

**Thomas Borchert**

## Empirische Bildungsforschung im Kontext von allgemeiner und spezieller sportlicher Bildung<sup>1</sup>

### Summary

Due to the national and international large-scale assessments the empirical educational research in sport science has experienced an enormous economic rise in the last ten years. In this article differential theoretical categories are carried out by the résumé of this interdisciplinary research field or science discipline to subsequently identify relevant research topics. These derivations are made and explained by several examples for the work of empirical education research including currently existing criticism.

### Zusammenfassung

Die Empirische Bildungsforschung im Sport hat in den letzten zehn Jahren, bedingt durch die nationalen und internationalen large-scale-assessments, einen enormen konjunkturellen Aufschwung erfahren. Im Beitrag wird mittels differenztheoretischer Kategorien die Beschreibung der *Vita* dieses interdisziplinären Forschungsfeldes bzw. dieser Wissenschaftsdisziplin vorgenommen um anschließend relevante Themen zu identifizieren. Diese Ableitungen erfolgen unter Einbeziehung aktuell bestehender Kritikpunkte an der Empirischen Bildungsforschung und werden mittels verschiedener Beispiele erläutert.

**Schlagworte:** Empirische Bildungsforschung, Schulsportforschung, Bildung

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag basiert auf der Antrittsvorlesung von Jun.-Prof. Dr. Thomas Borchert, Professur für Empirische Bildungsforschung im Sport, Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik, Sportwissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig

## 1. Zur (Wieder-)Entdeckung der Empirischen Bildungsforschung im Sport

Welche Einflüsse hat PISA auf das deutsche Schulsystem? Welche sozialen Selektionskriterien führen zu Ungleichheiten im Bildungssystem? Wie lassen sich die Passungen zwischen objektiven Bildungsganganforderungen und subjektiven Bildungsgangkonstruktionen verändern? Diese Fragen und viele weitere bestimmen den aktuellen Diskurs um Bildung als gesellschaftliches Schlüsselthema. Dass es sich um ein solches handelt, zeigt der Blick auf die involvierten Akteure. Denn unlängst wird der Bildungsdiskurs jenseits der Mauern von Schulen, Hochschulen und anderen formalen Bildungseinrichtungen geführt. Inzwischen sind Betriebsräte, Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften mit der gleichen ungebrochenen Affirmation an diesem Thema beteiligt, wie es bis vor wenigen Jahren beinahe ausschließlich Schulleiter/innen, Bildungspolitiker/innen und Eltern schulpflichtiger Kinder waren (Rauschenbach, 2015). Mit der profanen Feststellung „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium [BJK], 2002) wird dies treffend umrissen. Dahinter steckt eine Aufweichung des formalen, non-formalen und informellen Bildungsdenkens, einhergehend mit der terminologischen Verschmelzung bzw. Ergänzung dieser Begrifflichkeiten zur ‚Alltagsbildung‘ (Rauschenbach, 2009). Dadurch ergeben sich Spielräume für eine völlige „Neubetrachtung von Bildungsprozessen im Zuge des lebensweltlichen Handelns, die über den Horizont der schulischen Wissensvermittlung hinausweisen“ (Rauschenbach, 2015, S. 51). Ein wichtiger Impuls ist mit den Ergebnissen der sogenannten Hattie-Studie (Hattie, 2013) zu Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg zu verbinden, die sowohl national als auch international einen disziplinübergreifenden Diskurs über die tatsächlichen Effekte und die Wirksamkeit schulischer Lehr- und Lernprozesse in Gang gesetzt hat. Zudem begründen Neubetrachtungen zum Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung (Tenorth, 1997) sowie eine gesteigerte Wertschätzung der Vermessung und Messbarkeit von Bildung (Köller, 2012) nachhaltig die verstärkte Zuwendung unterschiedlicher Akteursgruppen zur Empirischen Bildungsforschung, so auch im Sport. Insbesondere die Zurückdrängung des elitären, geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnisses hat zu einer Neubewertung des Zusammenhanges von Bildung und Sport aber auch von Bildung und Training geführt. Die früheren Trennlinien zwischen Bildung und Ausbildung, zwischen Bildung und Qualifikation werden unkenntlich und lösen sich auf. Eine ‚Entgrenzung‘ ist erkennbar (Hummel & Borchert, under review). In zunehmendem Maße werden sportliches Handeln und sportliches Trainieren selbst als ein genuin bildungsförderliches Geschehen betrachtet. Daher wird in einem eher pragmatischen Sinne nachfolgend die allgemeine sportliche Bildung vorrangig auf den Schulsport (i. w. S.) bezogen und die spezielle sportliche Bildung in Beziehung zum leistungssportlichen Trainieren und Wettkämpfen gesehen.

