen Weisen problematisieren.

<sup>29</sup> Einstein veröffentlichte 1905 drei Aufsätze zur speziellen, 1915 folgte seine Formulierung der allgemeinen Relativitätstheorie. Dewey stellt selbst Bezüge zu den Verfahren der Naturwissenschaften, Beobachtung und Experiment her und zeigt Verbindungen zwischen den beiden Wissenschaftskulturen ‚Philosophie‘ und ‚Naturwissenschaft‘ auf. Er konstatiert etwa, dass die Einstein’sche Relativitätstheorie die Lehre untergräbt, „dass Aussagen über Raum, Zeit und Bewegung, wie sie in der Physik erscheinen, inhärente Eigenschaften betreffen. An ihre Stelle tritt zwangsläufig die Unterscheidung, daß sie *Relationen von Ereignissen* betreffen“ (Dewey 1929/2001, 148; Hervorh. orig.). Dieses Zitat macht erneut deutlich, dass Dewey die fragilen und dynamischen Beziehungen zwischen den Dingen, nicht ihre stabilen Eigenschaften, als zentral forschungsrelevant erachtet.

Auch der Heisenberg’schen Unschärferelation schreibt Dewey eine noch weit unterschätzte Wirk- und Aussagekraft zu. Sie sei eben nicht nur für die Physik anzuerkennen, sondern für die Auffassung von wissenschaftlicher Erkenntnis überhaupt. Aus ihr sei ganz grundsätzlich die Konsequenz zu ziehen, das Element der Unbestimmtheit innerhalb von Forschungen nicht nur dem subjektiven

werden, dass es bis in die 1970er Jahre hinein dauert, bis sowohl der physikalische Determinismus, als auch die Geisteswissenschaften nachhaltig um Fragen nach Irregularitäten kritisch bereichert werden<sup>30</sup>.

Interessanterweise erkennt Dewey gerade im technologischen Programm der Naturwissenschaften, das als Produkt des physikalischen Determinismus der ‚Physik des Seins‘ einzuordnen ist, die eindrucksvollste Möglichkeit, Methoden zur Sicherung und Fortentwicklung menschlichen Wissens zu entwickeln (vgl. Dewey 1929/2001, 82) und so resümiert etwa Wilhelm:

„Die pragmatischen Pädagogen, Psychologen und Philosophen stehen mit ihrem Methodenbewusstsein den Naturwissenschaften näher als den Geisteswissenschaften“ (Wilhelm 1975, 155).

Hierin könnte man einen Widerspruch zur aufgestellten These, dass Deweys Pragmatismus als ‚Wissenschaft des Werdens‘ einzuordnen sei und außerordentlich moderne und fortschrittliche Argumente vertritt, sehen. Doch ist dies nicht der Fall, denn sein Interesse gilt nicht den deterministischen Grundannahmen, sondern einzig und allein der vor diesem Hintergrund entwickelten Methoden von Experiment und Beobachtung<sup>31</sup>. Er beschreibt die „Grundzüge der experimentellen Forschung“ (Dewey 1929/2001, 89) dahingehend, dass Meinungen (vgl. auch Dewey 1925/1995, 157f.), deren Wahrheitsgehalt, oder pragmatistisch synonym: Nützlichkeit<sup>32</sup> die Menschen interessiert, einer Prüfung unterzogen werden, indem

---

Faktor zuzurechnen (vgl. Dewey 1929/2001, 202ff.). Es sei versäumt worden, die Unschärferelation zu verallgemeinern. In diesem Punkt stimmen der Philosoph Dewey und der Naturwissenschaftler Prigogine erneut überein.

<sup>30</sup> Denn erst in dieser Zeit macht die revolutionäre Entwicklung der Computertechnologie die Simulation von Nicht-Linearitäten und ihren Folgen überhaupt erst möglich. Dass die Simulation von Chaos hier erneut auf mathematische Berechnungen zurückgeführt wird, die ja für Sicherheit und Determiniertheit stehen, wirkt paradox. Die Besonderheit wird in der mathematischen Konstruktion von *Nicht-Linearität* gesehen, die ursprünglich als unvereinbar mit mathematischen Methoden galt. Die mathematischen Berechnungen werden aber als nicht in der Lage zur Vorhersage und Kontrolle der Nicht-Linearität beschrieben. Sie können sie „unter großem Rechenaufwand (...) näherungsweise berechnen. Aber es tritt eine Fehlerkatastrophe ein“ (an der Heiden 1996, 107). Es handelt sich dabei um das Phänomen der „sogenannten sensiblen Abhängigkeiten von den Anfangsbedingungen“ (ebd.).

<sup>31</sup> Vgl. dazu auch Wilhelms unterstützende Darstellung über Meads Auffassung, der keinen Grund gesehen habe, warum die Geisteswissenschaften nicht wie die Naturwissenschaften dem Experiment einen hohen Stellenwert einräumen sollten. „Keine wissenschaftliche Methode kann, sagt Mead, ohne das Experiment auskommen“ (Wilhelm 1975, 157). Darüber hinaus diagnostiziert Wilhelm für die 1970er Jahre der deutschen Bildungsdiskussion eine „Wiederauferstehung von Peirce, Mead und Dewey im Bereich der deutschen Bildungsdiskussion“ (ebd., 156), was zu einer „Objektivierung des geisteswissenschaftlichen Methodenverständnisses“ (ebd., 157) geführt habe.

<sup>32</sup> Eine Wahrheitsvorstellung, die einen Anspruch auf Absolutheit erhebt, ist nicht nur im Pragmatismus obsolet. Die Vorläufigkeit von Wissen ist nun heutzutage keine kritikanfällige Aussage mehr, aber die Zuspitzung von ‚wahr‘ auf ‚nützlich‘ durchaus. Im Zusammenhang mit der

sie als Hypothesen benutzt werden. Sie werden so zum Anlass für neue Untersuchungen. Die Hypothese stellt eine Idee dar, die überprüft werden soll. Dewey plädiert nun dafür, diese Überprüfung experimentell zu verstehen, d.h. im Hinblick auf die möglichen Veränderungen, die die Idee „in der Umwelt oder in unserem Verhältnis zu ihr“ (Dewey 1929/2001, 89) bewirken kann. Experimentelles Handeln wird jedoch in einer klassisch geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik eher als wenig bedeutsam bis ungebührlich für erziehendes Handeln beschrieben, das in diesem klassischen Verständnis planvoll, zielgenau und ideal entworfen wird. Das Ergebnis des Experiments aber besteht Dewey zufolge als „gelenkte“ (ebd.), nicht willkürliche Tätigkeit „in der Schaffung einer neuen empirischen Situation“ (ebd.), in der das Untersuchte in einer Weise in Bezug zu anderem gesetzt wird, die zu neuen Erkenntnissen über den Untersuchungsgegenstand führt – ein Gedanke der von Schön unter dem Stichwort der ‚reflection-in-action‘ aufgegriffen und neu beschrieben wird (vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit).

Die Methode von Experiment und Beobachtung bzw. der Modus „experimenteller Erkenntnis“ ist für Dewey ein möglicher Weg aus der ‚intellektuellen Sackgasse‘ heraus, in der Erkenntnis im Unwandelbaren vermutet und gesucht worden sei. In dieser Tradition seien Stabilität, Gleichgewicht und Ordnung nicht nur zu einem Wert, sondern – mehr noch – zu einer Norm erhoben worden (vgl. auch Küppers & Paslack 1996). An dieser Norm müsse das Instabile und Unordentliche zwangsläufig defizitär und als zu eliminierender oder zu überwindender Störfaktor erscheinen. Küppers und Paslack (1996) argumentieren, dass Ordnung von so grundsätzlicher Art in die Erklärungsmuster der Welt eingelagert sei, dass sie als Phänomen, oder zugespitzt: als Problem, lange Zeit nicht erklärungsbedürftig war. Ordnung wird auf dieser Basis „vielmehr ontologisch

---

Wahrheitsfrage versteht der Deutsche keinen Spaß. Wer behauptet, was wahr ist, müsse sich auch als sichtbarer Erfolg auszahlen, wer vom „Barwert“ der Wahrheit redet, hat nach den Vorstellungen der deutschen Freiheitsmetaphysik das Recht verscherzt, am Tisch ernster Philosophie noch weiter mitzutafeln“ (Wilhelm 1975, 157). Pragmatistisch wird deshalb häufig auch von Gültigkeit gesprochen, die intersubjektiv verhandelt werde. Wahr sind „Prozesse der Veränderung, die so gelenkt werden, daß sie ein beabsichtigtes Ziel erreichen“ (Dewey 1925/1995, 162). „Wahr ist, was die Fähigkeit des Handelns wiederherstellt in einer Situation, wo das Handeln durch auftauchende Zweifel vorher blockiert war“ (Wilhelm 1975, 159). Wahrheit ist „schlicht ein Lob, das man den Überzeugungen spendet, die man für derart gerechtfertigt erachtet, daß eine weitere Rechtfertigung zur Zeit nicht vonnöten sei“ (Rorty 2005, 17). „Da Wahrheit eine Eigenschaft von Sätzen ist, da die Existenz von Sätzen abhängig von Vokabularen ist und da Vokabulare von Menschen gemacht werden, gilt dasselbe für Wahrheiten“ (Rorty 1992, 49). Vgl. auch Dewey (1925/1995, 155ff., 162, 383f.); Rorty (1994, 22ff. und 2005, 11ff.); Davidson & Rorty (2005).

als gegeben gesetzt“ (ebd., 45). Sie ist dann nicht von wissenschaftlichem Interesse<sup>33</sup>.

Wo Wissenschaften Ordnungen hinterfragen, können sie als ‚Wissenschaften des Werdens‘ gekennzeichnet werden. Ordnungen werden dann seltener als das Selbstverständliche, sondern häufiger als Ausnahmeerscheinung beschrieben. Stablen Eigenschaften, Gleichgewichtswelten, Regelmäßigkeiten und festgeschriebenen Gesetzen wird nicht mehr das *alleinige* Interesse zuteil, sondern das Veränderliche und Kontingente menschlichen Lebens wird *ebenfalls* interessant<sup>34</sup>. Das Kontingente wird in *Prozessen und Beziehungen* beobachtet, die als fragil, vielgestaltig, endlich, unübersichtlich und unsicher gedeutet werden. Physikalisch gesprochen schwenkt der Blickwinkel von Gleichgewichtsstrukturen auf Nichtgleichgewichtsdynamiken, von Statiken auf chaotische Turbulenzen. Philosophisch gesprochen versuchen Pragmatisten, neben anderen nicht-dualistischen Meinungsvertreterinnen der Gegenwart,

„den Einfluß der spezifisch metaphysischen Dualismen abzuschütteln (...). Sie bemühen sich um die Verdrängung des mit Hilfe dieser griechischen Gegensatzpaare konstruierten Weltbilds durch ein Bild von einem Strom ständig wechselnder Beziehungen, und zwar Beziehungen, die nicht zwischen festen Relata bestehen, sondern zwischen Beziehungen“ (Rorty 1994, 37).

Diese Haltung geht über einen bloßen Relativismus hinaus, Rorty selbst bezeichnet sie als „Panrelationismus“ (ebd., 38)<sup>35</sup>. Die Vorstellung von stabilen, Beziehungen herstellenden Objekten wird demzufolge aufgegeben. Diese Objekte werden selbst als ‚verflüssigte‘, dynamische, eher labile Beziehungsgefüge von Beziehungsgefügen von Beziehungsgefügen ad infinitum gedeutet<sup>36</sup>. Dewey betont

---

<sup>33</sup>. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die klassischen Naturwissenschaften bis vor kurzem von ihrem Wissen her nicht dazu *befähigt* war, sich mit nicht-linearen Dynamiken auseinander zu setzen (vgl. Küppers 1996, 158). Erst die Rechenstärke von Computern erlaubt heute die Simulation und Durchdringung von Irregularität.

<sup>34</sup> Die Kursivsetzungen zeigen an, dass es nicht um das Ersetzen des Einen durch das Andere geht, sondern um das Hinzukommen, die zusätzliche Bereicherung geht. Beiden Forschungsinteressen wird Wert zugesprochen.

<sup>35</sup> Vgl. aber gleichzeitig Rortys kritischen Kommentar zur Beschreibung des Pragmatismus als relativistische Erkenntnistheorie (Rorty 2005).

<sup>36</sup> Auch Sportlehrerinnen ließen sich dann nicht nur als Beziehungen herstellende Subjekte beschreiben. Als körperliche Personen werden sie doch auch mit der Vorstellung einer klaren (z.B. körperlichen) Grenze zur Umgebung und zu anderen Personen gedeutet, also gewissermaßen als Körper vergegenständlicht oder objektiviert. Andererseits kann es als anerkannt vorausgesetzt werden, dass eben dieser Körper naturwissenschaftlich ‚nach innen‘ wie ‚nach außen‘ als in ständigem Austausch (Stoffwechsel, Atmung, Ernährung) und mit durchlässigen Grenzen beschrieben wird, was dafür sprechen würde auch Personen als Beziehungen von Beziehungen zu deuten, Grenzvorstellungen zu relativieren und Verbundenheit stärker zu vermuten.

in seinem Pragmatismus den Stellenwert von Verbindungen, Relationen, Beziehungen. Er begreift sie als das Ordnung Stiftende, als Ordnungen selbst (vgl. z.B. Dewey 1925/1995, 117, 143, 161). Das Unsichere verleihe „der Erforschung regelmäßiger Relationen und Ordnungen Sinn“ (ebd., 162) und bilde den Anwendungsbereich der gewonnenen Ansichten über mögliche Relationen.

Die Anwendung dieser und ähnlicher Gedanken auf sportpädagogische Überlegungen bildet ein Anliegen der vorliegenden Arbeit, das unter anderem durch die Beobachtung unterstützt wird, dass prominente Geisteswissenschaftler der Gegenwart, etwa Rorty, Joas oder Oelkers, am ‚fin de siècle‘ alle in etwa die Einschätzung äußern, dass John Dewey als „nützlichste und bedeutsamste Gestalt in der Philosophie des zwanzigsten Jahrhunderts“ (Rorty 1994, 40) gelten kann.

Die hier gezogene Parallele zwischen Prigogines Vorstellung einer ‚Wissenschaft des Seins‘ und Deweys Beschreibung der klassischen Philosophie sowie zwischen Prigogines Darstellung einer ‚Wissenschaft des Werdens‘ und Deweys Verständnis des Pragmatismus wird sich nachfolgend als hilfreich erweisen, um einige Ideen des Pragmatismus und mögliche Anschlussmöglichkeiten für die Sportpädagogik schärfer zu konturieren. *Die Differenzierung von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ wird zu einer Interpretationsfolie, die Einordnungen besser ermöglicht. ‚Sein‘ und ‚Werden‘ werden aber erstens nicht als unvereinbare Pole oder Dualismus konstruiert und sind nicht als philosophisch hochkomplexe Termini miss zu verstehen.* Sie dienen allein einer Differenzierung, über die der Pragmatismus betonter beschrieben werden kann und sie impliziert weitere Differenzierungen, so z.B. von Sicherheit und Unsicherheit, von Eigenschaften und Beziehungen, von Essenz und Existenz. Es zeigt sich, dass Dewey für die Philosophie früh eingefordert und einen ausgearbeiteten und konsequenten Vorschlag dafür unterbreitet hat, der Hoffnung auf Gewissheit nicht mehr zu folgen und sich dem praktisch Möglichen zuzuwenden. Heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, mag das selbstverständlich klingen, doch sollte der Rekurs auf Splitter der naturwissenschaftlichen Forschung veranschaulicht haben, dass eine solche Einschätzung als oberflächlich bewertet werden kann.

Weiter spitzt die Differenzierung von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ die Interessensausrichtung pragmatistischer Forschung auf Prozesse und Beziehungen zu. Diese wird nachfolgend an sportpädagogischen Entwürfen gespiegelt und zu

Fortführungen, Ausweitungen oder Umdeutungen von Beschreibungsweisen über Sportlehrerinnenhandeln führen. Es erlaubt nicht nur alte Fragen neu zu stellen, sondern auch, neue Vokabeln auf bekannte Beschreibungen zu applizieren und so Diskussionsanreize zu bieten.

Wohlwissend, dass die Prigogine'sche Differenzierung feinere Abstufungen übersieht und statt dessen Polarisierung betreibt, die dualistisch anmuten mag, verweise ich auf die oben bereits erläuterte eigene Ausdeutung, die nicht von einer Unvereinbarkeit beider Bezeichnungen ausgeht. Gerade als Schlagworte erachte ich ‚Sein‘ und ‚Werden‘ als attraktiv zur Verdeutlichung und Etikettierung, ohne gleichzeitig Separierung zu meinen. Auch die sportpädagogische Forschungstradition, dass zeigen nachfolgende Kapitel, ist von deterministischen Vorstellungen beeinflusst und zeigt in unterschiedlichen Weisen Merkmale einer ‚Wissenschaft des Seins‘ oder einer ‚Wissenschaft des Werdens‘. Mindestens seit der ‚realistischen Wende‘, wie sie in Kapitel 2 ausführlicher beschrieben wird, entwickelt sich in der Sportpädagogik eine Forschungsströmung, die auffällige Merkmale einer ‚Wissenschaft des Werdens‘ zeigt. Da der Pragmatismus m.E. treffend als ‚Wissenschaft des Werdens‘ beschrieben werden kann, wird hier ein nur anzukündigender, nachfolgend zu belegender Nutzen des Pragmatismus für sportpädagogische Forschungen vermutet.

Bevor ich nun ausgewählte Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln mit pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Meinungen in Beziehung setze, soll der oben entworfene äußere Bezugsrahmen mit Gedanken über mögliche Implikationen für sportpädagogische Forschung abgerundet werden. Auch diese verbleiben noch allgemein, werden aber in den Folgekapiteln themenspezifisch konkretisiert werden.

### 1.5. Implikationen für sportpädagogische Forschung

Ein Zitat von Küppers kann helfen, die Vorstellungen von ‚Wissenschaften des Seins‘ zunächst auf den Punkt zu bringen:

„Ist man dem Chaos erst auf der Spur, entdeckt man es in allen Bereichen der natürlichen und sozialen Realität und kommt zu der Überzeugung, daß die Realität der klassischen Wissenschaften eine durch deren Ordnungsvorstellungen geprägte Weltsicht ist, die darauf beruht, daß Ausnahmen – Inseln des Regelmäßigen – zum Gerüst der Welterklärung gemacht wurden“ (Küppers 1996, 149).

Wo sportpädagogische Forschung von solchen Ordnungsvorstellungen geleitet ist, so die hier abgeleitete These, da ist sie als ‚Wissenschaft des Seins‘ mit ihren Möglichkeiten und Grenzen tätig.

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass die naturwissenschaftliche Weltsicht alle Wissenschaftszweige sowie die breite Öffentlichkeit stark beeinflusst hat und weiter beeinflusst, dann lässt sich auch sportpädagogische Forschung in dieser Hinsicht hinterfragen und problematisieren. Eindringlich und anschaulich formuliert m.E. Popper die starke Breitenwirkung deterministischer Auffassungen: Er schätzt, die Newton’sche Physik, die als Verkörperung par excellence der ‚Wissenschaft des Seins‘ bewertet werden kann,

„war die erste wirklich erfolgreiche wissenschaftliche Theorie in der menschlichen Geschichte, und sie war ungeheuer erfolgreich. Das war wirkliches Wissen; Wissen, das selbst die wildesten Träume der kühnsten Geister noch übertraf. Hier war eine Theorie, die nicht nur die Bewegungen aller Sterne in ihren Bahnen genau erklärte, sondern ebenso auch die Bewegungen von Körpern auf der Erde (...). Alle aufgeschlossenen Menschen – alle lernbegierigen, am Erkenntnisfortschritt interessierten – bekehrten sich zu der neuen Theorie. Alle aufgeschlossenen Menschen, insbesondere die meisten Wissenschaftler, glaubten, sie würde schließlich alles erklären, nicht nur die Elektrizität und den Magnetismus, sondern auch Wolken und sogar lebende Organismen. So wurde der physikalische Determinismus – die Lehre, dass alle Wolken Uhren seien – zum herrschenden Glauben der aufgeklärten Menschen; und jeder, der diesen neuen Glauben nicht annahm, galt als Obskurantist oder Reaktionär“ (Popper 1994, 219f.).

Es lässt sich nun behaupten, dass dieser Determinismus Wirkung auch in der Sportpädagogik entfaltet hat. Es mag übertrieben und unpassend erscheinen, auf den physikalischen Determinismus zu rekurrieren, um auch über sportpädagogische Forschung zu reflektieren. Zu groß scheinen die Gräben, zu unterschiedlich die Themenfelder und Methoden beider Disziplinen. Aber erneut stünde hinter dieser Einschätzung eine dualistische Auffassung, die von der Inkommensurabilität dieser Themenfelder ausginge. Man mag einwenden, sportpädagogische Forschung signalisiere bereits mit den von ihr bearbeiteten Themen über Freiheit, Mündigkeit, Autonomie, Moral im Sport u.ä.m. eine grundsätzliche Opposition zum Determinismus, besteht doch weitgehend Einigkeit darüber, dass der Determinismus Antworten auf solche Grundfragen menschlichen Zusammenlebens schuldig bleibt. Es erscheint vielleicht weiter, als vergleiche man die berühmten ‚Äpfel mit Birnen‘, nimmt man Physik und Sportpädagogik, Natur- und Geisteswissenschaft (bzw. Sozial- oder Humanwissenschaft) gemeinsam in den

Blick. Dass vergleichende Aussagen über Natur- und Geisteswissenschaft in einem Atemzug nicht den üblichen Gepflogenheiten entsprechen, muss jedoch nicht heißen, dass sie wertlos sind<sup>37</sup>. Anschließend vorgestellte Ausdeutungen sportpädagogischer Forschungen zum Sportlehrerhandeln werden kenntlich machen, dass durchaus auch Verbindungen zu deterministischen oder dualistischen Erkenntnisauffassungen beschrieben werden können.

Der oben aufgeführte Rekurs auf aktuelle naturwissenschaftliche Aussagen dient der Begründung der hier vertretenen Auffassung einer Modernität des Pragmatismus wie auch seiner Auslegung als ‚Wissenschaft des Werdens‘. Die bezeichneten Wirkungen des physikalischen Determinismus und philosophischen Idealismus lassen sich auch in den verwendeten sportpädagogischen Forschungen prüfen. Für das Thema der vorliegenden Arbeit heißt das beispielsweise, dass Forschungen über Sportlehrerhandeln sich einerseits eher an ‚Seinsmerkmalen‘ orientieren können, wenn sie etwa die Suche nach Regelmäßigkeiten in Unterrichtsabläufen oder nach stabilen Eigenschaften von feststehenden Anforderungen an Lehrende oder Schülerinnen ins Zentrum stellen. ‚Werden‘ würde hingegen eher von einer sportpädagogischen Interessensausrichtung auf Beziehungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Akteuren oder einer solchen auf Dynamiken von Handlungsprozessen untersucht. Sportpädagogische Forschungen ersterer Ausrichtung stellen Wissen bereit, das vorbereiten kann auf das, was erwartet wird (und nur vielleicht eintritt), auf das also, was Regelmäßigkeit zeigt. Diese Forschungen können Orientierung bieten, im besten Fall Formen von Kontrolle ermöglichen. Solche sportpädagogischen Forschungen, die Erscheinungsformen von ‚Werden‘ untersuchen, erörtern eher Problematiken des Unerwarteten und offerieren vielleicht Bewältigungsansätze mit dem Ziel des Einübens in Reflexion und Vergewisserung. Beides, das kann nicht oft genug betont werden, hat seinen Stellenwert und findet seine Abnehmer in Forschung und

---

<sup>37</sup> Vgl. hierzu Prigogine & Stengers (1980); der Autor und die Autorin diskutieren die philosophischen Implikationen der Chaosforschung auf wissenschaftliche Sichtweisen auf die Natur. Die ursprüngliche Trennung zwischen Natur- und Geistes- und Humanwissenschaften beginnt sich aufzuheben. Diese Trennung ist u.a. an den interessierenden Themen festzumachen, etwa an der traditionellen Ausblendung der Zeit aus der Physik und der wichtigen Rolle von Zeit und Wandel in Biologie, Pädagogik, Philosophie aber auch in Literatur und Kunst u.v.m. „Nicht zufällig war die ganze Geschichte der Philosophie von Kant bis Whitehead ein Versuch, diese Schwierigkeit entweder durch die Einführung einer anderen Realität (beispielsweise der noumenalen Realität Kants) oder durch eine neue Darstellungsweise zu eliminieren, in der die Zeit und die Freiheit im Gegensatz zum Determinismus eine fundamentalere Rolle spielen würden“ (Prigogine 1992, 17).

Praxis. Beides ist vermutlich eher durch Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten miteinander verbunden, als durch Differenzen voneinander getrennt, was gegen eine Gegensatzbildung spräche. Die hier vorgenommene Extrapolation dient nicht der Ab- oder Aufwertung des Einen gegen das Andere, sondern der Veranschaulichung, wie und wo pragmatistisches Denken Ansatzpunkte in sportpädagogischen Fragestellungen finden kann. Es wurde und wird noch an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit darauf hingewiesen werden, dass es Dewey um die Verbindung beider Interessensausrichtungen geht (vgl. Dewey 1929/2001, 22).

Auf der bisher beschrittenen, noch sehr allgemeinen Ebene kann zusammengefasst werden, was nachfolgend kleinschrittiger für die Problematisierung des Sportlehrerinnenhandelns zu bearbeiten ist: *Dewey's Instrumentalismus wird für sportpädagogische Reflexionen als gewinnbringend bewertet, weil darin eine praktische Erkenntnistheorie, ein nützliches Handlungsverständnis, konkrete Vorschläge zur Integration von Theorie und Praxis und einige provokante Vokabeln enthalten sind, die in geisteswissenschaftlicher Tradition negativ belegt sind, etwa ‚Erziehungsphilosophie als Instrumentalismus‘.* Im Sinne einer ‚Wissenschaft des Werdens‘ konzentrieren sich pragmatistische Überlegungen auf Prozesse, in denen der Umgang mit Störungen und Turbulenzen eine wichtige Rolle spielt. Sie formulieren differenzierte Sichtweisen auf den Umgang mit Problemen und präsentieren Überlegungen zu einer Handlungstheorie, die als praktische Erkenntnistheorie entworfen wird. Das heißt: Handeln und Erkennen werden im Pragmatismus, nach langdauernder Trennung beider Vorstellungen in der Philosophietradition, vereint gedacht. Es wird im nachfolgenden Kapitel zu zeigen sein, dass dieser Denkansatz auch unabhängig von einer Pragmatismusrezeption, in der Sportpädagogik seit dem Ende der 1970er Jahre entwickelt und stetig differenziert wurde.

Da für die Naturwissenschaften konstatiert werden kann, dass die traditionelle Weltsicht durch die ‚Physik des Werdens‘ förmlich auf den Kopf, oder wie Prigogine es deutet, vom Kopf auf die Füße gestellt wird, *soll für die eigenen sportpädagogischen Gedanken nicht mehr behauptet werden, als dass der Blickwinkel auf das Problem des Sportlehrerhandelns sich weitet und das Verständnis darüber differenziert.* Mit Popper könnte man sagen, dass die vorliegende Arbeit, indem sie ihre Aufmerksamkeit nicht auf Phänomene des ‚Seins‘, sondern auf solche des

,Werdens' lenkt, sich weniger für uhrwerkähnliche Mechanismen interessiert, als für wolkenähnliche Begebenheiten. Die Wolken symbolisieren das Unregelmäßige und Unvorhersagbare, die Uhren das Gegenteil. Es kann als weitgehend bekannt voraus gesetzt werden, dass im physikalischen Determinismus die Auffassung vorherrscht, alles noch Unerklärliche ließe sich früher oder später wie ein Uhrwerk beschreiben, nämlich als regelhaft, geordnet, zuverlässig und vorhersagbar. Die ,Physik des Werdens' und mit ihr alle potentiellen ,Wissenschaften des Werdens' öffnen aber den Blick für die Möglichkeit, dass nicht alle Wolken Uhren sind – schon gar nicht die „allerwolkigsten Wolken“, vielmehr ist es wahrscheinlich, dass alle Uhren Wolken sind – auch die genauesten (Popper 1994, 219 u. 223). Dieses Bild lässt sich auch auf sportpädagogische Problematisierungen übertragen: Überwiegt z.B. bei der Planung von Sportunterricht eher die Hoffnung auf ein Funktionieren desselben, wie ein Uhrwerk, oder überwiegt die Einschätzung, dass Sportunterricht sich wolkenähnlich stetig verändert, schwer zu beschreiben und schwer zu erfassen ist? Und hat letztere Einschätzung womöglich zur Folge, dass man die Möglichkeit von Planungen komplett negiert? Die Deutung von Sportlehrerhandeln als Uhrwerk mutet zwar übertrieben oder unpassend an, doch sind auch bezüglich des menschlichen Handelns in der Vergangenheit technokratische und trivialisierende Vorstellungen phasenweise populär gewesen, erinnert sei etwa an die in den 1970er Jahren die Forschung noch beeinflussenden Reiz-Reaktionsvorstellungen im Behaviorismus. Popper geht mit einer provokanten Einschätzung sogar so weit, dass trotz aktuell vorliegender, widerstreitender Erkenntnisse aus der Physik die Lehre de La Mettries vom Menschen als Maschine „heute vielleicht mehr Anhänger unter den Physikern, Biologen und Philosophen denn je [hat], besonders in Form der These, der Mensch sei eine informationsverarbeitende Maschine“ (Popper 1994, 233f.)<sup>38</sup>. Es wird in den nachfolgenden Kapiteln näher auszuloten sein, inwiefern Sportlehrerhandeln eher

---

<sup>38</sup> Vgl. dazu auch die Aussage des Physikers Compton zur Zeit des Umbruchs der klassischen Physik durch die Neu-Formulierungen der Quantentheorie (1929): „Setzt man voraus, daß die physikalischen Gesetze richtig formuliert sind, so hätte man annehmen müssen (wie es die meisten Philosophen getan haben), das Gefühl der Freiheit sei eine Täuschung; oder wenn man die Willensfreiheit als gegeben betrachtet hätte, dann hätten die physikalischen Gesetze...nicht richtig sein können. Das war ein schlimmes Dilemma...“ (Compton zitiert nach Popper 1972/1994, 227). Der Physiker habe sich, so Compton (in Popper 1994, 226) selten damit zufrieden gegeben, dass er selbst ein Automat sein sollte, wenn es zuträfe, dass „völlig deterministische Gesetze für die menschlichen Handlungen gelten“ (Compton; ebd.). Zum Problem der Willensfreiheit innerhalb des Determinismus vergleiche außerdem Ryle (1969/1997, 20 und 96f.).

im Hinblick auf unveränderliche oder überdauernde Eigenschaften untersucht wird und inwiefern sportpädagogische Arbeiten dieses Thema eher unter dem Gesichtspunkt von ‚Sein‘ oder von ‚Werden‘ reflektieren.

Noch einmal soll betont werden, dass beide Interessenausrichtungen spezifische Erkenntnisse liefern und eine ‚Reinform‘ ohnehin nicht vorausgesetzt wird. Es soll nicht um die Untermauerung eines Gegensatzdenkens gehen. Die Tatsache, dass in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe der Gewährsmänner Prigogine und Dewey zwar ausführlich Sympathie für Problemkonstruktionen begründet wird, die Belange des ‚Werdens‘ hinterfragen, ist dem Umstand geschuldet, dass diese Problemkonstruktionen in sportpädagogischen Untersuchungen eine jüngere Tradition haben. Sportpädagogische Orientierungen an Vorstellungen vom ‚Sein‘ werden hier nicht abgewertet. In der vorliegenden Arbeit wird aber mit den verwendeten pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Argumenten ein Interesse an Vorstellungen von ‚Werden‘ bekundet und eine darauf bezogene Erweiterung bisheriger Perspektiven auf Sportlehrerhandeln angestrebt.

In diesem Sinn konzentriere ich mich im Folgenden auf die Bearbeitung sportpädagogischer Forschungen über Sportlehrerhandeln hinsichtlich ihrer Reflexionsweisen. Ich spiegele diese an pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Meinungen *unter besonderer Beachtung der Vorannahme des Handelns in Kontingenz und Unsicherheit. Die genannten theoretischen Bezüge rechtfertigen sich, weil ihre Gemeinsamkeit darin besteht, genau dieses weitgehend unabhängig voneinander als Problem zu definieren und zu reflektieren.* So lassen sich Anschlüsse und Verbindungen zwischen diesen unterschiedlichen Forschungsfeldern und zu existierenden sportpädagogischen Sichtweisen herstellen. Alle nachfolgenden Kapitel dienen dem Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit, an ausgewählten Forschungsarbeiten zum Thema des Sportlehrerinnenhandelns anzuknüpfen und sie mit pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Sichtweisen gewinnbringend in Beziehung zu setzen. Dabei liegt der gesamten Darstellung durchgehend die in diesem Kapitel sehr allgemein eingeführte Auffassung zugrunde, die Ausrichtung des sportpädagogischen Forschungsinteresses auf Phänomene des ‚Werdens‘ wert zu schätzen und zu befördern – nicht in betonter Abgrenzung, sondern in verbindungssuchender Haltung zu möglichen sportpädagogischen Aussagen über Vorstellungen des ‚Seins‘.

Bevor aber dieser Gedankengang im zweiten Kapitel fortgeführt wird, wird dem Leser zunächst ein Exkurs zu ausgewählten Aspekten der Rezeption John Deweys in der deutschen Pädagogik angeboten. Als Exkurs wird dort der bisher entworfene Gedankengang nicht aufgegriffen und weiter entwickelt. Dies geschieht vielmehr in Kapitel 2. Mit dem Exkurs werden Zusatzinformationen zur Rezeptionslage angeboten, die in der sportpädagogischen Forschung bisher nicht als bearbeitet gelten können.

## Exkurs: Der Pragmatismus John Deweys in der deutschen Pädagogik – einige Anmerkungen

Eine Betrachtung der spezifisch deutschen Rezeptionsgeschichte<sup>39</sup> des Dewey'schen Pragmatismus erscheint aus mehreren Gründen sinnvoll: Erstens dient sie der Positionierung des Pragmatismus in der deutschen Pädagogik allgemein sowie, daraus abgeleitet, in der Sportpädagogik im Besonderen. Zweitens stellt sie ideengeschichtliche Zusammenhänge her, die eine Einordnung der vorliegenden Arbeit erleichtern und ihr Anliegen argumentativ stützen. Drittens werden einige historische Kontextinformationen zum spezifisch deutschen Umgang mit Deweys Gedanken als sinnvoll erachtet, um gängigen Vorurteilen entgegenzuwirken und auch um nachzuholen, was bisher für sportpädagogische Fragestellungen noch kaum nennenswert geleistet worden zu sein scheint.

In der ersten Neuauflage von ‚Demokratie und Erziehung‘ formuliert Oelkers im Jahr 1993 die Einschätzung:

„Der Pragmatismus hat als Philosophie der Erziehung tatsächlich keine Wirkung erzielt. Das gilt für die gesamte Rezeption in der deutschsprachigen Pädagogik und hat sich bis heute nicht wesentlich verändert. Der Ausgangspunkt der Erziehungsphilosophie ist immer noch der deutsche Idealismus und sein Umfeld (...)“ (Oelkers 2000a, 491).

Es ist anzumerken, dass ‚heute‘ aus Oelkers Sicht nicht identisch ist mit dem ‚Heute‘ der Leser dieser Arbeit. Die dazwischen liegenden Jahre haben durchaus Neuheiten bezüglich der Rezeption des Dewey'schen Pragmatismus zu bieten. Diese lassen sich als Hinweise für eine mögliche ‚Aufbruchstimmung‘ oder Renaissance deuten. Dennoch gilt wohl Joas' Einschätzung: „Während des gesamten 20. Jahrhunderts wurde Dewey beinahe ausschließlich als Pädagoge wahrgenommen“ (Joas 2000, 9), seine pragmatistisch fundierte Philosophie aber, die zentral auf Fragen der Erziehung und Bildung<sup>40</sup> eingeht, bleibt in diesem

---

<sup>39</sup> Zur ausführlichen Darstellung des besonderen Verhältnisses deutscher Pädagogik zu John Dewey vgl. Bittner (2001), zur philosophisch-pädagogischen Rezeption Deweys vgl. auch Oelkers (2000). Allgemeiner zur Wirkungsweise des Pragmatismus in Deutschland siehe auch Martens (1997, 3-12). Als aktuelle Werke, die eine Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus forcieren vgl. umfangreich in 5 Bänden das Handbuch pragmatischen Denkens von Stachowiak (1986-1995), außerdem Sandbothe (2000), Joas (1999; 2000) sowie grundsätzlich Rorty und Putnam.

<sup>40</sup> Deweys Begriff von ‚education‘ wird in dieser Arbeit durchgängig mit ‚Erziehung und Bildung‘ übersetzt, denn nachweislich ist eine Verkürzung auf ‚Erziehung‘ bisher vorherrschend gewesen und wurde die bildungstheoretische Dimension von Deweys Philosophie, wie auch seiner ‚education-

Zeitraum weitgehend unerwähnt und unbearbeitet. Das berechtigt dazu, Oelkers' Beurteilung, die sich auf den Pragmatismus als Philosophie der Erziehung bezieht, an den Anfang dieses Abschnitts zu stellen. Ihr ist nach wie vor Geltung zuzuschreiben, wenngleich Ergänzungen vorzunehmen sind.

Als hervorstechende Merkmale der Rezeptionsgeschichte John Deweys werden entweder die entschiedene Ablehnung des Pragmatismus generell oder aber die gewaltsame Abspaltung des Pragmatismus von Deweys Gedanken zur Erziehung und Bildung (vgl. etwa Oelkers 2000a, 490) beschrieben. Darin bestätigt sich wohl eine Einschätzung, auf die bei Bittner hingewiesen, die aber von ihm auf Baumgarten zurückgeführt wird: „dass es kaum etwas gebe, was nicht aus Deweys Gedanken abgeleitet werden könne“ (Bittner, 2001, 193).

Amerikanischer Pragmatismus und deutscher-europäischer Idealismus, daraus wird traditionell ein Gegensatz konstruiert. Sie scheinen unvereinbar. Die Mentalitätsdifferenzen werden von vornherein als zu groß gedeutet. Eventuelle Verflechtungen oder vergleichbare Forschungsinteressen wurden über lange Jahre kaum besprochen<sup>41</sup>. Oelkers wertet den Umgang des deutschen Idealismus mit dem Pragmatismus als dessen grobe Degradierung von einer höher begriffenen Warte aus. Dies habe dem Pragmatismus die Zuschreibung eines „pseudophilosophischen Amerikanismus“ eingebracht (vgl. 2000a, ohne Seite). Nicht selten werde er auch als Utilitarismus abgeschrieben (vgl. Wilhelm 1975, 148). Bittner (2001) (und wohl

---

Vokabel' bis her häufig ausgeblendet oder unterschätzt. Vgl. dazu auch Bittner 2001, 31ff. und 58, der ausführlich beide Dimensionen erläutert und im Kern ausführt, dass Erziehung in Deweys Verständnis das organisatorisch Vorangestellte und das als Grundlage Notwendige für die später anvisierte wissenschaftliche Bildung darstellt. „Insofern versteht Dewey unter *education* eine Erziehung, die zu allgemeiner Bildung führt (...)“ (ebd., 41). Darüberhinaus verweist Bittner auf die großflächigen Überschneidungen von Deweys ‚education‘ zum klassischen Bildungsbegriff Klafki und schlussfolgert: „Folgte man Klafki, so müsste *education* bei Dewey generell mit *Bildung* übertragen werden“ (ebd.).

<sup>41</sup> Zu den Verflechtungen etwa weist Martens nach, dass Peirce nicht nur den Pragmatismus-Begriff, sondern auch die Gedanken zur experimentellen Denkweise von Kant übernimmt. Weiter bezeichnet Peirce Kants ‚Kritik der reinen Vernunft‘ als „Muttermilch der Philosophie“ (Peirce zitiert nach Martens 1997, 11). Dewey selbst schildert sein philosophisches Interesse an Hegel (vgl. Dewey 1930/1994, 205). Rorty (2000) widmet sich ausführlich den Hegelschen und Darwinistischen Einflüssen auf Deweys Überzeugungen und begründet: „Wenn man über Dewey nachdenkt, lohnt es sich, mit einem Nachdenken über Hegel anzufangen“ (ebd., 23). Rorty stellt u.a. heraus, dass sowohl Deweys als auch Hegels Ethik situationsgebunden konzipiert sind, dies aber der pragmatistischen Wahrheitstheorie und Ethik standardmäßig vorgeworfen werde. Rorty (2000, 20) spricht explizit von einem Beitrag des deutschen Idealismus zum Pragmatismus. Correll erkennt in Deweys Denken eine „deutliche Verwandtschaft mit der Philosophie Diltheys oder Nietzsches“ (Correll in Dewey, Handlin & Correll 1966, 11).

auch Knoll<sup>42</sup>) bescheinigen dieser Zuschreibung Nachhaltigkeit und Resistenz gegenüber kritischen Nachforschungen. In der Monographie über das Verhältnis der deutschen Pädagogik zum Werk John Deweys im 20. Jahrhundert belegen sie zahlreiche Missverständnisse und Verkürzungen Dewey'schen Denkens, betten die Rezeption in ihren historischen Kontext und begründen eine visionäre Kraft seiner Überlegungen.

Hier kann es nicht darum gehen, den dort beschriebenen Einzelheiten der pädagogischen Rezeptionsgeschichte detailliert zu folgen. Es sollen aber einige markante Ansichten vorgestellt werden, welche das lange Zeit eher als ‚beschädigt‘ zu bezeichnende Ansehen der Überzeugungen Deweys in Deutschland herausstellen.

Die Entstehung des Pragmatismus kann eingebettet werden in eine schulreformerische Zeit Amerikas, in der ein technisch ausgerichtetes Schulwesen befördert wurde. Bittner stellt einen russischen Einfluss auf diese Entwicklung fest (vgl. Bittner, 2001, 14)<sup>43</sup>. Er formuliert den Verdacht, dass vielleicht die Hoffnung des Aufrechterhaltens des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts auf solcher bildungsinstitutioneller Basis besonders reizvoll für die Amerikaner gewesen sein mag. Daneben wäre der pädagogische Anspruch, Schüler über eine neuartige technische Ausrichtung der Schulen an eben diesen Entwicklungen früh und eindrucksvoll teilhaben zu lassen, relevant gewesen.

„Es begann ein technisches Wettrüsten“ (Bittner 2001, 15), in welchem innerhalb von nur knapp 3 Jahrzehnten fast 300 so genannte *Manual Training High Schools* entstanden, in denen erstmals mit unterrichtlichen Projekten experimentiert wurde, eine erkennbare Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen versucht wurde und entsprechende Maßnahmen zur wissenschaftlichen Lehrerbildung vorgenommen wurden. Dewey wurde in diesem schulsystemisch als revolutionär einzuschätzenden Zeitraum zum ausgehenden 19. Jahrhundert auf

---

<sup>42</sup> Michael Knoll wird zwar nicht als Autor des Buchs geführt, ein loser Handzettel in den neuen Exemplaren verweist jedoch auf seine bedeutsame Mitarbeit an diesem Werk. Aus diesem Grund erscheint es angemessen, Knoll wenigstens einmal ausdrücklich zu nennen.

<sup>43</sup> Die Grundidee, Schulen als Handlungs- und Erfahrungsräume neu zu konstituieren, lasse sich demnach auf die Konzeption der Kaiserlich-Technischen Hochschule St. Petersburg zurückführen, welche auch der Weltausstellung 1876 in Philadelphia präsentiert wurde und dort Bittner zufolge nachhaltig beeindruckte.

einen von fünfzig, zwischen 1895 und 1905 neu eingerichteten Lehrstühlen für Pädagogik und Psychologie berufen.

Bittner stellt weiter heraus, dass ein Interesse der deutschen Bildungsadministration an den amerikanischen Entwicklungstendenzen sich bereits für die 1893 nachfolgende Weltausstellung in Chicago nachweisen lasse, doch gleichermaßen die elf Jahre dauernde Zurückhaltung eines entsprechenden Berichts zu belegen sei, dem Bittner metaphorisch gesprochen eine bildungspolitische Sprengkraft zuweist (vgl. ebd., 15f.):

„Daß viele dieser technischen Schulen bereits um die Jahrhundertwende von der Mitbestimmung in Lehrplanfragen bis zur frei gewählten Gruppenarbeit mit bestimmten Vorformen demokratischen Umgangs arbeiteten, sprechen die deutschen Rezipienten im Einklang mit dem preußischen Berichtersteller eher verschämt an. Zumeist gefiel ihnen der Gedanke besser, die Arbeit als Mittel der Schulzucht einzusetzen, wie es die Lehrer in der George Junior Republic, einer Heimstätte für schwer erziehbare Jugendliche, handhabten. Nur wenige Pädagogen konstatierten neidisch, dass das Verhalten der Schüler gegenüber ihren Lehrern in den USA weitaus kooperativer sei als in Deutschland und dass ‚...ein Junge, der die amerikanische Schule durchlaufen hat, ... unter allen Umständen Amerikaner sein ...‘ wolle. Die Erzeugung eines gewissen nationalen Zugehörigkeitsgefühls durch offene Umgangsformen und freiere Anleitung im Unterricht erschien aus deutscher Sicht geradezu wie ein pädagogisches Paradoxon, vor allem in ihrer permanenten Anbindung an technische Entwicklungen“ (Bittner 2001, 16f.).

Folgt man Bittner weiter, dann kann trotz der damals weitgreifenden Einführung des Werkstattunterrichts in Amerika eine gleichzeitig zunehmende Tendenz der öffentlichen Abwertung körperlicher Tätigkeit festgestellt werden. Sowohl für Amerika, als auch für Deutschland beschreibt Bittner zur Zeit des Jahrhundertbeginns parallel steigende Besuchszahlen für weiterführende Schulen und eine verstärkte Ablehnung handwerklicher Berufe. Jedoch hätten die Bildungs- und Erziehungssysteme beider Länder durchaus unterschiedlich darauf reagiert: Die amerikanische Konsequenz habe zur Generalisierung der technischen Ausbildungseinheiten, unabhängig vom gesellschaftlichem Status der Schulen oder der Schülerschaft geführt. Das kaiserliche Deutschland hingegen habe körperliche Arbeit und Werkunterricht für berufsspezifisch ausgerichtete Schulen reserviert (vgl. ebd.).

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts ist also einerseits der Reiz des amerikanischen Erziehungs- und Bildungssystems für Deutschland belegt. Andererseits sind gleichermaßen distinkte Verschiedenheiten im Umgang mit dem pädagogischen Konzept des Werkstattunterrichts an Schulen und Hochschulen

belegt. ‚Dort‘ wird über ihn eine (rückblickend) nationaltypische Auffassung der Allgemeinbildung zu realisieren versucht, die gleichermaßen neusprachliche, naturwissenschaftliche, technische und kaufmännische Anteile zu vereinen sucht. ‚Hier‘ soll der Fehler vermieden werden, „ein Volk von Technikern“ (Pabst, zitiert nach Bittner 2001, 17) zu erziehen, so dass es bei der analytischen und praktischen Trennung zwischen einer neusprachlich-naturwissenschaftlichen Bildung und einer technisch-kaufmännischen Ausbildung bleibt.

Der deutsche Umgang mit dem amerikanischen Erziehungs- und Bildungsverständnis des ausgehenden 19. Jahrhunderts und mit Deweys Rolle darin wird von Bittner als eine einseitige Auslegung des Rezipierten als Arbeitspädagogik, dessen Messen an deutschen Ansprüchen und als daraus resultierender ideologischer Verkehrsprozess<sup>44</sup> beschrieben (vgl. Bittner 2001, 44ff.). *Die wenigen Rezeptionsbeiträge dieser frühen Zeit zu Deweys Schriften würden dessen überzeugtes Eintreten für eine formale Geistesbildung, mit welcher eine Wissenschaftlichkeit des Denkens als Erziehungs- und Bildungsziel angestrebt werde, übersehen* (vgl. Dewey 1910/1951; Bittner 2001, 30). Dewey werde als „vermeintlicher Begründer einer gewerblich-industriellen Propädeutik im Unterricht“ (Bittner 2001, 57) behandelt, seine demokratischen Grundzüge seien den Forderungen der Monarchie angepasst und seine Vokabeln zwar übernommen, jedoch mit deutschem Bildungsdenken gefüllt worden. Deweys individualistische Grundhaltung sei zum Zwecke der Neukonzeptionierung einer Massenerziehung verzerrt worden. Die so entstehenden Differenzen seien nicht ausgewiesen worden, sondern formten Bittners Ansicht nach ein zunehmend unzulängliches Bild über Deweys Erziehungs- und Bildungsphilosophie: Sie sei als Arbeitserziehung bis hin zur Handwerksverherrlichung interpretiert worden. Diese Tendenz, so Bittner, habe sich im Übergang zum 20. Jahrhundert noch verstärkt. So seien etwa Deweys kritische Bemerkungen zur damaligen Praxis des Manualunterrichts und die höchst bedeutsamen bildungstheoretischen Anteile der ‚education‘-Vokabel lang dauernd übersehen worden (vgl. Bittner 2001, 57f.).

Als das herausragende Ereignis, welches den Pragmatismus in Deutschland zur Diskussion stellt und die Reaktion eines nationalen Abwehrkampfes gegen

---

<sup>44</sup> Mit einem differenzierten Blick weist Bittner unter anderem Ludwig Gurlitt, Alwin Pabst und Wilhelm Münch als zeitgenössische Dewey-Rezipienten aus, denen zwar der Verdienst der Bekanntmachung Dewey’schen Denkens zuzuerkennen ist, die aber auf je eigene Art zu Wegbereitern wirkungsmächtiger Missverständnisse wurden (vgl. Bittner 2001, 44-66).

Dewey als wichtigsten Vertreter des Pragmatismus provoziert habe, deutet Bittner den III. Internationalen Kongress für Philosophie 1908 (vgl. ebd., 67ff.):

„Der Berichtstatter Elsenhans weist darauf hin, dass die wenigen gedruckten Beiträge nur einen schwachen Eindruck von den hitzigen Einwänden geben könnten. Soviel kann aber gesagt werden, daß die deutschen Kritiker die pragmatischen Positionen einhellig als Gefahr für die idealistische Philosophie empfanden, da sie sich in ihrer Festlegung auf die Existenz endgültiger Wahrheiten angegriffen fühlten. (...) Denn immerhin stand zu befürchten, daß die kaiserliche Schulsozialisation ihre Rangstellung verlieren würde, wenn der Lehrer nicht mehr letztgültige Wahrheiten vertrat, sondern seine Schüler an Wirklichkeiten, wie etwa die sozialdemokratische Bewegung oder die soziale Ausgrenzung der Industriearbeiterschaft heranführte“ (ebd., 68).

Damit bietet die deutschsprachige Pragmatismusforschung erstmalig ein Datum an, welches als eine Beginn einer philosophischen ‚Kampagne‘ – so darf man wohl schon sagen – gegen den Pragmatismus gedeutet werden kann, hier aber nicht ausgeführt werden soll (vgl. dazu Bittner 2001). Martens nennt diesbezüglich ein, wie ich meine, bedeutungsvolles Merkmal der Ausstrahlungskraft des Pragmatismus. Er formuliert: „Die Wirkungsweise des Pragmatismus zeigte sich besonders im Widerstand seiner Gegner (...)“ (Martens 1997, 4f.). Mit anderen Worten: wo kaum wohlwollende Anmerkungen zum Pragmatismus zu finden sind, kann die Deutlichkeit und Vehemenz der Abwehrreaktionen auf diese philosophische Meinung als Indiz seiner Aussagekraft, seines Einflusses und der ihm auf diese Weise indirekt widerfahrenen Bedeutungszuschreibungen gewertet werden.

Insgesamt bleibt die Grundeinschätzung bestehen, dass der Pragmatismus als philosophischer Entwurf und John Dewey als Person in wohlwollender Einschätzung der deutschen Reaktionen maximal als Randfiguren, in entschiedenerer Haltung weitgehend als Tabuthemen eingeordnet werden. Oelkers (2000b) und Bittner (2001, 78ff.) heben beide den Folgenreichtum der Bemühungen Sprangers und der Herbartianer um eine Tabuisierung Deweys und des Pragmatismus deutlich hervor. Obwohl für das 20. Jahrhundert grundsätzlich wachsende wirtschaftliche und politische Verbindungen zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten konstatiert werden könnten und obwohl international eine weit greifende Akademisierung der Lehrerbildung und Verwissenschaftlichung der Pädagogik stattgefunden habe, die wiederum nachweislich zu vermehrtem Engagement in der Erschließung ausländischer Forschungsleistungen geführt habe

(vgl. Bittner 2001, 167ff.), habe dies alles dem Pragmatismus doch keinen nennenswerten Aufschwung gebracht. Speziell der „'Pragmatismus' wurde mit einem obskuren ‚Amerikanismus‘ gleichgesetzt und verknüpft mit aggressiven Vorurteilen“ (Oelkers 200b, 493). Die früh entwickelten Vorurteile gegenüber Dewey und seiner pragmatistischen Erziehungs- und Bildungsphilosophie, resultierend aus nationalistischen Verklärungen und wirkungsmächtigen Missverständnissen, hätten die gesamtwissenschaftliche Haltung deutscher Pädagogik weitgehend bestimmt:

„Entweder erkannte man die Deweysche Pädagogik grundsätzlich an oder man lehnte sie generell ab. Der Umgang mit der pragmatischen Pädagogik weitete sich zu einer Glaubensangelegenheit aus, was sich vor allem daran zeigt, daß die neueren Werke des Amerikaners nicht zur Kenntnis genommen wurden. Die Urteilsbildung über Deweys Pädagogik bewegte sich damit weiterhin im kaiserzeitlichen Rahmen (...)“ (Bittner 2001, 78)<sup>45</sup>.

Dass auf der anderen Seite besonders Erich Hylla eine Schlüsselrolle in der ‚Aufklärungsarbeit‘ und in der Verbreitung Deweyschen Gedankenguts einnimmt, ist bei Bittner detailreich nachzulesen. Weiterhin zählt Bittner Rudolf Prantl und Rudolf Kerschensteiner zu den wenigen Autoren, die sich intensiv und wiederholt mit der Pädagogik John Deweys auseinandergesetzt hätten (vgl. Bittner 2001, 78-93)<sup>46</sup>.

Auch Oelkers (2000b) stellt eine weitgehend einseitige Wahrnehmung der Person Deweys als Reformpädagoge und Vertreter der Projektmethode heraus und konstatiert noch vor wenigen Jahren, die internationale Dewey-Forschung fände en gros ohne deutsches Engagement statt (vgl. ebd., 494).

„Seitdem ist John Dewey in Deutschland ein *marginal man*, irgendwie bekannt, vor allem im Klischee des Reformpädagogen, aber wenig gelesen,

---

<sup>45</sup> Nicht ganz klar wird dem Leser bei Bittner aber die Verhältnismäßigkeit zur gleichzeitig bescheinigten „lang anhaltende[n] Pragmatismus-Diskussion in der Pädagogik“ (ebd., 79). Außer der Aussage, diese sei eingeläutet worden durch eine Dissertation Paul Hennings (1928) (vgl. ebd.), bleibt unklar, welche Werke nun diese Diskussion bestimmen und wie lange „lang anhaltend“ bedeutet. Bittner führt weiter aus, es sei Ende der 1920er Jahre durchaus eine „zunehmende Wahrnehmung des pragmatisch-philosophischen und psychologischen Hintergrunds seiner [Deweys, D. R.] Gedankenführung“ (ebd., 83) zu erkennen, jedoch leite sich daraus keine weitgreifende Dewey-Rezeption ab. Außerdem dürfe dieser Hinweis nicht über ebenfalls auffindbare Beispiele einer unzureichenden Auseinandersetzung mit den pragmatistischen Hintergründen von Deweys Pädagogik hinweg täuschen. (vgl. ebd., 81).

<sup>46</sup> Der Schwerpunkt ihrer Forschungsarbeiten liegt jedoch nicht auf einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus als philosophischer Meinung, sondern auf den aus reformpädagogischer Sicht interessanten Aussagen Deweys. Im Kern sind dies solche über psychologische Entwicklungsstufen, Interesse und Anstrengung (Prantl; Kerschensteiner) sowie auf dem amerikanischen Schulwesen und der fundamental demokratischen Grundhaltung von Deweys Pädagogik (Hylla).

kaum übersetzt und am Ende des 20. Jahrhunderts nicht rezipiert. Für eine angemessene Beachtung fehlte der theoretische Kontext, aber auch die Geschichte, während die zentrale Begründungsschrift [Democracy and Education; Anm. der Verf.]<sup>47</sup> doch zugänglich war“ (Oelkers 2000a, 491f.).

Dieses scheint sich allerdings nach Sichtung neuerer Veröffentlichungen in den Jahren nach Oelkers Aufsatz langsam zu ändern. Zur Kenntnis zu nehmen sind neuere Beispiele engagierter Dewey- oder Pragmatismusforschungen, die sich als möglicher Auftakt einer breiteren kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus in Deutschland interpretieren lassen (s.u.). Dies könnte zu einer breiteren und kritischen Würdigung und Weiterentwicklung des Pragmatismus beitragen. In Oelkers (2000b) und Bittners (2001) ausführlichen und systematischen Auflistungen pädagogisch relevanter deutsch-, wie englischsprachiger Literaturangaben neueren Datums zu Dewey muten die deutschsprachigen Monographien aufgrund ihrer zahlenmäßig deutlichen Minderrepräsentation aber fast noch exotisch an<sup>48</sup>. Zu nennen ist hier, neben dem bereits gewürdigten Buch von Bittner, Neuberts (1998) Verbindung der Philosophie Deweys mit einem interaktionistischen Konstruktivismus, Sandbothes (2000) und Joas' (2000) Herausgeberbände, Joas Werk über „Pragmatismus und Gesellschaftstheorie“ (1999), Lehmann-Rommels (2000) Sammelrezension über neuere Veröffentlichungen zum Werk John Deweys, Schreiers „Rekonstruktion der Schule“ (2001) in Bezug zum pädagogischen Credo von John Dewey. Daneben lässt sich in jüngster Zeit z.B. auf Mouffe (1999) oder auf Hickman, Neubert und Reich (2004) verweisen, die Verbindungen zwischen Konstruktivismus und Pragmatismus begründen, wie auch auf Neuauflagen diverser Übersetzungen John Deweys, etwa seine „Pädagogische[n] Aufsätze und Abhandlungen“ in der Zeit von 1900-1944 (Dewey 2002b), „Wie wir denken“ (Dewey 1910/2002a), „Logik. Die Theorie der Forschung“ (Dewey 1938/2002c) u.a – sämtlich von Oelkers und Horlacher herausgegeben und mit Nachworten versehen.

---

<sup>47</sup> Dewey schreibt selbst seinem Buch ‚Demokratie und Erziehung‘ den Status zu, lange Jahre dasjenige Werk gewesen zu sein, in dem seine Philosophie am umfassendsten dargelegt war und äußert Erstaunen, wenn nicht Unverständnis darüber, dass es seiner Zeit zwar von Lehrern, nicht aber von philosophischen Kritikern zur Kenntnis genommen wurde (vgl. Dewey 1930/1994, 208).

<sup>48</sup> Bei Oelkers finden sich nur drei deutschsprachige, pädagogisch relevante Monographien unter insgesamt 74 Nennungen, die für die Jahre 1993-1999 ausgewiesen werden. Bei Bittner (2001) wird ebenfalls auf diese drei verwiesen, jedoch vermisst man Neubert (1998) neben weiteren Quellen, die im Text Erwähnung finden, im Literaturverzeichnis aber fehlen, etwa Cavallar (1996) (vgl. ebd., 128) oder Koch (1995) (vgl. ebd.).

Aktuell wird auch von einer ‚Renaissance des Pragmatismus‘ gesprochen (vgl. Sandbothe 2000). Jedoch ist hier zu differenzieren: Für die Vereinigten Staaten ist diese nachweisbar, betrachtet man die Veröffentlichungsflut zu diesem Thema in jüngerer Zeit. Für die Bundesrepublik ist sie aber allenfalls möglicherweise gegenwärtig einsetzend und aus hier vertretener Sicht als wünschenswert zu postulieren. Wilhelm (1975, 147) sieht eine solche Tendenz der Pragmatismus-Wiederbelebung bereits vor knapp 30 Jahren. Sollte seine Einschätzung damals berechtigt gewesen sein – was rückblickend zumindest fragwürdig scheint –, so kann zumindest festgehalten werden, dass sie sich offenbar nicht durch Langfristigkeit auszeichnete, sondern früh wieder verebbte. Zutreffender ist aber vielleicht Bittners Interpretation, dass es sich bei Wilhelm um eine ‚Prophezeiung‘ handele, die sich partiell bereits historisch realisiert habe (Bittner 2001, 197f.). Sandbothe (2000, 7) markiert die ‚Renaissance des Pragmatismus‘ länderübergreifend für die internationale Gegenwartsphilosophie. Reich betont in einem Vorwort zu Neubert (1998) die Gegensätzlichkeit zwischen deutscher Zurückhaltung bezüglich der Person Deweys und einer in Amerika deutlich sichtbaren Dewey-Renaissance. Bei Rorty (2000, 21) wiederum bleibt das ‚Renaissance-Statement‘ unspezifisch im Hinblick auf Nationen.

Von Renaissance darf insofern gesprochen werden, als das Werk Deweys international, auch in Amerika selbst, nach seinem Tod „erstaunlich rapide an Einfluß und Wertschätzung“ verlor (Joas 2000, 7), was für einen Zeitraum bis in die 1970er hinein diagnostiziert werden kann. Nagl (1998, 7) wiederum benennt vor allem die sprachanalytische Philosophie als diejenige Denkrichtung, deren stringente Art der Überlegungen und Argumentation seinerzeit überzeugte und so u.a. den Pragmatismus an den Rand des wissenschaftlichen Interesses drängte. Richard Bernstein und Richard Rorty werden von Joas (2000, 8) als Initiatoren und Hauptfiguren einer neuen Aufmerksamkeitszuwendung zu Deweys Werk gewürdigt.

Zur Rezeptionslage des Pragmatismus soll abschließen herausgestellt werden, dass dieser gerade für Fragen des Unterrichtsalltags und der Schulpraxis noch kaum bearbeitet und weitergedacht worden sei (vgl. dazu auch Bittner 2001, 199f.). Es liegt nahe, die Bearbeitung dieses Bereichs auch für sportpädagogische Fragestellungen als gewinnbringend einzuschätzen.

## 2. Spurensuche: Entwicklungslinien in der Sportpädagogik

Wer metaphorisch gesprochen mit einer eigenen Arbeit ‚vor‘ tritt, tritt auch ‚ein‘, in diesem Fall in die bestehenden Verhältnisse der sportpädagogischen Forschung. Zwar soll es nicht darum gehen, diese umfassend darzustellen, doch ist eine Einordnung des selbst gewählten Forschungsinteresses notwendig. Diese Einordnung entwickelt sich zur Spurensuche danach, wann und in welcher Form Sportlehrerinnenhandeln zu einem ausdrücklichen Forschungsthema in der eigenen Disziplin wurde.

Das Nachdenken über Sportlehrerinnen*handeln* ist in sportpädagogischen Arbeiten in jüngerer Zeit zwar en vogue, ein Rückgriff auf eine diesem Thema oder Themenkomplex entsprechende Theorie-Tradition scheint jedoch nicht direkt möglich. Diese Einschätzung erstaunt doch zumindest vor dem Hintergrund, dass eine von ihren Vertretern durchgängig als Handlungswissenschaft beschriebene Disziplin hier bisher keinen ausdrücklichen Forschungsschwerpunkt gelegt zu haben scheint. Ein kurzer ideengeschichtlich motivierter Rückblick verschafft jedoch Klarheit:

Sportlehrerinnenhandeln kann als ein jüngerer Thema der Sportpädagogik eingeordnet werden. In der vorgängigen Theorie der Leibeserziehung und der ‚jungen Sportpädagogik‘<sup>49</sup> werden meines Wissens kaum die *Handlungsweisen* des Sportlehrers beschrieben, sondern vielmehr seine Vorbildhaftigkeit und Rollenförmigkeit in den Vordergrund gestellt (vgl. z.B. Funke-Wienecke 1997; aber auch kritisch Borkenhagen 1997). Die Deutungen von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ können im Sinne des oben skizzierten philosophischen Dualismus überwiegend als wesentlich verschieden beschrieben werden, was dem Merkmal einer ‚Wissenschaft des Seins‘ (vgl. Kapitel 1) entspräche. Aufbauend auf einer geisteswissenschaftlichen Denktradition europäisch-idealistischer Weltansichten und durchaus passend zu einer Gesellschaft, die bis zum Ende der 1960er Jahre noch als weitgehend traditional patriarchalisch strukturiert bewertet werden kann, stellen sich die Ansichten über Turn- und Sportlehrer stark normativ dar, indem sie entlang an Idealvorstellungen von Autorität und Vorbild entworfen werden.

---

<sup>49</sup> Bei Brodtmann et al. (1977) wird der Beginn der 1970er Jahre als „sogenannte ‚realistische Wendung‘ der Theorie der Leibeserziehung zur Sportpädagogik“ (ebd., 22) beschrieben.

Dem lässt sich weniger ein Handlungs- als vielmehr ein Persönlichkeits-, später ein Rollenverständnis zuschreiben, das auf der Vorstellung fußt, ‚Ordnung‘ und ‚Kontrolle‘ wären mit geeigneten Mitteln prinzipiell und nachhaltig herstellbar (vgl. Funke-Wienecke 1997; Grupe 2002<sup>2</sup>, 104ff.). Wohl kann die erzieherische Dimension des Sports<sup>50</sup> und des Sportunterrichts als ein traditionelles sportpädagogisches Forschungsthema bezeichnet werden, nicht aber die erzieherische *Handlungspraxis* der Sportlehrer. Die klassische Position beschreibt die Frage nach dem ‚Wozu‘ erzieherischen Handelns im Sport als sportpädagogische Leitfrage. Hingegen seien die Fragen danach „‚Was‘ im Sportunterricht ‚Wie‘ vermittelt werden soll“ (Prohl 1999, 19) Themenfelder, die von der Sportdidaktik und der Sportmethodik zu beantworten seien (vgl. ebd., 18). Dabei lässt sich beobachten, dass bis in die 1990er Jahre die Frage nach konkreten empfehlenswerten Unterrichtsweisen überwiegend in methodischer und organisatorischer Hinsicht bearbeitet wurde. Überlegungen, wie erzieherisches Sportlehrerinnenhandeln konkret empfohlen werden könnte, lassen sich aber aktuell zunehmend als sportdidaktisches wie sportpädagogisches Interesse einordnen. Hier kann Lüsebrinks (2006) jüngste Arbeit als hervorstehend und beispielhaft für diese Ausrichtung genannt werden, denn sie reflektiert ausdrücklich über pädagogische und erzieherische Handlungsweisen von Sportlehrern und die nachdenklichen Kommentare von Studierenden dazu (vgl. aber z.B. auch Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>).

Allerdings scheint das Bemühen sich selbst zu legitimieren eine selbst gestellte Aufgabe zu sein, die disziplinar als dringlicher bewertet zu beobachten ist. Von den Anfängen der Theorie der Leibeserziehung bis zum heutigen Entwicklungsstand der Sportpädagogik kann dies als ein durchgängiges Anliegen beobachtet werden. Diese Legitimationsarbeit stellt sich als Rechtfertigung der kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit des Phänomens ‚Sport‘ dar – und in Folge als Rechtfertigung des Sports als Schulfach, indem sein Bildungswert ausführlich referiert wird. Die Disziplin legitimiert damit nicht nur ihren Gegenstand, sondern auch sich selbst, da gewissermaßen schlussfolgernd eine wissenschaftliche Bearbeitung dieses als gesellschaftlich bedeutsam bewerteten Themas als notwendig und gewinnbringend beschrieben werden kann. Um den

---

<sup>50</sup> Die Sportvokabel wird hier, wie auch nachfolgend, grundsätzlich in einem weiten Verständnis verwendet, das Sport(arten), Spiel und Bewegung umfasst.

spezifischen Erziehungs- und Bildungswert des Sports (und früher der Leibeserziehung) zu begründen, so ist zu beobachten, setzt aber besonders die traditionelle Theoriebildung an der *Sache* ‚Sport‘ bzw. ‚Leibeserziehung‘ an und nicht an den Handlungsweisen von Turn- oder Sportlehrern<sup>51</sup>. Es ist hier nicht von Gewinn, diese Entwicklungslinien in detail nachzuzeichnen (vgl. dazu etwa Meinberg 1991<sup>2</sup>; Prohl 1999; Grupe & Krüger 2002<sup>2</sup>), doch bleibt festzuhalten, dass sich auch die moderne Sportpädagogik einem nicht enden wollenden Legitimationsdruck ausgesetzt zu sehen scheint, den sie wohl in mancher Hinsicht selbst konstruiert und auf den sie voraussichtlich auch weiterhin antworten wird, indem sie den Erziehungs- und Bildungswert des gesellschaftlichen Phänomens ‚Sport‘, wie des Schulfachs ‚Sport‘, hinreichend zu begründen sucht. Damit steht die Sache ‚Sport‘ immer schon im Blickpunkt sportpädagogischer Betrachtungen. Daran ändert auch die seit den 1970er Jahren nachweisbare Kritik an solcher Sachorientierung, besonders der Didaktiken (vgl. z.B. Schierz 1997, 32), nur zögernd etwas. Obwohl interessanterweise in den 1970er Jahren Bemühungen nachzuweisen sind, Handlungsforschung sportpädagogisch fruchtbar zu machen (vgl. die Hinweise aus Meinbergs kritischer Überschau 1979; außerdem Kruse 1993), gelingt es zu dieser Zeit nicht, sie auch zu etablieren. Meinberg attestiert der damaligen sportpädagogischen Rezeption zur Handlungsforschung Konturenlosigkeit, eine Überzogenheit ihrer Ansprüche, Verkürzungen des Sports- und Theorieverständnisses, Statusunsicherheit und Konventionalität (Meinberg 1979, 35 u. 48f.)<sup>52</sup> und er resümiert,

„dass Handlungsforschung zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder für eine methodologisch orientierte noch aber für eine praxeologische Sportpädagogik eine echte Bereicherung darstellen kann“ (ebd., 49).

Als sportpädagogische Leitdiskussion lässt sich vielmehr die Etablierung der Diskussion über den Erziehungs- und Bildungswert des Sports als Schulfach beobachten. Sie thematisiert zwar schon früh die Persönlichkeit und Rolle des Sportlehrers, aber die konkreten Handlungsvollzüge der Sportlehrkräfte, die ihnen eigentümlichen Logiken und Prozesse können offenbar zunächst kein auffälliges Forschungsinteresse bei sportpädagogischen Denkern wecken. Insofern lässt sich

---

<sup>51</sup> Vgl. dazu kritisch Brodtmann et al. (1977).

<sup>52</sup> Meinberg belässt es nicht bei der Kritik des Vorfindbaren, sondern formuliert als konstruktiven Ausblick offene Aufgaben, über deren Bewältigung Handlungsforschung „möglichenfalls auch den Versuchen zur Begründung der Sportpädagogik wichtige Impulse geben“ (ebd., 49) kann (vgl. ebd.).

zuspitzen, dass auch in der Tradition sportpädagogischer Forschungen *Theorie und Praxis im Sinne einer ‚Wissenschaft des Seins‘* überwiegend dichotomisch beschrieben werden. *Der Theorie wird die verallgemeinernde und übergeordnete Reflexion von Sinnfragen zugeordnet, der Praxis die Bewältigung konkreter Situationen. Dies hat u.a. zur Folge, dass die sportpädagogische Forschung bis zum Ende der 1970er Jahre nicht empirisch orientiert ist, besonders nicht an den Problemen der Berufspraxis von Sportlehrerinnen*<sup>53</sup>.

Dieses ideengeschichtliche ‚Erbe‘<sup>54</sup> kann auch heute noch als die Sportpädagogik prägend bewertet werden, denn es scheinen „Zukunftsvisionen darüber, wie Sportunterricht auszusehen hat“ (Köppe 2002, 1)<sup>55</sup>, zu überwiegen. Solche intentionalen Entwürfe aber handeln dann eher vom pädagogisch Erwünschten, als von den Details und der Besonderheit der stattfindenden pädagogischen Handlungsversuche der Lehrpersonen.

Im Zuge einer ‚realistischen Wende‘, die zu Beginn der 1970er Jahre als Zeitraum einer Überführung der Theorie der Leibeserziehung in die Sportpädagogik beschrieben werden kann, können seit den 1980er Jahren<sup>56</sup> zunächst vereinzelte, dann zunehmend mehr sportpädagogische Arbeiten beobachtet werden, in denen der Alltag der Sportlehrerinnen reflektiert wird. Damit rücken zwar noch nicht ihre Handlungsweisen, aber doch erstmals ihre Handlungsorientierungen, damit verknüpfte Widersprüche und die daraus erwachsende Probleme in den Blick. Auch wenn die ersten Konzepte nicht selten noch behavioristisch geprägt waren und eher einer strengen Rationalitätsauffassung folgten, die in der Folgezeit wissenschaftstheoretisch um vielfältige Sichtweisen, ergänzt wurde, so kann die realistische Wende rückblickend trotzdem als der folgenreiche Beginn einer schrittweisen Neuformulierung des Verständnisses vom

---

<sup>53</sup> Vgl. dazu auch allgemeinpädagogisch Herrmann 2002, 31.

<sup>54</sup> Prohl spricht von der „Sportpädagogik als ‚Verwalterin‘ des normativen Erbes der Theorie der Leibeserziehung“ (Prohl 1994, 14).

<sup>55</sup> Köppe bezieht sich zwar auf die Sportdidaktik, hier wird seine Einschätzung aber gleichermaßen für die Sportpädagogik als zutreffend eingestuft.

<sup>56</sup> Die 1970er Jahre können als eine Übergangszeit eingestuft werden, in der einerseits von empiristischer Seite deutliche Kritiken am bestehenden Turn- und Sportlehrerverständnis geäußert wurden, die aber andererseits durch die starke behavioristische Prägung und nicht einlösbare Hoffnungen auf sichere Steuerung und Kontrolle durch Handlungstechnologien selbst noch ihr ‚Scheuklappen‘ besaß. Funke-Wienecke beschreibt dies so: „Dem promethischen und kulturhistorisierenden Idealismus [der 50er und 60er Jahre; Anm. D.R.] wird mit Empirismus begegnet und die Pathetik der geisteswissenschaftlichen Elogen einer tiefenpsychologisch geschulten, soziologisch orientierten Kritik unterzogen. Die ungleichen Mittel – Ideologiekritik, Tiefenpsychologie und behavioristischer Empirismus – bleiben in ihrer gegenseitigen erkenntnistheoretischen Widersprüchlichkeit zunächst unerkannt. Sie vereinen sich in ihrer Funktion: die herrschende Theorie auszuhebeln“ (Funke-Wienecke 1997, 17).

‚Praxisbezug wissenschaftlicher Forschung‘ bewertet werden. Mit der Wende lässt sich in der Sportpädagogik rückblickend die In-Gang-Setzung einer Ideenentwicklung beobachten, die erstmals Brüche, Hindernisse und desintegrative Momente des Sportlehrerinnenalltags konkret beschreibt und nach Verbesserungen sucht (vgl. Kapitel 2.1). Diese Schwierigkeiten und Herausforderungen des Sportlehrerinnenhandelns erweisen sich als nicht zufrieden stellend mit dem vorhandenen Wissen über die Sportlehrerrolle und -persönlichkeit bearbeitbar. Viele traditionelle Annahmen, Empfehlungen und Überlegungen erscheinen vor dem Hintergrund der wachsenden, keineswegs nur empirischen Befundlage, auch rückblickend als idealistisch und in ihren Ansprüchen überhöht.

Es wird nun behauptet, und im nachfolgenden Abschnitt an zwei exponierten Beispielen zu veranschaulichen versucht, dass sich aus dieser Entwicklung heraus in den sportpädagogischen Forschungen nach und nach ein ‚Sinn‘ für die Notwendigkeit verfestigt hat, die Eigenarten des Praxisfeldes Sportunterricht besser zu verstehen bzw. für die Praxis hilfreicher zu beschreiben. In diese Denklinie sportpädagogischer Reflexionsarbeit ordnen sich auch die eigenen Überlegungen ein.

## 2.1. Die Alltagswende in der Sportpädagogik: Auswirkungen auf Deutungen von Theorie und Praxis

Zum Übergang von den 1970er zu den 1980er Jahren lässt sich in der Sportpädagogik hinsichtlich der Thematisierung und Reflexion der Kontingenz im Unterrichten von Sport eine Wende beobachten<sup>57</sup>, die rückblickend klare Entwicklungslinien zeigt und als langsame Veränderung vorheriger stabiler Deutungsmuster von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ und ihres Verhältnisses zueinander eingeschätzt werden kann. Lange spricht diesbezüglich vom „Ende einer Epoche“ (Lange 1984a, 123). Es ist zu betonen, dass aus heutiger Sicht, mit dem Hintergrundwissen einer intensiv geführten Diskussion über pädagogische Professionalität, vermeintliche ‚Sackgassen‘ vornehmlich dualistischer Sichtweisen

---

<sup>57</sup> Lange legt den Zeitpunkt der realistischen Wende in der Sportdidaktik auf 1980 fest und begründet dies wie folgt: „Den Zeitpunkt festzulegen (...) erscheint verblüffend einfach. 1979 erschienen mit den Arbeiten von Brodtmann und Funke die beiden letzten Versuche einer Gesamtkonzeption zum Schulsport. Ab 1980 gibt es Vergleichbares nicht mehr. Vor allem aber zeichnet sich eine neue Art von Realismus ab“ (1984a, 119).

auf Theorie und Praxis in den frühen 1980er Jahren leicht zu rechtfertigen sind. Es geht im Folgenden nicht um die nachträgliche Bewertung des zugrunde gelegten Materials, sondern um die Konturierung eines Wendepunktes in der Sportpädagogik. Lange stellt zum ausgehenden 20. Jahrhundert rückblickend fest:

„In der Sportpädagogik ist eine Alltagsorientierung schon früh festzustellen. Sie entwickelt sich im Wesentlichen parallel zur Entwicklung in der Erziehungswissenschaft und in vergleichbaren Bahnen“ (Lange 1997, 33).

Sozusagen ‚mittendrin‘ in der Zeit der realistischen Wende jedoch befindet Lange die Forschungslage dieser Neuausrichtung zunächst für unübersichtlich (Lange 1984a, 117 u. 119)<sup>58</sup>.

Ich wähle nachfolgend den Weg einer bewussten Polarisierung anhand zweier prominenter Beispiele, um die sich neu entwickelnde Forschungsorientierung in der Sportpädagogik zu markieren, in deren Entwicklungslinie ich die eigene Arbeit einordne. Es geht dabei weder um eine minutiöse Darstellung der ideengeschichtlichen Historie, noch darum, Gegensätze zu entwerfen. Auch um Höherbewertungen geht es mir nicht. Die folgende Darstellung ist als Gegenüberstellung inszeniert. Dies erlaubt die Hervorhebung markanter Deutungen, um die Wende im sportpädagogischen Denken und Forschen pointiert zu belegen. Das sollte vom Leser aber nicht als Gegensatzdenken missverstanden werden, denn es ließen sich wohl auch Verbindungslinien und Ähnlichkeiten herausarbeiten, die aber an dieser Stelle zu weit führen würden und im Fortgang der Arbeit mit Blick auf zeitnähere Arbeiten noch weit reichend ausgeführt werden. Die aus der jetzt zu reflektierenden Vergangenheit beförderten neuen Themen und Forschungsansätze erzielen m.E. bis

---

<sup>58</sup> Zu dieser Zeit, vor den Wirkungen der Desillusionierung durch postmoderne Diagnosen (Welsch 1993; Lyotard 1993) mutet Langes Einschätzung einerseits ein wenig nach der von Lyotard (1993) benannten ‚Trauerarbeit‘ an. Zugleich benennt der Autor früh und klar eine Entwicklung, die knappe zehn Jahre später mit dem „Ende der großen Erzählungen“ (ebd.) einen Namen erhält und die von Schierz (1997) für die Sportdidaktik produktiv gewendet wird. Lange formuliert: Es „findet eine explizite Auseinandersetzung mit den großen Entwürfen der 70er Jahre höchstens bruchstückhaft statt, und Anstrengungen, einen verbindlichen sportdidaktischen Ansatz auszubilden, sind gegenwärtig nicht zu erkennen. Damit korrespondiert, daß es eine zusammenhängende oder gar einheitliche sportdidaktische Diskussion nicht gibt. Die Unterschiedlichkeiten und Ungeklärtheiten am Ende der 70er Jahre sind als Bürde weitergegeben und prägen sich nun unter der realistischen Neuorientierung noch weiter aus. Die gegenwärtige sportdidaktische Diskussion läßt sich nur noch in der Form unterschiedlicher Diskussionsfelder fassen – und auch dies nur mit Mühe“ (ebd., 119). Und: „Die lange Zeit bestimmende Vorstellung einer Einheit des Schulsports ist damit brüchig geworden“ (ebd., 121).

heute nachhaltige und vielfältige Wirkung. Sportlehrerinnenhandeln verdankt sich als Thema der vorliegenden Arbeit meiner Ansicht nach in besonderem Maße diesem Wendepunkt.

Einerseits finden sich ‚klassische‘ Argumente, mittels welcher die Probleme und Unsicherheiten der Sportunterrichtspraxis zwar allgemein zuerkannt und entlang des Phänomens ‚Praxisschock‘ beschrieben werden, jedoch lässt sich beobachten, dass die Differenzen von Theorie und Praxis im Vordergrund stehen<sup>59</sup>. Sie erscheinen weitgehend unvereinbar und die Richtung der Kommunikation ist eine eindirektionale, nämlich von der Theorie zur Praxis und nicht umgekehrt. Andererseits beginnt eine Suche nach Verbindungspunkten und die Erprobung der Möglichkeit, aus der Praxis gewonnene Problematisierungen (durch Betroffene oder Beobachtende) zu bearbeiten, denn die Einschätzungen einer Praxisferne der sportpädagogischen Theorie und Ausbildung häufen sich (vgl. z.B. Brodtmann et al. 1977; Lange 1984a). Meinbergs „Klarstellung“ angesichts der „nicht enden wollenden Klagen darüber“ (Meinberg 1991<sup>2</sup>, 21) erschien in erster Auflage 1984 und spiegelt m.E. unabhängig von der Aktualisierung der hier zugrunde gelegten Auflage einen als klassisch zu bewertenden Standpunkt wider. Meinberg nimmt regelrecht eine Verteidigungsposition ein, indem er formuliert:

„ (...) wir tun einmal so, als wäre die sportpädagogische Theorie in der Tat darauf bedacht, dem Erzieher Rezepte an die Hand zu geben, dann wäre ja eine Voraussetzung die, daß die Sportpädagogik bzw. der sie repräsentierende Wissenschaftler in der Lage wäre, alle möglichen Situationen vorwegzunehmen. Dies ist absolut unmöglich. Eine weitere Unterstellung in dieser Konstruktion ist die Annahme, daß *alle* Schüler auf die Rezepte des Lehrers in gleicher Weise reagieren würden. Auch das entspricht offenbar nicht der Realität. Und es kommt noch ein Weiteres hinzu: Einmal vorausgesetzt, der Sportlehrer würde ausschließlich jene Rezepte anwenden, die die Wissenschaft offeriert, dann würde er sich selbst letzten Ende entmündigen. Ihm bliebe selbst kein Spielraum für eigene Entscheidungen. Auch das ist kein wünschenswerter Gedanke. Daneben wird häufig von dem am Praxisschock Leidenden eine ganz elementare Tatsache vergessen oder aber unterschätzt (...). Es gibt danach prinzipiell ebenso wenig *die* Theorie schlechthin, wie *die* Praxis existiert. Beide, Theorie und Praxis, sind nur sehr bedingt, wenn überhaupt, verallgemeinerungsfähig. (...). Angesichts dieser *realistischen*

---

<sup>59</sup> Vgl. auch Ehni (1989). Besonders im ersten Teil seines Aufsatzes begründet Ehni differenziert, inwiefern Theorie und Praxis sich prinzipiell unversöhnlich gegenüber stehen, betont jedoch in m.E. sympathischer Weise den Konstruktions- und Versuchscharakter seiner Überlegungen, die selbst idealisiert entworfen seien. In dem Ehni sodann aber eine Unterscheidung zwischen ‚prinzipieller Unversöhnlichkeit‘ und ‚faktischer Aufhebung derselben‘ einführt, entwirft er zugleich eine Möglichkeit, Theorie und Praxis auch als miteinander verbunden zu deuten. Diese Verbindungen geschähen allein im Modus des Handelns „- und das immer und mit Notwendigkeit“ (Ehni 1989, 21).

Einschätzung von Praxis wäre es ein vergebliches Ansinnen, von der sportpädagogischen Theorie ein Wissen zu erwarten, das alle ‚Abnehmer‘ zufrieden stellen könnte“ (Meinberg 1991<sup>2</sup> 22; erste Auflage: 1984; alle Hervorh. original).

Die hier gekürzte und nachvollziehbare Argumentation beruht nach meinem Verständnis auf mindestens zwei bedeutsamen Vorannahmen: Zum einen werden Theorie und Praxis dualistisch als entgegen gesetzte Pole einer Sache (hier Sportunterricht) gedeutet. Zum anderen wird absolut argumentiert: die Hoffnung auf Handlungsrezepte im Sinne von 1:1 übertragbaren Handlungsanleitungen lässt sich leichter als utopisch zurückweisen, als die Nachfrage nach wirksameren Praxishilfen, als bisher. Auch, dass nicht *alle* Situationen vorhersehbar sind und nicht *alle* Schüler gleich reagieren, kann als konsensfähig gelten, übersieht aber die Möglichkeit für bescheidenere Absichten, wie z.B. ‚typische‘ oder ‚häufige‘ Problemsituationen zu reflektieren. Die Vorstellung einer *ausschließlichen* Fixierung des Sportlehrers auf Rezepte lässt sich leichter kritisieren, als eine ebenso denkbare dosierte und reflektierte Anwendung derselben; wie auch die Erwartung, dass *alle* Abnehmer zufrieden gestellt werden könnten leichter zu entkräften ist, als das bescheidenere Ideal eines Zuwachses an Zufriedenheit bei den Abnehmern. Meinbergs Darstellung ist in sich stimmig und kann als ein typisches Beispiel für die klassische Position gelten, der Praxis die Zuständigkeit für das Prekäre und Akzidentielle, der Theorie hingegen die Zuständigkeit für das Stabile und Essenzielle zuzuschreiben. *Das zugrunde gelegte Theorie-Praxis-Verständnis kann jedoch aus heutiger Sicht und mit pragmatistischen Vorannahmen, wie sie in Kapitel 1 beschrieben wurden, trotz seiner Stimmigkeit als bildlich gesprochen in eine Sackgasse führend bewertet werden. Es lässt wenig Raum für den Versuch einer wirkungsvolleren Verknüpfung von Theorie und Praxis, die ihren Ausgang von den täglichen Problemen der Praktikerinnen nähme.* Es endet mit der Feststellung, dass ‚mehr‘ eben nicht möglich, utopisch sei. Die durchscheinende Deutung von ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘ mittels der Metaphern von ‚Theater‘ und ‚Zuschauer‘ (s.u.; vgl. auch Hotz 1993, 18ff.), kann mit Bezug auf Kapitel 1 als Hinweis für eine ‚seinsorientierte‘ Forschung gedeutet werden. Von einem pragmatistischen Standpunkt kann durch diesen Denkansatz eine Begrenzung der Möglichkeiten praxiswirksamer Veränderungen durch die Sportpädagogik erwartet werden. Dadurch, dass Theoretiker „der ‚Praxis‘ auf die Finger schauen“ (ebd.) und so zum Zuschauer werden, ist der Praxisbezug als distanziert zu beschreiben. Wo aber mehr versucht werden soll, wo eine praktische

Wirksamkeit der Sportpädagogik für die Praktiker im Alltag ‚föhlbar‘ angestrebt wird, da scheint die ‚Zuschauertheorie der Erkenntnis‘ metaphorisch gesprochen ‚stecken‘ zu bleiben, so dass die unten zu beschreibende Wendung einiger sportpädagogischer Denkansätze rückblickend einleuchtend erscheint.

Das oben beschriebene Theorie-Praxis-Verständnis ist ein Beispiel für wirkungsmächtige sportpädagogische Argumentationslinien, die zugleich immer schon kritisch kommentiert wurden. Auch Meinberg problematisiert die Theorietradition der eigenen Disziplin und stellt u.a. fest:

„Die Probleme der gegenwärtigen Theorien der Sportpädagogik sind zu einem großen Teil die unbewältigten Probleme der Theorie der Leibeserziehung“ (Meinberg, zitiert nach Prohl 1994, 14).

An die Stelle des „anthropologischen Rechtfertigungszusammenhangs“ (Meinberg 1979, 29) der Theorie der Leibeserziehung sei eine Begründungsvielfalt getreten, die Meinberg als desintegrative Tendenzen in der sportpädagogischen Theoriebildung bewertet (Meinberg 1979, 29). Hervorstechende Protagonisten solcher Desintegration hervorrufender Theoriebildung mögen Brodtmann, Dietrich, Jost, Landau, Scherler und Trebels sein, die 1977 gemeinsam die Frage aufwerfen, inwieweit der Sportpädagogik ein Rückzug ins Denken erlaubt oder Anleitungen zum Handeln abzuverlangen sei. Die sechs Forscher konstatieren als „wichtigstes Ergebnis“ der Sichtung prominenter Aussagen aus der Theorie der Leibeserziehung,

„daß sich in allen Ansätzen zwar erhebliche Anstrengungen erkennen lassen, Begründungen dafür zu liefern, daß Leibeserziehung und Sport für die Bildung des heranwachsenden Menschen unverzichtbar sind, daß aber kein Ansatz hinreichende Kriterien liefert, an denen sich der Praktiker bei den im Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft notwendigen Entscheidungen orientieren könnte“ (Brodtmann et al. 1977, 12).

Stimmen die Kritiker auch mit der ungebrochen aktuellen Forderung überein, dass sportpädagogische Theorie durchaus übergreifend Sinn und Zweck sportlicher und sportpädagogischer Handlungen zu reflektieren habe, so weisen sie doch gleichzeitig nach, dass die Theorie der Leibeserziehung mancherorts zur Selbstüberschätzung neigte, wenn sie sich das alleinige Erkenntnismonopol zuwies (vgl. ebd. 12f.).