Doch wie lassen sich die Aufgaben einer Empirischen Bildungsforschung im Sport, angesichts dieser vielfältigen und vielschichtigen Frage- und Problemstellungen, beschreiben? Handelt es sich um eine eigene Disziplin, um eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft oder um ein interdisziplinäres Forschungsfeld? Welche Fragen kann eine Empirische Bildungsforschung im Sport beantworten und welche sollte sie offen lassen? Kann aus den Ergebnissen einer Empirischen Bildungsforschung im Sport ‚Steuerungswissen‘ für eine ‚evidenzbasierte‘ Bildungspolitik abgeleitet werden, ohne diese auf eine ‚Dienstleistungsfunktion‘ für Bildungspolitik zu reduzieren?

## **2. Was ist unter *Empirischer Bildungsforschung im Sport* zu verstehen?**

Zunächst muss festgehalten werden, dass eine allgemeingültige Antwort nicht möglich ist, denn mit dem Terminus *Empirische Bildungsforschung im Sport* wird zuerst *nur* ein methodologischer und forschungsmethodischer Zugang betont und für das wissenschaftliche Arbeiten hervorgehoben. Es sind jedoch begründete Abgrenzungen vorzunehmen, die im Folgenden mittels differenztheoretischer Kategorien (u. a. Borggrefe & Cachay, 2010) in Anlehnung an Aljets (2015) begründet werden sollen (zeitlich, sachlich, sozial).

*Zeitliche* Abgrenzungen einer Empirischen Bildungsforschung lassen sich vor der politischen Teilung Deutschlands in den 30er Jahren, insbesondere mit den Denkmustern Ernst Meumanns, Peter Petersens und Elsa Köhlers markieren (Peterson & Peterson, 1965). Sie haben im Wesentlichen eine pädagogische bzw. empirische Tatsachenforschung begründet, die parallel im Jena-plan-Konzept und später in der Unterrichtsforschung der 60er Jahre ihren Niederschlag fanden (Wuttke, 2011). In der Bundesrepublik vor 1990 lassen sich die zaghaften Anfänge einer Empirischen Bildungsforschung im Sport mit dem Konzept der Multiperspektivität (später Mehrperspektivität) und der Entwicklung der sogenannten KENYON-Skalen (Kenyon, 1968) verbinden. Zurückgehend auf GutsMuths, der als Begründer der Diskussion um die verschiedenen Perspektiven derselben Leibesübungen zu sehen ist, hat der Vorschlag Kenyons (sechs Dimensionen einer Einstellung zum Sport) auch die deutsche Sportpädagogik maßgeblich beeinflusst und wurde in der Folge von Giel, Hiller und Krämer (1974), Singer, Eberspächer und Bös (1980) sowie Kurz (2004) aufgegriffen und weiterentwickelt. Beinahe unabhängig von diesen Entwicklungen führte eine in der Tradition der Geisteswissenschaften stehende Erziehungswissenschaft in dieser Zeit dazu, „dass eine Überprüfung von Sachverhalten im Gegensatz zu philosophisch-orientierten Normendebatten nur schwach entwickelt“ (Bos & Postlethwaite, 2002, S. 253) und die universitäre Bildungsforschung nur eine Nische in der Erziehungswissenschaft war. Demnach sind die zentralen Bezugslinien eher in der Gründung außeruniversitärer Forschungsinstitutionen, wie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPI) in Berlin im Jahre 1963 und des (Leibniz-)Instituts für die Pädagogik der

Naturwissenschaften (NPI) im Jahre 1966 sowie in den Schwerpunktprogrammen der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG), zu suchen. Die universitär angebundene, empirische pädagogische Forschung verharrte infolge dieser Entwicklungen für mehr als zwei Dekaden in einer operativen Schattzone. Dementsprechend hat auch die Schulsportforschung (als Kernelement einer Empirischen Bildungsforschung im Sport) in der Bundesrepublik keine lange Tradition und lässt eine systematische Bearbeitung sportwissenschaftlicher Fragestellungen aus der Perspektive einer empirischen Bildungsforschung vermissen (Neuber, Golenia, Krüger & Pfitzner, 2013).