Meinberg bestätigt Brodtmann et al. ausdrücklich darin, dass die Theorie-Praxis-Relation „mit gutem Recht zu einer Kardinalfrage der Sportpädagogik erklärt“ (Meinberg 1979, 40) wird, da diese Problematik von der Theorie der

Leibeserziehung verkannt oder nur verkürzt bearbeitet wurde. Wohl auch aus diesem Grund bleibt Meinberg (1991<sup>2</sup>, aber 1984 in erster Auflage) keineswegs bei der Problematisierung der Möglichkeiten sportpädagogischer Theoriebildung für die Praxis stehen. Der Autor benennt ausführlich und konstruktiv in 9 Punkten auch die „mögliche Leistung sportpädagogischer Theorie“ (ebd., 23), wovon Information, Innovation, Begründung oder kritische Nachbereitung von Praxis nur einige sind. Auch Meinberg sieht an die Sportpädagogik die Erwartung gestellt, nicht nur eine Theorie *von* der Praxis, sondern gerade auch *für* die Praxis sein zu sollen, er fügt aber relativierend hinzu, dass letzteres eine „bisweilen allzu ideale(n) Wunschvorstellung“ (ebd.) sei. Dass die Sportpädagogik als Handlungswissenschaft ihren Ansatzpunkt in der Praxis finden „kann“ (ebd., 20), weist einerseits auf die Anerkennung der Grenzen sportpädagogischer Theorie hin (sie kann es *nicht immer*), reserviert aber dem Typus ‚Theoretikerin‘ auch eine Art ‚heiligen Rückzugraumes‘ (sie *muss* ihren Ansatzpunkt nicht in der Praxis finden). Sicher ist Meinberg auch zuzustimmen, dass der Teufel wie so oft im Detail stecke (vgl. ebd., 20) und „die spezifische individuelle Aufarbeitung des jeweiligen Problems“ (ebd., 21) entscheidend sei, doch kann dies auch zur Immunisierungsstrategie geraten. Meinbergs klare Absage an die Verantwortlichkeit der Theorie für Situationsspezifika belegt erneut den ‚klassischen‘ Standpunkt, dass Theorie und Praxis sich letztlich fremd seien und dies auch trotz einzelner Verbindungspunkte blieben, wenn er schreibt:

„Inwieweit sich allerdings diese [von der Theorie an den künftigen Praktiker vermittelten; Anm. D.R.] Informationen, Fakten und Kenntnisse anwenden lassen, darüber kann die Theorie selbst nicht mehr entscheiden. Das ist Angelegenheit einzig und allein des Praktikers und der jeweiligen Situation, in der sich der Praktiker befindet“ (ebd., 23).

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist nun der sich in etwa zeitgleich entwickelnde, neue sportpädagogische Ansatz, der das soeben beschriebene, eher dualistisch geprägte Verständnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ zwar nicht sogleich erneuert, aber doch nach Möglichkeiten der Verbindung und Annäherung der bis dato dichotomisch entworfenen Vorstellungen von Theorie und Praxis sucht. *Erstmals wird jetzt der Alltag von Sportlehrerinnen der Erforschung für wert befunden.* Wenn diese Strömung auch vorwiegend empirisch orientiert ist, so ist es dennoch nicht sinnvoll hier ein Gegensatzpaar von normativer und empirischer Forschung zu kreieren, denn auch die neue sportpädagogische Forschungslinie baut

auf normativem Fundament, reflektiert, bewertet und vermittelt Normen und Werte. Neu ist der Forschungsgegenstand und neu sind die Wege, diesen Gegenstand mit wissenschaftlichen Mitteln und Methoden zu erfassen. Die bedeutsame Grundlage dieses Neuen aber ist ein *verändertes Problemverständnis*. Dieses ist nun nicht vorschnell in einen Gegensatz zu traditionellen Theorie-Praxis-Deutungen zu stellen, auch wenn Vertreter der einen oder anderen Richtung dies zum Teil selbst unternehmen. Das veränderte Problemverständnis liefert zunächst einmal zusätzliche Sichtweisen, eine Ausweitung und Ausdifferenzierung bisheriger Vorschläge, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis auch bezeichnet werden könnte. Diese können unterschiedliche Nähen oder Distanzen zu ihren Vorgängern aufweisen.

Exemplarisch verweise ich für diese Ausweitung sportpädagogischen und – didaktischen Denkens auf Brettschneider (1984), der interessanterweise zeitgleich mit Meinbergs Erstveröffentlichung der „Hauptprobleme der Sportpädagogik“ (hier aber, wie oben bereits angezeigt, in zweiter Auflage verwendet) eine Aufsatzsammlung veröffentlicht, mittels welcher ein verändertes Problemverständnis vorgeschlagen wird. Die Leistungsfähigkeit der sportdidaktischen Theoriebildung, so Brettschneider, sei überschätzt worden. Indem es versäumt worden sei, die alltäglichen Erfahrungen und Bedürfnisse der Sportlehrer als Bezugspunkt der Theoriebildung zu nutzen, sei es zu einer nachhaltigen Störung in der Kommunikation zwischen Sportdidaktik und Sportlehrer gekommen. Der Autor konstatiert eine „damit verbundene praktische Wirkungslosigkeit der Sportdidaktik für die Belange der realen Praxis alltäglichen Sportunterrichts“ (ebd. 7; vgl. auch Lange 1981 und ders. 1984a/b). Was nun zunehmend in den Blick rückt, kann als die ‚Besonderheit des Alltäglichen‘ im Sportlehrerinnenhandeln bezeichnet werden, mit Brettschneiders Worten: als „subjektive Wende“ (ebd., 6), „Hinwendung zum pädagogischen Alltag“ (ebd.), „Rehabilitierung des Alltäglichen“ (ebd., 7) und „Wiederentdeckung des Sportlehrers“ (ebd.). Brettschneiders damalige Frage, ob es sich dabei um eine Modeerscheinung, eine resignative oder konstruktive Wende handeln wird (Brettschneider 1984, 5), kann m.E. aus heutiger Sicht klar als konstruktiv beantwortet werden. Viele der schon in diesem frühen Band versammelten Autoren haben die Thematik bis heute mit unterschiedlichen Schwerpunkten weiterverfolgt. Sie suchen neue Wege, das aus vorwiegend dualistischen Sichtweisen entstehende

Theorie-Praxis-„Dilemma von leerer Allgemeinheit und überfüllter Besonderheit“ (Scherler 1992<sup>2</sup>, 21) zu verändern und im Hinblick auf eine gesteigerte Nützlichkeit des Theorieangebots für Unterrichtspraktikerinnen fort zu entwickeln. Damit bedienen sie, ohne diesen Zusammenhang selbst herzustellen, ein bedeutsames pragmatistisches Forschungsmotiv: das der praktischen Veränderung durch Forschung. Es ist der Beginn einer sportpädagogischen ‚Strömung‘ zu beobachten, die die berufliche Praxis der Sportlehrerinnen in neuen Hinsichten fokussiert, wie Lange formuliert: „Der notwendige Abschied von einem sportpädagogischen Denken, das sich im gesichert Geglaubten eingerichtet hat (...)“ (Lange 1997, 44). Diese neue sportpädagogische Strömung lässt sich mit Bezug auf Kapitel 1 als frühe Ansätze für ‚Sportpädagogiken des Werdens‘ einordnen, denn die Verbindungssuche zwischen Theorie und Praxis und das Interesse am Alltäglichen können als erste Schritte eines Umdenkens von der Orientierung an Gesetzen und Eigenschaften hin zu einer Orientierung an Prozessen und Veränderlichem bewertet werden.

Untersucht werden zunächst Orientierungen für unterrichtliches Handeln (Brettschneider 1984; Lange 1984b; Scherler 1984), handlungsleitende Kognitionen (Sprenger et al. 1984) sowie das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis (Miethling 1984) bzw. zwischen Subjektivität und Objektivität (Bauer 1984; Franke, Kroll & Spinnler 1984)<sup>60</sup>. In diese Zeit der Aufbruchsstimmung fällt auch Langes kritische Bilanz, dass notwendige pragmatische, also den Handlungsbedingungen geschuldete Orientierungen im Schulalltag von Sportlehrern das Bewusstsein für die Bedeutung pädagogischer Ansprüche reduzieren bzw. gänzlich aufsaugen können (vgl. Lange 1981). Die von Lange (1984a) schon damals bezeichneten Perspektiven zur Weiterentwicklung der Alltagswende in der Sportdidaktik begreife ich als richtungsweisend und immer noch aktuell, denn differenziert möchte er nicht nur

---

<sup>60</sup> Man erkennt in diesen frühen sportpädagogischen ‚Forschungen des Werdens‘ aber wenig erstaunlich auch Verhaftungen in solchen Denkansätzen, die eher behavioristisch, z.T. auch technizistisch deuten und entsprechende Methoden anbieten. Besonders kognitivistische Denkansätze sind zu dieser Zeit modern. Zur Problematik der Methodenwahl sei beispielhaft auf Franke et al. (1984) verwiesen. Das Forschungsteam unternimmt den Versuch, die „Struktur der subjektiven Problemwahrnehmung von Sportlehrern“ mit Hilfe statistischer Verfahren zu erhellen. Es wird mit Fragebögen gearbeitet (deren Items aus 5 Tiefeninterviews und einer Literaturanalyse erarbeitet wurden), die eine Reihe interessanter Ansatzpunkte offenbaren, mittels einer Faktorenanalyse aber nicht zufriedenstellend erhellt werden können. Die von den Forschern ermittelten vier Faktoren bezeichnen Problemfelder, die nur ca. 30% der Untersuchungsdaten aufzuklären in der Lage sind, „d.h. ca. 70% der Varianz können mithin nicht aufgeklärt werden“ (ebd., 169), so dass „sich aus den faktoranalytischen Ergebnissen nur eingeschränkt Empfehlungen zur Aus- und Fortbildung ableiten lassen“ (ebd.).

eindirektional der Praxis Wissen zur Verfügung stellen, sondern auch als Theoretiker von der Praxis lernen:

„Es geht um das Aufdecken der neuralgischen Punkte und erfreulichen Tatsachen des Schulalltags, der konkreten Probleme und ‚bewährten‘ Lösungen, um zu ermitteln, was Schulalltag ausmacht und wie Lehrer und Schüler ihn bewältigen. Mit der Freilegung der geglückten Lösungen, der unerfüllten Ansprüche und der verschütteten Möglichkeiten einer besseren Praxis kann eine solche Analyse konstruktives didaktisches Potential gewinnen“ (Lange 1984a, 126).

Ehni Überlegungen wiederum belegen, dass zwar einerseits die vermutete Unversöhnlichkeit von Theorie und Praxis zum Ende der 1980er Jahre (noch) nicht in Frage gestellt zu werden scheint, aber die Möglichkeit nach praxisbezogenen Weisen theoretisierender Arbeit dennoch intensiv gesucht wird. Ehni bietet eine Unterscheidung an, die sportpädagogischer Forschung die Gleichzeitigkeit einer Unversöhnlichkeit und Verbundenheit von Praxis und Theorie begründen helfen soll: Er stuft die Unversöhnlichkeit beider Felder menschlichen Handelns und Bemühens als ‚prinzipiell‘ ein und stellt dieser Zuschreibung ‚faktische‘ Zustände gegenüber, die für Praxen konstitutiv seien. Sein Vorschlag, von ihm selbst als „nur ein gedankliches und idealisiertes Konstrukt“ (Ehni 1989, 20) bezeichnet, lautet: im Handeln hebe sich die prinzipielle Unversöhnlichkeit von Theorie und Praxis faktisch auf. Ehni spezifiziert diese Meinung am Beispiel der Durchführung eines Sprungs, der ohne Bezüge zur Vorstellung von diesem Sprung nicht denkbar sei<sup>61</sup> und fasst zusammen:

„(...) wichtig ist, daß im Handeln nicht nur Theoretisches in Praktischem, sondern auch Praktisches in Theoretischem aufgehoben ist. Beide Richtungen – das Praktizieren von Theorie und das Theoretisieren von Praxis – sind gleichermaßen bedeutsam. Theorien sind nichts vom Himmel Gefallenes, das der Praxis vorausgeht und nur angewandt zu werden braucht; Theorien sind auch etwas der Praxis Nachgehendes, Erzeugtes und somit also selbst auf Praxis begründet“ (Ehni 1989, 22)<sup>62</sup>.

Weiterhin kann Scherlers und Schierz' Plädoyer für eine interpretative Unterrichtsforschung als bemerkenswert bezeichnet werden. Sie halten die Sportdidaktikerinnen dazu an, die „Schwierigkeiten, die Lehrer beim Unterrichten haben, zum Ausgangspunkt ihrer Forschung und die Bewältigung dieser

---

<sup>61</sup> Vgl. ausführlicher Ehni 1989, 21f. Die Bezüge zwischen theoretischer Sprung-Vorstellung und praktischer Sprung-Ausführung bezeichnet Ehni mit Verweis auf Hegel als „Negation des Alten, seine Aufbewahrung und seine Überführung in ein Neues“ (ebd. 21).

<sup>62</sup> Vgl. zum Aspekt der praxisbezogenen Nachgängigkeit der Theorie auch Lipps (1968<sup>3</sup>, 57 und 62); Ryle (1996/1997, 28-36).

Schwierigkeiten zum Gegenstand ihrer Lehre“ (Scherler & Schierz 1987, 79) zu machen<sup>63</sup>. Bereits 1989 stellt Schierz Überlegungen zu einer narrativen Didaktik vor, die er acht Jahre später in ausgearbeiteter Form präsentiert. Der „Diskurs über das richtige Leben“ (ebd., 32) sei für die Pädagogik unverzichtbar, so Schierz. Dieser Diskurs hält über die hier kommentierten und ähnliche Arbeiten der Alltagswende überhaupt erst Einzug in sportpädagogisches Denken, denn es kann behauptet werden, dass aus traditioneller, besonders leibestheoretischer Sicht kein Problembewusstsein für dieses ‚richtige Leben‘ existierte, sondern allenfalls ein distanzierteres Problembewusstsein für ‚Modelle des Lebens‘. Die kritische Reflexion von Unterrichtssituationen bilde das Medium, welches „das Betriebswissen auf detaillierte, aber nicht denunziative Art sichtbar“ (ebd., 31) machen und zu einer Mehrzahl von Deutungen anregen könne, „um wieder den Diskurs über gutes Unterrichten aus einer Pluralität von Perspektiven in Gang zu setzen“ (ebd.).

Detaillierte handlungstheoretische Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln von Sportlehrern finden sich in Bräutigams Analyse der „Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern“ (1986). Auch Bräutigam bewertet das Anknüpfen sportdidaktischer Entwürfe an die konkrete Unterrichtspraxis als neue und zentrale Anforderung und stellt selbst eine Möglichkeit vor, dieser zu entsprechen. Als besonders erwähnenswert für die zeitgenössische sportpädagogische Forschungslandschaft kann aus der hier vertretenen Sicht das zweite Kapitel bewertet werden. Hier bearbeitet der Autor auf der Grundlage von wissenssoziologischen und interaktionistischen Entwürfen dezidiert handlungstheoretische Fragestellungen, um allgemeine Merkmale einer möglichen Berufstheorie von Lehrern zu bestimmen. Bräutigams Untersuchung ist für die vorliegende Arbeit besonders in der Hinsicht interessant, dass sich in ihr eine komplizierte Verwobenheit von Deutungsweisen findet, die einerseits moderne, auch nach zwanzig Jahren noch aktuelle Gedankengängen eröffnen und andererseits zeittypisch von dualistischen Deutungsweisen geprägt sind, mancherorts auch behavioristischen Lesarten folgen (vgl. z.B. ebd., 68f.), die einer

---

<sup>63</sup> Die Gestaltung von Lehrplänen und die Entwürfe von Unterrichtsmodellen sehen Scherler und Schierz als existierende, doch in ihren Möglichkeiten auf Verbesserungen hinzuwirken eingeschränkte Mittel an, da diese sich auf eine gewünschte, hypothetische Zukunft des Unterrichtens richten, die nicht selten an der Realität scheitert. Hingegen kommt mit den konkreten Schwierigkeiten, die Sportlehrerinnen im Unterricht erleben und zu bewältigen versuchen, die bis dato vernachlässigte und „weniger rosige[n] Gegenwart und Vergangenheit“ (ebd.) von Sportunterrichtspraxen in den Blick.

Verhaltenslehre entstammen, welche die Möglichkeit zu einer objektiven Beobachtung und Messung menschlichen Verhaltens voraussetzt (wobei definitorische Unterschiede zwischen ‚Handeln‘ und ‚Verhalten‘ beschreibbar sind, die hier aber nicht auszuführen notwendig sind)<sup>64</sup>. Insofern präsentiert sie sich in besonderem Maße als ein ‚Produkt ihrer Zeit‘, das die ambivalenten Wirkungen von neuen Ideen und Denkansätzen und etabliertem Vokabular und Interpretationsrahmen veranschaulicht. Es stellt sich mir aber die Frage, warum besonders Bräutigams handlungstheoretischen Überlegungen augenscheinlich keine Fortentwicklung in der Sportpädagogik erfahren haben.

Auch Miethlings Studie über „Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer“ (1986) kann als wegweisend gelten. Sie informiert detailliert über das Deuten, Erleben und Bewältigen von Belastungssituationen und weist eindringlich auf die Einschränkungen der Ausbildung zur Vorbereitung auf diese Situationen hin. Die am Ende der Arbeit formulierten Thesen (vgl. ebd., 215ff.) über den Zusammenhang zwischen den von Sportlehrern erlebten Konfliktstoffen, ihren diesbezüglichen Umgangsweisen und Orientierungspunkten und den Auslösern von Angst und deren Folgewirkungen auf das Handeln der Sportlehrern können als Beleg für die Dringlichkeit praxisnaher und praxisrelevanter Forschungsansätze und -ergebnisse genommen werden. Dass es sich erst um den Beginn einer Neuausrichtung von Teilen sportpädagogischer Forschung handelt, ist auch daran ablesbar, dass Miethling eine Dekade später immer noch großen Forschungs- und Beratungsbedarf für den Bereich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen ausmacht (vgl. Miethling 1993, 52).

---

<sup>64</sup> Auf der einen Seite besticht diese Arbeit mit ihrer ungebrochenen Aktualität bezüglich vieler angesprochener Themen, wie der hohen Bedeutung der Einstellungen von Sportlehrerinnen (bezüglich ihrer Wissensverwendung und Handlungswahlen), der Sperrigkeit von theoretischem Wissen, der Widersprüchlichkeit der alltäglichen Erfahrungen von Sportlehrern, dem Charakter von Sportunterricht als prozessuales Geschehen handelnder Auslegungen, den Vorgängen der Transformation und Modifikation von Wissen, der Bedeutung der Definition der Situation und des diesem Akt entsprechenden Modus’ der Reflexion u.a.m. (vgl. ebd., Kapitel 2). Auf der anderen Seite wird die handlungsorientierende Funktion von Wissen – für diese Zeit üblich – zur Leitformel und die Existenz einer Berufstheorie von Sportlehrern weniger als theoretisches Konstrukt, sondern mehr als empirisches Phänomen behandelt. Zum Forschungsproblem wird dann die Bestimmung von dessen systematischem Ort<sup>64</sup>, Inhalten, Handlungsrelevanzen, Strukturen, Funktionen u.ä. Die Möglichkeit einer Überführung von Nicht-Wissen in Wissen wird eher linear interpretiert (vgl. ebd., 65) und Handlungspläne werden – zeitgenössisch naheliegend - als ein den Handlungsvollzügen Vorausgehendes dargestellt (vgl. ebd., 61). Regelmäßigkeit und Strukturiertheit von Wissen und Handeln werden nicht problematisiert, sondern weitgehend vorausgesetzt<sup>64</sup>. Die Bedeutung des impliziten Wissens, der Trägheit von Wissen oder der Produktivität von Nicht-Linearität spielen – erneut zeitgenössisch plausibel – keine oder nur eine marginale Rolle.

Es kommen also in der Sportdidaktik und Sportpädagogik neue Forschungsthemen und -methoden in den Blick, die aus dem *veränderten Problembewusstsein* erwachsen, dass die vorgängigen Theorieangebote unzureichend praxiswirksame Hilfestellungen für Sportlehrerinnen anbieten. Das zugrunde gelegte Verständnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ wird in diesem Zuge nicht sogleich komplett erneuert. *Neu ist aber die erstmalige Breitenwirkung des Versuchs, theoretische Gedanken den Sportunterrichtspraxen besser anzunähern, indem Fragestellungen aus diesen Praxen heraus entwickelt und Ergebnisse für diese Praxen verwertbar gemacht werden sollen. Die zugrunde liegenden Vorstellungen über ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘, ‚Handeln‘ und ‚Erkennen‘ oder ‚Wissen‘ und ‚Können‘ sind wenig erstaunlich noch überwiegend in den üblichen sportpädagogischen Denktraditionen verankert, welche die prinzipielle Unvereinbarkeit der Wortpaare betonen. Sie bilden aber gleichzeitig Versuche metaphorischer Neubeschreibungen von Theorie und Praxis und des Erreichens einer praktischen Nützlichkeit dessen, was sie herstellen. Insofern lassen sie sich in einen engen Zusammenhang mit pragmatistischen Vorstellungen bringen.* Heute, ein Vierteljahrhundert später, werden Fragen nach praxiswirksamer Hilfe für Sportlehrerinnen anders gestellt, nämlich im Hinblick darauf, *wie Wissen verwendet wird, welche Prozesse es durchläuft bis und falls es praktisch wird* (vgl. z.B. Schierz & Frei 2004).

Die weitere Ausführung dieses Themas könnte selbst Bücher füllen und wird im Verlauf der Arbeit unter neuen und wiederkehrenden Gesichtspunkten weiter aufzugreifen sein. Hier sollte gezeigt werden, *dass in der sportpädagogischen Forschungslandschaft rückblickend eine zeitlich bezifferbare ‚Wende‘ zu beobachten ist, die u.a. zur Folge hat, dass Sportlehrerinnenhandeln heute überhaupt erst als Forschungsproblem Relevanz besitzt.* In diesem Kontext kann beobachtet werden, dass sich die interpretative Unterrichtsforschung zusehends als kasuistisches Vorgehen etabliert (vgl. z.B. Schierz 1997; Messmer 2005; Wolters 2002<sup>2</sup>a; Kolb, Wolters & Polzer 2004; Wolters 2002b; Scherler 2002; Lüsebrink 2006). Daneben unterstützen besonders auch die empirischen Forschungen über Sichtweisen von Sportlehrerinnen und SchülerInnen die Entwicklung hin zu realistischeren und bescheideneren Anspruchformulierungen an Sportlehrerhandeln seitens sportpädagogischer Theorie (vgl. z.B. Frei 1999; Miethling & Krieger 2004; Krieger 2005). In Ausschnitten wird nachfolgend zu zeigen sein, dass Forschungen dieser Richtung auf spezifische Weise Vorstellungen über die Kontingenz des Sportlehrerinnenhandelns begründen helfen. Dies vorab in einer kurzen Übersicht

zu begründen, bevor detaillierte Auffassungen über das Wissen und Können des Sportlehrerhandelns (Kapitel 3), über erziehendes (Kapitel 4) und reflektierendes Sportlehrerhandeln (Kapitel 5) ausführlich an pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Überzeugungen gespiegelt werden, ist Thema des jetzt folgenden Gedankenabschnitts.

## 2.2. Zur Problematisierung des Sportlehrerinnen-handelns

Heute, gut 25 Jahre nach der realistischen, subjektiven, empirischen, interpretativen, sozialwissenschaftlichen Alltags- oder ähnlich zu bezeichnenden Wende, können folgende Faktoren des Sportlehrerinnenhandelns als anerkannt gelten, welche dessen Problematisierung, besonders auch im Hinblick auf die Vorannahme einer Kontingenz desselben, veranschaulichen helfen:

Da sind zum einen im Sinne einer ersten ‚Oberflächenbeschreibung‘ die unterrichtsspezifischen Rahmenbedingungen zu nennen, die dem Fach ‚Sport‘ z.B. von der GEW Sportkommission<sup>65</sup> zugeschrieben werden und die ein sich von anderen Schulfächern unterscheidendes Verunsicherungs- und Belastungspotenzial für Sportlehrer mit sich bringen. Auf einer physischen Ebene wird der erhöhte Lärmpegel genannt (potenziert bei mehrfach belegten Sportstätten) und die im Vergleich zu Klassenzimmern relativ größeren Bewegungsräume (Sporthallen, Sportplätze, Schwimmbäder), die ein hohes aufzuwendendes Stimmvolumen erfordern; des weiteren die Notwendigkeit zum Auf- und Abbau, sowie Transport von z.T. schweren Geräten, die zu leistenden Hilfestellungen, die Demonstration von Bewegungen sowie die aktive Teilnahme am Unterricht (z.B. bei Waldläufen oder als Mitspieler). Auf einer psychischen Ebene<sup>66</sup> kann es als besonders schwierig erlebt werden, eine ständig erhöhte Aufmerksamkeit aufgrund der latent vorhandenen Unfallgefahr auf das Geschehen zu richten, dem häufiger wechselnden Ordnungsrahmen im Unterricht entsprechend zu agieren, auf Aggressionen und soziales Fehlverhalten der Schüler angemessen zu reagieren und die mentale Anspannung auszuhalten, die durch die Notwendigkeit erwachsen

---

<sup>65</sup> vgl. <http://www.gew-sportkommission.de/arbeitsbel10-02.html>; Zugriff am 20.04.2005. Die GEW Sportkommission bezeichnet sich als „Arbeitsgruppe für gewerkschaftlich orientierte Sportlehrer/innen und Sportwissenschaftler/innen“ (ebd.).

<sup>66</sup> Vgl. zur Problematik der psychischen Belastungen von Sportlehrkräften aktuell auch Schaarschmidt (2005).

kann, dass viele Bewegungsaktionen gleichzeitig, aber nicht gleichförmig durchgeführt werden (Aufbau unterschiedlicher Geräte an unterschiedlichen Standorten, Nutzung des gesamten Hallenraumes etc.), Rohnstock spricht von „Dauerkonzentrations-Anspannung (Rohnstock 2000, 108; vgl. auch König 2004, 155). Sportlehrer können darüber hinaus auch auf einer zeitlichen Ebene zusätzlich belastet werden, indem ein erhöhter Zeitaufwand sowohl zur Erhaltung der körperlichen Fitness und zum Kennen- bzw. Erlernen von Trendsportarten, als auch zur Durchführung von außerunterrichtlichen Aktivitäten, wie Wettkämpfen, Sport-AGs u.ä. erforderlich sein kann. Hinzu kommt, dass nicht selten eine Reduktion von Pausen- und Erholungszeiten durch Wegstrecken, Umziehen, Aufsichten in den Umkleiden oder Materialvorbereitung hingenommen werden<sup>67</sup>. Diese sportunterrichtsspezifischen Rahmenbedingungen können belastend wirken, sie müssen es nicht. Sie können aber aus einer analytischen Sicht als förderlich für eine prinzipielle Schwierigkeit des Unterrichtens bewertet werden, weil sie so eingeordnet werden können, dass sie Unsicherheitserlebnisse wahrscheinlicher werden lassen (vgl. auch Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 220; Lüsebrink 2002a).

Die genannten Merkmale listen Rahmenbedingungen der Unterrichtshandlungen von Sportlehrkräften auf, die ihren Handlungsspielraum in besonderer, sich von anderen Fächern unterscheidender Weise prägen. Sie verbleiben aber aufgrund ihres Listencharakters an der Oberfläche und sagen nichts über das tatsächliche, vielfältige Geschehen aus. Was bedeutet für Sportlehrer z.B. die Aufgabe, auf soziales Fehlverhalten von Schülerinnen angemessen zu reagieren? Welches Verhalten von Schüler gilt als sozial unerwünscht und welches nicht? Welche Umgangs- und Sichtweisen entwickeln Sportlehrerinnen auf diese Problembereiche? Hier rücken empirische Arbeiten in den Blick, die verschiedene Perspektiven auf Sportunterricht beschreiben und reflektieren (z.B. solche der Sportlehrerinnen, der Schüler, außenstehender Beobachter oder Studierender, vgl. z.B. Scherler 1992<sup>2</sup>; Miethling 1993, Scherler & Schierz 1995; Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>; Frei 1999; Wolters 2002<sup>2</sup>; Miethling & Krieger 2004; Krieger 2005; Lüsebrink 2006). Die Sichtung solcher sportpädagogischen Arbeiten dient nun nicht der lückenlosen Darstellung aller Ergebnisse, sondern wird zum Zweck der

---

<sup>67</sup> Die GEW Sportkommission stellt diesbezüglich fest, dass die genannten Belastungsfaktoren ein Äquivalent zu andersgearteten Belastungsursachen in anderen Unterrichtsfächern darstellen, so dass zumindest nicht von einer Minderbelastung der Sportlehrkräfte gesprochen werden könne.

Differenzierung der behaupteten Schwierigkeit des Sportlehrerhandelns genutzt. Die Sichtung fördert in Ergänzung, aber auch Unterstützung zu den eben genannten Oberflächenmerkmalen folgende ausgewählte Ergebnisse zutage:

Befragte Sportlehrer, wie Lehrer allgemein, verbinden Unsicherheitserlebnisse und enttäuschte Hoffnungen auffällig mit der Unterrichtskomponente ‚Schüler‘. Der tägliche, konkrete Umgang mit den Schülern wird von den Sportlehrkräften als größte Herausforderung erlebt. Der Umgang mit Unterrichtsstörungen stellt aus ihrer Sicht den Hauptbelastungsfaktor dar (vgl. z.B. Miethling 1986, 149f., 83 u. 116; Volkamer 1993; Volkamer & Zimmer 2000<sup>4</sup>, 19; allgemeinpädagogisch: Ulich 1996, 57; Bauer et al. 1999<sup>2</sup>)<sup>68</sup>.

Als störend oder belastend wird z.B. ein Schülerverhalten empfunden, das besonders in Organisationsphasen als disziplinos erlebt wird. Auch die Probleme bei der Aufarbeitung und Reflexion solcher Konfliktsituationen, hohe Lautstärke, Verweigerung der Mitarbeit, fehlende Motivation oder Interessenkonflikte belasten Sportlehrer (vgl. Miethling 1986, 109ff.). Kumulieren dann auch noch eine Reihe unterschiedlicher Problemsituationen, z.B. indem sie sich gegenseitig bedingen, beobachtet Miethling, dass besonders junge Sportlehrkräfte oft mit strengen Disziplinierungsmaßnahmen oder emotionalen Entladungen reagieren (ebd., 111f.). Miethling weist besonders die ersten vier Jahre als Phase großer Verunsicherung aus, hält aber fest, dass die befragten Sportlehrer ‚Krisen‘ durchaus für einen Zeitraum von bis zu fünfzehn Jahren schildern (vgl. Miethling 1986; ders. 2000a, 47). Dies lässt sich als Beleg dafür deuten, dass der Umgang mit Problemen im Sportunterricht und die daraus resultierenden Belastungen über das Phänomen des Praxisschocks hinausgehen und nicht nur für Berufsanfänger, sondern auch für Fortgeschrittene Bedeutung für ihr Handeln zu besitzen scheinen. Entsprechend schätzt Miethling den Stellenwert von Unterrichtsstörungen für das Sportlehrerhandeln wie folgt ein:

„Die Auswirkung von Unterrichtsstörungen auf den Unterrichtsverlauf und ihre Bedeutung für die berufliche Zufriedenheit des Lehrers ist weitaus größer, als es die Literaturlage widerspiegelt. Sowohl in der Fachliteratur als

---

<sup>68</sup> Ulich (1996) führt eine Rangfolge beruflicher Belastungen auf, die aus den Interviewaussagen von 20 Lehrern und Lehrerinnen unterschiedlichen Berufsalters und diverser Schultypenzugehörigkeit herausgearbeitet wurde. Dort werden „Leistungs- und Verhaltensprobleme der Schüler/innen“ an erster Stelle genannt. Es folgen „Korrekturarbeiten und Notengebung“, „Erwartungen und Ansprüche der Eltern“, „Klassenstärke“, „Verwaltungsarbeiten“ und „Mangelnde Unterstützung und Konflikte im Kollegium“ (ebd., 57).

auch an den Universitäten wird dieser Bereich des Unterrichts m.E. stark vernachlässigt. Das ist kein Zufall: Wir wissen nicht so recht mit der Störung umzugehen. Das Phänomen Störung stört uns“ (Miethling 1993, 21).

Es werde zwar in der Fachliteratur darauf hingewiesen, dass Störungen etwas Normales seien und sich gar positiv auf den Unterricht auswirken können – dass sie aber an sich negativ bleiben, da sie immer die Unterbrechung einer vorhandenen Ordnung, eines Gleichgewichts oder Wohlbefindens bedeuten, wird Miethling zufolge selten weiterführend bearbeitet. Unterrichtsstörungen würden vielmehr als individuelles Problem der Sportlehrer und mit dem Hinweis auf die Unmöglichkeit der Erstellung von Handlungsrezepten (s.o.) an diese zurückverwiesen.

Es kann daraus geschlossen werden, dass es aus Sportlehrerinnensicht die ‚Unterrichtskomponente Schüler‘ ist, die das Unterrichten im Sport hauptsächlich als schwierig gestaltet. Es drängt sich der Eindruck auf, als definierten die befragten Sportlehrer ihre Berufsaufgabe bewusst oder unbewusst eher sachorientiert als Vermittlungsaufgabe, denn z.B. personenorientiert als Beziehungsaufgabe. Sie sehen sich offenbar weniger als „Beziehungsarbeiter“ (vgl. zu diesem Stichwort Treutlein 1998, 436; Schierz 2000, 24), denn als Wissensanbieter, deren Angebot idealer Weise eine interessierte Kund-, sprich: Schülerschaft korrespondieren sollte. Als solche würden die Schüler sich dann wünschenswerter Weise auf das Angebot konzentrieren und die Sportlehrer nicht persönlich herausfordern. Sportpädagogische Forschungen könnten aus dieser Einschätzung heraus einen Schwerpunkt darauf legen, die Berufsausübung des Sportlehrers deutlich als handelnde Auseinandersetzung mit Schülerinnen zu beschreiben.

Kapitel vier der vorliegenden Arbeit beschreibt Vorstellungen, welche eine „Normalschwierigkeit“ oder auch ein „Normalunbehagen“ (Ziehe 2003, 360ff.) des Sportlehrerinnenhandelns begründen helfen können. Gerade auch in den ‚Köpfen‘ der Lehrenden und Studierenden scheint die Hoffnung auf Sicherheit und Kontrolle noch große Kraft zu besitzen, wenn man den Überlegungen von Lüsebrink (2006), Treutlein, Janalik und Hanke (1996<sup>4</sup>) oder auch Fenstermacher (1986) Aufmerksamkeit schenkt. Ein Grund kann darin vermutet werden, dass die Auffassung von der Ungewissheit und unumgehbaren Schwierigkeit praktischen Handelns als ein analytisches Ergebnis zu bezeichnen ist, das lebenspraktisch durchaus diametral wahrgenommen werden kann. Dann wird, wie besonders

Oevermann pragmatistisch und strukturalistisch argumentierend begründet hat, die Routine als Normalfall erlebt (vgl. Oevermann 1996, 75)<sup>69</sup>. Sportlehrerhandeln lässt sich vielleicht deutlicher als bisher als herausgefordertes Handeln, als normalschwierig und als Beziehungsarbeit beschreiben. Professionalität oder Könnerschaft lassen sich dann dort ausführlicher als gelingender Umgang mit Nicht-Wissen (vgl. Wimmer 1996, 431) beschreiben, wo „das Verhältnis zwischen Wissen, Deuten und Handeln in Termini der Anwendung, Umwandlung und Übersetzung gedacht wird“ (ebd., 429). Die oben referierten empirischen Befunde der Sportpädagogik scheinen auf ein solches „instrumentelles Handlungsverständnis“ (ebd.) der Sportlehrkräfte hinzuweisen.

Die vorliegende Arbeit untersucht besonders solche Auffassungen, welche Kontingenz und Unsicherheit als Voraussetzung des Sportlehrerhandelns begründen helfen und beides als notwendige Bedingung für pädagogisches Handeln deuten. Dieses kann erneut unter Verweis auf Wimmer als Handeln in offenen Situationen, in denen selbst Stellung zu nehmen ist, beschrieben werden (vgl. ebd.). In Kapitel 4 werden diesbezüglich Vorschläge unterbreitet, Sportlehrerinnenhandeln ausführlich als Handeln in sozialen Situationen zu beschreiben. Sportlehrerinnen wären unter dieser Perspektive besonders gefordert, mit den Schülerinnen soziale Beziehungen herzustellen, die den Handelnden lebenspraktisch ein Gefühl von relativer Sicherheit, Kontrolle und Verlässlichkeit zu vermitteln vermögen.

Eine Differenzierung von Vorstellung über diese Komplexitäten scheint auch deshalb von Bedeutung, weil der hohe Stellenwert des ge- oder misslingenden Umgangs mit den Schülern eher nicht zur Folge zu haben scheint, dass die Sportlehrkräfte bei erlebten Problemen die Beziehungsebene zu den Schülerinnen verstärkt reflektieren oder anders zu gestalten suchen. Zu beobachten ist Miethling zufolge eher eine Konzentration auf fachliche Inhalte zur Methodik und Organisation des Unterrichts, um enttäuschte Sicherheitshoffnungen zu

---

<sup>69</sup> Oevermann erklärt: „Vorgreifend mag man sich das an dem folgenden Sachverhalt klar machen. Für die lebenspraktische Perspektive selbst muß notwendig die Krise den Grenzfall und die Routine (...) den Normalfall bilden. Anders wäre praktisches Leben unter dem Druck knapper Ressourcen bzw. der Endlichkeit des Lebens nicht möglich. Für den strukturalistischen und pragmatistischen Analytiker der Lebenspraxis dagegen muß es sich umgekehrt verhalten. Für ihn ist nicht die Routine, sondern die Krise der Normalfall, den es zu bewältigen gilt. Routinen sind dagegen analytisch der abgeleitete Grenzfall, auch wenn sie aus der lebenspraktischen Perspektive selbst den empirisch bei weitem häufigsten Fall ausmachen“ (Oevermann 1996, 75). Zur Rezeption Oevermanns in sportpädagogischen Arbeiten vergleiche hervorragend Lüsebrink (2006).

kompensieren. Miethling stellt fest, es ließen sich bei vielen Sportlehrkräften starre Ordnungsvorstellungen beobachten und es scheine die „heimliche Maxime“ vorzuherrschen, die eigene Klasse stets im Griff zu haben zu müssen (vgl. Miethling 1993; aber auch Berndt & Trenner 1998<sup>3</sup>, 246). Ähnlich beschreiben Janalik und Treutlein (1996), dass die Ursachen für erlebte Störungen von den Sportlehrerinnen in der Regel in der Besonderheit des Faches vermutet und Lösungen entsprechend fachimmanent gesucht werden, die Bedeutung der Personen wird für die Reflexionen und Bewältigungsversuche der Sportlehrer nicht ausreichend beachtet, und wo dies doch geschieht, scheinen Schuldzuweisungen an die als ‚unwillig‘ eingestuften Schülerinnen zu überwiegen, die für das Selbstbild der Sportlehrerin unmittelbar entlastend wirken (vgl. Miethling 1986, 127ff.). Janalik und Treutlein stellen fest, dass die von Studierenden bevorzugten Handlungswahlen bei kritischen Vorfällen ‚Disziplinieren‘ und ‚Änderung der Organisationsform‘ sind. Die Begründung ist so einfach, wie nachvollziehbar: Sie seien an Sicherheit verheißendem Unterricht interessiert (Janalik & Treutlein 1996; vgl. auch Lüsebrink 2004b). Lüsebrink wiederum reflektiert „das studentische Bedürfnis nach Reduzierung von Unsicherheit“ (Lüsebrink 2002a, 39) als Problem, Handlungssicherheit nicht über in der Lehrerbildung erlernbare Argumentationssicherheit herstellen zu können (vgl. ebd., 42): „Handlungssicherheit kann nur durch Handeln erzeugt und damit frühestens in der 2. Ausbildungsphase angebahnt werden“ (ebd., 39).

Die Ergebnisse der gesichteten Analysen münden häufig in der Feststellung, dass die Sportlehrerausbildung nicht oder nicht angemessen auf die zu erwartenden praktischen Probleme des Unterrichtens vorbereitet, diese vielmehr lange marginalisiert oder ausgeblendet habe, was sich m.E. in jüngerer Zeit zunehmend zu ändern scheint, wie besonders Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit veranschaulichen möchte<sup>70</sup>. Obwohl zahlreiche aktuelle Überlegungen in der Sportpädagogik in unterschiedlichen Weisen an diesem Defizit ansetzen (vgl. z.B. Lüsebrink 2002a; dies. 2003; dies. 2006; Schierz 2003; Miethling & Krieger 2004; Balz 2004; Scherler 2004), kann behauptet werden, dass in Sportlehrerinnenausbildungen über viele Jahre weitgehend das Zielbild eines

---

<sup>70</sup> Vgl. dazu z.B. das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Bewältigung von Belastungen im Sportlehrerhandeln (Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>), die Ansätze zur Fallarbeit in der Sportlehrerinnenausbildung (Wolters 2002b; Schierz & Thiele 2002a; dies. 2002b; Scherler 2004; Lüsebrink 2006) oder zur Kollegialen Beratung (Friedrich 1997)

„reibungs- und konfliktlosen, methodisch perfektionierten Sportunterricht(s) (Miethling 1986, 215) vermittelt wurde, an welchem gemessen besonders (aber nicht nur) Berufsanfänger ihr Handeln oft als Scheitern erlebt haben könnten (ebd.). Solche ‚Krisen‘ werden besonders unter dem Stichwort des ‚Praxisschocks‘ beschrieben (vgl. z.B. Kupsch 1999; Meinberg 1991<sup>2</sup>; 21ff.; Grupe & Krüger 2002<sup>2</sup>, 16f). Manche Autoren konstatieren gar, man könne von weiter steigenden Belastungen von Lehrerinnen und von einer Abnahme der Frustrationsschwellen bei Schülern ausgehen (Wamser & Leyk 2002, 46; vgl. auch Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 99). Janalik und Treutlein (1996) vertreten den Standpunkt, das Sportstudium erwecke den Eindruck, objektive Theorien könnten subjektive Alltagstheorien ersetzen und ein dazu passendes Handlungsrepertoire erbringen, was jedoch selten gelänge. Unter Handlungsdruck, so die Autoren, werde eher auf Sicherheit verheißende, subjektive Theorien zurückgegriffen<sup>71</sup>. Zehn Jahre später lesen sich heute z.B. Studien von Lüsebrink (2006) so, dass Treutleins und Janaliks Einschätzung nach wie vor Aktualität zu besitzen scheint. Lüsebrink stellt allerdings auch heraus, dass die Alltagstheorien der Studierenden „nicht als zu eliminierende Störgröße betrachtet werden“ (Lüsebrink 2003, 117) sollten. Die Aktualisierung der biographischen Erfahrungen und normativen Einordnungen könne als bedeutsamer Ausgangspunkt für sportpädagogische Ausbildungen angesehen werden. Hauptanliegen solle jedoch eine reflektierende Fortentwicklung dieser Erfahrungen sein, um der wissenschaftlich belegten Tendenz zur Erstarrung und unflexibler Schematisierung entgegenzuwirken, bzw. diese zu schwächen.

Was die bisher verwendeten Untersuchungen beklagen, kann als ein Mangel an *operativer* oder *praxisrelevanter Bedeutung* der pädagogischen Sportlehrerausbildungsinhalte interpretiert werden. Diese Deutung interessiert besonders vor dem Hintergrund, dass die Sportpädagogik nicht nur als Handlungswissenschaft (Meinberg 1991, 19ff.; Prohl 1999, 19) beschrieben wird, sondern auch als zentrale Berufstheorie für Sportlehrer (Grupe & Krüger 2002<sup>2</sup>; Prohl & Groeben 1997) und als Beratungswissenschaft (Meinberg 1991, 25; Prohl 1994; Schierz 2002). Wenn auch die intradisziplinären Ausdifferenzierungen dieser

---

<sup>71</sup> Dies ist ein sportpädagogischer Befund, der sich auch mit McAninch's (1993) Ergebnissen über das ‚klinische Bewusstsein‘ von Lehrern deckt.

„Etiketten‘ durchaus unterschiedlich sind<sup>72</sup>, kann doch behauptet werden, dass die Erwartungen an eine stärker ausgeprägte operative, also praxeologische Bedeutung der Sportpädagogik nicht nur von potenziellen Abnehmern (wie Studierenden, Sportlehrerinnen oder Trainern) an sie herangetragen, sondern, wie oben dargestellt, auch intern formuliert werden. Köppes Einschätzung ist, dass viele sportdidaktische Konzepte „das konkrete Handeln der Sportlehrenden nur implizit mitdenken“ (Köppe 2002, 3) und er äußert die Ansicht:

„Daraus folgt, dass Sportlehrerhandeln unausgesprochen nur als eine Funktion rechter sportdidaktischer Vorstellungen zu verstehen ist“ (Köppe 2002, 5).

Treutlein, Janalik und Hanke wiederum sehen die Vermittlung einer „pädagogischen Handlungskompetenz“ (Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 143)<sup>73</sup> in sportspezifischen Aus- und Fortbildungen als unzureichend an. Es stünden didaktische und organisatorische Inhalte im Vordergrund (ebd., 99).

Nun lässt sich m.E. ein Zusammenhang zwischen diesen dargelegten Auffassungen über eine verbesserbare Praxisorientierung sportpädagogischer Ausbildung und etablierten wissenschaftstheoretischen Überlegungen der sportpädagogischen Disziplin herstellen. Um ein Beispiel zu nennen: Prohl resümiert zwar, „dass das Forschungsprofil der Sportpädagogik durch das erkenntnisleitende Interesse der *Praxisverantwortung* [Hervorh. orig.] gekennzeichnet ist“ (Prohl 1999, 216), deutet die primäre Ausrichtung dieser Praxisverantwortung aber im Hinblick auf Sinn und Begründbarkeit sportunterrichtlicher Handlungen, Motive, Ziele u.ä. und nur nachrangig bezogen auf das Anbieten von Anleitungen. Ein solches Verständnis der eigenen Disziplin als „angewandte Sportpädagogik“ (ebd.), die „den Versuchungen wohlfeiler Anwendungsforschung ‚widersteht‘“ (Prohl 1994, 26), kann m.E. als aktuell bewertet werden. Ich beobachte darin nicht nur die Entscheidung, normative Orientierungen und Begründungen als bedeutsamer einzuschätzen, als das, was mit ‚Anwendungsforschung‘ bezeichnet wird, sondern eine mit der Wortwahl ‚wohlfeil‘ auch angezeigte Abwertung dieses

---

<sup>72</sup> Vgl. dazu z.B. das Streitgespräch zwischen Kurz und Scherler in der Zeitschrift Sportwissenschaft, wo es darum geht, ob der Sportpädagogik innerhalb des Kanons der Teildisziplinen der Sportwissenschaft eine zentrale, beratende und orientierende Funktion zukomme oder nicht. Direkt dazu vgl. außerdem Cachay & Bähr (1992) und Prohl (1994).

<sup>73</sup> Beispiele einer pädagogischen Handlungskompetenz sind für Treutlein et al. „die Fähigkeit zum sinnvollen Führen von verbalen Auseinandersetzungen mit Schülern, zum Verändern von Verweigerungshaltungen, zum Anregen von sozialem Lernen oder zur Konkretisierung der oft zitierten Vorbildfunktion des Sportlehrers“ (ebd.).

Forschungsfeldes. Ich lege dieses Zitat auch als ein Denken in Gegensätzen und Unvereinbarkeiten aus, das eine Kluft entwirft, wo aus pragmatistischer Sicht Verbindungen begründet werden könnten. Auch Anwendungsforschung begründet und legitimiert Normen und auch normative Begründungsforschung wendet an oder zielt auf Anwendung ihrer Überzeugungen. Prohl scheint der behauptete enge Zusammenhang zwischen sportpädagogischen Reflexionen über das ‚Wozu?‘ und konkreten sportdidaktischen Themen und Unterrichtsinhalten zu genügen, um die eigene Disziplin als „angewandte Sportpädagogik“ und „Praxeologie“ zu begreifen (ebd., 19) – eine Deutung, die nach empirischer Befundlage wohl kritisch hinterfragt werden kann. Prohls Aussagen lassen sich etwa dahingehend kritisch befragen, inwiefern besonders die Bedürfnisse von Berufsanfängerinnen bedacht werden, die bereits in den 1980er Jahren von Miethling so skizziert werden, dass sie „schnell“ zu der Feststellung gelängen,

„dass ihre Ausbildung nur wenig dazu beiträgt, gerade für den Umgang mit ihren Schülern, in der ‚Beziehungsarbeit‘, im Lösen von Konflikten, etc. mehr an Wissen und gezielten Erfahrungen zu sammeln. Im Gegenteil scheinen Idealbilder von Sportunterricht und eines Schüler-Lehrer-Verhältnisses vermittelt zu werden, die dadurch, dass sie als zunächst starre Erwartungswerte von den jungen Sportlehrern an die eigene unterrichtliche Praxis herangetragen werden, eher lern- und entwicklungshinderlich in jenem Bereich der Lehrtätigkeit wirken“ (Miethling 1986, 150).

Ein bedeutsames Resultat aus den oben skizzierten Entwicklungslinien und daraus erwachsenden Ergebnissen ist die veränderte Weise, das Unterrichtshandeln im Sport zu thematisieren. Sport zu unterrichten wird gegenwärtig einstimmig als hochgradig komplexe, aus diesem Grund schwierige und problematische Aufgabe beschrieben, die über keine ‚Theorie gelingenden Handelns‘ abgesichert werden könne. Kritische Vorfälle verlieren im gegenwärtigen Stand sportpädagogischer Forschungen zunehmend ihr negativen Deutungen als Zu-Vermeidendes oder Zu-Umgehendes und werden mehr und mehr als „natürliche Komponente lebendigen Unterrichtens“ (Janalik & Treutlein 1996, 26) und als Weichensteller für Handlungen in Situationen (ebd.) gedeutet. Aktuelle sportpädagogische Ansätze versuchen auch der Erkenntnis Rechnung zu tragen, dass die Kommunikation zwischen Schülern und Sportlehrerinnen weitaus häufiger gestört oder inkongruent ist, als bisher angenommen (Frei 1999, 168ff.), dass Verständigung nicht „Harmonie, sondern mit Unterschieden umgehen [zu] können“ bedeutet (Beckers 2000, 93), dass das Thema der Unterrichtsstunde zwar gut geplant sein kann, sich

aber erst vor Ort in Aushandlungsprozessen mit Schülern eigendynamisch realisiert (Schierz 2000) und dass „unterrichtliches Handeln nicht als sozusagen technologische Verlängerung wissenschaftlicher Erkenntnis verstanden werden darf und kann“ (Köppe 2002, 2).

*Aktuell lässt sich in sportpädagogischen Untersuchungen zunehmend beobachten, dass ein Angebot von Theorieleistungen für Sportlehrer als bedeutsam bewertet wird, die in der Praxis nicht träge<sup>74</sup> verbleiben, sondern aktivierbar und in einem operativen Sinn hilfreich sein könnten.* Es geht dann um die Ausbildung einer Form pädagogischen Könnens – das näherungsweise, jedoch nicht immer synonym auch mit pädagogischer Kompetenz, pädagogischer Professionalität, pädagogischer Versiertheit, pädagogischer Klugheit, mit klinisch-pädagogischem Bewusstsein, wissenschaftlichem Habitus oder hermeneutischer Kompetenz bezeichnet werden könnte. Von der Anwendung eines solchen Theorieangebots dürfte erwartet werden, dass es sich in problematischen Situationen besser bewährt, als die Erfahrungen, Meinungen oder Vorstellungen eines pädagogischen Laien oder Dilettanten. Es dürfte darüber hinaus erwartet werden, dass mit ihm ein reflektiertes und benennbares pädagogisches Handlungs- und Selbstverständnis eng verbunden wäre. Entsprechend kann ein Spektrum an aktuellen sportpädagogischen Ansätzen beobachtet werden, die auf je eigene Weise mit unterschiedlichen Schwerpunkten solche und ähnliche Bedingungen des Sportlehrerinnenhandelns bedenken. Was bieten sportpädagogische Analysen diesbezüglich aktuell an Überlegungen und Beratungsangeboten an und wie lassen diese sich pragmatistisch und professionalitätstheoretisch differenzieren und ausbauen? Inwiefern agieren sie als Forschungen des ‚Seins‘ oder des ‚Werdens‘, will heißen: Inwiefern richten sie ihr Forschungsinteresse und ihre Forschungsweisen an Eigenschaften oder an Prozessen, an Vorstellungen von Sicherheit oder von relativer Vergewisserung aus? In welchen dieser Analysen findet sich der selbstformulierte Anspruch einer operativen oder praxiswirksamen Bedeutung sportpädagogischer Beschreibungen und wie wird er einzulösen versucht oder mit welchen Gründen wird er außer Acht gelassen?

---

<sup>74</sup> Die Bezeichnung des trägen Wissens ist ein Begriff aus der Lernpsychologie (vgl. Gerstenmacher & Mandl 2000). Es bezeichnet ein durch eine Person zwar sprachlich darstellbares Wissen, das sich jedoch bei dieser Person in sozialen Situationen eines „Handelns unter Druck“ (ebd.) nicht wieder findet. Das sprachlich belegbare ‚Buchwissen‘ scheint keine praktische Anwendung zu finden. Es wird nicht oder kaum konstruktiv, sondern verbleibt passiv und träge.

Dies soll nachfolgend in Zusammenschau mit pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Überlegungen geprüft werden. Das verbindende Element beider Theoriebezüge wird besonders in seiner Aktualität zur Problematisierung von Sportlehrerinnenhandeln ausgemacht und begründet. So lässt sich nachfolgend etwa zeigen, dass pragmatistische und professionalitätstheoretische Beschreibungen von Wissen und Können sich im Hinblick auf die Art und Weise ähneln, wie Vorstellungen von ihrer Verbundenheit in den Vordergrund und Vorstellungen von ihrer Verschiedenheit in den Hintergrund gestellt werden. In den nachfolgenden Kapiteln werden sportpädagogische Entwürfe zum Sportlehrerhandeln an solchen Bezugstheorien gespiegelt. Mit diesen wird keine Vollständigkeit oder Abgeschlossenheit beansprucht, aber es werden eigenständige Aussagewerte behauptet, die auf metaphorisch neu beschreibende Weise Verbindungen zwischen sportpädagogischen Arbeiten einerseits und professionalitätstheoretischen wie pragmatistischen Überlegungen andererseits herstellen und begründen. Dabei stellt die geringe Popularität des Pragmatismus eine Herausforderung dar und die Verbindung von Professionalitätstheorien und Pragmatismus eine andere. Aus den sportpädagogischen Forschungsbezügen werden die Bedeutung von Wissen und Können im Sportlehrerinnenhandeln (Kapitel 3), der erzieherische Anspruch an dieses Handeln (Kapitel 4) und die möglichen Bedeutungen von Reflexion für das Sportlehrerhandeln (Kapitel 5) als drei Themenschwerpunkte ausgewählt.

Diese Auswahl begründet sich wie folgt: Wissen und Können werden immer dann auffällig zum Thema gemacht, wenn Vorstellungen über eine Qualität des Handelns entworfen werden. Professionalität oder Könnerschaft bezeichnen solche Qualitätsvorstellungen. Es wird behauptet, dass eine Reflexion über Sportlehrerhandeln mit Bezug zu Auffassungen über eine pädagogische Professionalität oder Könnerschaft ohne Aussagen über Wissen und Können nicht zufriedenstellend gelingen kann. In der Untersuchung von Beschreibungsweisen über Sportlehrerhandeln lässt sich besonders das Heidelberger Verfahren als ein weit anerkannter und breit rezipierter Vorschlag bewerten, dieses Verhältnis zwischen Wissen, Können und Handeln näher auszuloten.

Daneben zeigt die Analyse sportpädagogischer Literatur, dass besonders nicht-empirische Beschreibungsweisen über Sportlehrerinnenhandeln normativ eng an Vorstellungen über den Erziehungsauftrag des Lehrerberufs entworfen werden.

Steht auch die Besonderheit des Faches Sport stärker im Blickpunkt, als die Besonderheit des Sportlehrerhandelns, so erweckt die aktuelle Forschungslage zum Stellenwert von Erziehung im Sportunterricht und die erzielten Wirkungen dieser Überlegungen den Eindruck, dass erneut Überlegungen zum Sportlehrerhandeln ohne Überlegungen zur Erziehung nicht zufriedenstellend auszukommen scheinen. Zu bedeutsam stellt sich der Zusammenhang zwischen Sportunterricht und Erziehung in der eigenen Disziplin dar, als dass er für die Betrachtung von Beschreibungsweisen über Sportlehrerinnenhandeln außer Acht gelassen werden sollte.

Das Thema der ‚Reflexion‘ schließlich, wird in den Beschreibungsweisen über Sportlehrerhandeln zu einem auffälligen Thema in den Entwürfen zur Fallarbeit. Hier wird die Schwierigkeit des Herstellens, Anbahnens oder Entwickelns einer Qualität des Sportlehrerhandelns u.a. dahingehend problematisiert, dass über die systematische Verbindung von Reflexion und Handeln Verbesserung möglich sein könnte. Da in diesem sportpädagogischen Forschungsfeld zusätzlich auch der Diskurs zur pädagogischen Professionalität aufgearbeitet wird, liegen hier die auffälligsten Nähen zwischen den verwendeten Quellen und der hier hergestellten Arbeit.

Durch alle drei Kapitel hindurch wird dann zu zeigen sein, inwiefern professionalitätstheoretische und pragmatistische Entwürfe Ideen zur Differenzierung und zum Ausbau existierender sportpädagogischer Auffassungen über Sportlehrerhandeln liefern können.

### 3. Wissen und Können im Sportlehrerinnenhandeln

Über Sportlehrerinnenhandeln nachzudenken, ohne über Wissen und Können zu sprechen, scheint wenig Erfolg versprechend. Besonders dann, wenn Vorstellungen über eine Professionalität oder Könnerschaft desselben in den Blick geraten, scheint die Argumentation ohne Aussagen über das Wissen und Können im Sportlehrerhandeln nicht mehr auszukommen. Auffällig haben die Erörterungen über Wissen und Können im Zuge der Diskussionen zur pädagogischen Professionalität an Umfang und Differenzierungsgrad gewonnen (vgl. z.B. Radtke 1996; Schulz 1998; Dewe 1999; Neuweg 1999). Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen zum Verhältnis von Wissen, Können und Handeln.

Auch die sportpädagogische Forschung bietet zu diesem Fragekomplex Forschungsergebnisse an. Neben den jüngeren Veröffentlichungen zu Fragen nach dem Verhältnis von Wissen, Können und Handeln (Kapitel 5 wird diese zum Thema der ‚Reflexion‘ besprechen) soll besonders die Forschungsarbeit von Treutlein, Janalik und Hanke (1996<sup>4</sup>) als bemerkenswert herausgestellt werden. In erster Auflage bereits 1989 erschienen, kann es als ein hervorstechendes und frühes Beispiel für die Einlösung des von den Autoren selbst formulierten Anspruchs einer Praxisrelevanz sportpädagogischer Forschung dienen. Die Aktualität des von Treutlein et al. bezeichneten Forschungsproblems und der angebotenen Praxishilfen zeigt sich dabei u.a. in der Auflagenhöhe des Werks, aber auch in seiner Rezeptionsbreite. Kaum eine Veröffentlichung über Sportlehrer recurriert nicht auf diese Untersuchung.

#### 3.1. Wissen und Können im individuellen Lehrerverhalten – handlungstheoretisch beschrieben

Das „Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von individuellem Lehrerverhalten (HDVL)“ (Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 7) wird als ein handlungstheoretischer Entwurf zur Operationalisierung sportpädagogischen Wissens interpretiert werden. Sowohl der handlungstheoretische Denkansatz, als auch der Vorschlag, wie das dargestellte sportpädagogische Wissen praktisch nutzbar sein können, stellen Ende der 1980er (Auflage 1) und Mitte der 1990er

Jahre (Auflage 4) eine Besonderheit in der sportpädagogischen Forschungslandschaft dar<sup>75</sup>. Das Verfahren setzt an Konstruktionen von Problemen im Sportunterricht an. Es unterscheidet sich hinsichtlich seiner Schwerpunkte und Methoden z.B. deutlich von dem in Kapitel 5 bearbeiteten Ansatz Scherlers und Schierz' (1995). Da Treutlein, Janalik und Hanke vor dem Hintergrund kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Ansätze davon ausgehen, dass das Denken und Fühlen der Menschen handlungsleitende Funktion besitzen (vgl. ebd., 10 u. 167), halten sie es für bedeutsam, sportpädagogische Beratung nicht allein aus der Beobachterperspektive in Gang zu setzen, sondern die psychischen, internen, subjektiven Empfindungen und Erlebnisse zum Ausgangspunkt von produktiver Veränderung zu machen. Entsprechend stehen die Wahrnehmungen, Gefühle, kognitiven Handlungsentscheidungen und vollführten Handlungen der Sportlehrer im Zentrum ihres Forschungsinteresses. Methodologisch wird auf die Sichtweisen aus Forschungen zu Subjektiven Theorien zurückgegriffen, um mittels des Verfahrens der gelenkten Introspektion und des strukturierten Dialogs erfolgreich zu versuchen, handlungsleitende Gedanken und Gefühle zu aktualisieren und innerhalb eines zugrunde gelegten kognitionstheoretischen Modells (vgl. ebd., 166-176) zu lokalisieren. Diesbezüglich werden auch mögliche Probleme der Durchführung bedacht, wie Tendenzen zur Rechtfertigung und Beschönigung, Erinnerungslücken, Vermischungen von Erinnerungen, Verbalisierungsprobleme und Beeinflussungsgefahr durch die Forscher.

Treutlein et al. bieten Sportlehrern ein Arbeitsbuch, dessen Verwendung (idealer Weise im Sportlehrer-Tandem) ihnen Hilfestellung zur Verbesserung des eigenen Unterrichtsverhaltens anbietet, „sofern sie dies selbst wünschen“ (ebd., 9). Die mögliche Sensibilisierung für die eigene Person könne auch eine Sensibilisierung für andere anbahnen und so grundsätzlich zur Entwicklung einer *verstehenden Grundhaltung* beitragen (vgl. ebd., 10). Es gehe darum, Sportlehrerinnen beim Aufbau einer pädagogisch-psychologischen Wissens- und Handlungskompetenz zu unterstützen, die auch dazu befähigen soll, unangemessene Verhaltensweisen, Routinen, Überzeugungen und Wahrnehmungen zu verändern (vgl. ebd., 13). Treutlein, Janalik und Hanke zielen

---

<sup>75</sup> Wie in Kapitel 5 ausführlich beschrieben wird, kann z.B. die fortwährende Entwicklung einer interpretativen Unterrichtsforschung durch Scherler und Schierz als vergleichbar eingeschätzt werden.

demnach auf eine *operative Bedeutsamkeit* ihrer Forschungen, die sich nachhaltig verbessernd auf das Handeln der Sportlehrerinnen auswirken sollte.

„Sportlehrer, und auch diejenigen, die in der Sportlehreraus- und -weiterbildung tätig sind, sollten selbständig mit einem praxisrelevanten Diagnose- und Trainingsverfahren arbeiten können und die Möglichkeit erhalten, ihre pädagogische und didaktische Handlungskompetenz theoriegeleitet zu reflektieren und gegebenenfalls zu erweitern bzw. weiterzuentwickeln“ (ebd., 3).

Das sportpädagogische Forschungsinteresse wird hier erstens auf die Handlungen von Sportlehrerinnen gelenkt. Zweitens wird es ausdrücklich auf pädagogisches Sportlehrerhandeln gelenkt. Das macht Treutleins, Janaliks und Hanks Untersuchung für die vorliegende Arbeit besonders interessant, denn üblicherweise standen bis zu diesem Zeitpunkt vorwiegend Wissensbestände (...) oder Alltagsorientierungen des Sportlehrers im Blick empirischer Forschung, oder es wurden methodisch-organisatorische Weisen didaktischen Sportlehrerhandelns auf ihr Ge- und Misslingen hin analysiert.

Treutlein, Janalik und Hanke heben die hohe Bedeutung der Emotionen für das Handeln der Lehrpersonen hervor und weisen auf die Vernachlässigung dieses Faktors speziell in der didaktisch-methodischen Literatur hin (vgl. ebd., 60). Sportlehrer, die sich mit dem Heidelberger Verfahren auseinandersetzen, lernen, dass ihre Auffassung einer kritischen Unterrichtssituation hochgradig individuell und nicht ohne weiteres für Kollegen oder Schülerinnen verallgemeinerbar sei, weil ihre Wahrnehmung nicht als objektive Erkenntnis, sondern als subjektive Interpretation des Geschehens gedeutet werden solle. Aus analytischer Sicht besitzt diese Aussage heute zwar eine breite Akzeptanz, im Heidelberger Verfahren wird diese grundlegende Schwierigkeit aber erstmals für Sportlehrerinnen ‚klein‘ gearbeitet, indem die theoretisch behaupteten Zusammenhänge eng auf konkrete Probleme des Sportlehrerinnenhandelns bezogen und mögliche praktische Maßnahmen angeboten werden. So gewinnt dieses Beratungsangebot nicht nur theoretisch, sondern auch unterrichtspraktisch, also operativ Bedeutung für das Sportlehrerhandeln. Erlernt werden kann nicht nur ein theoretisches ‚Wissen dass‘ (s.u.), sondern auch ein praxiswirksames ‚Wissen wie‘ (s.u.) eigenes Verhalten konstruktive Anteile am Verlauf einer Situation entwickeln kann. Die Autoren formulieren dies so:

„Untersuchungen belegen, daß vielen Lehrern kaum bewußt ist, welche spezifischen Verhaltensweisen besonders nachhaltig auf ihre Schüler wirken und damit letztlich Erfolg oder Misserfolg in der unterrichtlichen Interaktion bestimmen. Eine Schlüsselstellung kommt dabei offensichtlich den kritischen Vorfällen zu. Die Art und Weise, wie ein Lehrer solche Vorkommnisse wahrnimmt, interpretiert und behandelt, prägt entscheidend das ‚Bild‘, das sich der Kommunikationspartner Schüler von ihm konstruiert. Diese Einschätzung wiederum macht er dann zur Grundlage des eigenen Verhaltens. Lehrer und Schüler regulieren sich in ihrem Verhalten also wechselseitig (...)“ (Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 5).

Die Autoren betonen, dass die Einordnung einer kritischen Situationen durch den Sportlehrer kein ‚Tatbestand an sich‘ ist, sondern eine individuelle Auffassung, die von „Normen, Erwartungen und Einstellungen des Sportlehrers sowie [von] Merkmalen der Situation und Eigenschaften der beteiligten Personen“ (ebd., 51) abhängig ist. Darüber hinaus leisten Treutlein, Janalik und Hanke eine Differenzierung des Vorgangs der Situationsauffassung, wie sie vergleichbar nur bei Bräutigam (1986) vorzufinden ist. Sie unterscheiden die Wahrnehmung der Situation (punktuell oder prozessual), die Bedeutungsbeimessung (keine, weniger wichtig, wichtig, sehr wichtig), die Ursachenerklärung (intern, extern, keine) und die Situationsfolgeerwartungen (löst sich von allein, Verschlechterung, keine) (vgl. Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 27). Ähnlich verfahren sie hinsichtlich des Aspekts der Handlungsauffassung durch die Lehrkraft. Interessierten Sportlehrerinnen werden auf diesem Weg zunächst analytisch und in Kopplung mit Hilfen zur eigenen Arbeit praxisnah Vorstellungen über unterrichtswirksame Handlungskomponenten aufgeschlüsselt. Es werden nicht nur persönliche Einflussfaktoren, wie Erfahrung, Wahrnehmung, Gefühl und Kognition anschaulich vergegenwärtigt, sondern auch die Komponenten ‚Situation‘ und ‚Handlung‘ werden ausführlich reflektiert. Sportlehrerinnen werden mit dem Arbeitsbuch zunehmend in die Lage versetzt, ihr Verständnis von Sportunterricht handlungstheoretisch fundiert zu differenzieren. Dadurch kann in Folge eine Differenzierung der Sichtweisen auf Chancen und Grenzen eigenen Verhaltens erreicht werden. Die von den Autoren formulierten theoretischen Aussagen werden an Beispielen veranschaulicht und können zur Selbstüberprüfung des Lernenden (Wie würde ich reagieren?) dienen. Wichtiger ist aber die Aufforderung der Autoren an die Sportlehrer, selbst erlebte kritische Vorfälle auf der Basis ihres Diagnosemodell zu reflektieren und verändertes Verhalten im eigenen Sportunterricht auszuprobieren. Sie plädieren ausdrücklich für eine Grundhaltung, die kritische Vorfälle als Bestandteile von Sportunterricht

akzeptiert und hinderliche, aber nicht vermeidbare Situationsbedingungen in dem Wissen um die ihnen innewohnende Problemlagen bejaht (vgl. ebd., 157). *Solche Empfehlungen entlasten die Sportlehrerinnen nicht nur von dem Druck, immer ideal handeln zu sollen. Sie zeigen auch, dass sie dies nicht immer können.* Treutlein, Janalik und Hanke befinden, dass das „Unterrichten und Erziehen von Kindern und Jugendlichen immer Schwierigkeiten mit sich“ (ebd., 3) bringt. Sie betonen, dass Probleme je neu im Unterricht entstehen können und dass der Umgang mit ihnen entscheidend ist. Nur wenige Jahre vor Erscheinen der vierten Auflage des Heidelberger Verfahrens zu beobachtende postmoderne Desillusionierungsbestrebungen, bilden aber bei Treutlein, Janalik und Hanke keinen deutlichen Bezugshorizont<sup>76</sup>. Postmoderne Beschreibungen deuten Verständigung als Ausnahme und nur im ‚Kleinen‘ möglich und begründen Vorstellungen von einer Kontingenz und daraus resultierenden Unsicherheit menschlichen Handelns besonders in Bezug auf Schlagworte, wie ‚Unübersichtlichkeit‘ oder ‚Kontextualität‘ (Welsch 1993, z.B. 110 u. 162ff.; Lyotard 1993). Die Nicht-Kontrollierbarkeit von sozialen Situationen wird seitdem zunehmend (auch durch soziologische und pädagogische Arbeiten) betont (vgl. Wimmer 1996; Helsper 1996; Esser 2000). Hilfreich erscheint aber m.E. besonders Oevermanns Unterscheidung zwischen einer analytischen und einer lebenspraktischen Perspektive. Was analytisch als Unsicherheit des Handelns, Oevermann spricht von ‚Krise‘, gedeutet wird, kann lebenspraktisch durchaus als Routine im Sinne ‚sicheren Handelns‘ erlebt werden (vgl. Oevermann 1996, 75). Treutlein, Janalik und Hanke bearbeiten die grundlegende Schwierigkeit von Sportlehrerinnen anhand von lebenspraktisch erlebten Beispielen. Insofern bietet ihre Arbeit einen guten Ausgangspunkt, um den Gedanken, dass pädagogisches Können sich gerade am Umgang mit dieser Schwierigkeit bemisst, fort zu entwickeln.

Das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von individuellem Lehrerverhalten zeigt anschaulich Probleme erzieherischen Sportlehrerhandelns auf und eröffnet Möglichkeiten zum verbesserten Umgang mit diesen. Es folgt – und hier muss man 1989 (1.Auflage) schon sagen: zeitgenössisch

---

<sup>76</sup> In der Sportpädagogik wurden postmoderne Sichtweisen nur an wenigen Stellen ausführlicher reflektiert. Vergleiche dazu Thiele (1996); Schierz (1997); Franke (1998). Es hat aber im eigentlichen Sinn in der Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin keine intensive Kontroverse über das rückblickend als Schlagwort eher kurzlebige, in seinen semantischen Auswirkungen aber m.E. nachhaltige Phänomen ‚Postmoderne‘ gegeben.

– prominenten und gewinnbringenden handlungstheoretischen und kognitionspsychologischen Auffassungen, die allerdings heute, aus der Sichtweite von Forschungen über den Zusammenhang zwischen Könnerschaft und implizitem Wissen (vgl. vor allem Neuweg 1999) auch kritisch kommentiert und relativiert werden können.

Es lässt sich kritisch zusammenfassen, dass das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von individuellem Lehrerverhalten nicht allein das Thema ‚Wissen‘ oder das Thema ‚Können‘, sondern die *Relation* von Wissen und Können im Sportlehrerhandeln bearbeitet. Es fokussiert also die Beziehung. Die Leistung dieses Beratungsangebots wurde oben ausführlich herausgestellt. Von einem nicht-dualistischen Standpunkt, wie er im ersten Kapitel als Versuchsansatz der eigenen Gedanken eingeführt wurde, gelingt Treutlein, Janalik und Hanke bei zwar prinzipiell verschiedener Deutung von Theorie und Praxis dennoch besonders ein Denken in und die begründete Herstellung von einer Verwobenheit und Verbindung beider. Die Forscher zeigen Wege auf, wie Sportlehrerinnen über ihr Handeln hilfreich theoretisieren könnten. Sie nähern Theorie und Praxis einander an, scheinen aber dabei von einer prinzipiellen Unterschiedlichkeit beider Felder auszugehen. Auch dort, wo sie handlungsleitende Kognitionen als notwendige Voraussetzung für intelligentes Handeln oder für Könnerschaft begreifen (vgl. Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 10ff. u. 166ff.) wird deutlich, dass sie in Entsprechung auch Vorstellungen über Denken und Handeln zwar annähern, eine grundsätzliche Unterschiedlichkeit aber voraussetzen scheinen. Eine einseitige Bewertung ihres Denkansatzes würde ihrer Forschung demnach nicht gerecht. Man könnte sagen, sie richten ihr Forschungsinteresse auf ‚Werden‘ – nämlich Sportlehrerhandeln als stetige Folge von Werden und Vergehen (vgl. einleitend Kapitel 1) – und stimmen in dieser Hinsicht mit pragmatistischen Forschungsorientierungen überein. Sie unternehmen dies aber auf der Basis solcher Vorannahmen, die im Sinne des ersten Kapitels der vorliegenden Arbeit überwiegend als ‚Seins‘-orientiert gedeutet werden dürfen und ihre Wurzeln in erkenntnistheoretischen Auffassungen eines philosophischen Dualismus haben dürften. Treutlein, Janalik und Hanke operieren notwendigerweise mit etablierten Vokabeln, die die unterstellte Verschiedenartigkeit von Vorstellungen über Theorie und Praxis, Denken und Handeln, die sie selbst kritisch hinterfragen und, wenn vielleicht nicht gänzlich in

Frage stellen, so doch mindestens annähern möchten, immer schon bezeichnen. Sie handeln damit in einem Dilemma.

Diesem Dilemma entkommt auch die vorliegende Arbeit nicht. Sie zielt darauf, die von den Forschern bearbeitete Relation von Wissen und Können aufzugreifen und in pragmatistisch motivierter Ausdeutung fort zu entwickeln. Zu diskutieren sind dabei in besonderem Maße erkenntnistheoretische Voraussetzungen wie auch Folgerungen, da die Vorannahme einer prinzipiellen Verschiedenheit von Denken und Handeln in Frage gestellt werden soll. Dabei ist eine enge Grenze für das eigene Anliegen zu ziehen, denn die Möglichkeiten zur Reflexion des Verhältnisses von Wissen und Können sind prinzipiell grenzenlos (sie betreffen Themen, wie Wahrnehmung, Bewusstsein, Intelligenz, Denken, Handeln, Wahrheit, Lernen u.a.m.). Das soeben bezeichnete Problem des In-Frage-Stellens von Vorstellungen, die kaum anders, als mit solchen Worten bezeichnet werden können, die das Hinterfragte durch ihre Verwendung schon stützen, wird gesehen, aber nicht gelöst, sondern an bedeutsamen Stellen wiederholt benannt und reflektiert. Das Kriterium für die Kohärenz der eigenen Gedanken wird hier nicht über eine Auseinandersetzung mit der existierenden Vielfalt an Begriffsdefinitionen oder über eine weitgreifende Darstellung wahrnehmungspsychologischer oder bewussteinstheoretischer Gedankengänge herzustellen versucht. Vielmehr werden solche Überlegungen zu Rate gezogen, die ‚Wissen‘ und ‚Können‘ gerade nicht als prinzipiell voneinander verschieden fortschreiben, sondern über ihre Verbindungen hinaus auch ihre *Ähnlichkeit* zu rechtfertigen versuchen. Es wird zu prüfen und zu begründen sein, ob und inwiefern solche Sichtweisen sportpädagogische Reflexionen über Sportlehrerinnenhandeln weiter ausbauen können.

Diesbezüglich erscheinen Forschungen zum Phänomen des impliziten Wissens vielversprechend, weil sie ‚Wissen‘ und ‚Können‘ im Rortyschen Sinn metaphorisch ‚neu‘, also ungewohnt beschreiben. Die Weise, wie implizites Wissen dort beschrieben wird, hat bisher noch keinen differenzierten Eingang in die Entwürfe zum Sportlehrerhandeln gefunden. Mögliche Verbindungen hier herzustellen und zu rechtfertigen stellt folglich eine Leistung der vorliegenden Arbeit dar. Vorab soll aber Neuwegs Hinweis erwähnt werden, dass implizites Wissen als Phänomen eigentlich trivial und keineswegs als Neuentdeckung

einzuschätzen sei. Hingegen seien Fragen nach seiner *Binnenstruktur* aber gerade der Forschung wert (vgl. Neuweg 1999, 38)<sup>77</sup>.

### 3.2. Wissen und Können als Synthese – zur Bedeutung des impliziten Wissens

Das erste Kapitel der vorliegenden Arbeit (vgl. besonders 1.2.) hat eine Unterscheidung zwischen ‚Sein‘ und ‚Werden‘ konstruiert. Philosophischer Dualismus und physikalischer Determinismus wurden plakativ als Wissenschaften des Seins‘ begründet und der Versuch angekündigt, solchen Überlegungen Aufmerksamkeit zu schenken, welche ein Denken in Gegensätzen kritisch reflektieren, wenngleich ohne diesem selbst gänzlich entkommen zu können. Dies soll nun in einem ersten Schritt auch konkretisiert werden.

Obwohl das Heidelberger Verfahren in dualismuskritischer Weise die Verbindung von Theorie und Praxis, Wissen und Können reflektiert, kann festgestellt werden, dass das zugrunde gelegte Verständnis der Einzelkomponenten ‚Wissen‘ und ‚Können‘ hinsichtlich der Vorannahmen noch dualistischen Beschreibungsweisen folgt und vielleicht auch bis zu einem gewissen Grad folgen muss. Treutlein, Janalik und Hanke schreiben:

„Entsprechend unserem theoretischen Ansatz (vgl. Kapitel 6) wird Verhalten nicht mehr vorwiegend als durch Umweltreize ausgelöst angesehen, sondern als abhängig von den (inneren) handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen, die als Selbstinstruktionen und Selbstbewertungen wirksam werden“ (Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 10).

Sowie:

„Im Zentrum dieses integrativen Ansatzes steht das reflexive Subjekt als aktiver Informationsverarbeiter mit differenzierten Wahrnehmungs-, Erklärungs-, Ziel- und Bewertungskognitionen, mit der Annahme von (Gedächtnis-) Speichern und Operatoren sowie hochkomplexen, aber organisierten Verknüpfungsprozessen. Auf der Grundlage dieses theoretischen Ansatzes gehen wir davon aus, daß Kognitionen und Emotionen handlungsleitende Funktion haben (...)“ (ebd., 167).

Während nicht bestritten werden kann und soll, dass Emotionen und Kognitionen das menschliche Handeln bedeutsam beeinflussen, ist dennoch die

---

<sup>77</sup> Neuweg betrachtet auch die Fragen nach der angemessenen Forschungsmethode, nach den für das Erlernen von implizitem Wissen förderlichen Bedingungen und die Frage nach der Größe des Anteils unbewussten Wissens als aktuelle wissenschaftliche Herausforderungen (vgl. Neuweg 1999, 38).

Vorstellung einer mit der Formulierung ‚handlungsleitender‘ Kognitionen verbundenen Reihenfolge kritisch zu betrachten. Sie legt nahe, dass dem menschlichen Handeln Denkprozesse *voraus* gingen – und zugespitzt: dass dem menschlichen Handeln zwangsläufig oder naturwüchsig Denkprozesse voraus gingen, um es als intelligentes oder gekonntes Handeln darstellen zu können.

Diese Vorstellung wird von Ryle als ein Irrtum der „intellektualistischen Legende“ (Ryle 1969/1997, 32 u. 36ff.) bezeichnet. Ryle kritisiert an dieser Vorstellung ausführlich, dass Wissen als dem Können und Denken als dem Handeln zeitlich vorgelagert beschrieben und höher bewertet würden.

„Etwas tun und dabei seine Gedanken bei der Sache haben, die man tut, ist nach dieser Legende immer das Tun von zwei Dingen, nämlich erstens gewisse passende Sätze oder Vorschriften erwägen und zweitens das in die Praxis umsetzen, was diese Sätze oder Vorschriften anbefehlen. Es ist zuerst ein bißchen Theorie und dann ein bißchen Praxis“ (Ryle 1969/1997, 32).

Dieses traditionelle Verständnis begreift Wissen als etwas Abstraktes, das in Gestalt von Begriffen, Regeln, Sätzen o.ä. metaphorisch gesprochen einen ‚metaphysischen Aggregatzustand‘ besitze. In diesem Sinne wird es als allgemeingültig, überdauernd und letztbegründet gedacht. Können hingegen bewähre sich praktisch in konkreten Situationen (Koch 1994, 49)<sup>78</sup>, im übertragenden Sinn also in einem ‚physischen Aggregatzustand‘, der durch Veränderungen, Unsicherheit und Spezifität gekennzeichnet wird. Wissen gilt aus dieser Perspektive als direkt lehr- und vermittelbar, Können hingegen als nur durch wiederholtes Üben im konkreten Vollzug erwerbbar. Diese Auffassung wird häufig mit Aristoteles’ Unterscheidung von ‚episteme‘ als lehrbarem Wissen und ‚techne‘ als nicht lehrbare Kunst belegt (vgl. z.B. Koch 1994, 33-54). In dieser Denkweise gilt Wissen als prinzipiell mitteilbar, Können nicht. Das entspricht einer kognitiven Sichtweise (Neuweg 1999, 22f.), die Wissen als verbalisierbares und informationstechnisch einsetzbares Faktenwissen beschreibt, das sich prinzipiell in seine Einzelteile zerlegen und wieder zusammenfügen lasse (ebd.). Dieser Polarisierung kann eine „technische Rationalität“<sup>79</sup> (Schön 1983, 21ff.) zugeschrieben werden, welche Theorie als der Praxis vorausgehend begreift.

---

<sup>78</sup> Koch präsentiert eine didaktische, praxisorientierte Veröffentlichung zur „Logik des Lernens“ (1994) und legt die hier zur Diskussion stehenden Begriffe philosophisch unter Rekurs auf Platon, Aristoteles, Nikolaus von Cues, John Locke, Thomas von Aquin u.a.m. grund.

<sup>79</sup> Schön beschreibt Technische Rationalität im Hinblick auf das Professionalitätstheorem und bewertet sie als Erbe des Positivismus (1983, 21-49). überflüssig? unklar?

*Explizites und explizierbares Wissen, gewonnen aus wissenschaftlicher Forschung und aus diesem Grund als ‚objektiv‘ vorgestellt, bilden im Verständnis einer technischen Rationalität die Grundlage für intelligente Handlungen. Mit Polanyis Worten:*

„We are approaching here a crucial question. The declared aim of modern science is to establish a strictly detached, objective knowledge. Any falling short of this ideal is accepted only as a temporary imperfection, which we must aim at eliminating“ (Polanyi 1966/1983, 20).

Dementsprechend werden Formen von impliziten, subtilen, unbewussten, latenten oder ähnlich gearteten Wissensformen als unzulässig für rationale Anschlüsse ausgeklammert. Neben dieser Abwertung wird auch eine Gegenüberstellung vorgenommen, die erneut in der Tradition eines philosophischen Dualismus die Annahme der Unvereinbarkeit des dichotomisch Beschriebenen voraussetzt und festigt. Das Erkenntnisinteresse folgt einer ontologischen Vorstellung von ‚wahrem‘ oder ‚sicherem‘ Wissen, das allein aus den Wissenschaften, nicht aus den Handlungspraxen zu gewinnen sei<sup>80</sup>. „...real knowledge lies in the theories and techniques of basic and applied science“ (Schön 1983, 27). Technisch rationale Sichtweisen hierarchisieren Wissensformen ausgehend von den Grundlagenwissenschaften abwärts über die angewandten Wissenschaften, hin zur ausführenden Praxis. In umgekehrter Reihenfolge wird in dieser Logik ein Abhängigkeitsverhältnis beschrieben (vgl. dazu Schön 1983, 24; Altrichter 2000, 202f.).

In Bezug auf das Heidelberger Verfahren ist zu betonen, dass die Forscher ausdrücklich nicht einer solchen technischen Rationalität folgen wollen. Menschliches Handeln sei nicht mittels Reiz-Reaktions-Vorstellungen erfassbar, sondern es gelte der subjektiven Reflexivität, wie sie auch im oben stehenden Zitat anklang, verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 166f.). Dennoch zeigt ihre Wortwahl auch, dass sie sich den Einflüssen einer technischen Rationalität nicht gänzlich entziehen können, etwa wenn sie modellhaft von geordneten Reihenfolgen der Handlungskomponenten ausgehen, vom „Speicher für Situations-Folge-Erwartungen“ (ebd., 170) oder von „Handlungssteuerung“

---

<sup>80</sup> Heute entspricht es allgemein-, wie sportpädagogisch dem ‚state of the art‘, die Wissenschaften selbst als spezifische Praxen unter anderen zu beschreiben und den Praxen nicht nur eine eigene Dignität und Logik, sondern eine eigene Vernünftigkeit und Selbsterforschungs-Fähigkeit zuzuschreiben. Vergleiche dazu allgemein Buck (1981); Schön (1983); Clark (1995) sowie in der Sportpädagogik z.B. Scherler (1995; ders. 2004); Schierz (1989; ders. 1997); Lange (1981; ders. 1984a; ders. 1984b) u.a.m.

sprechen – verheißungsvolle Formulierungen im Hinblick auf eine erwünschte Kontrolle und Sicherheit des Handelns in sozialen Situationen. Eine Spontaneität des Lehrerhandelns wird wohl zugestanden (vgl. z.B. ebd., 172), aber diese wird eher eindimensional auf die Wirkung von Emotionen zurückgeführt. Es seien besonders impulsive und Ängstlichkeit oder Stress empfindende Lehrer, die „möglicherweise ‚spontan‘ reagieren, nur um der für sie bedrohlichen Situation zu entgehen“ (ebd., 172). Über den Weg eines strukturierten Dialogs wird das Verfahren der gelenkten Introspektion als Hilfe zur Reflexion und Kontrolle vorgängig spontanen Lehrerinnenhandelns offeriert. In diesen Beschreibungen erscheint Spontaneität im Sportlehrerhandeln als etwas zu Vermeidendes oder zu Verringerndes. Besonders die Überlegungen zu einer ‚reflection-in-action‘ lassen es aber auch zu, eine Spontaneität des Sportlehrerinnenhandelns positiv zu deuten: z.B.: als Notwendigkeit, Kreativität u.ä.m.

Treutlein, Janalik und Hanke betonen, dass sie mit ihrem Angebot zur Bearbeitung subjektiver Theorien von Sportlehrerinnen bewusst über eine rein kognitionspsychologische Betrachtungsweise hinausgehen (vgl. ebd., 167), übergehen jedoch, dass auch ihre Ausdifferenzierung des Handlungsverständnisses und Erweiterung des methodischen Instrumentariums weiterhin eng kognitivistisch entworfen ist. Insofern handelt es sich m.E. weniger um eine Distanzierung vom kognitionspsychologischen Standpunkt, als eher um eine Ausdifferenzierung desselben. Zweifellos gewinnen bei ihnen aber über die Hervorhebung subjektiver Theorien unbewusste Anteile des Sportlehrerinnenhandelns einen besonderen Stellenwert, den kognitionspsychologische Betrachtungen wiederum eher außer Acht lassen<sup>81</sup>. Es wird sich zwar zeigen, dass Treutlein et al. eher unbewusste Einstellungen<sup>82</sup> als unbewusstes Wissen im Sinne Polanyis beschreiben, aber die Sportpädagogen weisen genau wie Polanyi die unbewussten Elemente als bedeutsame Bezugspunkte des Handelns aus.

---

<sup>81</sup> Die Kognitionspsychologie konzentriert sich auf die Auslegung von Entscheidungsprozessen und vernachlässigt die unausgesprochenen, subjektiven Deutungsmuster und Alltagstheorien der Beteiligten (vgl. ebd., 167).

<sup>82</sup> Folgendes Zitat belegt diese Einschätzung: „Überall dort, wo Menschen interagieren und/oder sich mit der Objektwelt auseinandersetzen, orientieren sie sich bewusst oder unbewusst an ihren Wertmaßstäben, d.h. werden individuell spezifische normative Positionen in Form subjektiver Theorien und Grundeinstellungen handlungsleitend und –rechtfertigend“ (Treutlein et al., 1996<sup>4</sup>, 159).

Für den Fortgang der Überlegungen zum impliziten Wissen, sind nun Einschätzungen Ryles und Polanyis entscheidend, dass dieses nicht formalisierbare Wissen unumgänglich sei. Daraus resultiere, dass die intellektualistische Legende nicht in der Lage sei, Können unabhängig von Wissen und Denken zu erklären (vgl. Ryle 1969/1997, 34f.; Neuweg 1999, 120) und, dass der Prozess der Formalisierung allen Wissens als selbstvernichtend („self-defeating“; vgl. Polanyi 1966/1983, 20) einzuschätzend sei:

„But suppose that tacit thought forms an indispensable part of all knowledge, then the ideal of eliminating all personal elements of knowledge would, in effect, aim at the destruction of all knowledge. The ideal of exact science would turn out to be fundamentally misleading and possibly a source of devastating fallacies“ (Polanyi 1966/1983, 20).

Ryle diagnostiziert für die „traditionelle Theorie des Geistes“ (Ryle 1969/1997, 38) eine Missdeutung des Zusammenhangs zwischen Geist und Körper, Praxis und Einstellungen, „unbeobachtbaren geistigen Ursachen und beobachtbaren physischen Wirkungen“ (ebd.). Es sei ein geradezu mythischer Zwiespalt interpretiert worden. Ryle argumentiert gegen diesen Dualismus:

„Auch das Erwägen von Wissen ist jedoch ein Können und muss seinerseits über Wissen erklärt werden *ad infinitum*“ (Neuweg 1999, 120).

“Es gibt also intelligente Verrichtungen, die nicht durch vorhergehendes Erfassen und Heranziehen der in ihnen angewandten Prinzipien geleitet werden“ (Ryle 1969/1997, 34).

Diese Zitate weisen darauf hin, dass eine unterstellte Trennschärfe von Wissen und Können schwieriger aufrecht zu erhalten scheint, als es traditionelle Sichtweisen nahe legen, welche die Unterschiede von Wissen und Können betonen. Auch Radtke (1996) arbeitet heraus, dass nichts darüber gesagt sei, in welcher Form die Bestände einer gekonnten Handlung zusammenspielen. Die analytische Philosophie habe beispielsweise die Einwände erhoben, dass es fragwürdig bleibe, ob Fähigkeiten immer eine geistige Grundlage haben sowie, dass die Dimension des Unbewussten noch zu unerforscht sei, hier abschließende Festlegungen zu treffen über etwaige Beziehungsmuster und Operationsstrukturen von Denken und Handeln bzw. Wissen und Können (Radtke 1996, 67)<sup>83</sup>. Neuweg wiederum

---

<sup>83</sup> Auf der Grundlage des Habituskonzepts von Bourdieu, der Überlegungen Lorenzers zum symbolisierten und nicht symbolisierten Wissen und der Untersuchungen zum regelgeleiteten Sprechhandeln von Oevermann schärft Radtke die Bedeutung des Unbewussten im Hinblick auf Können (vgl. ebd., S.74-86). Auch er formuliert die Meinung, dass einer Handlung nicht

bemerkt, dass es Ryle mit der gedanklichen Ausarbeitung des ‚knowing how‘ (‚wissen wie‘, mit überwiegend nicht explizierbaren Anteilen) erstmals gelingt, die ‚Programme‘ technischer Rationalität, die sich allein auf das ‚knowing that‘ (‚wissen dass‘, als verbalisierbares Regel- oder Tatsachenwissen) konzentrieren, zu durchbrechen (Neuweg 1999, 121). Ryle bereitet damit der Idee des ‚impliziten Wissens‘ den Weg, das sich *im Können* zeige: „Wissen ist implizit im Können enthalten *und sonst nirgends*“ (ebd.; Hervorh. orig.).

Erneut zeichnet sich das mehrfach erwähnte Grundproblem ab, dass auch diese Denker die Trennung signalisierender Vokabeln übernehmen und sich folglich hinsichtlich ihrer Wortwahl und manch starr wirkender Gegenüberstellung in traditionell dualistischen Weisen denken, gleichzeitig aber besonders Ryle zugeschrieben werden kann, *Wissen und Können* über die dargestellte Argumentationslinie *zusammen zu führen*. Wenn implizites Wissen sich *ausschließlich im Können* zeigt, dann rücken Wissen und Können nicht nur näher zusammen, sie überschneiden sich, vermengen sich vielleicht gar in einer Weise, die es unmöglich macht, das eine vom anderen noch zu unterscheiden. Dualistisch geprägtes Denken mag ein Bild im Kopf nahe legen, das zwei Teilmengen ‚Wissen‘ und ‚Können‘ so zueinander in Beziehung setzt, dass sich aus ihren Überschneidungen eine Schnittmenge ergibt. Analytisch bliebe beides getrennt. Die Ausführungen Ryles und weiter unten auch die Polanyis laufen m.E. jedoch darauf hinaus, *Vorstellungen von implizitem Wissen und Können synthetisch, also vereint zu entwerfen*. Polanyi bezeichnet diesen Denkansatz auch als einen „harmonious view of thought and existence“ (Polanyi 1966/1983, 4). Dann wäre implizites Wissen eher unzureichend im Sinne einer von Können trennbaren Teilmenge beschrieben und Wissens- und Könnensausführungen überzeugen dann nicht als Beschreibungen über Dinge ‚von anderer Art‘ (vgl. z.B. Ryle 1969/1997, 19). Hingegen bieten die Überlegungen zum impliziten Wissen die Möglichkeit, bisherige Auffassungen zumindest um ein *Denken in Ähnlichkeitsrelationen* zu erweitern. Vielleicht lassen implizites Wissen und Können sich gar als ‚Eines‘ begründen. Der verfestigte

---

zwangsläufig eine geistig planende Tätigkeit vorausgehe, Können also nicht ausschließlich auf verbalisierbares Wissen zurückzuführen sein müsse. Wie hingegen implizite Wissensanteile ins Können hineinspielen, z.B. als leibgebundenes Wissen, welches nicht durch den Kopf gehe, sondern gerade leibgebunden wirke, das, so Radtke, scheine eine immer aktuellere Forschungsfrage zu sein, auf welche unterschiedlichste Forschungsrichtungen Antworten suchen (etwa die Kognitionspsychologie, die mentalistische Unterrichtsforschung, die Phänomenologie, der symbolische Interaktionismus, die analytische Philosophie (vgl. ebd.)).

Eindruck ihrer grundlegenden Unterschiedlichkeit entstammt wohl nicht zuletzt auch einer tradierten Sprachregelung und damit verbundenen ‚Bildern im Kopf‘. Vorstellungen von Können begründen einen ‚körperlichen Ort‘ und solche von Wissen einen davon getrennten ‚geistigen Ort‘. Verbindungen werden wohl ebenfalls angenommen, jedoch eher in dualismusstärkender Weise, denn in einer, welche die dualistischen Vorannahmen hinterfragt.

Um nun zunächst intensiver die Idee des impliziten Wissens zu erörtern, soll Polanyi als derjenige heraus gestellt werden, dem ein differenzierter wissenschaftstheoretischer Unterbau für das Phänomen des impliziten Wissens zu verdanken ist (vgl. Neuweg 1999)<sup>84</sup>. Neuweg betont, damit gehe Polanyi über Ryle hinaus. So bewertet Neuweg denn auch Polanyis Denkansatz viel mehr als „eine Phänomenologie des Könnens“ (Neuweg 1999, 135), eine „Theorie des Erkennens und Tuns“ (ebd., 134), „eine Theorie des impliziten Denkens“ (ebd., 138), als eine Theorie des Wissens. Überzeugt Neuwegs Einschätzung, dann wird in dieser Zusammenschau möglicher Synonyme bereits deutlich, dass Polanyi ‚Wissen‘ nicht als Ansammlung von Informationen oder Erkenntnissen deutet, wie es ein dualistisches Denken in überdauernden Eigenschaften, Gesetzen oder Essenzen nahe legt (vgl. Kapitel 1). Können, Erkennen, und Tun verweisen vielmehr auf Prozesse und Dynamiken, die sich stetig wandeln und entwickeln. In diesem Sinn trifft Polanyi auch pragmatistische und nicht-dualistische Auffassungen, wengleich zu betonen ist, dass er als erklärter Realist zugleich offenbar dualismusförderlich zwischen Erscheinung und Wirklichkeit unterscheidet (vgl. Polanyi 1966/1983; Neuweg 1999, 145 u. 148). Polanyi spricht z.B. von „knowledge of reality“ (Polanyi 1966/1983, 33) und beschreibt die Aufgabe von Forschung als „discovery“ (ebd., 20ff) und als „pursuit of a hidden truth“ (ebd., 25). Neuweg konstatiert diesbezüglich eine Ambivalenz zwischen der Selbst- und Außenwahrnehmung Polanyis, denn trotz seiner eigenen dualistischen Aussagen könne Polanyi als dualismuskritischer Denker eingeordnet werden:

„Wie schwierig es ist, Polanyi in der Monismus-Dualismus-Dichotomie zu verorten, zeigt sich etwa, wenn Marjorie Grene, eine sehr

---

<sup>84</sup> Neuweg (1999) stellt Michael Polanyi als ‚Denkvater‘ des impliziten Wissens vor. In seinem Werk „The Tacit Dimension“ (1966/1983) entwickelt Polanyi eine Theorie mentaler Akte, die naturwissenschaftliche, erkenntnistheoretische, anthropologische und psychologische Denkrichtungen zusammenbringt.

intime Kennerin seines Schaffens, festhält, Polanyi selbst habe gemeint, den Dualismus wiederzubeleben, tatsächlich aber daran gearbeitet, ihn zu widerlegen“ (Neuweg 1999, 125).

Die Forschungen zum impliziten Wissen setzen gegen die ‚intellektualistische Legende‘, dass Können nicht erst einer „intellektuellen Schattenhandlung“<sup>85</sup> (Neuweg 1999, 69) bedürfe. Es handele sich bei dieser irreführenden Vorstellung um eine „Kategorienverwechslung“, die das Geistige dem Körperlichen gegenüberstellend als *von anderer Art* beschreibe<sup>86</sup> (vgl. Ryle 1969/1997, 17ff.). Vernünftige Handlungen würden sich von unvernünftigen „nicht durch ihre Herkunft, sondern durch ihre Ausführung“ (Ryle 1969/1997, 35; vgl. auch ders. 59; sowie Neuweg 1999, 72) unterscheiden.

„‚Intelligent‘ kann nicht mit Hilfe von ‚intellektuell definiert werden, noch ‚können‘ mit Hilfe von ‚wissen‘; ‚seine Gedanken bei der Sache haben, die man tut‘ heißt nicht ‚Nachdenken über das, was man tun soll, und es trotzdem tun‘. Wenn ich etwas mit Intelligenz tue, dann tue ich nur ein Ding und nicht zwei. Meine Handlung hat eine besondere Art oder Ausführung, nicht besondere Vorgänger“ (Ryle 1969/1997, 35f.).

Das Zitat belegt ein Schwenken des Blickwinkels, weg von Überlegungen zum Wesen oder zur Essenz von ‚Wissen‘ und ‚Können‘, hin zur *Art und Weise* einer Wissens- oder Könnens-*Operation*, zum Modus also eines ihnen entsprechenden Handlungsvorgangs:

„We can, accordingly, interpret the use of tools (...) as further instances of the art of knowing“ (Polanyi 1966/1983, 7).

---

<sup>85</sup> Ryle spricht von „innerliche Schattenaufführung“ (Ryle 1969/1997, 61).

<sup>86</sup> Ich deute Ryles Ausführungen so, dass diese Kategorienverwechslung aus einem erkenntnistheoretischen Dilemma entstanden ist, da anders das Problem der Willensfreiheit des Menschen nicht mit der Überzeugungskraft des Determinismus in Einklang zu bringen schien (vgl. Ryle 1969/1997, 17ff.). Obwohl der Determinismus auf mechanische Probleme Antworten anbot, schien die Universalität seiner Geltungsansprüche, also auch hinsichtlich sozialer oder psychologischer Fragen etwa, wohl recht überzeugend. Ryle reflektiert: „Als Galilei bewiesen hatte, daß seine wissenschaftlichen Forschungsmethoden imstande waren, eine mechanische Theorie zu liefern, die alles Räumliche erfasste, da entdeckte Descartes in sich zwei widerstreitende Motive. Als ein Mann von genialer wissenschaftlicher Begabung konnte er den Behauptungen der Mechanik nur beipflichten, jedoch als religiöser und sittlicher Mensch konnte er nicht, wie Hobbes, die niederschmetternde Folge dieser Anschauung hinnehmen, die menschliche Natur unterscheide sich von einem Uhrwerk bloß durch den Grad der Kompliziertheit. Das Geistige konnte nicht einfach eine Variante des Mechanischen sein. Er und spätere Philosophen bedienten sich daher des folgenden verständlichen, aber nichtsdestoweniger irigen Auswegs (...). Geister sind Dinge, aber Dinge von anderer Art als Körper; geistige Vorgänge sind Ursachen und Wirkungen, aber Ursachen und Wirkungen anderer Art als Körperbewegungen. Und so weiter (...). Daß diese Annahme der Kern der Lehre war, läßt sich daraus ersehen, daß von Anfang an die wechselseitige Beeinflussung von Körper und Geist als große theoretische Schwierigkeit empfunden wurde“ (Ryle 1969/1997, 18f.).

Damit betonen Ryle und Polanyi denselben Aspekt wie Dewey, der beständig argumentiert, dass intelligente Handlungen sich nicht hinsichtlich ihres Wesens, sondern hinsichtlich ihrer Vollzugsweisen von weniger intelligenten Handlungen unterscheiden (vgl. z.B. Dewey 1916/2000, 75). Neuweg wiederum markiert, dass Ryle nicht absolut gegen geistige oder denkende Tätigkeit redet. Intelligentes Handeln könne erstens durchaus selbst im Modus des Denkens Gestalt annehmen, „dann ist ‚denken‘ ein Verb, das tatsächlich *ein Tun* meint“ (Neuweg 1999, 69) und zweitens kann Handeln ‚denkend‘ stattfinden. „[H]ier ist ‚denken‘ ein adverbiales Verb, das *Handeln näher qualifiziert*, kein Tunwort, das eine Zusatzhandlung zur Handlung meint“ (ebd.). Ryle verabschiedet ‚lediglich‘ die Vorstellung, dass intelligentes Handeln eine *zusätzliche, vorausgehende, geistige* Tätigkeit benötige (vgl. Ryle 1969/1997, 59; Neuweg 1999, 69 u. 100ff.), eine Vorstellung, die er zeitgenössisch als die „offizielle Lehre“, die „offizielle Doktrin“ (ebd., 7) einstuft und die gegenwärtig zwar als abgeschwächt, jedoch nicht als wirkungslos eingeschätzt werden kann.

Das Vermögen zur Vernunft, zur Intelligenz, zur Wahrheitsfindung u.ä., so Ryle, sei traditionell für einen besonderen Bereich menschlicher Tätigkeit reserviert worden: dem des intellektuellen Theoretisierens. Vernünftiges Handeln wurde in Ableitung dessen nur in der Weise als möglich begriffen, dass die Praxis der Theorie folge.

„Vernünftig handeln hieß daher, seine nichttheoretischen Neigungen von seiner Erkenntnis der Wahrheiten über die Lebensführung leiten lassen“ (ebd., 28).

Ryle stellt dieser Sichtweise gegenüber, die intelligente Praxis sei

„nicht ein Stiefkind der Theorie. Im Gegenteil, Theoretisieren ist eine Praxis unter anderen, und man kann sich dabei dumm oder intelligent anstellen“ (ebd., 28).

Auch begreift Ryle das Theoretisieren weder als vorrangige menschliche Geistestätigkeit, noch sei sie ihrem „Wesen nach eine private, schweigende oder innerliche Operation“ (ebd., 29). Die Verbindung dieser zwei Annahmen stelle vielmehr „eine der Hauptstützen des Dogmas vom Gespenst in der Maschine“ (ebd.) dar. Ryle argumentiert ebenso wie Dewey, dass Intelligenz sich seiner Auffassung nach weder im Erwägen von Regel oder Sätzen noch im Genügen von

Kriterien erschöpfe, sondern, dass die *Anwendung* derselben als notwendige Bedingung betrachtet werden solle (vgl. ebd., 31). Dewey wiederum vermutet:

„'Anwendung' gilt vielen als ein schwer erträgliches Wort. Es legt den Gedanken an ein fertiges und vollständiges äußerliches Werkzeug nahe (...)“ (Dewey 1925/1995, 163).

Da Anwendung menschlichen Gebrauch bedeutet, vermutet Dewey, sie erinnere gemeinhin an Äußerlichkeit und Willkür. Für Dewey liegt der Wert einer Anwendung von Wissen aber in der Zuschreibung von Bedeutungen. Selbst ein vom Alltag abstrahiertes Wissen über „Ordnungen, Beziehungen, Universalien“ (ebd., 405) gewinnt seiner Meinung nach nur dann Bedeutung als Wissen, Erkenntnis oder Reflexionsgegenstand, wenn es anwendbar sei auf „individualisierte Existenzen“ (ebd., 406). *Erst die Anwendbarkeit qualifiziert in Deweys Verständnis Wissen als Wissen*, verleiht diesem Bedeutung und Wert (vgl. ebd., 405f.). *Auch Sinnfragen begreift Dewey in engem Bezug zur Anwendung*. Sinnfragen werden bis heute häufig als Aufgabenfeld dessen beschrieben, was als ‚reines Denken‘ vorgestellt wird. Wo es aber um den Sinn und die Frage nach dem ‚Wozu‘ geht, da wird die Möglichkeit zu einem engen Praxisbezug oft nicht gesehen oder als sinnvoll erachtet. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit belegt ähnliche Denkweisen auch für sportpädagogische Argumentationslagen. Dewey aber denkt Sinn und Anwendung zusammen. Als Beispiel nennt er die ‚Tragbarkeit‘ von Dingen und äußert: Nachdem ‚Tragbarkeit‘ hinsichtlich ihres Sinns einmal begriffen werde,

„wird sie zu einer Art und Weise, andere Dinge zu behandeln; sie wird weiter ausgedehnt. Wann immer eine Gelegenheit dazu besteht, wird sie verwendet; die Anwendung hört nur dann auf, wenn sich ein Ding weigert, auf diese Weise behandelt zu werden. Und selbst dann mag die Weigerung nur eine Herausforderung darstellen, den Sinn von Tragbarkeit zu entwickeln, bis das Ding transportiert werden kann“ (Dewey 1925/1995, 186).

Ein neu begriffener Sinn werde tendenziell auf alles angewendet, was sich diesem Zugriff nicht offensichtlich widersetzt, „wie ein Kind ein neues Wort benutzt, wann immer es eine Gelegenheit dazu bekommt“ (ebd., 187). Dewey zufolge prägen solchermaßen zugewiesene Bedeutungen die Weise der Bewältigung von Situationen. Sie validieren oder falsifizieren sich im Umgang mit der Situation, deren Bedingungen Beschränkungen mit sich bringen. Im Prozess der Anwendung werde so die Reichweite von Sinn und Bedeutung geprüft und gegebenenfalls gesichert. Insofern seien Sinn und Bedeutung in neuen Situationen je nur hypothetisch zu unterstellen und über das Mittel der Anwendung zu bestätigen.

Mögliche Antworten auf Fragen nach dem Sinn der Dinge verbleiben in Deweys Ansicht ohne prüfende Anwendung gewissermaßen hülsenhaft.

Für die vorliegende Arbeit ist nun folgende Schlussfolgerung bedeutsam: Mit dieser Anhebung des Stellenwerts von ‚Anwendung‘ und der Zusammenführung von ‚Anwendung‘ und ‚Intelligenz‘ bei Ryle wie bei Dewey geht auch die Synthese von Wissen und Können einher. Untersuchungen zum intelligenten Handeln, wie sie von Ryle, Polanyi oder Dewey, aber auch aktuell von Radtke, Neuweg oder Vertretern einer Professionstheorie vorliegen, die sich verstärkt für Handlungslogiken interessieren (z.B. Combe & Helsper 1996; Oevermann 1996; Wimmer 1996), lassen die Grenzen zwischen Wissen und Können zunehmend verschwimmen<sup>87</sup>. Während die ‚intellektualistische Legende‘ beides trennt und ein Abhängigkeits-, wie auch zeitliches Folgeverhältnis konstruiert, denken die genannten Gewährsmänner gewissermaßen synthetisch oder auch harmonisch.

„Das Erwägen von Sätzen ist selbst eine Tätigkeit, die mehr oder weniger intelligent, mehr oder weniger dumm ausgeführt werden kann. Aber wenn zur intelligenten Ausführung einer Tätigkeit eine vorhergehende theoretische Tätigkeit nötig ist, und zwar eine, die intelligent ausgeführt werden muß, dann wäre es logisch unmöglich, daß irgend jemand in diesen Zirkel eindringen könnte“ (Ryle 1969/1997, 34).

Dieses „Regressargument“<sup>88</sup> wird von Neuweg sehr ausführlich reflektiert, (vgl. Neuweg 1999, 59-125), didaktisch gewendet (vgl. ebd., 367ff.) und speziell für das Problem des Lehrerhandelns ausgearbeitet (vgl. Neuweg 2002).

„Die Verdopplung des Handlungsprozesses führt offenbar zu einem unendlichen Regreß. Wenn intelligent handelt, wer überlegt handelt, dann überlegt intelligent, wer überlegt überlegt usw. Intelligentes Handeln wäre unmöglich, wenn jede Handlung von einer Instruktionstätigkeit abhängt, der ihrerseits ja eine Instruktionstätigkeit vorausgehen müßte und so weiter“ (Neuweg 1999, 103).

---

<sup>87</sup> Schon ein Blick auf die Ethymologie von ‚Wissen‘ und ‚Können‘ zeigt an, dass beide zueinander in enger Verbindung zu stehen scheinen. Das gotische Wort ‚kunnan‘ wird als sprachliche Wurzel für ‚Können‘ angegeben, welches mit ‚wissen‘, ‚verstehen‘, ‚erkennen‘ übersetzt wird. Demnach scheint es wenig verwunderlich, dass sich eine Trennlinie zwischen beiden Begriffen schwer ausmachen lässt. Offenbar entstammen sie kulturell einer gemeinsamen sprachlichen Quelle.

<sup>88</sup> Zum Regressargument formuliert Neuweg: „Der Intellektualist führt die Intelligenz einer inneren oder äußeren Verrichtung auf bewußte oder unbewußte Regulationsprozesse in einer Schattenwelt zurück. Er gelangt mit diesen Erklärungsbemühungen in infinite Regresse und muß diesen Regreß an irgendeiner Stelle abbrechen, indem er zugibt, daß zumindest diese letzte Handlung intelligent per se ist. Damit gibt er aber zu, daß bewußte oder unbewußte Regelverarbeitung nicht notwendige Bedingung für intelligentes Handeln ist und muß sich die Frage gefallen lassen, warum sie das überhaupt je sein soll“ (Neuweg 1999, 118).

Die herangezogenen Forschungen zum impliziten Wissen beschreiben eine Vorstellung von explizierbarem Regelwissen, das Können *nicht* vollständig anzuleiten vermöge. Weitergehend wird die Möglichkeit begründet, Können selbst als Wissen in impliziter Form betrachten zu können. Polanyis bekannte Äußerung „(...) we can know more than we can tell“ (Polanyi 1966/1983, 4, 8 u. ähnlich 18) bringt die Idee des impliziten Wissens auf den Punkt. Träfe der Gedanke zu, dass unser Wissen grundsätzlich einem Computer ähnlich in Datenbanken gespeichert und jederzeit abrufbar zur Lösung von Problemen oder komplexen Situationen zu denken sei, so gäbe es weiter nichts zu tun, als dieses Wissen zu vermehren, zu ordnen und anzuwenden. Dann wäre es auch kein Problem, Wissen schlicht weiterzuvermitteln und eine 1:1-Umsetzung durch die Lernenden dürfte erwartet werden. Gerade dies wird aber als schwierig bis unmöglich bewertet und bildet den Anlass zu zahlreichen Untersuchungen über das Verhältnis von Wissen und Können. Die Wissensverwendungsforschung bildet hier einen neueren Forschungszweig.

Interessanterweise formulieren auch Ryle und Polanyi ihre Ansichten zur Implizität von Wissen ontologisch, das heißt im Stile von Objektivität und ‚Sosein‘ vermittelnden Seins-Aussagen; zudem nicht selten in dualistischer Manier, dort z.B. wo sie Gegensätze zwischen eigenen Aussagen und intellektualistischer Legende oder auch zwischen ‚implizit‘ und ‚explizit‘ entwickeln. Implizites Wissen wird als Phänomen präsentiert, dem eine, und nur eine ‚richtige‘ Beschreibung zu entsprechen scheint. Implizität wird nicht als eine Bezeichnung, sondern als ein objektiv Reales, nicht als ein Gemachtes, sondern als ein Entdecktes vorgestellt. Zu dieser Darstellungs- und Verstehensweise wird in der vorliegenden Arbeit zwar, wie mehrfach betont, Distanz eingenommen. Die Ergebnisse werden aber hinsichtlich ihrer neuwertigen Differenzierungsleistung wert geschätzt. Wissen und Können werden in neuer Weise in Beziehung zueinander gesetzt und auf diesem Weg gelangen Ähnlichkeiten und Zusammenhänge in den Blick, wo vormals Unterschiede betont wurden (vgl. z.B. Dewe et al. 1992, 78ff.; Radtke 1996, 37ff.; Neuweg 1999, 100ff.; Neuweg 2002, 17). Die Beschreibungen zum impliziten Wissen empfehlen Annahmen über Wirkungsweisen dieses gedanklichen

Konstrukts, das als nicht verbalisierbar und nicht formalisierbar in neuer Weise differenziert beschrieben wird<sup>89</sup> (vgl. Polanyi 1966/1983; Neuweg 1999, 16ff.).

Die Analysen von Treutlein, Janalik und Hanke unterscheiden sich von den hier dargelegten Überlegungen zum impliziten Wissen nun gerade dadurch, dass sie versuchen, Implizites zu explizieren<sup>90</sup>. Sie setzen voraus, dass das implizit Angenommene in Form so genannter „Subjektiven Theorien“ von Sportlehrerinnen prinzipiell oder näherungsweise beschrieben werden könne. *Obwohl also die Annahme einer Implizität der Wirkung auf das Handeln geteilt wird, bezeichnen ‚subjektive Theorien‘ dennoch eine andere Vorstellung, als die über ‚implizites Wissen‘, wie es oben beschrieben wurde.* Beides wird als implizit wirkend gedeutet, jedoch gilt Letzteres als nicht verbalisierbar, während von subjektiven Theorien angenommen wird, dass sie von den Handelnden in Sprache gefasst werden können. Subjektive Theorien werden von der Kognitionspsychologie als menschliche Handlungen beeinflussend und prinzipiell verbalisierbar eingestuft (vgl. Dewe et al. 1992, 83; Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 165). Sie bezeichnen dann nicht in dem nachfolgend noch zu erläuternden)Sinn ein ‚implizites Wissen‘, das im Hintergrund aktiviert wäre (siehe unten), sondern sie bezeichnen eher persönliche Einstellungen, Emotionen, Bewertungen und Denkvorgänge der Beteiligten, die das Handeln im Hintergrund beeinflussen. Sie bezeichnen in diesem Verständnis einen individuellen Wert- und Normhorizont, der die persönlichen Ausdeutungen von Situationen lenkend gedacht wird und bezüglich seiner latenten Wirkung auf Handlungen dem Phänomen des impliziten Wissens nahe zu sein, aber eben nicht dem selben zu entsprechen scheint.

---

<sup>89</sup> Dies ist ein Hauptargument gegen die cartesianische Denktradition, die der Computertheorie des Geistes den Weg bereitet, denn gerade die nicht formalisierbare Eigenlogik menschlicher Intelligenz hebt diese von der so genannten künstlichen Intelligenz, die sich nur in vorgezeichneten und streng formalisierten Bahnen zu bewegen in der Lage ist, ab (ebd.). Nicht-Formalisierbarkeit bedeutet zugleich hohe Flexibilitätspotentiale und vielfältige Freiheitsgrade, die wiederum Entwicklung und Kreativität überhaupt erst ermöglichen.

<sup>90</sup> Subjektive Theorien scheinen nicht notwendigerweise unbewusst sein zu müssen, denn Lehrpersonen können m.E. auch ganz bewusst vertreten, was Treutlein et al. als „Elemente subjektiver oder Alltagstheorien von Lehrern“ bezeichnen, z.B. „Schüler lernen nichts von sich aus“ (Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 165). Dennoch herrscht offenbar die Annahme vor, dass eine Bewusstmachung in der Regel vonnöten ist und so stellen auch Treutlein, Janalik und Hanke das Bewusstmachen als wichtigen Schritt (ebd., 9, 11, 18) heraus, sprechen aber auch von „Rekonstruktion“ (z.B. ebd., 16), was die Problematik dessen, was bewusst und was unbewusst ist, sprachlich umgeht. Einleitend stellen sie aber fest: „Untersuchungen belegen, daß vielen Lehrern kaum bewusst ist, welche spezifischen Verhaltensweisen besonders nachhaltig auf ihre Schüler wirken und damit letztlich Erfolg oder Mißerfolg in der unterrichtlichen Interaktion bestimmen“ (Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 5)

„Jeder Mensch benützt im Alltagshandeln subjektiv-kognitive Deutungsmuster als Beurteilungs- und Entscheidungshilfen. Dabei handelt es sich um mehr oder weniger ausformulierte oder feststehende Erklärungen zu den wichtigsten Fragen seiner Lebenswelt/seines Arbeitsfelds“ (Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 165).

Der Versuch, diese Deutungsmuster über das Sprechen bewusst zu machen erinnert auch an Freuds psychoanalytischen Therapieansatz. Auch hier wird das Unbewusste als handlungs- und verhaltensregulierend gedeutet und die Versprachlichung als ein Weg zum Umgang mit lebenspraktischen Problemen gedeutet<sup>91</sup>. Wenngleich die Kognitionspsychologie von der klassischen Psychoanalyse Freudscher Prägung zweifellos vieles unterscheidet, zeigt dies dennoch, dass Vorstellungen von subjektiven Theorien eine mögliche Auslegung der prominenten Metapher vom Unbewussten bzw. von unbewussten handlungsleitenden Elementen zu sein scheint. Gedanken über ‚implizites Wissen‘ legen diese Metapher in eigener Weise aus, Auffassungen über die Bedeutung von Trieben im menschlichen Handeln in wiederum anderer Weise. Bemerkenswert erscheint mir aber auch die Beobachtung, dass Auffassungen über ‚subjektive Theorien‘ gegenwärtig in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten als ungebrochen überzeugend bewertet zu werden scheinen (vgl. z.B. Müller 2004, Schwarz-Govaers 2005, Oehme 2007, Majer 2008). Insofern können die Überlegungen von Treutlein, Janalik und Hanke auch heute als aktuell und in mancher Hinsicht nahe zu pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Gedanken bewertet werden. Es lassen sich in ihnen aber auch Vorannahmen beobachten, die in Anlehnung an Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit als seins-orientiert eingeordnet werden können. Die nachfolgende Darstellung wird verdeutlichen, dass die Vorstellungen vom impliziten Wissen sich mit der Beschreibung subjektiver Theorien hinsichtlich *dieser handlungstheoretischen Prämissen unterscheiden*. Es bleibt aber eine Nähe beider Konzepte in Bezug auf die Vorstellung der Implizität und Hintergrund-Wirkung von Handlungselementen festzuhalten.

---

<sup>91</sup> Vgl. dazu z.B. eine Einschätzung Bucks, welche er im Rahmen seiner Überlegungen zur „Unterscheidung der Reflexion auf das ‚Unbewusste‘ der Psychoanalyse und der hermeneutischen Vergegenwärtigung von unausdrücklich gebliebenem Sinn“ (Buck 1981, 62) so vornimmt, dass er das Unbewusste als das „unbewusst Gewordene“ (ebd.) bezeichnet. Als „ursprüngliche Themen des Bewusstseins“ (ebd.) seien sie gerade deshalb „nicht ohne Mithilfe des Therapeuten zu vergegenwärtigen“, weil sie nicht lediglich als abgesunken, sondern als aktiv verdrängt gedeutet würden.

Um die Unterschiedlichkeit der handlungstheoretischen Vorannahmen zu belegen, ist noch einmal auf Neuwegs Interpretation der Analysen Polanyis Bezug zu nehmen. Neuweg betont unter Rekurs auf Polanyi, dass implizites Wissen nicht mit individueller Meinung oder bloßer Intuition zu verwechseln sei, sonst würde es den Namen ‚Wissen‘ nicht verdienen (ebd., 24). Als solches müsse es auch als lern- und umlernbar sowie als diagnostizierbar zu deuten sein. Die aber wohl entscheidende Idee Polanyis über implizites Wissen (die im übrigen als Merkmal und Eigenschaft in ontologischer Sprachwahl bezeichnet wird), kann als eine ihm eigene Struktur, die als eine „von-auf-Struktur“ deklariert wird, begriffen werden:

„Immer achten wir *von* etwas Fundierendem, das wir nicht als es selbst in den Blick nehmen, sondern instrumentell nutzen, *auf* etwas Fundiertes, dem unser eigentliches Interesse gilt“ (Neuweg 1999, 137; Hervorh. D.R.).

Ohne weit greifend auf wahrnehmungspsychologische Analysen einzugehen, werden dennoch begrenzte Aussagen über Polanyis Grundverständnis als notwendig erachtet. Der im Zitat bezeichnete Wahrnehmungsvorgang wird als aktive und konstruktive Lenkung beschrieben. Wahrnehmung widerfährt in diesem Verständnis der Einzelnen nicht, sondern sie bildet eine aktive Suche nach Anhaltspunkten, die auf eine Wirklichkeit hindeuten<sup>92</sup>. Diese Wirklichkeit versteht Polanyi als objektiv gegeben (vgl. Polanyi 1966/1983, 21; Neuweg 1999, 146ff.). Mit anderen Worten: Polanyi setzt voraus, dass zwischen Erscheinung und Wirklichkeit zu trennen sei. Die aktive und konstruktive Leistung jedes Einzelnen richte sich auf das Bestreben, Beständiges innerhalb des sich stetig Wandelnden zu deuten (vgl. ebd., 148). Polanyi interpretiert Wissen folglich einerseits konstruktivistisch-subjektivistisch im Hinblick auf die aktiven Versuche der Individuen, Bleibendes im Kontingenten zu markieren. Andererseits setzt Polanyi eine objektive Wirklichkeit, eine gegebene Realität voraus, auf die Versuche der Wissensbildung und –anwendung Bezug zu nehmen gefordert sind. Neuweg bewertet diese realistische Grundauffassung Polanyis besonders für didaktische Überlegungen als notwendige Bedingung:

---

<sup>92</sup> Dewey argumentiert ganz ähnlich. Es sei nicht eine Summe von Sinneseindrücken, die auf uns von außen einwirkten und so zu einer passiv erworbenen Vorstellung von Dingen führe, sondern es sei unsere Weise auf Dinge im Hinblick auf ihre Bedeutung für unsere Handlungen zu reagieren, die Vorstellungen und Bedeutungen erst erzeuge (vgl. Dewey 1916/2000, 50f. sowie den Gedanken fortführend in der vorliegenden Arbeit Kapitel 4).

„(...) erst durch die Verschmelzung des Persönlichen mit dem Objektiven (PK, S. xiv) erwirbt Polanyi u.E. überhaupt die Eintrittskarte in die Didaktik. Diese nämlich ist überhaupt nur sinnvoll zu denken, wenn Lehrende von Lernenden mit Gründen unterschieden werden können. Auch wenn die Rollen zwischen Lehrer und Schüler getauscht werden können, so muß sie doch immer unterstellen, daß jemand zu einem bestimmten Zeitpunkt und in bezug auf einen bestimmten Wirklichkeitsaspekt nicht nur einfach anderes, sondern auch objektiv Richtigeres oder Zweckmäßigeres wissen kann als ein anderer. Wo ‚alles nur Konstruktion‘ ist, da läßt sich nicht einmal mehr begründen, warum jemand von einem anderen überhaupt etwas lernen sollte. Das Unternehmen Didaktik steht und fällt mit der Anerkennung, daß es eine von den Subjekten unabhängige Schiedsinstanz gibt, an der die relative Wahrheit von Wissen aufgewiesen werden kann. Und selbst die wohl angemessenere Forderung, daß zumindest die Falschheit oder Unzweckmäßigkeit eines bestimmten Wissens subjektunabhängig aufweisbar sein muß, impliziert eine subjektunabhängige Wirklichkeit, an der ein je bestimmtes Wissen scheitern kann“ (Neuweg 1999, 146).

Neuweg unterstützt demnach Polanyis Sichtweise, dass es eine von den Menschen unabhängige Realität geben müsse. Es ließe sich jedoch an Neuweg die Frage richten, ob denn nicht Lehrende von Lernenden auch hinsichtlich der Qualität ihrer Konstruktionen mit guten Gründen voneinander unterschieden werden können. Zu denken ist etwa an Kriterien der Nützlichkeit, Kohärenz, Anschlussfähigkeit, Offenheit, Überzeugungskraft oder auch des Differenzierungsgrades ihrer Konstruktionen. Aus pragmatistischer Sicht deute ich Neuwegs Plädoyer für die Anerkennung einer subjektunabhängigen, objektiven Realität als Synonym für die Existenz eines ‚Allgemeinen‘. Entsprechend wären Lehrende besser als Lernende in der Lage, dieses Allgemeine zu beschreiben. Aus pragmatistischer Sicht entspricht jedoch das Nachsinnen über die Existenz oder Nicht-Existenz eines Allgemeinen oder auch Objektiven einer falsch gestellten Frage. Die Vorannahme der prinzipiellen Möglichkeit zur Erörterung eines Sachverhalts von einem allgemeinen Standpunkt her, wird bereits als unmöglich bewertet wird. Es ist u.a. Rorty, der betont, dass man den Beschränkungen der eigenen Person, wie denen der eigenen sozialen Gemeinschaft nicht entkommen könne (vgl. z.B. Rorty 2005). Auch wenn die Tradition einer objektivistischen Erkenntnistheorie die Auffassung nahe lege, „jeder *müsse* in den Tiefen seiner Seele danach trachten, Abstand von den Dingen zu gewinnen“ (ebd., 27; Hervorh. orig.), ließe sich der Wunsch nach Objektivität besser durch den „Wunsch nach möglichst weitgehender intersubjektiver Übereinstimmung“ (ebd., 15) ersetzen. Der „Konzeption des Gottesstandpunktes“ (ebd., 21) nicht weiter zu folgen, schaffe erst die Freiräume, sich den Beschränkungen der eigenen Person und Gemeinschaft

zuzuwenden und diese konkret zu bearbeiten, um auf diesem Weg spürbare Fortschritte zu erzielen<sup>93</sup>.

Neuweg hingegen führt die Unterscheidung zwischen einem „psychologischen (oder lerntheoretischen) Konstruktivismus“ und einem „ontologischen Konstruktivismus“ (ebd., 145) ein: Ersterer bezeichne individuelle Näherungsversuche an Wirklichkeit über das Mittel mehr oder weniger passender Konstruktionen und „scheint mittlerweile universell zu sein“ (ebd.). Letzterer hingegen interpretiere Wirklichkeit selbst als Vorstellung, Fiktion, Konstrukt und erscheine vielmehr als „absurd: Jedermann zeigt in seinem Verhalten fortlaufend, daß er an die Existenz einer von ihm unabhängigen Wirklichkeit glaubt“ (ebd.). Genau diese von Neuweg verwendete Unterscheidung aber und die damit verbundene Frage nach der Existenz oder Nicht-Existenz einer objektiven Wirklichkeit, bewertet Rorty als wenig hilfreich und plädiert dafür, die Gegenwart zur Konstruktion von zukünftig brauchbaren und vor einer solidarischen Gemeinschaft gerechtfertigten Überzeugungen zu nutzen.

Nach diesem kurzen aber notwendigen Gedankenbogen zur Relation von Wissen, Wahrnehmung und Konstruktion, komme ich jetzt zurück zu Polanyis differenzierten Beschreibungen des impliziten Wissens:

Implizites Wissen ermöglicht Polanyi zufolge, ein Ganzes zu verstehen, ohne die Einzelheiten dieses Ganzen beschreiben zu können<sup>94</sup>. Während explizites

---

<sup>93</sup> Rorty veranschaulicht seine Auffassung mit Hilfe des Wortpaars von ‚Objektivität‘ und ‚Solidarität‘. Es entspräche einer „objektivistischen Tradition“ (ebd., 13), Solidarität auf Objektivität zu gründen, indem Solidarität aus ihrer Spezifik im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft herausgehoben und im Gegenzug auf ein Allgemeines, alle Menschen in gleicher Weise Betreffendes, bezogen würde. Wahrheit werde in dieser Tradition als Übereinstimmung mit einer objektiven Realität gedeutet und Solidarität als „nicht gruppengebunden, weil sie eine ahistorische menschliche Natur zum Ausdruck bringt“ (ebd., 13). Rorty stellt dieser Deutung gegenüber, dass es nützlicher sei, Objektivität auf Solidarität zurückzuführen. Dies erlaube erstens, Metaphysik und Erkenntnistheorie gänzlich zu verabschieden, da der Blick nicht mehr auf ein Allgemeines, ein Transzendierendes, ein Über-Gemeinschaftliches oder Zugrundeliegendes gerichtet werde. Zweitens ermögliche diese Aufgabe die Konzentration auf die Verbesserung von Rechtfertigungen innerhalb einer Gemeinschaft. Nicht als realistisch und nicht als relativistisch, sondern am ehesten als ethnozentristisch sei dieses Verhalten zu bezeichnen, d.h.: „das Menschengeschlecht einteilen in diejenigen, vor denen man seine Überzeugungen rechtfertigen muß, und die übrigen“ (ebd., 27). Drittens erlaube diese Sichtweise das konkrete Bearbeiten des Hier und Jetzt im Hinblick auf eine konkret verbesserte Zukunft. Fortschritt wird dann nicht als „das Zusteuern auf einen für die Menschheit irgendwie im voraus eingerichteten Ort“ gedacht, „sondern als eine Möglichkeit, interessantere Dinge zu tun und interessantere Personen zu sein“ (ebd., 23). Das Ziel des Entdeckens würde frei gegeben zugunsten des Machens und Konstruierens von nützlichen und überzeugenden Produkten.

Wissen und Denken die Aufmerksamkeit auf den Gegenstand der Reflexion richtet, wird implizitem Wissen attestiert, dass es den Gegenstand der Reflexion gewissermaßen in den Hintergrund der Aufmerksamkeit verlagere und sein Interesse von diesem auf etwas lenke, das zu diesem in Bezug steht und zu einem Fingerzeig, einem Hinweis des Begreifens und Bewältigens avancieren kann. Neuweg stellt fest, dass sich nicht ausdrücken lasse, wie diese Leistung erbracht werde, doch Polanyi unterscheidet „two terms of tacit knowing“ (Polanyi 1966/1983, 9), von Neuweg auch als *Fokalbewusstsein* und *Hintergrundbewusstsein* (vgl. Neuweg 1999, 138) bezeichnet.

„Such is the functional relation between the two terms of tacit knowing: we know the first term only by relying on our awareness of it for attending to the second (...). Using the language of anatomy, we may call the first term proximal, and the second term distal. It is the proximal term, then, of which we have a knowledge that we may not be able to tell“ (Polanyi 1966/1983, 10).

Und Neuweg interpretiert:

„Lernen und Entwicklung sind in einer solchen Theorie aufzufassen als das Entstehen zunehmend mächtigerer hintergrundbewusster Terme, die zunehmend mächtigere distale Terme aufschließen helfen. Didaktisches Handeln ist systematische Hilfe zur Integration von Teilen zu Ganzen“ (Neuweg 1999, 138.).

Das, worauf sich das Fokalbewusstsein konzentriert, besitze immer Voraussetzungen und sei diesbezüglich als ein Fundiertes zu begreifen: Es könne fundiert sein in Werte oder Normen oder in Teilelemente, die das Ganze, die Gestalt formen. Dieser fundierende Inhalt (bei einem Gesicht etwa Haare, Augen, Nase, Mimik, Gesichtsform und -farbe etc.) jedoch bleibe zu großen Teilen implizit im Sinne von hintergrundbewusst, solange das Fokalbewusstsein auf das Fundierte (das Gesicht als Ganzes) gerichtet ist. Nur so sei der Blick auf das, was er fundieren soll, frei (vgl. Neuweg 1999, 137).

Es wird wohl deutlich, dass Polanyi gestaltpsychologische Annahmen verwendet, doch distanziert er sich von der dort etablierten Auslegung, die Teile

---

<sup>94</sup> Als Beispiel einer solchen Integration von Teilen zu einem Ganzen wird die menschliche Fähigkeit angeführt ein bekanntes Gesicht unter mannigfaltigen Umständen der Veränderung (Stimmungen, Haare, Brille...) doch wiederzuerkennen: „We recognize the moods of a human face, without being able to tell, except quite vaguely, by what signs we know it“ (Polanyi 1966/1983, 5). Werden indes nur Teile dieses Gesichts (Augen, Nase, Mund), z.B. in Fotoausschnitten separat präsentiert, scheitert das Wiedererkennen oft. Das Fokussieren auf die Teile hemmt bzw. verhindert das Erkennen des Ganzen.

eines Ganzen würden durch visuelle Eindrücke auf die Sinnesorgane gleichsam selbstverständlich zu einem:

„Gestalt psychology has assumed that perception of a physiognomy takes place through the spontaneous equilibration of its particulars impressed on the retina or on the brain. *However, I am looking at Gestalt, on the contrary, as the outcome of an active shaping of experience* performed in the pursuit of knowledge. This shaping or integrating I hold to be the great and indispensable tacit power by which all knowledge is discovered and, once discovered, is held to be true” (Polanyi 1966/1983, 6; Hervorh. D.R.; vgl. auch ebd., 49).

Es sei also die aktive, formende Leistung des Einzelnen auf der Basis seines für wahr gehaltenen Wissens, aus komplizierten Teilen, auf eine Gestalt zu schließen. Dabei würden die Einzelheiten gerade nicht bewusst betrachtet. Hintergrundbewusstsein und Fokalbewusstsein schließen sich für Polanyi wechselseitig aus (womit in der Tradition eines philosophischen Dualismus eine weitere Dichotomie erschaffen wird). Entweder wirke ein Inhalt fundierend für etwas, das fokal bewusst beachtet wird. Dann forme er diesen Gegenstand implizit mit und dann sei eine Hinterfragung dieses Fundierenden nicht möglich. „Wir müssen uns, wie Polanyi sagt, auf ihn „verlassen“, ganz so, wie wir nicht mit einer Brille auf sie selbst schauen können“ (Neuweg 1999, 138). Wird aber das Fundierende bewusst fokussiert, dann ist eine kritische Reflexion dieses Inhalts möglich „– um den Preis der Zerstörung der Gestalt“ (ebd.). Entsprechend bildet der Dualismusedwurf von ‚implizit‘ und ‚explizit‘ eine Parallele zum Dualismus von ‚hintergrundbewusst‘ und ‚fokal bewusst‘ oder, wie Neuweg pointiert, bildet ‚fokal bewusst‘ treffender als ‚explizit‘ den unvereinbaren Gegenpol zu ‚implizit‘ (vgl. ebd.). Obwohl also die Vorstellungen von Wissen und Können hinsichtlich der Idee der impliziten Anteile von ersterem zusammen geführt werden und dualistische Sichtweisen ergänzen, in Teilen vielleicht nicht-dualistisch erneuert werden, folgen doch auch die hier betrachteten Verstehensversuche vornehmlich dualistischen Entwürfen von Verstehensversuchen, die wiederum vorannehmen, es existiere eine objektive Realität, die es zu entdecken gelte. In dieser Hinsicht präsentieren sie sich als ‚Forschungen des Seins‘, wie im ersten Kapitel beschrieben. In den Problematisierungen jedoch hinterfragen die Forscher auch dualistische Vorstellungen von Wissen und Können und schlagen metaphorisch neue Beschreibungsweisen vor, die als ‚Forschungen des Werdens‘ eingestuft werden können. Ich betone aber noch einmal, dass beide Ausprägungen von Wissenschaft nicht absolut gedacht werden. Die Analyse zeigt auch, dass sie weder unvereinbar,

noch wesensverschieden, noch letztgültig und objektiv festlegbar ausgelegt werden sollten, sondern als verwobene, vielleicht auch verworrene Ausprägungen. ‚Sein‘ und ‚Werden‘ differenzieren künstlich, unvollständig und sympathisierend Interpretationsschwerpunkte, die sich offenbar in den hier genutzten Literaturvorlagen und wohl auch sonst eher vermengen.

Neuweg stellt auch ausführlich dar, in welcher Weise Polanyi eine detaillierte Analyse der Wirkungsweisen und Zusammenhänge der genannten Bewusstseinssebenen anbietet, z.B. indem er dem Hintergrundbewusstsein proximale Terme der Aufmerksamkeitslenkung zuordnet, dem Fokalbewusstsein hingegen distale Terme (vgl. z.B. Neuweg 1999, 134ff., 186ff.; vgl. Polanyi 1966/1983, 9ff.). Für die vorliegende Arbeit soll aus diesen umfangreichen Darstellungen lediglich vertieft werden, dass bei Polanyi, obwohl er weitestgehend nicht konstruktivistisch argumentiert, sondern Forschung als Entdeckung auslegt (s.o.), dennoch konstruierende Aspekte der Wissensanwendung thematisch werden:

Das implizit Gewusste wird als in proximalen Termen aufgehoben gedacht (vgl. ebd., 137 u. 139). Ein solcher proximaler Term wirke

„als einverleibter Interpretationsrahmen, als Brille *mit* der wir sehen, die wir aber selbst nicht sehen. Man kann sie fokussieren, tut das dann wiederum vor dem Hintergrund anderer im Moment impliziter Annahmen, Erfahrungen, Überzeugungen“ (Neuweg 1999, 139).

Das Hintergrundbewusstsein lässt sich als ‚Ort‘ des impliziten Wissens interpretieren, der proximale Term sozusagen als dessen Zustand, dessen Form. Über proximale Terme sei implizites Wissen wohl funktional wirksam, aber nicht bewusst. Es werde z.B. während eines Trinkvorgangs als Wissen über Abstände, Tassengewicht, Getränketemperatur, Fingerkoordination implizit auf etwas bezogen, das fokal bewusst sei (z.B. Tasse, Trinkinhalt, Durstempfinden), jedoch „ohne selbst unmittelbar thematisch zu werden“ (Neuweg 1999, 188). Als proximale Terme können z.B. „Reize, Elemente, Gegenstände, Werkzeuge, Ereignisse, Erfahrungen, Bewegungen, innere und äußere Teilhandlungen, Ideen usw.“ (ebd.) wirken. Bedeutsam ist für die eigenen Überlegungen jedoch die Auffassung, dass sie von den Individuen zu solchen Termen *gemacht* würden, indem diese sie intentional nutzen würden oder eben nicht: „In this sense we can say that (...) we make a thing function as the proximal term of tacit knowing (...)“ (Polanyi 1966/1983, 16). „Tacit knowing ist seen to operate here on an internal

action“ (ebd., 14). Von Teilen zu einem Ganzen zu gelangen, wird nicht als ein automatischer oder mechanischer Vorgang beschrieben, der z.B. durch Anzahl, Deutlichkeit oder Ordnung der Sinneseindrücke ‚von selbst‘ gesteuert wird, sondern als aktive Integrations- und Formgebungsleistung (vgl. ebd., 6 u. 18). Hingegen müssten proximale Terme nicht zwangsläufig fokal bewusst gelernt werden (vgl. Neuweg 1999, 168).

Nach diesen Erklärungen wird meiner Ansicht nach deutlich, dass das von Treutlein, Janalik und Hanke bearbeitete Konzept der ‚Subjektiven Theorien‘ anders angelegt ist. Als „subjektiv-kognitive Deutungsmuster“ (Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 165), die als „mehr oder weniger ausformulierte oder feststehende Erklärungen“ (ebd.) (s.o.) wirken, entsprechen sie nicht dem von Polanyi beschriebenen Kriterium impliziten Wissens, holistisches Erkennen von Komplexitäten überhaupt erst zu ermöglichen, indem ein hintergrundbewusstes Wissen über die Teile des Ganzen aktiviert wird. Dies ist auch weder zu erwarten, noch entspräche das vermutlich dem Anspruch von Treutlein, Janalik und Hanke. Es zeigt aber, dass die gemeinsame Nähe der Vorstellungen über ‚implizites Wissen‘ einerseits und ‚subjektive Theorien‘ andererseits nicht überbetont werden sollte und deutliche Differenzen zu bedenken sind. Für dieses Kapitel genügt das Ergebnis, *dass Treutlein, Janalik und Hanke implizite und latente Elemente des Sportlehrerhandelns nicht nur zu benennen, sondern der konkreten und persönlichen Bearbeitung zugänglich zu machen versuchen. Darin liegt die hohe und langdauernde Aktualität ihrer Arbeit.* Ihre Überlegungen lassen sich aber ergänzen und, wo die Argumente überzeugend wirken, auch metaphorisch neu beschreiben mit Auffassungen über implizites Wissen.

In Bezug auf die oben dargestellten ‚Funktionsweisen‘ impliziten Wissens ist jetzt auf ein wichtiges Resümee Neuwegs hinzuweisen, welches er aus Polanyis Überlegungen zieht. Neuweg konstatiert, dass auf der Basis der eben geschilderten Ergebnisse *implizites Wissen dem expliziten Wissen voraus geht*, quasi eine Grundbedingung dessen ist (Neuweg 1999, 139). Polanyi selbst spricht häufig von einer Unerlässlichkeit oder Unumgänglichkeit impliziten Wissens:

„For to acknowledge tacit thought as an indispensable element of all knowing and as the ultimate mental power by which all explicit knowledge is endowed with meaning (...) (Polanyi 1966/1983, 60).

Und auch Ryle formuliert in gleicher Denkweise: „Erfolgreiche Praxis geht ihrer eigenen Theorie voraus“ (Ryle 1969/1997, 33)<sup>95</sup>. Diese Meinung jedoch, dass implizites Wissen die Voraussetzung für explizites Wissen sei, folgt nicht der Denktradition einer technischen Rationalität, wie sie oben beschrieben wurde. Wenn implizites Wissen sich im Können zeigt und die Voraussetzung für verbalisierbares Wissen bildet, *so kehrt das die Vorstellung der ‚intellektualistischen Legende‘ um. Können geht aus dieser Blickwarte dem Wissen voraus*, und zwar *in Form eines*, und das heißt: *als ein implizites Wissen dem expliziten Wissen*; „es gibt demnach kein vollständiges explizites Wissen“ (Neuweg 1999, 139).

Erneut belegt die zu Rate gezogene Literatur die unhinterfragte Verwendung von ‚implizit‘ und ‚explizit‘ als bestehende Dualismen. Obwohl in vielen Hinsichten dualistische Sichtweisen also ausdrücklich kritisiert werden, bewegen sich die Denker mit den Wortverwendungen paradoxerweise auch in der Tradition des philosophischen Dualismus. Neuweg betont aber zwei inhaltliche Distanzierungen von traditionell dualistischen Auffassungen über Wissen und Können, über Implizität und Explizität: Erstens solle diese Darstellung nicht zu dem Trugschluss verleiten, dass die zeitliche Reihenfolge eine Wertigkeit mit sich führe: Explizites und explizierbares Wissen seien nicht abzuwerten. Zweitens und daraus folgend scheint es entgegen der Wirkung der wörtlichen Gegenüberstellung zweier Wissensvorstellungen nicht oder weniger um eine Auffassung von Verschiedenartigkeit oder Unvereinbarkeit zu gehen, sondern das Bild eines

„Geflechts sich wechselseitig verstärkender Bestandteile, ein(es) Systems(s), dessen Zirkularität wir nie gänzlich verlassen und das wir letztlich auch nur als Ganzes verstehen können“ (Neuweg 1999, 139)

wird favorisiert. Demnach werden implizites und explizites Wissen wohl sprachlich und semantisch unterschieden, aber sie scheinen dennoch kompliziert verwoben gedacht zu werden. Die angebotene Differenzierung und sogar Sequenzierung in ein Vorher und ein Nachher vermittelt zwar Verschiedenheit, soll aber vermutlich nicht Verschiedenartigkeit im Sinne von Unvereinbarkeit

---

<sup>95</sup> Vgl. zur Verstärkung dieser Argumentationslinie z.B. auch Bucks Überlegungen zu einer praktischen Philosophie und praktischen Erkenntnis (Buck 1981, speziell 154ff. oder auch 21 sowie insgesamt).

signalisieren. Da diese Deutungsnuancen in der Literaturvorlage jedoch nicht kommentiert werden *interpretiere ich, dass Vorstellungen von einer grundsätzlichen Verschiedenartigkeit des expliziten und impliziten Wissens vielleicht zunehmend ihre Grenzen erreichen und hilfreich ergänzt werden können um Perspektiven, die von einer engen Verbundenheit beider metaphorischen Gedankenkonstruktionen ausgehen*. Vielleicht helfen in dem Versuch Perspektiven zu erweitern solche Deutungen weiter, die neben etablierten Denkweisen in Arten- oder Wesenskategorien solche Ansätze stärken, die Unterschiede zwar nicht negieren können und wollen, aber den Blick von der Konstruktion von Unvereinbarkeiten auf Verbindungen und Zusammenhänge zweier Vorstellungskomplexe richtet. Implizites und explizites Wissen könnten aus diesem Blickwinkel z.B. als zwei Bezeichnungen für eher plural, als dual verfasste Weisen des „Zu-tun-Haben(s) mit den Dingen“ (Buck 1981, 21) begriffen werden, ohne die Begründung einer Gegensätzlichkeit für notwendig zu erachten. Oben wurde dualistischen Beschreibungsweisen eine ontologisch motivierte Orientierung an Wesensvorstellungen zugeschrieben. *Pragmatistisch wird hier nun ergänzend für eine Stärkung pluralistischer Vorannahmen über Ausführungsweisen plädiert*. Auch wenn implizites und explizites Wissen so beschrieben werden, dass sie nicht gleichzeitig bewusst werden können, so werden sie doch gleichzeitig als aktiv und in komplexer Weise zusammenhängend beschrieben. Das wiederum entspricht m.E. trotz der dualismusfestigenden Formulierungen *inhaltlich* einem nicht-dualistischen (s.u.) Vorschlag zu einem Verständnis von Wissen und Können bzw. von explizitem und implizitem Wissen, welches pragmatistisch als nützlich bewertet werden könnte. Semantisch lassen sich Wissen und Können nach den Überlegungen zum impliziten Wissen eher integriert und als eine *Komplexität*, vielleicht in Ermangelung besserer oder kreativer Ideen zunächst als ‚Wissenkönnen‘ oder ‚Könnenwissen‘ deuten. Einer solchen Komplexität ließen sich dann unterschiedliche Bewusstseitsgrade, unterschiedliche Wirkungsgrade oder unterschiedliche Ausführungsweisen zuordnen, aber es bliebe eine vorgestellte, nicht linear oder einfach zu ordnende Komplexität<sup>96</sup>. Unübersichtlich, dynamisch,

---

<sup>96</sup> Spätestens hier könnte nun eine detaillierte Reflexion der Definitionsmöglichkeiten von ‚Wissen‘<sup>96</sup> erwartet werden, doch bringt eine solche Auflistung und Gegenüberstellung, deren Umfang zweifellos groß wäre, das eigene Vorhaben meiner Ansicht nach nicht weiter. Die herrschende Vielfalt an Vokabeln, Kategorien und Ordnungsvorstellungen würde eher die Unübersichtlichkeit erhöhen. Zudem machen eine Vielzahl bestehender Ordnungsversuche die Differenz zwischen Wissen und Können zur Voraussetzung und hier wird gerade die Abschwächung dessen als überzeugend darzustellen versucht. Die hier zugrundegelegte Aufarbeitung der Denkansätze

veränderlich, nur graduell oder ausschnitthaft zu einem besseren Verständnis zu reduzieren. An diesem Punkt ließe sich auch überlegen, ob nicht die Kreation einer neuen oder unvertraute Anwendung einer bereits bekannten und aus nicht-dualistischer Motivation heraus weniger missverständlichen Vokabel denkbar und hilfreicher sein könnte, um der hier kritisch betrachteten Tendenz zur Bildung von Gegensätzen und Unvereinbarkeiten entgegenzuwirken. Ideen dazu wären aber erst noch zu entwickeln.

Wenn nun mit Hilfe der Überlegungen zum impliziten Wissen Vorstellungen von einer unlösbaren Verwobenheit von Wissen und Können hinreichend nachvollziehbar dargestellt wurden, ließe sich zuspitzen: Wissen und Können müssen aus dieser Sicht nicht zwingend als zwei wesensverschiedene Phänomene gedeutet werden. Auf der Basis der obigen Darstellung kann interpretiert werden, dass sich eine Verwendung von zwei Bezeichnungen für zwei Vorstellungen etabliert zu haben scheint, die Wissen und Können wohl verbunden, dennoch prinzipiell verschieden deuten. Die Ausführungen zum impliziten Wissen rechtfertigen aber auch, Wissen in mancher Hinsicht *als* Können und Können *als* Wissen auszulegen und evtl. über metaphorisch neue Bezeichnungen nachzudenken, welche dualistische Meinungen über Wissen und Können um nicht-dualistische ergänzen. ‚Handeln‘ oder ‚Praxis‘ ließen sich dann als ausdrückliche Beziehungen untrennbar ‚körperlicher‘ *und* ‚geistiger‘ Ausführungen im Sinne eines ‚Wissenkönnens‘ verwenden (vgl. dazu auch Kapitel 5). Zugleich wird dieses unvermeidlich an irgendeinem Punkt unter qualitativen bzw. normativen Gesichtspunkten bewertet, so dass dann Wertorientierungen, normative Vorannahmen oder Begründungen u.ä. zur Diskussion gestellt werden. Solchermaßen vorgenommene Attribuierungen bilden erneut Differenzierungen aus, die nicht selten dualistisch wirken können: intelligent und dumm, kompetent und dilettantisch, erfahren und unerfahren etc. Dies wurde bereits als ein Dilemma gekennzeichnet. Die unter diesen Voraussetzungen ersonnene Idee besteht in dem Versuch, Differenzierungen nicht dichotomisch zu entwerfen, sondern als mal mehr, mal weniger hervorgehobene, aber immer verwoben vorgestellte Weisen *einer* Ausführung, einer Handlung oder einer Komplexität zu deuten. ‚Wissen‘ und

---

Polanyis und Ryles durch Neuweg kann darüber hinaus selbst als aktueller Beleg des ‚state of the art‘ der Erforschung der Relation von Wissen und Können gelten. Der Autor leistet auch eine Bündelung und Reflexion der vorausgehenden Erkenntnisse und Definitionen von Wissen und Können, ebenso z.B. Dewe et al. 1992 und Radtke 1996.

‚Können‘ oder ‚implizites Wissen‘ und ‚explizites Wissen‘ bilden in diesem Verständnis etablierte, aber vielleicht metaphorisch neu zu formulierende Differenzierungen des Handelns in mögliche modi operandi, wie ‚implizit‘ oder ‚explizit‘, ‚klug‘ oder ‚weniger klug‘. Anstatt sie jedoch gegeneinander zu stellen, lassen sie sich auch als ähnlich, verwoben und eher als eins oder (irgendwann vielleicht) als viele, denn ausschließlich als zwei beschreiben. Diese Deutungen von Wissen und Können verstehe ich nicht als anti-dualistisch. Dies stellte sprachlich einen erneuten Dualismus her. Ich bevorzuge aufgrund des Fehlens besserer Ideen vorläufig die Bezeichnung ‚nicht dualistisch‘, *pluralistisch*‘ oder auch synonym *pragmatistisch*‘, da ich in vielen Hinsichten pluralistische Vorstellungen im Pragmatismus aufgehoben beobachte. Pluralistisches Deuten bliebe dann offen für eine Vielzahl an Beschreibungsmöglichkeiten, würde aber nicht in einen Gegensatz zum Dualismus gestellt, sondern *zusätzlich* entworfen und wohl als ‚nicht dualistisch‘, als ‚anders als dualistisch‘ (oder auch monistisch) bewertet, nicht aber als ‚gegen-dualistisch‘. Diese Positionierung erlaubt auch Nähen, vielleicht sogar Gewogenheiten zu Aspekten dualistischer Argumentationsweisen und kommt voraussichtlich selbst nicht gänzlich ohne Dualismen aus, wie an unterschiedlichen Stellen beispielhaft gezeigt werden konnte. Der Schwerpunkt und das Interesse läge aber auf einem ‚*Denken im Plural*‘. Pluralistische Sichtweisen entwerfen so *neben* dualistischen schlicht weitere, diesen näher oder ferner stehende Meinungen. Nicht die Loslösung, Vereinzelung, Trennung oder Einzigartigkeit, sondern die Vielfalt und Verflechtungen menschlichen Handelns können aus einem pluralistischen Standpunkt als weitere, nicht als ausschließliche Vorschläge in den Blick kommen, denn die Möglichkeiten zu Verfertigung von gerechtfertigten Meinungen werden als unüberschaubar eingeschätzt.

In Bezug auf das Thema des Wissens und Könnens erscheint mir Ryles Formulierung des ‚knowing how‘ und ‚knowing that‘ eigentlich als recht deutliches sprachliches Signal dafür, dass hier eher zwei nahe stehende Ausführungsweisen vorgestellt werden, als zwei sehr verschiedene Phänomene. Dennoch werden beide Ausdrücke häufig als ‚Wissen‘ und ‚Können‘ gegenübergestellt und ihre Unterschiedlichkeit wird betont. *Nicht gängig scheint mir, dass sie in ihrer Verbundenheit*

*und Ähnlichkeit zueinander bearbeitet würden*<sup>97</sup>. Differenzierungen werden hier zwar als notwendige Bedingung des Verfertigen von nachvollziehbaren Überzeugungen bewertet, aber sie werden dennoch nicht zwangsläufig oder automatisch als Gegensätze interpretiert. Indem sie unterscheiden trennen sie zwar, aber diese Trennung muss nicht absolut gedacht werden. Differenzierungen erlauben auch die Vorstellung von Verwobenheit, Verflechtung, Ähnlichkeit des einmal Unterschiedenen. In der Sportpädagogik hat u.a. Schierz deutlich die Meinung vertreten, dass Unterschiede als verfertigt begriffen werden sollten. Schierz selbst spricht vom „Konstruktionscharakter“ von Unterschieden (vgl. Schierz 1999). Für die hier vertretene Auffassung könnte in Anlehnung daran formuliert werden, dass auch Gegensätze als verfertigte zu interpretieren sind und dafür plädiert werden darf, mehr als bisher auch Ähnlichkeiten zu verfertigen, um Perspektiven zu erweitern und zu vervielfältigen.

Was soeben auf der Basis der Forschungen zum impliziten Wissen geschlossen wurde, soll jetzt über Deweys pragmatistische Überlegungen und neuere Forschungen zur pädagogischen Könnerschaft weiter gestützt und differenziert werden. Das Herausarbeiten dieser Verbindung zwischen beiden Forschungsbereichen ist meines Wissens noch an keiner Stelle ausdrücklich erfolgt<sup>98</sup>. *Die Aktualität des Pragmatismus, wie sie in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit bereits auf einer allgemeinen Ebene eingeführt und vertreten wurde, soll jetzt und in den folgenden Kapiteln auch themenspezifisch nachgewiesen werden.* Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass es sich dabei um Themen handelt, die erstens zur ‚Professionalität‘ und ‚Könnerschaft‘ von Lehrerinnen intensiv diskutiert werden und die zweitens in sportpädagogischen Forschungen bereits aufgegriffen und in unterschiedlicher Weise bearbeitet werden, so dass ein unmittelbarer Anschluss an den ‚state of the art‘ der eigenen Disziplin gewährleistet wird.

---

<sup>97</sup> Vgl. zum Beleg Dewes, Ferchhoffs und Radtkes Überblick über die Entwicklung der Sichtweisen auf das Zusammenwirken von Wissenschafts- und Handlungswissen (speziell Dewe et al. 1992, 70-78).

<sup>98</sup> Etwa bei Neuweg finden sich aber einige Hinweise. So konstatiert Neuweg, dass Dewey neben anderen durchaus zum gedanklichen Fundament des impliziten Wissens beitrage (vgl. Neuweg 1999, 44) und dass Dewey zu den wenigen Namen gehöre, die Polanyi zitiere, dies jedoch nur sporadisch (vgl. ebd., 132). Auch wiesen Polanyi und Dewey inhaltlich Nähe bezüglich ihrer Auffassung auf, die konstruktive Rolle des Unbewussten im Lernprozess werde unterschätzt. Beiden sei an der Vorstellung eines Wechselspiels „zwischen bewußten und unbewußten Modi der gedanklichen Durchführung einer Lernaufgabe“ (Neuweg 1999, 252) gelegen.

Auch wenn Dewey seine Gedanken aus anderen historischen, kulturellen, politischen, sozialen und auch philosophischen Hintergründen als Ryle und Polanyi entwickelt, ist die Beobachtung um so bemerkenswerter, dass diese Denker bezogen auf die von ihnen formulierten Ideen große Nähe, ja Überschneidungen aufzuweisen scheinen. Die dargestellten Forschungen zum impliziten Wissen lassen sich durchaus pragmatistisch lesen und deuten, etwa in Bezug auf ihre Hinterfragung etablierter dualistischer Beschreibungsweisen.

Ryle und Dewey lässt sich z.B. eine Nähe in ihrem gedanklichen Ausgang zuschreiben. Beide konstatieren eine Höherbewertung der Theorie gegenüber der Praxis, des geistigen Vermögens gegenüber des körperlichen. Ryle bewertet die Rolle der Naturwissenschaft, im Besonderen der Mathematik, als Wegbereiter für die Auffassung, „das Vermögen der Wahrheitserkenntnis sei die wesentliche Eigenschaft des Geistes“ (Ryle 1969/1997, 28)<sup>99</sup>. Und Dewey, der zwar die Naturwissenschaften besonders im Hinblick auf die von ihnen entwickelten Forschungsmethoden wertschätzt, nicht aber die dualistische und deterministische Weltauffassung (vgl. Kapitel 1), diagnostiziert dennoch bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses in gleichem Sinne wie Ryle eine „geringschätzig Haltung gegenüber der ‚Praxis‘“ (Dewey 1929/2001, 36) und er plädiert dafür „den üblichen Dualismus zwischen zwei getrennten Arten von Werten, die einen von Natur aus höher, die anderen von Natur aus niedriger“ (ebd.), aufzugeben.

Die Zitate zeigen punktuell auf die als weit reichend einzuschätzenden Gemeinsamkeiten der gedanklichen Voraussetzungen der Forschungen zum impliziten Wissen und des Pragmatismus. Es lässt sich aber ebenfalls ohne Schwierigkeiten belegen, dass auch hinsichtlich der Hauptaussagen auffällige Übereinstimmungen benannt werden können, so z.B. in Bezug auf die Auffassung, dass Handlungen sich nicht durch vorgängige Geistestätigkeiten, sondern durch

---

<sup>99</sup> Rhonheimer stellt jedoch für die aristotelische Ethik fest, dass hier die Möglichkeit zur Wahrheitserkenntnis nicht getrennt von Praxis, sondern verbindend reflektiert wird. Die aristotelische Theorie (des ‚spoudaios‘) „besteht nicht in der Beantwortung der Frage: ‚Wie unterscheidet sich Praxis von Wahrheitserkenntnis?‘, sondern sie gibt Antwort auf die Frage: ‚Wie konstituiert sich die Wahrheit der Praxis?‘ (...) (Rhonheimer 1994, 12). Auf seine detaillierte Analyse der Besonderheiten, Einschränkungen und Deutungsmöglichkeiten der aristotelischen Ethik im Hinblick auf eine praktische Philosophie soll hier nur im Hinblick auf die von Aristoteles zugrunde gelegte Unterscheidung zwischen ‚wahrhaft Gutem‘ und ‚gut Erscheinendem‘ hingewiesen werden. Denn die ‚Wahrheit der Praxis‘ wird unter der Voraussetzung gerechtfertigt, „daß das praktisch Gute nicht ein allgemein-Erkanntes, sondern ein jeweils *Partikulares* und als solches ein gut *Erscheinendes* (‚phainomenon agathon‘) ist (...) (ebd.) (Hervorh. orig.). „Praktische Erkenntnis heißt nun aber für Aristoteles immer Erkenntnis des *Partikularen* und *Affektgebundenen*“ (ebd., 13) (Hervorh. orig.).

ihre komplexen Ausführungsweisen unterscheiden (s.o.). *In beiden Forschungsgebieten wird stellenweise beinahe identisch argumentiert*, denn auch Dewey resümiert zum Ende seiner Untersuchungen zur „Suche nach Gewißheit (1929/2001), dass die Unterscheidung zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ tragfähig allein im Hinblick auf die „Unterscheidung zwischen zwei Arten des Handelns: dem blinden und dem intelligenten“ (Dewey 1929/2001, 245) sei. Dabei ist zu erwähnen, dass ‚Weisen‘ des Handelns aus der hier vertretenen Sicht eine günstigere Formulierung bilden würde, da ‚Arten‘ des Handelns wieder ein Denken in Wesenheiten nahe legen könnte, wie weiter, dass die Bezeichnung eines ‚intelligenten‘ und eines ‚blinden‘ Handelns selbst dualistisch entworfen zu sein scheint – insofern es sich um unvereinbare Pole oder Gegensätze zu handeln scheint. Dies ist ein erneutes Beispiel für die Schwierigkeit, vielleicht Unmöglichkeit, dualistisches Denken und Sprechen zu vermeiden. Die Unterscheidung der *Qualität* von Handlungsweisen wird bei Dewey also dualistisch formuliert: ‚intelligent‘ oder ‚blind‘. Theorie und Praxis aber werden im Pragmatismus nicht dualistisch als Dichotomie, sondern als zusammengehörige *Weisen* des Handelns beschrieben: eben als ‚theoretische‘ und ‚praktische‘ Handlungsweisen. Erkenntnis (von Dewey noch als ‚terminus technicus‘ genutzt, von Rorty jedoch verabschiedet; s.u.) wird als „eine Form praktischen Handelns“ beschrieben (Dewey 1929/2001, 109), als interagierendes Tun (vgl. ebd., 81f). Die Beschäftigung mit Problemen, die immer Ungewissheit markierten, versteht Dewey allein im Hinblick auf das *Ziel verbesserter Vergewisserung im Handeln* als sinnvoll – und zwar sowohl für theoretische, wie für praktische Bewältigungsversuche (im übrigen erneut eine Differenzierung, die dualistische Vorstellungen befördert und im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit mit weiteren Argumenten für ein Zusammendenken von beiden Handlungsweisen versehen werden wird). Dewey vertritt darum ausdrücklich den Standpunkt einer engen Verknüpfung von Theorie und Praxis (vgl. z.B. ebd., 43) und bewertet die Frage der *Relation*, in der die traditionell als unvereinbar gedachten Weisen menschlichen Handelns zueinander stünden, als dringlich (vgl. ebd., 40).

„Eine solche Ansicht verzichtet auf die traditionelle Vorstellung, Handeln sei seinem Wesen nach dem Erkennen unterlegen, sowie auf die Bevorzugung des Unveränderlichen vor dem Wechselnden“ (Dewey 1929/2001, 41).

Die Vermutung liegt nahe, dass Ryle und Polanyi in ihren Analysen auf solches pragmatistisches Gedankengut zurückgegriffen haben, doch wird ein Nachweis hier nicht geführt (vgl. zu diesem Gedanken aber Neuweg 1999, 44, 132 u. 252).

Dewey, Ryle und Polanyi mögen nicht die einzigen und auch nicht die ersten Wissenschaftler sein, die Theorie und Praxis, Wissen und Können, Denken und Handeln integrativ und teilweise nicht-dualistisch deuten (vgl. dazu die Ausführungen von Höffe 1996; Rhonheimer 1994; Riedel 1974)<sup>100</sup>. Es wird aber behauptet, dass sie innerhalb der Diskussion um Professionalität und Könnerschaft eine herausragende Rolle einnehmen (können)<sup>101</sup>.

Dewey, Ryle und Polanyi entwerfen in bewusster Abgrenzung zur philosophischen Denktradition des Dualismus auffällige nicht-dualistische Sichtweisen auf das Problem des Wissens und Könnens. Dies lässt sie Zusammenhänge konstruieren, wo ursprünglich vorwiegend Unvereinbarkeiten beschrieben wurden.

Als bedeutsame Folge eines solchen Verständnisses, welches Wissen und Können integrativ deutet, kann z.B. eine veränderte Sichtweise auf das in der Wissensverwendungsforschung viel diskutierte Vermittlungs- oder Transferproblem von Wissenschaftswissen in Handlungswissen bezeichnet werden. Aus eben erläuteter, nicht-dualistischer Sicht wird ein solches Transferproblem schlicht nicht konstruiert (vgl. dazu auch Glück 2005, 665). Dem entsprechen auch Aussagen aus Wissensverwendungsforschungen, die das Transferproblem zunächst treffender als

---

<sup>100</sup> Als früher Vertreter einer ‚Praktischen Philosophie‘ ist selbstverständlich z.B. Aristoteles anzuerkennen (vgl. Höffe 1996; Rhonheimer 1994 oder Riedels Sammelband 1974). Auch Thomas von Aquin (Rhonheimer 1994) oder Kant (Oelmüller 1974) wird ein hoher Stellenwert in der Diskussion um die Idee einer ‚praktischen Vernunft‘ zugeschrieben. Interessant ist allerdings, dass die genannte Bezugsliteratur an keiner Stelle eine Erörterung pragmatistischer Gedanken präsentiert, obwohl doch eine Begründung und „Rehabilitierung der Praktischen Philosophie“ (Riedel 1974) angestrebt wird. Dies zeigt m.E. einmal mehr, wie wenig der Pragmatismus bis vor einigen Jahren als philosophische Meinung für eine Vielzahl von Geisteswissenschaftlern von Interesse oder überhaupt im Bewusstsein war.

<sup>101</sup> Dabei kann nicht oft genug betont werden, dass diese Rollenzuschreibung hier hergestellt wird, denn Dewey selbst distanziert sich von jedweden Konzepten, die z.B. ein Elitendenken befördern könnten und die Diskussion um die Professionalität von Berufsgruppen kann als eine solche Diskussion bewertet werden. Indem sie die Differenz von Professionellem und Laien festigt, ‚verträgt‘ sie sich von ihrer Anlage her prinzipiell nicht mit Deweys grundlegend demokratischem Ansatz, Intelligenz und Könnerschaft gerade nicht spezialisiert, für bestimmte gesellschaftliche Gruppen, Berufe oder Qualifikationsinhaber zu reservieren, sondern im Gegenzug die potenzielle Intelligenz aller Individuen für die Bereicherung der Gesellschaft vorauszusetzen und sich ihrer Entwicklung zu widmen. Einmal abgesehen von dieser Differenz im Denkansatz, lassen sich jedoch durchaus inhaltliche Verbindungen zwischen beiden Forschungsfeldern benennen und begründen.

Transformationsproblem beschrieben wissen wollten (vgl. z.B. Dewe et al. 1992). ‚Transformation‘ weist einmal mehr weg von der Vorstellung von Wissens-Entitäten, hin zu verbindenden *Prozessen*. Aber auch diese Vorstellung bleibt noch in einer dichotomischen Vorannahme verhaftet, die Wissenschafts- und Handlungswissen prinzipiell als ungleich begreift. Dewe, Ferchhoff und Radtke differenzieren deshalb weiter, dass bei einer Mehrzahl verwendungstheoretischer Vorstellungen über Wissen<sup>102</sup> diejenige überzeugend wirke, welche die „Aktor-Perspektive“ (ebd., 78) von einem Sender und einem Empfänger gänzlich aufbehe. Jedoch liest sich ihre Ausführung nicht so, als ob die traditionelle Vorstellung der Gegensätzlichkeit von ‚wissenschaftlichem Wissen‘ und ‚Handlungswissen‘ aufgelöst würde. Sie argumentieren zwar für ein Ersetzen des Sender-Empfänger-Modells durch die Vorstellung, dass die *Relationierung* beider Wissensformen entscheidend sei (vgl. zur Bedeutung der Relationierung der Wissensformen sportpädagogisch auch Lüsebrink 2003) und sich somit eine Dreistelligkeit einstelle, aber Dewe, Ferchhoff und Radtke bezeichnen diese Relationierung als eine solche „grundsätzlich differenter Wissensformen“ (Dewe et al. 1992, 80). Dies klingt nun nicht gerade nach der von den Autoren auch ausdrücklich geforderten Überwindung der Unvereinbarkeit beider Wissensformen, obwohl sie doch schreiben:

„Bei dem Versuch, die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis empirisch zu bestimmen, gilt es, aus der Dichotomie ‚wissenschaftliches Wissen‘ versus ‚praktisches Handlungswissen herauszutreten (...)“ (Dewe et al. 1992, 80).

Erneut gelangt die eigene hermeneutische Betrachtung an einen Punkt, wo die von den Autoren womöglich gedachte Unterscheidung zwischen „Dichotomie“ und „grundsätzlich different“ nicht gänzlich im Nachvollzug geklärt werden kann. Vermutlich soll Letzteres zwar ‚Unterschiedlichkeit‘, aber eben nicht ‚Wesensfremdheit‘ bezeichnen. Gegenhinweise bilden jedoch die postmodernistisch einzuordnende Anmerkung zur Unversöhnlichkeit der Perspektiven, wie auch zur Strukturdifferenz beider Bereiche (vgl. ebd.).

---

<sup>102</sup> Die bezeichnete Mehrzahl verwendungstheoretischer Vorstellungen über Wissen umfasst z.B. die des ‚Enrichment‘ im Sinne einer wechselseitigen und gleichberechtigten Bereicherung beider Wissensformen, oder auch die Vorstellung der ‚Adaption‘, in welcher die Idee der Einflussnahme des Wissenschaftswissen auf das Handlungswissen aufgegeben wird (vgl. Dewe et al. 1992, 76f.)

Dewey's Pragmatismus lässt sich in Auseinandersetzung mit diesen um Realismus und Desillusionierung bemühten Auffassungen auch teilweise entidealisieren, z.B. hinsichtlich seines Demokratie-Ideals oder des Eindrucks, er glaube, dass wissenschaftliche Weisen der Problembewältigung gewissermaßen einem ‚Heilsversprechen‘ gleich kämen<sup>103</sup>. Die Darstellung Dewey, Ferchhoffs und Radtkes zeigt Nähe zu der Überzeugung des Pragmatismus, dass nicht eine gedachte ‚innere Realität‘, sondern *Beziehungen* im Interesse der Forschung stehen sollten, denn Dewey et al. heben hervor, dass in der Relationierung der ursprünglich getrennt vorgestellten Wissensformen etwas Neues und Eigenes entstehe. In der Sportpädagogik hat z.B. Schierz (2002) ausdrücklich auf die diese veränderte Auffassung anzeigende Formel von der ‚Verwendung durch Verwandlung‘<sup>104</sup> hingewiesen (vgl. Schierz 2002, 16). Nicht die Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern die Begegnung beider Handlungsfelder wird in diesem Verständnis „zu einem eigenständigen Ereignis“ (Dewey et al. 1992, 78) aufgewertet.

„Vom revidierten Konstruktivismus und der neueren Systemtheorie inspirierte Konzeptualisierungen überwinden die Transformationsthematik radikal und sprechen von der Konstituierung einer eigenständigen ‚dritten‘ Wissensform, die aus der Begegnung wissenschaftlicher und alltags- bzw. berufspraktischer Sichtweisen resultiert“ (Dewey et al. 1992, 78).

Diese ‚dritte Wissensform‘ (vgl. ebd.) könne entstehen, wenn Wissenschafts- und Handlungswissen so zueinander in Beziehung gesetzt würden, dass Ähnlichkeiten hergestellt werden können. Die Herstellung von „Ähnlichkeitsrelationen“ (ebd., 79) funktioniert aber weder über die Einführung wissenschaftlichen Wissens in die Praxis, noch über eine selektive Selbstbedienung der Praxis aus der Wissenschaft. „Allenfalls kommt es zu wechselseitiger

---

<sup>103</sup> Dewey betont jedoch, dass er Ideale zwar zu Orientierung, jedoch zugleich als Illusion und Utopie deutet, da sie in der Regel unerreichbar bleiben. Was Dewey's Wissenschaftsgläubigkeit angeht, so ist besonders auf die neopragmatistischen Fortentwicklungen zu verweisen, die als ‚postszientifisch‘ eingeordnet werden. Nagl (1998) betont z.B., dass es als Rorty's Grundüberzeugung anzusehen sei, „ daß die Philosophie keine strenge Wissenschaft werden kann (Saatkamp, zitiert nach Nagl 1998, 180). Und Rorty selbst formuliert: „Ein Dewey, der sich von James dazu überreden ließe, den Szientismus und die Methodenvergötzung preiszugeben, könnte in Einklang mit Davidson behaupten, dass es über die Wahrheit nichts von der bei Erkenntnistheoretikern beliebten Art zu sagen gibt“ (Rorty 1994, 28). „Ein derart bekehrter Dewey“ ließe sich hinsichtlich seiner Überzeugungen mit aktuellen neopragmatistischen Annahmen in Einklang bringen.

<sup>104</sup> Diese ‚Formel‘, darauf verweist auch Schierz, entstammt den Analysen von Beck und Bonß (1989). Diese hätten, so Schierz, „in den nachfolgenden Jahren Impulse für eine Reihe von Arbeiten zum Verhältnis von Wissen und Können“ nach sich gezogen (Schierz 2002, 61).

Resonanz“ (ebd.)<sup>105</sup>. Diese Lesart zeigt eine deutliche Nähe zum Pragmatismus. Die Ausrichtung auf die *Beziehung der Dinge zueinander* nimmt im Pragmatismus eine besondere Rolle ein und wird, wie gerade beschrieben, von Dewe, Ferchhoff und Radtke vor einem anderen Theoriehintergrund und in Bezug zum Professionswissen von Pädagogen als überzeugendster Verstehensansatz bewertet<sup>106</sup>.

Die bisher vorgelegten Interpretationen haben ausführlich dargelegt, auf welche Weise nicht-dualistische Vorstellungen von Wissen und Können gegenwärtig überzeugend erscheinen können. Diese Deutungen sollen nun hinsichtlich notwendig erscheinender erkenntnistheoretischer Aussagen zusammenfassend und pointierend abgerundet werden. Einführende Gedanken aus Kapitel eins und zwei werden dabei fortgeführt und es wird das eigene normative Begründungsgeflecht für nachfolgende Überlegungen zum erziehenden und reflektierenden Sportlehrerinnenhandeln ausgebaut.

### 3.3. Wissen und Können unter der neo-pragmatistischen Prämisse der Negation von Erkenntnis

Die soeben begründete Zusammenführung von Wissen und Können im alltäglichen Handeln ist bezeichnend für pragmatistische Auffassungen. Eine alleinige Akkumulation von Wissen genügt im pragmatistischen Sinn nicht zur Bereicherung menschlichen Lebens. Es gehe vielmehr darum, unbefriedigende Umstände *spürbar* zu verbessern. Aus diesem Denkansatz heraus sind pragmatistische Meinungen über Wissen oder Können nicht an der Idee von ‚Wahrheit‘<sup>107</sup> oder von Wissen als ‚geistigem Besitz‘ vermeintlich echter

---

<sup>105</sup> Vgl. zur Bedeutung der Herstellung von Ähnlichkeitsrelationen und des Zusammenhangs von wissenschaftlichem Wissen und Können auch die sportpädagogische Diskussion zur Fallarbeit, wie sie in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit dargestellt wird.

<sup>106</sup> Hierbei ist noch nicht geklärt, ob sie dies in der zumindest von Rorty vertretenen Radikalität wagen (oder wagen sollten), auch jedes Element einer Beziehung selbst wieder als Beziehungsgeflecht zu verstehen, so dass keine festgefügten Ausgangsobjekte mehr an angenommen werden (vgl. Rorty 1994, 44ff.)

<sup>107</sup> An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Auffassungen auch innerhalb pragmatistischer Argumentationen durchaus differieren. Rorty etwa hält an James' Wahrheitsauffassung fest, „das Gute im Hinblick auf unsere Überzeugungen“ (James, zitiert nach Rorty 2005, 6) als ‚Wahrheit‘ zu begreifen. Putnam und Habermas hingegen ständen der Auffassung Peirces näher, ‚Wahrheit‘ als diejenige „Meinung“ zu begreifen, „von der wir am Ende unserer [freien] Forschung überzeugt sein müssen“ (Peirce, zitiert nach Rorty 2005, 6f.) Vgl. zur differenzierteren Analyse unterschiedlicher (neo-)pragmatistischer Wahrheitsauffassungen z.B. Davidson & Rorty (2005); Rorty (2005).

Anschauungen über permanente Strukturen orientiert. Die damit verknüpfte dualistische Unterscheidung von vergänglichen Erscheinungen auf der anderen Seite wird im Pragmatismus, wie im Neopragmatismus vielmehr „durch die Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Zukunft zu verdrängen“ (Rorty 1994, 22)<sup>108</sup> versucht. Diese Unterscheidung kann im Sinne Rortys als „metaphorische Neubeschreibung“ (vgl. Rorty 1992, 42) bewertet werden<sup>109</sup>. *Metaphorische Neubeschreibungen seien nicht als Bezeugung einer inneren Realität miss zu verstehen, sondern als Versuche, etablierte Beschreibungsweisen mittels unvertrauter Worte so zu verändern, dass sie lebenspraktisch hilfreicher werden.* Weil nun innerhalb der Unterscheidung von wandelbaren Erscheinungen und unwandelbarer Realität Handeln klar dem ersten und Erkennen letzterem zugeordnet wird, wird ein Dualismus entworfen. Der pragmatistische Vorschlag, der Unterscheidung von Gegenwart und Zukunft mehr Bedeutung zu verleihen und *praktische Veränderung in der Welt wandelbarer Erscheinungen als Ziel philosophischer Arbeit* zu beschreiben, macht die Zusammenführung von Erkennen und Handeln möglich. Sie bildet die Voraussetzung für diese Synthese.

Neopragmatistisch jedoch argumentiert Rorty, ‚Erkennen‘ sei als metaphysisch vorbelastete Vokabel zu ignorieren und als erhoffte Möglichkeit zu negieren. Eine Meta-Physik, die Beschreibungen allgemeiner Eigenschaften einer vorgestellten objektiven Wirklichkeit zu liefern versucht, wird zur Bewältigung

---

<sup>108</sup> Diese pragmatistischen Überlegungen basieren auf der Voraussetzung, dass eine als utopisch begriffene, aber dennoch erwünschte demokratische Gesellschaft das Ideal verkörpert. Die Unterscheidung zwischen (verbesserungswürdiger) Gegenwart und (verbessertes) Zukunft wird als hilfreicher eingeschätzt, als die zwischen Rationalität und Irrationalität (vgl. ebd., 87) oder „zwischen permanenter Struktur und vergänglichem Inhalt“ (ebd., 22; vgl. auch ebd., 68). Pragmatistische Forschung geht dann der Frage nach: „Können wir eine Zukunft schaffen, die besser ist als unsere Gegenwart?“ (ebd., 68). Es geht nicht um das Ziel einer dem „Sosein der Dinge“ (ebd., 68) möglichst genau entsprechenden Beschreibung, sondern um Beschreibungen, die es praktisch erlauben, mit den Dingen besser „zu Rande zu kommen“ (ebd., 68).

<sup>109</sup> Rorty nennt als Quelle des Konzepts „metaphorischer Neubeschreibungen“ Mary Hesse (1980. *The Explanatory Function of Metaphor*. Bloomington: Indiana University Press) und erläutert: „Diese Auffassung (...) lässt sich mit Nietzsches Definition von „Wahrheit“ als „bewegliches Hehr von Metaphern“ vereinbaren. Sie verträgt sich auch mit meiner weiter oben gegebenen Beschreibung von Menschen wie Galilei und Hegel und Yeats, Menschen, in deren Köpfen neue Vokabulare entstanden, die sie zugleich mit Werkzeugen zum Schaffen von Dingen ausstatteten, von denen man nicht die mindeste Vorstellung hatte haben können, bevor diese Werkzeuge verfügbar waren. *Um dieses Bild aber akzeptieren zu können, müssen wir den Unterschied zwischen dem Buchstäblichen und dem Metaphorischen so sehen wie Davidson: nicht als Unterscheidung zwischen zwei Sorten von Bedeutung oder zwei Interpretationsweisen, sondern als eine Unterscheidung zwischen vertrauten und unvertrauten Verwendungen von Geräuschen und Zeichen.* Die buchstäbliche Verwendung von Geräuschen und Zeichen bekommen wir mit unseren alten Theorien über das, was Menschen unter verschiedenen Bedingungen sagen werden, in den Griff. Die metaphorische Verwendung zwingt uns dazu, uns um die Entwicklung einer neuen Theorie zu bemühen“ (Rorty 1992, 43f.; Hervorh. D. R.).

lebenspraktisch bedeutsamer Probleme besonders von Dewey detailliert als wenig hilfreich bewertet. Während Dewey jedoch noch in einem positiven Sinn eine ‚praktische Erkenntnistheorie‘ entwirft, die sich solchen Fragen widmet, „wie man sich Dinge nutzbar macht“ (Dewey 1925/1995, 65), spitzt Rorty zu, dass Erkenntnis neopragmatistisch bewusst nicht mehr als eine ‚positive‘ Theorie zu veranlassen sei<sup>110</sup>. Die negative Abgrenzung, ‚Erkenntnis‘ *nicht* als „Spiegel der Natur“ (Rorty 2000) und *nicht* als Frage der Objektivität zu deuten, sei nützlicher. Hingegen trifft klassisch, wie neo-pragmatistisch zu, dass eine ethische Idee von ‚Demokratie‘ bei Dewey, von ‚Solidarität‘ bei Rorty leitend wird<sup>111</sup>, welche die Ähnlichkeiten der Menschen wichtiger nimmt, als ihre Unterschiede. Die metaphysische Basis traditioneller Erkenntnistheorie, die der Idee des Entdeckens von allgemein Gültigem folgt, wird von Dewey und Rorty zugunsten einer ethischen Wahl verabschiedet. Die als Ideal durchaus utopisch entworfene Idee einer sozialen Gemeinschaft gehe dann alle Menschen an, wenn man ihre „Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung“ (Rorty 1992, 310) wichtiger nähme, als die Betonung denkbarer Unterschiede<sup>112</sup>. Mit der Hervorhebung eines ethischen Standpunkts berühren Dewey wie Rorty zugleich eine traditionsreiche Diskussion zwischen theoretischer und praktischer Philosophie. Aber auch hier verweigern Rorty wie Dewey die Anerkennung der unterstellten Differenz und positionieren sich nicht innerhalb dieses Orientierungsrahmens. Das Verfertigen von gerechtfertigten Überzeugungen sei sowohl in den Dienst von Fragen nach lebenspraktischen Belangen zu stellen, als auch umgekehrt nur aus diesen heraus zu entwickeln. Wie schon oben

---

<sup>110</sup>Rorty formuliert seine Ansicht so: „Denn der Pragmatist vertritt keine positive Theorie (...). Vielmehr geht es ihm um den rein *negativen* Punkt, daß wir die herkömmliche Unterscheidung zwischen Wissen und Meinung fallen lassen sollten, wenn sie als Unterscheidung zwischen Wahrheit als Übereinstimmung mit der Wirklichkeit und Wahrheit als empfehlendem Ausdruck für hinlänglich gerechtfertigte Überzeugungen gedeutet wird“ (Rorty 2005, 16; Hervorh. orig.). Aus diesem Grund sei nicht einmal der Ausdruck ‚relativistisch‘ als angemessene Beschreibung für den pragmatistischen Standpunkt zur ‚Wahrheit‘ anzusehen, so Rorty, denn er bilde bereits eine positive Aussage. „Der Pragmatist vertritt keine Theorie der Wahrheit, erst recht keine relativistische“ (ebd.).