In der DDR können die Anfänge einer systematischen, empirisch arbeitenden sportwissenschaftlichen Forschung in den 50er und frühen 60er Jahren verorten. Die Untersuchungen von Hennig (1965) zu Interessen und Motiven im Sport, die groß angelegten Untersuchungen zur *Physischen Entwicklung der jungen Generation* (Crasselt, Thomas, Forchel & Kroll, 1990), die Analysen zur Intensivierung des Turnunterrichts (Dietrich, 1964) sowie die frühen Publikationen zu statistischen Methoden im Sport (Stemmler, 1980) und zur pädagogisch-psychologischen Forschung (Hacker et al., 1980) belegen die Dynamik jener Zeit. Ende der 60er Jahre konnte bereits auf eine entfaltete multidisziplinäre „Schulsportforschung auf hohem forschungsmethodischem, insbesondere empirisch-analytischem Niveau“ (Drenkow & Hummel, 1997, S. 151) verwiesen werden. Dieser zeitweilige europäische Modernitätvorsprung, erreicht durch solide empirische Untersuchungen, offene, kritische Diskussionen sowie der inhaltlichen Zusammenarbeit unterschiedlicher Disziplinen, wurde mit den Konzentrations- und Zentralisierungsbestrebungen der Parteiführung sowie einer Planmäßigkeit der Schulsportforschung in den 70er und 80er Jahren vergeben. So kam es erst Ende der 80er Jahre zu einer erneuten Öffnung der Forschungsmöglichkeiten für den Schulsport. Es waren daher weniger außer-universitäre Forschungsinstitutionen als vielmehr politische Limitierungen (Hummel, 2010), die zu einer Erstarrung des wissenschaftlichen Nachdenkens über Schulsport führten (Drenkow & Hummel, 1997).

Im historischen Forschungskontext betrachtet sind es vor allem die Vorbereitungen der TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), beginnend Anfang der 90er, welche im Jahr 1995 zur Wiederentdeckung der Bildungsforschung geführt haben. Internationale *large-scale-assessments* Anfang der 2000er Jahre brachten neuere Methoden (u. a. Item-Response-Theorie) sowie leichter anwendbare Analysetechnologien zutage. Die mit diesen Entwicklungen einhergehende ‚Empirische Wende‘ (zurückzuführen auf die *realistische Wende* in der pädagogischen Forschung nach H. Roth) in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften hat letztlich dazu beigetragen, dass eben diese Wissenschaftsdisziplinen mit der „Illusion von deutscher Wertarbeit“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 27) in der Bildung adressiert wurden. Mit dem sogenannten PISA-Schock rückte die Empirische Bildungsforschung – mit der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin – überhaupt erst wieder zur Beantwortung bildungspolitischer Fragen in das Blickfeld. Obwohl die empiri-

sche Wende in der Wissenschaft nicht zwangsläufig mit einer empirischen Wende in der Bildungspolitik zu verbinden ist, hat sich dieser Trend bis heute fortgesetzt und findet in unzähligen staatlichen Initiativen, Förderprogrammen und letztlich auch in der Einrichtung entsprechend denominierter Professuren an deutschen Hochschulen seinen Niederschlag. Ein Indikator dafür ist die Entwicklung der Mitgliederzahlen in der Sektion ‚Empirische Bildungsforschung‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die von 17 (1965) auf über 500 (2011) angewachsen ist (Zlatkin-Troitschanskaia & Gräsel, 2011). Diese Entwicklungen aus einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung heraus sind folglich für eine sich nach der politischen Wende neuorientierenden und neukonstituierenden Sportpädagogik bedeutsam (u. a. Thiele, 2008).