<sup>111</sup> ‚Solidarität‘ bildet bei Rorty die Vokabel, die Deweys ursprüngliche Idee einer utopischen Demokratie passender zu vermittelt sucht. An dieser Stelle interessieren weniger die Unterschiede beider Beschreibungsweisen, die herauszuarbeiten wohl interessant wäre, aber an als zu weit führend bewertet wird. Gemeinsam ist beiden Ideen eine ethische, anstelle einer metaphysischen Fundierung der Sichtweisen auf Handeln und Meinen. Speziell ‚Solidarität‘ ist nach Rorty „zu denken als die Fähigkeit, immer mehr zu sehen, daß traditionelle Unterschiede (zwischen Stämmen, Religionen, Rassen, Gebräuchen und dergleichen Umstände) vernachlässigbar sind im Vergleich zu den Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung – es ist die Fähigkeit, auch Menschen, die himmelweit verschieden sind von uns, doch zu ‚uns‘ zu zählen“ (Rorty 1992, 310).

<sup>112</sup> Vgl. auch Rorty (1992, 305-320) und ders. (2005, 16).

angesprochen wurde, beschreiben Pragmatisten das lebenspraktisch wirksame Anwenden und Verändern als Anlass und Ziel ihrer Forschung. In Anlehnung an Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit können beide Schwerpunkte als eine Ausrichtung auf Prozesse und Dynamiken, also auf ‚Werden‘ gedeutet werden. Dewey ist der Ansicht, dass Forschungsobjekte

„ohne Anwendung weder eine Auswirkung haben, noch eine Überprüfung erfahren. Infolgedessen hören sie auf, Gegenstände der Erkenntnis oder selbst der Reflexion zu sein und werden zu abstrakten Objekten der Kontemplation. Sie haben dann vielleicht den ästhetischen Wert, den die Objekte eines Traums besitzen. Aber schließlich haben wir die zeitliche Erfahrung, menschliche Begierden, Vorlieben und Leidenschaften nicht hinter oder unter uns gelassen“ (Dewey 1925/1995, 406).

Der pragmatistische Ansatz, dualistische Unterscheidungen zwischen Theorie und Praxis, Erkennen und Handeln, Wissen und Können metaphorisch so neu zu beschreiben, dass Zusammengehörigkeiten, Ähnlichkeiten und Relationen in den Blick gelangen, ist für die vorliegende Arbeit bedeutsam. Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass auch Dewey und Rorty diverse eigene Dualismen beschreiben, aber die Synthese von Erkennen und Handeln, pragmatistisch bezeichnet als Synthese von Meinen und Handeln (s.u.) wird dennoch detailliert begründet und ließ sich, wie gezeigt, auch mit aktuellen Forschungen zur pädagogischen Könnerschaft unterstützen.

Dabei sieht Dewey durchaus, dass die griechische Philosophie ebenfalls eine Verbindung zwischen Tätigkeit und Erkennen formuliert, die Tätigkeit des Erkennens aber als ‚rein‘ in einen Gegensatz zum Handeln als ‚fehlerbehaftet‘ stellt<sup>113</sup>. Erkenntnistätigkeit wird Dewey zufolge in der Philosophietradition

„wie in ihren Lobpreisungen bei Aristoteles, als eine unhintergehbare, selbstgenügsame und in sich geschlossene Form der ihren Ursprung in sich selbst habenden und von ihr selbst geleiteten Tätigkeit behandelt (...). ‚Reine Tätigkeit‘ war scharf vom praktischen Handeln getrennt. Letzteres, ob in den handwerklichen oder den schönen Künsten, in der Moral oder in der Politik, befaßte sich mit einer niederen Region des Seins, in welcher der Wandel herrscht und die deshalb Sein nur ehrenhalber genannt werden kann, denn sie zeigt durch eben diese Tatsache des Wandels einen Mangel an einer sicheren Grundlage. Sie ist mit *Nicht-Sein* infiziert“ (Dewey 1929/2001, 21f.; Hervorh. orig.).

---

<sup>113</sup> Dazu Dewey: „Die Suche nach vollständiger Gewißheit kann allein im reinen Erkennen befriedigt werden. So lautet das Urteil unserer dauerhaftesten philosophischen Tradition“ (Dewey 1929/2001, 12).

Die Verbindung, die Dewey zwischen Meinen und Handeln herstellt, betrifft praktisches Handeln in seiner Unsicherheit und Alltäglichkeit. Die Begründung für diese Verbindung liefert Dewey über die Dekonstruktion zweier dualistischer Grundannahmen der traditionellen Erkenntnistheorie: Zum einen dekonstruiert Dewey die dualistische Unterscheidung von ‚Erkennen‘ und ‚Meinen‘, zum zweiten die repräsentationalistische Vorstellung einer Zuschauertheorie von Erkenntnis, die wiederum auf der dualistischen Vorannahme einer strikten Trennung zwischen Erscheinung und Realität fußt. Beide von Dewey vorgenommenen Dekonstruktionen sind kurz zu erläutern:

Die griechische Unterscheidung von ‚Erkennen‘ und ‚Meinen‘ beinhaltet die Bewertung von ersterem als sicheres, zeitunabhängiges Wissen und letzterem als ungewissen, bloß wahrscheinlichen Glauben (vgl. Dewey 1929/2001, 22). Deweys Gegenvorschlag lautet, „zwei Dimensionen des Meinens“ (ebd.) zu unterscheiden. Zum einen solche Meinungen „hinsichtlich des wirklich Existierenden und des Gangs der Ereignisse“ (ebd.), Meinungen also über die konkret erfahrbaren Dinge und Prozesse, in der den Menschen betreffenden Welt. Daneben differenziert Dewey „Meinungen über erstrebenswerte Ziele, geeignete Strategien, erstrebenswerte Güter und vermeidbare Übel“ (ebd.), Meinungen also, die Wert- und Normorientierungen formulieren. Erneut irritiert diese Unterscheidung: Auf den ersten Blick könnte sie dualistisch ausgelegt werden und es scheint, als unterscheidet Dewey hier in klassischer Weise zwischen Sein und Sollen. Aber dies soll erneut relativiert werden: Erstens bezeichnet Dewey ausdrücklich beides als „Meinungen über“ und er grenzt nicht eine Vorstellung vom „wirklich Existierenden“, als Gegebenen oder objektiv Realem ab. „Meinungen über“ verweisen hinsichtlich beider Dimensionen philosophischer Tätigkeit auf die Perspektivität, Subjektivität und Begrenztheit menschlicher Verstehensversuche. Zweitens mag die Zweiheit der Unterscheidung dualistisch wirken, doch wiederholt Dewey vielfach seine Überzeugung, dass die Vorstellung einer Trennung beider Meinungsweisen, wie auch die, einer Höherbewertung des Zweitgenannten nicht hilfreich sei. Meiner Ansicht nach hilft hier Rortys Plädoyer weiter, Metaphern von Höhe oder Tiefe umzuformulieren in solche der Weite (Rorty 1994, 81). Fortschritte in der Meinungsbildung würden dann erzielt, wenn möglichst weit reichende Netze von Überzeugungen entwickelt werden. „Dabei kommt es nicht darauf an, daß die Erscheinungen durchdrungen werden, bis man zur Realität

vorstößt“ (ebd.). Für ethisch moralischen Fragen ginge es z.B. darum, „daß die Reichweite des Mitgefühls immer umfassender wird“ (ebd.). Bezeichnen ‚Sein‘ und ‚Sollen‘ in einem traditionellen Verständnis noch „herkömmliche Gattungsunterscheidungen“ (ebd.), so helfe aus pragmatistischer Sicht der Versuch der Unterscheidung von Komplexitätsgraden weiter. Dieser Vorschlag überzeugt m.E. dahingehend, dass ‚Komplexität‘ als nur schwer und voraussichtlich wenig angemessen dualistisch beschreibbar verstanden werden darf. Dewey schreibt den von ihm unterschiedenen, gerade benannten Meinungsweisen eine zusammenhängende, demnach komplexe Bedeutung zu, so dass die drängendste Streitfrage in der *Verbindung* beider zueinander gesehen werden solle:

„Die Frage, wie diese beiden Arten von Meinungen am wirksamsten und fruchtbarsten miteinander interagieren können, ist das allgemeinste und bedeutsamste aller Probleme, die das Leben stellt. Irgendeine vernünftige Disziplin, eine, die offensichtlich verschieden ist von jeder Wissenschaft, sollte sich mit diesem Problem befassen. Das wäre *eine* Möglichkeit, die Aufgabe der Philosophie zu begreifen. Aber an dieser Weise, Philosophie zu definieren, werden wir durch den Hauptstrang der philosophischen Tradition gehindert. Denn danach stehen die Reiche des Erkennens und des praktischen Handelns in keiner inneren Verbindung zueinander. Hier also ist der Brennpunkt, in dem die verschiedenen Elemente in unserer Diskussion zusammenlaufen“ (Dewey 1929/2001, 23).

Diese Stelle beschreibt zugleich deutlich, dass es Dewey nicht um ein „Lob der Tätigkeit um ihrer selbst willen“ (Dewey 1929/2001, 41) geht, sondern dass die Generierung, Überprüfung und Bewährung von Ideen über die Verbindung zwischen Meinen und Handeln von Interesse sei. Dies hervorzuheben scheint mir umso wichtiger, als dem Pragmatismus häufig genau dieser Vorwurf der Verherrlichung des Praktischen und der Preisgabe ‚höherer Werte‘ entgegnet wird (vgl. Bittner 2001). Es geht jedoch um die Wertschätzung denkbarer Wechselwirkungen zwischen Erkennen und Handeln. Praktisches Handeln bilde keineswegs selbst das Ziel, sondern könne in der Verbindung mit praktisch relevanten Meinungen zu einer Methode und zu einem Mittel avancieren, um Ziele zu erreichen (vgl. Dewey 1929/2001, 41.). Zum wiederholten Male wird pragmatistisches Denken als *Relationen bearbeitend* beschrieben. Nicht über ontologisch vorgestellte Eigenschaften oder Wesenheiten im Sinne von Sein, sondern über dynamische Wechselwirkungen im Sinne von Werden (vgl. Kapitel 1) versuchen Pragmatisten Überzeugungen zu formulieren. Sie erachten die Konstruktion und Begründung von Relationen hilfreicher, als ein Denken in

Gegensätzen (verfallen aber nicht selten in genau dieses, wie mehrfach gezeigt wurde). Besonders im Neopragmatismus wird dieser Relationismus radikalisiert und die Vorstellung von festgefügt Objekten gänzlich aufgegeben. Rorty spricht allerdings zunächst noch von einem „Panrelationalismus“ (Rorty 1994, 38), der „alles als durch und durch relational“ begreift (ebd. 68). In einer jüngeren Veröffentlichung argumentiert Rorty dann aber, der pragmatistische Standpunkt lasse sich nicht positiv als ‚relativistisch‘ bezeichnen, weil die negative Abgrenzung zur Vorstellung von fest gefügten Ausgangsobjekten als entscheidend zu betrachten sei (vgl. Rorty 2005, 15f.).

Die zweite Dekonstruktion, die Dewey zugeschrieben werden kann, betrifft die Vorstellung eines Repräsentionalismus für den Vorgang des Erkennens. Dewey argumentiert, es helfe nicht weiter, Erkenntnis als Ergebnis eines Akts des Zuschauens<sup>114</sup> zu begreifen, der nur verdoppeln, aber nicht kreieren, nichts Neues generieren könne. Wissen und Erkennen seien vielmehr als Meinungen – Peirce spricht von ‚Überzeugungen‘ – zu interpretieren, deren Wahrheitsgehalt ihrem lebenspraktischen *Bewährungsgrad* entspricht und passender mit *Gültigkeit* bezeichnet sei. In vielen pädagogischen Reflexionen der Gegenwart lässt sich eine Anerkennung dieser Sichtweise beobachten. Rustemeyer etwa spricht von einem Kollaps der Formen des Wissens und, dass an die Stelle der Hoffnung auf Gewissheit eine Idee von Geltung trete.

„Die Gültigkeit des Wissens resultiert aus Anerkennungsverhältnissen, die als Zuschreibungsergebnisse in ihrer Legitimität sozial umkämpft bleiben“ (Rustemeyer 2003, 76)

Pragmatistisch entscheidend ist jedoch die Auffassung, Meinungen oder Überzeugungen seien „keine Versuche zur Realitätswiedergabe, sondern Handlungsregeln“ (Rorty 1994, 28)<sup>115</sup>, die sich praktisch in dem Versuch bewähren, eine verbesserungswürdige Gegenwart in eine verbesserte Zukunft zu überführen (s.o.). Dieser Akt der Überführung – oder, wenn man so will, mit einer professionalitätstheoretischen Vokabel: der *Verwandlung* – bezeichnet den Vorgang der handelnden und konkreten *Änderung*, wie er unten auch als bedeutsam für das

---

<sup>114</sup> Dewey formuliert: „Die Erkenntnistheorie ist den Vermutungen über das, was beim Akt des Sehens stattfindet, nachgebildet worden (...). Das unvermeidliche Ergebnis ist eine Zuschauertheorie des Erkennens“ (Dewey 1929/2001, 27).

<sup>115</sup> Davidson wiederum führt an, dass „die Überzeugung der Wahrheit gemäß ist“ (Davidson, zitiert nach Rorty 1994, 66).

Heidelberger Verfahren und weitere sportpädagogische Forschungen interpretiert werden wird. *Anwendung und Änderung (zu einem Besseren) sind die pragmatistischen Kriterien, die Wissen als praktisch bewährte Meinungen oder Überzeugungen metaphorisch neu beschreiben.* Rorty, der den Pragmatismus auch als Antidualismus oder Antiessentialismus<sup>116</sup> bezeichnet, formuliert:

„Der Antiessentialismus (...) ist die Bereitschaft, die Philosophie nicht als Instrument zur Erkenntnis unserer selbst, sondern als Mittel zur Änderung unserer selbst zu begreifen“ (Rorty 1994, 66).

Und Dewey führt aus:

„Obendrein führt alle Tätigkeit Veränderung mit sich. Nach der traditionellen Auffassung kann jedoch der Intellekt universales Sein erfassen, und Sein, das universal ist, ist unbeweglich und unveränderlich“ (Dewey 1929/2001, 10).

Hier soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Möglichkeit zur Veränderung (vorrangig von Personen) auch eine klassisch pädagogische Vorannahme bezeichnet und die Herbeiführung solcher Änderungen als ein pädagogisches Ziel beschrieben wird (vgl. Rustemeyer 2003, 76).

„Pädagogische Wissensformen gravitieren um die Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit. Geschichte wird zur Metapher für eine offene Zukunft (...). Personen wird in ihrer jeweiligen Gegenwart eine ausgezeichnete Möglichkeit als bessere zukünftige Wirklichkeit unterstellt, Indeterminiertheit – ‚Freiheit‘ – zugeschrieben und ihr Handeln deshalb als auch jeweils anders möglich betrachtet“ (Rustemeyer 2003, 73).

Die im Zitat auftretenden Schlagworte „Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit“, „offene Zukunft“, „Veränderung“, „Freiheit“, weisen darauf hin, dass auch Deweys pragmatistische Erziehungs- und Bildungsphilosophie letztlich alte Fragen der Pädagogik oder auch Philosophie neu stellt. Selbstverständlich soll Deweys Pragmatismus hier nicht derart überhöht werden, dass diese oder ähnliche Vokabeln erstmals mit ihm in den Blick kämen. Auch Dewey selbst weist etwa hinsichtlich des Stellenwerts von ‚Veränderung‘ in pragmatistischen Argumentationen darauf hin,

---

<sup>116</sup> Die Wortwahl ‚Antiessentialismus‘ betont wieder eine Gegensätzlichkeit und Unvereinbarkeit zu dualistischen Überzeugungen und lässt keinen Raum für mögliche Nähen oder Verbindungen, so dass auch hier paradoxerweise von antidualistischer Seite ein neuer Dualismus eingeführt wird. Zugleich lassen sich Rortys häufig polemisierenden und ironisierenden Ausführungen auch als bewusster stilistischer Versuch lesen, unvertraute Vokabeln und Sichtweisen einzuführen, z.B. dann, wenn er von „wir Antidualisten“ (Rorty 1994) spricht oder vertraute Bezeichnungen in eigenwilliger Weise verwendet, so z.B. seine Rede von Realisten, Relativisten, Ethnozentrismen (vgl. Rorty 2005).

„daß es, von Heraklit bis zu Bergson, Philosophien, Metaphysiken der Veränderung gegeben hat. Man ist ihnen dankbar, daß sie ein Gefühl für etwas wachhalten, was klassische, orthodoxe Philosophien aus dem Blick verloren haben. Aber die Philosophien des Fließens weisen ebenfalls auf die Intensität der Sehnsucht nach dem Sicherem und Festen hin. Sie haben den Wandel vergöttlicht, indem sie ihn universal, regelmäßig und sicher gemacht haben“ (Dewey 1925/1995, 64)<sup>117</sup>.

Da Dewey Veränderung aber anders, nämlich als „Aufruf zur Anstrengung (...), eine potentielle Bedrohung“ (ebd.) bezeichnet, beschreibt er meiner Ansicht nach einen neuen Deutungsschwerpunkt. Nicht die Themen- oder Vokabelgleichheit, sondern die Ausdeutungs- und Frageweisen können also als verschieden oder metaphorisch neu eingeschätzt werden. Die bisherigen Überlegungen versuchen zu zeigen, wie metaphorische Neuformulierungen innerhalb des Pragmatismus ‚alte‘ pädagogische oder philosophische Fragestellungen verändern. Schon im klassischen Pragmatismus wird die Vorstellung von einer Kontingenz des Handelns zu einem Zeitpunkt formuliert, an welchem „Die Suche nach Gewißheit“ (Dewey 1929/2001) noch die vorrangige philosophische Orientierung zu bilden scheint. Dewey entwirft in dieser Hinsicht auch ein metaphorisch neues, weil unvertrautes Vokabular<sup>118</sup> und schwenkt den Blick weg von der Vorstellung des idealisierten und meta-physisch Guten, zu welchem hin klassische Pädagogik verändern will (vgl. z.B. Liesner & Wimmer 2003). Dewey richtet den Blick auf die praktische Gültigkeit des alltäglichen Meinens und Handelns. Ich interpretiere die Ziele pragmatistischer Arbeiten als Verbesserungen der Ausführungsweisen von Denken und Handeln, die weitgehend synthetisch, ineinander verwoben gedeutet werden, sozusagen als ‚Denk-Handel-Synthesen‘ (vgl. dazu auch ausführlich Kapitel 5). Die hier vertretene Einschätzung, dass Deweys pragmatistische Erziehungs- und Bildungsphilosophie in dieser Hinsicht rückblickend konsequenter war, als die europäische Pädagogik, möchte ich mit Liesners und Wimmers Einschätzung untermauern:

---

<sup>117</sup> Dewey führt weiter aus, dass es sich zwar bei den Philosophien des Fließens um Philosophien des Werdens handele, diese aber eine verklärte Vorstellung von Veränderung verträten. Er rekurriert z.B. auf Hegel, der Werden als einen rationalen, der Logik zugrunde liegenden Prozess beschreibe, auf Spencer, der evolutionäres Werden nur als Übergang in einen idealen Zustand vollkommener Ruhe betrachte und auf Bergson, der Veränderung gleichsetze mit dem göttlich schöpferischen Handeln „– oder Gott selbst – man ist nicht ganz sicher, welches von beidem“ (ebd.). Dies sei nicht als Beschreibung, sondern als Vorschrift zu lesen, so Dewey.

<sup>118</sup> Worte, wie ‚Instrumentalismus‘ und ‚Experimentalismus‘ sind auch heute noch zumindest als ungewohnt, vermutlich aus bestimmten Perspektiven auf pädagogisches Handeln geradezu als unerlaubt einzuschätzen.

„Obwohl dieses Problem, über die Wirkungen der eigenen Anstrengungen nicht verfügen zu können, zu den Ausgangskonstellationen moderner Erziehungs- und Bildungstheorie zählt, man sich dessen also durchaus bewusst war, glaubte man lange (und glauben einige noch heute) an die Möglichkeit einer intentionalen Steuerung von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Erst in jüngerer Zeit sind die Voraussetzungen dieser Überzeugungen von verschiedenen Seiten aus in Frage gestellt und erschüttert worden (...)“ (Liesner & Wimmer 2003, 27).

Die Hoffnung auf die Möglichkeit einer absichtsvollen Steuerung von Erziehung und Bildung kann mit Bezug auf Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit als Vorstellung eines ‚Seins‘ gedeutet werden, dessen Prozesse in Eigenschaften, Regeln, Ordnungen, Gesetzen u.ä. als erfassbar erhofft werden. Forschungen des Werdens, wie sie u.a. pragmatistisch und professionalitätstheoretisch beschrieben werden können, hinterfragen „die Voraussetzungen dieser Überzeugungen“ (ebd.) und können als Vorstellungen über Erkenntnis, Wahrheit, Wissen und Können metaphorisch neu entwerfend beobachtet werden. Unter anderem kann Bucks Bemerkung als Würdigung genau dieser Leistung des Pragmatismus interpretiert werden:

„Es ist die befreiende Leistung des Pragmatismus gewesen, das epistemologische Vorurteil von der Vorherrschaft des kontemplativen Wahrheitsbegriffs zu durchschauen. Erkenntnis ist nun nicht mehr länger die Leistung eines primär situationsunabhängigen und zunächst nur am Vorstellighaben der Dinge interessierten Wesens. Sie ist primär eine Weise, wie wir mit den Dingen handgemein werden; sie ist charakterisierbar als ein Zu-tun-Haben mit den Dingen, die insofern eben nicht neutrale Gegenstände, sondern Dinge sind, die einem etwas ‚bedeuten‘ – oder aber bedeutungslos sind – und mit denen man fertig werden muß“ (Buck 1981, 21)<sup>119</sup>.

Der Rekurs auf erkenntnistheoretische Vorannahmen des Pragmatismus, wie ausgewählter Professionalitätstheorien macht deutlich, dass die Idee einer praktischen Erkenntnis leitend ist, die Erkennen und Handeln zusammen und prozessual entwirft. Es stellt sich nun abschließend noch die Frage, inwiefern sich diese allgemeinphilosophischen Gedanken zu den sportpädagogischen Gedanken dieses Kapitels in Beziehung setzen lassen. Wo zeigen besonders die Heidelberger Forscher womöglich Überschneidungen mit den soeben skizzierten ‚Vor-Vorstellungen‘ und wo beschreiben sie Sportlehrerinnenhandeln distanziert von diesen? Dies werden die nachfolgenden Schlussfolgerungen erläutern.

---

<sup>119</sup> Darüber hinaus beschreibt Buck Scheler als Denker, der den pragmatistischen Wahrheitsbegriff deutlich würdige, und Heidegger als großartigen Pragmatismus-Rezipienten (vgl. ebd.).

### 3.4. Schlussfolgerungen für Beschreibungen des Sportlehrerhandelns

Treutleins, Janaliks und Hankes Arbeit darüber, wie Sportlehrerinnen wahrnehmen, denken, fühlen und handeln wurde zum Ausgang genommen, um sportpädagogische Ansichten über ‚Wissen‘ und ‚Können‘ um aktuelle handlungstheoretische Gedanken zu erweitern. Diese konnten begründet aus Forschungen zum professionellen pädagogischen Handeln – mit dem Schwerpunkt des impliziten Wissens – und aus pragmatistischem Gedankengut – mit dem Schwerpunkt der Anwendbarkeit und Ausführungsweise von Wissen unter der leitenden Vorstellung einer praktischen Erkenntnis – gespeist werden. Das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von Sportlehrerverhalten ist besonders als *Vermittlungsleistung* gedeutet worden. Mit pragmatistischen Argumenten wurde behauptet, dass es als ein Angebot zur *Anwendung* gewürdigt werden kann, das Sportlehrern praktische Hilfe zur Anwendung ihres Wissens auf ihre Handlungsweisen im Sportunterricht bietet. Indem Sportlehrerinnen in die Lage versetzt werden, ihr Unterrichtshandeln (von Treutlein et al. differenziert in emotionale, kognitive, sensorische und darstellende Aspekte) selbst zu *ändern*, um mit kritischen Unterrichtsvorfällen besser als zuvor zurecht zu kommen, zielt das Heidelberger Verfahren auf die Anbahnung pädagogischen Könnens bei Sportlehrerinnen. Es hat die praxisrelevante Vermittlung von Wissen und Können zum Ziel. Ohne dass Treutlein, Janalik und Hanke selbst pragmatistische Bezüge herstellen, liefert die obige Betrachtung als Ergebnis, dass sie den pragmatistischen Ansprüchen der Ausrichtung auf eine *Anwendbarkeit von Wissen* sowie auf eine *praktische Veränderung durch Wissen* entsprechen.

Aus pragmatistischer Sicht leistet das Heidelberger Verfahren in besonderem Maße ein Vermittlungsangebot von Theorie und Praxis. Es schwächt dualistische Beschreibungsweisen über ‚Wissen‘ und ‚Können‘ ab und stellt Verbindungen zwischen beiden Vorstellungen aktiv her. Ein strikter Dualismus, der die Wesensunterschiede beider Bereiche betont, wird in Teilen und für die Mitte der 1990er Jahre im sportpädagogischen Diskurs augenfällig überwunden. Dies und die als hilfreich zu bewertende *Anwendbarkeit der sportpädagogischen Beschreibungen* begründen m.E. die Aktualität des Verfahrens nach mehr als einem Jahrzehnt.

Gleichzeitig, und hier spielt der zurückliegende Entstehungszeitraum des Heidelberger Verfahrens gerade eine Rolle, wurde argumentiert, dass dessen

Referenzrahmen heute mit solchen handlungstheoretischen Analysen zu differenzieren, zu ergänzen, in Teilen auch zu relativieren sein kann, die handlungsleitende Kognitionen nicht als *conditio sine qua non*, sondern als eine Vorstellung neben anderen begreifen. Die Leistungsstärke der Vorstellung von handlungsleitenden Kognitionen wird im Heidelberger Verfahren deutlich und wurde in der vorherigen Darstellung auch begründet. Eine Prüfung ihrer Nützlichkeit für spürbare Verbesserungen in der Praxis aus pragmatistischer und professionalitätstheoretischer Sicht erlaubt aber auch die Interpretation, dass die Vorstellung eine eher starre Ordnung zwischen Wissen und Können entwirft, die der Vorannahme ihrer Komplexität eher nicht gerecht wird. Eine Erweiterung dieser Beschreibungen um Überlegungen zum impliziten Wissen ergibt, dass Wissen als dem Können ähnlich, mit ihm verwoben und nicht von ihm zu trennen beschrieben werden kann. Dies kann nicht nur als Schwächung, sondern vielleicht gar als Entwertung der traditionellen Hierarchisierung des Geistigen über das Körperliche eingeordnet werden. Gerade auch Polanyis detaillierte Analysen lassen es überzeugend erscheinen, dass es hilfreicher sein könnte, *implizites Wissen nicht repräsentationalistisch, sondern konstruktivistisch zu deuten*, wenn die Vorstellung überzeugt, dass Individuen distale Terme erst zu diesen *machen*, um sie als implizites Wissen einsetzen zu können.

Die aus den Betrachtungen gezogene Schlussfolgerung, dass ‚Wissen‘ und ‚Können‘ besser als ein ‚Wissenkönnen‘ oder ‚Könnenwissen‘ bzw. mittels metaphorisch neuer Vokabeln zu bezeichnen sein könnten, um die Vorstellung ihrer unlösbaren Verbundenheit hervorzuheben, entstammt nicht den Quellentexten, rechtfertigt sich aber vor dem beschriebenen Hintergrund, dass pragmatistische wie professionalitätstheoretische Argumente dafür zu sprechen scheinen, dass trennende Vorstellungen über Wissen und Können stark vereinfachen. ‚Könnenwissen‘, als Denk-Handeln-Synthese vorgestellt, könnte dann als eine Komplexität von Beziehungen relationalistisch zu konstruieren versucht werden. Die Vorannahme einer Hierarchie oder Separierung wird aus dieser Sicht als begrenzt hilfreich eingeschätzt, da Ideen über Verbindungen, Übergänge, Übersetzungen, Verwandlungen von zusammenspielenden Faktoren weitgehend ausgeblendet oder aber stark eingeschränkt würden.

Obwohl also keine andere Möglichkeit gesehen wird, als den Reden von Wissen und Können, von Theorie und Praxis, von Körper und Geist

‚wortverwendungstechnisch‘ zu folgen, wird dennoch gegen eine allein dichotomische Auffassung von denselben argumentiert. Es wird die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass es hilfreich sein könnte, metaphorisch neue Beschreibungen zu generieren, um die starken Wirkungen dualistisch klingender Sprachregelungen um stärker relationistische, pluralistische, pragmatistische oder ähnlich benennbare zu erweitern. Welche Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln würden etwa entwickelt, wenn Wissen und Können synthetisch gedeutet oder aber zumindest nicht dichotomisch, sondern z.B. relationsitisch unterschieden würden? Verbindungen zwischen Theorie und Praxis, die, wie Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit zeigt, gerade auch einen traditionellen sportpädagogischen Untersuchungsgegenstand bilden, sind auf der Basis dieser Vorannahmen nicht nur weniger schwierig zu begründen, sondern liegen nahe und unterstützen die Auffassung, dass die Vorannahme einer Höherbewertung der Theorie gegenüber der Praxis ihre Grenzen erreicht (hat). Vertreter der Alltagswende in der Sportpädagogik äußern ihre Meinungen dann auch weitgehend in dieser Argumentationslinie. So konstatiert Schierz, dass Sportpädagogik ohne eine Anknüpfung an Lebenswelten ihren Sinn verliere (vgl. Schierz 1989, 33) und weiter:

„Didaktik kann sich aber nun mal nicht an einem Forschungsparadigma allein orientieren. Sie braucht eine Reihe von Forschungsgesichtspunkten, die untereinander keineswegs (methodo)-logisch konsistent sein müssen. In einer solchen „paralogischen“ Zukunft (Lyotard) liegt ihre schwierige Zukunft“ (Schierz 1989, 33f.).

In diese Denklinie ist auch Thieles Aufforderung zu einer ‚gesunden Skepsis‘ seitens der Sportpädagogik „bezüglich aller einfachen und eindeutigen Erklärungsmuster“ (Thiele 1997, 18) einzuordnen<sup>120</sup>.

In der sportpädagogischen Forschungslandschaft kann rückblickend eine sich verändernde Sprache beobachtet werden. Seit dem Erscheinen des Heidelberger Verfahrens in erster Auflage lässt sich eine Zunahme relativistischer, konstruktivistischer oder postmodernistischer Vokabeln beobachten. Es ist eine Häufung von Schlagwörtern wie ‚Pluralisierung‘, ‚Unsicherheit‘, ‚Konstruktion‘

---

<sup>120</sup> Thiele entwirft als Konstruktionsbedingungen einer „skeptischen Sportpädagogik“ Pluralitätsfreundlichkeit und Vielheitsfähigkeit. Im Umgang mit Situationen plural verfasster Wirklichkeiten „scheint die Sportpädagogik schlecht vorbereitet, auch wenn Ansätze z.B. unter dem Stichwort ‚Mehrperspektivität‘ innerhalb der engeren sportdidaktischen Diskussion angedacht worden sind (z.B. Kurz 1990). Gemessen an der Radikalität postmoderner Identitätskonzeptionen bleiben solche Versuche aber vordergründig“ (Thiele 1997, 17).

u.ä. augenfällig<sup>121</sup>, so etwa in Reflexionen über Sportlehrerhandeln in Antinomien (Schierz & Thiele 2002a), über die „paradoxe Grundstruktur des schulischen Sportunterrichts“ (Prohl 1999, 103), über die Unumgänglichkeit des „Umgang[s] mit Vielfalt und Verschiedenheit“ (so der Titel eines Aufsatzes von Schierz 1999) u.ä.m. Im Hinblick auf die oben bearbeiteten Untersuchungen zum Wissen und Können der Sportlehrer einerseits und zum impliziten Wissen andererseits konnte gezeigt werden, dass zwar zum Teil gleich lautende Worte verwendet werden (z.B. ‚implizit‘), ihre semantische Ausdeutung sich jedoch recht unterschiedlich präsentiert. Dies wurde in einen Zusammenhang mit veränderten handlungstheoretischen Vorannahmen beider Forschungsgruppen gebracht und als Grenze für die eigenen hermeneutischen Deutungsversuche bewertet.

Dennoch lässt sich m.E. in sportpädagogischen Arbeiten eine zunehmende Infragestellung der Möglichkeit zur intentionalen Lenkung von Erziehungs- und Bildungsvorgängen beobachten. Thiele notiert zwar im Rahmen seiner Überlegungen zu einer skeptisch begriffenen Sportpädagogik: „Pädagogik und auch Sportpädagogik ist notorisch optimismuslastig“ (Thiele 1997, 18). Aber zeitgleich liest sich Langes Einschätzung, die durch postmodernistische Diskussionen herbeigeführte „Entzauberung der Wissenschaft“ erziele ihre Wirkung auch in der Sportpädagogik und habe „die Fundamente der Sportpädagogik ins Rutschen gebracht“ (Lange 1998, 34), als Relativierung der Optimismusdiagnose durch Thiele. Dies weist erneut darauf hin, dass die Themen wortbezogen in etwa gleich, in diesem Fall postmodernistisch geprägt sind (z.B.: Skepsis, Entzauberung, Unsicherheit), ihre Ausdeutungen jedoch durchaus unterschiedlich ausfallen

---

<sup>121</sup> Es lässt sich behaupten, dass eine postmoderne Diskussion in der Sportpädagogik nicht ausführlich stattgefunden hat. Einige Forscher haben diese Sichtweise detaillierter und zugleich eher postmodernefreundlich reflektiert (vgl. dazu Thiele 1996; ders. 1997; Schierz 1997; Franke 1998)<sup>121</sup>. Diese wurden aber nur vereinzelt selbst hinsichtlich ihrer postmodernistischen Aussagen zum Gegenstand kritischer Reflexion. Vergleiche auch Hägeles aktuelle und kritische Bestandsaufnahme (Hägele 2004) über das „Schweigen der Sportwissenschaft“ zu diesem Thema. Dennoch ist für die sportpädagogische Forschungslage rückblickend festzuhalten, dass wohl auch die in den Geisteswissenschaften durchaus rege geführte Diskussion um eine Postmoderne, zweite, reflexive oder Spät-Moderne (vgl. Giddens 1992; Lyotard 1993; Welsch 1993; Beck, Giddens & Lash 1996; Ziehe 1996) nach und nach dazu führte, dass solche Vokabeln in die sportpädagogischen Reflexionen ‚einsickerten‘, die auf postmodernistischer Grundlage zur Desillusionierung traditioneller Ordnungsvorstellungen beigetragen haben. Heute führt zwar nur wenige sportpädagogische Veröffentlichung das Schlagwort der ‚Postmoderne‘. Die Wirkungen der in diesem Umfeld geführten geisteswissenschaftlichen Diskussionen sind jedoch z.B. hinsichtlich des Bedeutungszuwachses des Faktors ‚Unsicherheit‘ oder ‚Kontingenz‘ m.E. offensichtlich.

können<sup>122</sup>. Es scheint jedoch weitgehende Einigkeit darüber zu bestehen, dass die in Kapitel 2 kommentierte realistische Wende in der Sportpädagogik zur Desillusionierung, Relativierung und Hinterfragung vormals etablierter Ordnungen beigetragen hat. Die neuen Sichtweisen auf Unsicherheit und Kontingenz hätten Thiele und Schierz zufolge aber

„auch Riten der Ausgrenzung bei manchen provoziert, die solchermaßen desillusionierend-empirische Programmatik als Verstoß gegen Treu und Glauben ‚ermutigender Pädagogik‘ sehen“ (Thiele & Schierz 1998, 12).

Als solche ‚ermutigende Pädagogik‘ können u.a. Forschungen zum Sportlehrerhandeln eingeschätzt werden, die von einer Hoffnung auf Sicherheit ausgehen und mit vorwiegend dualistischen Sichtweisen begründen.

*Die Argumentation des vorliegenden Kapitels mündet in das Plädoyer, noch als wenig hinterfragt zu beobachtende dualistische Beschreibungsweisen über Wissen und Können im Sportlehrerinnenhandeln gedankenexperimentell zu dekonstruieren und die so produzierten, veränderten Deutungsmöglichkeiten auf ihre Überzeugungskraft hin zu prüfen.* Das Heidelberger Verfahren zeigt, dass die Konzentration auf die Verbindung von Wissen und Können Praxisrelevanz ermöglicht. Die Forschungen zum impliziten Wissen und pragmatistische Ansichten über Handeln und Meinen stärken sich meiner Ansicht nach gegenseitig in dem Eindruck, dass Ideen über die Beziehungen von Komplexitäten (also erneut von Beziehungen zueinander) dualistische Betrachtungsweisen pluralistisch motiviert hinterfragen, modifizieren oder auch ergänzen. Wissen und Können im Sportlehrerhandeln versuchsweise nicht dualistisch, sondern synthetisch im Sinne eines ‚Könnenwissens‘ oder passenderer Bezeichnungen zu reflektieren, hieße dann in Anlehnung an Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit z.B. Fragen über Sportlehrerhandeln so zu stellen, dass nicht die Essenz desselben die Orientierung bildet, sondern seine vielfältigen Existenzen.

Dies wird besonders von empirischen Arbeiten in mittlerweile eigener Tradition vielfältig geleistet, jedoch auf der Basis recht unterschiedlicher

---

<sup>122</sup> Langes Feststellung, die Sportpädagogik würde sich hin zu einer „Trend-Pädagogik“ (Lange 1997, 37) entwickeln, klingt jedoch nach dem vielbeschworenen Vorwurf des ‚anything goes‘ gegenüber postmodernistischen Überlegungen zur Unumgänglichkeit von Vielfalt. Während Thiele reduzierte Ansprüche gewissermaßen als wissenschaftliche Tugend bewertet (vgl. Thiele 1997), werden sie bei Lange in einem Atemzug mit der kritisierten Entwicklung zur Trendpädagogik genannt. Auch seine Einschätzung, die Sportpädagogik müsse ihre instabilen Fundamente neu formulieren (vgl. Lange 1997, 44), lässt sich postmodernistisch auf die generelle Möglichkeit von Fundamenten hin befragen.

erkenntnistheoretischer Vorannahmen. Hier wird dafür plädiert, Beschreibungen über Sportlehrerinnenhandeln nicht an einem ontologischen Erkenntnisinteresse nach dem ‚Sosein‘ desselben auszurichten, sondern z.B. ein pragmatistisches (denkbar wäre auch pluralistisches, konstruktivistisches etc.pp.) Rechtfertigungsinteresse an Prozessen des Werdens und Begründungen von Schwierigkeiten zum Ausgang zu machen. Nicht: ‚Was ist Sportlehrerhandeln?‘ oder ‚Was ist das Wesen des Sportlehrerinnenhandelns?‘ werden aus Sicht nicht-dualistischer Forschung als hilfreiche Fragen bewertet, sondern eher: ‚Was wird (wann, wo oder wie) konkret relevant für eine spezifische Situation im Sportunterricht?‘ – Fragen also, wie sie seit der Alltagswende in der Sportpädagogik bereits bearbeitet werden und fort entwickelt werden können.

Dieser Frageansatz konzentriert sich auf das *Spezifische* und das *Akzidentielle* des Sportlehrerinnenhandelns und versucht diesbezüglich Möglichkeiten der Vergewisserung des Handelns zu ersinnen. Spezifika und Akzidenzen aber gehören, wie in Kapitel zwei argumentiert wird, nicht zum frühen sportpädagogischen Theorieverständnis, sondern sind in der realistischen Wende (vgl. Kapitel 2) mit Bedeutung versehen worden.

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde behauptet und im Verlauf weiter nachgezeichnet, dass dualistische Auffassungen die sportpädagogische Forschungen zwar bis in die heutige Zeit hinein prägen, aber auch, dass spätestens seit Ende der 1970er Jahre augenfällige dualismuskritische ‚Spuren‘, besonders aber ein neu formuliertes Verständnis des Praxisbezuges sportpädagogischer Forschung, auszumachen ist. In Kapitel zwei der vorliegenden Arbeit wird dies unter dem Stichwort der Alltagswende deutlich beschrieben. Dass diese Wende eine inhaltliche Nachhaltigkeit erzielt hat, zeigen die Hauptkapitel der vorliegenden Arbeit an ausgewählten Beispielen und das lässt sich auch an zahlreichen Folgearbeiten ablesen, die mittlerweile stark ausdifferenziert sind und eigene Forschungstraditionen heraus gebildet haben. Als früher Wegbereiter ist mit engem Bezug auf das Themenfeld des Wissens und Könnens z.B. Bräutigam (1986) zu nennen. Bräutigams frühe Arbeit weist schon in ihrer Thematik eine große Nähe zur hier vorgelegten Arbeit auf, denn Bräutigam denkt handlungstheoretisch in dem Bestreben, seine empirische Untersuchung zur „Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern“ (ebd.) in theoretische Überlegungen zur

möglichen Entstehung und Beschaffenheit einer Berufstheorie von Sportlehrern einzubetten. Auch diese Arbeit ist, ähnlich wie das Heidelberger Verfahren und zeitgenössisch typisch, kognitivistisch an handlungsleitenden Elementen orientiert. Sie beweist meiner Meinung nach besonders hinsichtlich des hohen Stellenwerts, der Auslegungsprozessen zugeschrieben wird, Aktualität für gegenwärtige Überlegungen zum Sportlehrerhandeln<sup>123</sup>. Bräutigams interaktionistische Interpretation der möglichen Ausbildung einer Berufstheorie durch Sportlehrende rankt immer wieder um die Beschaffenheit und Wirkungsweisen solcher Auslegungsprozesse durch Sportlehrerinnen. Seinen Vorschlag zur Differenzierung dieses Verständnisses, z.B. in suchende, zuschreibende und gefestigte Auslegungen (vgl. Bräutigam 1986, 31ff.), erachte ich auch heute noch als gewinnbringend. Auch Bräutigams Einordnungen von Wissensinhalten (vgl. ebd., 37ff.), die das Sportlehrerhandeln erklären helfen können, ist in der sportpädagogischen Forschung der 1980er Jahre in dieser Form erstmalig und der gute zehn Jahre später festzustellenden Aktualität des Diskurses über Wissen und Können voraus. Umso erstaunlicher, dass die wegberaubenden Gedanken dieser Arbeit in der aktuell stattfindenden Diskussion<sup>124</sup> kaum aufgegriffen werden.

Dieses, wie auch die folgenden Kapitel, zeigt, dass sportpädagogische Forschungen zu solchen Fragestellungen bereits unterschiedlich pluralisierende, handlungstheoretische, praxisbezogene Beschreibungen liefern, die wieder aufzugreifen, an pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Argumenten zu spiegeln und anders als dualistisch fort zu denken, gewinnbringend erscheint. Dieser Strategie weiter folgend, werden im anschließenden Kapitel sportpädagogische Überlegungen zum erzieherischen Anspruch an das Handeln der Sportlehrerinnen zur Grundlage der eigenen Überlegungen gemacht.

---

<sup>123</sup> Die Ausbildung einer Berufstheorie „erfolgt jedoch letztlich und entscheidend erst über die aktiven und handelnden Auslegungen des einzelnen Lehrers. Dabei sind als Auslegungen jene handlungsleitenden, -erzeugenden und -rechtfertigenden ‚Realitätswahrnehmungen‘, ‚Bedeutungsgebungen‘ und ‚Sinnstiftungen‘ gemeint, mit denen Personen auf die Bedingungen ihres Handelns antworten“ (Bräutigam 1986, 29).

<sup>124</sup> Vgl. als Hinweis z.B. die dvs-Schriften zur Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik unter dem Thema „Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformation“ (Schierz & Frei 2004).

## 4. Erziehendes Sportlehrerinnenhandeln

Wo Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln reflektiert werden, scheint die aktuelle Diskussion um Erziehenden Sportunterricht unübersehbar. Obwohl die Diskussion nicht unter dem Thema ‚Erziehendes Sportlehrerhandeln‘ geführt wird, lässt sich begründen, dass in diesen Überlegungen normative Ansprüche an das Sportlehrerinnenhandeln formuliert werden, die für die sportpädagogische Forschungslage als bedeutsam und prägend bewertet werden können. Es wird zu zeigen sein, dass die Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht sportpädagogisches Denken bereits seit mehreren Jahrzehnten prägen und in den letzten Jahren eine beachtliche Außenwirkung in schulpädagogischen Fragen wie schulpolitischen Entscheidungen entfaltet haben. Des Weiteren lässt sich herleiten, dass Erziehender Sportunterricht handelnd herzustellen, sozusagen ‚einzulösen‘ ist. Aus diesem Grund bleiben in den Diskussionen zum Erziehenden Sportunterricht Überlegungen zum Handeln der Sportlehrer auch nicht unbeachtet. Es soll untersucht werden, in welchen Weisen Vertreter eines Erziehenden Sportunterrichts Sportlehrerinnenhandeln thematisieren und inwiefern pragmatistische Beschreibungsweisen hilfreich Perspektiven darüber erweitern können.

### 4.1. Erziehender Sportunterricht als sportpädagogische Leitformel

In den Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht kann die Reformulierung eines als klassisch zu bewertenden Erziehungsanspruchs an das Lehrerhandeln festgestellt werden. Meinberg etwa belegt mit Aussagen von Spranger und Spieß, dass schon der frühere Turnlehrer als „der Erzieher schlechthin“ (Meinberg 1991, 76) beschrieben werden könne und dass mit der Aufnahme des Turnens in den Kanon der Schulfächer „dessen erzieherische Wirkung gerühmt“ wurde (ebd.)<sup>125</sup>. Die Vertreter des erziehenden Sportunterrichts

---

<sup>125</sup> Vgl. aber auch kritisch zur ‚Verzweckung‘ des Sports als Erziehungsinstrument Volkamer 1987; ders. 1990 sowie insgesamt die so genannte Instrumentalisierungsdebatte und ihre Kommentierungen (vgl. dazu u.a. Schaller 1992; Beckers 1993; Kurz 1993; Court 1996; Scherler 1997; Peuke 2000; Balz 2001).

heben aber hervor, dass dieser Anspruch in den 1960er und 1970er Jahren deutlich hinter den der Vermittlung und Qualifikation getreten sei (vgl. z.B. Beckers 2000; Kurz 2000) und noch 1997 schätzt Balz die erzieherische Dimension des Sports als „oft noch unterbelichtete“ (Balz 1997, 12) ein. Verhältnismäßig früh zeigt auch Schmidt-Millard auf die Notwendigkeit und Schwierigkeit einer Vermittlung von Qualifikations- und Erziehungsaufgabe des Sportunterrichts (vgl. Schmidt-Millard 1993). Wurden die Bezeichnungen ‚Erziehung‘ und ‚Unterricht‘ zu Zeiten der Curriculumrevision in den 1970er Jahren noch differentiell verwendet, so führt die Formulierung vom ‚Erziehenden Sportunterricht‘ sie entsprechend traditionelleren Vorstellungen vom Lehrer als Erzieher (vgl. z.B. Funke-Wienecke 1997) wieder ausdrücklich zusammen. Unter anderem Beckers betont:

„Im Zuge der ‚realistischen Wendung‘ in allen Schulfächern hatte man beschlossen, dass Sportunterricht Sport zu vermitteln hat. Indem nun der Begriff *Erziehender Sportunterricht* verwendet wird, soll die Rück-Besinnung auf erzieherische Aufgaben signalisiert werden“ (Beckers 2000, 90; Hervorh. i. Orig.).

Der für die Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht konstitutive Zusammenhang zwischen Erziehung und Sport kann als ein sportpädagogisches Forschungsfeld mit Tradition beschrieben werden (vgl. z.B. Meinberg 1991<sup>2</sup>, 76ff.; Grupe 1976; ders. 2002<sup>2</sup>, 62ff.; Prohl; 1999, 28ff. u. 274ff.). Das Stichwort der ‚Leibes-erziehung‘ symbolisiert dies deutlich. Für die Erziehungsaufgabe wurde ursprünglich unterschieden zwischen einer Erziehung *zum* Sport und einer Erziehung *durch* Sport (vgl. Balz 1997, 9). Erstere konzentrierte sich verstärkt auf die „Vermittlung von Qualifikationen zur Bewältigung sportlicher Lebenssituationen“ (ebd.), letztere zeichne sich durch ein holistisches Verständnis der „Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) aus. Eine aktuellere Analyse sportdidaktischer Positionen zur Problematisierung von Sportunterricht und Erziehung ist von Neumann (2004a, 21ff.) geleistet worden, der eine Unterscheidung in vier Deutungsansätze vornimmt.

Neumann nennt eine affirmative Position, die er durch die Orientierung einer Erziehung *zum* Sport kennzeichnet. Sie stehe pädagogischen Eingriffen mit der Sorge der Verfremdung des ‚Eigentlichen‘ des Sports gegenüber. Neumann ordnet u.a. Söll dieser Position zu, dessen Sportartenkonzept die Effektivität des Bewegungslernens ausdrücklicher bearbeite, als pädagogische Ziele.

Zweitens wird die pragmatische Position beschrieben, die nach dem erzieherisch Machbaren *im* Sport fragt. Diese besonders von Kurz entwickelte Position weist eine fast 30-jährige Forschungstradition auf und hat nicht nur wissenschaftlich, sondern auch schulpolitisch eine besondere Durchsetzungskraft erzielt, obwohl doch ursprünglich „für die ‚pragmatische Fachdidaktik‘ der Begriff ‚Erziehung‘ tabuisiert war“ (Schmidt-Millard 1993, 122). Diese anfängliche ‚Zurückhaltung‘ gegenüber einer Verbindungssuche zwischen Qualifikation/Unterricht und Erziehung wurde jedoch in den Erweiterungen und Fortentwicklungen nachfolgend abgelegt. Dies und der eben bezeichnete Einfluss der pragmatischen Position von Kurz rechtfertigt die nachfolgende Konzentration darauf für die eigenen Gedanken über Sportlehrerinnenhandeln.

Zuvor ist jedoch drittens die emanzipatorische Position in Neumanns Darstellung zu nennen. Diese sieht er u.a. durch Funke-Wienecke vertreten, der auf die inhumanen Seiten des Sports zeigt und ihn schlussfolgernd für wenig geeignet hält, Gegenstand erziehenden Unterrichts zu sein. Besser könne ein dialogisch entworfener *Bewegungs-*(statt *Sport-*)unterricht pädagogisch erwünschte Wirkung entfalten. Übergeordnet ersetzen Körpererfahrung und Leiblichkeit normiertes Sporttreiben und Leistungsvergleiche als Orientierung. Schließlich bildet Volkamers erziehungskritische Position bei Neumann den vierten Standpunkt. Dort würden Erziehung *und* Sport diskursiv gegenüber gestellt. Volkamer kritisiere die Pädagogisierung des Sports, die zu einer „unverhältnismäßigen Verzweckung“ (Neumann 2004a, 49) führe und zu optimistisch hinsichtlich erreichbarer Wirkungen veranlagt sei. Volkamer selbst mahnt die Gefahr eines Verlusts der Unmittelbarkeit des Sports durch seine Verzweckung als Erziehungsmittel und –ziel an (vgl. Volkamer 2000<sup>4</sup>, 25f.). Erziehungsvorstellungen seien nicht so sehr an den Sport zu binden, sondern an die Idee der Gegenwartserfüllung.

Die Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht, wie sie aktuell vorrangig in der Sportpädagogik diskutiert werden, lassen sich rückblickend aber besonders als pädagogisch aufgewertete und ausgearbeitete Weiterentwicklung der pragmatischen Sportdidaktik von Kurz (1990<sup>3</sup>) begreifen. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass besonders nach Neumanns kritischer Rückschau auf die selektive Ideenentwicklung zum Erziehenden Sportunterricht aktuell z.B. EHNIS vernachlässigter Denkansatz an Einfluss zu gewinnen scheint (vgl. z.B. Neumann 2004a, 138ff.; Ehni 1977; ders., 2004). Sowohl Kurz und Ehni, wie auch Beckers,

Balz und Neumann u.a.m. können gegenwärtig als Hauptvertreter eines Erziehenden Sportunterrichts identifiziert werden (vgl. dazu auch Thiele 2001, 44). Ich bewerte die Überlegungen zum ‚Erziehenden Sportunterricht‘ gegenwärtig als eine in der sportpädagogischen Diskussion hoch aktuelle Leitformel. Diese Einschätzung, die nachfolgend begründet wird, rechtfertigt die Wahl, Vorstellungen über erziehendes Sportlehrerinnenhandeln als bedeutungsvolles Thema sportpädagogischer Diskussionen zu bewerten und zum Gegenstand pragmatistischer und professionalitätstheoretischer Reflexion zu machen.

Die aktuelle Diskussion über Erziehenden Sportunterricht kann als Ergebnis langjähriger Forschungsarbeit vieler Sportpädagogen beobachtet werden. Sie stellt sich heute hochgradig differenziert und breit entwickelt dar. Ihr Beginn fällt interessanterweise in die im vorherigen Kapitel beschriebene Zeit der realistischen Wende in der Sportpädagogik, nämlich auf das Ende der 1970er Jahre. Zwar bildete ‚Erziehender Sportunterricht‘ in den derzeitigen Veröffentlichungen (vgl. Kurz 1977; Ehni 1977; sowie Neumanns Zusammenschau über diese Zeit: Neumann 2004a, 129ff.) noch keinen sportpädagogischen Terminus, und besonders an den „Elemente[n] des Schulsports“ von Kurz wurde eine Vernachlässigung des Erziehungsaspekts kritisiert (vgl. dazu z.B. Thiele 2001), aber dennoch dienen sie als frühe Bezugsquellen der heutigen Entwürfe. Die bis heute erzielten Wirkungen der Überlegungen zum ‚Erziehenden Sportunterricht‘ können als beachtlich gelten, denn die Ausarbeitungen prägen heute sowohl Schulsportcurricula, als auch einige Lehrpläne unterschiedlicher Fachverbände (vgl. Neumann 2004a, 149)<sup>126</sup>.

Erziehender Sportunterricht bezeichnet überwiegend normativ entworfene Überlegungen, einerseits in Form von *Prinzipien*, die als praktisch zu verankernde Grundsätze pädagogischen Handelns im Schulsport beschrieben werden, andererseits in Form von *pädagogischen Perspektiven*, welche die Vielfalt möglicher Sinngestaltungen sportlichen Tuns nicht nur benennen, sondern diese auch ordnen und bündeln sollen. Die Prinzipien und die Perspektiven verstehe ich eben *durch ihren Soll-Charakter als handlungsorientierend angelegt*<sup>127</sup>. Sie benennen Bildungs- und

---

<sup>126</sup> Neumann (2004a) stellt fest, dass Ehni Konzeption sich „(t)rotz oder vielleicht auch wegen des theoretisch fundierten und anspruchsvollen Überbaus“ (ebd., 138) bildungspolitisch nicht durchgesetzt hat.

<sup>127</sup> U.a. bei Beckers (2000, 91ff.) wie auch in den Richtlinien und Lehrplänen ‚Sport‘ des Landes NRW (MSWWF 1999, XLIVf.) sind die Prinzipien aufgeführt. Das Prinzip ‚Mehrperspektivität‘ zielt auf eine Bewusstheit von unterschiedlichen Akzentuierungsmöglichkeiten möglicher Sinnrichtungen im Sport. Diese sind mit sechs pädagogischen Perspektiven (z.B.

Erziehungschancen und -ziele, welche das Sportlehrerinnenhandeln bei Schülerinnen wünschenswerter Weise anbahnen möge (vgl. z.B. Kurz 2000; Beckers 2000). Indem Bildungs- und Erziehungsziele ersonnen und gerechtfertigt werden, fördern die Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht zugleich eindrucksvoll eine Legitimationsarbeit für das Fach Sport. Die Hervorhebung des Erziehungsanspruchs und der einzigartigen Bedeutung des Fachs Sport ist als Anliegen zu lesen, Sport als Schulfach nachhaltig zu legitimieren. Dies geschieht auch als Reaktion auf den Vorwurf einer einseitigen Sportorientierung, der sowohl an das in den 1970er und 80er Jahren vorherrschende Sportartenkonzept (vgl. Söll 1996) adressiert wurde, als auch an die pragmatische Sportdidaktik von Kurz (1990<sup>3</sup>) (vgl. zu dieser Einschätzung Thiele 2001, 44), denn:

„Im Verlauf der 90er Jahre wird die Frage nach den erzieherischen Ansprüchen des Sports, insbesondere des Schulsports mit zunehmendem Nachdruck gestellt und dies auch in solchen Konzepten, die sich ursprünglich eher durch eine pädagogische Reserviertheit auszeichneten“ (Thiele 1999, 40)<sup>128</sup>.

---

„Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“, „Etwas wagen und verantworten“ oder „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln; vgl. 1999) bezeichnet.. Jede der sechs Perspektiven erschließt Kurz zufolge, „inwiefern sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann“ (Kurz 2000, 24) und verweist damit auf mögliche Sinnrichtungen des Sports (vgl. ebd., 25), die wiederum nicht schlicht existieren, sondern dem Sport durch die Agierenden zugeschrieben werden. Das Prinzip ‚Erfahrungs- und Handlungsorientierung‘ zielt weniger auf eine Bestätigung des bereits Bekannten bei Schülern, als vielmehr auf eine Begegnung mit dem Unerwarteten, so dass durch dessen mögliche, Widerspruch auslösende Kraft Lernprozesse in Gang gebracht werden. Nicht das Zelebrieren eines bloßen Aktivismus, sondern das Ermöglichen neuer Erfahrungen zum idealen Zweck des Gewinnens neuer Einsichten setzt hier den pädagogischen Impetus. Das Prinzip ‚Reflexion‘ dient dem Prinzip ‚Erfahrungs- und Handlungsorientierung‘ gewissermaßen als Vehikel zur Zielerreichung des Gewinnens neuer Einsichten. Es bezeichnet den eigentlichen Verarbeitungsprozess der Erfahrungen, der bloßes Tun übersteigt und der Hinführung zu überlegten Haltungen, Einstellungen und Urteilsbildungen dient. Das Prinzip ‚Verständigung‘ wird Beckers zufolge in Konfliktsituationen virulent, denn er votiert deutlich gegen die landläufige Gleichsetzung von Verständigung mit Harmonie und betont, dass Verständigung sich gerade im Umgang mit Unterschieden herausbilde. Das Prinzip ‚Wertorientierung‘ plädiert eindeutig für ein Wertangebot im und durch Sportunterricht, das aber prinzipiell offen und veränderbar angelegt sein sollte. Thiele kommentiert diese Prinzipien kritisch: „Wie diese Prinzipien zustande kommen wird nicht verraten, wie sie zusammenpassen auch nicht, ob sie alle erfüllt sein müssen ebenso wenig“ (Thiele 2001, 45). Neumann (2004a, 150ff.) bündelt die Kritikpunkte am Kurz’schen Sinnmodell und stellt als didaktisches Kernproblem die Frage heraus, von welcher Warte die Sinnperspektiven eigentlich bestimmt werden (ebd., 153).

<sup>128</sup> Thiele wertet die Bestrebungen zu einem Erziehenden Sportunterricht als Antwort auf die „wachsende Kritik an der konstatierten pädagogischen ‚Blindheit‘ des Konzepts der pragmatischen Sportdidaktik“ (Thiele 2001, 40). Auch Prohl stellt diesbezüglich fest, dass Kurz’ pragmatische Sportdidaktik ursprünglich stärker auf das sportunterrichtliche Ziel der Qualifikation der Schüler im Hinblick auf eine kompetente Teilnahme am gesellschaftlichen Sport ausgerichtet war. Die Erziehungs- und Subjektorientierung wurden später als Reaktion auf kritische Stimmen in den Vordergrund gestellt (Prohl 1999, 115). Vgl. auch Neumann (2004a, 36f).

Indem die besonderen Möglichkeiten von Sport, Spiel, Bewegung und Körperlichkeit zu überfachlicher Erziehung und Bildung begründet werden, leisten die Sportpädagogen eine differenzierte Rechtfertigung des Sports als Schulfach. Besonders das dem Sport zugeschriebene erzieherische Potenzial begründet seine Bedeutung im Kanon der Schulfächer und verleiht auch der Sportpädagogik Lizenz und Mandat, gilt es doch, dieses Schulfach wissenschaftlich nicht nur zu begründen, sondern auch auszugestalten, fort zu entwickeln, kritisch zu reflektieren u.a.m. Die Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht leisten also einen Beitrag zur Festigung des Sports als Schulfach und der Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Insofern verwundert es nicht, dass die Legitimationsarbeit hinsichtlich der begründeten erzieherischen Möglichkeiten einen Stützpfeiler sportpädagogischer Forschungstradition bildet. Der zu erbringende Nachweis des überfachlichen Werts von Sport für die Entwicklung der Persönlichkeit Heranwachsender formt einen entsprechenden Brennpunkt sportpädagogischer Theoriebildung. Beispielhaft kann auf die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik verwiesen werden. Sie steht für den Sachverhalt, dass es im sportpädagogischen Diskurs einmal eine viel beachtete Frage war, *ob* Sport überhaupt für pädagogische Zwecke verwendet werden darf und soll (vgl. *Sportwissenschaft* 1993; Kurz 1993; Scherler 1997) und wie pädagogisch der Schulsport sein dürfe und solle. Einige Stimmen votierten konsequent für eine Entschulung des Sports (vgl. etwa Volkamer 1987). Diese Diskussion scheint mittlerweile weitgehend von der Frage abgelöst, *wie* der Schulsport pädagogisch sein kann (vgl. Beckers 1997, 17), wobei Balz kritisch anmerkt:

„Es bleibt allerdings die Schwierigkeit, wie sich beides aufeinander beziehen und geschickt zusammenführen lässt – und zwar so, daß weder die Erziehung ausgeblendet noch der Sport verfremdet wird“ (Balz 1997, 10).

In diesen Denkansätzen avanciert ‚Erziehung‘ neben ‚Bildung‘ zum zentralen Schlagwort und beide Begriffe eröffnen eine Differenz zu ‚Qualifikation‘ bzw. (weitgehend synonym) zu ‚Unterricht‘ (vgl. Kurz 2000, 14)<sup>129</sup>. Die Erfüllung

---

<sup>129</sup> Kurz formuliert diese Unterscheidung so: „Eine unbestreitbare Aufgabe des Sportunterrichts besteht darin, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die dem Sport und benachbarten Bewegungskulturen zuzurechnen sind (...). Soweit sie sich auf diese (engere) Ebene des Unterrichts beschränkt, handelt die Lehrkraft als Lehrerin oder Lehrer (...). Doch wozu sollen Schülerinnen und Schüler im Unterricht Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aus der Welt des

des Qualifikationsanspruchs mittels Unterricht genüge nicht, wenn jedes Schulfach „immer auch Mittel zu außer- und überfachlichen Zwecken“ (Balz 1997, 9) sein soll. Erst über die erzieherische und bildende Dimension werde der Sport nachhaltig als Schulfach legitimierbar. Für die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Problematisierung von Sportlehrerhandeln interessiert nun nachfolgend in welchen Weisen erziehendes Sportlehrerhandeln thematisiert und entworfen wird sowie ob, und wenn ja, wie die in den vorgängigen Kapiteln behauptete Vorannahme einer Kontingenz des Handelns in diesen Beschreibungsweisen zum Problem gemacht wird.

#### 4.2. Erziehendes Sportlehrerinnenhandeln, Pluralität, Kontingenz: Mehr- oder Vielperspektivität?

Hier wird argumentiert, dass Vertreter von Erziehendem Sportunterricht die Annahme von Kontingenz wohl bezeichnen, aber eher zurückhaltend in ihre Überlegungen einbinden. Zur Veranschaulichung dieser Einschätzung nehme ich Bezug auf Aussagen zum Prinzip ‚Mehrperspektivität‘. Dieses scheint mittlerweile solche Bedeutung erlangt zu haben, dass die Rede vom ‚Erziehenden Sportunterricht‘ der vom ‚Mehrperspektivischen Sportunterricht‘ m.E. schon fast zu entsprechen scheint. Mehrperspektivität wird u.a. ausführlich von Neumann (2004a) als möglicher Ansatz zu einem Erziehenden Sportunterricht betrachtet, aber auch durch Neumann und Thiele (2004) sowie von diversen weiteren Autoren (wie z.B. Duncker, Ehni, Kurz oder Stibbe) in der Herausgeberschaft durch Balz und Neumann (2004b) und Balz (2006) bearbeitet. Das Prinzip ‚Mehrperspektivität‘ steht in den Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht für den Sachverhalt, dass die außerschulische Sportwirklichkeit und gleichermaßen der Schulsport als ein *mehrdeutiges* Geschehen aufgefasst werden, für das Erziehender Sportunterricht Schüler und Schülerinnen *handlungsfähig* machen will und soll. Neben dem hier nur erwähnten Eindruck, dass Schüler in machen Beschreibungen als nicht bereits

---

Sports erwerben und verbessern? Die pädagogische Begründung des Faches verweist mit ihren Antworten auf diese Frage immer auch auf eine zweite Ebene, die spezifischer mit den Begriffen „Erziehung“ oder „Bildung“ gefasst wird. Die entsprechenden Überlegungen verweisen z.B. darauf, dass jener Prozess, in dem der Kraulbeinschlag verbessert oder die Kenntnis der Spielregeln erworben wird, bei entsprechender Gestaltung auch im weiteren Sinn zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt (...). Wer als Lehrkraft auch darauf achtet, handelt als Erzieher“ (Kurz 2000, 14).

handlungsfähige Individuen beschrieben zu werden scheinen (vgl. als ausdrückliche Ausnahme aber auch z.B. Ehni 2004, 45), wird oft herausgestellt, dass eine sportliche Handlungsfähigkeit der Schüler dann als Aspekt von Mündigkeit einzuordnen sei, wenn nicht nur die Fähigkeit erworben werde, „in Situationen des Sports zu handeln“ (Kurz 1990<sup>3</sup>, 117), sondern darüber hinaus verschiedene Sinnrichtungen des Sports kennen gelernt würden und begründet zwischen ihnen gewählt werden könne (vgl. MSWWF 1999, XLIV). Ehni spricht diesbezüglich von „Sinnerörterungsfähigkeit“ (Ehni, zitiert nach Neumann & Thiele 2004, 57; vgl. auch Neumann 2004a, 138). Ehni zeigt auch eine gedanklicher Nähe zur vorliegenden Arbeit, wenn er konstatiert, „dass man streng genommen nicht *vom Sinn* reden, sondern nur etwas *über* ihn sagen kann“ (Ehni 2000, 10; Hervorh. orig.)<sup>130</sup> und die Auffassung äußert, dass Phänomen des Schulsports sei nur als Gedeutetes verfügbar (vgl. ebd., 11), was auf die Forschungsleistung einer Erzeugung durch Sportpädagogen, nicht einer ontologischer Fixierung von bereits Gegebenem (vgl. ebd., 12) verweise. Balz wiederum pointiert jüngst die Problematik von der Mehrdeutigkeit des Sports und der pädagogischen Intention der Förderung von Handlungsfähigkeit folgendermaßen:

„Die pädagogische Aufgabe liegt darin, den Schülern und Schülerinnen im Sportunterricht verschiedene Perspektiven zu öffnen, um sie nicht nur auf vorgespurte Blickrichtungen festzulegen, sondern ihren Spielraum zu erweitern und ihre Entscheidungsfähigkeit zu vergrößern“ (Balz 2006, 68).

Ziel ist die Ermöglichung eines souveränen Umgangs mit der Mehrdeutigkeit von Sport. Diese Annahme einer ‚Mehrdeutigkeit‘ von Sport bildet aber auch den Ansatzpunkt kritischer Anmerkungen, scheint sie doch eine Begrenzung und Überschaubarkeit des Betrachteten gleich mit zu denken. Obwohl immer wieder, u.a. gleich zu Beginn der „Elemente des Schulsports“ von Kurz (1990<sup>3</sup>) geäußert wird, dass der Sport gerade nicht „als etwas Geschlossenes und Einheitliches betrachtet“ (ebd., 7) werde und zum Ausgangspunkt der Überlegungen „eher die Vielfalt, Veränderlichkeit und auch gelegentliche Widersprüchlichkeit des Sports“ (ebd.) genommen werde, kann sein pragmatisches Anliegen als ausschlaggebend für die Überlegungen zum Erziehenden

---

<sup>130</sup> Zumindest bezogen auf ‚Sinn‘ lese ich Ehnis Aussage als Auffassung, dass ein direkter Zugriff auf diesen nicht möglich sei, sondern nur Aussagen über dieses Thema. Ich interpretiere hier eine eher konstruktivistische Haltung Ehnis gegenüber den Erkenntnismöglichkeiten über ‚Sinn‘, denn eine ontologische.

Sportunterricht bewertet werden: Es gehe im mehrperspektivischen Sportunterricht um „eine geordnete, möglichst in sich stimmige Sammlung allgemeiner Vorstellungen über guten Unterricht“ (Kurz zitiert nach Neumann 2004a, 155). Kurz verfolgt das pragmatische Motiv des Entwerfens einer didaktisch nützlichen Ordnung und Reduktion von Vielfalt (vgl. zu dieser Einschätzung Schierz 1997, 172f.). Mit dem Motiv der Pragmatik begründet Kurz seine Schwerpunktsetzung auf lebens- bzw. unterrichtspraktische Belange. Es kann beobachtet werden, dass analytische Aspekte von Pluralität und Kontingenz damit an den Rand rücken. Die möglichen Sinnperspektiven im Sport werden zwar im Gegensatz zu früheren Zeiten als vermehrt verstanden, eine mögliche Unbegrenztheit wird aber eher zurückhaltend diskutiert. *Übersichtlichkeit und Ordnung scheinen eine Norm zu bilden (vgl. Kapitel 1) und in den Entwürfen zum Erziehenden Sportunterricht auch pragmatisch konstruiert zu werden*, z.B. durch die Festlegung auf sechs pädagogische Perspektiven, die bereits vielfach diskutiert und kritisch hinterfragt wurde (vgl. z.B. Thiele 1997; Schierz 1997, 172ff.; Neumann & Thiele 2004; Balz 2006)<sup>131</sup>. Zur ausführlichen Darstellung und Kommentierung der Argumentationen von Kurz und der kritischen Stellungnahmen kann auf Schierz (1997, 149ff.) verwiesen werden. Schierz spricht bezüglich der Idee von ‚Mehrperspektivität‘ von einem „Begrenzungsproblem“ (Schierz 1997, 165) in den Entwürfen zum Erziehenden Sportunterricht und beobachtet die Absicht von Kurz, mit der Entscheidung für eine Begrenzung der pädagogischen Perspektiven eine Überforderung der Lehrenden vermeiden zu wollen (vgl. ebd., 172f.). Hinzu käme sein Anliegen, nur solche Motive „als ‚Sinnggebung‘ unterrichtlich wirksam werden [zu lassen], die pädagogisch unbedenklich und womöglich wünschenswert sind“ (ebd., 174). Ehni (2004) wiederum erwähnt zwar eine prinzipielle Unerschöpflichkeit von Perspektiven und pointiert: „Insofern müsste man von unendlicher Vielperspektivität reden“ (ebd., 34). Er belässt es aber bei diesem Kommentar und einem Gedanken in der Fußnote, dass in den Reden von ‚Mehrperspektivität‘ erkenntnistheoretische Fragen mit zu behandeln seien (vgl. ebd.). Er führt den Gedanken z.B. nicht in der Form weiter, die Rede von der Mehrperspektivität durch ‚Vielperspektivität‘ zu ersetzen.

---

<sup>131</sup> Vgl zur chronologischen Auflistung der unterschiedlichen Bezeichnungen der Perspektiven durch Kurz auch Neumann (2004a, 150).

Den z.Zt. jüngsten Kommentar dazu formuliert wohl Balz (2006). Balz beschreibt eine Monoperspektivität für die „schulischen Leibesübungen der 1970er Jahre“ (ebd., 69). Zu dieser Zeit habe die Ausbildung motorischen Könnens im Hinblick auf die Leistungsperspektive sportpädagogische Überlegungen dominiert, so dass von einer „anfälligen Monokultur“ gesprochen werden könne. Die seit Ende der 1970er Jahre stetig bearbeitete Idee der Mehrperspektivität wird hinsichtlich ihrer Wirkungen von Balz als eine „begrenzte Mischkultur“ (ebd., 71) bewertet. In ihrer prominenten Festlegung auf sechs zentrale Perspektiven besitze dieser sportpädagogische Entwurf den Vorteil, in strukturierter und machbarer Form präsentiert zu werden. Zugleich beschreibt Balz aber auch den Nachteil einer „unterschwelligten Dogmatik“ (ebd.). Die Vorstellung einer Multiperspektivität von Deutungsvorgängen wiederum könne wohl als nachvollziehbar gelten, so Balz, da Beschreibungen über die Pluralisierung von Lebensstilen, Motiven, Perspektiven u.a.m. zu überzeugen scheinen. Dennoch sei vor dem Paradox der Verabsolutierung einer pluralistischen Sichtweise zu warnen, die selbst kein Absolutes anerkennt (ebd., 72). Ich stimme Balz zu, dass die von Thiele (1997) formulierte „Leitidee ‚Vielheitsfähigkeit‘ pädagogisch (noch) nicht weit entwickelt“ (Balz 2006, 72) sei, speziell nicht in Form unterrichtspraktischer Empfehlungen. Ich sehe in dieser Einschätzung aber keinen hinreichenden Grund, die Vorstellung von einer Multiperspektivität vorschnell aufzugeben. Vielmehr kann dies auch als Anlass zu weiterer Arbeit bewertet werden.

Interessant an der Argumentation von Balz ist nun meiner Ansicht nach eine zu beobachtende Änderung seiner Sprechweise: Argumentiert der Autor in seinen Überlegungen zu einer ‚Mono-, und zu einer ‚Mehrperspektivität‘ sachlich, greift er in der Reflexion über ‚Multiperspektivität‘ lediglich auf eine Reihung kritischer Zuschreibungen zurück, die nicht hergeleitet oder begründet werden. Sie präsentieren sich dem Leser vielmehr als selbsterklärend. Ihr Zutreffen wird gewissermaßen selbstredend vorausgesetzt und ihre Bewertung als Gefahr als selbstverständlich gesetzt. Es ist dann die Rede von Verunsicherung, Orientierungslosigkeit, Beliebigkeit. Bildersprachlich wird in diesem Gedankenabschnitt von „fragwürdiger Perspektivendiffusion“ (ebd., 73) oder einer „individuell lähmenden Entscheidungsschwäche“ (ebd.) gesprochen, „die nur noch Ratlose zurücklässt“ (ebd.). Argumentiert Balz vorher noch sachlich, greift hier nun eher die Macht der Rhetorik, die verabsolutiert („nur noch“, „Ratlose“),

pädagogisch vorwurfsvoll formuliert („zurücklässt“), Bilder entwirft, die mindestens Unbehagen hervorrufen („Entscheidungsschwäche“, „individuell lähmend(en)“) und die Vorstellung eines durchaus interessanten und komplexen Vorgangs („Perspektivendiffusion“) zügig negativ abwertet („fragwürdig“). Des Fragens würdig ließe sich aber auch losgelöst von einem verkürzten, zügig negativ bewertenden Alltagsverständnis in positiver Weise deuten, z.B. als Neugier weckend, besseres Verstehen ermöglichend, neue Sichtweisen eröffnend. Schließlich weist eine Diffusion von Perspektiven nicht nur auf ein Auseinanderfließen, sondern auch auf die Möglichkeit des Ausgleichs (von Konzentrationen) hin. Darin ließe sich auch ein Potenzial im Sinne einer Kraft der Veränderung entdecken; etwa in Richtung einer Nivellierung von Ungleichgewichten.

Ich schenke diesem kurzen Abschnitt bei Balz deshalb so viel Aufmerksamkeit, weil eine Veränderung in der Vorgehensweise von Balz bemerkt werden kann, die ich in sportpädagogischen Überlegungen nicht als Einzelfall beobachte, wenn es um Problemkonstruktionen von Pluralität und Beliebigkeit geht: *Anfänglich sachorientierte Argumente weichen recht abrupt einer bildersprachlichen Wertung, der kaum Argumente an die Seite gestellt werden. Ich ordne diesen Umgang mit der Problematik von Kontingenz und Pluralität als Beispiel für eine öfter zu beobachtende sportpädagogische Reflexionsweise damit ein* und sehe Meinberg bestätigt, der den Pluralismus als „Reizwort“ wertet und nicht nur als empirischen, sondern gerade auch normativen Begriff beschreibt (vgl. Meinberg 1998, 50).

Aus der in der vorliegenden Arbeit vertretenen Sicht ist es schade, dass Balz seine zuvor differenziertere Argumentation gerade dort in eine oberflächliche Reihung von Schlagwörtern auflöst, wo Pluralität und Kontingenz auch im Hinblick auf eine aus analytischer Sicht mögliche Unbegrenztheit argumentativ diskutiert werden könnten und, so der eigene normative Anspruch – auch sollten. Es fällt aus diesem Grund zwar etwas schwer, die von Balz vorgenommene Einordnung von Multiperspektivität als eine „bunte Allerleikultur“ (ebd., 73) „nicht despektierlich“ (ebd.) zu deuten, aber vielleicht bietet gerade eine solche, auf den ersten Blick wenig ernst zu nehmende Formulierung Möglichkeiten zur Entwicklung von metaphorisch neuen Ideen. Darunter könnten z.B. spielerische, spontane, kreative, experimentierende Aspekte des Sportlehrerhandelns gehören, von denen behauptet werden kann, dass auf sie zwar hin und wieder verwiesen

wird, diese aber noch kaum eingehend untersucht oder gerechtfertigt werden. Vielleicht lässt sich eine multiperspektivische Vorstellung von Erziehendem Sportunterricht und einer dieser Vorstellung entsprechendem Sportlehrerinnenhandeln als bunte Allerleikultur ja nach und nach metaphorisch neu beschreiben. Balz jedoch distanziert sich von allen drei Auslegungen von Perspektivität im Sinne von Mono, Mehr und Multi. Er bezieht den Standpunkt, dass Perspektivität als Unterrichtsprinzip wertvoll und verteidigungswert sei, weitere Festlegungen oder ‚Zuschneidungen‘ aber nicht weiter helfen würden:

„Mit den jeweils eingeschlagenen Blickrichtungen bzw. Perspektivwechseln wäre diese Perspektivität auch von Mehrperspektivität als ‚Prinzip eines erziehenden Sportunterrichts‘ (MSWWF 2001, 54) abzugrenzen, da es sich eben ‚nur‘ an *den* Pädagogischen Perspektiven festmacht. Demgegenüber ist die hier vorgeschlagene Perspektivität als Unterrichtsprinzip variabler; sie markiert sozusagen eine aufgebrochene Mehrperspektivität, der das Korsett von sechs Perspektiven zu steif geworden ist und die Entgrenzung in zahllose Perspektiven zu haltlos begegnet ist“ (Balz 2006, 73; Hervorh. orig.).

Insofern bietet Balz keine Antwort innerhalb des von ihm entworfenen Problemkreises von Mono, Mehr und Multi an, sondern sieht die Lösung abseits von Versuchen, Perspektivität vorzubestimmen. Der Verzicht auf eine vorherige Bestimmung ermögliche Flexibilität und Variabilität und brächte den Gewinn einer Ungebundenheit dessen, was unter Perspektivität vorstellbar sei. Ich stimme Balz in seiner Einschätzung zu und halte sie für einen möglicherweise gewinnbringenden Vorschlag. An dieser Stelle kann man aber fragen, ob nicht ‚Multiperspektivität‘ diese Möglichkeiten auch bezeichnen könnte. Und wenn nicht: Welche oder wie viele Perspektiven werden positiv als gezeigte Flexibilität oder Variabilität bewertet und welche negativ als Darstellung von Beliebigkeit, Ratlosigkeit, Schwäche? Auch die von Balz betonte Situationsspezifität, die hinsichtlich einer Anwendbarkeit und Relevanz von Perspektivität zum Tragen kommen müsse, ist weder unvereinbar mit vorliegenden Konzepten zur Mehrperspektivität, noch schliesse die Vorstellung einer Multiperspektivität dies zwangsläufig aus. Von dem in der vorliegenden Arbeit vertretenen Standpunkt aus entsteht der Eindruck, dass die Möglichkeit einer Rede von ‚Multiperspektivität‘ vorschnell verworfen zu werden scheint und weiterhin diskutabel sein könnte. Die zügige und m.E. pädagogisch populäre Konstruktion von Zusammenhängen zwischen ‚Multi‘ und Beliebigkeit, Ratlosigkeit, Desintegration, Orientierungslosigkeit u.ä.m. scheint auf eine Scheu

hinzuweisen, sich gleichermaßen mit den Chancen sowie der als unausweichlich vermuteten Wirkungskraft einer aus analytischer Sicht als unbegrenzt vorstellbaren Pluralität im Sportunterricht auseinanderzusetzen.

Der hier so ausführlich kommentierte Abschnitt aus der Darstellung von Balz verweist m.E. auf ein Dilemma pädagogischer Reflexion. Es wurde in der vorliegenden Arbeit als überzeugend bewertet, analytisch von der Vorstellung einer Irreduzibilität und Unüberschaubarkeit von Pluralität auszugehen. Pädagogisches, wie sportpädagogisches Denken versteht sich aber als herausgefordert, Orientierung zu stiften oder wie Kade und Seitter formulieren:

„Erziehung hat Steuerungs- und Gestaltungsansprüche, sie unterstellt die Vorhersehbarkeit ihrer Handlungsergebnisse und ist mit dem Anspruch auf Überprüfung, auf Kontrolle der Erfolge ihres Handelns verbunden“ (Kade & Seitter 2003, 50).

Die von Balz beschriebenen Befürchtungen der ‚Diffusion‘ und ‚Verunsicherung‘ können innerhalb dieser pädagogischen Tradition, wahrscheinlich als etwas zu Vermeidendes gedeutet werden. Dass demgegenüber Vorstellungen von der fehlenden Kontrollierbarkeit und Nicht-Zugänglichkeit eigenwilliger Individuen eine „strukturelle Paradoxie der Erziehung“ (ebd.) begründen, kann als viel beschriebenes erziehungswissenschaftliches Problem beobachtet werden. Es lässt sich jedoch beobachten, dass sich die Bearbeitungsweisen dieses Problems im Kontext der Diagnose einer Kontingenz menschlichen Handelns wandeln und zunehmend verfeinern. Professionalitätstheoretische Überlegungen können als ein Beispiel dafür gewertet werden. Kade & Seitter (2003) sprechen diesbezüglich auch von einer

„Umstellung vom Eindeutigkeits-, Wissens- und Sicherheitsdiskurs auf einen Mehrdeutigkeits-, Nichtwissens-, Unsicherheits- und Risikodiskurs“ (ebd., 52).

Die Autoren machen auch unterschiedliche Vorschläge zur Benennung von Umgangsformen mit Nichtwissen in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Die „Ausblendung als Kehrseite der Suche nach (vermeintlich) sicherem Wissen“ (ebd., 65) bezeichnet einen dieser 7 Punkte, der „Ausbau professioneller Reflexionsschleifen“ (ebd., 67) oder „Komplexere Theoriearchitektur“ (ebd., 69) eine andere. Ohne im Einzelnen auf diese Punkte einzugehen, lässt sich die eben genannte Umgangsweise der „Ausblendung“ meiner Ansicht nach Balz zuordnen. Die vorgelegte Arbeit sucht daneben Argumente für eine Umgangsweise mit

Nichtwissen, die „Ungewissheit als Produktivkraft“ (ebd., 68) umdeutet. Kade & Seitter sehen Argumente für diese Sichtweise bei Luhmann beschrieben<sup>132</sup>. Die vorliegende Arbeit findet sie in pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Überlegungen.

Die bisherigen Überlegungen münden in die noch sehr allgemeine Stellungnahme, dass Entwürfe zum Erziehenden Sportunterricht Vorstellungen von Kontingenz ausführlicher auf die dort formulierten Ideen anwenden und in einer Weise eingehender bearbeiten könnten, „die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine unbekannt bleibende Zukunft einstellt“ (Luhmann, zitiert nach Kade & Seitter 2003, 68). Erziehendes Sportlehrerhandeln, das Schülerinnen Perspektiven auf Sport vermitteln will und soll, ließe sich dann immer noch als eines entwerfen, das erstens zur unterrichtspraktischen Reduktion von Perspektiven genötigt sein würde, da anders Handeln nicht vorstellbar wäre, und zweitens pädagogisch begründete Perspektiven verfolgte, was eine Auswahl bedeutet. Diese Aspekte werden von Konzepten zum Erziehenden und Mehrperspektivischem Sportunterricht eindrucksvoll gerechtfertigt. Daneben ließe sich erziehendes Sportlehrerinnenhandeln aber auch zunehmend differenzierter innerhalb der Vorannahme einer unendlichen Vielfalt von Perspektivenbezeichnungen und -ausdeutungen entwerfen. Mit Wimmer ließen sich z.B. Vorstellungen einer nicht auflösbaren Fremdheit des Schülers hervorheben, der „von keinem denkbaren Wissen umgreifbar“ (Wimmer 1996, 430) gedacht werden kann. Wo Perspektiven unendlich viele sein könnten, wird Nicht-Wissen thematisch. Erziehender Sportunterricht thematisiert jedoch vorrangig Vorstellungen von Wissen und kaum solche von denkbaren Bedeutungen und Wirkungsweisen von Nicht-Wissen. Erziehendes Sportlehrerhandeln ließe sich z.B. ausführlicher als eine Komplexität beschreiben, die Aktionen unter Rückkopplung an individuelles Wissen, Glauben, Meinen, Wahrnehmen etc. praktiziert und somit die eigenen Handlungen zwar

---

<sup>132</sup> Die Autoren verweisen, wenn auch recht kurz und ohne kritischen Kommentar, auf Luhmanns Vorschlag zur „Neuorientierung von Erziehung und Bildung unter den Bedingungen der gewachsenen Bedeutung von Nicht-Wissen“ (Kade & Seitter 2003, 68). Nicht-Wissen solle aus dieser Perspektive nicht als Mangel, sondern als Produktivkraft gedeutet und so orientierend werden. Hilfreicher, als die Hoffnung, Wissen sei zur Prognose von Zukunft tauglich, sei ein Verständnis von Wissen, das die Riskanz von Entscheidungen betone und gleichzeitig die Offenheit von Zukunft voraussetze. Nicht-Wissen könnte dann als Ressource interpretiert werden, „nämlich die Bedingung der Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen. Die Konsequenz wäre, dass das Lernen von Wissen weitgehend ersetzt werden müsste durch das Lernen des Entscheidens, das heißt: des Ausnutzens von Nichtwissen“ (Luhmanns, zitiert nach Kade & Seitter 2003, 68).

voraussichtlich in einer kontrollierten Weise entwirft. Es wird aber angenommen, dass die *Wirkungen* dieses Handelns nicht kontrolliert werden können (vgl. Wimmer 1996, 429; vgl. ausführlicher auch Kapitel 4.4. und 5. dieser Arbeit). Als nicht kontrollierbar können auch die Perspektiven, die Schüler auf Sport und Bewegung anlegen oder die Deutungen, die Schüler mit einer bezeichneten Perspektive verbinden, beschrieben werden. Dies wird in Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht an unterschiedlichen Stellen zwar benannt, ich beobachte aber keine Schwerpunktsetzung zu dieser Problemkonstruktion. Auffassungen von erziehendem Sportlehrerinnenhandeln ließen sich daraufhin prüfen, inwiefern ein Handlungsverständnis durchscheint, „das nach wie vor seine Imperative vom Wissen erwartet und die Verantwortung für das Handeln an das Wissen delegiert und abschiebt“ (ebd.). Wimmer bezeichnet das „wissende Nicht-Wissen“ (ebd., 431) als „Kern pädagogischer Professionalität“ (ebd.) und plädiert dafür, „Intersubjektivität radikal neu und anders zu denken“ (ebd., 432). Die Umsetzung und Vermittlung von Perspektiven im Sportunterricht kann als Vollzug von Intersubjektivität beschrieben werden. Auch die Erziehungsprozesse im Sportunterricht ließen sich so deuten, dass sie „vor allem auf persönlicher Begegnung“ (Bildungskommission NRW, zitiert nach Beckers 2000, 88) beruhen. Diese persönlichen Begegnungen dürfen unter den hier formulierten Voraussetzungen neben eher symmetrischen Auslegungen verstärkt als Ungleichgewicht, als Auseinandersetzung begründet werden (vgl. Kapitel 4.4. der vorliegenden Arbeit). Erneut wird deutlich, wie nah pragmatistische und professionalitätstheoretische Überlegungen sich stehen, wenn man Deweys Ansicht hinzunimmt:

„ (...) selbst in der verständigsten Handlung tun wir vieles, was wir nicht beabsichtigen, weil der größte Teil der Beziehungen des Aktes, den wir bewusst beabsichtigen, nicht wahrgenommen oder vorausgesehen wird“ (Dewey 2000/1916, 110).

Das nicht Beabsichtigte, nicht Vorausgesehene oder nicht Wahrgenommene kann als Entsprechung zu Wimmers Bezeichnung des Nicht-Wissens gelesen werden. Die verständige Handlung und die „Beziehungen des Aktes“ wiederum können bei Dewey, wo sie als soziale Akte gedacht sind, als Beschreibungen dessen gedeutet werden, was Wimmer mit ‚Intersubjektivität‘ benennt. Von dieser wird angenommen, dass sie unter der Voraussetzung von Multiperspektivität und

Kontingenz verstärkt im Hinblick auf konkrete Schwierigkeiten und Herausforderungen bearbeitet werden darf. Vorschläge zur Erweiterung der Perspektiven auf Vorstellungen über Schwierigkeiten und Herausforderungen einer zu praktizierenden Intersubjektivität im Sportlehrerhandeln werden unter Punkt 4.4. vorgestellt. Dort werden pragmatistische und professionalitätstheoretische Annahmen über die Besonderheit sozialer Situationen und die Definition von Situationen formuliert, die dazu beitragen können, mögliche Wirkungsweisen von und Umgangsweisen mit Kontingenz und Multiperspektivität im Sportlehrerinnenhandeln metaphorisch zu differenzieren.

Bevor dieser Schritt unternommen wird, erachte ich eine Reflexion dessen, was Erziehung und die Besonderheit erziehenden Sportlehrerhandelns bezeichnen könnte unter den in der vorliegenden Arbeit ausführlich hergeleiteten Vorannahmen als bedeutsam. Die in Kapitel 1 entworfene Deutungsfolie von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ und die damit in Zusammenhang gebrachten unterschiedlichen Orientierungen von Forschung bilden auch dabei den Bezugsrahmen der eigenen Behauptungen.

#### 4.3. Erziehung im Hinblick auf Vorstellungen von ‚Sein‘ und ‚Werden‘:

Beschreibungsweisen über erziehendes Sportlehrerinnenhandeln können an unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehung orientiert sein. Das, was mit Erziehung in der sportpädagogischen Diskussion bezeichnet wird, kann zwar als weitgehend intersubjektiv geklärt und anerkannt gelten, doch lässt sich für die Argumentation der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die Metaphern von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ hier noch zu einer Differenzierung beitragen können. Die Auffassung einer notwendig handelnden Einlösung dessen, was als Erziehender Sportunterricht begründet wird, ermöglicht die Erläuterung und Rechtfertigung der hier angelegten Deutungsweise.

##### 4.3.1. Zur handelnden Einlösung Erziehenden Sportunterrichts

Es lässt sich behaupten, dass Erziehender Sportunterricht als ein schulpädagogischer Titel als etabliert bewertet werden kann und sowohl ein

unterrichtliches Ziel wie auch eine erwünschte Weise von Sportlehrerhandeln namentlich markiert. Es lässt sich jedoch beobachten, dass dieser Markierung keine eigene Methodik oder Didaktik des Sportlehrerinnenhandelns korrespondiert, welche die gewünschte erziehende Unterrichtsweise ausdifferenzierte. So stellen u.a. Neumann (2004a, 12, 67, 124, 164 u.a.), Neumann und Thiele (2004) oder auch Balz (2006) fest, dass nicht geklärt ist „wie dieser hohe Anspruch einer Erziehung durch Sport eingelöst werden kann“ (ebd., 60). Auch Kurz und Wolters merken an, dass es entscheidend sei „wie die ‚Praktiker‘ die Forderung nach mehr Erziehung in ihrem Sportunterricht umsetzen“ (Kurz & Wolter 2004, 43). Und Beckers bemerkt, dass es sich bei der von ihm und anderen als wichtig bewerteten Formulierung von pädagogischen Rahmenvorgaben um Ideale handele, über die nicht ausgesagt werden könne, ob sie die Praxis erreichten, die Beckers als „entscheidende Ebene“ (Beckers 2000, 87) bezeichnet, als „Ort, an dem Gedachtes zum tatkräftigen (statt zum resignierenden oder schlaffen) Handeln werden soll“ (ebd.). Die

„Pädagogische Orientierung‘ wird ja nicht bereits durch die Auswahl der Inhalte erfüllt, sondern vor allem durch das Handeln der Lehrkräfte“ (ebd., 88).

In den Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht fokussieren die Sportpädagogen also besonders in der Vergangenheit bewusst auf Vorstellungen über Sport (Spiel, Bewegung und Körperlichkeit), auf Ideale und pädagogische Theorie und thematisieren auch den Stellenwert der Praxis, die Erwünschtheit praktischer Wirksamkeit der entworfenen Vorstellungen und die Schwierigkeit einer Herstellung dieser Verbindung, setzen hier jedoch keinen Schwerpunkt. Heute lässt Sportlehrerinnenhandeln sich als ein präsennteres, dennoch jüngeres Thema innerhalb der Überlegungen zu Erziehendem Sportunterricht beobachten.

Vor dem Hintergrund des Frageinteresses in der vorliegenden Arbeit wird erneut beispielhaft eine Problemformulierung von Balz als hilfreich eingeschätzt, die bereits relativ früh (1990) veröffentlicht wurde. Neben kritischen Stimmen, die auf Vorstellungen über Sport als ‚Sache‘ Bezug nehmen (vgl. Volkamer 1987) und seine pädagogische Verzweckung beanstanden, problematisiert Balz das Verhältnis von Erziehungsanspruch und handelnder Einlösung desselben eingehender. Balz gibt zu bedenken:

„Daß die Schule sich nicht darauf beschränken darf, allein Kenntnisse und Kulturtechniken an junge Menschen weiterzugeben, scheint zwar konsensfähig, jedoch hat man – mit Blick auf die Unterrichtspraxis und den Schulalltag – einige Schwierigkeiten, Erziehungsziele als Handlungsorientierungen des Lehrers zu begreifen und ihnen durch konkretes Handeln zu folgen“ (Balz 1990, 13).

Unter Berufung auf Oelkers, der die folgende „Einsicht“ Dewey zuschreibt, lässt sich die Auffassung von Balz so zuspitzen, *dass von Zielen nicht auf den Verlauf von Prozessen geschlossen werden könne* (Oelkers 2000b, 343). Das Entwerfen und Begründen von Zielen kann intradisziplinär als eine traditionsreich verfolgte, allgemeine Aufgabe der Sportpädagogik beobachtet werden. Die Imagination von Möglichkeiten oder Schwierigkeiten der Ausgestaltung von diesen Zielentwürfen entsprechenden Prozessen zeigt im Unterschied dazu eine jüngere, wenngleich aus heutiger Sicht durchaus eigene, beinahe drei Dekaden währende Tradition. Im Zuge der realistischen Wende (vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit) belegen sportpädagogische Forschungen zunehmend auch ein Interesse an Beziehungen zwischen dem Denkhandeln von Sportpädagoginnen und dem Denkhandeln von Sportlehrerinnen<sup>133</sup>. Die oben zitierte Überlegung von Balz belegt dieses Interesse auch für manche nicht-empirische Untersuchungen. Balz bedenkt auch weiterführend besondere Schwierigkeiten des Sportlehrerinnenhandelns innerhalb eines Erziehenden Sportunterrichts: Der Autor nennt die Möglichkeit einer Überforderung des Lehrers und plädiert für die Notwendigkeit der Bildung eines *realistischen* Anspruchsniveaus seitens der Sportlehrenden, wofür auch die vorliegende Arbeit Argumente sucht. Ein solcher Realismus sei aufgrund der Schwierigkeit der Umsetzung Erziehenden Sportunterrichts sinnvoll, so Balz. Schwierigkeiten erwachsen etwa daraus, dass Sporttreiben als ambivalentes Geschehen gedeutet werden könne, in welchem beispielsweise Attribuierungen von ‚gesund‘ oder ‚schädlich‘ nicht immer eindeutig zuzuordnen seien. Weiterhin sei die Bedeutung der erzieherischen Wirkungen „nicht so groß, wie Sportpädagogen es vielleicht wünschen“ (Balz 2000, 56), die pädagogischen Sollvorstellungen ins falsche Verhältnis zu dem gestellt, was praktisch leist- und machbar sei und besonders die langfristigen Ziele entbehrten der Möglichkeit zur Überprüfung, ob

---

<sup>133</sup> Die Bezeichnung des Denkhandelns und die gleiche Anwendung der Vokabel auf Felder, die klassisch als ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ bezeichnet werden, trägt der im vorherigen Kapitel begründeten Meinung Rechnung, dass zu überlegen sein könnte, ob nicht beide Handlungsfelder zueinander als ähnlicher beschrieben werden können, als dies bisher üblich zu sein scheint.

sie erreicht wurden oder nicht. Dies erfordere es einerseits, eine „pragmatische Bilanz“ (Balz 1990, 13) aus den eventuellen – ich würde bevorzugen: zu erwartenden – Differenzen zwischen Sollerwartungen und praktischen Möglichkeiten zu ziehen, da Vorstellungen von der Ganzheitlichkeit einer Entwicklungsförderung der Schüler eine realistische Einstellung nicht gerade förderten. Neben seiner Einschätzung, dass für Sportlehrerinnen „daher ein Weg der wirklichkeitsnahen, kleinen Schritte angezeigt“ (ebd., 57) sein dürfte, bezieht Balz auch den klaren Standpunkt, dass er keine Alternative zu „einem wirklich pädagogisch angelegten Sportunterricht“ sehe (ebd.) und fordert in dieser Hinsicht eine Ausgewogenheit der kritischen Betrachtungen. Zugleich verwendet er damit aber auch eine wohl bedeutungsvoll wirkende, doch letztlich leere Worthülse, da nicht geklärt ist, was als ‚wirklich pädagogisch‘ angesehen soll. Es gelte darüber hinaus auch, so Balz, die Ansprüche, die mit Erziehendem Sportunterricht an Sportlehrerinnen gestellt würden, nicht überzogen als Zumutung zu deuten:

„Wer allerdings meint, mit dieser erzieherischen Dimension komme nun eine neue, zusätzliche Aufgabe auf seinen Unterricht zu, der sollte zweierlei bedenken: Erstens haben ganzheitliche Erziehung und schulischer Erziehungsauftrag pädagogische Tradition; sie sind nichts Neues, sondern kehren in bestimmten Abständen und mit leichten Akzentverschiebungen immer wieder in die schulische Praxis zurück. Und zweitens ist es schlicht unmöglich, nicht zu erziehen; auch jener Lehrer, der einen Lernbetrieb im engeren Sinne leitet und keine weitergehenden Erziehungsziele verfolgt, ja gerade dieser Lehrer hat einen heimlichen Lehrplan mit erzieherischen Wirkungen“ (Balz 1990, 14).

Balz widmet der Person der Sportlehrerin und der Schwierigkeit der von ihr zu bewältigenden Aufgabe der praktischen Durchführung von Erziehendem Sportunterricht besondere Aufmerksamkeit. Seine sich anschließende Reflexion unterrichtspraktischer Beispiele bietet zudem konkretes Material zur Auseinandersetzung mit Versuchen der praktischen Umsetzung von Erziehendem Sportunterricht. Ähnliche Ansätze, finden sich z.B. bei Ehni (1977; ders. 2004), Neumann (2004a), Schweihofen (2004) sowie bei Neumann (2004b) in Form einer Synopse. Zusammen genommen können diese Beispiele von Sportlehrerhandeln meiner Ansicht nach Material für Gänge „von Beispiel zu Beispiel“ (Schierz 1997, 39) bieten, wie sie Schierz als forschende Vorgehensweise empfohlen und sportpädagogisch entworfen hat. In den Arbeiten zu Erziehendem Sportunterricht, zunehmend auch unter der Zuspitzung auf ‚Mehrperspektivischer Sportunterricht‘ (vgl. Balz & Neumann, 2004) fort entwickelt, lässt sich eine Tendenz beobachten,

die Schierz 1997 als „Umbruch zur hermeneutischen Sozialforschung“ (Schierz 1997, 211ff.) m.E. nicht nur beschrieben, sondern dessen Bedeutung auch für fachpädagogische und –didaktische Forschungen begründet hat. Über hermeneutische Rekonstruktionen von ‚kleinen Geschichten‘ könne vielleicht eine „Handlungstheorie des Pädagogischen“ (Combe & Helsper, zitiert nach Schierz 1997, 212) gewonnen werden, so Schierz. Zwar nicht eine Handlungstheorie, aber doch erklärtermaßen handlungstheoretische Überlegungen bilden auch das Anliegen der vorliegenden Arbeit. Dem Sportlehrerhandeln thematisch Vorrang zu geben, folgt einer pragmatistischen Prämisse und bildet einen Versuch der Umsetzung dieses Vorhabens. Aus dieser Perspektive können, wie oben gezeigt, bezüglich der Suche nach Handlungen thematisierenden Überlegungen auch Nähen zwischen der vorliegenden Arbeit, manchen Entwürfen zu Erziehendem oder Mehrperspektivischem Sportunterricht und Schierz’ Argumenten für eine Narrative Didaktik beschrieben werden.

#### 4.3.2. ‚Ganzheitlichkeit‘ als Orientierung Erziehenden Sportunterrichts

Um nun das behauptete Problem einer ausbaufähigen Auseinandersetzung mit Vorstellungen über Erziehung als Werden weitergehend zu begründen, werde ich argumentieren, dass *viele der Vorstellungen, die über ‚Sport‘ oder ‚Erziehung‘ formuliert werden, sich als Weisen einordnen lassen, die das damit Bezeichnete vorwiegend ontologisch zu deuten scheinen*. Ein Gegenbeispiel bildet aber z.B. Ehni, der sportdidaktische Reflexionen über Schulsport als notwendigerweise „abgehobenes Reden“ (Ehni 2000, 14) bezeichnet und für ein Differenzbewusstsein zwischen dem Gegenstand der Betrachtung und dem Ergebnis des Betrachtungsvorgangs plädiert. Auch Ehni beobachtet speziell in den Diskussionen um den Sinn des Sports, dass „hier Sinn gleichsam wesensmäßig in das Phänomen hineinverlagert und offensichtlich pur entnommen“ (ebd.) wird. Andererseits arbeitet Schierz deutlich heraus, dass die Entwürfe der „Sinngebungen“ des Sports durch Kurz „nicht auf zugesprochenen Wesenseigenschaften der Sache“ (Schierz 1997, 174) beruhen. Er belegt dies anschaulich mit einem Zitat von Kurz, in welchem dessen kritische Haltung gegenüber der Auffassung, „es gebe da die Sache selbst“ (Kurz, zitiert nach Schierz 1997, 175) ersichtlich wird. Und auch in einer späteren Veröffentlichung

äußert Kurz: „Sport hat nicht seinen Sinn, sondern wird mit Sinn belegt; und das kann auf unterschiedliche Weise geschehen“ (Kurz 2000, 13). Schierz wiederum expliziert seinen eigenen Standpunkt zu dieser als bedeutsam bewerteten, erkenntnistheoretischen Vorannahme so:

„Denn erst im kommunikativen Handeln wird im günstigen Fall jenes Einverständnis darüber erzeugt, das (auf Zeit) festlegt, was die Sache eigentlich sei, die dann unterrichtlich nur noch abzubilden sei“ (Schierz 1997, 175).

Trotz dieser differenzierenden Hinweise kann behauptet werden, dass die Beschreibungen über Erziehenden Sportunterricht vorrangig auf Vorstellungen von Eigenschaften dessen, was ‚Sport‘ und ‚Erziehung‘ bezeichnen können fokussieren. Während für die ‚Sinnthematik‘ vorsichtig unterschieden wird zwischen einem ‚Sein‘ von Sinn und einem ‚Machen‘ desselben, wird z.B. in der Diskussion von Erziehung ‚Ganzheitlichkeit‘ als pädagogisch wertvolle Orientierung normativ gesetzt und nachfolgend nicht als Konstruktion reflektiert, sondern die Beschreibungen vermitteln eher den Eindruck von Ganzheitlichkeit als etwas Selbsterklärendem und als ‚Sein‘. Es lässt sich beobachten, dass das Attribut der Ganzheitlichkeit in den Argumentationen zum Erziehenden Sportunterricht einen besonderen Stellenwert einnimmt. Ich deute die Verweise auf die Ganzheitlichkeit der erzieherischen Möglichkeiten des Sports dahingehend, dass sie als Garant für die im Zitat angesprochene und stetig nachzuweisende pädagogische Bedeutsamkeit desselben verwendet wird. Ganzheitlichkeit scheint das selbsterklärend Wertvolle, über traditionelle Überlegungen hinreichend Gerechtfertigte, objektiv Richtige zu sein. Unter anderem schildert Meinberg die traditionsreiche und überzeugende Argumentationslinie ausführlich außerhalb der Diskussion um Erziehenden Sportunterricht (vgl. Meinberg 1991<sup>2</sup>, 54ff.), was an folgender Aussage exemplifiziert werden kann:

„(...) es überwiegt einhellig die Überzeugung, daß das Insgesamt der Kräfte zu bilden sei. So fordert Schleiermacher kategorisch: „Alle Kräfte müssen gleichmäßig entwickelt werden.“ Humboldt spricht von einer „proportionierlichen Ausbildung aller Kräfte“. Und ähnlich klingt es bei Herbart, der einer „gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses“ das Wort redet. Und auch Karl Marx‘ Postulat von der „allseitig entwickelten Persönlichkeit“ fügt sich nahtlos in diesen Denkhorizont. So kommt es, daß sich mit Bildung das Bild einer harmonischen, auf Totalität und Ganzheit zielenden Kräfteentwicklung verbündet“ (Meinberg 1991<sup>2</sup>, 55f.).

Es lässt sich interpretieren, dass Vertreter des Erziehenden Sportunterrichts in Verfolgung dieser Denklinie das Postulat der Ganzheitlichkeit erstens in einer

Weise verwenden, die diese aus pädagogischer Sicht als etabliert voraussetzt. Zweitens lassen sich die Reden von der Ganzheitlichkeit der Kräftebildung oder Entwicklungsförderung als eine Redeweise auslegen, die den Eindruck erweckt, als entspräche dem Attribut eine empirische Realität. Wenn Kurz etwa schreibt: „Ganzheitliche Erziehung über das Medium Bewegung realisiert sich im Sport idealer Weise als Spiel“ (Kurz 2000, 16) oder Balz äußert:

„Kinder und Jugendliche brauchen (...) eine Erziehung, die gleichermaßen auf ‚Kopf, Herz und Hand‘ gerichtet ist, die kognitives, motorisches und sozial-affektives Lernen und Erleben zu verbinden sucht (Geissler, 1984, 281). Erziehender Unterricht soll dies durch eine möglichst ganzheitliche Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten verwirklichen“ (Balz 1990, 16),

dann erwecken meiner Ansicht nach diese Reden von der Ganzheitlichkeit eines Erziehenden Sportunterrichts eher nicht den Eindruck, als werde eine Idee diskutiert, sondern ein Phänomen, nicht eine Vorstellung, sondern ein Sachverhalt oder eine Eigenschaft von Erziehendem Sportunterricht. Insofern ließe sich in Fortführung der in Kapitel eins der vorliegenden Arbeit konstruierten Metaphern von ‚Sein‘ und ‚Werden‘, das eben Kommentierte als ein Beispiel für eher ontologisch entworfene Weisen sportpädagogischer Meinungskonstruktion verwenden. Wenn die bisherige Darstellung Nachvollziehbarkeit für die Leserin hergestellt hat, dann kann unter Bezug auf bereits Gerechtfertigtes in Kapitel 1 metaphorisch behauptet werden, dass Argumente für einen Erziehenden Sportunterricht, nicht durchgängig, aber z.B. dort, wo die Möglichkeit zur ganzheitlichen Wirkung des Sports auf die Entwicklungsförderung der Schülerinnen behauptet wird, eine Wissenschaft des Seins herstellen, die von Vorstellungen über Eigenschaften, Wesenheiten, Gesetzen und Sicherheit ausgeht. Die oben stehenden Zitate veranschaulichen beispielhaft diese Einschätzung: Sport und Bewegung wird zunächst (und dies wird in der vorliegenden Arbeit als hinreichend begründete Überzeugung bewertet) die Potenz zugeschrieben, nicht nur eindimensionale, sondern vieldimensionale Wirkung auf Individuen entfalten zu können. Die Weise jedoch, wie im Nachzug dieses ‚viel‘ mit ‚ganz‘ gleichgesetzt wird, beschreibt, „Emotionen, Motive, soziale Bezüge und Kognitionen“ (Kurz 2000, 16), „Kopf, Herz und Hand“ (Balz 1990, 16) oder „kognitives, motorisches und sozial-affektives Lernen“ (ebd.) als ein Ganzes. Zwar handelt es sich um etablierte Beschreibungen, aber sie können auch als Beispiele verwendet werden, in

welchen der sportpädagogisch prominente Topos der ‚Ganzheitlichkeit‘ nicht hinterfragt wird. Er wird für legitime Zwecke in einer Haltung verwendet, welche die Rechtfertigung als bereits hinreichend voraus setzt. Die mit der Rechtfertigung von der Ganzheitlichkeit erzieherischer Wirkmöglichkeiten des Sports‘ verbundenen normativen oder erkenntnistheoretischen Vorannahmen werden nicht benannt oder hinterfragt. Die Wirkung der Konstruktion einer Vorstellung von ‚Ganzheitlichkeit‘ zum Zweck der Legitimation des ‚Werts des Sports‘ kann als so eindringlich und überzeugend beobachtet werden, dass die Weise der Konstruktion zur Nebensache zu werden scheint. Zugleich vertrete ich die Auffassung, dass die gerade angesprochene Rechtfertigung von Rechtfertigungen nicht ‚ganzheitlich‘, d.h. letztgültig zu leisten ist, da man ansonsten in Erklärungsschleifen geriete, die vom Ausgangsthema nur noch weg führten. Da ‚Ganzheitlichkeit‘ aber einen bedeutsamen Stellenwert in den Rechtfertigungen von Erziehendem Sportunterricht einnimmt, sind zur Verwendungsweise dieser Vorstellung Nachfragen erlaubt.

*Mit der vorliegenden Arbeit wird vorgeschlagen, Ganzheitlichkeit klarer als Ideal und damit voraussichtlich utopische Vorstellung zu kennzeichnen und zu verwenden. Als solches bezeichnete es das Erwünschte, dem Handeln möglicherweise Orientierung Stiftende, aber empirisch nicht zu Erwartende, nicht Herzustellende, nicht zu Belegende. Es bezeichnete dann deutlicher eine Idee und deutlicher nicht einen Tatbestand, ein Phänomen oder eine Sache. Die Ideenvokabel kann als gut geeignet bewertet werden, um die Auffassung, dass es sich um eine Konstruktion handeln soll, besser als viele andere, als ‚Begriffe‘ etablierte Vokabeln zu markieren und Eindrücke, wie im ausgewählten Beispiel, dass es sich um einen Befund handeln könnte, zu vermeiden. Diese Ansicht wird von Dewey u.a. in diese Worte gefasst:*

„Ein echter Idealismus, der mit der Wissenschaft vereinbar ist, wird in dem Augenblick entstehen, in dem die Philosophie die Lehre der Wissenschaft akzeptiert, daß Ideen nicht Feststellungen dessen sind, was ist oder gewesen ist, sondern von zu vollziehenden Handlungen. Denn dann wird die Menschheit begreifen, daß Ideen intellektuell (...) wertlos sind, wenn sie nicht in Handlungen übergehen, welche die Welt, in der wir leben, auf irgendeine Weise, in kleinerem oder größerem Umfang, neu einrichten und konstruieren“ (Dewey 1929/2001, 140f.).

Die Überlegungen zur Ganzheitlichkeit sind nun zwar vor dem Hintergrund entworfen, dass sie handelnd verwirklicht werden möge. Nachfragen zur Möglichkeit oder Unmöglichkeit dieser Vorstellung könnten aber auch dazu führen,

in dem Versuch, bescheidener oder realistischer (die als Vokabeln selbst erläuterungsbedürftig sind) zu formulieren, auf die Rede von der Ganzheitlichkeit vielleicht auch zu verzichten und statt dessen andere Vokabeln zu versuchen, etwa die der Vielheit<sup>134</sup>. Beschreibungsweisen, wie die hier ausgewählte von Kurz und Balz, deute ich so, dass sie die Hoffnung auf Wirkmöglichkeiten auf ein Ganzes beinhalten, diese Hoffnung aber nicht reflektieren, sondern als ‚pädagogisch wertvoll‘ gerechtfertigt bewerten. Sie vermitteln an Stellen, wie der oben bearbeiteten, eine Hoffnung auf Umfassendheit die mit gleichzeitig aufgeführten Verweisen auf Grenzen des Machbaren oder pragmatische Zugeständnisse praktischer Umsetzungen im Sportunterricht kaum vereinbar zu sein scheinen. ‚Ganzheitlichkeit‘ bezeichnet ein Ideal, das orientieren kann und soll, dessen Erreichung m.E. aber kritischer, als dies zu beobachten ist, reflektiert werden könnte. Vorstellungen von der bereits erwähnten Normalschwierigkeit des Lehrerhandelns beispielsweise können die Hoffnung auf Umsetzung einer Ganzheitlichkeit erziehenden Sportlehrerhandelns deutlich relativieren und in das Plädoyer münden, Ideale als bedeutsam zu bewerten, eine suboptimale Bewältigung der Anforderungen an erziehendes Sportlehrerinnenhandeln aber ebenfalls als pädagogisch legitimierbar einzuordnen. Wenn es überzeugend erscheint, dass sich Probleme in der sozialen Beziehung zwischen Schülern, wie zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen nicht vom Fachunterricht trennen lassen (vgl. Lampert 1985), dann ist es denkbar, dass in dem Dilemma, einerseits das Fach Sport ganzheitlich erziehend unterrichten zu sollen und andererseits in diesem Selbstverständnis Beziehungskonflikte lösen zu sollen, die Situationsbewältigung nicht selten improvisierte, oberflächliche, notdürftige Anteile aufweist. Diese erlauben dem Sportlehrer dann vielleicht ein ‚Handling‘, ein Bewältigen der Situation, die aber nicht einer Problemlösung gleich käme. Das Problem würde also nicht aus der Welt geschafft, sondern bestenfalls abgeschwächt. Lampert, selbst Grundschullehrerin und Unterrichtsforscherin, plädiert dafür, Lehrerhandeln deutlicher als ein solches zu beschreiben, das häufig einem ‚Weitermachen unter ungünstigen Bedingungen‘ entspricht, um den Lehrauftrag erfüllen zu können und dennoch nicht als unpädagogisch einzuordnen sei. „Getting the job done“ könnte dann die pragmatistische, jedoch keinesfalls unpädagogische Maxime eines

---

<sup>134</sup> Vgl. zur Idee einer „Vielheitsfähigkeit“ Thiele (1997).

solchen, zum „Dilemma-Management“ (beides Lampert 1985, 180f.) herausgeforderten Sportlehrerhandelns heißen, wie es z.B. bei Scherler (1992<sup>2</sup>, 24f.) in einem Beispiel beschrieben und von Schierz und Thiele (2002a) als „Unterrichtsbeginn durch Unterrichtsabbruch“ (ebd., 35) betitelt und wieder verwendet ist.

Damit habe ich die in Kapitel 1 entworfene Interpretationsfolie von ‚Sein‘ und ‚Werden‘ auf Vorstellungen von erziehendem Sportlehrerinnenhandeln in einer Weise angewendet, die beispielhaft den in den Konzepten zu Erziehendem Sportunterricht formulierten Anspruch der Ganzheitlichkeit von Erziehung reflektiert. Ich möchte nun weitere Perspektiven auf erziehendes Sportlehrerhandeln anlegen, indem ich die auffällige Bearbeitung von ‚Erziehung‘ als normativem Anspruch in den Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht um die pragmatistisch normative Vorannahme ergänze, dass begründeten Ideen zur handelnden Einlösung dieses Anspruchs der Vorrang zu geben sei.

#### 4.3.3. Erziehung als normativer Anspruch und lebenspraktischer Versuch

Im Anschluss an die soeben getätigten Überlegungen lässt sich behaupten, dass das mit ‚Sport‘, ‚Erziehung‘ oder ‚Ganzheitlichkeit‘ Bezeichnete vorrangig im Hinblick von Vorstellungen über ‚Sein‘ beforscht zu werden scheint, von dem dann angenommen wird, dass diesem ein ‚Sosein‘ entspreche. Die Beschreibungen scheinen das Bezeichnete als ein objektivierbares Phänomen zu deuten, dem, einmal entdeckt, eine schulpädagogische oder schulpolitische Entsprechung zugeordnet werden könne. Dieser Denkansatz hat, wie oben beschrieben, nachweisbare Leistungen erbracht, z.B. die der Legitimation und Festigung dessen, was mit ‚Sport‘ bezeichnet werden kann, als Schulfach. Der in der vorliegenden Arbeit gewählte pragmatistische Zugang führt zu dem Vorschlag, Handlungen, Dynamiken, Prozessen verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken und weitere Vorstellungen von Erziehendem Sportunterricht zu kreieren, die das Verständnis von ‚Werden‘ unter der Prämisse von Kontingenz in den Vordergrund rücken und zu erweitern suchen.

Kurz, Balz, Beckers oder Neumann etwa rechtfertigen die Notwendigkeit einer Aufwertung der Erziehungsaufgabe von Sportlehrerinnen. Die

Rechtfertigungen führen aber auch die Neubetonung des *Anspruchs* an eine Erziehung *zum, durch und im* Sport(unterricht) mit sich. Diese betonte Anspruchsformulierung lässt sich als folgenreich für Versuche des Verstehens von Sportlehrerinnenhandeln einschätzen, denn es lässt sich argumentieren, dass Ansprüche, die an Sportunterricht gestellt werden, nur *handelnd* von Sportlehrerinnen eingelöst werden können. Neumann weist im Zusammenhang einer zu erwartenden schul-strukturellen Schwierigkeit der Umsetzung Erziehenden Sportunterrichts dem Sportlehrer diesbezüglich Verantwortung zu:

„Die Verantwortung für Erziehung im Sportunterricht obliegt nach meiner Auffassung zunächst und zumeist der Sportlehrkraft. Diese Verantwortung kann nicht an die Strukturen von Schule delegiert werden. Es liegt in der Hand der Sportlehrkraft zu versuchen, den Sportunterricht erzieherisch zu gestalten und damit der Idee eines erziehenden Sportunterrichts zu folgen“ (Neumann 2004a, 65f.)

Der Erziehungsanspruch, so die weiter zu erörternde These, fordert das Handeln der Sportlehrkräfte in besonderem Maße, da er Ideen einer *Berufs-*, oder wertender: *Professionalitäts-auffassung* benennt und verknüpft ist mit Erwartungen an eine *Professionalitäts-darstellung*<sup>135</sup>. In dieser Denklinie werden die Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht nicht gleichgültig gegenüber Sportlehrerhandeln entworfen, sondern in engem Bezug zu diesem. Diese Bezüge gehen aber meiner Meinung nach nicht so weit, dass man sagen könnte, dass der Ideenentwicklung über Handlungen der Vorrang gegeben würde, womit die in der vorliegenden Arbeit verfolgte normative Überzeugung benannt ist. Dass ausdrücklich Bedeutsamkeit und Wirksamkeit für die Sportunterrichtspraxis beansprucht wird, zeigt sich bezüglich des Stellenwerts von Erziehendem Sportunterricht in den Schulsportcurricula eindringlich, denn wie bereits heraus gestellt wurde, kann behauptet werden, dass Erziehender Sportunterricht sich gegenwärtig als Titel und Ziel in der Schulpädagogik etabliert habe. Die Richtlinien und Lehrpläne in NRW beschreiben auf einer politischen und amtlichen Ebene für den Schulsport sehr deutlich einen „unersetzliche[n] Wert“ für Erziehung *und* Unterricht: „Schulsport (...) versteht sich als wichtiger Ansatzpunkt ganzheitlicher Erziehung“ (MSWWF

---

<sup>135</sup> Damit ist erneut eine Unterscheidung verwendet, die aber, das sollte besonders im vorangegangenen Kapitel deutlich werden, keine Gegensätze entwirft, sondern analytisch differenziert, was praktisch als verwoben interpretiert wird. Es ließe sich auch hinterfragen, ob eine gedankliche Differenzierung unbedingt nützlich sein muss. Es ist in diesem Fall aber kein weiterer Zugriff auf andere Verstehensweisen verfügbar, als der, über Unterscheidungen zu operieren.

1999, XXV). Sport ist demnach von der Lehrkraft über seine Fachspezifik hinaus als *Mittel* zu einer als ‚ganzheitlich‘ gewünschten Bildung und Erziehung der Schülerinnen zu verwenden. Dazu wird in den Richtlinien ein Doppelauftrag formuliert, der die individuelle „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ sowie die „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (ebd.) als Möglichkeiten des Fachs und als von der Sportlehrerin umzusetzende Aufgaben heraus stellt.

Kurz beschreibt nun Erziehung als „Versuch“ einer Einflussnahme auf die Entwicklung Heranwachsender und auch als „Prozess“ (vgl. Kurz 2000, 15). Diesen Lesarten etwas detaillierter zu folgen, bewerte ich als gewinnbringend für ein Verständnis von Sportlehrerhandeln, welches dieses unter der Vorannahme einer Kontingenz des Handelns reflektiert. Mit den Beschreibungen von Erziehung als Prozess und Versuch gelangt die Möglichkeit einer Unvollständigkeit, Unabgeschlossenheit und Unsicherheit von Erziehung in den Blick, auf die in den Entwürfen zum Erziehenden Sportunterricht wohl verweisen, die aber nicht ausführlicher thematisiert wird. *Erziehung als Prozess bezeichnet Dynamiken und Veränderungen. Erziehung als Versuch bezeichnet eine lebenspraktische Anstrengung, ein Experiment gar. Spätestens diese Auslegung aber verträgt sich kaum mit klassischen Vorstellungen von Erziehung als intentionales, absichtsvolles Handlungsgeschehen mit dem Ziel der Selbstbestimmung oder Mündigkeit (bei dem gleichzeitigen Paradox der viel beschriebenen Notwendigkeit einer Fremdbestimmung).* So bleibt es denn bei Kurz auch nur bei einer Bemerkung am Rande. Mögliche Folgeüberlegungen werden auf Ideen zum Erziehenden Sportunterricht nicht angewendet (abgesehen von Überlegungen zur Erziehung als Selbsterziehung; vgl. 4.3.4.).

Dies entspricht m.E. einer öfter zu beobachtenden Weise sportpädagogischer Reflexion, auf Schwierigkeiten von Werden und Wandel zwar hinzuweisen, diese aber nicht zum Forschungsproblem zu machen, sondern eher ‚seins-orientiert‘ Vorstellungen über Ideale oder Eigenschaften zu begründen, die als stabilere Orientierungen bewertet werden. Weiterführende Gedanken über Erziehung als prozessualen Versuch könnten zum Beispiel eingehender reflektieren, inwiefern es überzeugend erscheinen kann, dass Erziehung Ziele nachweislich erreichen könne. Wenn Erziehung als Versuch vorgestellt wird, dann beschreibt das ein offenes Ende, Unsicherheit und wohl auch Bescheidenheit. Es bezeichnet ein Handeln in Unwägbarkeiten und eine eher geringe Wahrscheinlichkeit von Linearität Als

Prozess und Versuch wird Erziehung dynamisch und sich wandelnd ausgelegt. Besonders als Versuch wird sie als ein Tun interpretiert, das Sicherheit nicht erlangen kann. Wenn also Erziehungsziele verfolgt werden, Erziehung als Versuch aber keine vollständige Sicherheit darüber erlangen kann, ob oder in welchem Maße diese Ziele auch erreicht werden, erscheint die Vorstellung von einer Pluralität, Komplexität und vielleicht teilweiser Widersprüchlichkeit vieler Ziele hilfreich. Es wäre auch denkbar, dass sie im Moment des Erreichens als erreichtes Ziel nicht zu erkennen sein könnten. Diese oder ähnliche schlussfolgernden Gedanken werden aber in den Entwürfen zum Erziehenden Sportunterricht nicht an das Erziehungsverständnis von Kurz angeschlossen.

Unter Bezugnahme auf Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit kann interpretiert werden, dass Kurz Erziehung als ‚Werden‘ und nicht als ‚Sein‘ deutet. Diese Deutung impliziert Labilität, Fragilität, Veränderung, Unabgeschlossenheit, fehlende Kontrolle u.a.m. Nun erlangt Erziehender Sportunterricht erst im praktischen Vollzug dieses ‚Werdens‘, in den erzieherischer Handlungen selbst also, Realität. Die wissenschaftlichen Reflexionen über das, was ‚Erziehung‘ bezeichnen könnte aber richten sich nicht schwerpunktmäßig auf diesen Aspekt der praktischen Realisierungsmöglichkeiten und –schwierigkeiten von Erziehendem Sportunterricht aus. Sie reflektieren selten ausgiebiger *unstetige Prozesse*, sondern vorrangig *stetige Eigenschaften*, wie sie in Vorstellungen vom ‚Sein‘ erhofft werden (vgl. Kapitel 1). Obwohl das Verständnis von Erziehung als immer währendem Versuch die Schwierigkeit und Scheiteranfälligkeit derselben eigentlich impliziert, wird hauptsächlich ein theoretisches Gedankengebäude angeboten, das über Zeit überdauernde, stabile *Essenzen* von Erziehendem Sportunterricht nachdenkt. Demgegenüber offenbaren lebenspraktische Erziehungsversuche im Sportunterricht eine Komplexität, die analytisch als unübersichtlich beschrieben werden kann (s.u.). Es kann behauptet werden, dass ‚Erziehung‘ von Vertretern Erziehenden Sportunterrichts vorwiegend als ‚Sein‘ und seltener als ‚Werden‘ problematisiert wird.

In der vorliegenden Arbeit wird erziehendes Sportlehrerhandeln und Erziehender Sportunterricht jedoch zuallererst als von Prozessen und nicht von Eigenschaften geprägt interpretiert. Das schließt eine Reflexion über normative Orientierungen und Ideale nicht aus, wie sie in den Prinzipien und Perspektiven anklingen, die dem Sportlehrerhandeln Orientierung bieten können. *Nur ließen die*

*Ideale sich dahingehend deutlicher problematisieren, dass sie als das eigentlich Nicht-Erreichbare gelten können.* Sie ließen sich deutlicher, als bisher zu beobachten, als *Wunschvorstellungen* bezeichnen, die wahrscheinlicher Utopien, als erreichbare Ziele bezeichnen. Ideale können in diesem Verständnis weiter als orientierende Leitideen bestehen, ihre Beschreibung als Ziel halte ich jedoch für problematisch. Denn die Ziel-Bezeichnung suggeriert die Erwartung, Hoffnung oder Absicht der Ziel-Erreichung. Die je neue, versuchsweise und bestmögliche Annäherung an ein Ideal formt ein bescheideneres Handlungsziel. Wunschvorstellungen werden dann nicht aufgegeben, aber ihr Erreichen wird nicht als eine Erwartung beschrieben. Sie können aber weiterhin als orientierende Wertmaßstäbe und Begründungshorizonte für erziehendes Handeln fungieren.

Es stellt sich heraus, dass zwar der Erziehungsanspruch für den Sportunterricht ausführlich ausgearbeitet und legitimiert wird, jedoch die Problematik der praktischen Umsetzung dieses Anspruchs, die den Sportlehrern ja nur handelnd gelingen kann, weniger ausgiebig reflektiert wird. In dieser Hinsicht lässt sich in den Überlegungen zu Erziehendem Sportunterricht die oben beschriebene, klassische sportpädagogische Tradition beobachten, Erziehung eher seins-orientiert zu begründen. Werden und Wandel werden allerdings zunehmend in jüngerer Zeit als Forschungsschwerpunkte gewählt, was sich an der vermehrten Reflexion praktischer Unterrichtsbeispiele ablesen lässt (vgl. Neumann 2004b und s.o.). Was jedoch vorwiegend theoretisch durchdrungen wird, sind die Ansprüche an erzieherische Wirkungen im und durch Sport. Obwohl Erziehung als Prozess und Versuch verstanden wird und damit die Fragilität und Schwierigkeit dieses Anspruchs an Sportlehrerhandeln anklingt, wird sie in den Entwürfen zum Erziehenden Sportunterricht kaum ausgearbeitet.

#### 4.3.4. Erziehung als Selbsterziehung und als Einflussnahme

Als eine weitere prominente Formulierung über das, was ‚Erziehung‘ bezeichnen könnte, kann „der Versuch, auf die Entwicklung von Heranwachsenden Einfluss zu nehmen“ (Kurz 2000, 15) ausgelegt werden. Eine pädagogische Grundlegung des Schulsports solle, wie bereits oben erwähnt, über eine Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen hinausgehen und eine

individuelle Entwicklungsförderung der Schüler in einem ganzheitlichen Sinn ermöglichen (Kurz 2000, 14; MSWWF 1999, XXIX; Beckers 2000, 86).

„Das entscheidende Merkmal liegt darin, dass sich das Fach Sport nun um ein stärkeres pädagogisches Profil bemüht. Diese Absicht wird z.B. mit der neuen Leitidee des Schulsports ausgedrückt, die als ‚Doppelauftrag‘ formuliert ist: Sport in der Schule zielt auf (individuelle Entwicklungsförderung und zugleich auf die Erschließung der bestehenden Spiel-, Sport- und Bewegungskultur“ (Beckers 2000, 86).

Ziel sei die Anbahnung von Einstellungen und Haltungen, welche die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen in einer Weise fördere (vgl. ebd. sowie Kurz 2000, 14), dass sie „zunehmend sensibler, sachlich kompetenter urteils- und gestaltungsfähiger für Bewegung, Körperlichkeit und Sport“ (MSWWF 1999, XXX) werden. „Entwicklungsförderung“, „Anbahnung“ und „Einfluss nehmen“ können als etablierte pädagogische Sprachwendungen über weit reichend gerechtfertigte pädagogische Ziele bewertet werden. Das ihnen zugrunde gelegte Verständnis oder normative Vorannahmen werden vielleicht gerade aus diesem Grund eher selten thematisiert.

Wenn Erziehung nun als Werden so gedeutet wird, dass Sportlehrerinnen, wenn sie erziehend handeln, immerwährend prozesshaft versuchen, auf die Entwicklung der Heranwachsenden Einfluss zu nehmen, wie lässt sich diese Vorstellung dann weiter differenzieren und begründen? In den Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht lässt sich mehrfach beobachten, dass Erziehung als Selbsterziehung beschrieben wird. Neumann etwa konstatiert, dass weder eine „funktionale Erziehungsvorstellung im Sport, die erzieherische Effekte allein an den Vollzug sportlicher Bewegungen bindet“ (Neumann 2004a, 64), noch eine „rein vorbildbezogene Erziehungsvorstellung“ (ebd., 66) überzeugen könne. Erziehung werde in den von ihm besprochenen vier sportdidaktischen Positionen einheitlich sowohl als intentionales und personales Geschehen gedeutet, wengleich der ‚Sache Sport‘ und dem ‚System Schule‘ ebenfalls erzieherische Einflüsse zugeschrieben würden. Neumann interessiert die „Frage nach einem angemessenen Erziehungsverständnis zu einem erziehenden Sportunterricht“ (ebd., 66). Er stellt fest, diese sei „schlüssig nur schwierig zu beantworten“ (ebd.) und trifft dann die Entscheidung, Erziehung unter Rückbezug auf Funke-Wienecke „als Selbsterziehung zu bestimmen“ (ebd.). Auch bei Kurz (2000, 48) findet sich diese Formulierung (s.u.) oder bei Balz und Kuhlmann (2003, 69). Neumann begründet

diese Entscheidung auch in drei Hinsichten: Nach systemtheoretischen Überlegungen von Cachay und Thiel sei eine direkte Einflussnahme auf den Schüler als kaum möglich anzusehen (vgl. ebd.). Vielmehr seien Schüler Funke-Wienecke und Kurz folgend als eigenwillig vorzustellen und es müsse davon ausgegangen werden, dass sie ihre Haltungen und Einstellungen nur selbst ändern könnten. Schließlich legt Neumann mit Referenz auf Prange Selbsterziehung zugleich als Ziel von Erziehung aus, sodass Erziehung als Selbsterziehung im Sportunterricht vorbereitenden Charakter für die Zeit nach der Schule besitzen könne.

Die Bestimmung von Erziehung als Selbsterziehung mag in der Diskussion um Erziehung auch deshalb ihre Berechtigung haben, weil die Denktradition Erziehung vorwiegend als eine Tätigkeit des Erziehenden entwirft, bei welcher

„ein schon Erzogener (in der Regel ist das ein Erwachsener) ganz bewusst und mit voller Absicht und Verantwortung Einfluß auf einen Heranwachsenden ausübt, damit dieser sein Leben führen kann“ (Meinberg 1991<sup>2</sup>, 79).

Selbsterziehung verweist vor diesem Hintergrund auf ein Moment von Erziehung, das gegenwärtig als hervorhebenswert bewertet wird. Kurz kommentiert die Vorstellung, inwiefern „Erziehung nur möglich ist als Selbsterziehung eines selbsttätigen Subjekts“ (Kurz 2000, 48) knapp mit dem Hinweis, dass es der Erzieherin darum gehen müsse, „sich selbst überflüssig zu machen“ (ebd.). Balz und Kuhlmann (2003) wiederum verwenden zur Begründung dieser Einschätzung ein Zitat von Scherler, das sich auch als eine pragmatistische Interpretation von Erziehung auslegen lässt und m.E. sehr deutlich formuliert. Scherler postuliert: „Der erzogene Mensch ist nicht das Werk von Erziehern, sondern das Ergebnis seiner eigenen Anstrengungen“ (Scherler 1997, 9). Dieser sehr klare Standpunkt soll in der vorliegenden Arbeit mit pragmatistischen Argumenten weiter ausdifferenziert werden, denn wenn darüber hinaus Erziehung allgemein zu fassen sei „als der Versuch, auf die Entwicklung von Heranwachsenden Einfluss zu nehmen“ (Kurz 2000, 15), dann wird eine Einflussnahme der Erziehenden bei gleichzeitiger Selbsttätigkeit der zu Erziehenden beschrieben. Dem anklingenden Paradoxon wird aber in der gesichteten Literatur zum Erziehenden Sportunterricht nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt, etwa in der Form, dass „für diesen Prozess

Anregungen und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen“ (ebd.) seien. ‚Anregungen‘ und ‚förderliche Rahmenbedingungen‘ können erneut als etablierte pädagogische Sprachwendungen gelten, auf deren metaphorische Ausdifferenzierung zumeist verzichtet wird.

Es kann vermutet werden, dass in den Entwürfen zum Erziehenden Sportunterricht die vielfach begründete, traditionsreiche pädagogische Vorstellung von einer „Entfaltung latenter Kräfte von innen her“ (Dewey 1916/2000, 108) und „des Hineinbauens von außen her“ (ebd.) durch Erziehung zugrunde liegen. Dewey distanziert sich von diesen Vorstellungen und schlägt, in enger Verbindung zur oben verwendeten Deutung Scherlers und zum hilfreicherem Umgang mit dem Dilemma von der Selbsttätigkeit der Educanden bei gleichzeitiger Einflussnahme durch Erziehende vor, Erziehung als eine Entwicklungskraft des Educanden zu beschreiben, was gleich weiter ausgeführt werden wird.

Zunächst folge ich Neumanns Begründung seiner Wahl, Erziehung als Selbsterziehung auszulegen. Neumann geht von einer Eigenwilligkeit und Nicht-Steuerbarkeit der Entwicklung der Schüler aus. Diese Einschätzungen stellen die Hoffnung, mittels erziehendem Sportlehrerinnenhandelns Einfluss auf die Entwicklung der Heranwachsenden zu nehmen, vor Schwierigkeiten, die zunehmend zum Forschungsproblem gemacht und die verstärkte Betonung der Selbsttätigkeit der Zu-Erziehenden mit sich zu bringen scheint. Neumanns Bearbeitung der Ideen Herbarts stellen einen Vorschlag zur Erweiterung sportpädagogischer Perspektiven auf Erziehung dar. Ich lege diese Beschreibungen aber erneut als Beschreibungen von ‚Sein‘ aus. Die vorgestellten Aussagen Herbarts über Erziehung als Regierung, erziehendem Unterricht und Zucht (vgl. Neumann 2004a, 71ff.) lese ich eher als Eigenschaftsentwürfe, denn als Prozessentwürfe. Indem sie drei Entwicklungsstufen markieren, bilden sie wohl selbst die Vorstellung eines Entwicklungsprozesses ab. Der scheint aber über Eigenschaftszuschreibungen erhellt zu werden. Daraus gewonnene Postulate, wie z.B. der Individualität des Einzelnen nicht mit uniformen Führungsversuchen zu begegnen (ebd., 75), die Selbsttätigkeit und Sittlichkeit des Handelns zur normativen Orientierung zu nehmen (ebd.), ein vielseitiges Interesse zu bilden u.a.m. haben ihre vielfach gerechtfertigte pädagogische Bedeutung und können auch als nah an Deweys normativen Orientierungen bewertet werden. Sie differenzieren aber meiner Ansicht nach kaum den Prozess- und Versuchscharakter von Erziehung aus und

geben nicht Handlungen, sondern Eigenschaften den Vorrang des Frageinteresses. Infolgedessen beobachte ich zahlreiche Soll-Formulierungen, aber kaum Beschreibungsversuche dessen, *wie* Erziehung handelnd hergestellt werden könnte. Neumann reflektiert dieses Problem u.a. im Hinblick auf die Frage nach den Möglichkeiten des Anleitens moralischen Handelns bei Schülerinnen. Er bewertet es als

„ersichtlich, dass im alltäglichen Schulleben und im Klassenraum viele unterschiedliche Konfliktsituationen auftreten, die pädagogisch nicht einfach ignoriert werden können. Soll die Frage nach dem rechten Handeln somit nicht nur fernab vom realen Geschehen im Ethik- und Religionsunterricht behandelt werden, ist es Aufgabe, einen Zusammenhang zwischen sachlichem Wissen und sozialen Verhaltensweisen herzustellen. Wie dieser ‚Zusammenhang‘ aussehen soll und wie dieser dann im Unterricht vermittelt werden kann, ist eine didaktisch schwierig zu beantwortende Frage“ (Neumann 2004a, 95).

Wie erziehendes Sportlehrerinnenhandeln her- oder darzustellen ist, sei also eine schwierige Frage. Seins-orientierte, normative Entwürfe bilden eine Form der Antwortsuche darauf, werdens-orientierte Normpostulate eine andere und Versuche, dies im Gang von Beispiel zu Beispiel (vgl. Schierz 1997, 39) empirisch-normativ zu erhellen eine weitere. Auch Neumann reflektiert die Problematik einer unterrichtspraktischen Wirksamkeit der Überlegungen zum erziehenden Sportunterricht an mehreren Stellen. Er hält z.B. fest, dass Herbarts Überlegungen „nicht dazu angetan sind, unmittelbar in didaktische Folgerungen und Forderungen an den Unterricht überführt zu werden“ (ebd., 122) und baut selbst Unterrichtsbeispiele in seine Darstellungen ein, um an ihnen Überlegungen zur Praxis Erziehenden, speziell Mehrperspektivischen Unterrichts zu veranschaulichen.

Mit der vorliegenden Arbeit wird das Bemühen, erziehendem Sportlehrerhandeln in unterschiedlichen Weisen Vorrang zu geben, argumentativ gestärkt. Auch wenn keine Beispiele konkreter Handlungspraxis zur Diskussion gestellt werden, konnte in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit doch gezeigt werden, dass speziell handlungstheoretische Reflexionen als ausbaufähig eingeschätzt und begründet (vgl. besonders Kapitel 3-5) werden können. Es sollen nachfolgend Vorschläge zur metaphorischen Beschreibung von erziehendem Sportlehrerhandeln unterbreitet werden, die dort ansetzen, wo Meinungsäußerungen über Erziehenden Sportunterricht wohl Probleme konstruieren, diese aber selten zum Fokus des Interesses machen. Gemeint sind die oben herausgearbeiteten, aus pragmatistischer

Sicht als hilfreich zu bewertenden Hinsichten erziehenden Sportlehrerinnenhandelns: Die Bestimmungen von Erziehung als Selbsttätigkeit und als Versuch. Ich schlage vor, der eindeutigen Stellungnahme Scherlers zu folgen und z.B. in dieser Weise ausdifferenzieren, dass ‚Erziehung‘ metaphorisch ausführlicher als ‚Wachstum‘ beschrieben werden kann. Dieser Standpunkt wird im folgenden Abschnitt begründet werden.

#### 4.3.5. Erziehung als Wachstum

Dewey argumentiert, traditionelle Vorstellungen verbänden mit Erziehung als Wachstum besonders Gedanken einer Unreife und Entwicklungsbedürftigkeit. Vernachlässigt worden seien in diesem Defizitdenken Ideen zur Positivität von Wachstum. Eine zusätzlich positiv ausgelegte Vorstellung von Erziehung als Wachstum schaffe Raum für die Annahme, dass Erziehung als Wachstum hilfreich als eine „gegenwärtig vorhandene Kraft, nämlich die, sich zu entwickeln“ (Dewey 1916/2000, 65) gedeutet werden könne. Das folgende Zitat führt Deweys Standpunkt aus und verdeutlicht zugleich seine bekannte reformpädagogische Haltung:

„An unserer Neigung, Unreife als bloßen Mangel aufzufassen und Wachstum als etwas, was die Lücke zwischen Unreife und Reife ausfüllt, ist die Tatsache schuld, daß wir den Zustand der Kindheit vergleichend, nicht an sich betrachten. Wir behandeln ihn einfach als mangelhaft, weil wir ihn an der Erwachsenenheit als dem festen Maß messen. Das lenkt unsere Aufmerksamkeit auf die Dinge und Eigenschaften, die das Kind *nicht* hat und nicht haben wird, bis es erwachsen sein wird. Für gewisse Zwecke ist dieser Standpunkt wohl berechtigt; wenn wir ihn jedoch endgültig und durchgängig einnehmen, so entsteht die Frage, ob wir nicht eine sehr anmaßende Voraussetzung machen“ (Dewey 1916/2000, 65; Hervorh. orig.).

In „Demokratie und Erziehung“ (1916/2000) legt Dewey Erziehung in vielfältigen Weisen aus, u.a. als „Lebensnotwendigkeit“, als „Funktion der Gesellschaft“, als „Führung“, als „Bewahrung und Fortschritt“ u.a.m. Eine dieser Auslegungen bezeichnet „Erziehung als Wachstum“ (vgl. ebd., 64ff.) und ihr soll hier besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sie als hilfreich zur Differenzierung bisheriger sportpädagogischer Begründungen von Erziehung als Selbsterziehung und als Versuch bewertet wird. Eine eingehende Exegese seines gesamten Werkes wird hier nicht geleistet, da dies sonst selbst zum Hauptthema der vorliegenden Arbeit gewählt hätte werden müssen. Die Auswahl der hier

verwendeten Argumente Deweys ist als ein Ergebnis der obigen Betrachtung sportpädagogischer Bestimmungen von Erziehung zu sehen. Sie dient dem Anspruch, diese Gedankenvorlage konstruktiv auszubauen.

Die „Kraft zu wachsen“ (Dewey 1916/2000, 66) ist für Dewey Sinnbild für Aktivität, nicht nur für „passive Aufnahmebereitschaft und Aufnahmemöglichkeit“ (ebd., 65). Vorstellungen von Wachstum und Entwicklung auf Erziehung anzulegen, sei nicht neu, sondern könne als bekannt und weit reichend gerechtfertigt bewertet werden. Die Ausdeutungen dieser Vokabeln aber können sehr unterschiedlich ausfallen und unterschiedlichen Zwecken und Vorverständnissen geschuldet sein, was Dewey zu der Aussage veranlasst: „Wenn gesagt wird, Erziehung sei Entwicklung, so hängt alles davon ab, was wir unter Entwicklung verstehen“ (Dewey 1916/2000, 75). Dewey bezieht nun, wie ich denke, in zwei bedeutenden Hinsichten einen Standpunkt dazu, wie Erziehung beschrieben werden könnte. Er konstatiert, dass erstens Erziehung so aufzufassen sei, dass es „kein Ziel außerhalb seiner selbst“ (ebd.) habe; der Erziehungsprozess „ist sein eigenes Ziel“ (ebd.). Zweitens bedeute der Erziehungsprozess „beständige Neugestaltung, dauernden Neuaufbau, unaufhörliche Reorganisation“ (ebd.; vgl. auch 108), auch als „Rekonstruktion“ bezeichnet. Diese Ansicht schließt das Erreichen eines den Prozess beendenden Zieles aus. Erziehung' und ‚Bildung' sind in dieser Auslegung durch Dewey kaum noch zu unterscheiden. Die verbreitete, aber als kurzschlüssig zu bewertende Übersetzung von ‚education' mit ‚Erziehung' lässt außer Acht, dass ‚education' im englischen Sprachgebrauch, und so auch bei Dewey, gleichermaßen ‚Bildung' bezeichnen kann. Die im deutschen Sprachraum übliche und für wichtig bewertete Trennung zwischen ‚Erziehung' und ‚Bildung' lässt sich demnach für den englischen Sprachraum in dieser Weise nicht erkennen. Auch die inhaltlichen Ausführungen zur ‚education' durch Dewey zeigen dies deutlich. Diese Besonderheit der Interpretation von Erziehung bei Dewey gilt es nachfolgend mit zu bedenken.

Bezüglich der oben beschriebenen Deutung von Erziehungszielen bei Dewey spricht Schreier auch von einer „Unbestimmbarkeit des Erziehungszieles als (irritierendes) Kennzeichen instrumentalistischer Erziehungsphilosophie“ (Schreier, in Dewey 1994<sup>2</sup>, 64). Dewey entwerfe seine Erziehungsphilosophie ja gerade als Instrumentalismus und Instrumente würden schließlich auf ein Ziel hin eingesetzt. Schreier stellt aber auch fest, „dass es Dewey nicht um das Herausfiltern eines

letzten Zieles geht“ (ebd., 65), sondern um die Bedingungen unter denen Ziele in der Erziehung wirksam werden. Erziehungsziele könnten in Deweys Auffassung „nur aus dem Prozeß heraus von den Betroffenen selber“ (ebd., 64) bestimmt werden. „Das ist etwas anderes als die Rückbindung des Erziehungsprozesses an überzeitlich gültige Wertvorstellungen“ (ebd.).

Die Vorstellung von Erziehung als Versuch, auf die Heranwachsenden Einfluss zu nehmen, die innerhalb der Konzepte zu Erziehendem Sportunterricht auch beschrieben wird, wäre vom pragmatistischen Standpunkt, wie Dewey ihn entwirft, also zu schwächen bzw. in Frage zu stellen. Da aber, wie gezeigt, auch sportpädagogische Beschreibungsweisen die Selbsttätigkeit des Educanden betonen, wird die Vorstellung einer Einflussnahmen mit Vokabeln, wie helfen, beraten, unterstützen, anbahnen, herausfordern u.ä. als vorsichtiger und bescheidener Versuch gekennzeichnet, jedoch selten detaillierter begründet. Gängig erscheinen eher knappe Bemerkungen, Aussagen mit hohem Abstraktionsgrad und wenig erklärten Vokabelverwendungen, in dieser oder ähnlicher Form:

„Der Einfluss kann und darf jedoch nicht als direkte Einwirkung, als transitiver Prozess vom Erzieher zum Zögling, verstanden werden: Erziehung kann letztlich nur gelingen als Selbsterziehung eines selbsttätigen Subjekts; die Aufgabe des Erziehers ist darin zu sehen, für diesen Prozess Anregungen und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen“ (Kurz 2000, 15).

Wie auch:

„Erziehung ist demnach mehr als bloßes Wachsenlassen und weniger als eingreifendes Prägen: In einem ganzheitlichen Verständnis dient sie der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit“ (Balz & Kuhlmann 2003, 68).

Interessant ist, dass Balz und Kuhlmann mit ‚wachsen‘ die gleiche Metapher, wie Dewey verwenden, jedoch in einer anderen Weise: Sie heben mit „Wachsenlassen“ die Passivität, und zwar des Erziehenden, hervor, während Dewey mit „Wachstum“ die Aktivität, jetzt aber der Educandin, betont. Obwohl auf denselben Wortstamm Bezug nehmend, stellen sie unterschiedliche Bilder her, die beinahe gegensätzliche Konnotationen hervorrufen.

Dewey betont seine Auslegung von Erziehung als Wachstumskraft der Heranwachsenden deshalb so deutlich, weil er der Auffassung ist, dass Möglichkeiten der direkten und persönlichen Beeinflussung durch Erziehung in den Erziehungsphilosophien seiner Zeit überwiegend zu hoch eingeschätzt würden.

Besonders die zeitgenössischen Philosophien und Psychologien interpretieren seiner Meinung nach eine

„nicht seltene Überschätzung der geistigen Berührungsmöglichkeit mit einer rein physischen Umgebung. In Wirklichkeit gibt es so etwas wie den unmittelbaren Einfluß eines Menschen auf einen anderen, unabhängig von der Benutzung der physischen Umgebung nirgends“ (Dewey 1916/2000, 48f.)<sup>136</sup>.

Der aus pragmatistischer Sicht ‚springende Punkt‘ ist die Distanzierung von solchen Hoffnungen einer direkten Einflussnahme, was die Vorannahmen über ‚Erziehung, wie sie in den Untersuchungen zum Erziehenden Sportunterricht formuliert werden, stärkt. Dewey redet einer Veränderung der Perspektive das Wort, indem er eine direkte Einflussnahme als Erziehungsmittel nicht entwertet (Lob und Strafe seien als deutliche Belege für diese Möglichkeit einzustufen), aber er wertet sie in starkem Maße ab und verweist auf eine Wirkung desjenigen mit einem Wissens-, Kompetenz- oder Erfahrungsvorsprung, die seiner Ansicht nach noch wenig untersucht sei: Dewey spricht von der *erzieherischen Wirkkraft des zeigenden Gebrauchs und des Herstellens von Zusammenhängen*. Erneut werden also in klarer pragmatistischer Anlage Handlungen und Relationen für bedeutsam erachtet, rücken Vorstellungen von Prozess und Werden in den Blick. Deweys lern- und bewusstseinstheoretische Argumentation beweist m.E. erneut eine besondere Aktualität, wenn er postuliert, die Psychologie des Lernens seiner Zeit ginge von

---

<sup>136</sup> Dewey schätzt, dass die bloße Tatsache gemeinsamen Zusammenlebens und Zusammenarbeitens von Eltern und Kindern so eindringlich führend wirke, dass auch ohne direkte Zurechtweisung die Betätigungsweisen der Eltern nicht nur Nachahmung bei den Kindern initiierten, sondern geistige Einstellungen beförderten – dies, insofern die Betätigungen der Vorbilder in ihren Weisen, Zwecke zu erreichen, von den Nachahmenden als sinnvoll bewertet würden (vgl. ebd.ff.). Es könnte sich nun der Eindruck erhärten, dass Dewey nichts anderes, als die pädagogisch und auch sportpädagogisch viel beschriebene Rolle der Vorbildwirkung von Personen mit Wissens- und Erfahrungsvorsprung auf Heranwachsende bemühe. Dies ginge jedoch an dem aus pragmatistischer Sicht ‚springenden Punkt‘ vorbei. Es geht Dewey nicht um die Frage der Existenz von Vorbildwirkungen, sondern um ein anderes Verständnis desselben, als es in klassisch pädagogischen Überlegungen formuliert sei. Dewey distanziert sich von der seinerzeit vorherrschenden Psychologie des Lernens, welche die Nachahmung von Vorbildern einseitig als Akt des Kopierens und Verdoppelns interpretiere (vgl. ebd., 55ff.). Er bezeichnet „Nachahmung“ als einen irreführenden Namen. Er lasse sich als bloße, zusammenhanglose, selbstgenügsame Reproduktion von Mustern auslegen. Diese Auslegung beachte jedoch nicht die Leistung des Nachahmenden, dass dieser begründet und im Hinblick auf bedeutsame Beziehungen agiere. Wo Kinder in „verständiger“ (z.B. Dewey 1916/2000, 50) Weise Handlungen nachahmen, lasse sich beobachten, dass *sie Bedeutungen dieser Handlungen beurteilen und für sich selbst nützlich* agieren würden. Das Nachahmen des Fangens und Rollens eines Balls etwa sei nicht lediglich das Nachahmen der Bewegungen, sondern ein Nachahmen in der Erwartung, dass das Spiel weitergehe, weil das Kind „von sich aus einen wirksamen Anteil an dem Spiele zu nehmen wünscht“ (ebd., 58). Es werde im Hinblick auf die Gesamtlage, hier des Spiels, nachgeahmt: „Das Kind hat ein Eigeninteresse am Spiel: es will es in Gang halten. *Darum* achtet es - vielleicht! – darauf, wie der andere den Ball fängt und hält, um seine eigenen Handlungen zu verbessern. Es ahmt die *Mittel* nach, nicht den *Zweck* oder die *Handlung selbst*“ (ebd., Hervorh. orig.).

unzulänglichen Vorannahmen aus. Ganz im Sinne der schon beschriebenen Zuschauertheorie der Erkenntnis werde auch in der zeitgenössischen Lernpsychologie davon ausgegangen, dass Gegenstände ihre Eigenschaften gewissermaßen ‚offenbaren‘, indem sie über den Weg der *Summierung* von Sinneswahrnehmungen auf den menschlichen Geist sozusagen ‚eindrücken‘.

„Es wird oft gesagt, daß man lerne, indem die Eigenschaften der Dinge durch die Pforten der Sinne auf den Geist einwirken. Nachdem man einen Vorrat von Sinneseindrücken empfangen hat, werden diese – so nimmt man an – durch die Assoziation oder irgendeine Kraft der Synthese verbunden zu Vorstellungen, zu seelischen Inhalten, die eine Bedeutung haben. Man nimmt an, daß ein Gegenstand, ein Stein, eine Orange, ein Baum, ein Stuhl gewisse Empfindungen – Farben-, Form-, Größe-, Härte-, Geschmacks-, Geruchsempfindungen usw. – erzeugt, deren Summe die charakteristische ‚Bedeutung‘ jedes Gegenstandes darstellt“ (Dewey 1916/2000, 50).

Die „charakteristische Bedeutung“ kann als Bezeichnung dessen, was Aussagen über eine Wesenhaftigkeit, über innere und stabile Eigenschaften eines Phänomens liefern soll, interpretiert werden, die mittels der Anhäufung von Sinnes-Eindrücken geistig und in einem objektiven Sinn re-präsentiert vorgestellt würden. Zwar sind solche einseitigen Betrachtungsweisen in der heutigen Zeit ausdifferenziert und weiter entwickelt, aber Deweys Aussagen können ein Bewusstsein für ideengeschichtliche Spuren vermitteln, die heutiges Denken noch prägen können. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit verdeutlicht, wie ich denke, unter anderem auch die Wirkkraft der von Dewey beschriebenen, traditionellen lernpsychologischen Vorstellungen in der Gegenwart. Dewey äußert dann in m.E. aus heutiger Sicht auch als konstruktivistisch<sup>137</sup> zu deutender Wendung das Statement:

„In Wirklichkeit ist es jedoch der charakteristische *Gebrauch*, der von den Dingen gemacht wird, der die ‚Bedeutung‘ bestimmt, mit der der Gegenstand identifiziert wird. Ein Stuhl ist ein Gegenstand, der in bestimmter Weise gebraucht wird; ein Tisch ist ein Ding, daß zu einem anderen Zwecke dient“ (Dewey 1916/2000, 50; Hervorh. orig.).

Auf etwas *im Hinblick auf seine Bedeutung innerhalb eigener Handlungen* zu reagieren führt aus pragmatistischer Sicht zu einer hilfreichen Vorstellung davon. Es gehe nicht darum, „lediglich gewisse Sinneseindrücke von ihm zu haben“ (Dewey 1916/2000, 51), die zudem fälschlich als objektive Erkenntnisleistung

---

<sup>137</sup> Vergleiche zur Verbindungssuche zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus aktuell die von Hickman, Neubert und Reich (2004) herausgegebene Monographie.

gedeutet würden. *Im Sinne Deweys kann eine solche Vorstellung über etwas im Hinblick auf das eigene Handeln nicht nur als Lernen und Entwicklung, sondern auch als ein praktisch realisierbares und praktisch hilfreiches Erziehungsziel bewertet werden.* ‚Im Hinblick auf das eigene Handeln‘ verweist zugleich auf die anfangs erwähnte Einschätzung Schreiers, dass Deweys Pragmatismus Erziehungsziele in der Weise auslegt, dass sie von den Educanden selbst zu bestimmen seien (vgl. Schreier 1994, 64). Die Vorstellungen im Hinblick auf Bedeutungen für das eigene Handeln gewannen dann eine hilfreiche Qualität, wenn die zu erwartenden Folgen der Handlungen ‚lebenspraktisch‘ zunehmend besser abgeschätzt werden könnten, ohne dass die Vorannahme einer Kontingenz des Handelns damit in einen Widerspruch geriete. Handeln als Lebensvollzug wird von Dewey als Problembewältigungsprozess angesehen, mittels dessen, wo nicht die Möglichkeit des Rückgriffs auf bewährte „Gewohnheiten“<sup>138</sup> bestehe, durch versuchendes Reagieren (vgl. ebd., 69) Veränderungen hervorzurufen probiert werde, die als notwendig erachtet würden<sup>139</sup>. Es kann behauptet werden, dass Dewey Erziehung neben vielen anderen Aspekten, wie Anpassung, Gewohnheitsbildung u.ä., besonders auch als selbsttätige Einübung in solche Problembewältigungsprozesse interpretiert. Diese Vorgänge könnten wohl durch zeigenden Gebrauch und zeigende Herstellung von Beziehungen durch andere erleichtert oder angeregt werden, seien aber immer als selbsttätige Kraft zu deuten, die besonders auch über Versuch und Irrtum (in Verbindung mit Reflexion und Beobachtung) selbst erprobt würde. *Das, was ‚Erziehung‘ bezeichnen könnte wird konsequent pragmatistisch an Vorstellungen über ‚Handlung‘ und ‚Problem‘ als Prozesse von Bewältigungsversuchen entworfen,* die selbstredend auch normative Ansprüche und Ideale vortragen, jedoch in anderer Orientierung, als dies für bedeutsame Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht beobachtet wurde. Es wird Handlungen der Vorrang gegeben und

---

<sup>138</sup> Dewey beschreibt ausführlich, in welche Zusammenhänge er seine Auffassung von ‚Gewohnheiten‘ stellt und grenzt diese z.B. von Routinen ab: „Gewohnheiten sinken zu Routinehandlungen herab, entarten zu Handlungsweisen, die uns beherrschen genau in dem Grade, in dem sie sich von den Betätigungen der Intelligenz lösen (Dewey 1916/2000, 74). Gewohnheiten werden positiv als aktive und reflektierte Anpassung an die Bedingungen der Umwelt gedeutet, als „eine Form ausführender Geschicklichkeit, erfolgreichen Tuns“ (ebd., 70), die, wenn es gelänge sie als geistige Dispositionen so zu entwickeln, dass sie „mannigfaltig“ und „biegsam“ praktisch eingesetzt würden, „zum dauernden Wachstum“ beitragen (ebd., 73).

<sup>139</sup> Diese Aussage bezieht sich auf folgenden Gedankenabschnitt Deweys: „Wir haben niemals ein Interesse daran, unsere *ganze* Umgebung umzugestalten; sehr vieles nehmen wir als gegeben so hin, wie es ist; auf diesem Hintergrund jedoch stellen sich unsere Betätigungen auf gewisse Punkte ein, um dort notwendige Veränderungen zu bewirken (Dewey 1916/2000, 72; Hervorh. orig.).

die praktische Nützlichkeit von Gebrauchsweisen und hergestellten Zusammenhängen wird zur Orientierung genommen. Dabei wird die Vorannahme einer Unsicherheit des Handelns an keiner Stelle aufgegeben, sondern Dewey beschreibt Handlungssicherheit in kontingenten Situationen als unmöglich und bietet stattdessen die *Idee eines sich praktisch versichernden Handelns* an: „das Handeln bietet eine Art Versicherung, aber keine Sicherheit“ (Dewey 1929/2001, 37; vgl. auch ff.). Dennoch sei die „größte erreichbare Sicherheit“, und Dewey spricht hier über die Sicherheit von Werten, nur „in der konkreten Wirklichkeit“ (ebd., 39) zu erreichen. Dewey hält die Vorstellung von einer theoretischen Sicherheit für wenig nützlich und plädiert dafür, „intelligente Methoden der Regulierung zu entwickeln“ (ebd., 40), um auf diesem Weg praktische Verbesserungen zu erzielen. Es kann interpretiert werden, dass in dem von Dewey betonten *Hinblick auf eine praktische Bedeutung Handelnde Beziehungen* in einer Weise herzustellen gefordert sind, die helfen kann, eine Situation zu bewältigen. Dieses Herstellen von handlungsrelevanten, problemlösenden Beziehungen entspricht pragmatistisch einer *intelligenten Anwendungs- bzw. Ausführungsweise von Wissen* – (und ich füge hinzu: *als Können*, vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit)<sup>140</sup>. Auch finden sich diese Ansichten in der im 5. Kapitel der vorliegenden Arbeit behandelten Idee einer ‚reflection-in-action‘ von Schön wieder. Für Deweys pragmatistisches Erziehungsdenken ist interessant, dass ebenso, wie schon in der Erörterung über Wissen und Können, erneut die *Ausführungsweise von Wissen und das Herstellen von handlungsrelevanten Beziehungen hervorgehoben werden* – jetzt im Hinblick darauf, wie Erziehung als selbsttätiger Prozess vorstellbar sein könnte, denn:

„Der ‚Geist‘ als ein wirksames Ding ist genau genommen die Fähigkeit, die Dinge zu verstehen im Hinblick auf den Gebrauch, der von ihnen in einer Sachlage gemacht wird“ (Dewey 1916/2000, 55).

Deweys Erziehungsvorstellungen ranken also in unterschiedlich engen und weiten Kreisen um die *Idee eines intelligenten Handelns im nützlichen Umgang mit Problemen*, um das, worunter die Menschen leiden, zu verringern und das, was sie genießen, zu vermehren – Dewey spricht diesbezüglich auch von „Werten“ und „Gütern“ in der „wirklichen Erfahrung“ (vgl. z.B. Dewey 1929/2001, 41). Auch in seinen Überlegungen zur Erziehung betont Dewey *Ideale als Utopie* und gibt

---

<sup>140</sup> Auch hierin kann eine konstruktivistische Anlage des Pragmatismus gesehen werden.

bezüglich der Hoffnung erzieherischer Wirkungen auf geistige Einstellungen Heranwachsender *Handlungen den Vorrang, und zwar als zeigende*<sup>141</sup>. Wie schon bei der Erörterung zum Wissen und Können zeigt sich auch hier die pragmatistische Meinung, dass es die Ausführungsweisen von Handlungen und die Herstellung von für die Handlung hilfreichen Beziehungen sei, die den selbsttätigen Erziehungsprozess beschreiben helfen könne (vgl. Dewey 1916/2000, 49 u. 55). Auch die Erziehungsgedanken Deweys sind eingebettet in seine Auffassung von Erkenntnis und Wissen als Handlungsprozess und nicht als statischem Besitz, als vorläufige und nützliche Herstellung von Beziehungen und nicht als Akt des Zuschauens (vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit).

Ich vertrete die Ansicht, dass diese Ausführungen einen Einblick geben, inwiefern Deweys Erziehungsphilosophie nützlich zur Erweiterung der Perspektiven auf ‚Erziehung als Selbsterziehung‘ und ‚Erziehung als immer wählender Versuch‘ sein kann. Es lässt sich beobachten, dass solche oder ähnliche Vorstellungen in den Entwürfen zum Erziehenden Sportunterricht kaum ausgiebiger reflektiert werden. Erziehung als Wachstum und Entwicklung wird von Dewey als gleichbedeutend mit dem Leben selbst interpretiert (ebd., 75) und insofern sei anzunehmen, dass Kinder wie Erwachsene gleichermaßen als in Entwicklung begriffen zu verstehen seien. Entwicklung wird so mit Erziehung gleich gesetzt (vgl. ebd., 75).

---

<sup>141</sup> Was hier als eine Version dessen klingen mag, was bekanntermaßen auch mit ‚Vorbild‘ und ‚Nachahmung‘ beschrieben werden könnte, ist als eine pragmatistisch eigenwillige Auslegung dieser Ideen zu kennzeichnen, die schon wenige Seiten zuvor in einer Fußnote beschrieben wurde. Es sei also noch einmal daran erinnert, dass Dewey Nachahmung nicht als bloßes Kopieren deutet, sondern als „Mitbeteiligung an der Verwertung von Gegenständen, die zu Ergebnissen führt, an denen alle ein Interesse haben“ (ebd., 56). ‚Mit‘ und ‚beteiligt‘ bezeichnen Zugehörigkeit und Aktivität. Dewey begründete seine Sichtweise ausführlich, z.B. indem er die Nachahmung von Mitteln und die von Zwecken differenziert. Diese Unterscheidung von ‚Mitteln‘ und ‚Zwecken‘ kann in seiner Erziehungsphilosophie als wiederkehrend und bedeutsam hervorgehoben werden. In aus sportpädagogischer Sicht interessanter und vielleicht dankbarer Weise nutzt Dewey vermehrt Beispiele aus Themenfeldern von Bewegung, Spiel und Sport – hier das Beispiel eines Kindes, dem ein Ball zugerollt wird (s.o.). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Anmerkung des Übersetzers Erich Hylla, der zuspitzt, dass ein Kind einen zu ihm hinunter geworfenen Ball nicht auch nach unten, sondern zum Stehenden hinauf werfen wird – insofern es das Werfen als Mittel eines Zwecks, des Spiels, deutet und als Mittel nachahmt. *Dewey hält fest: das Kind kopiere nicht nur, es entwerfe seine Handlung in Bezug auf die Handlungen des anderen, um sein eigenes Interesse verfolgen zu können* – die Aufrechterhaltung des Spiels. Die Nachahmung des Kindes könne dann als ein „verständiger Akt“ (ebd., 58) bewertet werden. „Seine Voraussetzungen sind genaue Beobachtung und kluge Auswahl dessen, was uns befähigt, irgend etwas, was wir bereits zu tun bemüht sind, besser zu tun“ (ebd., 58f.; Hervorh. orig.).

Vor diesem Hintergrund könnte darüber nachzudenken sein, ob ‚erziehendes Sportlehrerhandeln‘ metaphorisch in einer Weise neu beschrieben werden könnte, die ohne die Vorstellung eines auffälligen, expliziten, geplanten, gesteuerten ‚Zutuns‘ der Sportlehrerin auskäme. Die *denkbaren Verbindungen* zwischen der tätigen Auseinandersetzung der Schülerinnen mit Spiel, Sport und Bewegung und dem zeigenden Gebrauch durch die Sportlehrerin oder den Zusammenhängen, die sie für die Schüler nachvollziehbar zwischen Bewegung und Körper, Anstrengung und Wohlbefinden, Sportgerät und Leistungserfolg usw. herstellte, ließen sich dann vielleicht als Vorstellung von einer selbsttätigen Erziehung der Schüler differenzierter als bisher konstruieren und rechtfertigen. Diese pragmatistisch begründeten Gedanken zeigen auf mögliche Interpretations- und Konstruktionsweisen hin, die das Verständnis von erziehendem Sportlehrerhandeln erweitern und vielleicht verändern könnten. Hier wurden nur ausgewählte Aspekte aus Deweys Erziehungsphilosophie verwendet, welche die Komplexität, den Differenzierungsgrad und die Begründungsdichte seiner Darstellungen nicht abbilden, aber der fortschreitenden Begründung der sportpädagogischen Bestimmung von Erziehung als Selbsterziehung dienen. Deweys Deutung von ‚Erziehung‘ als „ununterbrochene Rekonstruktion, eine beständige Neuorganisation der Erfahrung“ (Dewey 1916/2000, 108) auf Überlegungen zum erziehenden Sportlehrerinnenhandeln anzuwenden, bewerte ich als gewinnbringend. Sie beschreibt Erziehung als Wachstumskraft und Leistung der Educanden. Das könnte bedeuten, dass die Rede vom ‚erziehenden Sportlehrerinnenhandeln‘ auch in Frage gestellt werden könnte, wenn angenommen wird, dass es die Educanden sind, die selbsttätig erziehend handeln. Sportlehrerhandeln wäre dann vielleicht als beratendes, unterstützendes, Angebote entwickelndes o.ä. Handeln metaphorisch neu zu beschreiben (vgl. zu diesen Gedanken auch Kapitel 5). Des Weiteren bestimmt Dewey Erziehung auch als Entwicklung, zu welcher nicht nur Heranwachsende, sondern auch Erwachsene gefordert seien. Aus dieser Sicht ließe sich erziehendes Sportlehrerhandeln auch als *selbst-erziehendes* Handeln auslegen lassen und bekäme die neue Wendung, dass es dann um eigene Entwicklung ginge und nicht um die der Kinder. Damit steht Deweys Deutung von Erziehung als lebenslanges selbsttätiges Urteilen, Wählen und Lernen auch sehr nah an Vorstellungen über ‚Bildung‘. Eine definatorische Trennlinie erscheint aus pragmatistischer Sicht sowohl inhaltlich, wie auch

vokabeltechnisch schwierig, da ‚education‘ Erziehung und Bildung bezeichnen kann, und bildet wohl eine separat zu verfolgende Problematik. Hier sind dann auch Deweys Auslegungen von ‚Lernen‘ und ‚Erfahrung‘ im Hinblick auf sein Erziehungsdenken als ein naher, dennoch eigener Forschungsschwerpunkt anzusehen, welcher in der Sportpädagogik von Thiele (1996) eingehender bearbeitet wird.

Mit der vorliegenden Arbeit sollen Beschreibungen von Sportlehrerhandeln aber nicht ausschließlich um pragmatistische, sondern auch professionalitätstheoretische Sichtweisen erweitert werden. Über sie lässt sich besonders die Vorannahme der Kontingenz des Handelns ausführlich begründen. Ebenso wie die Deutungsangebote von Erziehung als Selbsterziehung in den Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht als erweiterungsbedürftig eingeschätzt wurden, wurde dies auch für Vorstellungen über Kontingenz, Pluralität, Unsicherheit begründet (vgl. 4.2.). Hier setzen die nun folgenden Überlegungen an. Darüber hinaus lassen sich erneut Verbindungslinien zwischen Pragmatismus und Professionalitätstheorie herstellen.

#### 4.4. Zur Kontingenz erziehenden Sportlehrerhandelns

Die Argumente zur Begründung der Vorannahme einer Kontingenz Sportlehrerhandelns sollen beispielhaft für Vorstellungen über erziehendes Sportlehrerhandeln mit handlungstheoretischen Annahmen formuliert werden. Dazu werden Überlegungen zum sozialen Handeln genutzt.

Erziehendes Sportlehrerhandeln als soziales Handeln auszulegen, mag zunächst wenig Neuerungs- oder Differenzierungswert des Folgenden erwarten lassen. Zwar wird speziell erziehendem Handeln darüber hinaus auch eine Eigentümlichkeit zuerkannt; z.B. im Hinblick darauf, dass ein Macht-, Wissens- oder Kompetenzgefälle angenommen und besondere Absichten unterstellt werden können, welche „die Überwindung des Niveauunterschiedes“ (Meinberg 1991<sup>2</sup>, 80) anstreben. Das ist aber kein Widerspruch zur Deutung von erziehendem Handeln als immer auch soziales Handeln, sondern eine Zuspitzung, die hier zunächst in den Hintergrund gerückt wird. Die Besonderheiten aber, die sich bereits aus der Vorannahme einer Sozialität des erziehenden Sportlehrerinnenhandelns ergeben können, werden innerhalb der Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht

kaum ausführlicher beschrieben. Auch handlungstheoretische Sichtweisen werden nicht in auffälliger Weise angewendet.

Um dieses zu leisten und die Kontingenzprämisse ausführlich zu rechtfertigen, bieten sich Auffassungen über die Nichtkontrollierbarkeit der Wirkungen des Sportlehrerhandelns, über eine Differenzierung dessen, was Handeln in sozialen Situationen bedeuten kann und über die Leistung einer Definition von Situationen durch die Handelnden an. Ich vertrete den Standpunkt, dass solche Überlegungen Perspektiven auf Erziehenden Sportunterricht besonders handlungstheoretisch erweitern können. Wie oben gezeigt, lassen sie sich in den Aussagen zum Erziehenden Sportunterricht bisher kaum beobachten. Ich verweise aber über dieses sportpädagogische Forschungsfeld hinaus besonders auf die Untersuchungen von Bräutigam (1986) und Treutlein, Janalik und Hanke (1996<sup>4</sup>). Sie erörtern die hier zur differenzierteren Betrachtung ausgewählte Beziehung zwischen einer Sozialität und einer Unsicherheit menschlichen Handelns für sportpädagogische Fragen und werden aus diesem Grund auch nachfolgend noch zu nennen sein.

#### 4.4.1. Über die Annahme einer Nicht-Kontrollierbarkeit der Wirkungen des Sportlehrerhandelns

Es wird in der vorliegenden Arbeit der Standpunkt vertreten, dass eine Praxisnähe sportpädagogischer Überlegungen verbessert werden kann, wenn nicht die Hoffnung aufgebaut oder gefestigt wird, dass einer subjektiven Komplexitätsreduktion eine objektiv vorgestellte Komplexitätsreduktion korrespondieren könne. Die Annahme einer Kontingenz und Ungewissheit des Handelns und einer damit verbundenen, immer schon vorhandenen Schwierigkeit des Sportlehrerinnenhandelns bedeutet z.B. nicht, dass Handlungsrezepte (vgl. Grell & Grell 1983), Planungen, Kontroll- und Sanktionsmaßnahmen (Söll 1996), normative Zielformulierungen u.a.m. ihre Berechtigung verlören. Sie können als wichtige Hilfsmittel im Unterrichtsalltag bewertet werden, um Ideen und Eindrücke zu ordnen, Grenzen zu setzen, Orientierung zu ermöglichen, Erreichtes daran abzugleichen und Komplexität subjektiv zu reduzieren. Sportlehrerinnen mögen gut vorbereitet sein, ihre Unterrichtspläne mögen stichhaltig sein, sie mögen viele Alternativen im Blick haben, sich streng oder lässig möglicher

Sanktionsmaßnahmen bedienen, sich freundschaftlich oder distanziert den Schülerinnen gegenüber verhalten, sie mögen ihre Handlungen meisterlich entwerfen und unterrichtspraktisch ein Gefühl der Kontrolle erleben. Wenn aber die pragmatistische wie professionalitätstheoretische Auffassung überzeugen kann, dass sie *die Folgen* ihrer eigenen Handlungen *nicht berechnen oder kontrollieren können* (vgl. Wimmer 1996, 429), dann darf der Schluss gezogen werden, dass Sportlehrer, indem sie handeln, unkontrollierbare, folglich unsichere Wirkungen hervorrufen. Dass diese unsicheren Wirkungen die Situationen des Sportlehrerhandelns beeinflussen können ist eher zu lesen, als die Annahme, dass sie nicht zu kontrollieren seien. So konstatiert Beckers etwa:

„Das Handeln der Lehrkräfte hat Wirkungen, ob man das will oder nicht, doch über diese Wirkungen muss man sich klar sein, da sie verantwortet werden müssen“ (Beckers 2000, 88).

Solche oder ähnlich gelagerte Formulierung stärkt m.E. eher die Vorstellung, man *könne* sich über die Wirkungen des eigenen Handelns im Vorhinein im Klaren sein. Dies mag bis zu einem gewissen Grad und besonders aus lebenspraktischer Sicht zustimmungsfähig sein, doch lässt sich in den hier genutzten Literaturquellen eine Zurückhaltung gegenüber differenzierenden Aussagen über den Umgang mit unerwarteten Wirkungen beobachten. Beckers differenziert aber auch hier: Er verweist auf die Spontaneität des Handelns, auf Handlungsdruck („ich muss und werde handeln“ (ebd.)) und die Einflüsse individueller Einstellungen auf das spontane Handeln von Sportlehrerinnen. Seine Überlegungen umfassen jedoch kaum 10 Zeilen und gehen aus diesem Grund auch nicht über Hinweise hinaus. Auch an anderen Stellen zum Erziehenden Sportunterricht ist nicht festzustellen, dass erziehendes Sportlehrerhandeln hinsichtlich seiner Wirkungen analytisch zu einem Forschungsschwerpunkt gemacht würde. Die zunehmenden Rekurse auf Beispiele aus der Unterrichtspraxis scheinen diese Lücke allerdings ansatzweise zu füllen und als eine Zukunftstendenz bewertet werden zu können.

Hier soll nun der Vorschlag unterbreitet werden, auch die Wirkungen erziehenden Sportlehrerinnenhandelns als eine Komplexität zu deuten, welche die Handlungssituation im Moment ihrer Wirksamkeit *neu* gestalten. In dieser Vorstellung stellen die Wirkungen des Sportlehrerhandelns dann jeweils eine neue Situation her. Dies kann für Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln als eine

unvertraute Auffassung bewertet werden, die sich in dieser Form an keiner anderen Stelle beobachten lässt. Nicht nur Handlungen, sondern auch deren Wirkungen lassen sich dann als eine neue Situation herstellend denken und ‚neu‘ kann bedeuten, dass sie andere Deutungen und Entscheidungen verlangen kann, als die gerade vorhergehende. Schön spricht diesbezüglich vom „back-talk“ einer Situation (s.u.). Damit verbindet sich ein Bild des ‚Zurückerhaltens‘, soll heißen: Die Sportlehrerin gibt nicht nur ihre Handlung in die Situation hinein, die nicht zu kontrollierenden Folgen ihrer Handlung können metaphorisch als das beschrieben werden, was sie zurück erhält, was die Situation ‚zurück wirft‘. Nicht das Erwartete und Beabsichtigte im Ablauf der Situation, sondern die unerwarteten Nebenprodukte des eigenen Handelns bilden in Schöns Verständnis den ‚back-talk‘, die Rück-Sprache oder -Antwort der Situation.

„But the practitioner’s moves also produce unintended changes which give the situation new meaning. The situation talks back (...) (Schön 1983, 132).

*Der ‚back-talk‘ kann als das Nicht-Kontrollierbare der Handlungssituation des Sportlehrers gedeutet werden und vermittelt meiner Ansicht nach ein Bild der Unausweichlichkeit:* Es kommt etwas zur Sportlehrerin zurück, auf sie zu, eigenwillig und eigendynamisch, konfrontierend, vermutlich eher plötzlich als langsam, eher komplex, als einfach. Die metaphorische Beschreibung der Unsicherheit von Situationen, durch Schön als ‚back-talk‘ bezeichnet, kann als handlungstheoretisch und innerhalb sportpädagogischer Diskussionen um Sportlehrerinnenhandeln als ungewohnt und hilfreich bewertet werden. Die Idee des ‚back-talks‘ von Situationen ließe sich für Gedanken über Erziehendes Sportlehrerhandeln etwa in einer Weise einbinden, welche von der viel bearbeiteten Makroperspektive auf Sinn und Orientierungen dessen, was mit *Erziehung* bezeichnet wird (Erziehung als Versuch des Anbahnens von pädagogisch erwünschten Veränderungen in Verhaltens- und Einstellungsweisen der Schüler etwa) zu einer Mikroperspektive zu wechseln einlädt, die auf Vorstellungen von *Erziehen* fokussiert und dieses als *je neues, einzelnes und unsicheres Reagieren auf ‚back-talks‘ von Sportunterrichtssituationen* beschreiben könnte. Beispiele für den möglicherweise problematischen ‚back-talk‘ einer als pädagogisch deutbaren Situation können in zahlreichen Veröffentlichungen von Fällen oder Beispielen des Unterrichtens im Sport immer dann anschaulich begründet werden, wenn die Situation sich anders entwickelt, als

die Sportlehrerin dies erwartet oder intendiert. Dazu zählen überraschende oder gar unflätige Antworten von Schülerinnen auf eine Frage des Lehrers, vergrößerte Lautstärken oder Dynamiken bei Spieleifer, Streit, emotionalen Entladungen u.ä.