*Sachliche* Abgrenzung einer empirischen Bildungsforschung im Sport gestalten sich dahingehend schwierig, als dass der Terminus selbst, trotz unterschiedlicher Diskussion auf verschiedenen Ebenen der betreffenden gesellschaftlichen Teilsysteme (u. a. Wissenschaft, Politik, Erziehungssystem), unklar bleibt. Es lassen sich auch keine sinnvollen begrifflichen Ableitungen aus Empirie, Bildung, Forschung und Sport vornehmen, weil diese Begriffe – inklusive der damit einhergehenden Schlussfolgerungen innerhalb der betreffenden Disziplinen – selbst unklar bleiben (Tenorth, 2003). So bringen mögliche Definitionen lediglich die Notwendigkeit der Bestimmung weiterer Begrifflichkeiten mit sich. Nach Gräsel (2015, S. 15) untersucht die Empirische Bildungsforschung (außerhalb der Sportwissenschaft)

*„die Bildungsrealität in einer Gesellschaft, wobei der Schwerpunkt auf der institutionalisierten Bildung liegt. Bildungsforschung fragt im Kern, wie Bildungsprozesse verlaufen, wer welche Qualifikationen und Kompetenzen im Bildungssystem erwirbt, wovon dieser Qualifikations- und Kompetenzerwerb abhängig ist, und welche Auswirkungen er hat.“*

Damit liegt eine Empirische Bildungsforschung im Schnittfeld der Disziplinen Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Soziologie und Psychologie, wodurch sie zweifelsohne von den breiten forschungsmethodischen Zugängen (Fragebogen, Interviews, offene Beobachtungen, experimentelle Designs) geprägt ist. So kommen auch theoretische Impulse, vorwiegend aus diesen Sozialwissenschaften. Bezogen auf die Sportwissenschaft spiegeln sich diese Entwicklungen in vielen der sogenannten Bindestrich-Disziplinen wieder, was mit einer enormen Weitung der thematischen Bandbreite einhergeht. Dieser konjunkturelle Aufschwung ist jedoch auch mit einer gewissen Unsicherheit bzgl. der Legitimität der zu bearbeitenden Problemfelder verbunden. So fragen Reinders, Ditton, Gräsel und Gniewosz (2015, S. 12) mit Recht nach einem „roten Faden in einem breit gefächerten Themengebiet“. Ursächlich dafür sind nicht zuletzt historische Entwicklungslinien in den *Mutterdisziplinen*, die nicht erkenntlich werden lassen, „ob und wenn ja, wie sich die neuere Empirische Bildungsforschung von der bereits bestehenden erziehungswissenschaftlichen

Bildungsforschung unterscheidet“ (Aljets, 2015, S. 24). Neben anderen Schwerpunkten ist eine Empirische Bildungsforschung im Sport jedoch im Kern mit Fragen der Schulentwicklung und Schulsportentwicklung befasst. Terminologisch hat sich in diesem Zusammenhang der Begriff Schulsportforschung etabliert, der bereits in den späten 50er Jahren seine Anwendung fand (Drenkow & Hummel, 1997). Grundsätzlich lassen sich vier Bereiche der Schulsportforschung identifizieren, welche die thematische Breite dieses Forschungsfeldes markieren: Schülerforschung, Lehrerforschung, Schulsportentwicklungsforschung und Unterrichtsforschung (Balz, Bräutigam, Miethling und Wolters, 2011). Im Zuge der Diskussion um die notwendige Effizienz und die zulässige Ineffizienz des (Aus-)Bildungssystems im Sport wurde die Schulsportforschung vor allem von der Qualitätsdebatte und der Formulierung nationaler Bildungsstandards dominiert (Krick, 2006). In der Sportwissenschaft respektive in der Sportpädagogik hat diese Qualitäts- und in logischer Konsequenz Standardisierungsdebatte vor etwa zehn Jahren Einzug gehalten und wird bis heute, geprägt von vielschichtigen ideologischen Grundsatzpositionen, weiter geführt. Dabei geht es „zum einen um den Zusammenhang von Bildungspolitik, Schulentwicklung und Schulsportentwicklung, zum anderen um die innerhalb des Schulsports existierenden Standpunkte aus Bildungsadministration und Sportwissenschaft“ (Thiele, 2007, S. 65). Die anfängliche Aufregung hat sich inzwischen gelegt, was nicht zuletzt auf eine immer stärker empirisch ausgerichtete Bildungsforschung im Sport und einer damit einhergehenden theoretisch und methodisch angemessenen, output-orientierten Erfassung von Leistungsergebnissen zurückzuführen ist. Beispielsweise schlägt sich dies in den empirischen Forschungsbemühungen zur Erfassung und Modellierung von Kompetenzen für das Schulfach Sport der Arbeitsgruppe um Herrmann und Gerlach (u. a. Herrmann & Gerlach, 2014) nieder.

*Soziale* Abgrenzungen einer sich im Aufbau bzw. in der (Weiter-)Entwicklung befindlichen Empirischen Bildungsforschung im Sport können anhand der universitären und außeruniversitären Institutionen im deutschsprachigen Raum vorgenommen werden. Dem in der Wissenschaft geführten intensivierten Bildungsdiskurs entsprechend finden sich Professuren mit einer Denomination der Empirischen Bildungsforschung im Sport derzeit an der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie an der Universität Leipzig (Stand: 12/2015). Es existieren jedoch eine ganze Reihe weiterer universitärer Professuren, deren Lehr- und Forschungsbereiche einer Empirischen Bildungsforschung im Sport zuzurechnen sind (z. B. Universität Potsdam). Mit Blick auf die Arbeitsschwerpunkte empirisch ausgerichteter Bildungswissenschaftler sind in der Bundesrepublik sowie in Österreich und der Schweiz etwa 40 universitäre und außeruniversitäre Institutionen, angelagerte Einrichtungen und Forschungsverbände zu verzeichnen. Diese arbeiten an Themen und Problemen des Sports, betreiben Bildungsforschung im Sport und/bzw. empirische Schulsportforschung (z. B. Centrum für Bildungsforschung im Sport). Wird im Rahmen dieser Überlegungen ein erweitertes Bildungsverständnis, als Ergebnis einer evidenzbasierten,

empirischen Bildungsforschung, in Anschlag gebracht (Rauschenbach, 2015), lassen sich auch Anknüpfungen zu neueren Forschungen, wie zum Beispiel des „Integrativen Neuromuskulären Trainings“ (INT), herstellen. Auch sind die Hinwendung mancher Bildungswissenschaftler zur Neurobiologie sowie die Beschäftigung einiger Neurobiologen mit genuinen Themen der Bildungswissenschaften (z. B. M. Spitzer) relevante Entwicklungen, welche die Empirische Bildungsforschung (auch im Sport) nachhaltig beeinflussen werden.

Letztlich ist auch das Format ‚Berichterstattung‘ als zentraler Impulsgeber für eine Empirische Bildungsforschung im Sport zu betrachten. Es ist aber weniger eine stabile Sportberichterstattung, welche bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Breuer, 2015) in Deutschland eher defizitär ausgeprägt ist, als vielmehr die Arbeit von Einrichtungen wie des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des NPI und MPI aber auch des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), die in Bezug auf ein neues Format empirischer Wissenschaft im Sport taktgebend sind (innovativ, sachlich, realitätsbezogen). Insbesondere beim BMFSFJ ist jedoch zu erwähnen, dass Empirische Bildungsforschung, unabhängig wissenschaftsdisziplinärer Bezüge, nicht mit bloßer Behördenstatistik zu verwechseln ist.

### **3. Empirische Bildungsforschung im Sport und das Verhältnis von Allgemein- und Spezialbildung**

Wie bereits beschrieben, wurden zentrale Fragen der Schulsportforschung in der DDR bereits in den späten 50er und frühen 60er Jahren, bearbeitet. Eine dieser zentralen Fragen betrifft das dialektisch widersprüchliche Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Spezialbildung, welches in der DDR vor allem mit der Eröffnung der ersten Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) im Schuljahr 1952/53 zu verknüpfen ist. Wenn auch mit zeitlichem Versatz ist damit die KJS-Forschung an der Arbeitsstelle Körpererziehung (AKE) und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) eng verbunden (Hummel, 1989).