Diese Auffassung über eine aus analytischer Sicht irreduzible Unsicherheit von Situationen ließe sich mit unterschiedlichsten Denkansätze begründen, wovon Pragmatismus, Professionalitätstheorie, Allgemeine Soziologie, nur einige sind und was als Hinweis gedeutet werden kann, dass viele ‚Theorieschulen‘ sich vermutlich näher oder ähnlicher sind, als ihre unterschiedlichen Namen und Abgrenzungsbemühungen oft den Anschein erwecken. Die Überlegungen münden in eine vielfach nachlesbare, in pädagogischen Entwürfen aber immer dann nicht angewendete Vorstellung, wenn Kontrolle und Planbarkeit als selbstverständlich oder als pädagogisches Ziel ausgegeben zu werden scheinen. Gemeint ist die Auffassung von der Fremdheit der Schüler. Sie können für praktisches Handeln hilfreicher als prinzipiell undurchschaubar und eigenwillig vorgestellt werden, wenn auch das ‚beste‘ Wissen weder Individuen, noch die von ihnen mitgestalteten Situationen sicher antizipieren kann. Diese Auffassung findet sich nicht nur in neueren Professionalitätstheorien (z.B. Wimmer 1996, 429f.), sondern z.B. auch bei Meinberg (1991<sup>2</sup>, 22f.). Sie kann erneut als eine ‚alte‘ pädagogische Überzeugung bezeichnet werden, die aber erst in jüngerer Zeit über den Status eines Hinweises hinaus zunehmend zu einem eigenständigen Forschungsthema gemacht zu werden scheint.

Es wurde oben über Oelkers ein Gedanke von Dewey aufgegriffen, in dem der Rückschluss von Zielen auf Prozesse als nicht hilfreich bewertet wird und es wurde weiter argumentiert, dass Überlegungen zu Erziehendem Sportunterricht pädagogischen Zielen prinzipiell eine starke Aufmerksamkeit zu schenken scheinen, während die Reflexion von Prozessen Erziehenden Sportlehrerhandelns in jüngerer Zeit deutlicher zu beobachten ist (vgl. z.B. Neumann 2004b, 117-146) ist. Aus pragmatistischer Sicht werden solche sportpädagogischen Bearbeitungen von Prozessen des Sportlehrerinnenhandelns als wertvoll und dringlich bewertet, denn unter Rekurs auf pragmatistische und professionalitätstheoretische Argumente kann behauptet werden, dass, egal welche Handlungsweisen Sportlehrer ersinnen, Unsicherheit erhalten bleibt, wie Oelkers feststellt (vgl. Oelkers 2000b, 343). Diese Annahme wird im nachfolgenden Punkt 4.4.2. ausführlicher gerechtfertigt. Wimmer interpretiert diese Problematik von analytischer Unsicherheit und

lebenspraktischem Gefühl von oder Hoffnung auf Sicherheit professionalitätstheoretisch so:

„Auf der einen Seite wird die pädagogische Situation als offen, gegenüber Einflüssen als nicht kontrollierbar (...) erkannt, um im gleichen Atemzug die Erforderlichkeit eines hohen Maßes professionell-fachlicher Handlungsressourcen zu diagnostizieren, was nichts anderes heißt, als daß die Situation einerseits doch als kontrollierbar und beherrschbar gedacht wird, andererseits aber nur offenes, quasi-experimentelles Handeln übrig zu bleiben scheint, das sich vom nicht-professionellen wohl kaum noch begrenzen lässt“ (Wimmer 1996, 428).

Wo die Vorstellung geäußert wird, dass Unsicherheit erhalten bleibt, scheint sie in Überlegungen zum Erziehenden Sportunterricht eher zu dem Schluss zu führen, dass damit genug gesagt sei, da die damit verbundenen Schwierigkeiten eben nicht vorweg zu nehmen seien. Es ließe sich aber auch der Schluss ziehen, dass eine Differenzierung und Erweiterung von Vorstellungen über Unsicherheit nützlich sein könnte. Solange das Verhältnis zwischen analytisch begründbarer Unsicherheit und lebenspraktisch herzustellender Verlässlichkeit

„nicht zum Problem wird, solange bleibt nur die Schere zwischen der Illusion eines unmittelbar handlungsleitenden Fachwissens und der wissensenttäuschten Rückkehr zum sogenannten gesunden Menschenverstand des Alltags“ (Wimmer 1996, 428).

Die Entwicklung weiterer Vorschläge zur metaphorischen Beschreibung von Unsicherheit im Sportlehrerinnenhandeln könnte vielleicht ein Weg sein, um das Anliegen des Praxisbezugs der eigenen Disziplin weiter zu verfolgen. Sportpädagogische Untersuchungen könnten einen Schwerpunkt auf die Ideenentwicklung von fachdidaktischen „pedagogies of uncertainty“ (Shulman 2005) legen, die mittels empirisch erhobener Beispiele und Auslegungen im Sinne einer narrativen (Schierz 1997) oder Auswertungsdidaktik (Scherler 2004) und auch mittels normativ gerechtfertigter Entwürfe eine Vielfalt und Differenzierung der Beschreibung dessen, was mit Unsicherheit bezeichnet werden soll, liefern könnten. Zugleich ist hier Vorsicht geboten: Es besteht die Gefahr der Kreation einer möglichen neuen und deshalb auch mit Vorsicht zu begegnenden „großen Erzählung“ (Lyotard 1993; Schierz 1997) von der Unsicherheit des Lehrerhandelns. Hier soll mit dieser Problemkonstruktion aber keine Höherbewertung gegenüber anderen Themen behauptet werden, sondern in einem pragmatistischen Sinn der Suche nach Verbindungen zu diesen anderen Themen das Wort geredet werden.

#### 4.4.2. Erziehendes Sportlehrerhandeln als Handeln in sozialen Situationen

Da die Diskussion um Erziehenden Sportunterricht als wenig handlungstheoretisch orientiert eingeordnet wird und diese Einschätzung auch bezüglich weiter Bereiche sportpädagogischer Untersuchungen allgemein vertreten wird, sollen an dieser Stelle Sichtweisen auf das, was mit ‚Handeln in sozialen Situationen‘ bezeichnet werden könnte, entworfen werden. Wo diese Konstruktionen überzeugen können, wird vielleicht ein Schritt zur Perspektivenerweiterung geleistet, um erziehendes Sportlehrerhandeln differenzierter entwerfen zu können.

Erziehender Sportunterricht, so wurde argumentiert, kann nur handelnd vollzogen werden. Wie aber lassen sich diesbezüglich Perspektiven auf erziehendes Sportlehrerhandeln nützlich erweitern? – ‚Nützlich‘ bezeichnet hier den Versuch Beschreibungen zu entwerfen, die es Lehrern wie Wissenschaftlerinnen, Praktikern also, vielleicht erleichtern können, Schwierigkeiten oder Probleme des Sportlehrerinnenhandelns zunehmend differenzierter zu deuten.

Ohne weitgreifend auf Wortbestimmungen einzugehen, ist der Minimalanforderung genüge zu tun, das hier zugrunde gelegte Verständnis von Sportlehrerhandeln einerseits von ‚Verhalten‘ abzugrenzen, welches nach Max Weber alle denkbaren menschlichen Aktionen bezeichnen kann, auch die unbewussten (vgl. Miebach 1991, 17; Esser 2000, 4), und andererseits als ‚soziales Handeln‘ zu spezifizieren, welches über das Merkmal der Sinnhaftigkeit des Tuns hinaus, das für ‚Handeln‘ relevant wird, die Bezogenheit des Handelns auf einen oder mehrere weitere Akteure einschließt (vgl. Miebach 1991, 18ff.)<sup>142</sup>.

Erziehendes Sportlehrerinnenhandeln kann als eine besondere Ausprägung sozialen Handelns beschrieben werden. ‚Erziehung‘ impliziert die Vorstellungen, dass erstens eine Erziehende und ein zu Erziehender und zweitens eine Beziehung beider zueinander voraussetzen sei. Dies lässt sich als Prämisse von Sozialität auslegen. *Über diese Zuschreibung der Sozialität lassen sich die Vorannahmen einer Kontingenz und Normalschwierigkeit des Sportlehrerinnenhandelns begründen und ein*

---

<sup>142</sup> Nicht nur Miebach (1991), sondern auch Esser (2000) bewertet jüngst Webers Definition als einschlägig und in der Soziologie nach wie vor anerkannt. Sie lautet: „Soziales Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber, 1972, zitiert nach Miebach, 1991, 17 und nach Esser 2000, 4; Hervorh. orig.).

*Erziehungsverständnis ableiten, dass Handlungen, nicht Zielen den Vorrang zu geben versuchen wird.*

Es lässt sich argumentieren, dass die Besonderheit sozialen Handelns im Aufeinandertreffen von mindestens zwei Individuen gesehen werden kann, die ihr Handeln aufeinander beziehen (s.u.). Um aber über ‚soziales Handeln‘ zu sprechen, werden Vorstellungen über das, was ‚Situationen‘ sozialen Handelns sein könnten, als voraussetzungsvoll bewertet, denn es soll behauptet werden, dass soziales Handeln sich nicht frei von Situiertheit denken lässt. So formuliert Buck beispielsweise philosophisch, dass Praxis<sup>143</sup> „die Struktur der Situation“ besitze (Buck 1981, 101ff.). Auf der Basis dieser Vorannahmen – dass erziehendes Handeln als eine besondere Ausprägung sozialen Handelns beschrieben werden kann, welches, insofern das Verhalten der betreffenden Personen aufeinander bezogen ist, immer als situiert gedeutet werden kann – sollen einige systematische Behauptungen zur Auffassung dessen, was mit ‚sozialer Situation‘ bezeichnet werden könnte, formuliert und in Beziehung zu aktuellen Überlegungen zu Erziehendem Sportunterricht gesetzt werden.

Es ist zu beobachten, dass sportpädagogische Arbeiten selten eine dezidierte Auffassung dessen, was als ‚Situation‘ bezeichnet werden kann entwerfen. Ausnahmen bilden Bräutigam (1986) sowie Treutlein, Janalik und Hanke (1996<sup>4</sup>), deren Ausführungen, wie schon zuvor erläutert, handlungstheoretische Gedanken ausführlich erörtern und in diesem Konnex auch die Situationsvokabel inhaltlich füllen. Bräutigam (1986) beschreibt eine interaktionistische Sichtweise auf Sportlehrerhandeln. Er widmet den subjektiven Faktoren einer Berufstheorie der Sportlehrerin besondere Aufmerksamkeit und stellt heraus, dass Deutungs- und Auslegungsprozesse angenommen werden können, die dem eigenen Handeln Sinn geben (vgl. Bräutigam 1986, 29). Mit der Aussage: „Derartige Auslegungen können als Definitionsprozesse beschrieben werden“ (ebd., 31) wird deutlich, dass hier eine auffällige thematische Nähe zwischen den Überlegungen der vorliegenden Arbeit und denen Bräutigams beschrieben werden kann. Mit der Auffassung von Definitionsprozessen ist bei Bräutigam die Vorannahme verbunden, diese gingen der Handlung antizipierend voraus, wie auch, dass wirkungsvolle Handlungspläne

---

<sup>143</sup> Buck erläutert sein Verständnis von ‚Praxis‘ wie folgt: „‚Praxis‘ seien also genannt alle zwischen Menschen spielende Aktivitäten („Interaktionen“) mit dem Blick auf das Miteinander, das darüber entscheidet, ob die Tätigkeit insgesamt als geglückt oder mißglückt, als gut oder schlecht zu betrachten ist“ (Buck 1981, 100).

entwickelt würden. Dies kann bis heute als gut begründete Sichtweise ausgelegt werden. Heute lassen sich aber auch zunehmend Prämissen einer weniger stringenten Ordnungsfolge zwischen Denken und Handeln beobachten, die, wie Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit zeigt, ihren Eingang in die Diskussionen um berufliches Handeln finden. Insofern kann interpretiert werden, dass Bräutigams Arbeit neben der ihr zugeschriebenen Aktualität auch eine zeittypische, traditionelle Verstehenslinie verfolgt, die einer eher technischen Rationalität (s.u.) zugeordnet werden kann und heute z.B. durch solche Überlegungen, wie sie in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit formuliert wurden oder im Zusammenhang mit Ideen zu einer ‚reflection-in-action‘ (Kapitel 5) vertreten werden, erweitert werden können. Vor allem aber formuliert Bräutigam gegenwärtige Problemkonstruktionen in der Diskussion um Sportlehrerinnenhandeln bereits vor 20 Jahren und kann damit gewissermaßen als ‚seiner Zeit voraus‘ beobachtet werden. Seine Überlegungen dazu, dass Sportlehrer innerhalb dessen, was als ‚Berufstheorie‘ bezeichnet werden könne, Lernerfahrungen ansammeln, die ihnen helfen, Situationen schnell und adäquat einzuschätzen, können mit den eigenen nachfolgenden Gedanken über Goffmans Vorstellung von der Verwendung und Wirkungsweise von ‚Rahmen‘ und Schöns Gedanken zur Notwendigkeit einer Rahmung von Situationen erweitert werden. Diese Gedanken lassen sich nachfolgend verbinden und nutzen, doch es drängt sich die Frage auf, warum besonders Bräutigams Überlegungen in den handlungswissenschaftlichen Diskussionen der eigenen Disziplin kaum aufgegriffen und weiter verfolgt wurden.

Weiterhin präsentieren Treutlein, Janalik und Hanke einen Vorschlag zur Differenzierung von Vorstellungen über soziale Situationen. Die Aspekte der Situationswahrnehmung und der Bedeutungsbeimessung können als Beschreibung einer Definition der Situation gelesen werden, wie sie unten entworfen werden wird. Die Autoren selbst weisen sie als gedachte Elemente einer Situationsauffassung zu, die darüber hinaus auch Ursachenerklärungen und Situations-Folge-Erwartungen beinhalten könne (vgl. Treutlein et al. 1996<sup>4</sup>, 27.). Neben darauf bezogenen Kognitionen könnten aber auch Emotionen als „Weichensteller“ (ebd., 25 u. 30) für Sportlehrerinnenhandeln gedeutet und die Angemessenheit beider zum Problem gemacht werden. Diese sei wiederum nur in Rückkopplung zu den eigenen normativen Sichtweisen zu bewerten (vgl. ebd., 31).

Darüber hinaus lassen sich weitgehend nur Anhaltspunkte, wie z.B. bei Scherler und Schierz (1993) finden, die bemerken, dass ‚Situationen‘ in ihren Überlegungen einen begrenzten Unterrichtsausschnitt betiteln. Beschreibungen jener Ausschnitte nennen sie ‚Episoden‘ (vgl. ebd., 23). Damit klären sie ihre Wortverwendung, theoretisieren aber nicht weiter über dieselbe, sondern legen ihren Schwerpunkt auf die empirische Untersuchung von Lehrerhandlungen im Sportunterricht. Auch Frei (1999) widmet der Situationsbezeichnung in seiner Untersuchung zum kommunikativen Handeln von Sportlehrern zwar keine eigene Analyse, argumentiert aber mit Sichtweisen, die in eine Nähe zu den hier unternommenen Ausführungen gestellt werden können. Zum Beispiel wird die Auslegung von Situationen als Modus von Verständigung beschrieben (vgl. z.B. ebd., 53). Zugleich wird hervorgehoben, dass solche Situationsauslegungen gerade nicht selbstverständlich im Rahmen eines Konsenses zu denken seien, sondern als etwas intersubjektiv erst zu Leistendes (vgl. ebd., 57). Auch die Annahme, dass durch Interaktionen Bewusstseinsphänomene erst hergestellt würden (vgl. ebd., 48), begründet die hier postulierte Nähe der Überlegungen Freis zu den eigenen. Es ist weiter zu beobachten, dass andere Arbeiten, die auf unterschiedlichen methodischen Wegen und mit diversen thematischen Schwerpunkten das Handeln von Sportlehrerinnen untersuchen, das, was mit ‚sozialer Situation‘ genauer bezeichnet werden könnte, nicht problematisieren (vgl. z.B. Miethling 1986; Wolters 2002<sup>2</sup>; Jakob 2003; Miethling & Krieger 2004; Scherler 2004), was nicht bewertet, sondern nur festgestellt werden soll.

Auf der Basis dieser Beobachtungen und der pragmatistisch begründeten normativen Festlegung der Bedeutsamkeit einer Ausweitung dessen, was unter ‚Situationen‘ in sozialer und zuspitzend pädagogischer Hinsicht vorgestellt werden könnte, schlage ich nun folgende Deutungsweisen vor:

Erziehendes Sportlehrerhandeln lässt sich als ein Handeln beschreiben, das als soziales Handeln immer *in* Situationen stattfindet. Wenn diese Vorannahmen Bestand haben, kann Sportlehrerhandeln als beteiligtes, verwickeltes, involviertes Handeln ausgelegt werden (vgl. z.B. Koring 1992, 94). Wie ist diese Involviertheit aber genauer vorstellbar? Eine Möglichkeit liegt darin, den Modus des Sportlehrerinnenhandelns als sozial situiertes Handeln differenzierter zu entwerfen.

Eine soziale Situation lässt sich als etwas beschreiben, das entsteht, sobald mindestens zwei Personen gleichzeitig anwesend sind und sich in ihrem Verhalten

aufeinander beziehen, indem sie sich beachten, beobachten, aufeinander reagieren (vgl. Radtke 1996, 63), „sie vergehen, wenn die zweitletzte Person den Schauplatz verlässt“ (Goffman, zitiert nach Radtke, ebd.). Neben diesen Auslegungen werden Situationen auch durch ihre *Einmaligkeit* charakterisiert. Situationen seien je besonders und nicht vollständig kopierbar. Dies wird auf die Einschätzung zurückgeführt, dass Situationen subjektiv erlebt und wahrgenommen werden, sie können als je „meine Situationen“ (Buck 1981, 170) beschrieben werden. Buck geht aber noch einen Schritt weiter, wenn er behauptet, dass soziale Situationen dort oder dann entstehen, wo oder wenn die Besonderheit des einen sich *gegen* die Besonderheit des anderen darstellt (vgl. ebd., 101). Er spitzt seine Auslegung des sozialen Handelns damit in eine Richtung zu, die für Überlegungen zum Sportlehrerinnenhandeln als hilfreich bewertet werden kann. Soziales Handeln als Darstellung von Besonderheiten *gegeneinander* zu deuten, kann für den sportpädagogischen Diskurs als eher unvertraute Interpretation gelten. Aus dieser Perspektive kann Buck dann auch die Sichtweise vorstellen, dass *jede Situationen immer schon schwierig ist, was in der vorliegenden Arbeit auch für erziehendes Sportlehrerinnenhandeln behauptet wurde und hier weiter begründet werden kann*. Buck erläutert: „Nur so macht sie sich bemerkbar. Sie will ‚bewältigt‘, sie will ‚bereinigt‘ werden“ (ebd., 101). „Nur so“ lässt sich deuten als: nur im Ausgang vom Gegeneinander zweier oder mehrer Besonderheiten, die Wege zu einem Miteinander zu finden, zu erfinden erst gefordert sind und nicht von der Selbstverständlichkeit eines Miteinanders ausgehen können. Erneut lässt sich auch die gedankliche Nähe des Pragmatismus zu diesen von Buck formulierten Vorstellungen herausstellen. Ähnlich wie Buck, begreift Dewey Situationen als problematische, die es handelnd zu klären gelte:

„Eine Situation geht durch vom Denken geleitete Operation vom Problematischen zum Geklärten, von innerer Diskontinuität zu Kohärenz und Organisation über“ (Dewey 1929/2001, 232).

Hier äußert also auch Dewey die Überzeugung, dass Situationen handelnd verändert werden. Dewey spricht auch von der Fähigkeit, „zweifelhafte Situationen ganz bewusst in geklärte zu transformieren“ (Dewey 1929/2001, 251). Kohärenz und Klärung (Dewey) oder Bewältigung und Bereinigung (Buck) werden aber nicht nur sozial, auf andere bezogen ausgedeutet, sondern lassen sich unumgänglich als individuell und subjektiv interpretieren. Folglich lässt sich argumentieren, dass

Vorstellungen von Situationen, die das gelingende Miteinander bereits zum Ausgang ihrer Überlegungen und Planungen machen, die, Bezug nehmend auf Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit, Ordnung nicht problematisieren und als selbstverständlich voraussetzen, aus der hier vertretenen Sichtweise eine Idee ausblenden, die helfen könnte, die Schwierigkeit des Handelns zu begründen. Wenn überzeugen kann, dass eine Situation nur je einzigartig erlebt und wahrgenommen werden kann, lässt sich auch eine Schlussfolgerung Bucks anschließen, in welcher er den Standpunkt bezieht, eine Situation habe

„nicht ihresgleichen, mit dem sie zusammen unter eine allgemeine, strenge Regel fiele. Insofern gehört sie auch nicht zu den wissenschaftlich beherrschbaren Gegenständen“ (ebd.)<sup>144</sup>.

In der Sportpädagogik liegen besonders in der empirischen und interpretativen Unterrichtsforschung Wendungen dieses Problems und Antworten darauf vor (vgl. 5.1.1.). Nicht die Beherrschbarkeit von Situationen wird dort als Anspruch formuliert, sondern die praxisrelevante Bearbeitung von Beschreibungen über Beispiele des Unterrichtens bildet dort ein bedeutsames wissenschaftliches Interesse.

Dass Buck hinsichtlich seiner Überzeugungen aber auch als pragmatistischer Denker interpretiert werden kann, zeigt eine gedanklich verwandte Aussage Deweys zur Unsicherheit von Situationen, die diese allerdings spezifisch erklärt:

„Der beunruhigende Aspekt der Situation liegt in der Schwerfälligkeit, mit der die Menschheit Überzeugungen ablegt, die zur Gewohnheit geworden sind“ (Dewey 1929/2001, 139).

Denn:

„Zielgerichtete Tätigkeit verlangt Ideen, die über die Resultate vergangener Wahrnehmungen hinausgehen, denn sie zielt darauf ab, *zukünftigen Situationen, von denen es noch keinerlei Erfahrungen gibt zu genügen*“ (ebd., 172; Hervorh. D. R.).

Über die Aussagen ist nicht nur kurz die folgenreiche Vorstellung von der Unsicherheit von Handlungspraxen erneut untermauert. *Mit Dewey lässt sich auch ausdrücken, dass Erziehender Sportunterricht in Konsequenz als Herausforderung beschrieben werden könnte, die Bewältigung von zukünftigen Situationen unter Bedingungen*

---

<sup>144</sup> Die von Schierz (1997) begründete Idee einer Narrativen Didaktik versucht nicht zuletzt auch dieser Einschätzung Rechnung zutragen, indem konstruktiv nach Möglichkeiten wissenschaftlicher Reflexion des Einmaligen gesucht wird.

*unzureichender Erfahrung zu leisten.* Solche Bedingungen unzureichender Erfahrung lassen sich weiter auch mit Esser differenzieren. Esser (2000) unterscheidet hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen Unsicherheit und sozialen Situationen noch ‚parametrische‘ Situationen. Letztere könne man sich so vorstellen, dass lediglich eine Person anwesend sei, die sich mit der natürlichen Umwelt auseinandersetze (z.B. ein Angler am Teich, ein Läufer im Wald). Parametrische Situationen seien ebenfalls als kontingent zu deuten, da auch hier Abhängigkeiten existierten, jedoch deutet Esser sie als einfach kontingent, denn neben der Tatsache, dass auch die natürliche Umwelt unkontrollierbare Eigendynamiken entwickeln könne, sei sie nicht als eine „reflexions- und handlungsfähige Umgebung“ (Esser 2000, 2) anzusehen. Dies träfe aber auf die Umgebung einer sozialen Situation zu. Unter Verweis auf Parsons, Shills und Allport (1954) beschreibt Esser soziale Situationen als doppelt kontingent, da sie „die Umstände, unter den gehandelt wird, und die Folgen des Tuns *grundsätzlich*“ (ebd.; Hervorh. original) veränderten. In sozialen Situationen seien mindestens zwei Personen vorzustellen, von denen jede gleichzeitig als „handelnder Agenten wie selbst Objekt der Orientierung“ (Esser 2000, 6) beschrieben werden könne. Parsons habe herausgestellt, dass sozial handelnde Personen zugleich Betrachtende und ‚Gegenstand‘ von Betrachtungen durch andere seien. Sie benutzten Mittel zur Handlung und bildeten gleichzeitig ein Mittel für Handlungen. Sie bewerteten und würden bewertet, sie schrieben Bedeutungen zu und würden selbst mit Bedeutungen belegt (vgl. ebd., 7). Die doppelte Kontingenz wird damit begründet, dass erstens der Verlauf der Situation nicht nur vom Denkhandeln eines, sondern mehrerer Akteure abhängig zu denken sei und zweitens die Akteure zeitgleich als Agent und Objekt vorzustellen seien. Insofern also in doppelter Hinsicht<sup>145</sup>.

Von besonderem Interesse für den Versuch, Perspektiven auf erziehendes Sportlehrerhandeln zu erweitern, erscheinen mir im weiteren Verlauf Essers Aussagen zur Bedeutung sozialer Beziehungen im zwischenmenschlichen Handeln. So arbeitet Esser beispielsweise die Vorstellung heraus, dass Handelnde soziale

---

<sup>145</sup> Die Bezeichnung von ‚einfach‘ und ‚doppelt‘ verstehe ich dabei nicht als Versuch, Kontingenz numerisch in Vorstellungen von ‚mehr‘ oder ‚weniger‘ zu fassen. ‚Einfach kontingent‘ wäre dann nicht als gering oder weniger kontingent zu interpretieren, sondern eher als ‚kontingent in einer Hinsicht‘. Wenn mit ‚Kontingenz‘ Vorstellungen über Zufälligkeit, Abhängigkeit und fehlende Notwendigkeit bezeichnet werden sollen, dann wird auch deutlich, dass hier ein ‚Mengendenken‘ eher unpassend und wenig hilfreich erscheint.

Situationen häufig innerhalb von hergestellten sozialen Beziehungen zu bewältigen suchen. Während eine soziale Situation analytisch als kontingent vorgestellt wird, kann die soziale Beziehung, z.B. zwischen Lehrerin und Schülerin, zwischen Eltern und Kind, Ehepartnern, Freundinnen etc. als eine Konstruktion interpretiert werden, die in der Vorstellung, wie der handelnden Darstellung der Beteiligten Realität erlangen kann. Esser interpretiert, dass Handelnde die Wahrscheinlichkeit eines Sicherheitsempfindens durch das aktive Herstellen und Pflegen von sozialen Beziehungen erhöhen (vgl. Esser 2000, 18ff.). Indem normative Festlegungen und Wertorientierungen, Regeln und Definitionen ausgehandelt oder vorausgesetzt werden, bieten soziale Beziehungen erhöhte Chancen zum Erleben von Sicherheit, Verlässlichkeit, Vertrauen. Nichtsdestotrotz bleibe das Handeln in sozialen Beziehungen analytisch aber ein Handeln in kontingenten sozialen Situationen. Sie wird in dieser Vorstellung über die Herstellung von sozialen Beziehungen ‚lediglich‘, aber oft effektiv, umdefiniert in einen als verlässlich vorgestellten Bezugsrahmen.

Das Sich-Beziehen von Personen aufeinander kann als Vorgang des Herstellens sozialer Situationen gedacht werden. Manche Formen des Nicht-Reagierens, z.B. ein Ignorieren eines Schülerverhaltens durch eine Sportlehrerin lassen sich in dieser Hinsicht auch als handelnde Konstruktion einer sozialen Situation ausgelegt, da Ignorieren als absichtsvoll und folglich als ‚auf das Schülerverhalten bezogen‘ aufgefasst werden kann. Es stellt einen Bezug, eine Beziehung her. Hingegen ließe sich argumentieren, dass eine Situation, in der ein Sportlehrer ein vielleicht auf ihn bezogenes Schülerverhalten nicht bemerkt, aus diesem Grund nicht darauf reagiert, also keinen Bezug dazu herstellt, den Versuch der Schüler, eine soziale Situation herzustellen, nicht mit konstruiert. Das Handeln der Schüler entfaltet dann zunächst einmal auf das Handeln des Sportlehrers keine Wirkungen, wenngleich es voraussichtlich andere Wirkungen mit sich brächte. Der Schüler mögen sozial handeln, der Sportlehrer täte es nach dem hier entworfenen Verständnis im Hinblick auf diese spezifischen Aktionen solange nicht, wie er sich nicht bewusst in Beziehung zu ihnen stellt, sie zu Inter-Aktionen macht. Die Wirkungen seines Handelns aber werden voraussichtlich von den Schülern gedeutet und stellen aus dieser Sicht dann eine neue Situation her, die das Handeln der Schüler in vielfältiger Weise beeinflussen könnten.

#### 4.4.3. Die ‚Definition der Situation‘ und ihre Bedeutung für Beschreibungen des Sportlehrerinnenhandelns

Da Sportlehrerhandeln als *Aktionen in Situationen* beschrieben werden kann, erscheint es sinnvoll, handlungstheoretische Ideen zur Bewältigung von Situationen ausführlicher zu reflektieren. Dass die Bewältigung von Situationen in enge Verbindung mit der Wahrnehmung derselben durch den Beteiligten gestellt wird, lässt sich als gut begründet beobachten (s.o.) und kann hier zum Ausgang für vertiefende Gedanken zu dieser Auffassung genommen werden.

Es soll nachfolgend eine Verbindung zwischen der Auffassung, dass eine Situationswahrnehmung für eine Situationsbewältigung bedeutsam ist und derjenigen, dass Situationen nicht von selbst ‚pädagogisch‘ sind, hergestellt werden. Wurde das Beziehen des Verhaltens der Schüler und Lehrer im Sportunterricht aufeinander oben als Konstruktion und Werden von Sozialität beschrieben wurde, soll nun auch für die erzieherische Dimension behauptet werden, dass sie hilfreich nicht als unabhängige Realität, ontologisches Dasein oder Sosein vorgestellt wird. Eine pädagogische Situation, in der erziehendes Handeln vorstellbar wäre, soll hier nicht als sich automatisch ob der Zusammenkunft von Erwachsenen und Heranwachsenden ergebend gedacht werden. Dies entspräche einem weiten Erziehungsverständnis, das erzieherisches Wirken semantisch nah an den Sozialisationsbegriff rückt.

Das hier zugrunde gelegte Verständnis setzt vielmehr voraus, dass Situationen *als* pädagogisch bedeutsam oder *als* erzieherisch gedeutet werden. Es wird zwar als vorstellbar bewertet, dass Situationen oder Wirklichkeiten auch ungeplant erzieherische Wirkung entfalten können, aber diese Wirkungen, so wird weiter argumentiert, werden erst zu Wirkungen, wenn sie als solche in irgendeiner Form auch kommuniziert werden. Es wird angenommen, dass auch ungeplante und unbewusste erzieherische Wirkungen erst dann als ‚Realität‘ bezeichnet werden können, wenn sie *als* Wirkung in Sprache gefasst werden, unabhängig davon, ob dies internal oder intersubjektiv, vorausschauend oder rückblickend, selbst oder fremd beobachtend unternommen wird. Die vielleicht erhoffte Existenz ‚pädagogischer Tatsachen‘ wird hier als illusorisch eingestuft, weil die möglichen Ansichten über Wahrgenommenes prinzipiell als unerschöpflich betrachtet werden (vgl. dazu auch Tenorth 1994, 40-42). Wirklichkeit wird als etwas gedeutet, das als

pädagogisch bedeutungsvolle erst durch Beschreibungen produziert wird. Diese Meinung wird von Wimmer so formuliert

„Situationen, die nicht an sich pädagogische sind, müssen überhaupt erst als solche erfasst, gedeutet und verstanden, das heißt als Lernsituation interpretiert werden, um pädagogisch als handlungsrelevant bedeutsam zu werden“ (Wimmer 1996, 423).

Es läuft, wie in den Kapiteln zuvor auch, erneut darauf hinaus, das Problematisierte, hier: Situation, Wirklichkeit, soziales Handeln, Erziehen, unter dem Blickwinkel des Werdens, des Entstehens und Vergehens, der Vorläufigkeit, Vorübergängigkeit, des Wandels und Herstellens zu entwerfen. Wenn es gerechtfertigt erscheint, dass pädagogische Tatsachen hilfreich als nicht objektiv oder unabhängig existierend und Pädagogisches als durch Zuschreibungsprozesse erst herzustellen vorgestellt wird und wenn nachvollzogen werden kann, dass Sportlehrerinnenhandeln (insofern ein Bezug zum Schülerhandeln hergestellt wird) nützlich als involviertes Handeln vorstellbar ist, das in Situationen hergestellt wird, dann kann nun argumentiert werden, dass die Idee der „Definition der Situation“<sup>146</sup> nützlich für eine Ausweitung des bisher entworfenen Verständnisses sein kann.

Mit Verweis auf Thomas & Znaniecki beschreibt Esser (1996) Handlungen aus einer soziologischen Perspektive als etwas, das sich innerhalb von gegebenen Situationsstrukturen, inneren Einstellungen und subjektiv interpretierten Situationsausdeutungen konstituiert. Für die vorliegende Arbeit ist nun das ‚Thomas-Theorem‘ bedeutsam, welches in der Soziologie eine hohe Reputation und breite Rezeption zu genießen, in der sportpädagogischen Forschungslandschaft aber noch kaum Verwendung erfahren zu haben scheint. Dieses besagt: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas & Thomas, zitiert nach Esser 1996, 3). Situationseinschätzungen einzelner Agierender, dahingehend soll das Thomas-Theorem hier ausgelegt werden, können demzufolge auch dann Realität herstellen, wenn sie aus einer mehrheitlich geteilten Sichtweise betrachtet nicht angemessen oder zutreffend erscheinen – nämlich indem die darauf abgestimmten Handlungsweisen des Einzelnen eigenwillige, nicht zu kontrollierende Wirkungen provozieren. Dabei ist zu betonen, dass hier keineswegs

---

<sup>146</sup> „Das Thomas-Theorem wird [in der Soziologie, D.R.] in einem eher methodischen Zusammenhang eingeführt: bei der Besprechung der Brauchbarkeit der sog. Introspektiven Methode und der wissenschaftlichen Nützlichkeit auch subjektiver Berichte von Akteuren über ihr Denken und Handeln“ (Esser 1996, 3).

einer allzu subjektivistischen Interpretation des Thomas-Theorems Vorschub geleistet werden soll. Es soll nicht behauptet werden, Handelnde besäßen eine Definitions-Allmacht, nach denen sie Situationen beliebig für ihre Zwecke ‚zurecht deuteten‘. Die externen Bedingungen unangemessen zu beachten wird in der Regel erhöhte Widerstände hervorrufen, die Chancen für gelingendes Handeln würden voraussichtlich reduziert<sup>147</sup>. (Natürlich ist auch das Gegenteil denkbar, etwa im Hinblick auf kreative Lösungen, die konträr zu den geltenden sozialen Konventionen entworfen werden und vielleicht etwas Neuwertiges entstehen lassen – jedoch wohl eher in Ausnahmefällen). Wirksames Handeln verlangt eher die Nutzung, nicht die Ignoranz äußerer Verhältnisse und Einschränkungen (vgl. auch Goffman 1980, 31ff.)

Ich möchte jedoch der Idee der Definition der Situation weiter folgen und zusätzliche Sichtweisen auf diese Vorstellung präsentieren. Bisher wurde hervorgehoben, dass involviertes Unterrichtshandeln von Sportlehrkräften seine Einbettung in Situationen nicht umgehen kann und dass die Handelnden in Konsequenz immer eine Einschätzung der Situation leisten. Diese Definition der Situation kann nun genauer beschrieben werden, nämlich als ein Akt der ‚Rahmung‘ (Goffman 1980, z.B. 31ff. u. 274; Schön 1983, 40-42 sowie 309-315). Goffman (1980) versteht unter Rahmen (er unterscheidet natürliche, z.B. ‚kalte Witterung‘, von sozialen, z.B. ‚Verlesen eines Wetterberichts‘)<sup>148</sup> Organisationsprämissen, die

---

<sup>147</sup> Goffman vertritt zur Problematik einer allzu subjektivistischen Lesart des Thomas-Theorems einen klaren Standpunkt: „Diese Behauptung ist ihrem Wortlaut nach richtig, wird aber falsch aufgefasst. Wenn eine Situation als wirklich definiert wird, so hat das gewiß Auswirkungen, doch diese beeinflussen die Vorgänge vielleicht nur sehr am Rande; manchmal fällt nur der Schatten einer Störung einen Augenblick lang auf die Szene, wenn man nachsichtig an diejenigen denkt, die die Situation falsch definieren wollten“ (Goffman 1980, 9, sowie Esser 1996, 4). ‚Richtig‘ und ‚Falsch‘ haben Goffman zufolge also noch Bestand, sie lösen sich nicht in Beliebigkeit auf. Das Thomas-Theorem ist demnach keinesfalls in radikal konstruktivistischer Lesart überzubewerten, was auch für die vorliegende Arbeit Bestand haben soll. Es belegt aber die prinzipielle Notwendigkeit der Anwendung von Rahmen auf (Goffman) bzw. der „Rahmung“ von (Schön) Situationen seitens der Handelnden. Während Goffmans Rahmenverständnis allgemein auf Situationen angewendet wird, ist Schöns Rahmenbegriff zugespitzt auf problematische Situationen, die sich einer einfachen Lösung entziehen.

<sup>148</sup> Als natürliche Rahmen bezeichnet Goffman solche, die „als nicht gerichtet, nicht orientiert, nicht belebt, nicht geleitet, ‚rein physikalisch‘ gesehen werden (...). Es herrscht vollständiger Determinismus, vollständige Determination“ (Goffman 1980, 31f.). Soziale Rahmen hingegen bieten Deutungsmuster für Situationen, in denen „Wille, Ziel, steuerndes Eingreifen einer Intelligenz, eines Lebewesens, in erster Linie des Menschen, beteiligt sind (...“ (ebd., 32). Hier sind die Folgen nicht vorhersagbar, Abläufe nicht festgeschrieben, es finden Fehler und Korrekturen statt, Interessen und Orientierungen beeinflussen die Situation laufend. „Ein grundlegender Unterschied zwischen natürlichen und sozialen Rahmen ist die Rolle, die den Beteiligten, insbesondere

„irgendwie erkannt, nicht erzeugt (werden). Die Menschen haben eine Auffassung von dem, was vor sich geht; auf diese stimmen sie ihre Handlungen ab, und gewöhnlich finden sie sie durch den Gang der Dinge bestätigt. Diese Organisationsprämissen – die im Bewußtsein und im Handeln vorhanden sind – nenne ich den Rahmen des Handelns“ (Goffman 1980, 274)<sup>149</sup>.

Die Organisationsprämissen bilden einen ‚ersten Begriff‘ (vgl. ebd., 35), einen leitenden Gesichtspunkt, anhand dessen auch Sportlehrkräfte und Schülerinnen Situationen im Sportunterricht rahmen, um einen Handlungsansatz, eine Verstehensperspektive auf das Geschehen zu besitzen. Das Anwenden der Rahmen kann als ein Deutungsakt verstanden werden, der im Allgemeinen mühelos und unbewusst erfolgt. Rahmungen klären dann schnell und funktional, was gerade vor sich geht, sie schreiben Sinn zu, helfen zu verstehen und die wahrgenommenen Dinge für sich zu organisieren. Erneut ist darauf hinzuweisen, dass in der Sportpädagogik Bräutigam mit Hilfe anderer theoretischer Bezüge zu einem vergleichbaren Schluss kommt. Seine Einschätzung, der Lehrer habe „‚gelernt‘, bestimmte Situationen und sich selbst einzuschätzen, zu deuten und entsprechende Handlungspläne zu entwickeln“ (Bräutigam 1986, 30), zeigt seine gedankliche Nähe zu den hier vertretenen Ideen der Rahmung einer Situation. Bräutigam betont ebenfalls die Entlastungsfunktion solcher automatisierter Definitionen von Situationen sowie die Annahme, dass das subjektiv Erleben von Situationen eine Vieldeutigkeit und Unterschiedlichkeit befördere, die „jeweils verschiedene Auslegungen möglich und notwendig machen“ (ebd., 34). Zugleich sieht er Gefahren, auf die z.B. in aktuellen Forschungen zum professionellen Handeln von Lehrern besonderes Augenmerk gelegt wird:

„Existieren aber einmal derartige Bedeutungszuschreibungen, nehmen sie ihrerseits Einfluß auf die Möglichkeit, neue Situationen wahrzunehmen und Problemlösungen zu suchen. Man ist möglicherweise zuerst geneigt, die Situationsbedingungen so zurechtzurücken, daß vorhandene bewährte Definitionen ausreichend und angemessen erscheinen“ (Bräutigam 1986, 36).

---

beteiligten Menschen, zugewiesen wird. Unter dem Natur-Blickwinkel haben Menschen keine Sonderstellung, sondern sind in die gleiche deterministische, willenlose, amoralische Seinsweise eingebunden, wie jeder andere Bestandteil der Situation. In einem sozialen Rahmen haben die Menschen eine andere Stellung. Sie sind definiert als sich selbst bestimmende Wesen, juristisch handlungsfähig und moralisch verantwortlich für richtiges Handeln. In diesem zweiten Zusammenhang spielen also Menschen in den Vorgängen eine ganz große Rolle“ (Goffman 1980, 209).

<sup>149</sup> Goffman zeigt in seiner Sprachwahl auch, dass er der etablierten analytischen Trennung von Handlung und Bewusstsein folgt – eine Trennung, die in der vorliegenden Arbeit begründet hinterfragt wird, wie Kapitel 3 deutlich machte.

Auch dieses Zitat kann als Beleg für die Einschätzung der Aktualität der Gedanken Bräutigams verwendet werden. Esser formuliert in gleicher Denklinie. „Gibt es eine solche subjektive Definition der Situation einmal, dann ist der Akteur – einstweilen- ganz von ihr gefangen“ (Esser 1996, 5). Sie besitze dann imperativen Charakter, sie werde zur dominanten Handlungsleitlinie.

Es gilt hervorzuheben, dass die Rahmen von Goffman als vorhandene verstanden werden, auf die zugegriffen werden kann, die also nicht je neu erfunden oder konstruiert werden müssen. Im Verständnis der vorliegenden Arbeit wird die *Anwendung* der Rahmen davon jedoch als ein Tun unterschieden, welches gerade hinsichtlich seiner Wirkungen konstruktiv wird. Der Deutungsakt ist in diesem Sinn immer auch ein Zurecht-Deuten, um ein Zurecht-Kommen mit der Situation zu ermöglichen. Goffmans Verweis auf das Hineinwirken von Interessen, Steuerungen und Orientierungen stützt aber auch die Unterscheidung zwischen erkannten, nicht erzeugten Rahmen einerseits und deren Anwendung als konstruktive Einflussnahme auf die Situation andererseits.

Auch von erziehungswissenschaftlicher wie professionalitätstheoretischer Seite wird die grundsätzliche Aussage gestützt, dass pädagogisches und professionelles Deuten als konstruierend und beeinflussend zu beschreiben ist. Radtke folgend ist „der Prozeß der Erziehung wesentlich einer der Deutung und Bewältigung von *uneindeutigen* Situationen“ (Radtke 1996, 92; Hervorh. orig.). Dieses subjektive Element der Lehrpraxis sei traditionell negativ bewertet oder verschwiegen worden (vgl. ebd., 90ff.), es gelte aber, seine Reformkräfte für Unterrichtspraxen zu erkennen und zu nutzen. Auch Wimmer (1996) befasst sich ausführlich mit der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit professionellen pädagogischen Handelns und betont die Notwendigkeit des deutenden ‚Vor-Formierens‘ von Situationen (vgl. ebd., 423f.). Und Henningsen und Schön ist die Überzeugung zu entnehmen, dass durch das Herantragen von Gesichtspunkten an eine Situation ein Begreifen und Bewältigen derselben erst möglich werde (vgl. Henningsen 1964; aber auch Schön 1983, 128ff.).

Pragmatistisch und professionalitätstheoretisch lässt sich weiter argumentieren, dass eine Bewältigung von Situationen ihre Veränderung einschließt. Wenn nachvollziehbar erscheint, dass Situationen handelnd konstruiert und transformiert werden, so ist es auch denkbar, dass eine Situation, die sich als unklar und problematisch herausstellt, *über die Definitionsleistungen der Handelnden in*

*für sie eindeutige Situationen transformiert, verändert werden, um sie bewältigen zu können.* Schön begründet seine Ansicht detailliert, dass auch ein Spezialwissen auf der Leistung einer Vorstrukturierung von Situationen basiere und keine frei schwebende Kraft sei. Hinsichtlich der Frage, ob professionelles Wissen lehrbar sei, nicht oder nicht hinreichend werde zwischen Vorstellungen über eine *Problemrahmung* und solchen über eine *Problemlösung* traditionell nicht ausreichend unterschieden, so Schön. Professionelles Wissen lasse sich aber nicht mit einem Wissenskörper anbahnen, der allein auf *Problemlösung* ausgerichtet sei (vgl. auch Kapitel 5). Schön entwickelt dann ausführlich seinen Gedankengang vom Modell technischer Rationalität hin zur Idee einer „reflection-in-action“ (vgl. Schön 1983, 21ff.)<sup>150</sup>. Praxis werde vor dem Hintergrund einer technischen Rationalität instrumentell als Anwendung angemessener Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele definiert. Diese Ziele seien als das Lösen von Problemen zu bezeichnen. In diesem Denken werde aber die Bedeutung des ‚*problem-setting*‘ ignoriert (vgl. Schön 1983, 49), denn die Wahl verfügbarer Mittel und die Problembenennung seien zwar als konstruierende Handlungen vorzustellen, die als Teil technischer Problemlösungsprozesse gedeutet werden könnten, selbst aber nicht als technische Probleme zu interpretieren seien. Schön bewertet das „make sense“<sup>151</sup> als entscheidend in Situationen von Komplexität, Unübersichtlichkeit und Handlungsdruck. Das Funktionieren technischer Rationalität könne als abhängig von der Einigung über die Ziele begriffen werden, denn: „But when ends are confused and conflicting, there is as yet no ‚problem‘ to solve“ (ebd., 41) und wo Paradigmen professioneller Praxis widerstreiteten, könne man davon ausgehen, dass der gesicherte Kontext für den Gebrauch erlernter Techniken fehle.

In einer solchen Situation, wo ein Rückgriff auf Routinen oder Standardlösungen keine Bewältigung befördere, sei davon auszugehen, dass Praktiker nur über Rahmen-Experimente zu Bewältigungsansätzen gelangen

---

<sup>150</sup> Schön sieht die Ursprünge der Technischen Rationalität im Positivismus und beschreibt das Modell technischer Rationalität nicht nur als ein dualistisches Denken über Wissen und Können, sondern besonders als ein wertendes Denken, welches Theorie über Praxis stellte und eindimensionale Zuordnungen beider Bereiche vornähme. Es lässt sich vermuten, dass Schön diese Ansichten unter anderem aus Deweys pragmatistischen Ideen entwickelte, über welche er auch seine Dissertation verfasste. Im „Reflective Practitioner“ kennzeichnet er diese anzunehmende Quelle jedoch nicht.

<sup>151</sup> Vgl. dazu erneut Bräutigam (1986, 26ff.) der Situationsdefinitionen ebenfalls im Hinblick auf ihre Funktion des Sinn-Machens betrachtet sowie Treutlein et al. (1996<sup>4</sup>, 27ff.), deren Gedanken zur Bedeutungsbeimessung und Ursachenerklärung in eine gedankliche Nähe zu Schöns Betonung der Bedeutung eines ‚make sense‘ gestellt werden können.

könnten (vgl. ebd. 63ff.). Es seien kreative Situationsdefinitionen vorzunehmen, die zu neuen Situationsansichten führten. Ein Rahmen-Experiment sei der Versuch, eine problematische Situation in eine zu bewältigen mögliche Schwierigkeit umzudefinieren. Dieser Definitionsversuch habe immer Experimentcharakter und müsse in vielen Situationen mehrmals undefiniert, also neu experimentiert werden, bevor ein als Problem gelöst bzw. ein Durcheinander als bewältigt bewertet werden könne. Diese Idee wird im 5. Kapitel der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf Vorstellungen über Reflexion ausführlich bearbeitet werden.

Nun kann behauptet werden, dass Unterrichtspraxen in der Regel oft gut funktionieren. Die analytisch unterstellte Kontingenz und Unsicherheit von Situationen muss lebenspraktisch nicht auch immer als kritisch erlebt werden. Oevermann kommt aus professionalitätstheoretischer Sicht zu dem Ergebnis, dass Routinen empirisch-lebenspraktisch zwar den häufigste Fall darstellten, analytisch betrachtet aber die Krise (erwachsend aus der widersprüchlichen Einheit von Handlungszwang und Begründungspflicht) den Normalfall bildet. Die Routine sei als davon abzugrenzender Sonderfall zu bewerten (vgl. Oevermann 1996, 75ff.).

Bezogen auf erzieherisches Handeln im Sportunterricht kann also festgehalten werden: Wo dieses störungsfrei stattfindet, ist diese theoretische ‚Verkomplizierung‘ des Geschehens in der Regel überflüssig.

„Wahrscheinlich lässt sich fast immer eine ‚Definition der Situation‘ finden, doch diejenigen, die sich in der Situation befinden, *schaffen* gewöhnlich nicht diese Definition (...); gewöhnlich stellen sie lediglich ganz richtig fest, was für sie die Situation sein sollte, und verhalten sich entsprechend“ (Goffman 1980, 9).

Schwierig wird es aber, wenn unterschiedliche Situationsdefinitionen und daraus folgende Handlungsweisen sich gegenseitig stören oder hemmen und auf diesem Wege problematisch werden. Auf die Situation ‚Sportunterricht‘ gewendet bedeutet das: Auch hier stellen Sportlehrkräfte und Schüler „in der Regel lediglich ganz richtig fest“, dass für sie die Situation ‚Sportunterricht‘ sein sollte „und verhalten sich entsprechend“. Dennoch: Erstens kann ‚entsprechend‘ von den Beteiligten unterschiedlich aufgefasst oder aber bewusst widersprechend sich verhalten werden und zweitens wird die unsichere Grundstruktur von Situationen, die sich aus dem Aufeinandertreffen von Besonderheiten (s.o.), also „der unendlichen Andersheit des Anderen“ (Wimmer 1996 435) entwickelt, als irreduzibel bewertet.

Die bisherigen Ausführungen dienen auch der Rechtfertigung der Meinung, dass Situationen hier nicht als *von selbst* erzieherisch wirksam oder pädagogisch gedacht werden. Sie werden in Rahmungsprozessen als solche bewertet und *als* ‚pädagogisch‘ „qualifiziert“ (vgl. Tenorth 1994, 35ff.; Wimmer 1996, 424.).

#### 4.5. Zusammenfassung

Die Notwendigkeit und hohe Bedeutung von Erziehung im und durch Sportunterricht wurde und wird, wie oben gezeigt, in sportpädagogischen Theoriewerken hinlänglich belegt. Die empirischen Forschungen lenken den Blick auf Praxisbeispiele, in denen das erzieherische Handeln von Sportlehrern diverse Problematiken offenbart. In den Untersuchungen zum Erziehenden Sportunterricht, das wurde oben mehrfach begründet, werden Vorstellungen über Erziehung schwerpunktmäßig im Hinblick auf Sinn, Zweck, Begründung und pädagogische Orientierungen ausführlich entworfen. Es wurde weiter begründet, dass diese Entwürfe ‚Erziehung‘ überwiegend unter orientierenden Vorstellungen von ‚Sein‘ bearbeiten und kaum das von Kurz formulierte Verständnis von Erziehung als immer währendem prozessuellem Versuch ausdifferenzieren. Dieses wurde als gewinnbringend bewertet, weil es auf Erziehen als ‚Werden‘ fokussiert und metaphorisch gesprochen Raum für Gedanken über das Experimentelle und Unabgeschlossene dieses pädagogischen Auftrags schafft.

Um diesen Standpunkt konstruktiv auszubauen, habe ich verschiedene Vorschläge unterbreitet, wie erziehendes Sportlehrerhandeln weiter beschrieben werden könnte: Es wurde die Überlegung formuliert, ob eine Vorstellung von ‚Ganzheitlichkeit‘ unter der Prämisse einer Kontingenz des Lehrerhandelns als unerlässlich bewertet werden muss oder nicht anders zu bezeichnende Orientierungen hilfreicher sein könnten, etwa die einer ‚Vielheit‘ der durch erziehendes Sportlehrerinnenhandeln versuchten Entwicklungsförderung. Wenn darüber hinaus die Idee von ‚Erziehung‘ als ‚Selbsterziehung‘ mit Dewey konsequent als Wachstumskraft des Kindes oder Jugendlichen gedeutet würde, dann wäre womöglich über eine differenziertere metaphorische Beschreibung von ‚Erziehung‘ in Erziehendem Sportunterricht nachzudenken, welche die Begrenztheit der Möglichkeiten der Sportlehrerin ausführlicher entwirft. Es wurde festgestellt, dass in den Konzepten zu Erziehendem Sportunterricht der Anspruch

der Erziehung weit reichend gerechtfertigt wird, Fragen zur handelnden Einlösung von Erziehung aber kaum als Forschungsschwerpunkte bezeichnet werden können. Pragmatistisch wurde die Überzeugung vertreten, dass es unter der Prämisse der in Kapitel 1 und 2 beschriebenen ‚praktischen Erkenntnis‘ gewinnbringend sein könnte, Handlungen Vorrang zu geben. Um diesen Anspruch selbst zu erfüllen, wurde vorgeschlagen, Ideen darüber, was erziehendes Sportlehrerinnenhandeln bezeichnen könnte, um handlungstheoretische Perspektiven zu erweitern. Diesbezüglich wurde die Annahme einer Nicht-Kontrollierbarkeit der Wirkungen des eigenen Handelns begründet und an Meinungen über soziale Situationen und die Definition einer Situation gekoppelt. Unter anderem wurde ein Gedanke Deweys als besonders bedeutsam in der Hinsicht erachtet, dass erziehendes Sportlehrerhandeln nicht nur am Rande, sondern innerhalb von Forschungsschwerpunkten metaphorisch als ein Handeln entworfen werden könnte, dass gefordert sei, *zukünftigen Situationen unter der Bedingung unzureichender Erfahrung zu genügen.*

## 5. Reflektierendes Sportlehrerinnenhandeln

Mit dieser dritten Bezeichnung gegenwärtig auffälliger Beschreibungsweisen des Sportlehrerinnenhandelns komme ich auf solche Ansätze zu sprechen, die Sportlehrerhandeln im Hinblick auf eine pädagogische Professionalität desselben bearbeiten und hierin Reflexionen einen hohen Stellenwert zuweisen. Diese Verbindung wird gegenwärtig besonders augenfällig in Überlegungen zur Fallarbeit hergestellt.

### 5.1. Fallarbeit und Professionalität

2001 formuliert Schierz auch stellvertretend für Thiele das Anliegen

„versuchsweise zu prüfen, ob die unterschiedliche Herkunft fallanalytisch orientierter Forschungsansätze in unserer Disziplin in die gemeinsame Zukunft einer ‚Klinischen Sportpädagogik‘ überführbar ist“ (Schierz 2002, 60).

Dieser Vorschlag verweist in mehrerlei Weise auf den aktuellen Diskussionsstand zur Fallarbeit in der Sportpädagogik. Wurden bereits in den 1980er und 90er Jahren unter dem Namen einer ‚interpretativen Unterrichtsforschung‘ *Beispiele* von Sportlehrerhandlungen analysiert und kommentiert, um eine praktische Verbesserung des Unterrichtens zu erreichen, wird aktuell verstärkt von einer kasuistischen Sportpädagogik gesprochen. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf die Terminologie des Falls, der Fallarbeit, -analyse, -forschung, Kasuistik<sup>152</sup> und wird zudem eng verbunden mit Vorstellungen, die gegenwärtig unter dem Stichwort einer ‚Professionalität des Lehrerhandelns‘ breite Aufmerksamkeit finden. Es kann festgestellt werden, dass die Beschreibungsweisen verändert, die Begründungen

---

<sup>152</sup> Die Wortverwendungen hinsichtlich des hier mit ‚Fallarbeit‘ bezeichneten variieren in der Literatur. Es ist dann die Rede von Fallforschung, Fallanalyse, Kasuistik u.a.m., deren Bedeutungen in der Pädagogik z.T. kontrovers diskutiert werden, was sich gleichermaßen auf Vorstellungen über das, was ein ‚Fall‘ bezeichnen könnte, erstreckt. Eine Übersicht über die pädagogischen Diskussion zu diesen Namensgebungen leistet z.B. Lüsebrink (2006, 48-50). Sie braucht hier nicht nachgezeichnet zu werden, da nicht die Methodologie der Fallarbeit zum Gegenstand des Frageinteresses gemacht wird, sondern die spezifischen Beschreibungsweisen über Sportlehrerinnenhandeln, die sportpädagogische Fallarbeit generiert. Es genügt darum, mit Wolters dies festzustellen: „Unter einem Fall ist eine Konstruktion von Wirklichkeit zu verstehen, mit der eine Beziehung zwischen Besonderem und Allgemeinem hergestellt wird. (...) Fall ist also nicht gleichzusetzen mit Gegenstand oder Phänomen, sondern stellt schon immer eine (mindestens implizit) theoretische Sichtweise auf ein empirisches Datum dar“ (Wolters 2002b, 77).

erweitert, das Instrument ‚Fallarbeit‘ in vielfältigeren Weisen erdacht und die Vorstellungen über Fallarbeit komplexer werden. Schierz und Thiele verbinden Fallarbeit nun mit einer eher unvertrauten Bezeichnung dessen, wie sportpädagogisches Arbeiten unter dem Schwerpunkt kasuistischen Vorgehens vorstellbar sein könnte: als klinisches. Die Metapher der ‚Klinik‘ verweist besonders auf eine Begegnung zwischen Ratsuchenden mit existenziellen, soll heißen: die Existenz ernsthaft verunsichernden Problemen, und Expertinnen mit auf diese Probleme bezogener Deutungs- und Beratungskompetenz.

„Eine solche auf fallrekonstruktiver Forschung basierende und in Beratungsleistungen verankerte Praxis nennen wir in bewusst vorsichtiger Anlehnung an die etablierten bzw. teiletablierten Arbeitsrichtungen aus der Medizin, Psychologie und Soziologie ‚Klinische Sportpädagogik‘“ (ebd., 62).

Weiterhin lässt sich auslegen, dass die Metapher der ‚Klinik‘ in besonderem Maße auf Vorstellungen über Professionelle und Laien, über Ratlose und Ratgebende, über Probleme und ihre Bewältigung baut. Sie wird wohl aus diesen Gründen auch auffällig über Argumente aus Theorien zu professionellem Handeln und pädagogischer Professionalität gerechtfertigt:

„Für klinische Wissenschaften ist im Gegensatz zum geisteswissenschaftlich verkündeten Einheitspostulat eine ‚Reziprozitätslücke‘ zwischen Theorie und Praxis konstitutiv. Darum erzeugen sie, folgt man gängigen Professionsverständnissen, immer nur in sehr begrenzter Hinsicht praxisrelevantes Orientierungswissen. Ihre Bescheidenheit zeigt sich in der Selbstbeschränkung auf lediglich stellvertretende Deutungsangebote anhand von Fallrekonstruktionen der Problemlagen eines Kliententypus, dessen berufliches Handeln häufig antinomisch strukturiert, erfolgsunsicher und ungewöhnlich problembelastet ist“ (Schierz 2003, 86).

Die Argumente von Schierz (2003; ders. 2002), aber auch Schierz und Thiele (2002a; dies. 2002b) speisen sich entsprechend aus Vorstellungen über Möglichkeiten und Probleme von Wissensverwendungen (vgl. Schierz 2002, 60f.), über „die herausragende Bedeutung des Fallwissens für die Qualität unterrichtlichen Könnens“ (ebd., 61) und aus Vorstellungen über Chancen und Probleme von Versuchen der deutenden Rekonstruktion einer „Fallstruktur“ (ebd., 62). Fallarbeit wird als eine Methode – pragmatistisch auch als ‚Instrument‘ oder ‚Werkzeug‘ zu bezeichnen – mit Professionalität als einer Norm in einen engen Zusammenhang gestellt. Die Rede von einer ‚klinischen Sportpädagogik‘ signalisiert den Bezug zu Vorstellungen einer Professionalität des Sportlehrerinnenhandelns deutlicher, als die von einer ‚kasuistischen

Sportpädagogik', die zunächst ‚nur‘ die Bedeutung von Fallarbeit für sportpädagogische Arbeit betont. *Kasuistische Sportpädagogik kann als ein Forschungszweig mit Vergangenheit beschrieben werden (siehe 5.1.1.), klinische Sportpädagogik als metaphorische Neubeschreibung derselben und damit verbundener ‚alter‘ Visionen unter der aktuellen Leitvorstellung einer Professionalität des Sportlehrerinnenhandelns* bzw. einer „Professionalisierung durch Fallarbeit“ (Schierz & Thiele 2002a, 41; dies. 2002b, 56). Entsprechend äußern auch Schierz und Thiele (2002a, 32), eine klinische Sportpädagogik sei zwar erst noch zu konstituieren, aber:

„Deren wissenschaftliche Grundlagen beruhen vor allem auf Methodenentwicklungen der letzten Jahrzehnte, die relativ unspezifisch unter dem Label ‚Qualitative Sozialforschung‘ zusammengefasst werden“ (Schierz & Thiele 2002a, 32).

Dass und inwiefern gegenwärtige Entwürfe sportpädagogischer Fallarbeit in einer intradisziplinären Methodenentwicklung und einem daraus resultierenden spezifischen Selbstverständnis verwurzelt sind, gilt es nun zu begründen, um die aktuellen Beschreibungsweisen des Sportlehrerhandelns zu differenzieren und Ansatzpunkte für die eigenen Gedanken daraus zu entwickeln.

5.1.1. Verständigung über Unterricht – Zur Entwicklung von Fallarbeit in der Sportpädagogik

Ein von Scherler und Schierz bereits in den 1980er Jahren formuliertes und stetig verfolgtes Forschungsprogramm lässt sich als Anliegen bezeichnen, sich über Unterrichtspraxen zu verständigen. Ihre Deutungen solcher Sportlehrerhandlungen, die sie als „verunglückt“ begründen, stellen Angebote für Sportlehrerinnen und Sportwissenschaftlerinnen dar, um miteinander über Praxis ins Gespräch zu kommen. Pragmatistisch lässt sich auslegen, dass Scherler und Schierz, indem sie *Unterrichtspraxis* thematisch zum Forschungsschwerpunkt machen, *Sportlehrerhandlungen den Vorrang für ihre Forschungen geben*. Sie selbst formulieren, dass es „uns um das Gelingen von Handeln ging“ (Scherler & Schierz 1995<sup>2</sup>, 16). Sie bezeichnen ihre Forschung aber früher ausdrücklich nicht als Handlungsforschung, da sie ihre Deutungen bewusst aus einer distanzierten Außenperspektive entwickeln würden. (vgl. Scherler & Schierz 1987, 84).

Die von Scherler und Schierz seit den 1980er Jahren verfassten Arbeiten können in eine Denklinie mit den heute beobachtbaren Ausprägungen der Diskussionen um Fallarbeit gestellt werden. Die Wirkung dieser Arbeiten lässt sich heute auch in Untersuchungen anderer Sportpädagoginnen und Sportpädagogen nachweisen, welche den Argumenten und Vorgehensweisen von Scherler und Schierz in unterschiedlichen Formen folgen (vgl. z.B. Wolters 2002<sup>2</sup>, 72 u. 75; dies. 2002b, 81; Messmer, o.J., 20ff.; Lüsebrink 2006, 11). Scherler bemerkt dazu:

„Auch die kasuistische Sportdidaktik ist mittlerweile in die Jahre gekommen. Zwischen der Ankündigung einer exemplarischen Unterrichtslehre (Scherler 1983) und der jüngsten Monographie (Wolters 1999) liegen immerhin 16 Jahre und ein Ende der Publikationen ist noch nicht abzusehen“ (Scherler 2002, 65).

Diese Entwicklung lässt sich als stetige Reflexion und Fortentwicklung eines Selbstverständnisses von Forschung beschreiben, das der realistischen Wende in der Sportpädagogik (vgl. Kapitel 2) folgt und den Schwerpunkt von einer sportpädagogischen Forschungstradition praxisferner Normwürfe auf Interpretationen konkreter Probleme im Sportunterricht ergänzen möchte, oder wie Wolters es formuliert:

„Im Gegensatz zu dem verbreiteten Denkmodell, unterrichtliche Praxis einer vorgängigen Theorie unterzuordnen, wird Theorie erst aus der Praxis gewonnen“ (Wolters 2002<sup>2</sup>, 72).

Schierz und Scherler zeigen in einer Reihe von Veröffentlichungen Wege und liefern Argumente dafür, dass „die konkrete Praxis in unseren Schulen aus ihren jeweiligen Bedingungen heraus weiterzuentwickeln“ (Otto, zitiert nach Scherler 1992<sup>2</sup>, 9) sei. Indem sie Situationen und Episoden aus täglich erteiltem Sportunterricht zum Ausgangspunkt ihrer Fallarbeit machen, geben sie sich nicht mit der Feststellung zufrieden, dass Theorie nur sehr begrenzt auf Praxis vorbereiten könne, sondern suchen je neu die Verbindungen zwischen dem Allgemeinen und Besonderen. Ihre Weise der Unterrichtsforschung

„fragt nach der Qualität von unterrichtlichen Dingen und nimmt das Einzelne ernst, ohne es sogleich dem Allgemeinen zu unterwerfen“ (Scherler & Schierz 1995<sup>2</sup>, 11).

Die „Qualität von unterrichtlichen Dingen“ – das heißt auch: die Qualität von Sportlehrerinnenhandeln.

Als übergeordnetes Ziel verfolgen Scherler und Schierz die Verbreitung von gutem und die Verbesserung von schlechtem Sportunterricht (Scherler 1992<sup>2</sup>, 20; Schierz 1989, 30f; Scherler & Schierz 1995<sup>2</sup>, 15f.). Es kann festgestellt werden, dass es in den Arbeiten von Scherler (1992<sup>2</sup>), Scherler und Schierz (1995<sup>2</sup>), Schierz (1997) und Scherler (2004) sowie vielen anderen ‚kleineren‘ Veröffentlichungen jeweils um den didaktischen und pädagogischen *Nutzen* einer interpretativen Unterrichtsforschung geht, womit erneut eine pragmatistische, pädagogisch eher als unpopulär einzuschätzende Vokabel Verwendung findet. Begründen lässt sich diese Einschätzungen mit ihren Äußerungen, „die Wirkungen des Unterrichts verbessern zu wollen“ (Scherler & Schierz, 1995<sup>2</sup>, 17), „Lehrern die Bewältigung schwieriger Unterrichtssituationen erleichtern“ (Scherler, 1992<sup>2</sup>, 21) zu wollen, „Lehrer ihr eigenes Handeln reflektieren und das Schülerhandeln besser verstehen“ (Scherler 2004, 11) helfen zu wollen oder auch, es Lehrerinnen zu erleichtern, „das unter dem Druck der Praxis erworbene Können zur Sprache zu bringen, um es in ein reflexionsfähiges Wissen zu überführen“ (Schierz 1997, 214). Die Zitate zeigen eine *Problematisierung des Sportlehrerhandelns* oder, wie Lüsebrink es ausdrückt: In der Fallarbeit „werden also die Lehrerinnenhandlungen und nicht die Lernprobleme der Schülerinnen als pädagogischer Fall gesehen“ (Lüsebrink 2006, 56f.). Dies macht die Entwürfe sportpädagogischer Fallarbeit für die vorliegende Untersuchung interessant, da ähnlich wie bei Treutlein, Janalik und Hanke (vgl. Kapitel 3), Handlungstheorien und –logiken problematisiert und entworfen werden.

Schierz und Scherler setzen ihre Analysen an unterrichtlichen *Handlungen* an, die sich zu Unglücksfällen entwickeln<sup>153</sup>. Weil gut gemeinte Absichten der Lehrkräfte, wie sie von traditionellen Planungsdidaktiken unterstützt würden, oft nicht zu den erwünschten Wirkungen im Sportunterricht führten, sehen sie verstärkt die Notwendigkeit von Auswertungsdidaktiken (Scherler & Schierz 1995<sup>2</sup>, 18; Scherler 1992<sup>2</sup>, 20f.). Nicht didaktische Theorie, sondern „didaktisches Theoretisieren“ in Anlehnung an Heimann (1976) wird von ihnen als Mittel

---

<sup>153</sup> Schierz und Scherler grenzen ihre Untersuchung in Anlehnung an Austins „Theorie der Sprechakte“ auf verfahrensmäßige, konventionelle Handlungen ein, die aus der Beobachterperspektive ‚verunglücken‘ (vgl. 1995<sup>2</sup>, 17f.). Vor diesem Hintergrund brauchen sie auch nicht die Differenz von ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Durchführungen konventioneller Unterrichtshandlungen zu scheuen, denn die methodische ‚Richtigkeit‘ von unterrichtlichen Lehrhandlungen wird auf dieser Grundlage von ihnen an den Kriterien der Zweckmäßigkeit, Angemessenheit und Folgerichtigkeit bemessen (vgl. ebd. 21). Diese entlehnen die Autoren in z.T. leichter begrifflicher Abwandlung Austins Kriterien des Gelingens von Sprechakten (vgl. ebd. 19).

angewendet und begründet, um praktische Verbesserung im Sportlehrerhandeln zu erreichen. Scherler und Schierz (1995<sup>2</sup>) nehmen besonders das methodische Sportlehrerinnenhandeln in den Blick. Die Autoren zeigen, wie das Umsetzen gut gemeinter Absichten im Sportunterricht in den vorgestellten Beispielen misslingt und unerwünschte Wirkungen hervorruft. Die Auseinandersetzung mit solchen „alltäglichen Unglücksfällen“ (Scherler & Schierz 1995<sup>2</sup>, 18) des Unterrichtens stellt für sie eine praktische Möglichkeit dar, Unterrichtsfehler zu verringern und gelingenden Sportunterricht zu befördern (ebd., 16; Scherler 2004, 22). *In dieser Funktion wird sportpädagogische Fallarbeit von Scherler und Schierz als eine konkrete Hilfestellung im Deuten und Verbessern von didaktischen Fehlern im Sportunterricht entworfen und lässt sich pragmatistisch als ein Instrument zur Anwendung sportpädagogischen Wissens zu dem Zweck der praktischen Verbesserung von Sportlehrerhandeln auslegen.* Scherler und Schierz entwerfen, ähnlich wie dies für Treutlein, Janalik und Hanke auch begründet wurde (vgl. Kapitel 3) und wie Schierz, Thiele und Fischer (2006, 92f.) für ihre Arbeit jüngst ausdrücklich bekunden, ein Angebot zur Anwendung von handlungsrelevantem Wissen und damit ein Mittel zur Stärkung der Verbindung von Theorie und Praxis. Sie konstruieren und rechtfertigen, was Dewey allgemein als vernachlässigte und wichtigste pädagogische Aufgabe versteht: ein ‚Instrument‘ oder ‚Werkzeug‘, dessen Anwendung konkrete Verbesserungen in Praxen bewirken kann (vgl. z.B. Dewey 1925/1995, 184f.). Über ihren Ansatz einer „Theoriebildung aus der Praxis für die Praxis“ (Scherler & Schierz 1995<sup>2</sup>, 136) lösen sie m.E. zugleich ein, was Schön als „to give practitioners reason“ (Schön 1991, 5) bezeichnet: Sie formulieren Vorschläge, wie Sportlehrerinnenhandeln hinsichtlich dessen, was gelingt und dessen, was missglückt, beschrieben, begründet und geklärt werden kann. Auf diese Weise entwerfen sie ein Deutungsangebot, das m.E. Deweys Auffassung von einer praktischen oder auch experimentellen Erkenntnis entsprechen kann, weil es „sich mit dem Nächsten statt mit dem Fernsten abgibt (...), der Welt, in der wir leben, die Gegenstand unserer Erfahrung ist (...)“ (Dewey 1929/2001, 105). Die von Scherler und Schierz in der Analyse von 1995<sup>2</sup> zugrunde gelegten Kriterien der Zweckmäßigkeit, Angemessenheit und Folgerichtigkeit können als ein handlungstheoretisches und praktisch anwendbares *Analyseinstrument* für Situationen interpretiert werden, in denen ‚etwas schief läuft‘ und die nachträglich besser verstanden und leichter vermieden werden sollen. Die Kriterien lassen sich

aber auch als ein *Planungs-* und *Reflexionsinstrument* auslegen, das zur Sensibilisierung in aktuellen Situationen und zur Vorbereitung auf solche künftige Situationen dienlich sein soll, die aus analytischer Sicht *unter der Bedingung unzureichender Erfahrung zu bewältigen sein werden* (vgl. Dewey 1929/2001, 172; vgl. auch Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit). Scherler nimmt zu dieser Problemkonstruktion folgenden Standpunkt ein:

„Auswertungsdidaktik wäre wertlos, wenn sie für die Planung von Unterricht nichts einbrächte. Der ausgewertete Unterricht ist nämlich vergangen und wird sich genau so niemals wiederholen. So ähnlich oder aber auch anders findet er aber in der Zukunft statt und muß geplant werden. Die Kenntnis der (...) beschriebenen und ausgelegten Unterrichtssituationen soll helfen, solche unterrichtlichen Differenzen und Probleme vorzusehen, die erfahrungsgemäß häufig auftreten“ (Scherler 1992<sup>2</sup>, 21).

Besonders mit der das Zitat abschließenden Bemerkung belegt Scherlers Denken hier eine auffällige Nähe zu Deweys pragmatistischen Ansichten, denn Dewey schlägt vor, Lehrerbildung solle eine Einübung in „typische und intensive, statt exklusive und detaillierte Praxis“ (Dewey 1904/1992; 295) bieten<sup>154</sup>.

Scherler und Schierz zeigen mit ihrem Verständnis einer interpretativen Unterrichtsforschung einen Weg aus der in Kapitel 1 und 2 metaphorisch als ‚Sackgasse‘ beschriebenen, eher starren dualistischen Deutung der Felder ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘. Vorstellungen von einer Praxisverantwortung der Theorie werden in der Auseinandersetzung mit konkreten Praxisvorfällen zu entwerfen und einzulösen versucht. Die Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten in konkreten Situationen wird gesucht und nicht den Sportlehrern überlassen.

---

<sup>154</sup> In einem Artikel zur Lehrerbildung problematisiert Dewey das dort vermittelte Verhältnis zwischen Theorie und Praxis (Dewey 1904/1992). Er argumentiert, eine adäquate Lehrerbildung dürfe nicht ausschließlich theoretisch vorgehen, sondern solle eine Integration praktischer Studien anbieten, womit sich die Frage stelle, in welches Verhältnis diese zur Theorie gesetzt würden und unter welcher Zielsetzung diese zu betreiben seien. Nach Dewey soll es darum gehen, geistige Denk- und Arbeitsweisen zu erlernen, die nicht in eine Routine, sondern in eine offene, nachdenkliche Haltung führen. Klassische Lehrerbildung aber ziele auf eine eher starre Vermittlung von Erkenntnissen (ebd., 308). Die Ausbildung von Arbeitsgewohnheiten neige aber dazu, eher empirisch (von Dewey negativ im Sinne von ‚unreflektiert‘ interpretiert), von Augenblick zu Augenblick statt zu finden. Wo es gelänge, Denk- und Arbeitsweisen in einem wissenschaftlichen Sinn, als kritisch fragende, an wissenschaftlichen Prinzipien orientierte auszubilden, wäre ein bedeutsames Ziel erreicht. Theoretisch würden solche wissenschaftlichen Prinzipien die Lehrerbildung zwar dominieren, aber „praktisch wirksam sind die Tricks und Methoden, die erworben wurden durch blindes experimentieren (...) mechanisch“ (ebd., 298). Auch mit diesen, hier nur kurz angezeigten Gedanken nimmt Dewey seinerzeit Problematisierungen vorweg, die in den Diskussionen um eine pädagogische Professionalität des Lehrerinnenhandelns gegenwärtig intensiv und differenziert diskutiert werden.

Die Verbindung von Theorie und Praxis wird von Schierz und Scherler als ein Problem der Verbindung zwischen Allgemeinem und Konkretem beschrieben. Wo normativ definatorische Verallgemeinerung zum Problem gemacht werden kann, weil sie den Schwierigkeiten konkreten Sportlehrerhandelns nicht hinreichend praktische Hilfestellung anbieten könne, da ließe sich an ‚kleinen Geschichten‘ (Schierz 1989 und ders. 1997), an Beispielen (Scherler 1992<sup>2</sup>, 21; Scherler & Schierz 1995), an Episoden (ebd.) oder an Fällen (Scherler 2004, 21ff.) aufzeigen, „was gemeint ist, und die Bestimmung des Geltungsbereiches der Beispiele [bleibt; D.R.] dem Lernenden überlassen“ (ebd.). Scherler und Schierz unterbreiten folglich Vorschläge, wie Theorie praktisch, also Allgemeines konkret nutzbar, und Praxis ihrer Meinung nach theoretisch, also Konkretes übertragen werden kann. Ihr Beratungsangebot zielt auf die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der sich an der Deutungsarbeit beteiligenden und interessierten Sportlehrer.

„Wir verstehen unsere Unterrichtslehre zwar als wissenschaftliche Lehre, aber keineswegs als eine solche, die ihr Wissen von außen an Praxis heranträgt. Sie ist nicht an die Institution der Universität und ihrer Forschungs- und Lernmöglichkeiten gebunden. Der Gedanke des forschenden Lernens, der Aufhebung einer strengen Trennung von wissenschaftlicher Lehre und Forschung (dazu Scherler 1989, 16ff.) orientiert sich eher an den Bedingungen der Selbstverwissenschaftlichung von Praxis als an den Bedingungen von deren Fremdverwissenschaftlichung. Der Gedanke des forschenden Lernens fordert Theoriebildung aus der Praxis für die Praxis mit wissenschaftlichen Mitteln“ (Scherler & Schierz 1995<sup>2</sup>, 137).

Mit dem Entwurf der Narrativen Didaktik erweitert Schierz (1997) das theoretische Fundament zur interpretativen Unterrichtsforschung in der Sportpädagogik. Schierz legt vorherrschende didaktische Konzepte als „große Entwürfe“ aus und schlägt vor, diese unter Rückbezug auf Lipps (1968) um „Konzeptionen“ zu ergänzen, nicht durch diese zu ersetzen (vgl. Schierz 1997, 37ff., besonders 39), denn: Konzeptionen könnten als Ergebnis eines Vorgangs beschrieben werden, der eine Verbindung zwischen Allgemeinem und Konkretem „in der Verständigung durch Beispiele“ (ebd., 39) herzustellen ermögliche<sup>155</sup>.

---

<sup>155</sup> Schierz argumentiert: „Die leitenden Begriffe der fachdidaktischen Konzepte des Schulsports sind ziemlich vage und unexakt. Sie sind aber auch nicht in der Absicht der Eindeutigkeit, wie Begriffe der Mathematik, methodisch erzeugt worden. (...) Umgangserfahrungen bringen wir alltagssprachlich auf Begriffe, die eine ungefähre Bedeutung haben, aber erst in der Verständigung durch Beispiele in dieser oder jener Hinsicht schärfer werden. Solche begriffe nennt Lipps (1968, 55ff.) in seiner hermeneutischen Logik ‚Konzeptionen‘. Die allgemeine Hinsicht, die eine *Konzeption* in orientierender Absicht eröffnet, bleibt unscharf und bedarf der Auslegung durch Beispiele. Erst im

Schierz nutzt „kleine Geschichten“, um damit die „Tradition großer Entwürfe des Schulsports“ (ebd., 38) inhaltlich wie methodisch zu konfrontieren (vgl. ausdrücklich ebd., 44). Neben einer Idealisierung dessen, was Sport zu unterrichten bedeuten könnte, beförderten ‚kleine Geschichten‘ eine Sensibilisierung besonders für die Schwierigkeit und die Probleme des Unterrichtsalltags. Dessen Komplexität und Widersprüche würden zunächst bewahrt, anstatt sie in theoretischen Konstrukten aufzuheben. Zudem könnte auf dem vorgeschlagenen Forschungsweg Vertrautheit geweckt werden, anstatt Unterricht abstrahierend zu verfremden (vgl. Schierz 1997, 43). Indem Unglücksfälle im Sportunterricht plausibel, glaubwürdig, erklärend und unverwechselbar (vgl. ebd.) gedeutet würden, sieht Schierz die Möglichkeit wechselseitigen Lernens zwischen Theorie und Praxis. Ziel sei es, das der Praxis innewohnende „Betriebswissen“<sup>156</sup> sichtbar zu machen (ebd., 44). Der Vorgang des Sichtbarmachens wiederum kann als ein theoriegeleiteter beschrieben werden, jedoch werden die Annahmen in eine sehr enge Verbindung zu den konkreten Vorkommnissen in der Praxis gestellt. Eine solche iterative Bezogenheit von Theorie und Praxis ließe sich erneut als pragmatistisch, also pragmatistischen Normen, wie etwa der anzustrebenden Relationierung von Theorie und Praxis, gerecht werdend beschreiben.

Schierz arbeitet auch einen Verweisungszusammenhangs zwischen der Notwendigkeit einer Methode der interpretativen Unterrichtsforschung und der Diagnose der Kontingenz des Sportlehrerinnenhandelns heraus. Er formuliert zwar noch vorsichtig, wenn er interpretative Unterrichtsforschung als Möglichkeit zur Hilfe versteht, „in *begrenzter* Unsicherheit und Ambivalenz zu leben“ (ebd., 208; Hervorh. D.R.). Die ebenfalls von ihm beschriebene Unmöglichkeit einer einheitlich zu verbürgenden Sinnstiftung staatlicher Institutionen für die Individuen einer Gesellschaft aber kann deutlicher als eine postmoderne Einschätzung

---

Gang von Beispiel zu Beispiel wird die Bedeutung einer *Konzeption* für unterrichtliche Prozesse ausgelegt und beurteilt. Das allgemeine einer *Konzeption* bestimmt sich nicht durch definitorische Schärfe, sondern durch die Vielgestaltigkeit der ‚Umgangserfahrung‘ (Schierz 1997, 39f.).

<sup>156</sup> Die Wortwahl weist auf die Veränderung im Verständnis von ‚Wissen‘ hin, denn 10 bis 15 Jahre vorher, ist eine Vorstellung von einer der Praxis innewohnenden Form von Betriebswissen in der gesichteten Literatur nicht wörtlich nachweisbar. Mit ‚Betriebswissen‘ verweist Schierz, ohne dies ausführlicher zu beschreiben, auf Wissensbestände, die im Handeln selbst aufgehoben sind. ‚Betriebswissen‘ zeigt auf ein ‚Wissen im Tun‘, ein ‚knowing-in-action‘ (Ryle 1969/1997), ein Wissen, das vom Handeln nicht zu trennen ist. Es hat einen ihm eigenen Aggregatzustand, der sich im Handeln überhaupt erst zeigt und kaum vollständig zu versprachlichen ist.

eingeorordnet werden. Von dieser Einschätzung nimmt Schierz seinen gedanklichen Ausgang (vgl. ebd., 24), denn:

„Die großen Entwürfe des Schulsports thematisieren explizit oder implizit durchweg die Fragen und Vorstellungen des ‚richtigen‘ Lebens an der Gestaltung des Verhältnisses von Sport und Schulsport. (...) Verständnisse vom ‚richtigen‘ Leben sind in sportdidaktischen Konzepten eng mit dem ‚richtigen‘ Verständnis der Sache ‚Sport‘ verflochten. Leitbilder des ‚richtigen‘ Lebens verschmelzen in ihnen mit Leitbildern vom ‚richtigen‘ Sport“ (Schierz 1997, 32).

Die Brisanz läge darin, so Schierz, dass auf diesem Wege „offene oder geheime Leitbilder an Heranwachsende weitergegeben werden“ (ebd.), die Vorstellungen von pluralisierten Lebensbezügen und daraus entstehenden Ambivalenzen und Brüchen kaum gerecht würden. Die Perspektive ‚großer Entwürfe‘ neige eher zu einer Verkürzung der gegenwärtig gut begründeten Vorannahme einer Unübersichtlichkeit, was sowohl für die daraus erwachsenden Chancen wie Risiken gelten könne. Der unterrichtliche Alltag und dessen Akteure würden nicht als Konstituenten des Unterrichts und nicht als notwendiger Ausgangspunkt der Gedanken über denselben verstanden, sondern vielmehr nur als restriktive Momente der distanziert entworfenen Ideale über Sportunterricht kaum angemessen berücksichtigt (ebd., 209). Schierz intendiert mit seiner Konzeption einer narrativen Didaktik bewusst die

„Störung eingespielter Arten und Weisen des Denkens in der Fachpädagogik und -didaktik, die ungebrochen an die äußere Orientierungsmacht und innere Stimmigkeit großer Entwürfe glauben und Ohnmachts- bzw. Unstimmigkeitserfahrungen als ‚Implementationsprobleme‘ des in der Theorie Richtigen, in der Praxis aber leider Verkannten behandeln“ (ebd.).

Diese Einschätzung vermittelt den Eindruck, dass Schierz trotz der durch die realistische Wende erreichten Vielzahl an praxisnahen Forschungsthemen, -methoden und -ergebnissen auch am Ende der 1990er Jahre eine ungebrochene Wirkungskraft dessen beschreibt und problematisiert, was in der vorliegenden Arbeit als von einem philosophischen Dualismus geprägte Sichtweise auf Theorie und Praxis und als vorwiegend an Seins-Aussagen orientierte Erkenntnisinteressen sportpädagogischer Forschung begründet wurde (vgl. besonders Kapitel 1 und 2). Er attestiert der Sportpädagogik „eine Dauerfixierung aufs Sollen“ (Schierz 2002, 63). Der seiner Meinung nach zweifelhaften „Sach- und Moralsicherheit“ (Schierz 1997, 211) herrschender sportpädagogischer Denkweisen setzt Schierz das Plädoyer

für eine hermeneutische Sozialforschung entgegen, die an krisenhaften Handlungsverläufen ansetze, um eine „Handlungstheorie des Pädagogischen“ (Combe & Helsper, zitiert nach Schierz 1997, 212) zu entwickeln. Wortverwendungen, wie ‚Handlungsverläufe‘, ‚Handlungstheorie‘, ‚zukunftssträchtige Handlungsperspektiven‘ und ‚Dimensionen pädagogischen Handelns‘ belegen, dass die Bedeutung des Handlungsthemas für sportpädagogische Forschungen bei Schierz eine ausdrückliche Aufwertung erfährt. Die Vorbereitung von Sportlehrerinnen auf Unsicherheit ist in dieser Denklinie ein ungebrochen aktuelles Thema, welches Schierz zufolge die Rückkopplung an materielle Analysen von Schul- und Unterrichtsprozessen benötige (vgl. ebd., 211). Mittels empirischer Materialanalysen werden aber gleichzeitig auch normative Standpunkte konstruiert und begründet. Dazu entwirft auch die vorliegende, nicht-empirische Arbeit Vorschläge. Ich folge in der Methodenwahl also nicht dem Vorschlag von Schierz, folge aber weitgehend dem von ihm, Scherler und auch anderen formulierten Problemverständnis, das Handlungen Vorrang gibt – eine Orientierung, die in der vorliegenden Arbeit auch als eine pragmatistische beschrieben und begründet wird. Es stellt sich hier, ebenso wie in den vorgängigen Kapiteln 2 und 3 heraus, *dass sportpädagogische Forschungen sich in den beschriebenen Hinsichten begründet als pragmatistische Forschungen auslegen lassen, ohne dass dies von den Vertretern und Vertreterinnen (bisher) selbst so interpretiert wird.*

In der Einleitung dieses Kapitels, wie auch in den Ausführungen zur Rechtfertigung einer interpretativen Unterrichtsforschung mittels Fallarbeit wurde bereits der Zusammenhang zwischen der beschriebenen Forschungsmethode, dem zugrunde gelegten Forschungsverständnis und Vorstellungen über eine pädagogische Professionalität des Sportlehrerhandelns hergestellt, jedoch nicht ausgeführt. Dies soll nun unternommen werden, da behauptet werden kann, dass diese neuere metaphorische Bezeichnung dessen, was gelingendes Sportlehrerhandeln ausmachen könnte, spezifische Deutungsweisen und Forschungsschwerpunkte befördert, welche für eine Problematisierung von Beschreibungsweisen über Sportlehrerinnenhandeln als bedeutsam bewertet werden.

### 5.1.2. Hermeneutische Kompetenz, Habitusentwicklung, Professionalität – metaphorische Neubeschreibungen

Gegenwärtig lässt sich beobachten, dass die sportpädagogischen Untersuchungen zur Fallarbeit sich eng an Argumente anlehnen, die ‚Pädagogische Professionalität‘ als Problem begründen und bearbeiten. Auch wenn der Sportlehrer hinsichtlich seiner Vorbildhaftigkeit, Persönlichkeit und Rolle ein klassisches Thema sportpädagogischer Forschung bildet (vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit) und hinsichtlich seiner Unterrichtshandlungen immerhin ein etabliertes (vgl. 2.2., 3.1. und 5.1.1.), so kann dennoch in Abgrenzung zu diesem Befund behauptet werden, dass Vorstellungen von einer ‚Professionalität‘ sportpädagogischen Handelns als metaphorische Neubeschreibungen sportpädagogischer Forschungsschwerpunkte interpretiert werden können, die auch zu metaphorisch neuen Auslegungen führen. Lüsebrinks Monographie zur Pädagogischen Professionalität (2006) veranschaulicht den aktuellen Stellenwert dieses Themas im sportpädagogischen Diskurs und präsentiert eine umfangreiche und kritische Auseinandersetzung mit Oevermanns strukturtheoretischem Ansatz (vgl. besonders Lüsebrink 2006, 17-44). Auch Schierz, Thiele und Fischer (2006) begründen in einem Forschungsbericht über „Fallarbeit in der Trainer/-innenausbildung“ Zusammenhänge zwischen Fallarbeit und professionellem Handeln im Sport. Zur Erläuterung des Professionenverständnisses referieren sie einerseits auf strukturfunktionale und systemtheoretische Diskurse, Ihren eigenen Schwerpunkt legen sie aber auf Deutungen von ‚Professionalität‘, wie sie in „aufgaben- bzw. kompetenztheoretischen Diskursen“ (ebd., 38ff.) entworfen würden. Insgesamt sind solche differenzierten Problematisierungen von ‚Professionalität‘ in sportpädagogischen Veröffentlichungen überschaubar und eng mit dem Konzept der Fallarbeit verbunden.