Aus der Perspektive einer Empirischen Bildungsforschung im Sport heraus, werden in diesem Kontext vor allem Fragen zum Verhältnis von schulischer Allgemeinbildung und sportlicher Spezialbildung an den Eliteschulen des Sports (EdS) interessant. Diese staatlichen Einrichtungen, die in die seit den 90er Jahren bestehenden sogenannten Verbundsysteme der Nachwuchsförderung eingebettet sind, bilden ein wesentliches Strukturmerkmal des organisierten Sports in der Bundesrepublik. Es handelt sich dabei um Kooperationen zwischen Schulen und Organisationen des Sports (Vereine, Verbände), die darauf zielen, an den jeweiligen Standorten eine optimale sportliche und schulische Förderung zu gewährleisten (Borggreve & Cachay, 2010). Bei aller Verschiedenheit hinsichtlich der unterschiedlichen Strukturmodelle und Organisationsformen obliegt es diesen staatlichen Einrichtungen, den an sie herangetragenen „pädagogischen Dreifachauftrag“ (Prohl & Emrich, 2009, 203) um-

zusetzen. Insofern ist ihr vorrangiger Auftrag darin zu sehen, die Rahmenbedingungen für die Sicherung der schulischen Allgemeinbildung zu schaffen, sportliche Spezialbildung zu ermöglichen und darüber hinaus die Initiierung allgemeiner Bildungsprozesse zu fördern (Borchert, 2013). Sie tragen die Verantwortung, die „zeitliche, sachliche und soziale Fixierung [der Schülerathleten] auf einen Leistungsindividualismus“ (Prohl, 2006, S. 317) in einen ethisch verantwortbaren Bildungs- und Erziehungsprozess zu überführen. Begabung kann nur unter bestimmten Bedingungen (Katalysatoren) in Leistung umgesetzt werden, sodass es im Aufgabenbereich der EdS liegt, die Schülerathleten bei der Realisierung ihrer „dualen Karriere“ (Borggreffe & Cachay, 2010, S. 45) durch netzwerkspezifische Leistungen zu unterstützen, ihnen die Entwicklung zu „mündigen und verantwortlichen Persönlichkeiten“ (Prohl & Emrich, 2009, S. 202) zu ermöglichen und das durch die erhöhten schulischen und spitzensportlichen Anforderungen entstehende Risiko des Drop-Out zu minimieren (Borchert, 2013).

Von der Allgemeinbildung ist in den letzten Jahren, insbesondere im Zuge der Kompetenzorientierung, in den Bildungswissenschaften wieder verstärkt die Rede. Der Terminus Spezialbildung ist jedoch in diesem Rahmen, vor allem in den Bildungsberichterstattungen, zunehmend den Begriffen Berufsbildung und berufliche Bildung gewichen. Die Anerkennung und Reflexion von beruflicher und nichtberuflicher Spezialbildung ist jedoch bedeutsam. Gerade der Erwerb der nichtberuflichen Spezialbildung lässt sich im besonderen Maße der sogenannten ‚anderen Seite‘ der Bildung zuordnen, wie sie treffend hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Bedeutsamkeit von Rauschenbach (2007) beschrieben wurde. Zur Erörterung des klassischen Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialbildung geben die Darlegungen von Bank (2009) zur sogenannten „Spranger-Matrix“ (S. 100) wichtige Hinweise (Abb. 1).

	Spezialbildung	Allgemeinbildung
materiale Bildung	(II) möglich	(I) unmöglich
formale Bildung	(III) unzulänglich	(IV) anzustreben

Das Diagramm zeigt die Spranger-Matrix in einer 2x2-Tafel. Die Spaltenüberschriften sind 'Spezialbildung' und 'Allgemeinbildung'. Die Zeilenüberschriften sind 'materiale Bildung' und 'formale Bildung'. Die Zellen enthalten folgende Beschriftungen: (II) möglich, (I) unmöglich, (III) unzulänglich, (IV) anzustreben. Graue Pfeile verbinden die Quadranten: ein Pfeil von (II) zu (I), ein von (I) zu (II), ein von (III) zu (IV), ein von (IV) zu (III), ein von (II) zu (III) und ein von (IV) zu (I).