Die Professionalität pädagogischen Handelns von Sportlehrern kann deshalb als metaphorische Neubeschreibung in der sportpädagogischen Diskussion eingeordnet werden, weil damit *bereits etablierte Forschungsprobleme in veränderter Weise bezeichnet und beschrieben* werden. Dazu zählt die fortwährende Gestaltung von Verbindungen zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘, wie auch, eng damit verbunden, von ‚Wissen und Können‘. Auch die Methode der Fallarbeit ist, wie unter 5.1.1. dargestellt, nicht neu. Ihre Bedeutung aber scheint angesichts der durch das

Professionalitätsthema aufgeworfenen Fragestellung, wie wissenschaftliches Wissen und berufliches Können zunehmend besser aufeinander bezogen werden könnten, zu wachsen. Damit scheinen auch veränderte, verfeinerte metaphorische Beschreibungen dessen, was unter Fallarbeit vorgestellt werden könnte, entwickelt zu werden. Was heißt das genauer?

„Hermeneutische Kompetenz“ (Schierz & Thiele 2002a; dies. 2002b; vgl. auch Schierz, Thiele & Fischer 2006) und „Habitusentwicklung“ (Lüsebrink 2006, 26-30) signalisieren in der gegenwärtigen Diskussion um die Professionalität des Sportlehrers neue Formulierungen über Ideale, die in zurückliegenden Diskussionen um Vorstellungen über eine Qualität des Sportlehrerinnenhandelns unter anderen Bezeichnungen thematisiert wurden: es geht dann z.B. um gutes, gelingendes, pädagogisches Sportlehrerhandeln. In modifizierter Fortsetzung des oben beschriebenen Forschungsansatzes von Scherler und Schierz (1995), Schierz (1997) aber auch Thieles Überlegungen zu einer „Skeptischen Sportpädagogik“ (1997), knüpfen die Autoren gegenwärtig besonders an Problematisierungen aus der Wissensverwendungsforschung und aus Forschungen zum professionellen pädagogischen Handeln an. Die aktuell zu beobachtende Anlehnung an Forschungen zur pädagogischen Professionalität bedeutet *besonders eine Anlehnung an Forschungen, die Ungewissheit zum Ausgang und Handeln in Unsicherheit zum Schwerpunkt ihrer Überlegungen machen*. Damit korrespondieren die Forschungen zur Fallarbeit in besonderer Weise mit den Gedanken der vorliegenden Arbeit, da sie von ähnlichen Vorannahmen ausgehen und ähnlich gelagerte Probleme konstruieren und bearbeiten. Unter der Leitfrage, wie berufsrelevantes Wissen erworben und in welcher Beziehung es zu berufspraktischem Können steht, untersuchen und begründen sie auf unterschiedlichen Wegen, welche Potenziale Fallarbeit zur Verbesserung von Sportlehrerinnenhandeln bieten könnte. Schierz und Thiele begründen diese aktuelle Orientierung so:

„Um nicht am Typus des Fallwissens zu wiederholen, was am Regel- und Konzeptwissen nachweislich gescheitert ist, nämlich der lineare Transfer von wissenschaftlichem Wissen in berufliches Können, wurde insbesondere in jüngeren psychologisch orientierten Arbeiten zur Lehrerbildung den Konstellationen besondere Aufmerksamkeit geschenkt, in denen berufsrelevantes Fallwissen erworben wird“ (Schierz & Thiele 2002, 31; Schierz 2002, 61).

Innerhalb kasuistischer oder klinischer Sportpädagogik werden folglich Vorstellungen darüber entwickelt, wie ein Erwerb berufsrelevanten Fallwissens

beschrieben und angebahnt werden könnte. Problematisierungen dessen, was ‚Wissenserwerb‘ und ‚Berufsrelevanz‘, sowie ihr Zusammenhang bedeuten könnten, bilden immer wiederkehrende Knotenpunkte dieser sportpädagogischen Reflexionen. „Hermeneutische Kompetenz“, „didaktische Interpretationskompetenz“ (Schierz & Thiele 2002, 31), professioneller oder „wissenschaftlicher Habitus“ (Oevermann, rezipiert von Lüsebrink 2006, 26 u. 27) u.a.m. können als Vorschläge bewertet werden, welche Leitvorstellungen für die Problematisierungen von Wissen und Können formulieren und mit dem Anspruch einer praktischen Wirksamkeit für Sportlehrerinnenhandeln verbinden. Für eine solche „Haltung, die wir die wissenschaftliche nennen“ (Dewey 1910/2002, 6) argumentiert auch Dewey schon ausführlich und er erläutert an anderer Stelle:

„Die wissenschaftliche Einstellung, als eine Einstellung des Interesses an Veränderung statt eines Interesses an isolierten und vollständigen Gegebenheiten, ist notwendig offen für Probleme; jede neue Frage bietet Gelegenheit zu weiteren experimentellen Forschungen – um auf diese Weise eine Veränderung hervorzubringen, die wir beherrschen. Ein wissenschaftlicher Geist würde nichts mehr bedauern als eine Situation, in der es keine Probleme mehr gäbe. (...) Denn in höheren praktischen Angelegenheiten leben wir noch immer in der Furcht vor Veränderungen und vor Problemen“ (Dewey 1929/2001, 104).

Nicht nur die Verwendung der Bezeichnung einer wissenschaftlichen Einstellung, sondern gerade auch der Stellenwert, den Dewey ihr für ein Interesse an der Auseinandersetzung mit Problemen zuschreibt, belegt erneut auffällige und bedeutsame Verbindungen zwischen Deweys Pragmatismus und Forschungen zur pädagogischen Professionalität, hier besonders zu Oevermanns Referenzrahmen.

Die sportpädagogischen Vertreter und Vertreterinnen der Fallarbeit nehmen ihren Ausgang von der in empirischen Forschungen vielfältig belegten These, dass Sportlehrerinnen innerhalb ihres beruflichen Handelns nachhaltig und unumgänglich in Antinomien (synonym wird auch von Widersprüchen, widersprüchlichen Einheiten, Dilemmata oder Paradoxien gesprochen<sup>157</sup>) verstrickt seien (vgl. auch Lange 1981; Prohl 1994, 101ff.; allgemeinpädagogisch z.B. Helsper 1996). Damit sind

„gleichzeitig und gleichrangig an individuelles Handeln herangetragene Ansprüche gemeint, deren gemeinsame, angemessene Erfüllung durch den Handelnden aber nicht leistbar ist. Antinomien bringen den Handelnden also

---

<sup>157</sup> Schierz und Thiele machen die Leserin allerdings darauf aufmerksam, dass sowohl zwischen den Schlagworten, als auch schlagwortspezifisch noch großer Klärungsbedarf besteht.

aufgrund ihrer Strukturiertheit in eine in der Regel als unangenehm erlebte Situation, die in Anlehnung an Lyotard ‚Widerstreit‘ provoziert, weil übergeordnete ‚Lösungsregeln‘ fehlen“ (Schierz & Thiele 2002a, 34).

Während Schierz und Thiele in einem Grundsatzartikel über den Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre sprechen und offene Fragen formulieren, prüft Lüsebrink<sup>158</sup> empirisch, wie die Arbeit an Fällen die Deutungskompetenz von Studierenden für den zukünftig erwartbaren Umgang mit „Krisen“<sup>159</sup> professionalisieren könnte. Gemeinsam sind ihnen dabei weitgehend die normativen Vorannahmen: *Da Antinomien des Sportlehreralltags sich dadurch auszeichneten, dass sie sich nicht aufgrund von besseren Argumenten zu einer Seite hin auflösen lassen, müsse es in Aus- und Fortbildungen besonders um die Einübung in einen reflexiven Umgang mit Antinomien, aber auch mit Störungen allgemein gehen.* Es gehe darum, einen Ausgang vom persönlich verfügbaren Wissen und Können der Lehrerinnen, Trainer oder Studierenden zu nehmen und von diesem her Problembewältigung oder Krisenbearbeitung (dazu speziell Schierz 2003, 90ff.; Lüsebrink 2006, 17-18) stellvertretend und entlastet von Handlungsdruck zu üben (vgl. auch Schierz & Thiele 2002, 41; Lüsebrink 2004b, 65). Die für Sportlehrerinnenhandeln auf der Basis empirischer Untersuchungen (wie etwa von Scherler & Schierz 1995<sup>2</sup>; Miethling & Krieger 2004) leicht zu begründende Annahme, dass auch für dieses eine „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1996, 77; Lüsebrink 2006, 19) interpretiert werden darf, bleibt in dem ‚künstlichen‘ Raum der Fallarbeit erhalten. Die Entlastung vom Handlungsdruck entlastet nicht von der Aufgabe begründete Entscheidungen zu erwägen. Die zitierte widersprüchliche Einheit wird demnach über Fallarbeit reflexiv zu bearbeiten versucht. Diese reflexive Bearbeitung, so die Autoren, könne über Fallarbeit besonders gut geleistet werden, denn in Ergänzung zu der in der Praxis geforderten Pragmatik, die

---

<sup>158</sup> In Anlehnung an die Auffassungen Oevermanns versteht Lüsebrink die universitäre Ausbildungsphase als möglichen Ort der Anbahnung eines wissenschaftlichen Habitus, der später durch die Entwicklung eines interventionspraktischen Habitus in der zweiten Lehrerinnenausbildungsphase ergänzt werden könnte zum Gesamtbild eines professionellen Habitus.

<sup>159</sup> Lüsebrink erläutert zu dem von Oevermann entlehnten Krisenbegriff: „Der strukturtheoretische Krisenbegriff ist sehr weit gefasst, insofern als jede ‚echte‘ Entscheidungssituation als Krise verstanden wird (2000, S. 132ff.), wobei ‚echt‘ bedeutet, dass noch keine routinisierten Problemlösungen vorliegen. Krisensituationen sind also keinesfalls immer dramatisch oder werden von der Praxis auch nur als Krisen wahrgenommen. Sie sind vielmehr als Gegenstück zur Routine zu verstehen“ (Lüsebrink 2006, 19).

Komplexität einer Situation durch zügige Zuordnung zu reduzieren und praktisch in den Griff zu nehmen, ermögliche Fallarbeit die Einübung in das Entwerfen verschiedener Verstehens- und Handlungs*versionen*, die sich dann an ihrer Plausibilität und Nachvollziehbarkeit bemessen lassen müssten.

Nicht nur als Ideal, sondern auch als zu erreichendes Ziel werden dann u.a. eine hermeneutische Kompetenz, ein wissenschaftlicher Habitus oder auch eine „*Versiertheit*“ (Schierz & Thiele 2002a, 42) des Denkens und Handelns (für die vorliegende Arbeit dürfte auch formuliert werden: des Denkhandelns) der Sportlehrerinnen metaphorisch beschrieben. 'Versiertheit' wird dann „verstanden als die Fähigkeit zum Durchdenken unterschiedlicher Versionen (also: Wendungen, Drehungen) eines Falles“ (Schierz & Thiele 2002a, 42) und wird als das praktisch zu Erreichende und Erreichbare vorgestellt, denn sie „stünde am Ende eines solchen Prozesses“ (ebd.). Unter anderem stellt Wolters heraus, dass es dabei nicht um Ideen einer objektiven Erkenntnis gehe, sondern dass eine Bildung von Analogien zu leisten sei, welche die Besonderheit der konkreten Problemkonstruktion in den Zusammenhang mit Vorstellungen über eine allgemeine Problematik des Sportlehrerinnenhandelns unter vergleichbaren Umständen stellt. Methodologisch wird ‚Übertragbarkeit‘ hier als bessere Bezeichnung eines Kriteriums von Fallarbeit bezeichnet, als Verallgemeinerbarkeit (vgl. z.B. Wolters 2002b, 80). Darüber hinaus sei auf eine Nachvollziehbarkeit und Bedeutsamkeit der Probleminterpretation und Bewältigungsvorschläge zu achten (ebd.). Fallarbeit biete die Möglichkeit Vorstellungen über Wirklichkeiten des Sportlehrerinnenhandelns simulierend, stellvertretend, rekonstruktiv zu bearbeiten (ebd.; Schierz & Thiele 2002a, 43). Wolters stellt diesbezüglich fest:

„Neuralgische Punkte des Unterrichtens und Probleme, die Lehrkräften immer wieder begegnen, können sozusagen stellvertretend erfahren werden“ (Wolters 2002, 78).

Und Lüsebrink führt aus:

„Mit dem Fall konkreten unterrichtlichen Handelns wird für die Studierenden nicht nur Nähe zur späteren Berufspraxis hergestellt – eine notwendige Voraussetzung für nachhaltiges Lernen (vgl. Rumpf & Kranich, 2000) –, die Fälle stehen auch für die spezifischen Anforderungen der späteren Berufspraxis, insofern sie die Bedeutung situativen Handelns hervor heben“ (Lüsebrink 2003, S. 117).

Fallararbeit solle und könne also eine „Nähe zur späteren Berufspraxis“ (Lüsebrink, s.o.) herstellen und über den Weg einer stellvertretenden

Problembearbeitung idealer Weise in eine „stellvertretende Erfahrung“ (Wolters, s.o.) münden. „Praxiserfahrung selbst ersetzen solche simulativen Prozesse natürlich nicht“ (Schierz & Thiele 2002b, 57). Fallarbeit kann über diese Zitate erneut als Versuch begründet werden, aktuellen Erkenntnissen über die Verbindung und Komplexität von Wissen und Können, wie sie in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit begründet wurden, in einer Weise Rechnung zu tragen, die dem *Anspruch einer praktischen Wirksamkeit des Theoretisierens* gerecht zu werden versucht.

Dabei werden die Vorstellungen von einer praktischen Wirksamkeit in den Überlegungen zur Fallarbeit besonders in zwei Hinsichten konstruiert und begründet: erstens hinsichtlich *einer Leitidee über die Ausführungsweise* von Sportlehrerhandeln, Stichwort: *Professionalität*, und zweitens bezüglich einer *assoziierten Idee über Wege zur Einlösung der Leitidee*, Stichwort: *Reflexion*. Diese beiden Begründungsmomente dessen, wie sportpädagogische Fallarbeit praktische Veränderungen bewirken könnte, wähle ich zur Differenzierung und Erweiterung um pragmatistische und professionalitätstheoretische Perspektiven aus. Ich werde vorschlagen, Vorstellungen über ‚Problem‘, ‚Problembewältigungshandeln‘ und ‚Reflexion‘ in spezifischer Weise und ausführlicher als bisher in der sportpädagogischen Bezugsliteratur zu beobachten, zu entwerfen und begründet für Ideenentwürfe über eine Ausführungsweise des Sportlehrerhandelns einzusetzen.

### 5.1.3. Fallarbeit und Reflexion – Reflektiertheit als Eigenschaft

Die Vertreter und Vertreterinnen von Fallarbeit beschreiben ‚Reflexion‘ als wissenschaftliche Methode und belegen sie mit einem hohen Wert. Fallarbeit wird als Reflexionsmethode gegenwärtig nicht mehr vorrangig als von Wissenschaftlern beschrittener Weg zur Erforschung von Sportlehrerinnenhandeln genutzt, sondern zunehmend auch als Mittel zur Aus- und Fortbildung der Reflexionskompetenz von angehenden und praktizierenden Sportlehrern (und auch Trainerinnen) verwendet (vgl. Lüsebrink 2006; Schierz, Thiele & Fischer 2006). Dies lässt sich als eine Folge der realistischen Wende auslegen. Es kann beobachtet werden, dass die traditionelle Beschreibung eines Dualismus zwischen Theorie und Praxis heute um Deutungen ergänzt ist, welche die Vorstellung von einer unüberbrückbaren Unterschiedlichkeit beider Felder zunehmend dekonstruieren und Theoretisieren als Praxis sowie Praxis als von Theorien durchdrungen und Theorien erzeugend

begründen. Es kann interpretiert werden, dass Fallarbeit in unterschiedlichen Weisen den Versuch darstellt, *Sichtweisen aus der Praxis für die Praxis* zu gewinnen und die gegenwärtigen und zukünftigen Praktikerinnen in diesen Prozess möglichst eng und wechselseitig einzubinden, so dass sie dem normativen Ideal von *forschenden Praktikerinnen* näher kommen. ‚Reflexion‘ steht dabei thematisch an prominenter Stelle. So vertritt etwa Lüsebrink nicht nur den Standpunkt, dass Studierende über Reflexionen an Unglücksfällen aus den Fehlern der Lehrer lernen, sondern auch, dass Reflexion als „ein zentrales Element des professionellen Habitus“ (Lüsebrink, unveröff. Vortragsmanuskript 2003) zu bewerten sei. Schierz und Thiele äußern, dass, wo es gelänge „Praxiserfahrung reflexiv zu machen“ (Schierz & Thiele 2002a, 33), die Entwicklung „eines könnensrelevanten Fallwissens“ (ebd., 31) unterstützt werden könne. Auch wird die Überzeugung genannt, die „Qualität der professionellen Praxis“ (ebd., 41) hänge davon ab, „ob es Lehrenden gelingt, Antinomien reflexiv zu handhaben“ (ebd.).

Die Reflexionsleistung in der Fallarbeit wird in der Sportpädagogik bewusst in einer Weise entworfen und begründet, *die diese in einen vom Handlungsdruck entlasteten Kontext stellt*. Dies ermögliche ein Einüben in das Entwerfen von Deutungen, das gerade nicht routinierten, nicht hinterfragten Denkweisen folgen solle. Schierz beschreibt Unterricht als eine „flüchtige Angelegenheit“ (Schierz 1986, 25) und Wolters formuliert rückbezüglich zu dieser Einschätzung den Standpunkt, dass er aus dieser Sicht für Reflexionen *nur* zugänglich sei, „wenn er in Form von Beschreibungen zum Text wird“ (Wolters 2002<sup>2</sup>, 78). Es ist eher unwahrscheinlich, dass sie dabei auch an die möglicherweise entstehenden Sprech- oder Gedanken-Texte im Handeln bzw. während des Handelns denkt. Eher liest sich diese Einschätzung, als sei anders als in Distanz zur Flüchtigkeit des Geschehens Reflexion nicht möglich. Mit dieser Vorstellung scheinen sich auch Vorannahmen über die prinzipielle Trennung von Denken und Handeln zu verbinden. Denken als intensives, systematisches oder problemlösendes Denken wird hier, wie auch traditionell (vgl. Kapitel 1), als ein Denken entworfen, das erfolgreich in Distanz und Abgeschlossenheit zu leisten sei. Diese Ansicht kann als weit reichend etabliert und vielfältig begründet bewertet werden. Dennoch kann in Anlehnung an Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit die Frage aufgeworfen werden, ob daneben nicht auch Vorstellungen über ein Verwobenheit oder Synthese von Denken und Handeln zu rechtfertigen sein könnten. In den Diskussionen zur

Fallarbeit werden Reflexion und Handlung meiner Einschätzung nach bisher nicht enger aufeinander bezogen, denn als alternierende, sich aber gegenseitig befruchtende Leistungen. Ich lese die Ausführungen so, dass die Einübung in eine systematische Reflexion wünschenswerter Weise ein Handeln entwickeln möge, *dessen Eigenschaft dann als ‚reflektiert‘ bezeichnet werden kann. Diese Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln orientieren sich also an Vorstellungen über Eigenschaften desselben.* Einerseits kann die Idee der Fallarbeit als sportpädagogisches Instrument zur Verbindung von Theorie und Praxis demzufolge als ‚Wissenschaft des Werdens‘ interpretiert werden, die mit ihrem Interesse an Sportlehrerhandeln unsichere Prozesse, Situatives und sich Veränderndes beschreibt. Andererseits lässt sich Fallarbeit auch als ‚Wissenschaft des Seins‘ auslegen, in welcher Sportlehrerinnenhandeln vornehmlich hinsichtlich überdauernder, stabiler Eigenschaften beschrieben wird. Mit Hilfe pragmatistischer und konstruktivistischer Überlegungen lassen sich diese Beschreibungsweisen um Sichtweisen ergänzen, die Reflexion und Handeln deutlicher als ‚Werden‘ auslegen. Vorstellungen von Reflexion und Handlung werden dann als herzustellender Prozess *reflektierenden* Handelns beschrieben. Ein Rekurs auf Schöns Idee einer „reflection-in-action“ wird diesen Denkansatz weiter unten verdeutlichen.

Für die sportpädagogische Diskussion kann weiterhin festgestellt werden, dass ein normativer Anspruch an Fallarbeit darin besteht, die Weisen der Reflexionen unter Kriterien der Offenheit, der Systematik und der Vielfältigkeit möglicher Deutungen zunehmend besser zu entwickeln. Zur Systematik der Reflexion werden etwa die Kriterien der Relevanz der Problemkonstruktion, der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf ähnlich gelagerte Situationen und der Nachvollziehbarkeit der Deutungen (vgl. Wolters 2002b, 79-81) genannt. Schierz, Thiele und Fischer (2006) wiederum schlagen z.B. vor, Reflexion könne in einer fünfschrittigen Vorgehensweise erfolgen, die für die mögliche Komplexität von Problemsichten sensibilisieren helfen und die besonders anfangs erwartbaren Neigungen zu zügigen und einfachen Zuordnungen dessen, was ‚Problem‘ und ‚Lösung‘ sein könnten, vermeiden könne. Dies erscheint besonders vor dem Ergebnis Lüsebrinks von Bedeutung, dass die Neigung zu zügigen Zuordnungen nicht nur bei unter Handlungsdruck stehenden Praktikerinnen, sondern auch in den Reflexionen der von diesem Druck entlasteten Studierenden nachgewiesen werden kann (vgl. Lüsebrink 2002b; dies. 2006). Es scheint bei angehenden

Sportlehrerinnen die Auffassung vorzuherrschen, dass Handlungssicherheit über ‚richtige‘ Handlungsvollzüge prinzipiell zu erreichen sei. Es kann aber behauptet werden, dass ‚richtig‘ und ‚falsch‘ in antinomisch strukturierten Unterrichtssituationen kaum noch Orientierungskraft besitzen, da jeder Versuch, richtig zu handeln, unerwünschte Nebenwirkungen verursacht, die das Handeln zugleich auch falsch erscheinen lassen können (vgl. auch Schierz & Thiele 2002a; dies. 2002b). Entsprechend betont Lüsebrink, es gehe im Prozess der Reflexion

„zunächst um eine Steigerung von Komplexität, um die Konstruktion möglichst vieler Optionen und Lesarten. Die Reduktion von Komplexität wäre erst – idealtypisch gedacht – der zweite Schritt, bei dem es um das Erstellen von Ordnungen und Strukturen ginge“ (Lüsebrink, 2004, 71).

Auch Schierz et al. (2006) wählen für die Trainerausbildung diese Vorgehensweise, zunächst Komplexität zu erhalten bzw. zu steigern, bevor eine Reduktion von Deutungen vorgenommen wird:

„Wichtigste Devise ist die Motivation zur Öffnung des Falls, d.h. die Aufforderung möglichst viele Themen ausfindig zu machen und nicht bereits beim anscheinend Offensichtlichen und Klaren sofort zu verharren. Gerade der routinierte Blick verführt häufig dazu, ein Problem sofort zu durchschauen und damit auch jede weitere Suche nach Alternativen einzustellen“ (Schierz, Thiele & Fischer 2006, 99).

Indem Komplexität zunächst gesteigert und nicht sofort reduziert und Lesarten zunächst vervielfältigt und nicht sofort auf eine nahe Liegende festgelegt werden, wird ein Anliegen verfolgt, das Dewey als „Bereitwilligkeit, einen Zustand der Unsicherheit zu ertragen“ (Dewey 1910/2002a, 16) beschreibt.

Die Bereitschaft zum Aufschub einer Urteilsbildung könne als eine forschende Einstellung bewertet werden. Besonders in seinen Überlegungen zur „Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung“, so der gleich lautende Titel eines seiner Aufsätze in deutscher Übersetzung, führt Dewey genauer aus, wie eine solche Haltung im Umgang mit Problemen zu entwickeln sein könnte: Er plädiert zwar dafür, dass Studierende früh zu schulpraktischem Handeln herausgefordert werden sollen, möchte aber den Schwerpunkt der Aus-Bildung auf das Erlernen hilfreicher und systematischer Reflexionsweisen gelegt wissen. Der üblichen sofortigen Kritik an der ersten Unterrichtsprobe durch einen Mentor stellt Dewey den alternativen Vorschlag zur Seite, diese Kritik für spätere Versuche zu reservieren. Lernenden solle zunächst die Gelegenheit gegeben werden, ihre Erfahrungen ohne die Bewertung eines Zweiten zu reflektieren und ihre

Unterrichtspläne aufgrund dieser Erfahrungen selbst begründet zu ändern (vgl. ebd., 206). Es gehe nicht darum, sofort Meister des Unterrichtens hervorzubringen, sondern die Möglichkeit des Einübens in systematische und nützliche Methoden des reflektierenden Experimentierens zu gewährleisten. Das Gegenteil davon sei ein Handeln von Augenblick zu Augenblick, gleichsam mechanisch oder blind experimentierend, aus welchem dann wohl auch praktisch wirksame Tricks und Methoden erworben würden, welche aber voraussichtlich keine oder nur eine flüchtige Verbindung zu den wissenschaftlichen Prinzipien beweisen würden, welche in der Theorie der Lehrerbildung doch eine so bedeutsame Rolle spielten. Dies sei das „größte Übel des Lehrerberufs“ (vgl. ebd., 298f.). Mit weit ausführlicheren Argumenten, als hier dargestellt, begründet Dewey seine Auffassung, dass es im Erwerb einer forschenden Einstellung darum gehe, eine Güte des Ziehens von Schlüssen, des Entscheidens und Handelns zu erreichen. Zweifel und Unsicherheit wären dann nicht nur zu ertragen, sondern wertzuschätzen und zu nutzen (vgl. auch Dewey 1910/2002a, 16).

Auch der Rekurs auf sportpädagogische Überlegungen zur Fallarbeit hat die Annahme gezeigt, dass Zweifel und Unsicherheit Überlegungen in Gang setzen können, aus denen neue Sichtweisen zu gewinnen sind. Schierz und Thiele gehen davon aus, dass von solchen neuen Sichtweisen am ehesten eine Lernwirkung innerhalb der Fallarbeit erwartet werden kann (vgl. Schierz & Thiele 2002a, 43; dies. 2002b).

„Neu“ bedeutet aber auch ‚zuvor unbekannt‘. Die Schwierigkeit einer solchen Reflexionsleistung, Unbekanntes auf der Basis von Bekanntem erst zu entwickeln, wird ebenfalls sportpädagogisch reflektiert. Thiele und Schierz (2002a, 41) sprechen diesbezüglich von ‚analogisierender Urteilskraft‘ und ‚Als-ob-Rationalität‘ (ebd., 42): „„Man tut etwas, weil man es für ‚richtig‘ hält, besitzt aber nur wenig Anhaltspunkte für die ‚Richtigkeit‘“ (ebd.). Die nachfolgenden Ausführungen werden am Beispiel Schöns und Deweys zeigen, dass pragmatistische Überlegungen auch zu diesen Problematisierungen hilfreiche Argumente zur Differenzierung sportpädagogischer Begründungsarbeit und zu Erweiterung von Perspektiven beitragen können. In Teilen leistet dies auch das 3. Kapitel der vorliegenden Untersuchung.

Die Ausführungen zeigen, dass innerhalb der Überlegungen zur Fallarbeit ‚Reflexion‘ als ein bedeutungsvolles Thema bewertet und vielfältig beschrieben

wird. *In diesen Beschreibungen werden Vorstellungen über erwünschte Wirkungen von ‚Reflexion‘ auf Handeln ausführlicher kreiert, als solche, die ‚Reflexion‘ als eine spezifische Weise des Denkhandelns konstruieren.* Reflexion wird als ein vom Unterrichtshandeln zu trennender Vorgang entworfen, um Bedingungen herzustellen, die als günstig für eine gute Reflexionsleistung erachtet werden. Die Überlegungen sind an Vorstellungen orientiert, die in der alternierenden, eng aufeinander bezogenen Verbindung von unterrichtsfreier Reflexion und unterrichtender Handlung die Möglichkeit sehen, die ‚Qualität‘ des Letzteren zu verbessern. Diese Qualität wird als eine Eigenschaft gedeutet, nämlich als reflektiertes Handeln. Die so ausgelegte Verbindung von Fallarbeit und Reflexion werden hier als gut begründet, aber erweiterbar ausgelegt. Eine Einbettung in handlungstheoretische Überlegungen, die konstruktivistischen und pragmatistischen Vorannahmen folgen, wird als gewinnbringend bewertet, um neben der Beschreibung von Eigenschaften zu prüfen, inwiefern es hilfreich sein könnte, ‚gutes‘ Handeln als Prozess auszulegen, der je neu *reflektierend* herzustellen wäre. Die Wortschöpfung einer ‚reflection-in-action‘ zeigt diese Wortwahl zwar nicht, doch scheint mir das eher der Eingängigkeit der gleichen Wortendungen geschuldet. Genauer und zutreffender wäre hier m.E. z.B. eher eine Rede von ‚reflecting while acting‘ o.ä.

## 5.2. Reflektierendes Handeln – Schöns „Reflective Practitioner“ als Idealvorstellung über Handeln in problematischen Situationen

‚*Reflektierendes Sportlehrerinnenhandeln*‘ stellt keine gängige Bezeichnung im sportpädagogischen Diskurs dar. Häufiger ist die Rede von Handlung *und* Reflexion oder, wie in den Diskussionen zur Fallarbeit, von einer – nachgängigen – *reflexiven* Bearbeitung von Praxisbeispielen oder -erfahrungen, wie auch von *reflektiertem* Handeln. Handeln entweder als ‚reflektiert‘ oder aber als ‚reflektierend‘ zu beschreiben, bringt jedoch mindestens einen ‚kleinen‘ Unterschied mit sich: Ersteres kann als Formulierung einer Eigenschaft des Handelns und als eine Beschreibung interpretiert werden, die einem Sprachspiel traditioneller Erkenntniskonstruktion folgt. Dieses wird mit Bezug auf Kapitel 1 als vorwiegend ontologisch entworfen und an Vorstellungen über Sein orientiert interpretiert. Hier werden dann überdauernde Eigenschaften zu begründen versucht. ‚Reflektiert‘ lässt

sich als eine solche Eigenschaftsbezeichnung auffassen, die eher grundsätzlich und Zeit überdauernd gedacht wird. ‚Reflektierend‘ deute ich daneben als Beschreibung eines Vollzugs. ‚Reflektierend‘ mag die Zuordnung der Eigenschaft ‚reflektiert‘ einschließen oder nahe legen, denn beide Formulierungen antworten auf Fragen nach dem ‚Wie‘ eines Handelns. ‚Reflektierend‘ kann dennoch von ‚reflektiert‘ unterschieden werden, denn es lässt sich auch umschreiben als ‚in Reflexion begriffen‘ oder ‚Reflexion vollziehend‘, als Aktivität also. ‚Reflektierend‘ bezeichnet ein Ad-verb, wohingegen ‚reflektiert‘ als Adjektiv bestimmbar ist. Das Adverb ist aber in spezifischer Weise an ein Tun gebunden, sozusagen als ein ‚Tun *im* Tun‘ und bildet nicht ein Eigenschaftswort eines Tuns. ‚Reflektierend handeln‘ signalisiert eine Gleichzeitigkeit von Vollzügen, ‚reflektiert handeln‘ ein Merkmal des Handlungsvollzugs. Vor dem Hintergrund eines Interesses an Beschreibungen, die auf ‚Werden‘ ausgerichtet sind, wird ‚reflektierend‘ als unvertraute aber nützliche Bezeichnung dessen bewertet, wie Sportlehrerinnenhandeln begründet werden könnte. Daneben ist anzumerken, dass auch die für die nachfolgenden Überlegungen bedeutsame Übersetzung der Vokabel „reflective“ in ‚reflektiert‘ als vorschnelle Applikation eines Sprachspiels eingeordnet werden kann, welche die Bedeutung des Ursprungsworts gerade nicht genau trifft. Wenn nachstehend Schön's Untersuchung „The Reflective Practitioner“ als wichtige Quelle für die eigenen Gedanken zum reflektierenden Sportlehrerinnenhandeln genutzt wird, dann soll hier bereits herausgestellt werden, dass dieser Titel angemessener mit ‚Der reflektierende Praktiker‘ oder auch ‚Der reflektierende Fachmann‘<sup>160</sup> zu übersetzen ist.

In diesem Sinne lässt sich folgende Definition Deweys nutzen:

„Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden und sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt“ (Dewey 1910/2002a, 11).

Dieses Denken, oder wie mit Schön erneut begründet werden wird: Denkhandeln, legt den Schwerpunkt auf die Prüfung von Für-wahr-Gehaltenem und auf den Bezug zu den Gründen der daran angelegten Ansichten. Es könnte

---

<sup>160</sup> Darüber hinaus wird ‚practitioner‘ gleichermaßen für die Bezeichnung besonders Qualifizierter, wie für eine Praktik Ausübende generell verwendet. Die ‚practitioner‘-Vokabel kann somit die Sonderqualifizierung des Handelnden als Experte, Profi oder Fachmann einschließen, muss es aber nicht. Da Schön jedoch die Akteure seiner Fallbetrachtung jeweils als ‚Experten‘ begründet, gehe ich davon aus, dass die Qualifizierung bei ihm weit gehend mitgedacht ist.

eine interessante Frage empirischer Forschung zur Fallarbeit sein, ob Reflektieren nicht selten oder besonders bei Ungeübten vielleicht eher als eine *Anwendung* von Überzeugungen, denn als eine *Prüfung* derselben entworfen wird. So stellen Thiele und Schierz auf der Basis empirischer Erhebungen fest, dass etwa pädagogisches Wissen besonders für Trainerinnen „im Wesentlichen auf Steuerungs- bzw. Kontrollwissen reduziert“ (Schierz & Thiele 2002a, 38) werde. Sportpädagogische Fallarbeit ließe sich mit Bezug auf diese Einschätzung und Deweys Definition z.B. darauf hin prüfen, ob, und wenn ja, wie es gelingen kann, Studierende, Lehrerinnen oder Trainer zu einer Prüfung ihrer Überzeugungen anzuleiten, was bedeutet die Gründe ihrer Überzeugungen benennen und hinterfragen zu können und zu wollen. Dies jedoch zielt auf eine Thematisierung und Diskussion von Vorstellungen, die als komplex und zum Teil unbewusst beschrieben werden können. Es wird deutlich, dass, wo sportpädagogische Fallarbeit reflektierendes Handeln in Deweys Sinn anleiten will und soll, sie auf Schwierigkeiten stößt, will sie einem wissenschaftlichen Ideal des Reflektierens möglichst nah kommen. Lüsebrinks Darstellung der Reflexionsweisen von Studierenden veranschaulicht meiner Ansicht nach, dass die Gründe der Ansichten über das, was für wahr gehalten wird, selten ausdrücklich thematisiert werden. Für Lüsebrink selbst liegt hierin auch nicht das selbst gesetzte Forschungsziel, aber sie bemerkt in den situationsnahen, konkretes Handeln thematisierenden Äußerungen der Studierenden über einen Vorfall, in dem ein gegebenes Versprechen von einer Sportlehrerin nicht eingehalten wurde, diese andere Ebene:

„In Äußerungen wie ‚das geht einfach nicht‘ scheinen aber auch ethisch-normative Aspekte auf, die auf eine prinzipielle Bedeutung des Einhaltens gegebener Versprechen verweisen“ (Lüsebrink 2006, 111)

Nähme sportpädagogische Fallarbeit also Deweys Verständnis reflektierenden Denkens wörtlich und zum Ausgang des eigenen Bemühens, wäre eine Prüfung solcher Überzeugungen „im Lichte der Gründe auf die sich die Ansicht stützt“ (s.o.) durch die Teilnehmer der Fallarbeit zu einem wichtigen Anliegen zu machen. Für forschende Praktiker, als welche die Sportpädagogen und Sportpädagoginnen bezeichnet werden können, ist diese Begründungsleistung wie auch die Reflexion der Reflexion eine eher selbstverständliche Leistung. Entsprechend stellen sie Deutungsangebote für Interessierte zur Verfügung, die dem oben entworfenen Anspruch an reflektierendes Denken genügen. Inwiefern ist es

aber begründbar, solch einen Anspruch an reflektierendes Sportlehrerinnenhandeln zu stellen und durch Fallarbeit einlösen zu wollen? Vielleicht können die nachfolgenden Darstellungen ausführlicher als bisher die Verwobenheit von Reflexion und Handlung, wie auch den normativ von Dewey formulierten Anspruch begründen.

Weiter kann resümiert werden, dass eine Perspektivenerweiterung auf das, was als ‚Problem‘ bezeichnet werden könnte, für Überlegungen zur Fallarbeit hilfreich ist. Was ein Problem sein könnte, wird seltener problematisiert, als Problemlösungen. Im sportpädagogischen Diskurs kann diesbezüglich besonders Scherlers Beschreibung von Problemen als Differenz zwischen Fakten und Normen als hilfreich bewertet werden (s.u.). Aber auch Lüsebrink reflektiert kurz das Verständnis dessen, was mit Problem bezeichnet werden kann. Sie folgt der Idee, dass Probleme nicht allein als Re-Konstruktionen, sondern auch als Definitionen einschätzbar sind und nutzt hier Schöns Ansichten zur kritischen Reflexion der Auffassungen Oevermanns. Sie schreibt allerdings auch Schön ein Verständnis zu, das Problemrahmung als Rekonstruktion auslege, nur legt sie die Betonung auf den zweiten Wortteil, während sie ihn für Oevermann auf den ersten legt<sup>161</sup>. Dass Experten Probleme nicht beliebig erfinden können, wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht als ein Widerspruch zu der Auffassung bewertet, dass ihre Leistung zutreffend als Konstruktion beschrieben werden kann. Die nachfolgende Darstellung wird pragmatistische und konstruktivistische Sichtweisen vorstellen, die Probleme als Konstruktionen begründen helfen sollen.

Das hier vertretene konstruktivistische Problemverständnis wird, ebenso wie die Überlegungen zur Integration der Vorstellungen von ‚Reflexion‘ und ‚Handeln‘, vor allem mit Aussagen aus der empirischen Expertenforschung Donald Schöns gerechtfertigt werden. Dem Aufbau seiner Gedankenführung wird nachfolgend viel Raum gegeben. Dies wird damit begründet, dass erstens seine Ideen in den oben referierten Untersuchungen zur Fallarbeit vereinzelt zwar aufgegriffen werden, eine systematische Zusammenschau und Anwendung aber nicht zu beobachten ist. Zweitens wird diese Rezeptionsleistung als nützlich für eine Perspektivenerweiterung auf Vorstellungen über Sportlehrerhandeln bewertet, um das Augenmerk auf Prozesse zu lenken, Dichotomien zu hinterfragen und

---

<sup>161</sup> Die Auslegung von Fällen wiederum bezeichnet Lüsebrink deutlich als „Konstruktion von Problemen und Handlungsalternativen“ (Lüsebrink 2006, 55).

Verbindungen zu suchen. Sportlehrerhandeln und Reflexion können mit Schöns Argumenten in teilweise unvertrauter und an vertrauten Stellen in differenzierender Weise als reflektierendes Sportlehrerhandeln begründet werden. Dazu zunächst einige einführende Anmerkungen:

#### 5.2.1. Einführende Anmerkungen zur Denkfigur des ‚Reflective Practitioners‘

Schöns Entwurf des „Reflective Practitioners“ (1983) darf als aktuell eingestuft werden, weil er eine Form der Wissensverwendungsforschung darstellt, die in sportpädagogischen Arbeiten erst seit den 1990er Jahren auffälliger bearbeitet wird. Auch hat eine Rezeption der anglo-amerikanischen Forschungsbefunde bisher kaum statt gefunden.

Bei Schön steht ein Handeln im Blickpunkt des Interesses, das besonders häufig und nachhaltig als von Problemen verunsichert und herausgefordert gedeutet wird. Die untersuchten „practitioner“ werden als Experten, Fachleute, Professionelle beschrieben. Die Vokabel bezeichnet jedoch keineswegs nur Personengruppen mit gesellschaftlichem Sonderstatus, wie er z.B. für Professionen beschrieben wird, sondern sie bezeichnet auch ganz allgemein Praktiker, jedoch im Hinblick auf ein besonderes Tätigkeitsfeld, also z.B. auch die Handwerkerin. Die von Schön untersuchten Experten beanspruchen zwar jeweils durch ihre berufliche Qualifikation einen Expertenstatus, Schön argumentiert aber, dass Expertise, Könnerschaft oder Professionalität in einem bestimmten normativen Bezug (vgl. 5.2.4.) handelnd einzulösen sei. So begründet er in einem Fall, dass trotz nachweisbarer beruflicher Qualifikation eine Expertise nach seinen Vorstellungen nicht handelnd gezeigt werde. Dies lässt die Interpretation zu, dass, obwohl Schön Experten mit besonderem Status untersucht, die Idee des „Reflective Practitioner“ auch unabhängig von einem Bildungs- oder gesellschaftlichen Status weit gefasst werden darf. Sie ließe sich dann als Darstellung von besonderen Fähigkeiten in einem spezifischen Tätigkeitsfeld deuten. Ärztinnen, Lehrer, Bäckerinnen, Maurer, Mütter, Väter und denkbar viele andere in spezifischen Feldern tätige Personen könnten dann hinsichtlich ihrer Darstellung besonderer Fähigkeiten als Experten beschrieben werden. Dabei kann nicht oft genug betont werden, dass Schöns „Reflective Practitioner“ eine Kunstfigur, ein Leitbild, einen Typus bezeichnet, der

in der entworfenen ‚Reinform‘ mit hoher Wahrscheinlichkeit Utopie bleiben wird. Aber: Schön rechtfertigt auf empirische Weise seine Überzeugung, dass eindrucksvolle Ausprägungen dessen, was als „reflective practice“ beschrieben werden könne, zu belegen seien.

Den Umgang von Experten mit problematischen Situationen, die sich nicht durch einen Rückgriff auf Standardlösungen in den Griff nehmen lassen, nimmt Schön zum Forschungsanlass. Er analysiert unterschiedliche Beratungsleistungen von Experten aus den Feldern Architektur, Psychotherapie, Ingenieurwissenschaft und Stadtplanung, um das *Gekonnte* in der Könnerschaft der Experten zu begründen, seine Struktur und seine Grenzen zu entwerfen. *Allen untersuchten Fällen ist gemeinsam, dass jeweils ein Problem im Zentrum steht, ein Rückgriff auf Standardlösungen aber ob der Einzigartigkeit und Komplexität des Problems nicht möglich ist.* Schöns methodisches Vorgehen korrespondiert zugleich auch mit dem Ausgangspunkt dieses Kapitels, der Forschung an Fällen. Anders als in der Tradition der sportpädagogischen Disziplin entwickelt er seine Gedanken dabei aber nicht im Ausgang von Unglücksfällen, sondern von einem Handeln, das er als gelungenes und erfolgreiches bewertet. Dies kann zugleich als eine Auffälligkeit der breiten anglo-amerikanischen Lehrerforschungen bewertet werden. Es herrscht die Auffassung vor, dass hilfreiche Überlegungen zum Problem der Funktionsweise und des Vermitteln erfolgreichen Handelns eher aus Vorbildern desselben gewonnen werden können, als aus Unglücksfällen und Fehlern (vgl. z.B. Schön 1991; Clark 1995; Claderhead & Shorrock 1997). Clark etwa beschreibt die anglo-amerikanische Lehrerforschung von den 1950er bis in die 1990er Jahre als „search for the good teacher“ (Clark 1995, 7). Die Auslegungen dessen, was unter einer guten Lehrerin zu verstehen sei, hätten sich zwar verändert, das Interesse daran, besser zu verstehen, was gute Lehrer auszeichnet, sei jedoch über all die Jahre unverändert geblieben (vgl. ebd., 9ff.).

Es soll nun nicht unerwähnt bleiben, dass Schön sein Vorgehen methodologisch wenig ausführlich begründet. Mal spricht er von Fällen, mal von Beispielen. Manche werden nur kurz dargestellt, andere weitschweifig ausgearbeitet. Mal rekurriert Schön auf selbst erhobene Forschungsdaten, mal auf private Alltagserfahrungen, dann wiederum auf Dokumente, die von Dritten hergestellt wurden. Schön äußert sich auch nicht zu Kriterien seiner Fallauswahl oder zur Systematik seiner Falldarstellung, außer in dem Punkt, dass er versucht, so

genannte ‚weiche‘ und ‚harte‘ Wissenschaften zu repräsentieren und dass Vorstellungen von einer Expertise des beforschten Handelns seine Fallauswahl geleitet haben. So kann in methodologischer Hinsicht resümiert werden, dass Schön sich, in Anwendung eines seiner unten darzustellenden Forschungsergebnisse zum Vorgang des Reframings („Do you like what you get?“) nimmt, was ihm gefällt, also was ihn in seinem Anliegen weiter bringt.

Interessant ist nun aber die Forschungsfrage, die Schön über die Expertenstudien zu beantworten sucht. Schön fragt: Ist Expertise erlernbar? – eine Frage, die in den sportpädagogischen Entwürfen zur Fallarbeit zwanzig Jahre später nicht mehr im Hinblick auf ein ‚ob‘, sondern auf ein ‚wie‘ gestellt wird. Daran ist abzulesen, dass die Auffassungen über Expertise, Professionalität oder Könnerschaft sich heute auf einem veränderten Forschungsstand befinden. Schön folgt mit seiner Forschungsfrage nicht ausdrücklich, aber wie vermutet wird auch nicht zufällig einer Frage, der Dewey einen hohen Stellenwert beimisst. Dewey bezeichnet sie als Problem des Erlangens richtiger Denkgewohnheiten (vgl. Dewey 1910/2002a, 11). Schön geht davon aus, dass solche richtigen Denkgewohnheiten zumindest für einige Menschen erlernbar sein müssten, weil es Beispiele gelingender fachmännischer Praxis gebe. Das, was unter ‚Problem‘ vorgestellt werden könnte, lässt sich aus dieser spezifischen Perspektive heraus wie folgt erweitern.

#### 5.2.2. Problemrahmung als Problemkonstruktion

Dem Problemverständnis kann eine besondere Bedeutung im Vorgang des Reflektierens zugewiesen werden, da es zum Anlass und Ausgangspunkt des Reflektierens wird. Hier wird nun der Vorschlag unterbreitet, Probleme deutlicher als bisher in den Überlegungen zur Fallarbeit zu beobachten, als *gemachte* Probleme zu begründen. Was heißt das genauer?

Schön betrachtet es als ein Versäumnis traditioneller Auffassungen von Expertise, Könnerschaft oder Professionalität, dass die Rahmung, das ‚framing‘, von Problemen nicht zum Problem gemacht werde und statt dessen allein die Lösung von Problemen problematisiert würde. *Problemrahmung* aber lasse sich nicht mit einem Wissenskörper bearbeiten, der allein auf *Problemlösung*

ausgerichtet sei. Auch Spezialwissen und spezielle Denkweisen, so Schön, basierten auf der Leistung einer Vorstrukturierung von Situationen, eines framings:

„But with the emphasis on problem solving, we ignore problem setting, the process by which we define the decision to be made, the ends to be achieved, the means which may be chosen” (Schön 1983, 40).

Ein Problemlösungsdenken, das Problemrahmung nicht problematisiere, könne als Ergebnis einer „technischen Rationalität“ („technical rationality“, Schön 1983, 21ff.) interpretiert werden. Schön sieht die Ursprünge der technischen Rationalität im Positivismus und beschreibt sie als ein dualistisches und wertendes Denkmodell von Wissen und Können, welches Theorie über Praxis stelle und eindimensionale Zuordnungen beider Bereiche vornähme. In dieser und bedeutsamen folgenden Einschätzung steht Schön Deweys Überlegungen, wie sie besonders in Kapitel 1 und 3 der vorliegenden Untersuchung dargestellt wurden, sehr nah. Dass Dewey dennoch nur einmal am Rande von Schön erwähnt wird, erstaunt vor dem Hintergrund, dass Schön letztlich empirisch begründet, was Dewey als „Elemente von Reflexion“ beschreibt, nämlich Verunsicherung und Zweifel als Ausgang, Forschung und Suche als Versuch, Überzeugungen zu prüfen und Beziehungen in hilfreicher Weise zu beurteilen (vgl. Dewey 1910/2002a, 13f.; s.u.)<sup>162</sup>.

Schöns Ausführungen zur ‚technischen Rationalität‘ veranschaulichen seine normativen Vorannahmen. Er ist der Auffassung, technisch rationale Vorstellungen würden das mit ‚Praxis‘ bezeichnete instrumentell, als Anwendung angemessener Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele definieren. Die Vorstellungen konzentrierten sich auf die *Lösung* eines Problems. Dabei werde ausgeblendet, ignoriert oder übersehen, dass das *Setting* eines Problems ebenfalls als bedeutungsvoll zu bewerten sei (vgl. Schön 1983, 49). Die Wahl verfügbarer Mittel und die Problembenennung seien als *konstruierende Handlungen* zu deuten, die zwar als Teil technischer Problemlösungsprozesse gesehen werden könnten, selbst aber nicht als technische Probleme einzuordnen seien (vgl. ebd., 40).

„In real-world practice, problems do not present themselves to practitioners as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling and uncertain” (Schön 1983, 40).

---

<sup>162</sup> Besonders die Tatsache, dass Schöns Dissertation Deweys Gedanken zum Thema hatte, legt nahe, dass die Verwendung von Deweys Ideen in Schöns „Reflective Practitioner“ nicht hinreichend gekennzeichnet wurde.

Probleme können demzufolge als das Rätselhafte, Störende und Unsichere beschrieben werden. Dewey entwickelt bereits eine ähnliche Sichtweise, schlägt aber auch vor,

„(...) die Bedeutung des Wortes ‚Problem‘ auf alles auszudehnen – ganz gleich, wie alltäglich und unbedeutend es auch sein mag – das Unsicherheit erzeugt, erstaunt oder zum Denken anspricht (...)“ (Dewey 1910/2002a, 10).

Dewey vertritt damit einen sehr weites Problemverständnis, das sich von der professionalitätstheoretischen Überlegungen dahingehend unterscheidet, dass innerhalb dieser Probleme als existenziell verunsichernde Probleme ausgelegt werden, die ein Klient ohne die Hilfe einer Expertin nicht oder kaum zu bewältigen in der Lage sei. Als Beispiel sei auf Stichweh (1996) verwiesen, der betont, dass Probleme von Klienten „nicht etwa alltägliche Probleme sind“ (ebd., 62). Stichweh spricht auch von einer Bestandswichtigkeit professionell zu bearbeitender Probleme, womit eine Relevanz der Problemlösung für die Existenz oder den Bestand des Klienten gemeint ist (ebd., 62 u. 63; vgl. auch Combe & Helsper 1996, 21). In diesem Unterschied wird erneut ersichtlich, dass Deweys Überlegungen nicht als Überlegungen für spezialisierte Gesellschaftsgruppen entworfen werden.

Darüber hinaus existiert auch eine prominente sportpädagogische Beschreibung dessen, was mit ‚Problem‘ bezeichnet werden kann. Hier muss m.E. auf die viel zitierten Quellen von Scherler (1995; ders. 2004, 28) verwiesen werden. Scherler beschreibt Probleme als Differenz zwischen Fakten und Normen. Wenn das, was ist, in Differenz zu dem, was sein soll steht, könne von einem Problem gesprochen werden. Dabei macht Scherler u.a. deutlich, dass er mit ‚Fakten‘ gerade nicht ein objektives Datum, sondern etwas Angefertigtes bezeichnet, da der lateinische Wortstamm ‚facere‘ als ‚tun‘ und ‚machen‘ zu verstehen sei (vgl. Scherler 2004, 23). Er verweist auch auf die Möglichkeit unterschiedlicher Sichten auf Probleme (z.B. von Schülern und Lehrern): Fakten könnten unterschiedlich gedeutet und Normen unterschiedlich entworfen werden. Die Annahme, dass Sportlehrerhandeln interagierend Bedeutungen zuschreibt und Interpretationen leistet, wie es selbst auch zum Anlass und Objekt wertender Betrachtungen werden kann, ist in der Sportpädagogik mehrfach beschrieben (vgl. z.B. Bräutigam 2003, 187). Bedeutungen zuzuschreiben und Interpretationen zu leisten kann ebenso als konstruktivistische Auslegung beschrieben werden, wie auch in Scherlers

Problemverständnis konstruktivistische Sichtweisen belegt werden konnten. Auch Wolters vertritt mit einer Formulierung diese Sichtweise recht genau, wenn sie zur Fallarbeit schreibt: „Im Grunde handelt es sich dabei immer um gedankenexperimentelle Konstruktionen“ (Wolters, 2002, 78). Schöns Überlegungen zum ‚problem framing‘ können hier als metaphorische Neubeschreibung genutzt werden, um solche konstruktivistischen Auffassungen in der Sportpädagogik perspektivisch zu erweitern:

Das ‚framing‘ eines Problems ist als Herstellung desselben zu interpretieren. Hergestellt würden dann solche Probleme, die ein Verstehen des zunächst Unverständlichen ermöglichen sollen. Indem über das ‚framing‘ ein Verstehensansatz entwickelt werde, sei ein Bewältigungsversuch erst möglich, so Schön. Dieser Vorgang einer Problemrahmung wird also metaphorisch nicht als ein Finden oder Entdecken beschrieben, sondern als ein Machen. Es gehe darum, ein „make sense“ (Schön 1983, 40) zu leisten, einen Sinn subjektiv herzustellen, nicht objektiv zu entdecken.

In dieser konstruktivistischen Interpretation unterscheidet Schön sich z.B. deutlich von Polanyis Beschreibungsweisen, obwohl er seinen gedanklichen Ausgang doch gerade in der von Polanyi begründeten Idee eines „tacit knowing“ und „knowing-in-action“ nimmt. Polanyi aber folgt der Vorstellung einer objektiven Wirklichkeit und beschreibt Probleme als etwas zunächst Verstecktes, das es zu Sehen oder zu Finden gelte:

„Research can be successful only if the problem is good; it can be original only if the problem is original. But how can one see a problem, any problem, let alone a good and original problem? For to see a problem is to see something that is hidden. It is to have an intimation of the coherence of hitherto not comprehended particulars. The problem is good, if the intimation is *true*; it is original if no one else can see the possibilities of the comprehension that we are anticipating“ (Polanyi 1966/1983, 22; Hervorh. D.R.).

Dieser objektivistischen Sicht folgt Schön nicht, sondern er beschreibt ‚problem framing‘ ausdrücklich als Konstruktion (s.o.). Ausgehend von einer solchen Vorstellung des ‚problem framings‘ könne dann bei Experten eine besondere, eine *reflektierende Handlungsweise* beobachtet werden, die sich als „reflection-in-action“ (vgl. 5.3.2.) begründen lasse.

Untermauern lässt sich Schöns Auffassung von einer zu leistenden Konstruktion von Problemen u.a. mit einer jüngeren soziologischen Untersuchung. Pfadenhauer (1998; dies. 2003) problematisiert Vorstellungen von einer

Professionalität beruflichen Handelns. Sie äußert 1998 nur den Verdacht, rechtfertigt diesen 2003 dann aber als empirisch belegte Meinung, dass Professionelle Probleme auf bestimmte Art zuschneiden (vgl. 1998, 298). Es könne davon ausgegangen werden, dass sie Situationen in einer Weise definierten, die ihnen vorteilhaft hinsichtlich des Ziels der Kontrolle erscheinen würden. *Die Leitfrage dabei sei, wie ein Problem zu definieren sei, damit etwas vom vorhandene Repertoire zur Lösung von Problemen passe* (vgl. ebd., 301). Die zu bearbeitenden Probleme würden in den Interaktionen Professioneller erzeugt, nicht entdeckt. Der Prozess der Erzeugung mache diese Probleme dann zu ‚Tatsachen‘ (vgl. ebd., 300). Pfadenhauer entwickelt diese Gedanken aus anderen Literaturbezügen, als die vorliegende Arbeit, was zeigt, dass die hier vorgestellten Sichtweisen sich voraussichtlich noch in vielfältigen weiteren Weisen begründen ließen. Auch Stichwehs Einschätzung, dass das Wissen der Experten „in irgendeinem Sinn dogmatisiert ist“ (Stichweh 1996, 62), dass es appliziert werde und werden müsse, da anders eine „Stabilität des Wissens als Handlungsgrundlage nicht erreichbar“ (ebd.) sei, weist Nähen zu der These auf, dass eine Problemdefinition im Hinblick auf die Möglichkeiten zur Anwendung des stabilen Wissens entworfen werden könnte. Die darin ebenfalls anklingende Hoffnung auf eine schlichte Lösung praktischer Probleme durch instrumentelle Anwendung von Theorien oder Techniken hält Schön jedoch für eine Ausnahme im von Problemen herausgeforderten Handeln von Experten. Sie gründe nicht selten auf der Vorannahme, dass ein Problem in einem objektiven Sinn ‚gegeben‘ sei. Dies bewertet Schön jedoch eher als eine Utopie, die in der „technischen Rationalität“ des Positivismus (s.o.) ihre Wurzeln habe. Im Unterschied dazu könne man davon ausgehen, dass die entscheidende Leistung von Praktikerinnen darin bestehe, *ein Problem überhaupt erst spezifisch herzustellen*, es zu rahmen und als Problem zu definieren.

Wie eng Schön sich an Deweys Sichtweisen anlehnt, ließe sich an zahlreichen Stellen belegen. Beispielhaft verweise ich hier auf Deweys wissenschaftstheoretische Erörterungen, in denen er an unterschiedlichen Stellen für eine Notwendigkeit transformierender (also verändernder und somit konstruktiver) Leistungen von Erkenntnis spricht. Schöns Aussagen zum ‚problem framing‘ lesen sich als neuer Name für Deweys Ansicht, dass „zweifelhafte Situationen ganz bewusst in geklärte zu transformieren“ (Dewey 1929/2001, 251)

seien, wie auch, dass „die Unbestimmtheit ungewisser Situationen zu lösen“ sei (ebd., 250). Auch Deweys Ansicht, dass zum Zweck von Erkenntnis ausgewählt werden müsse, belegt die Nähe Schöns konstruktivistischer Beschreibungen zu Deweys Pragmatismus. Dewey schreibt:

„Die Geschichte der Erkenntnistheorie oder Epistemologie wäre ganz anders verlaufen, wenn sie die fraglichen Qualitäten gar nicht erst ‚Daten‘ oder ‚Gegebenes‘, sondern ‚Genommenes‘ genannt hätte. (...) *als* Daten werden sie aus diesem totalen ursprünglichen Stoff, der den Anstoß zum Erkennen gibt, *ausgewählt*; sie werden für eine bestimmte Absicht unterschieden: um Zeichen oder Beweismaterial zu liefern, um ein Problem zu definieren und zu lokalisieren und auf diese Weise einen Hinweis zu seiner Lösung zu geben“ (Dewey, 1929/2001, 179).

Auswahl, Nehmen, bewusste Veränderung, Umformung, Transformation und den Bedürfnissen gerecht zu werden sind bei Dewey bereits umfangreich gerechtfertigte metaphorische Beschreibungen (vgl. auch ebd., 103f. und 136ff.). Diese Vorstellungen unterscheiden sich von solchen über ‚sicheres‘ Wissen oder über Objektivität in einem traditionellen Sinn. Sie stehen nicht in einem Widerspruch zur Subjektivität der Sichtweisen und zur Absichtsorientierung der problemlösenden oder erkennenden Leistung. Dewey deutet Erkenntnis und Problemlösung nicht als Akt des Findens und Entdeckens, sondern als einen Vorgang des Nehmens und Verwendens von Bedeutungen zu einem bestimmten Zweck (vgl. auch Dewey 1925/1995, 274), der mehr oder weniger intelligent ausgeführt werden könne, denn: „Nehmen ist fehlbar, es ist oft ein Danebengreifen“ (ebd.).

Schöns Ergebnisse lesen sich vor dem Hintergrund dieser Bezüge als empirisch belegte Rechtfertigungen der Ansicht Deweys, dass in Bezug auf moralische und soziale Fragen „wir, wie im Bereich der Physik, so auch auf diesem Gebiet nur erkennen, was wir bewußt konstruieren (...)“ (Dewey, 1929/2001, 187).

Auch Schöns Annahme, dass in professionellen Kontexten standardisierte Musterlösungen - wo es sie gibt - die Ausnahme und nicht die Regel bilden, trägt der Kontingenzthese Deweys Rechnung. Gleichzeitig wird diese Annahme auch von aktuellen professionstheoretischen Forschungen gestützt. Oevermann vertritt beispielsweise den selben Standpunkt, wenn er die Krise aus analytischer Sicht als Normalfall einstuft (vgl. Oevermann 1996, 75), die, wie Lüsebrink anmerkt, als „echte Entscheidungssituation“ (Lüsebrink 2006, 19) ausgelegt wird, „wobei ‚echt‘ bedeutet, dass noch keine routinisierten Problemlösungen vorliegen“ (ebd.).

Mit der eigenständigen Problemrahmung, so Schön, legen Expertinnen sich auf Bedeutungen fest, die für sie Sinn machen, um so in der Lage zu sein, das, was zunächst rätselhaft („puzzling“) oder unvertraut („unfamiliar“) erscheint, zu bewältigen, es zu managen (Schön 1983, 41). Es wird eine Denk- und Aktionsrichtung eingeschlagen: „Das Problem setzt den Gedanken ein Ziel, und das Ziel regelt den Denkprozess“ (Dewey 1910/2002a, 15). Bräutigam formuliert m.E. einen nahe stehenden Gedanken, wenn er schreibt: „Wer das Problem kennt, kann nach geeigneten Lösungen suchen“ (Bräutigam 2003, 199). ‚Kennen‘ und ‚Finden‘ legen aber meiner Ansicht nach metaphorisch Vorstellungen einer Objektivität von Problem und Lösung nahe, denen aus einer pragmatistischen Sicht nicht gefolgt wird. Unter den beschriebenen pragmatistischen Vorannahmen, ließe sich Bräutigams Äußerung dann z.B. folgendermaßen metaphorisch neu formulieren: Wer das Problem definiert hat, kann erwünschte Lösungen anstreben. Diese Aussage hebt die Auffassung hervor, dass es bestimmte ausgewählte Ziele sind, nach denen sich vermutlich auch Sportlehrerinnen handeln ausrichtet – dass also Probleme subjektiv bestimmt werden. Der subjektive Rahmen wird in Schöns Verständnis auch in der Ergebnisbewertung nicht verlassen. Nicht objektive oder wahre Erfolge werden als Ziel des Handelns beschrieben, sondern Schön formuliert die m.E. unvertraute, und insofern ‚metaphorisch neue‘ Ansicht: am Ende entscheide die Frage „Do you like what you get?“ – *Gefällt Dir, was Du bekommst?* Die *Zufriedenheit* mit den nicht zu kontrollierenden Wirkungen des eigenen Handelns, die Schön als ‚back-talk‘ der Situation bezeichnet (s.u.), wird also zum Kriterium für die Reflexion gemacht. Dies könne einen Prozess der ‚reflection-in-action‘, wie er unten beschrieben wird (vgl. 5.3.2.), so lange in Gang halten, bis eine begründete Zufriedenheit erreicht wird. Dabei sei allerdings davon auszugehen, dass Handeln immer auch Wirkungen auslöse, die kaum zu überschauen, geschweige denn zu kontrollieren seien (vgl. Schön 1983, 22ff.). Diese Neben-, Nah- und Fernwirkungen setzen dem Expertenhandeln Grenzen, welche in der eben betonten Leitfrage ‚Do you like what you get?‘ noch nicht durchschienen. Damit wird auch deutlich, dass Schön keineswegs einem grenzenlosen Subjektivismus das Wort spricht, sondern, ähnlich wie schon unter Punkt 4.4.3. diskutiert, die individuellen Steuerungsmöglichkeiten durch externe Bedingungen auch deutlich begrenzt sieht. Es bleibt aber bei Schöns Auffassung, dass subjektive

Relevanzen das Handeln leiten und der entscheidende Parameter jener der Zufriedenheit mit dem Ergebnis sei.

Schön weist in seinen empirischen Studien nach, wie Experten einer prekären Situation eine Ordnung geben, die ein Verständnis überhaupt erst ermögliche. Dies entspricht m.E., obwohl bei Schön dieser Bezug nicht hergestellt wird, auch Goffmans Aussage, dass Menschen auf Organisationsprämissen zugreifen und diese anwenden, um einen Verstehensansatz auf Situationen (hier: problematische Situationen) zu gewinnen. Schön bietet als terminologisches Pendant die Vorstellung, dass Experten über komplexe Wahlmöglichkeitsnetze verfügen und diese mit einer gewissen Virtuosität ihres Handelns entwerfen, um daraus Lösungsansätze zu kreieren, die viel versprechend im Hinblick auf die Zufriedenheitserwartung mit dem Ergebnis erscheinen. Diese Wahlmöglichkeitsnetze werden in dem Aggregatzustand eines Wissens-im-Tun gebunden vorgestellt. Diese Wissensform werde nicht erst über ein Heraustreten aus der Handlungssituation in innerer Versenkung aktiviert (der klassischen philosophischen Erkenntnis-Auffassung), sondern sie ist von Ryle als ‚knowing-in-action‘ (vgl. Ryle 1969/1997; Schön 1983, 49,) beschrieben worden, welches im Handeln wirksam werde. Es könne aber sprachlich nicht identifiziert werden und wird aus diesem Grund als eine implizite Form des Wissens bezeichnet, wie sie in Kapitel 3 ausführlicher diskutiert wurde.

Während aber für die Definition der Situation mit Esser festgestellt wurde, dass eine einmal eingenommene Sichtweise im Alltagshandeln dazu tendiere, einen imperativen Charakter zu entwickeln, wird das ‚framing‘ von Problemen durch Experten von Schön als versuchend, folglich also als behelfsmäßig und auch als *provisorisch* beschrieben (vgl. dazu auch Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit). ‚Passt‘ die Problemrahmung nicht, d.h.: Gefallen die daraus sich entwickelnden Folgen nicht, ist idealer Weise die Bereitschaft zu einem neuen Ansatz erforderlich. Praktikerinnen, die ihr Handeln nicht vorwiegend technisch-rational entwerfen, sondern einem normativem Handlungsverständnis folgen, das dieses als Versuch und Forschung auslegt (vgl. 5.3.3.), würden die Passung ihres ‚framings‘ dann im Hinblick auf die eigenen Ziele *und* die der Ratsuchenden reflektieren. Sie würden offen bleiben für die Möglichkeit, dass ein neues Problem zu definieren sein könnte, um die Situation zu verstehen und zu bewältigen.

Die Problemrahmung wird auch als Formung der Situation („shaping the situation“; Schön 1983, 269) gedeutet. Sie stellt dann nicht nur den Versuch, die Situation in den Griff zu nehmen, sondern auch einen Eingriff in die Situation dar. Dieser könnte voraussichtlich auch anders vorgenommen und begründet werden und je nach Wahl andere Wirkungen, also andere Situationsfolgen produzieren. Probleme werden als gemachte, nicht als entdeckte Probleme interpretiert, weil begründet werden kann, dass die Problemrahmung als Zugang zur Situationsbewältigung und als Konstruktion gedeutet werden kann. Zugespitzt formuliert könnte man also sagen: Die Menschen machen sich ihre Probleme (selbst). Diese provokante Äußerung klingt ein wenig wie der Titel eines Lebenshilfe-Seminars und doch beansprucht er Geltung vor dem Hintergrund, dass Problemrahmung als Problemherstellung zu beschreiben ist. Indem Handelnde Probleme festlegen, sie definieren, qualifizieren sie sie *als* Probleme. Sie wählen aus und geben ihnen so Vorrang vor anderen möglichen Problemrahmungen.

Auf Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln bezogen, lässt sich jetzt formulieren: Wo die schwierige pädagogische Praxis im Sportunterricht als problematisch erlebt wird, weil sie auf Widerstände stößt, ins Stocken gerät und Ordnungen nicht aufrecht gehalten werden können, können solche Meinungen über die Notwendigkeit oder Wirkungsweisen von Situationsdefinitionen und Problemrahmungen für sportpädagogische Reflexionen nützlich werden, denn es kann angenommen werden, dass diese Zuschreibungen darüber entscheiden, ob die Situation überhaupt als ‚pädagogische‘ aufgefasst wird und ob, und wenn ja, welches Problem konstruiert wird. Besonders Lüsebrinks aktuelle Darstellung der Reflexion Studierender über Unglücksfälle im Sportunterricht zeigt meiner Ansicht nach Beispiele, welche unterschiedlichen Probleme innerhalb eines Beispiels gerahmt werden können. Diese wären dann hinsichtlich ihrer Rechtfertigungen zu prüfen, was Lüsebrink (2006) an Diskussionsbeiträgen der Studierenden veranschaulicht und auch selbst als Reflexion über die Reflexion der Studierenden unternimmt. Schön betont aber besonders, dass solche reflektierenden Betrachtungen von Praktikerinnen *während* ihrer Tätigkeit ausgeführt werden. Er bezeichnet dies als „reflection-in-action“, die nun ausführlicher zu erörtert ist. Schöns Ausführungen zur ‚reflection-in-action‘ werden in der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund als bedeutsam bewertet, dass Sportlehrerhandeln und Reflexion nicht nur traditionell, sondern auch gegenwärtig vorwiegend getrennt

beschrieben zu werden scheinen. Reflexionen werden augenfällig in Form von Planungen dem Sportunterricht voranzustellen und in Form von kritischen Nachbereitungen dem Sportunterricht nachzufolgen empfohlen. Überlegungen zu handlungsleitenden Kognitionen, wie sie exemplarisch in Kapitel 3 thematisiert wurden, scheinen vielleicht auf den ersten Blick als Teil des Sportlehrerinnenhandelns entworfen zu werden. Es wurde jedoch auch argumentiert, dass diese Vorstellung die analytische Trennung von Reflexion und Handlung nicht aufhebt, sondern eher festigt. Sie verlagert sie allenfalls in ‚kleinere Funktionseinheiten‘. Es wird die Leser nun im 5. Kapitel der vorliegenden Arbeit voraussichtlich nicht erstaunen, dass auch das mit ‚Handlung‘ und ‚Reflexion‘ Bezeichnete nicht dualistisch, sondern erneut zusammenführend begründet werden soll. Schöns Idee einer „reflection-in-action“ bietet hierzu weitere Argumente.

### 5.2.3. ‚Reflection-in-action‘ als reflektierendes Handeln

Es wurde gesagt, dass sportpädagogische Überlegungen zur Fallarbeit Reflexionen vor allem als ein rückwärtsgerichtetes Nachdenken *über* Handlungen thematisieren. Dies kann als verbreitete und viel bearbeitete Sichtweise eingeordnet werden, die auch von Schön anerkannt wird. Schön richtet sein Interesse aber auf die Reflexionsweisen, die *in* Handlungen, also gleichzeitig, erfolgen. Dies müsse nicht zwangsläufig als ein zeitlich enger Vorgang vorgestellt werden, sondern Schön beschreibt die ‚Handlungsgegenwart‘ („action-present“) als Begrenzung für eine ‚reflection-in-action‘ (vgl. Schön 1983, 62). Die Handlungsgegenwart entspräche dann der Zeitdauer, in welcher Aktionen noch einen Unterschied in der Situation bewirken können und dies kann eine längere Dauer einschließen.

In vier Fallanalysen unterschiedlicher Praxisbeispiele betrachtet Schön das Handeln von Experten. Diese agieren in Situationen, die zwar in mancherlei Hinsicht als vertraut beschrieben werden können (Erfahrung in der Berufsausübung, Rolle als Berater, Kommunikation mit Ratsuchenden etc.), zugleich aber durch etwas Unvertrautes herausfordern, das als Problem zu rahmen ist. Schön generiert aus seinen Beobachtungen und Überlegungen die Idee einer ‚reflection-in-action‘. Als gemeinsam legt er für die Beispiele fest, dass in der Ausgangssituation kein Rückgriff auf Standardlösungen möglich sei. Eine je neue Lösung müsse nicht nur entwickelt, sondern geradezu ‚designed‘, also ersonnen,

nicht re-konstruiert werden. Das Problem stelle sich nicht einfach dar, sondern es sei über den bereits beschriebenen Vorgang des ‚framings‘ zu konstruieren. Solch eine Problemdefinition könne dann zum Ausgangspunkt für reflektierendes Handeln werden.

Reflektierendes Handeln beginne in der Regel mit einem Vorgang, den Schön als „Rahmen-Experiment“ bezeichnet (ebd., 63 u. 131). Schön versteht darunter *die bewusst experimentierende Rahmung eines Problems*. Es wird also eine versuchende Problemrahmung vorgenommen, die von Anfang an offen bleibt für die Möglichkeit, dass ein neuer Versuch nötig sein könnte. Das ‚framing‘ wird von der Handelnden nicht als endgültig, sondern als ein Experiment gedeutet, das vielleicht mehrmals umzudefinieren sein wird, bevor ein Problem bzw. ein Durcheinander zufriedenstellend bewältigt sei. Wer in solcher Weise bewusste ‚reflection-in-action‘ zeige, könne als ein Forscher im Praxis-Kontext beschrieben werden (vgl. ebd., 68). Mit einem neuen, veränderten ‚framing‘, also „reframing“ oder auch „reshaping“ einer Situation bzw. des als problematisch Bewerteten in einer Situation, werde eine neue Denk- und Aktionsrichtung eingeleitet. Dazu muss jedoch zuvor entschieden werden, dass der erste Verstehensansatz zu keiner zufriedenstellenden Entwicklung der problematischen Situation geführt hat. Diese Entscheidung aber kann nur dort getroffen werden, wo über die Folgen der eigenen Handlungen überhaupt nachgedacht wird. Auf diesem Weg, so Schön, beginne ein Experimentieren mit dem Ziel, Konsequenzen und Implikationen abzuwägen, um neue Schritte zu unternehmen. Die Experimente dienen dazu, das vorgenommene ‚reframing‘ auf seine Kompatibilität hin zu überprüfen. Dewey spricht diesbezüglich von einem „Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifels“ (Dewey 1910/2002a, 13) einerseits und dem „Akt des Forschens“ (ebd.) andererseits. Bildhaft erklärt er:

„Das Denken nimmt seinen Ausgang von einer Stelle, die man ganz gut eine *Straßenkreuzung* nennen kann, von einer Situation, die mehrdeutig ist, die Alternativen enthält, ein Dilemma darstellt“ (ebd., 14; Hervorh. orig.).

Wie auch:

„Die Verbindung problematischer und bestimmter Eigenschaften in der Natur macht jedes Dasein, wie auch jede Idee und menschliche Tat faktisch, wengleich vielleicht ungeplant, zu einem Experiment“ (Dewey 1925/1995, 81).

Auch die Experimentiervorstellung Schöns ist, wie im Zitat von Dewey zu sehen, bei Dewey vorab bereits bearbeitet und auch detailliert in einen Zusammenhang mit Vorstellungen über intelligentes Handeln gestellt worden. Dewey führt entsprechend fort:

„Intelligent zu experimentieren heißt nur, sich dieses Kreuzungspunktes natürlicher Bedingungen bewußt zu sein, so daß man davon profitiert, statt ihm auf Gedeih und Verderb ausgeliefert zu sein“ (Dewey 1925/1995, 81).

Für diese Idee des Forschens, der Rahmenexperimente also, müsste man mit Dewey aber aus normativer Sicht auch betonen, dass die Prüfung der Passung des vorgenommenen ‚reframings‘ von dem Schön spricht, auch eine Prüfung der eigenen Vorannahmen einschließen sollte (vgl. oben Deweys Definition von Reflexion). Wo solch eine Nachdenklichkeit, Offenheit für Nicht-Passung und Bereitschaft zum Umdenken gezeigt wird, kann dann von einem reflektierenden Umgang mit den *Folgen* des eigenen Handelns gesprochen werden.

Diese Folgen werden von Schön auch als ‚back-talk‘ der Situation bezeichnet, wie er unter Punkt 4.4.3. der vorliegenden Arbeit bereits erläutert wurde. Der ‚back-talk‘ konfrontiere Handelnde mit erwarteten und unerwarteten Wirkungen, Nebenprodukten und Zufälligkeiten ihres Tuns. Reflektierend als Expertin zu handeln bedeute nun, den ‚back-talk‘ nicht zu ignorieren, sondern erneut nachdenklich und bewusst auf ihn zu reagieren. ‚Reflection-in-action‘ steht dann für eine bewusste Achtsamkeit und Wertschätzung dessen, was die Situation als Wirkung des eigenen Handelns metaphorisch gesprochen ‚zurück wirft‘. Eine Wertschätzung des back-talks bewiese sich dadurch, dass er in das nachfolgende Reframing eingebunden werde.

„The process spirals through stages of appreciation, action, and reappreciation. The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it“ (Schön 1983, 132).

Wenn nun aber eine Problemdefinition immer auf etwas zunächst nicht verständliches verweist, dann ergibt sich auch die Frage, wie eine Situation, die aufgrund einer konstruierten Problematik als neu und fremd einzuschätzen sei, auf der Basis vorhandenen Wissens bewältigt werden könne. Schön stellt zu dieser Frage das ‚Sehen als‘ und das ‚So tun als ob‘ als bedeutsame Fähigkeiten heraus. Über diese Fähigkeiten sei es möglich, Unbekanntes ausgehend von Bekanntem zu

erforschen. Gedanken zu dieser Vorstellung wurden, wie oben gezeigt, auch von Thiele und Schierz formuliert und in einen engen Zusammenhang mit dem Ziel von Fallarbeit, Analogien zu bilden, gestellt. ‚Sehen als‘ und ‚so tun als ob‘ lässt sich mit Hilfe von Schön jetzt metaphorisch differenzierter beschreiben. Es wird von ihm als bedeutsame Funktionsweise einer ‚reflection-in-action‘ bezeichnet. ‚Sehen als‘ und ‚so tun als ob‘ hieße, Ähnlichkeiten herzustellen ohne gleich sagen zu können, in Bezug auf was etwas ähnlich sei (vgl. ebd., 185). Es hieße auch, wie Schön unter Rekurs auf Kuhn (1977) begründet, von Beispielen her zu denken (vgl. Schön 1983, 183). Wenn es gelänge, daraus so genannte „generative metaphor[s]“, also erzeugende bildhafte Übertragungen zu entwickeln (Schön 1983, 184), dann ließen sich neue, zunächst unvertraute Sichtweisen gewinnen, die den Problembewältigungsprozess anregen können. Denn: alles, was man mit der unvertrauten Verbindung zweier Vorstellung, der auch im Rorty’schen Sinne also unvertrauten metaphorischen Neubeschreibung verbinde, „has the potential of being brought into play in this redescription“ (Schön 1983, 185). Diese Fähigkeit, die Schön als bedeutsam heraushebt, von Polanyi als ‚von-auf-Struktur‘ und als ‚Hintergrundbewusstsein‘ ausführlicher und systematischer grundgelegt wird (vgl. Polanyi 1966/1983; Neuweg 1999, 141ff.) und in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit behandelt wurde, ermögliche es, über das Bekannte das Unbekannte aufzuschließen. Auch hier steht Schön sehr nah an Deweys Überzeugungen, der äußert:

„Das Sichtbare ist im Unsichtbaren situiert; und am Ende entscheidet das Unsichtbare darüber, was im Sichtbaren geschieht“ (Dewey, 1925/1995, 58).

Dewey versteht den Denkprozess als einen Prozess, der diese Verbindung zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem immer herstellt, wenn er sagt: „*Alle* Arten des Denkens besitzen ein gemeinsames Element (...) nämlich den Hinweis auf etwas nicht Beobachtetes“ (Dewey 1910/2002a, 6f.; Hervorh. D.R.)<sup>163</sup>. Wenn eine

---

<sup>163</sup> Und er begründet seine Annahme auch. An dem Beispiel, dass eine Wolke einen Wanderer etwa an eine Gestalt erinnern könnte oder in Zusammenhang mit aufkommender Kühle und dunkler Färbung in ihm den Gedanken herannahenden Regens aufkommen lassen könnte, stellt er fest: Beide Situationen dienen der Beschreibung, wie die beobachtete Wolke auf etwas hinweisen könne. „Das eine erinnert uns an das andere, sagen wir. Hierin stimmen die beiden Fälle überein“ (ebd., 7). Ihre Verschiedenheit läge aber darin, dass die erinnerte Gestalt im ersten Fall nicht für wahr gehalten werde. An das, worauf die Wolke hinweise, werde nicht geglaubt. „Wir ziehen seine Realität gar nicht erst in Erwägung. Es findet kein reflektierendes Denken statt (...) – es kommt uns nur der Gedanke in den Sinn“ (ebd.). Anders sei die Beziehung zwischen Situation und

Lösungsmöglichkeit nicht gesehen wird, ist sie (in diesem Moment oder auch darüber hinaus) nicht verfügbar. Gelingt es nicht, ein Problem hilfreich zu rahmen, dann wird eine hilfreiche Rahmung in diesem Moment nicht gesehen, d.h. sie ist zunächst nicht bekannt. Sie kann aber, nimmt man die Aussagen, Schöns, Deweys und Neuwegs, nur über das Bekannte entwickelt werden. Das, was wir beobachten, besitzt Deweys Ansicht nach die Funktion, auf anderes hin zu deuten und fordert uns zu Bedeutungszuschreibungen heraus. Wenn diese Hinweise dazu veranlassen die gemachten Annahmen und Überzeugungen zu prüfen, dann fände reflektierendes Denken statt:

„Diese Funktion, durch die ein Ding ein anderes bedeutet oder auf ein anderes hinweist und uns veranlasst zu prüfen, wie weit das wahrgenommene Objekt uns berechtigt, dem entstandenen Gedanken Glauben zu schenken, ist daher der wichtigste Faktor der Reflexion“ (Dewey 1910/2002a, 8)

Schön benennt aber auch hier die wohl nicht als zufällig einzuschätzende Nähe seiner Überlegungen zu Dewey nicht. Er nutzt seine empirischen Fallanalysen zur Begründung der Auffassung, dass das Bekannte zwar *keine direkte Idee* zur Problembewältigung liefere, aber als ein Potenzial vorgestellt werden könne, das zur Herstellung ungewöhnlicher Zusammenhänge oder Ähnlichkeiten dienen könne. Über den Weg kreativen Umdenkens lasse sich ein Verstehensansatz zu vorher Unverständlichem ersinnen. Das Erdachte ändere das Problematische in einer Weise ab, dass es überhaupt begriffen, in den Griff genommen werden könne. *„Reflection-in-action“* bedeutet in dieser Deutung eine auf praktischen Nutzen hin ausgerichtete Kreation von gewinnbringenden Ähnlichkeiten. Diese Fähigkeit sollte nach Schön, obwohl als Kunstfertigkeit zu betrachten, gerade *nicht als Mysterium* beschrieben, sondern zunehmend wissenschaftlich untersucht werden. Nur dann könnten die von ihm als Missverständnisse bewerteten Einschätzungen, es handle sich um nicht erklärbare Intuition, um Meinungen ergänzt werden, welche die Möglichkeit zur Übung und Vermittlung solcher Fähigkeiten ermöglichen könnten (vgl. Schön 1983, 187).

---

reflektierendem Denken im Fall des Erwägens der Möglichkeit von Regen einzuschätzen. Der Regen werde voraussichtlich als eine reale, die gegenwärtige Praxis betreffende Möglichkeit erwogen. In diesem Fall werde die Beziehung zwischen dem Sichtbaren und dem Nicht-Sichtbaren bewusst geprüft, es werde reflektiert.

„Sehen als’ und ‚so tun als ob’ ermöglicht Schön zufolge „to have a feel for problems that do not fit existing rules“ (Schön 1983, 140)<sup>164</sup>. Die Kunstfertigkeit dieses Tuns hänge entscheidend vom Variantenreichtum des Wissens- Erfahrungs- und Handlungsrepertoires des Agierenden ab. Hier kommt nun ins Gespräch, was von sportpädagogischen Vertretern und Vertreterinnen einer Fallarbeit als ‚Fallwissen’ und als Möglichkeit des Bezugs von Besonderem zu Allgemeinem diskutiert wird, denn Schön stellt heraus, dass ein „Repertoire an beispielhaften Themen“ entwickelt werden könne, die, ohne in einem klassischen Sinn generalisierten Prinzipien zu entsprechen, zur Grundlage der Entwicklung weiterer Variationen von Problem- und Lösungsideen dienliche sein können:

„What I want to propose is this: The practitioner has built up a repertoire of examples, images, understandings, and actions. (...) A practitioner’s repertoire includes the whole of his experience insofar as it is accessible to him for understanding and action” (Schön 1983, 138).

„Moreover, each new experience of reflection-in-action enriches his repertoire. (...) Reflection-in-action in a unique case may be generalized to other cases, not by giving rise to general principles, but by contributing to the practitioner’s repertoire of exemplary themes from which, in the subsequent cases of his practice, he may compose new variations” (Schön 1983, 140).

*Ziel des reflektierenden Handelns in einmaligen, dennoch vielleicht beispielhaften Problemsituationen sei es also weniger, zu allgemeinen Grundsätzen, Prinzipien, Ansichten o.ä. zu gelangen, als vielmehr eine Vielfalt exemplarischer Themen kennen und verbinden zu lernen.* Hier zeigt sich sehr deutlich, wie Schöns Aussagen auch zur weiteren Begründung solcher Überlegungen hilfreich sein können, die Schierz in seiner Narrativen Didaktik unter der Idee des ‚Gangs von Beispiel zu Beispiel’ entwirft oder Thiele und Schierz als Idee einer Versiertheit konstruieren (s.o.). Ideen über Narrative Didaktik, Fallarbeit, Reflexion in Aktion zielen dann kaum auf Allgemeingültigkeit im traditionellen Sinn, sondern folgen eher der Orientierung über eine Pluralisierung von Perspektiven der unterstellten Pluralität von Handlungsanforderungen in Situationen gerecht zu werden. Dies nun nicht, wie oft umgehend eingewendet werden mag, in beliebiger Weise, sondern mit dem Anspruch der Begründung von Zusammenhängen und Ähnlichkeiten. Wo neue und einzigartige Situationen auf der Basis vorhandenen Wissens be- und verhandelt werden müssen, da benötigen Praktikerinnen ein „Repertoire exemplarischer

---

<sup>164</sup> „Sehen als’ und ‚so tun als ob’ ermöglicht Schön zufolge „ein Gespür für solche Probleme zu entwickeln, welche sich existierenden Regeln entziehen“ (1983, 40).

Themen“ (ebd., 140). Die sportpädagogischen Vertreter und Vertreterinnen der Fallarbeit verfolgen unter anderem das Anliegen einer Begründung, inwiefern ein solches Denken in Beispielen durch Fallarbeit gefördert werden könnte, denn darin wird das produktive und praktisch nützliche Potenzial dessen gesehen, was unter einem ‚Fallwissen‘ vorgestellt wird. Weniger die Formulierung von Gesetzen, Eigenschaften oder Regeln, als eine Vielfalt von Beispielthemen ermögliche es der Expertin, in für unvertraute Probleme ideenreiche Rahmungen zur Bewältigung zu kreieren.

Des Weiteren leistet Schön eine Differenzierung der Behauptung, dass problematische Situationen von Experten experimentierend in den Griff genommen würden. Er bezeichnet diesen Vorgang als „on-the-spot-experiment“ und erwägt Kriterien, inwiefern es gerechtfertigt sei, von Expertenhandeln als experimentierendem Handeln zu sprechen. *Diese Ausführungen erscheinen mir auch deshalb von Bedeutung, weil besonders pädagogisches Handeln kaum als experimentierendes Handeln beschrieben wird. ‚Pädagogisch‘ steht vielmehr für geplantes, zielgerichtetes, kontrolliertes Handeln.* Schön differenziert nun: Er spreche nicht von einem spielerischen Experiment im kindlich-naiven Sinn, ohne begleitende Vorhersagen oder Erwartungen. Auch versteht er die Idee des Rahmenexperiments nicht im Sinne einer technischen Rationalität, welche das als klassisch einzustufende, hypothesentestende Experiment begründe. Mit dieser Vorstellung von Experimenten würden gemeinhin Ansprüche von Kontrolle, Objektivität und Distanz als wissenschaftliche Normen assoziiert.

Reflektierendes Handeln als experimentierendes Handeln sei idealtypisch als „maßnahmentestendes Experimentieren“ zu beschreiben, welches absichtsvoll Änderungen hervorzubringen suche. Die Experimentschritte würden auf ihren Nutzen hinsichtlich eines konkreten Ziels evaluiert. Die Logik dieser Experimentiervorstellung sei nicht an traditionellen Vorstellungen über Objektivität und Kontrolle orientiert, sondern es gelte, was gefalle: Gefällt Dir, was Du bekommst? – Dies erneut nicht in einem willkürlichen Verständnis, sondern als Vorstellung intersubjektiv auszuhandelnder und sich praktisch bewähren müssender Handlungsfolgen. In Deweys Worten: Eine Entscheidung, Handlung oder Aussage „muß sich dadurch bewähren, daß sie besser funktioniert als jedes andere Mittel; sie ist fortgesetzter Revision und Verbesserung unterworfen“ (Dewey 1929/2001, 138).

Schön wiederum betont: Im praktischen Handeln seien die genannten Idealformen des Experimentierens als vermischt vorzustellen. Es sei nicht eine Experimentvorstellung über eine andere zu heben, sondern alle beschriebenen Experimentierformen könnten im Prozess einer ‚reflection-in-action‘ Anwendung finden. Das Experimentieren gleiche einem „Spiel mit der Situation“, in welcher die Expertin offen bleibe für Nicht-Passungen oder mit Dewey: „der Handlungsplan ist tentativ und hypothetisch, seine Gültigkeit ist *nicht* bekannt; sein Ergebnis ist *nicht* bekannt“ (Dewey 1925/1995, 419; Hervorh. orig.).

Diese Idealvorstellung widerspricht nun zwar eher den unter Punkt 5.2.2. referierten Aulegungen Pfadenhauers von Professionalität als inszenierte „Kompetenzdarstellungskompetenz“, mittels welcher Professionelle sicheres Handeln inszenierten und ihre Lösungsreservoirs als vollständig definierten. Sie entspricht aber (vgl. Pfadenhauer 2003, Kap. 5 und 6) einem ebenfalls von Pfadenhauer beschriebenen Typus des postmodernen, verunsicherten Professionellen, welcher seinen Vorrat an Problemlösungen situations- und fallbezogen, mit pragmatistisch ließe sich demnach ergänzen: experimentell erweitere.

Das mit Problemrahmungen experimentierende Expertenhandeln wird weder von Schön, noch auf einer allgemeineren Deutungsebene von Dewey, als geschlossenes, sich selbst erfüllendes oder neutrales Handeln gedeutet. Zu langfristig zufrieden stellenden Ergebnissen könne voraussichtlich nur dann gelangt werden, wenn auf die Widerstände in einer Situation in Bezug auf die eigenen Veränderungsversuche reflektiert werde. *Entscheidend sei die Zufriedenheit mit den Wirkungen des eigenen Handelns, dem ‚back-talk‘ der Situation.* Nur wenn gefalle, was als Wirkungen des eigenen Handelns interpretiert wird, könne davon ausgegangen werden, dass ein Problem als bewältigt angesehen wird. Die meines Erachtens provokante Formulierung ‚Do you like what you get?‘ – ‚Gefällt Dir, was Du bekommst?‘ dekonstruiert zugleich Vorstellungen einer Objektivität im technisch rationalen Sinn. Sie wird gewissermaßen ersetzt durch Vorstellungen einer Zufriedenheit der Beteiligten mit dem Ergebnis. Diese Zufriedenheit sei anzustreben, kommunikativ zu prüfen und normativ zu begründen (vgl. auch 5.3.3.).

Schön behauptet und begründet demnach, *der praktisch Handelnde habe ein Interesse daran, die unvertraute Situation in etwas zu transformieren, was ihm besser gefalle,*

*was er besser managen könne. Er nimmt an, Verstehen könne nicht ohne verändernde Einflussnahme erfolgen. Also lasse der Praktiker seine Hypothesen wahr werden, indem er die Situation ändert:*

„The practitioner makes his hypothesis come true. He acts as though his hypothesis were in the imperative mood. He says, in effect, ‘Let it be the case that X...’, and shapes the situation so that X becomes true” (Schön 1983, 149).

Aber dennoch seien Situationen nicht als vollständig manipulierbar zu denken. Sie könnten sich Veränderungsversuchen durch den Handelnden widersetzen (vgl. ebd., 150; vgl. auch Punkt 4.4.3. der vorliegenden Arbeit).

So äußert Dewey unter anderem die Ansicht, dass ein Beachten der Ausgangsbedingungen nicht bedeute, diese zu kopieren:

“Jedes Instrument, das in der Wirklichkeit eine Wirksamkeit ausüben soll, muß das in Rechnung stellen, was existiert (...). Aber ‚in Rechnung stellen‘, achtgeben auf, ist etwas ganz anderes als buchstäbliche Übereinstimmung mit dem, was schon im Sein ist. Es ist eine Anpassung dessen, was vorher existierte, an die Erreichung einer Absicht“ (Dewey, 1929/2001, 208).

Dewey geht folglich davon aus, dass sich nicht ausschließlich das Handeln den Bedingungen anpasst, sondern *das das Handeln auch eine Anpassung der Bedingungen an die verfolgten Absichten herstellt*. Es verändert die Situation im Hinblick auf die selbst gesetzten Handlungsziele. Schöns Auffassung, dass Probleme in einer Weise zu rahmen versucht werden, dass die Folgen gefallen, lässt sich als eine Entsprechung zu dieser Meinung Deweys lesen.

Reflektierendes Handeln wird von Schön metaphorisch also als ein nachdenkliches Experimentieren in zunächst unklaren oder unbestimmten Situation beschrieben, das idealtypisch aber weder willkürlich, noch naiv stattfinden solle. Auch bewertet Schön das starre Befolgen ausschließlich technisch rational entworfener Normen nicht als empfehlenswert. *Als ein Idealtypus scheint ‚reflection-in-action‘ vielmehr konstruktivistischen und pragmatistischen Auffassungen gerecht werden zu sollen:* Es wird von einer Vorläufigkeit des Wissens ausgegangen, die Normativität des Handelns wird an demokratisch-solidarischen Idealen entworfen, die ein Denken in Hierarchien schwächen und ein Denken in Wechselseitigkeiten begründen (s.u.) und die Vorstellungen über Handeln werden vorrangig mit Prozessen und weniger mit Eigenschaften begründet. Sie werden auch als etwas begründet, das nicht besessen werde, sondern je neu handelnd herzustellen sei. Es

lässt sich folglich pointieren, dass Auffassungen über reflektierendes Sportlehrerhandeln nicht an Vorstellungen über Wahrheit(en) zu orientieren wären, sondern dass angenommen werden darf, *dass Bedeutungszuschreibungen auch das Interesse des reflektierenden Sportlehrers leiten.*

Darüber hinaus wird ‚reflection-in-action‘ von Schön als ein Agieren in virtuellen Welten beschrieben (Schön 1983, 157-162). Das Sinnieren *in* einem Problem *über* dieses Problem, sei es in Interaktion mit anderen, allein oder auch mit Materialien experimentierend, interpretiert Schön als Verlangsamung und Reduktion. Die Möglichkeit des Experimentierens sei durch Reversibilität gekennzeichnet: Was keine zufrieden stellenden Wirkungen hervorrufe, sei neu zu entwerfen. Indem die persönliche Vorstellungskraft eingesetzt wird, ‚taucht‘ metaphorisch gesprochen die Praktikerin ‚ab‘ und ‚wieder auf‘, um das in der virtuellen Welt Erdachte mit den spürbaren Bedingungen der Praxis abzugleichen und auf Kompatibilität zu prüfen (vgl. Schön 1983, 159). Auf den ersten Blick scheint Schön ‚reflection-in-action‘ in dieser Hinsicht in ähnlicher Weise zu deuten, wie Reflexion traditionell verstanden wird: als ein verlangsamtes, reversibles, sich versenkendes Denken, das mit Möglichkeiten spielt. Hier scheinen sich Grenzen des Machbaren während eines Handelns unter Druck, wie besonders Sportlehrerhandeln auch bezeichnet werden kann, abzuzeichnen. Doch sollte Schöns Beschreibung erneut nicht dualistisch ausgelegt werden. Auch die Virtualität der ‚reflection-in-action‘ wird von ihm nicht als handlungsferner Vorgang beschrieben, sondern als im Handeln des Experten aufgehoben. Das Spiel mit den Möglichkeiten findet ‚on-the-spot‘ mit dem Material (z.B. im Fall des Architekten- oder Ingenieurhandelns) oder im Gespräch mit dem Klienten (z.B. im Fall des Psychotherapeuten) statt. Es ist handelnde Erprobung, ein Denken im Handeln. Es lässt sich als ein Denkhandeln interpretieren, da es eben nicht nur gedanklich und in Entfernung, sondern in handelnder Konversation mit der Situation (Material, Personen) vollzogen werden könne. .

Schön möchte aber ‚reflection-in-action‘ gerade nicht so verstanden wissen, dass sie allein auf vermeintlich geheimnisvollen Vorstellungen von Kreativität oder Intuition basiere. Er betont, dass die Fähigkeit des ‚Sehen als‘ und ‚So tun als ob‘ entscheidend sei und dass diese zu einem großen Grad als wissenschaftlich untersuch- und beschreibbar zu deuten seien, wie im vorherigen Unterpunkt hier

auch erläutert. Schön betont weiter, dass in den virtuellen ‚reflection-in-action‘-Welten keineswegs alles möglich sei. Gerade im Hinblick auf den angestrebten praktischen Nutzen für das Handeln als Experte seien die virtuell entworfenen Optionen praktisch beschränkt. Dennoch könne das virtuelle Entwerfen von Ideen die Fähigkeit zur ‚reflection-in-action‘ entwickeln:

„And practice in the construction, maintenance, and use of virtual worlds develops the capacity for reflection-in-action which we call artistry“ (Schön 1983, 162).

Der Vorgang einer ‚reflection-in-action‘ resultiere aus der Bereitschaft und Fähigkeit, einmal vorgenommene Rahmungen in der Handlungsgegenwart (s.o.) aufzubrechen und durch neue zu ersetzen, wenn die Folgen nicht gefallen. Es sei sozusagen ein doppeltes Sehvermögen zu entwickeln. Dies aber werde im Verlauf des Forschungs- und Handlungsprozesses immer schwieriger:

„His choices become more committing; his moves, more nearly irreversible. As the risk of uncertainty increases, so does the temptation to treat the view as the reality“ (Schön 1983, 164).

Die Entscheidungen für oder gegen eine Problemrahmung werden also zunehmend verbindlicher in dem Sinn, dass ein Zurückschreiten schwieriger wird. Die nicht zu kontrollierenden Wirkungen des Handelns entwickeln eine Eigendynamik und Beschränkungen. Sie bilden den ‚back-talk‘ der Situation auf den hin nicht nur agiert, sondern besonders re-agierte wird und der die erdachten oder erwünschten Möglichkeiten für ein Agieren fördern oder hemmen kann. ‚Reflection-in-action‘ werde aus diesem Grund hilfreicher als ein nicht-lineares Denken vorgestellt, das sich iterativ und damit rückgekoppelt an vorherige Handlungen vollziehe. Iterativität, Rückkopplung und Nicht-Linearität bezeichnen zugleich Vorstellungen aus simulativen, naturwissenschaftlichen Chaosforschungen. Es wäre denkbar, dass z.B. auch aus diesen Forschungsfeldern und den dort entwickelten Sprachspielen anregende Deutungs- und Beschreibungsweisen für Überlegungen zum Sportlehrerinnenhandeln zu entwickeln sein könnten. Der Gedanke wird hier jedoch nur erwähnt und nicht verfolgt.

Mit seinen Ausführungen über reflektierendes Handeln möchte Schön vor allem einen Kontrapunkt zu einer spezifischen Weise des Handelns von Experten setzen, die er als verbreitet und etabliert bewertet. Er beschreibt diese

Handlungsweise als „self-reinforcing system of knowing-in-practice“ (Schön 1983, 226; vgl. insgesamt 210-235). Schön identifiziert das dieser Handlungsweise zugrunde gelegte Verständnis in Anlehnung an Vorarbeiten von ihm und Argyris (vgl. Argyris & Schön 1974) idealtypisch als „model-I-theory“ (Schön 1983, 228) und arbeitet heraus, wie dieses Handlungsverständnis zu beschreiben sei und inwiefern es ‚reflection-in-action‘ begrenze. Er leistet damit eine normative Rahmung für sein Verständnis von ‚reflection-in-action‘, die nicht außer Acht gelassen werden sollte, wenn auch in der Rezeption Schöns dem Anspruch Rechnung getragen werden soll, das Für-wahr-Gehaltene „im Lichte der Gründe auf die sich die Ansicht stützt“ (Dewey 1910/2002a, 11) einer Prüfung zugänglich zu machen.

#### 5.2.4. ‚Reflection-in-action‘ als normatives Ideal

Schöns normatives Vorverständnis des Handelns der Experten grenzt sich von Vorstellungen ab, die er als „model-I-theory“ bezeichnet und die besonders eine Einseitigkeit der Verantwortlichkeit begründen würden. In einem solchen Handlungsverständnis würden Aufgabendefinition und -kontrolle einseitig durch die Expertin geleistet. Infolge einer metaphorischen Vorstellung vom eigenen Handeln als „win/lose interactions with others“ (ebd.) werde auch der Schutz der eigenen wie der Person des Klienten einseitig geleistet: im ersten Fall ohne zu prüfen, ob dies überhaupt nötig ist, im zweiten Fall ohne zu prüfen, ob der Klient überhaupt Schutz wünscht. In Handlungsweisen, die solchen Normen folgten, würden Probleme in einer Weise gerahmt und zu lösen versucht, die als „strategy of mystery and mastery“ (ebd., 227) beschrieben werden könne. Die eigene Expertise und Meisterschaft würde dann als Mysterium inszeniert. Die Weise, wie die Rahmung der Expertenrolle und des Problems innerhalb eines Modell-I-Verständnisses durchgeführt wird, sei als ein selbst-verstärkendes System zu bewerten:

„One could say either that he has framed role and problems to suit his theory of action, or that he has evolved theory of action suited to the role and problems he has framed“ (Schön 1983, 228).

Schön hält fest, dass Experten sich in der beschriebenen einseitigen Ausrichtung auf Kontrolle und Situationssteuerung ihre Möglichkeiten zur

‚reflection-in-action‘ einschränken. Die dargestellte Handlungsstrategie tendiere gar zu einer Immunisierung gegen Reflexion allgemein und ‚reflection-in-action‘ im Besonderen.

‚Reflection-in-action‘, wie Schön sie entwirft, solle dagegen idealtypisch einer so genannten Modell-II-Theorie des Handelns entsprechen. Hierbei bemühe sich ein Experte um eine Bilateralität der Verantwortlichkeit, Problemdefinition, Informationsverarbeitung und ähnlichem mehr. Der Klient werde unter dieser Voraussetzung als ein Partner gedeutet, dem im gleichen Maße wie dem Experten Wahlfreiheit zuzuschreiben sei. Es sei Aufgabe der Expertin, Bedingungen für eine freie und informierte Wahl sowie für ein Bewusstsein für die eine Wahl entscheidenden Werte herzustellen. Es sei eine Validität der Informationen anzustreben, die sich in der Möglichkeit zu validen Zuschreibungen beweisen könne. Es sei ebenso zu versuchen, die Wahrscheinlichkeit von einer nicht bloß formalen, sondern möglichst überzeugten inneren Verpflichtung bei zu treffenden Entscheidungen zu erhöhen, wie auch zu versuchen sei, die Wahrscheinlichkeit zur Erreichung einer Zufriedenheit zu erhöhen (vgl. Schön 1983, 231). Schön stellt heraus, dass diese Modell-II-Variante des Expertenhandelns zwar mit mehr Risiken und Hindernissen verbunden sei, seiner Meinung nach aber die Chancen zur Kreation einer zufriedenstellenden Lösung steigere, da er davon ausgeht, dass die auf diesem Wege entstehende Bewegung und Dynamik des Reflektierens einen Lernen zwischen Expertin und Klientin befördere, das ein Entwerfen von Wahlmöglichkeitsnetzen unterstützen und verfeinern helfen könnte.

‚Reflection-in-action‘ wird metaphorisch als eine *reflektierende Konversation mit der Situation* beschrieben (vgl. dazu auch Schierz, Thiele & Fischer 2006, 52-56). Entsprechend sei auch die Beziehung zum Klienten, oder allgemeiner: zu an einem Problem Beteiligten, als eine reflektierende Konversation zu gestalten:

„Just as reflective practice takes the form of a reflective conversation with the situation, so the reflective practitioner’s relation with the client takes the form of a literally reflective conversation” (Schön 1983, 295).

Allen von Schön analysierten Fällen ist gemeinsam, dass ein Problem konstruiert wird, weil für das als problematisch Definierte ein Verstehensansatz benötigt werde. Die forschende Praktikerin gestalte die Situation bewusst: Sie erlegt ihr einen Rahmen auf, innerhalb dessen sie verstehen und agieren kann. Gefallen in

diesem ersten Verstehensansatz die hervorgerufenen Folgen nicht, könne der Handlungsversuch bei Experten, die ihre beruflichen Handlungen im Sinne der Modell-II-Theorie interpretieren, in eine ‚reflection-in-action‘ führen: Der Verstehensversuch werde dann zur Untersuchung in Form eines Rahmen-Experiments: Wenn die erste Rahmung keine zufrieden stellenden Folgen herbeiführe und die Expertin offen für den dies signalisierenden ‚back-talk‘ bleibe, beständen gute Ausgangsbedingungen, um Handlungsfolgen und unerwünschte Nebeneffekte zu reflektieren und die Bereitschaft für eine neue Rahmung zu zeigen. ‚Reflection-in-action‘ bedeute handelnd zu reflektieren, mit Problemrahmungen zu experimentieren und diese als Konstruktionen zu verstehen. Dies kann als Versuch ausgelegt werden, Unbekanntes über Bekanntes in den Griff zu nehmen, ansatzweise zu verstehen, ‚aufzuschließen‘. Es wurde auch erläutert, inwiefern Dewey dieser Verbindung besondere Bedeutung zuschreibt.

Schöns Idee der ‚reflection-in-action‘ liest sich in vielerlei Hinsicht als metaphorisch neu beschriebene und empirisch begründete Version dessen, was Dewey als „Reflektierendes Denken“ (Dewey 1910/2002a, 6) bezeichnet und als „Problem, richtige Denkgewohnheiten zu erlangen“ (ebd.) bearbeitet. Das reflektierende Denken prüft seiner Meinung nach Für-wahr-Gehaltenes. Es versuche, eine Folgerichtigkeit der Gedanken herzustellen, konzentriere sich auf begründete Urteile über Beziehungen und formuliere Schlüsse. Reflektierendes Denken suche nach Anhaltspunkten, einem Wink oder Fingerzeig, um das, was unvertraut oder rätselhaft erscheint, begreifen zu können (vgl. Dewey 1910/2002a, 9-12).

Innerhalb dieses Prozesses von Rahmen-Experimenten innerhalb einer ‚reflection-in-action‘ werden mannigfaltige Variationsmöglichkeiten in der Ausgestaltung folgender Bedingungen angenommen: Das Medien-, Sprach- oder Wissensrepertoire, das die Experten zur Beschreibung der Situation und zur Durchführung der Rahmen-Experimente verwenden, kann als hochgradig speziell bewertet werden. Das Wertsystem<sup>165</sup>, welches sie in die Situation einbringen, die

---

<sup>165</sup> Die Konstanz des Wertsystems sei eine wesentliche Bedingung von ‚reflection-in-action‘, weil es das Denken und Handeln des Experten leite und seine Ein- und Wertschätzungen des back-talks überhaupt erst erlaube. Ein plötzlicher Wechsel von einem Wertsystem ins andere sei für eine normativ klare und wirkungsvolle ‚reflection-in-action‘ undenkbar. Der Prozess würde zerfallen in unverbundene Einzelepisoden. Die Konstanz des Wertsystems ermögliche es dem Experten, den Schlusspunkt unter seinen Problemlösungsprozess zu setzen.

‚übergreifenden‘ Theorien („overarching theories“), bezüglich derer Sinn zugeschrieben und Handlungen entworfen werden, die Rollenrahmungen, die die Aufgabendefinition und institutionelle Positionierung festlegen – auch diese Vorstellungen gestalten ‚reflection-in-action‘ jeweils sehr persönlich. Gleichzeitig schreibt Schön ihnen, wo sie bewusst reflektiert werden, das Potenzial zu, reflektierend handelnden Experten eine relativ solide Referenz bieten zu können, von welcher ausgehend sie ihre Rahmungen und Ideen her entwickeln und begründen können (vgl. Schön 1983, 270). Schön betont, dass die übergreifenden Theorien (overarching theories) nicht so vorzustellen seien, dass sie Regeln in Form von Rezepten bereitstellten, die nur 1:1 angewendet würden, sondern dass sie eher eine Sprache lieferten, von welcher spezifische Beschreibungen und Themen konstruiert werden könnten und andere nicht. Auf der Basis dieser Sprache würden dann die eigenen Interpretationen entwickelt und zugleich die Entwicklungsmöglichkeiten durch sie begrenzt.

Mit der Idee einer ‚reflection-in-action‘ zielt Schön auf eine Transformation des traditionellen Verständnisses von Beratung, welches er als eher hierarchisch und technisch-rational beschreibt. Professionelle Beratung in einem traditionellen Verständnis konzentrierte sich auf die Lösung von Problemen konzentrierte und reflektierte nicht die Rahmung derselben. Im wörtlichen Sinne eines reflektierenden Gesprächs aber bestünden gute Chancen, dass eine Expertin auch ihr technisches oder routiniertes Problembewältigungswissen als „embedded in a context of meanings“ (Schön 1983, 295) wahrnimmt, was auch bedeuten kann, dass die Handlungen der Experten andere Bedeutungen für eine Gesprächspartnerin haben können, als beabsichtigt. Sie setzt dann im idealen Fall nicht nur bei sich selbst, sondern auch beim Ratsuchenden ein Meinungs-, Wissens- und Planungs-Vermögen voraus.

Im Sinne einer Modell-II-Theorie reflektierend ein Problem zu bewältigen hieße weiter, die möglichen anderen, nicht beabsichtigten Bedeutungen zum Thema zu machen und das eigene Verständnis für Ratsuchende zugänglich zu machen. Dies aber impliziere für einen reflektierenden Praktiker „that he needs often to reflect anew on what he knows“ (Schön 1983, 295). Reflektierend zu beraten, bedeutet dann auch die Bereitschaft das, was als das Gewusste vorausgesetzt wird, hinsichtlich seiner unbeabsichtigten Bedeutungsmöglichkeiten in Frage zu stellen. Während Schön also hohe Ansprüche formuliert, rechtfertigt er

die Erwartung einer Umsetzbarkeit von ‚reflection-in-action‘ zugleich mit empirischen Analysen. In mancher Hinsicht könnten die von ihm formulierten Ansprüche wohl auch in anderen Untersuchungen sozialer Kommunikation nachgewiesen werden, man denke z.B. an Stichworte wie ‚sensible Wahrnehmung von Vielfalt‘, ‚Reflexion von Bedeutungszuschreibungen‘, ‚Selbstinfragestellung‘, ‚Empathie‘, ‚Forscherdrang‘ o.a.m., Daneben betont Schön aber, dass seine Sollformulierungen für die spezielle Situation der Kommunikation zwischen Beratern und Ratsuchenden kaum einem ‚mainstream‘ folgen (vgl. ebd.). Schön geht davon aus, dass der Autoritätsanspruch der Beraterin traditionell hoch sei und eher durch Handlungsweisen untermauert werde, die ihr Spezialwissen in den Interaktionen mit den Ratsuchenden in den Vordergrund stellten und ein mögliches Spezialwissen des Klienten in der Regel nicht voraussetzen würden.

Pfadenhauer (1998) beschreibt meines Erachtens die selbe Auffassung metaphorisch als institutionalisierte „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (ebd., 295; vgl. auch dies. 2003) und argumentiert, dass es einem strukturfunktionalistischen Modell der Berufssoziologie entspreche, Professionalität als eine *substanzielle* Qualifikation zu deuten, die für sich den Besitz von Sonderwissen beanspruche und die Qualität der Leistung als einen objektiven Tatbestand betrachte. Professionalität werde in diesem Verständnis nicht in Frage gestellt, sondern als ein Darstellungsproblem behandelt, das mittels Inszenierungsleistungen Professionalität glaubhaft zu machen suche, aber nicht belege oder legitimiere. Pfadenhauer bewertet solche Inszenierungen von Professionalität nicht als Besonderheit, sondern als alltäglich (vgl. Pfadenhauer 1998, 296) und begründet dies später in einer eigenen empirischen Untersuchung (vgl. Pfadenhauer 2003). Solche Wissens- und Kompetenzdarstellungen bewertet Schön als stabil und einseitig, was Möglichkeiten einer ‚reflection-in-action‘ begrenze. Er argumentiert, dass es hilfreich sein könnte, die *Beziehung zwischen Beratendem und Ratsuchendem als eine zu deuten, die zunächst von einer Situation anfänglichem Nicht-Verstehens und Nicht-Akzeptierens ausgehe*. Die Bereitschaft zur Einwilligung in einen „reflective contract“ (Schön 1983, 296), nicht verstanden als Schriftstück, sondern als handelnd herzustellendes Verhältnis, ermögliche dann aber die Bereitschaft, den eigenen Unglauben beider Beteiligten zunächst aufzuschieben und womöglich aufzuheben.

Schön sieht selbst den hohen und schwierigen Anspruch, einen solchen Vertrag umzusetzen. Hier werden hohe Zeitumfänge, Risikobereitschaft, Offenheit im Umgang mit eigenen Schwächen und Unsicherheiten u.a.m. genannt. Beratende würden als „researcher-in-practice“ agieren und in einen Prozess der „self-education“ eintreten. Die Beratungspraxis würde dann idealiter zur ‚Quelle‘ ihrer eigenen Erneuerung. Die Ratsuchenden oder Beratungsbedürftigen hätten sich andererseits von einer Mystifizierung des Experten zu lösen und selbst eine reflektierende Haltung zu entwickeln, indem sie ihre Fähigkeit, Fragen zu stellen, einsetzen. Der solchermaßen „kompetente“ Ratsuchende (Schön spricht von „competent client“; ebd. 302) sei dem reflektierenden Fachmann in vielerlei Hinsicht ähnlich. Die Beziehung werde aktiv hergestellt, Sieg-und-Niederlage-Deutungen (Model-I-Verhalten) fänden bestenfalls nicht statt, denn daraus erwachsen häufig unkorrigierbare Fehler, die das Model-I-Verhalten verstärkten. Es gelte, ein defensives Verhalten der Ratsuchenden zu vermeiden oder zu lösen, besonders aber als Beraterin selbst nicht die Ursache dafür zu sein (vgl. Schön 1983, 306). Trotz aller Schwierigkeiten und des hohen Anspruchs, zeigt Schön an Beispielen und äußert dies als Meinung auch ausdrücklich, dass einige der genannten Bedingungen, die er als günstig für einen „reflective contract“ bewertet, durchaus in Handlungspraxen beschreibbar zu sein scheinen (vgl. ebd., 307).

#### 5.2.5. Fazit zur ‚reflection-in-action‘

Indem Schön eine begründete Beschreibung dessen vorschlägt, was aus der Tradition des Positivismus und einer technischen Rationalität heraus verbreitet als Mythos entworfen worden sei – einem Wissen- und Denken-im-Tun – ergänzt er in pragmatistischer Weise ausschließlich dualistische Sichtweisen um verbindungssuchende. Er rechtfertigt Auffassungen über eine Verwobenheit von Denken und Handeln, wie sie in Kapitel 3 der vorliegenden Untersuchung bereits als ‚Synthese‘ und als ‚Denkhandeln‘ metaphorisch neu beschrieben wurden. Schön erläutert diese Auffassung auch wie folgt:

„The fear that reflection-in-action will trigger an infinite regress of reflection derives from an unexamined dichotomy of thought and action. If we separate thinking from doing, seeing thought only as a preparation for action and action only as an implementation of thought, then it is easy to believe that when we step into the separate domain of thought we will become lost in an

infinite regress of thinking about thinking. But in actual reflection-in-action, as we have seen, doing and thinking are complementary. (...) Each feeds the other, and each sets boundaries for the other. (...) It is true, certainly, that an inquirer's continuing conversation with his situation may lead, open-endedly, to renewal of reflection. When a practitioner keeps inquiry moving, however, he does not abstain from action in order to sink into endless thought. Continuity of inquiry entails a continual interweaving of thinking and doing" (Schön 1983, 280).

Schön argumentiert und begründet also vor allem die Auffassung, dass *Praktikerinnen oft über ihre Handlungen nachdenken, während sie noch handeln*. Er beschreibt ‚reflection-in-action‘ in gekonnten problembearbeitenden Handlungen nicht als Ausnahme, sondern als etwas, das dort als häufig vorgestellt werden darf, wo das Verhältnis zwischen Ratsuchendem und Ratgebendem eher im Sinne der Modell-II-Theorie ausgelegt wird. Aber Schön begründet auch, dass ‚*knowing-in-practice‘ als eine stabile, zur Selbstbestätigung neigende Komplexität vorgestellt werden sollte*. Diese Neigung führe dann eher zur Begrenzung von ‚reflection-in-action‘ und weniger zu ihrer Entfaltung. Wo Reflexion allein über die Lösung eines Problems entworfen werde, die Rahmung des Problems aber nicht reflektiert werde, könne von stabilen ‚knowing-in-practice‘-Einflüssen ausgegangen werden. ‚Reflection-in-action‘ werde besonders in der Weise begrenzt, dass Reflexionen zweiter Ordnung, also über die eigene Reflexions- und Handlungsweise, fehle. Besonders aber geht es Schön um die Rechtfertigung seiner Sichtweise, dass ‚*reflection-in-action‘ als analysier- und beschreibbar auszulegen sei und nicht als ein Mysterium der ‚Intuition‘* (vgl. ebd., 276). Zwar seien die Beschreibungen notwendig unvollständig, kreativ und konstruiert, aber ein Phänomen-an-sich sei ohnehin nicht abzubilden. Die Unvollständigkeit der Beschreibung sei nicht als Hindernis für eine Untersuchung, Anregung, Durchführung oder gar Übung und Vermittlung von ‚reflection-in-action‘ zu betrachten, die ebenfalls Ansprüche an eine wissenschaftliche Strenge und Genauigkeit zu erfüllen habe. Eine hohe Bedeutsamkeit läge darin, zu lernen, *sich Möglichkeiten für ‚reflection-in-action‘ zu kreieren* (vgl. Schön 1983, 279). Nicht die Frage, ob reflektiert wird oder werden soll, sondern welche Weise von Reflexion am besten bei Problemen helfe, sei zu stellen. Denken und Handeln seien nicht so sehr dualistisch, sondern stärker komplementär zu beschreiben, denn die Analysen Schöns begründen eine gegenseitige Bedingtheit, Wechselseitigkeit, Verwobenheit und Abhängigkeit, oder wie Schön es ausdrückt: Denken und Handeln nähren und begrenzen sich gegenseitig (vgl. ebd., 280). Die verbreitete Furcht, zu reflektieren

könne die Praxis paralisieren, entstamme dem nicht hinterfragten technischen Rationalitätsmodell und trifft Schöns Ansicht zufolge allenfalls auf Extremsituationen zu (z.B. Höchstgefahr).

### 5.3. Anschlüsse für Beschreibungsweisen des Sportlehrerinnenhandelns

Den Ausführungen Schöns, wie reflektierendes Handeln von Fachleuten begründet werden könnte, wurde in dem vorliegenden Kapitel viel Raum gegeben. Die geleistete Ausführlichkeit der Rezeption trägt der Einschätzung Rechnung, dass Schöns Konstruktionen in besonderer Weise gewinnbringend für sportpädagogische Beschreibungsweisen von reflektierendem Sportlehrerinnenhandeln sein könnten: Er differenziert und begründet Weisen praktischen Handelns, die als schwer beschreibbar gelten. Er unternimmt dies in einem normativen Referenzrahmen, den ich als konstruktivistisch und pragmatistisch einordne und in vielen Hinsichten als überzeugend bewerte. Dass er dabei auch stark kognitivistisch argumentiert, wird hier festgestellt, ohne es zu bewerten.

Auch Schön gibt in seiner Untersuchung Handlungen Vorrang. Er legt dabei den Schwerpunkt auf die Untersuchung von Prozessen, weniger von Eigenschaften. Beide Orientierungen werden in der vorliegenden Arbeit aber nicht als Gegensätze, sondern als Forschungsweisen ausgelegt, die als legitimiert gelten können und in unterschiedlich nahen oder fernen Verhältnissen zueinander gedacht werden können. Dass in der vorliegenden Untersuchung eine Betonung und starke Argumentation für die idealtypisch entworfene ‚Kunstfigur‘ einer ‚Wissenschaft des Werdens‘ unternommen wird, wurde von Beginn an mit der Auffassung begründet, dass hier ein ‚Nachholbedarf‘ gesehen wird.

Nun werden Schöns Vorstellungen von einer ‚reflection-in-action‘ in Zusammenhängen erforscht, die dem Thema des Sportlehrerinnenhandelns in mancher Hinsicht eher fern als nah zu stehen scheinen. Er analysiert das Handeln eines Stadtplaners, Psychotherapeuten, Ingenieurs oder Architekten, um das Handeln von Experten genauer beschreiben und begründen zu können und die Vorstellung, es handele sich um ein Mysterium, zu schwächen. Er spricht von Experten und Klienten und entwirft als Ideal ihrer Beziehung zueinander Vorstellungen von Wechselseitigkeit hinsichtlich Wissen, Kompetenz und

Reflexionsvermögen. Vorstellungen von Klienten lassen sich aber nicht ohne weiteres auf Vorstellungen von Schülern applizieren. Erstere wünschen Beratungsleistungen, treten in der Regel freiwillig in die Kommunikation mit Expertinnen ein und haben dazu auch eine akute Veranlassung, nämlich die eines die Existenz verunsichernden Problems (vgl. Stichweh 1996; Combe & Helsper 1996), zu dessen Bewältigung Hilfe benötigt wird. Schülerinnen werden zur Kommunikation mit Lehrerinnen verpflichtet. Bildungspolitische und pädagogische Inhaber einer Definitionsmacht legitimieren die Auffassung, dass ein die Existenz verunsicherndes Problem für Heranwachsende in einem Defizit an Wissen, Können, Reife u.ä. gesehen werden könne. Lehrer lassen sich aus dieser Perspektive dann als eingesetzte Experten zur Bewältigung dieses Problems deuten. Lehrer werden nun wohl auch als mit Beratung beauftragt beschrieben (vgl. dazu sportpädagogisch z.B. Köppe 2002; Bräutigam 2003) , jedoch wird diese Aufgabe nicht als vorrangig und schon gar nicht als ausschließlich beschrieben. Die bedeutsamen Leistungen von Lehrern werden vordringlich als Vermittlung und Erziehung beschrieben, wenngleich letzteres allgemein- wie sportpädagogisch immer auch kritisch kommentiert wird (vgl. z.B. Giesecke 1985; ders. 2001; Volkamer 1987).

Schön schreibt nun aber über Beratungs- und nicht über Erziehungshandeln. Eine Frage, die sich hier meiner Ansicht nach anschließen ließe lautet, *ob erziehendes Sportlehrerinnenhandeln sich womöglich zufriedenstellend als beratendes Sportlehrerhandeln begründen ließe*. Ich halte das besonders vor dem Hintergrund einer Erziehungs- und Bildungsvorstellung für verfolgenswert, die direkte Wirkmöglichkeiten zunehmend skeptischer reflektiert und z.B. im Sinne Deweys Erziehung nicht als Tat und Leistung des Erziehenden, sondern als Kraft und Leistung des Heranwachsenden deutet (vgl. 4.3.5.). Gegenwärtig ist aber von einer etablierten Unterscheidung der Vorstellungen über ‚Beratung‘ und ‚Erziehung‘ auszugehen. Den Schüler also vorrangig als Klienten – als kompetenten Klienten zu deuten und die Sportlehrerin vorrangig als Beraterin, erscheint zumindest unvertraut sowie diskussions- und begründungsbedürftig.

Da es mir in der vorgelegten Untersuchung aber nicht um eine solche professionstheoretische Rollendiskussion geht, sondern darum, Verbindungen zwischen Beschreibungsweisen innerhalb und außerhalb der eigenen Disziplin herzustellen, die Handlungsvorstellungen problematisieren, genügt an dieser Stelle

die Feststellung, dass Schön ein Sprachspiel verwendet, dessen Vorannahmen und Formulierungen, kulturell wie theoriebezogen, nicht fraglos auf die Problematisierung von Sportlehrerhandeln applizierbar erscheinen. Obwohl damit ein Problem für die Überlegungen der vorliegenden Arbeit definiert werden kann, wird dieses nicht als ein Ausschlusskriterium bewertet. Eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit diesem Problem, wie sie hier in einem ersten, nicht abschließenden Schritt unternommen wurde, wird als notwendig betrachtet, nicht aber als ein Hinderungsgrund bewertet, Schöns Gedanken für konstruktive Anschlüsse sportpädagogischer Beschreibungsweisen nutzen zu können. Für Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln werden die differenzierten Vorstellungen von gekonntem Handeln im Umgang mit Problemen, für die kein Rückgriff auf Standardlösungen verfügbar erscheint, als hilfreich und bisherige Perspektiven erweiternd bewertet. Schöns pragmatistische und konstruktivistische Sichtweisen werden als Orientierung an Vorstellungen über Werden interpretiert, die den Umgang mit dem sich Verändernden, dem Akzidentiellen, Zufälligen und Kontingenten zum Forschungsproblem machen. In der vorliegenden Arbeit wurde wiederkehrend begründet, dass diese Problematisierungen in einen engen Zusammenhang mit den Weisen, wie Sportlehrerinnenhandeln beschrieben werden könnte, gestellt werden können.

Schöns Entwurf des „Reflective Practitioners“ könnte für Überlegungen zum Sportlehrerhandeln in der Hinsicht gewinnbringend sein, dass unter diesen Vorannahmen, Vorstellungen über Vollzugsweisen von fachmännischem Handeln zur Verfügung stehen, die sich als nützlich für Beschreibungen von Sportlehrerinnenhandeln erweisen könnten. So liegen beispielsweise Anschlüsse zu den von Lüsebrink bearbeiteten Vorstellungen Oevermanns nahe, die es erlauben Verbindungen zwischen Schöns ‚reflective practitioner‘ und Oevermanns Vorstellung von einem wissenschaftlichen oder professionellen Habitus zu ziehen (vgl. Lüsebrink 2006, 15ff.). Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde mehrfach begründet, dass Problematisierungen von Sportlehrerinnenhandeln um Ideen erweiterbar erscheinen, die Handlungen gedanklich den Vorrang geben und dabei weniger dualistischen, als eher pluralistischen oder relationistischen Perspektiven folgen. Schön formuliert einen Vorschlag, wie Könnerschaft, Expertise, Professionalität oder ähnliches vorgestellt und beschrieben werden könnten. Da diese metaphorischen Bezeichnungen als aktuelle Forschungsinteressen in

sportpädagogischen Untersuchungen zu beobachten sind, ist auf der Grundlage der hier vorgestellten Rezeption Schöns eine Prüfung seiner Thesen für solche sportpädagogische Fragestellungen möglich, die Sportlehrerhandeln differenzieren und für die Praxis hilfreich beschreiben möchten. Welche Überlegungen lassen sich nun für Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln daraus entwickeln?

Schöns Überlegungen ließen sich für Fort- und Ausbildungspraxen darauf hin prüfen, inwiefern sie eine Interpretationsfolie zur Diskussion pädagogischer Normen und zum Entwerfen konkreter Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Problemen im Unterricht bieten könnten. Eine Stärke dieser möglichen Interpretationsfolie läge meiner Ansicht nach in der *Praxisnähe* der Ideen, die ich darin begründet sehe, dass *Handlungen Vorrang* gegeben wird und Prozesse zum Untersuchungsanlass genommen werden. Im Verlauf der Arbeit wurde wiederholt argumentiert, dass sportpädagogische Beschreibungen des Sportlehrerinnenhandelns um handlungstheoretische, und hier besonders um solche, die von einer Kontingenz und Unsicherheit des Handelns ausgehen erweiterbar erscheinen. Pragmatistische und professionalitätstheoretische Denkansätze zeigen diese Orientierungen gleichermaßen, was als auffällige Verbindung und Ähnlichkeit bewertet werden darf. Wo in solcher Weise veranlagte sportpädagogische Denkansätze existieren, lassen sie sich erweitern. Dies zeigten bereits Kapitel 3 und 4 an ausgewählten Ansatzpunkten und dies lässt sich hinsichtlich aktueller Argumentationen für sportpädagogische Fallarbeit sagen: Schöns Ideen werden dort bisher nur sehr vereinzelt zitiert (vgl. Lüsebrink 2006, 40-44; Schierz & Thiele 2002a; dies. 2002b). Eine ausführliche und konsequente Überprüfung seiner Sichtweisen im Hinblick auf Stärken und Schwächen für methodische Überlegungen zur Fallarbeit oder für normative Begründungsleistungen dessen, was als ‚gutes‘ Sportlehrerhandeln vorgestellt wird, ist bisher nicht zu beobachten. Schöns Ausgangsfrage ist ja gerade die nach der Erlernbarkeit dieser, traditionell als Mysterium gedeuteten Leistung. Nicht umsonst präsentiert er vier Jahre nach dem „Reflective Practitioner“ umfangreiche Überlegungen zu genau diesem Problem (vgl. Schön 1987). Die anglo-amerikanische Forschung hat diese von Schön aufgeworfene Frage und seine Antwortsuche in zahlreichen Untersuchungen über die Besonderheit des Wissens,

Denkens und Entscheidens von Lehrern aufgenommen und vielfältig bearbeitet<sup>166</sup> (vgl. z.B. Valli 1992; McAninch 1993; Brookfield 1995; Clark 1995; Eraut 1995; Taggart & Wilson 1998; Day 1999; Parsons & Brown 2001). Auch diese Forschungen sind in der Sportpädagogik kaum rezipiert und einer kritischen Prüfung unterzogen worden. Sie zeigen aber Wege auf, wie die Idee des „Reflective Practitioners“ Vorstellungen von Lehrerhandeln befruchten und Fort- und Ausbildungskonzepte entwickeln helfen kann. Fast durchgängig sind die Überlegungen auch an unterschiedliche Ausprägungen von Fallarbeit verknüpft. Während lange Zeit vorwiegend kognitivistische Forschungen vorherrschten, welche die intellektuellen Kompetenzen der Lehrer bevorzugt untersuchten, rückt seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend auch der relationale Aspekt des Lehrerhandelns in den Mittelpunkt. Clark etwa stellt heraus:

„What is essential is to remember, to remind oneself, that the ultimate point of schooling is not technical, or legal, or political, or even academic, but relational” (Clark 1995, 4).

---

<sup>166</sup>Mit Christopher M. Clark verknüpft und von ihm selbst auf 1975 datiert (vgl. 1995, 9), ist der Beginn einer Forschung über Lehrerkognitionen (Research on Teacher Thinking) fest zu stellen. Der oben bereits erwähnten Unzufriedenheit mit traditionellen Forschungsphilosophien und -methoden zu Lehr-Lernprozessen wird mit einer gesteigerten Aufmerksamkeit auf die mentalen Akte der Lehrenden begegnet: Planungen, Entscheidungen und Überzeugungen, von denen angenommen wird, dass sie z.T. unsichtbar die Handlungen der Lehrenden beeinflussen, werden jetzt wissenschaftlich interessant. Dabei bleiben Clark/Lampert (1986 und Clark 1988) insgesamt sehr bescheiden in der Einschätzung der Möglichkeiten eines Beitrags von Unterrichtsforschung für schulische Praxis, eine Sichtweise, die z.B. von Floden und Klinzing (1990) kritisiert und als zu relativistisch bewertet wird. Shulman wiederum legt einen Schwerpunkt auf die Erforschung von Lehrerwissen (Research on Teacher Knowledge). Als Psychologe und mit Forschungserfahrungen im Feld der Mediziner-Ausbildung hat er mit dem provokanten Titel „It’s Harder to Teach in Class Than to Be a Physician“ (1984) früh auf die Anforderungen des Lehrerberufs hingewiesen. Experten-Novizen-Vergleiche und die Rolle des Wissens im Unterricht bilden das Hauptinteresse seiner Arbeiten, das jüngst in seinen Ansichten über den Stellenwert der Entwicklung von „pedagogies of uncertainty“ (Shulman 2005) und rückblickend auf seine 30-jährigen Forschungserfahrungen zusammengefasst wird. Sein Vorschlag zur Kategorisierung von Lehrerwissen findet sich vielfach zitiert und verwendet (vgl. Shulman 1987). Fenstermacher (1984) sowie Fenstermacher und Soltis (2004) wiederum bearbeiten Fragen der Annäherung von Theorie und Praxis im Lehrerhandeln besonders unter philosophischen Gesichtspunkten. Lampert (1985) hingegen macht als Lehrerin und Unterrichtsforscherin besonders auf die Schwierigkeiten eines ‚perfekten‘ Handelns aufmerksam und plädiert dafür, das Zurechtkommen mit Unterrichtsbelangen als bescheideneres Ziel besser zu begründen. In jüngerer Zeit lassen sich verschiedenen Entwürfe beobachten, wie Lehrerhandeln praxisrelevant beschrieben werden könnte: „Thoughtful Teaching“ (Clark 1995), „The Intuitive Practitioner“ (Atkinson & Claxton 2000) oder „Teaching as a Professional Discipline“ (Squires 1999) sind nur einige solcher Beispiele. Viele davon sind eng an Vorstellungen von Fallarbeit und Fallanalysen gebunden, wie etwa Schön (1991), Christensen, Garvin & Sweet (1992), Clark (1995), Calderhead und Shorrock (1997), Hamilton (1998). Neben der beeindruckenden Anzahl und Vielfalt von allgemein-pädagogischen Untersuchungen zur Professionalität des Lehrerhandelns, kann die sportpädagogische Veröffentlichungslage im englischen Sprachraum hinsichtlich der Anzahl und Aussagekraft in der Gesamtlage m.E. aber kaum überzeugen (vgl. z.B. Hellison & Templin 1991; Graham, Parker & Holt 2003).

Ebenfalls zählt zu diesen neueren Entwicklungen, dass Vorstellungen über die Intuition des Lehrerhandelns wissenschaftlich begründet und als bedeutsam gerechtfertigt werden (vgl. Atkinson & Claxton 2000):

„The concept of the intuitive practitioner offers new ways for understanding and interpreting professional practice. Essentially, it represents a reconceptualization and rehabilitation of Schöns (1983, 1987, 1991) original concept of the reflective practitioner (...)” (Atkinson & Claxton 2000, 4).

Besonders die Vorstellung vom Lehrer als Forscher wird zunehmend differenziert beschrieben und auch an Fallanalysen verdeutlicht bzw. mittels Angeboten für Fallbearbeitungen durch Lehrer mit diesen zu entwickeln versucht. So betont etwa Day, dass Unterrichten gerade nicht nur als Handwerk oder Kunstfertigkeit, sondern selbst als Wissenschaft zu deuten sei, um dieses über zielgerichtete Problematisierungen besser verstehen und entwickeln zu können:

„In this vision, teaching is more than a craft. It is an educational science and pedagogical art in which practice, knowledge about practice and values are treated as problematic” (Day 1999, 22).

Klassenräume werden zunehmend als Versuchsräume beschrieben, Lehrer als Angehörige einer “scientific community“ und es wird wieder auf frühe Forschungen aus den 1970ern aufmerksam gemacht, in welchen diese und ähnliche Gedanken bereits formuliert, jedoch nicht mit einer Breitenwirkung entwickelt wurden (vgl. z.B. Stenhouse 1975; Shulman & Elstein 1976). Die anglo-amerikanischen Forschungen belegen deutlicher, als die deutschsprachige Literaturlage, zahlreiche kritisch-konstruktive Verwendungen der Untersuchungen Schöns für Fragen des Lehrerhandelns. Die möglicherweise notwendige Spezifizierung für Sportlehrerinnenhandeln wäre wohl erst noch zu leisten. Die vorliegende Arbeit leistet diesbezüglich keine empirische forschende Prüfung, aber normative Argumentationen, wie *Beschreibungsweisen* von Sportlehrerinnenhandeln durch Schöns Ansichten perspektivisch erweiterbar sein könnten.

So lässt sich etwa resümieren, dass reflektierendes Sportlehrerhandeln sich auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen einerseits als Ideal und Utopie beschreiben lässt – besonders hinsichtlich der Vorstellung einer ‚Reinform‘. Von diesem Ideal könnte dann aber voraussichtlich Orientierungskraft begründet erwartet werden.

Schöns empirischen Analysen machen andererseits aber auch Hoffnung, dass Formen dessen, was als reflektierendes Sportlehrerinnenhandeln gerechtfertigt

werden könnte, innerhalb der in der Sportpädagogik breit entwickelten empirischen Unterrichtsforschung beschreibbar sein könnten. Der von Scherler, Schierz, Wolters und Lüsebrink verfolgte Fokus auf Unglücksfälle des Unterrichtens ‚sucht‘ nicht nach solchen Darstellungen gelingenden Handelns, ließe sich aber um einen solchen Schwerpunkt ergänzen. Daneben eröffnen eine Anzahl weiterer Forschungsperspektiven, wie z.B. auf Schüler im Sportunterricht (Bäutigam 1998; Miethling 2000b; Miethling & Krieger 2004; Krieger 2005; Blotzheim 2006) oder auf kommunikatives Handeln im Sportunterricht (Frei 1999) weitere ‚Spielräume‘ zur Konstruktion von reflektierendem Sportlehrerinnenhandeln als Problem und zur Prüfung, inwiefern diese möglichen Problemrahmungen Folgen hervorrufen könnten, die, um mit Schön zu sprechen, Sportpädagoginnen und Sportlehrern *gefallen* könnten (Do they like, what they get?). Da dies eine Frage individueller, eventuell auch gemeinschaftlicher Bewertungen ist, beschreibt die Anwendung von Schöns Wortwahl und Vorstellung sportpädagogische Forschung ebenfalls deutlich als Problemrahmungen im Hinblick auf eine Zufriedenheit(erwartung) mit den Ergebnissen oder Folgen. Ich ordne diese Beschreibungsweise als unvertraut ein.

Weiterhin kann die Deutung von ‚Problembearbeitung‘ als ‚reflektierendes Gespräch mit der Situation‘ aus sportpädagogischer Sicht als unvertraut eingeordnet werden. Welche sportpädagogischen Deutungs- und Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln entstehen, wenn gelingendes Handeln gesucht würde und das Gelingende z.B. mit Schöns Vokabular begründet und nachvollziehbar konstruiert werden könnte? Wie stellen sich die Beschreibungsweisen dar, wenn Sportlehrerhandlungen als ‚Gespräch mit der Situation‘ gedeutet würde und wenn Schüler als kompetente Klienten mit einem Anspruch auf Erziehung, gedeutet als Beratung, beschrieben würden? Wie würden Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln konstruiert, wenn sie Problemrahmung zum Problem machen und nicht vorrangig über Vorstellungen von Problemlösungen reflektierten? In welcher Form ließen sich experimentelle und kreative Aspekte reflektierenden Sportlehrerhandelns empirisch begründen? Wo existieren ähnliche Denkansätze womöglich in anderer Formulierung, wie an einigen Stellen in der vorliegenden Arbeit auch gezeigt?

Vielleicht ließen sich daraus Inhalte für eine Aus- und Fortbildung von Sportlehrerinnen konzipieren, die Sichtweisen vervielfältigen, Perspektiven erweitern, Handlungen den Vorrang geben und Nützlichkeit im Hinblick auf eine

praktische Verbesserung von Sportlehrerhandeln beweisen könnten. Es ließen sich Verbindungen herstellen zu bereits existierenden Vorschlägen, wie die Idee der reflektierenden Praktikerin in Lehrerausbildung umgesetzt werden könnte (vgl. z.B. Korthagen et al. 2002; Schön 1987). Wenn Schöns Auffassung zugestimmt werden kann, dass Schule als ein gesellschaftlicher Ort typisiert werden darf, in welchem Wissensvermittlung traditionell ‚von oben nach unten‘ metaphorisch vorgestellt wird, in welchem feste Zeit-Raum-Ordnungen charakteristisch sind, ebenso wie z.B. die Notenvergabe als elaboriertes Kontrollsystem beschrieben werden kann, in welchem der Wert ‚Objektivität‘ einen hohen Stellenwert einnimmt, dann wird deutlich, dass ‚reflection-in-action‘ und ein Handlungsverständnis im Sinne der Modell-II-Theorie nach Argyris und Schön hier als Problem begründet und bearbeitet werden können.

„Such a school is built, in a very special sense, around a theory of knowledge. There is a concept of privileged knowledge which it is the business of teachers to teach, and students to learn. This concept of knowledge is embodied in texts, curriculum, lesson plans, examinations; indeed, it is institutionalized in every aspect of the school. Teachers are seen as technical experts who impart privileged knowledge to students (...)” (Schön 1983, 329).

Schön argumentiert, dass Schulen als gesellschaftliche Institutionen einer bürokratischen ‚Logik‘ entsprechen und aus Annahmen einer technischen Rationalität entwickelt wurden. Innerhalb einer traditionellen Institution nicht-traditionell zu unterrichten, kann dann als besonders schwierig vorausgesetzt werden. Vor diesem Hintergrund, so Schön, könne ‚reflection-in-action‘ auch eine potentielle Drohung für konservative Systeme darstellen (vgl. ebd., 332), denn sie würde die etablierte Ordnung unterbrechen.

## 6. Schlussbetrachtung: Sportlehrerhandeln als Provisorium

Für die vorliegende Arbeit wurde die Entscheidung getroffen, Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln besonders in normativer Hinsicht zu prüfen und begründet um pragmatistische wie professionalitätstheoretische Perspektiven zu erweitern. Während letztere als nahe liegend und gewissermaßen unumgänglich für Reflexionen über berufliches Handeln bewertet werden dürfen, wurde für erstere die Notwendigkeit einer ausführlicheren Rechtfertigung gesehen. Pragmatistische Ansichten bilden bisher keinen ausgewiesenen Referenzpunkt zum Problem ‚Sportlehrerhandeln‘. Zugleich lassen sich aber manche sportpädagogische Forschungsansätze und Aussagen zum Sportlehrerhandeln als pragmatistisch interpretieren und begründen; auch professionalitätstheoretische Einordnungen liegen hier nahe. Darüber hinaus zeigen die Reflexionen über Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln, dass konstruktivistische und handlungstheoretische Denkweisen, die sich mit den verwendeten pragmatistischen und professionalitätstheoretischen Perspektiven auffällig verbinden, als Schwerpunkte sportpädagogischen Forschens verstärkt begründungsbedürftig erscheinen. Auch dieser Einschätzung wurde an unterschiedlichen Stellen der vorliegenden Arbeit Rechnung getragen.

In der bezeichneten normativen Hinsicht schlage ich also abschließend vor, aus den dargestellten Überlegungen das Fazit zu ziehen, Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln um Vorstellungen vom Sportlehrerhandeln als *Provisorium* zu ergänzen (vgl. auch Rottländer 2003). Diese Auffassung kann besonders hinsichtlich der Beschreibungsweisen von pädagogisch professionellem Sportlehrerinnenhandeln als unvertraut eingeordnet werden. Mit diesen verbinden sich Vorstellungen von einer besonderen Qualität desselben, die u.a. in den Annahmen über erziehendes, reflektierendes, hermeneutisch kompetentes, analogisierend urteilendes Sportlehrerhandeln u.ä.m. formuliert werden.

Die zurückliegenden Ausführungen zeigen, dass sportpädagogische Beschreibungsweisen des Lehrerhandelns bedeutsam solche Vokabeln verwenden, die eindringlich, wirkungsmächtig, sicher, überzeugend erscheinen. Das gilt gleichermaßen für traditionelle, wie für neuere, die Unsicherheitsdiskurse aufbereitende Entwürfe. Da ist die Rede von ‚Erziehung‘, ‚Ganzheitlichkeit‘,

‚Habitus‘, ‚Urteilkraft‘, von ‚wesentlich‘, ‚im Kern‘, ‚zentral‘ etc. pp. Diese Beschreibungsweisen lassen sich als ‚metaphorisch‘ auslegen, wenn nachvollziehbar erscheint, dass sie ‚Bilder‘ vermitteln. Mit Bezug auf Schöns ‚Formel‘: Do you like what you get? ließe sich z.B. prüfen, ob wissenschaftliche Beschreibungsweisen besonders gut hinsichtlich solcher Metaphoriken entwickelt zu sein scheinen, die Wirkungen hervorrufen, die Wissenschaftlern oder Praktikerinnen gefallen könnten. ‚Metaphorisch‘ scheint auf den Gedankengang der Arbeit zurückblickend eher eine verbreitete, vielleicht unumgängliche Weise von Beschreibungen, denn eine Ausnahme zu bezeichnen, was eine nächste, hier aber nicht mehr zu bearbeitende Forschungsfrage bezeichnen könnte. Beschreibungsweisen von Sportlehrerhandeln ließen sich dann z.B. mit Blick auf die Verwendung von Metaphoriken prüfen, begründen und eventuell um metaphorisch unvertraute, normativ erläuterte Entwürfe ergänzen.

*Im Hinblick auf das pragmatistische Ziel einer Nützlichkeit von Beschreibungsweisen könnten vielleicht auch solche metaphorischen Beschreibungen gefallen, die das Unperfekte, Versuchende, Behelfsmäßige, Überbrückende, Einstweilige, nicht Endgültige mit Sportlehrerinnenhandeln in Verbindung bringen und pädagogisch begründen. (Dabei sind die verwendeten Worte selbst wieder als Metaphern zu deuten). Die Vorstellung von einer ‚Nützlichkeit‘ wäre dann z.B. auch daraufhin zu prüfen, inwiefern sie ‚nur‘ in neuer Weise ein Versprechen zu bezeichnen scheint, dessen Einlösung noch in Frage stünde.*

Die vorliegende Untersuchung zeigt jedoch, dass Sportlehrhandeln sich aus pragmatistischer und professionalitätstheoretischer Sicht überzeugend als provisorisches Handeln metaphorisch fort und neu beschreiben, wie auch pädagogisch rechtfertigen lässt. Alle im Verlauf der Arbeit ausgeführten Überlegungen zur Erweiterung der Perspektiven auf Beschreibungen von Sportlehrerhandeln lassen sich zur Rechtfertigung der Auslegung desselben als Provisorium nutzen. Zur Begründung sei abschließend an folgende Zusammenhänge erinnert:

Die Erweiterung von Vorstellungen über handlungsleitendes Wissen um Auffassungen, welche Wissen und Können als eine integrierte Komplexität und implizites Wissen als nicht formalisierbar begründen, ergänzen eher technisch rationale Ansichten über Wissen und Können um dynamische Vorstellungen, die es zulassen von einem ‚Wissenkönnen‘ zu sprechen, das als komplexe Einheit

dynamisch in Aktion vorgestellt werden darf. Als solche bezeichnet Wissenkönnen keine Eigenschaft, sondern einen veränderlichen Prozess, welchen Sportlehrerinnen je neu, *provisorisch* und bestmöglich handelnd auszuführen herausgefordert sein könnten.

Auch die Vorstellung von Erziehung als Wachstum lenkt den Blick von Vorstellungen über Eigenschaften von Erziehung („Sein“) in einer Weise auf Erziehung als Prozess, welche die *Eigen-Dynamik* desselben hervorhebt. Erziehung als Wachstumskraft der Heranwachsenden zu deuten, führt zu kritisch-zurückhaltenden Einschätzungen über die Möglichkeit und Notwendigkeit von lenkender Einflussnahme durch Erziehende. Erziehung wird als ‚Werden‘ ausgelegt, zu welchem die ausschlaggebenden Kräfte weniger vom Erziehenden kommen. Von diesem Standpunkt lässt erziehendes Sportlehrerhandeln sich als gefordert beschreiben, *provisorisch* auf das sich bei Schülern Verändernde Bezug zu nehmen. Vorstellungen von Unvorhersehbarkeiten im Prozess der Erziehung werden in dieser Sicht als etwas Naheliegendes bewertet.

Des Weiteren lässt sich die im Verlauf die Arbeit dargestellte Interpretation von sozialem Handeln als Darstellung der eigenen Besonderheit *gegen* andere Besonderheiten zur Rechtfertigung der Ansicht nutzen, dass pädagogisch professionelles Sportlehrerhandeln als Provisorium vorgestellt werden darf. Es wurde argumentiert, dass, wo Besonderheit auf Besonderheit trifft, sich eine Gemeinsamkeit, also die Grundlage zur Möglichkeit von Kommunikation, dadurch erst herstellt, dass die Besonderheit des Anderen anerkannt und eine Verbindung herzustellen versucht wird. Wenn Handlungen als das Gegeneinandertreffen und Aushandeln von Besonderheiten verstanden werden, dann sind es weniger die Gemeinsamkeiten, als die Differenzen zwischen den Agierenden, die in der Gestaltung einer Situation als dominierend vorgestellt werden. Soziales Handeln lässt sich so als ein *Differenzgeschehen* auslegen. Die zur Kommunikation notwendigen Gemeinsamkeiten bedürfen einer aktiven Herstellung durch die Beteiligten und bilden somit stets fragile, *provisorische* Versuche einer gelingenden Interaktion. Die damit verbundene „Begabung für das schlechthin

Unvorhersehbare“<sup>167</sup> (Arendt 1978, 16) macht Störungen mindestens ebenso wahrscheinlich wie gelingende Verständigung<sup>168</sup>.

Ebenfalls differenziert die Überzeugung, dass Sportlehrer auf die Wirkungen ihres Handelns keinen Einfluss haben, die Auslegung von Sportlehrerhandeln als Provisorium. Sportlehrerinnen werden zwar voraussichtlich ihr ‚Könnenwissen‘ in Problemrahmungen einfließen lassen, um in bester Absicht Folgen hervorrufen zu wollen, die aus einer pädagogisch verantwortungsvollen Sicht gefallen können. Es ist jedoch anzunehmen, dass sie auf die Wirkungen ihres eigenen Handelns, die als ‚back-talk‘ der Situation vorgestellt werden können, keinen Einfluss haben und diesen nur abwarten, bestenfalls auch wertschätzen, vielleicht sogar vorher treffend abschätzen können. Die Rahmung lässt sich, wo sie (um idealistisch zu werden) reflektierend und sensibel je neu, bestmöglich kreiert wird, als Versuch und Bemühen auslegen – ein *Provisorium* also, das nach normativen Gesichtspunkten unterschiedlich überzeugend dargestellt werden kann.

Wenn nicht von Ruhe, Ordnung und Verständigung als Grundzustand pädagogischer Handlungssituationen im Sportunterricht bereits ausgegangen wird (‚Wissenschaft des Seins‘), sondern auch von *bestmöglichem* Sportlehrerhandeln normativ angenommen wird, dass es als Differenzgeschehen, als Streiten und als Provisorium begründet werden darf, dann lässt sich z.B. die Aufgabe einer Verständigung mit den Schülerinnen als je neu von der Lehrkraft zu leistend beschreiben und weniger als möglicherweise vorausgesetzte Ausgangslage des Sportlehrerinnenhandelns. Indem ein pädagogisch durchzuführender Sportunterricht als immer schon schwierig begriffen wird, verlieren Problemlagen ihren Sonderstatus des Zu-Vermeidenden. Sie gehören vielmehr dem Zu-Erwartenden an und fordern pädagogische Professionalität überhaupt erst heraus. Dies wird, wie im Verlauf der Arbeit auch gezeigt, in sportpädagogischen Forschungen auch an unterschiedlichen Stellen thematisiert. Vor diesem Hintergrund erscheint meines Erachtens etwa Volkamers und Zimmers Annahme einsichtig, dass

---

<sup>167</sup> „Und diese Begabung für das schlechthin Unvorhersehbare wiederum beruht ausschließlich auf der Einzigartigkeit, durch die jeder von jedem, der war oder ist, geschieden ist, wobei diese Einzigartigkeit nicht so sehr ein Tatbestand bestimmter Qualitäten ist (...), sondern vielmehr auf dem alles menschliche Zusammensein begründenden Faktum der Natalität beruht, der Gebürtlichkeit, kraft derer jeder Mensch einmal als ein einzigartig Neues in der Welt erschienen ist“ (Arendt 1978, 16).

<sup>168</sup> Sowohl Kommunikationstheorien als auch Systemtheorien gehen in eine ähnliche Richtung.

„die meisten Probleme in der Schulwirklichkeit ähnlich harmlos ‚gemeint‘ sind [wie in einem von den Autoren initiierten Rollenspiel unter Sportstudenten, Anm. D.R.], aber vom Lehrer ernsthafter erlebt und dadurch erst zu nachhaltigen Unterrichtsstörungen werden“ (Volkamer & Zimmer 2000<sup>4</sup>, 42).

Vorstellungen von Ordnung als eine Voraussetzung oder Norm lassen sich in Beschreibungen über Sportlehrerhandeln als ‚Werden‘ kritisch hinterfragen und um Ansichten ergänzen, die Ordnung und auch bestmögliches Handeln als provisorisch herzustellen beschreiben. Diesbezüglich erscheint mir eine Aussage Wimmers zutreffend:

„Der Handelnde müsste folglich in der Lage sein, nicht dauerhaft, was unmöglich wäre, aber situativ die größte Illusion zu durchbrechen, die auch im erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Bereich, das heißt jenseits aller praxisbezogenen Reflexionsformen herrscht, nämlich daß es eine letzte, immaterielle, ideale oder symbolische Ordnung gibt, die den Sinn und die Konsistenz der Erfahrung garantierte“ (Wimmer 1996, 442).

Beschreibungen, die Sportlehrerhandeln als ‚Werden‘ konstruieren, können als ein Beitrag zu der von Wimmer benannten Durchbrechung der Illusion einer letzten oder idealen Ordnung bewertet werden. Die vorliegende Untersuchung entwirft hierzu Vorschläge: Sportlehrerhandeln wird durchgängig als ‚Werden‘ beschrieben, das unter der Voraussetzung von Kontingenz, Unsicherheit und Veränderung vorgestellt wird. Indem Handlungen thematisch Vorrang gegeben wird, rückt ein prozessorientiertes Denken in den Vordergrund, welches eigenschaftsbezogenes Denken ergänzen und um neue Perspektiven erweitern kann – hier um pragmatische und professionalitätstheoretische.

Sportlehrerinnenhandeln metaphorisch als Provisorium auszulegen, bewerte ich als eine unvertraute Beschreibungsweise. Beschreibungsweisen von Sportlehrerinnenhandeln, welche dessen ‚Professionalität‘, ‚Expertise‘, ‚Kompetenz‘ o.ä. begründen, ließen sich auf den Gedanken der Behelfsmäßigkeit und Vorläufigkeit hin kritisch prüfen, möglicherweise dekonstruieren, neu konstruieren oder auch im Sinne einer Pluralität von Perspektiven ergänzen.

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion*. (S. 201-222). Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag.
- Arendt, H. (1978). Das Handeln. Die Enthüllung der Person im Handeln und Sprechen. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien - interdisziplinär*. Band 2 (S. 13-89). München: Fink.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (Hrsg.). (2000). *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Philadelphia: Open University Press.
- Balz, E. (1990). Erziehender Sportunterricht - auch im Schulsport? *Lehren und Lernen*, 16(9), 13-16 und 49-65.
- Balz, E. (1997). Einführung: Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten*. (S. 7-14). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2001). Probleme der Pädagogisierung: Kritische Anmerkungen zum Sport in der Schule. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen* (S. 233-245). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (Hrsg.). (2004). *Schulsport verstehen und gestalten*. Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2006). Perspektivität im Schulsport: Mono - Mehr - Multi. In W. D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (S. 68-75). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten*. Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*. Weinheim; München: Juventa.
- Baur, J. (1984). Subjektive und objektive Perspektiven auf Sportlehrer in Ausbildung und Beruf. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 178-199). Schorndorf: Hofmann.

- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beckers, E. (1993). Der Instrumentalisierungs-Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi fuer die eigene Position? *Sportwissenschaft*, 23(3), 233-258.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines Erziehenden Sportunterrichts. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86-97). Bönen: Kettler.
- Beckers, E. (2001). Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? Orientierungssuche zwischen Widerstand und Aushöhlung. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 29-42). Hamburg: Czwalina.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1984). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Berndt, I., Trenner, B. (1998). Was macht einen guten Sportlehrer, eine gute Sportlehrerin aus? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (S. 237-252). Schorndorf: Hofmann.
- Bittner, S. (2001). *Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-2000*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blotzheim, D. (2006). *Schulsport in Schülerbiographien. Theoretisches, Methodologisches und Empirisches zum Schulsport aus Schülersicht*. Noch unveröffentlichte Dissertation an der Universität Dortmund. Abrufbar unter <http://hdl.handle.net/2003/22524>.
- Bräutigam, M. (1986). *Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern*. Hamburg: Czwalina.
- Bräutigam, M. (1998). Schüler im Sportunterricht - ein Zwischenbericht. In W. D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht* (S. 61-70). Hamburg: Czwalina.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (1984). *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. (1984). Einleitung: Erforschung von Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern - Modeerscheinung, resignative oder 'konstruktive' Wende in der Sportdidaktik? In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 5-14). Schorndorf: Hofmann.

- Brodtmann, D., Dietrich, K., Jost, E., Landau, G., Scherler, K. & Trebels, A. (1977). Sportpädagogik - Rückzug ins Denken oder Anleitung zum Handeln? *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 1(1), 8-37.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Indianapolis; California: Jossey-Bass.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung*. München: Fink.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London; Washington: Falmer Press.
- Christensen, C. R., Garvin, D. A. & Sweet, A. (Hrsg.). (1992). *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
- Clark, C. M. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London; New York: Cassell.
- Clark, C. M. L., M. (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 37, 27-31.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9-48). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Court, J. (1996). Der paedagogische Sinn des Sports und die Instrumentalisierungs-Frage. *Sportwissenschaft*, 26(2), 157-169.
- Davidson, D. & Rorty, R. (2005). *Wozu Wahrheit? Eine Debatte*. Hrsg. und mit einem Nachwort von M. Sandbothe. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewe, B. (1999). *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit: reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Dewey, J. (1904/1992). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Übersetzt von E. C. Wittmann. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10(3), 293-310.
- Dewey, J. (1910/2002a). *Wie wir denken*. Mit einem Nachwort neu hrsg. von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.

- Dewey, J. (1916/2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. Übersetzt von E. Hylla. Weinheim; Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1925/1995). *Erfahrung und Natur*. Übersetzt von M. Suhr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1929/2001). *Die Suche nach Gewißheit*. Übersetzt von M. Suhr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1930/1994). Vom Absolutismus zum Experimentalismus. Übersetzt von M. Suhr. In M. Suhr (Hrsg.), *John Dewey zur Einführung* (S. 195-213). Hamburg: Junius.
- Dewey, J. (1938/2002c). *Logik. Die Theorie der Forschung*. Übersetzt von M. Suhr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewey, J. (2002b). *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944)*. Mit einer Einleitung neu hrsg. von R. Horlacher und J. Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. (2004). *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Übersetzt von M. Suhr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J., Handlin, O. & Correll, W. (1966). *Reform des Erziehungsdenkens: eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform*. Weinheim: Beltz.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. W. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. W. (1989). Die prinzipielle Unversöhnlichkeit der Theorie und der Praxis des Sports und ihre faktische Aufhebung im Handeln. In G. Köppe (Hrsg.), *Integration von Theorie in die sportpraktische Ausbildung* (S. 7-25). Clausthal-Zellerfeld: Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft.
- Esser, H. (1996). Die Definition der Situation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48(1), 1-34.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Band 3: Soziales Handeln. Frankfurt/M.: Campus.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Aufl., S. 37-49). New York: Macmillan.

- Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Floden, R. & Klinzing, H. G. (1990). What Can Research on Teacher Thinking Contribute to Teacher Preparation? A Second Opinion. *Educational Researcher*, 19(4), 15-20.
- Franke, E. (1998). Sportpädagogik in der Postmoderne - neue Herausforderungen? In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik - Zehn Jahre danach* (S. 25-44). Hamburg: Czwalina.
- Franke, R., Kroll, R. & Spinnler, E. (1984). Zur Struktur der subjektiven Problemwahrnehmung von Sportlehrern. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 156-177). Schorndorf: Hofmann.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht: zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. Sankt Augustin: Academia.
- Friedrich, G. (1997). Kollegiale Beratung. *Sportunterricht*, 46(6), 237-246.
- Funke-Wienecke, J. (1997). Der Sportlehrer als Beispiel - einleitende Gedanken zum Thema (Vom Vorbild zum Unbild - und wieder zurück?). In G. Köppe & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Als Vorbild im Sport unterrichten* (S. 9-24). Hamburg: Czwalina.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Giddens, A. (1992). *Kritische Theorie der Spätmoderne*. Wien.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung: Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten: Porträt eines schwierigen Berufes*. Weinheim: Juventa.
- Glück, G. (2005). Implizites Wissen und Können. Ein neuer und vergessener Anstoß zum Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. *Pädagogische Rundschau*, 59, 663-681.
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Graham, G. M., Parker, M. A. & Holt, S. A. (2003). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. New York: McGraw-Hill.
- Grell, J. & Grell, M. (1983). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Grupe, O. (1976). Leibeserziehung und Erziehung zum Wohlbefinden. *Sportwissenschaft*, 6(6), 355-373.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2002). *Einführung in die Sportpädagogik* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

- Hägele, W. (2004). Reflexionen zur Postmoderne und das Schweigen der Sportwissenschaft. *Sport und Gesellschaft. Zeitschrift für Sportsoziologie, Sportphilosophie, Sportökonomie, Sportgeschichte*, 1(2), 165-184.
- Hahn, A. (1994). *Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hamilton, M. L. (1998). *Reconceptualizing Teaching Practice. Self-study in Teacher Education*. Washington; London: Falmer Press.
- Heiden, U. a. d. (1996). Chaos und Ordnung, Zufall und Notwendigkeit. In G. Küppers (Hrsg.), *Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft* (S. 97-121). Stuttgart: Reclam.
- Hellison, D. R. & Templin, T. J. (1991). *Reflective Approach to Teaching Physical Education*. Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Henningsen, J. (1964). Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation. *Die Deutsche Schule*, 56, 617-632.
- Hentig, H. v. (1982). *Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herrmann, U. (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Hickman, L. A., Neubert, S. & Reich, K. (Hrsg.). (2004). *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Berlin: Waxmann.
- Hietzge, M. C. (1997). Arbiträre Körperpraxis. In E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik* (S. 59-78). Hamburg: Czwalina.
- Höffe, O. (1996). *Praktische Philosophie: das Modell des Aristoteles*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Honneth, A. (1994). *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Honneth, A. (1999). *Die zerrissene Welt des Sozialen: sozialphilosophische Aufsätze*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hotz, A. (1993). Zum Theorie-Praxis-Gefüge in der Sportlehrerausbildung - Ein Thema mit Tradition und ohne Ende. In G. Köppe (Hrsg.), *Theoriegeleitete Praxis in der Sportlehrerausbildung* (S. 17-26). Hamburg: Czwalina.

- Jakob, M. (2003). *Erkennen durch Handeln. Möglichkeiten einer erfahrungsorientierten, praktischen Unterrichtslehre des Sport- und Bewegungsunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- James, W. (1908/2001). *Pragmatismus. Ein neuer Name für einige alte Denkweisen*. Übers. und mit einer Einleitung hrsg. von K. Schubert und A. Spree. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Janalik, H. & Treutlein, G. (1996). Belastender Sportunterricht - Hilfe zur Selbsthilfe ist vonnöten! Das Heidelberger Modell zur Diagnose und Modifikation von Lehrerverhalten. *Körpererziehung*(5), 173-181.
- Joas, H. (1999). *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Joas, H. (2000). Einleitung: John Dewey - der Philosoph der Demokratie. In H. Joas (Hrsg.), *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey* (S. 7-19). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper & R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 50-72). Weilerswist: Velbrück.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Koch, L. (1994). *Logik des Lernens*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Kolb, M., Wolters, P. & Polzer, K. (2004). "Wir wählen Sie!" - Ein Versuch zur intersubjektiven kasuistischen Unterrichtsforschung. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer - Transformation* (S. 73-86). Hamburg: Czwalina.
- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. Ein Beitrag zur empirisch-analytischen Sportunterrichtsforschung. *Sportwissenschaft*, 34(2), 152-165.
- Köppe, G. (2002). *Eine kleine (andere) Sportdidaktik aus Sportlehrersicht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Köppe, G. (2002). Subjektive Theorien aus didaktischer Sicht. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 162-166). Hamburg: Czwalina.
- Koring, B. (1992). *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit: eine Einführung für Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Übersetzt aus dem Englischen von Wolfgang Meyer. Hamburg: EB-Verlag.

- Krieger, C. (2005). *Wir, Ich und die anderen: Gruppen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kruse, C. (1993). Handlungsforschung. In K.-H. Bette & G. Hoffmann & C. Kruse & E. Meinberg & J. Thiele (Hrsg.), *Zwischen Verstehen und Beschreiben. Forschungsmethodologische Ansätze in der Sportwissenschaft*. Köln: Strauß.
- Küppers, G. (1996). Chaos: Unordnung im Reich der Gesetze. Wissenschaftsphilosophische Betrachtungen zur Chaosforschung. In G. Küppers (Hrsg.), *Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft* (S. 149-174). Stuttgart: Reclam.
- Küppers, G. & Paslack, R. (1996). Die natürlichen Ursachen von Ordnung und Organisation. In G. Küppers (Hrsg.), *Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Kupsch, T. (1999). Den 'Praxisschock' erträglich machen. *Sportpädagogik*(1), 36-39.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1991). Die Sportwissenschaft braucht pädagogische Orientierung. *Sportunterricht*, 40(2), 70-72.
- Kurz, D. (1993). Sinn, Folgen und Zwecke. Zur Instrumentalisierungsdebatte im Sport. *Sportwissenschaft*, 23(4), 410-415.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D., & Wolters, P. (2004). Sport und Erziehung in der Schule. Eine aktuelle Gratwanderung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport Verstehen und Gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 39-51). Aachen: Meyer & Meyer.
- Lampert, M. (1985). How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194.
- Lange, J. (1981). Der Sportlehrer im Schulalltag. *Sportpädagogik*, 5, 10-17.
- Lange, J. (1984 b). Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches und Empirisches zur Alltagspraxis. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 78-104). Schorndorf: Hofmann.
- Lange, J. (1984a). Sportdidaktik und Lehreralltag. Zur Entwicklung eines gespannten Verhältnisses. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Schüler im Sport - Sport für Schüler* (S. 117-127). Schorndorf: Hofmann.
- Lange, J. (1997). Der Blick zurück nach vorn - Horizontverschiebungen des Alltagsansatzes. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht*:

- Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierung von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht* (S. 31-48). Hamburg: Czwalina.
- Lange, J. (1999). Didaktische Perspektivenvielfalt - Pädagogisches Programm oder postmoderne Beliebigkeit. In G. Köppe & P. Elflein (Hrsg.), *Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule* (S. 137-149). Hamburg: Czwalina.
- Lehmann-Rommel, R. (2001). Neuere Veröffentlichungen über John Dewey. Eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 271-283.
- Liesner, A. & Wimmer, M. (2003). Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In W. Helsper & R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 23-49). Weilerswist: Velbrück.
- Lipps, H. (1968). *Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik* (3 Aufl.). Frankfurt/M.: Klostermann.
- Lüsebrink, I. (2002a). Unsicherheit als Herausforderung. Ein Beitrag zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs. *Die Deutsche Schule*, 94, 39-49.
- Lüsebrink, I. (2002b). Schulpraktische Studien als Ort der Verknüpfung von Theorie und Praxis - Ansätze zur Evaluation. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf* (S. 287-293). Hamburg: Czwalina.
- Lüsebrink, I. (2003). Unterrichtliche Vorfälle, studentische Alltagstheorien und wissenschaftliches Wissen: zentrale Elemente universitärer SportlehrerInnenbildung. In I. Lüsebrink (Hrsg.), *Theorie und Praxis im Sportstudium* (25, S. 99-120). St. Augustin: Academia.
- Lüsebrink, I. (2004 a). Auf der Suche nach dem 'gewissen Etwas' - Bezugspunkte universitärer SportlehrerInnenausbildung zwischen Persönlichkeit, Intentionalität und Performativität. In C. Kruse & I. Lüsebrink (Hrsg.), *Schneller, höher, weiter? Sportpädagogische Theoriebildung auf dem Prüfstand* (S. 206-226). St. Augustin: Academia.
- Lüsebrink, I. (2004b). Komplexitätsreduktion durch Ausblendungen - eine Evaluation des Deutungswissens von Studierenden. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer - Transformation* (S. 65-72). Hamburg: Czwalina.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung. Ausgelegt an Beispielen aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Liotard, J.-F. (1993). *Das postmoderne Wissen: ein Bericht*. Wien: Passagen.
- Majer, S. (2008). *Verhaltensauffälligkeiten und Konzentrationsstörungen im Grundschulalter: Subjektive Theorien von Lehrkräften*. Hamburg: Kovac.

- Marquard, O. (2001). *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Martens, E. (1997). *Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Ch. S. Peirce, W. James, F. C. S. Schiller, J. Dewey*. Stuttgart: Reclam.
- McAninch, A. R. (1993). *Teacher Thinking and the Case Method: Theory and Future Directions*. New York: Teachers College Press.
- Meinberg, E. (1979). Handlungsforschung als pädagogisches Problem. *Sportwissenschaft*, 9(1), 29-51.
- Meinberg, E. (1991). *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung*. (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meinberg, E. (1998). Normative Sportpädagogik: Perspektivisches. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik - zehn Jahre danach* (S. 45-58). Hamburg: Czwalina.
- Messmer, R. (2005). Narrative Untersuchungen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 31-52). Schorndorf: Hofmann.
- Messmer, R. (ohne Jahr). *Didaktik in Stücken. Werkstattbericht zur Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung*. Magglingen: ohne Verlag.
- Miebach, B. (1991). *Soziologische Handlungstheorie: eine Einführung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Miethling, W.-D. (1993). Unterrichtsstörungen. *Sportpädagogik*, 17(5), 14-23.
- Miethling, W. D. (1984). Verständigungsschwierigkeiten zwischen Sportlehrer und Forscher. Erfahrungen beim Versuch, kommunikativ zu validieren. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 122-136). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W. D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W. D. (2000a). Zwischen Traum und Alptraum. *Sportpädagogik*, 24(1), 41-47.
- Miethling, W. D. (2000b). Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag. *Sportpädagogik*, 24(6), 2-7.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe 2 - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.

- Mouffe, C. (Hrsg.). (1999). *Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft*. Wien: Passagen.
- Müller, C. (2004). *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*. Berlin: Logos.
- Nagl, L. (1998). *Pragmatismus*. Frankfurt: Campus.
- Neubert, S. (1998). *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des 'experience' in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Berlin: Waxmann.
- Neumann, P. (2004a). *Erziehender Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Neumann, P. (2004b). Eine Synopse publizierter Beispiele mehrperspektivischen Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 117-146). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Thiele, J. (2004). Anmerkungen zur Mehrperspektivität im Sportunterricht. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 53-65). Aachen: Meyer & Meyer.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (Hrsg.). (2000). *Wissen, Können, Reflexion*. Innsbruck; Wien; München: Studienverlag.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 10-29.
- Oehme, A. (2007). *Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Hamburg: Kovac.
- Oelkers, J. (2000a). Dewey in Deutschland - ein Missverständnis. In J. Dewey (Hrsg.), *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. v. J. Oelkers. (S. 489-509). Weinheim; Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2000b). Demokratie und Bildung. Über die Zukunft eines Problems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(4), 333-347.
- Oelmüller, W. (1974). Kants Beitrag zur Grundlegung einer praktischen Philosophie der Moderne. In M. Riedel (Hrsg.), *Rehabilitierung der praktischen Philosophie. Band II: Rezeption, Argumentation, Diskussion* (S. 521-562). Freiburg: Rombach.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Eine Untersuchung zum Typus professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise. In H.-J. Wagner (Hrsg.), *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts* (S. 209-246). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Parsons, R. & Brown, K. (2001). *Teacher as Reflective Practitioner and Action Researcher*. California: Wadsworth Publishing.
- Paslack, R. (1996a). Sagenhaftes Chaos: Der Ursprung der Welt im Mythos. In G. Küppers (Hrsg.), *Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft* (S. 11-27). Stuttgart: Reclam.
- Paslack, R. (1996b). Vom Mythos zum Logos: Chaos und Selbstorganisation bei den Griechen. In G. Küppers (Hrsg.), *Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft* (S. 28-43). Stuttgart: Reclam.
- Peirce, C. S. (1877/1997). Die Festlegung einer Überzeugung. In E. Martens (Hrsg.), *Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Ch. S. Peirce, W. James, F. C. S. Schiller, J. Dewey* (S. 61-98). Stuttgart: Reclam.
- Peuke, R. (2000). Vom Wesen des Spiels und anderen Unwichtigkeiten - oder: Nachfragen an die Instrumentalisierungs-Debatte. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 12(2), 16-35.
- Pfadenhauer, M. (1998). Das Problem zur Lösung. Inszenierung von Professionalität. In H. Willems & M. Jurga (Hrsg.), *Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch* (S. 291-305). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität: eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske & Budrich.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Glouchester, Mass.: Smith.
- Popper, K. R. (1994). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Prigogine, I. (1992). *Vom Sein zum Werden*. München: Piper.
- Prigogine, I. (1998). *Die Gesetze des Chaos*. Frankfurt/M.; Leipzig: Insel-Verlag.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1980). *Dialog mit der Natur*. München: Piper.
- Prohl, R. (1994). Sportpädagogik als Beratungswissenschaft. *Sportwissenschaft*, 24, 9-28.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Groeben, B. (1997). Bildung als Prinzip und Bewegung als Gegenstand des Sportstudiums. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf* (S. 181-196). Hamburg: Czwalina.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Rhonheimer, M. (1994). *Praktische Vernunft und Vernünftigkeit der Praxis. Handlungstheorie bei Thomas von Aquin in ihrer Entstehung aus dem Problemkontext der aristotelischen Ethik*. Berlin: Akademie Verlag.

- Riedel, M. (Hrsg.). (1974). *Rehabilitierung der praktischen Philosophie. Band II: Rezeption, Argumentation, Diskussion*. Freiburg: Rombach.
- Rohnstock, D. (2000). Belastungsschwerpunkte im Sportlehreralltag und Anregungen für gezielte Entlastungen. *Sportunterricht*, 49(4), 108-115.
- Rorty, R. (1992). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rorty, R. (1994). *Hoffnung statt Erkenntnis: eine Einführung in die pragmatische Philosophie*. Übers. von J. Schulte. Wien: Passagen.
- Rorty, R. (2000). *Der Spiegel der Natur: eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rorty, R. (2005). *Solidarität oder Objektivität? Drei philosophische Essays*. Übers. von J. Schulte. Stuttgart: Reclam.
- Rottländer, D. (2003). Professionalität als Provisorium. Pragmatistische Überlegungen zur Lehrerausbildung. In I. Lüsebrink (Hrsg.), *Theorie und Praxis im Sportstudium* (S. 143-167). St. Augustin: Academia.
- Rustemeyer, D. (2003). Kontingenz pädagogischen Wissens. In W. Helsper & R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 73-91). Weilerswist: Velbrück.
- Ryle, G. (1997). *Der Begriff des Geistes*. Übers. von K. Baier. Stuttgart: Reclam.
- Sandbothe, M. (Hrsg.). (2000). *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*. Weilerswist: Velbrück.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastungen im Lehrerberuf. Und wie sieht es für Sportlehrkräfte aus? *Sportunterricht*, 54(5), 132-140.
- Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 22(1), 9-31.
- Scherler, K. (1984). Sportlehrerausbildung im Schulalltag. Oder: Wie Orientierungen für unterrichtliches Handeln entstehen. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 137-155). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (1992). Sportpädagogik - eine Disziplin der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft*, 22, 155-166.
- Scherler, K. (1992). *Elementare Didaktik. Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht* (2. Aufl.). Weinheim; Basel: Juventa.
- Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *Sportpädagogik*, 21(2), 5-11.
- Scherler, K. (2002). Zur Mehrfachverwendung von Unterrichtsdokumenten. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 65-70). Hamburg: Czwalina.

- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1987). Interpretative Unterrichtsforschung in der Sportpädagogik. In K. Brehm, D. (Hrsg.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik*. (dvs-Protokolle Nr.28, S. 74-102). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1995). *Sport unterrichten* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (1989). Mit skeptischem Blick - Collage zur Zukunft der Sportpädagogik. In K. Scherler (Hrsg.), *Sportpädagogik - wohin?* (S. 23-39). Clausthal-Zellerfeld: Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Schierz, M. (1999). Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit. *Körpererziehung*, 49(6), 323-325.
- Schierz, M. (2000). Paradise lost. Unsystematische Bemerkungen zu Vielfalt und Widerstreit in der Schulsportpädagogik. *Sportunterricht*, 49(1), 20-24.
- Schierz, M. (2002). Fallanalyse und Klinische Sportpädagogik. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 60-64). Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. (2003). Praxisbezug durch Fallarbeit - eine professionstheoretische Skizze. In I. Lüsebrink (Hrsg.), *Theorie und Praxis im Sportstudium* (S. 85-98). St. Augustin: Academia.
- Schierz, M. & Thiele, J. (1998). Standortbestimmung der Sportpädagogik - Zehn Jahre danach. In M. Schierz & J. Thiele (Hrsg.), *Standortbestimmung der Sportpädagogik - Zehn Jahre danach* (S. 7-14). Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002a). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 30-47.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002b). Antinomisches Handeln in sportpädagogischen Berufsfeldern. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 53-59). Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M., Thiele, J. & Fischer, B. (2006). *Fallarbeit in der Trainerausbildung. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Professionalisierung*. Köln: Strauß.
- Schmidt-Millard, T. (1993). Schulsport zwischen Qualifikations- und Erziehungsauftrag. In N. Schulz & H. Allmer (Hrsg.), *Schulsport heute - Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption* (118-132). St. Augustin: Academia.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (Hrsg.). (1991). *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York; London: Teachers College Press.
- Schulz, W. K. (Hrsg.). (1998). *Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schwarz-Govaers. R. (2005). *Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln*. Bern: Huber.
- Schweihofen, C. (2004). Ein Thema finden - Beispiele von Einführungsstunden in mehrperspektivisch angelegten Unterrichtsreihen im Schulsport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 104-116). Schorndorf: Hofmann.
- Schwier, J. (1999). Entwicklungstheoretische Perspektiven der Praxeologie von Pierre Bourdieu. *Motorik*, 22(2), 58-63.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2005). *Pedagogies of Uncertainty. Liberal Education*. Ohne Verlag.
- Shulman, L. S. & Elstein, A. (1976). Studies of Problem Solving, Judgment, and Decision Making: Implications for Educational Research. *Review of Research in Education*, 3, 6.
- Simon, W. (2000). *Erkenntnistheorie oder Pragmatik? Das soziologische Verwendungsproblem bei Weber, Popper, Kuhn & Rorty*. Wien: Passagen.
- Söll, W. (1996). *Sportunterricht - Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W. (2000). *Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. Sportunterricht*, 49(1), 4-8.
- Sprenger, J., Hanke, U., Janalik, H. & Treutlein, G. (1984). Wie Lehrer und Schüler im Sport wahrnehmen, denken, erleben und handeln. Handlungsleitende Lehrer- und Schülerkognitionen. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 50-77). Schorndorf: Hofmann.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a Professional Discipline*. London; Philadelphia.
- Stachowiak, H. (Hrsg.). (1986-1995). *Pragmatik: Handbuch pragmatischen Denkens*. Hamburg: Meiner.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 44 Action Strategies*. California: Corwin Press.
- Tenorth, H.-E. (1994). Die Konstruktion pädagogischer Probleme. Das Alltägliche an der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 35-46). Weinheim: Beltz.
- Thiele, J. (1996). *Körpererfahrung - Bewegungserfahrung - Leibliche Erfahrung - Sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* St. Augustin: Academia.
- Thiele, J. (1997). Skeptische Sportpädagogik - Überlegungen zu den pädagogischen Herausforderungen der Postmoderne. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 9(1), 6-21.
- Thiele, J. (1999). Bewegungskulturen im Widerstreit - ein Beitrag zur Begrenzung des Verstehens. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 22-42). Sankt Augustin: Akademia.
- Thiele, J. (2000). Bescheidenheit als Anspruch? - eine Vision künftiger Sportpädagogik. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 15-28). Hamburg: Czwalina.
- Thiele, J. (2001). Von 'Erziehendem Sportunterricht' und 'Pädagogischen Perspektiven'. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *Sportunterricht*, 50(2), 43-49.
- Treutlein, G. (1998). Veränderung der Bedeutung und Gestaltung der Beziehungsebene. Grundlage für einen zeitgemäßen Sportunterricht. *Sportunterricht*, 47(11), 436-443.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1996). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln: ein Arbeitsbuch zur Diagnose und Veränderung ihres sportunterrichtlichen Handelns* (4. Aufl.). Köln: Strauß.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*. New York: State University of New York Press.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (1993). Was heißt hier Störung? *Sportpädagogik*, 17(5), 52-59.
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (2000). *Vom Mut, trotzdem Lehrer zu sein* (4 Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Wamser, P. & Leyk, D. (2002). Einfluss des Sportunterrichts auf Unterrichtsstörungen. Eine Langzeitanalyse von Klassenbucheinträgen in der Schule. *Sportunterricht*, 51(2), 43-47.
- Welsch, W. (1993). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie-Verlag.

- Welsch, W. (2000). Verteidigung des Relativismus. In H. R. Fischer & S. J. Schmidt (Hrsg.), *Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman* (S. 29-50). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Wilhelm, T. (1975). Pragmatische Pädagogik. In T. Ellwein (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliches Handbuch* (S. 147-204). Berlin: Rembrandt.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen. Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404-447). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wolters, P. (2002a). *Bewegungskorrekturen im Sportunterricht* (2 Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. (2002b). Fälle - Zufälle? In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 77-82). Hamburg: Czwalina.
- Ziehe, T. (2003). Adieu 70er Jahre. Jugendliche und Schule in der Zweiten Modernisierung. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule* (S. 356-365). Bielefeld: transcript Verlag.