Abb. 1. ‚Spranger-Matrix‘ zum Verhältnis von Allgemein- und Spezialbildung (nach Bank, 2009, S. 101)

Nach Spranger (1922/ 1973) ist eine umfassende materiale Bildung unerreichbar (Quadrant 1), sodass eine materiale Bildung nur im Sinne einer Spezialbildung realisiert werden kann (Quadrant II). Ebenso ist eine rein formale Bildung



unzureichend (Quadrant III). Alle einzelnen Quadranten verstehen sich als untrennbar, d. h. sind eine allgemeine Bildung (Quadrant IV)

*„nur in Form einer formalen Bildung möglich, die freilich aufgrund der Untrennbarkeit von Stoff und Form eines Fundaments in der materialen Spezialbildung bedarf, und die wegen der nur sukzessive zu erlangenden Allgemeinheit im Formalen eine formale Spezialbildung voraussetzen muss“ (Bank, 2009, S. 101).*

Mit Blick auf die EdS in der Bundesrepublik gehen in diesem Zusammenhang zwangsläufig Fragen nach den Effekten der jahrelangen Beschäftigung jugendlicher Spitzensportler mit spezialbildnerischen Inhalten im Sport auf deren Allgemeinbildung einher. An den EdS selbst lässt sich dies mit dem Verhältnis von schulischer Allgemeinbildung (Erträge in Noten) und sportlicher Spezialbildung (in Form von Wettkampferträgen) skizzieren (u. a. Borchert, Wartenberg, Hummel & Brand, 2013). Ohne an dieser Stelle detailliert auf alle Ergebnisse der Untersuchungen dieser Forschergruppe an den EdS in Brandenburg einzugehen, lässt sich konstatieren, dass die Entscheidung von Schülerathleten, sich spezialbildnerisch an einer EdS zu engagieren, nicht mit den in der Literatur proklamierten Bildungsnachteilen korrespondiert (u. a. Emrich, Fröhlich, Klein & Pietsch, 2007). Es lassen sich allerdings im Verlauf der Sekundarstufe I Verschlechterungen in den Fächern Mathematik und Deutsch feststellen. Dieser Trend ist jedoch anschlussfähig an die Ergebnisse der großen Schulleistungsuntersuchungen, in denen sich Hinweise auf die Abnahme des mittleren Niveaus der Schulnoten in der Sekundarstufe I finden. So lag etwa das in IGLU 2003 berichtete mittlere Notenniveau in der vierten Klasse in Deutsch und Mathematik bei 2,7. Auf Basis der PISA-2000-Daten finden sich für Neutklässler bzw. Fünfzehnjährige etwas schlechtere Notendurchschnitte (Deutsch 2,9; Mathematik 3,0). Es handelt sich hierbei also um eine ganz normale Entwicklung. Zudem erhalten Schülerathleten der EdS in Brandenburg häufiger als Regelschüler die Empfehlung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (Abbildung 2).

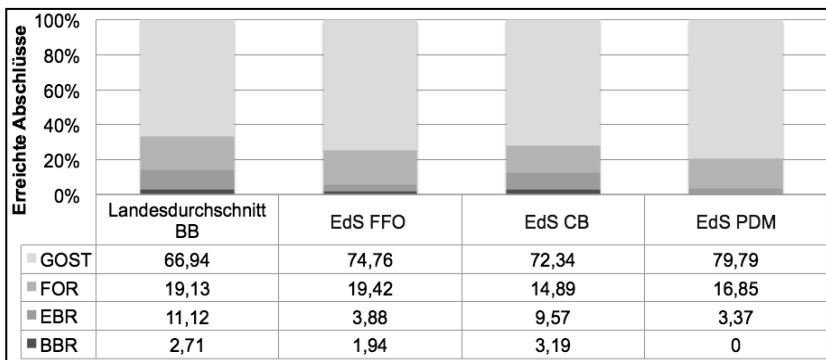


Abb. 2. Schulempfehlungen nach Klassenstufe 10 (Borchert, Wartenberg, Hummel & Brand, 2013)

In Bezug auf den letztgenannten Punkt sind Fragen nach den Möglichkeiten der Reduzierung des Schulstoffs und den zu absolvierenden Prüfungen nahelegend. Dies würde die Schülerathleten sicher entlasten und mehr Zeit für das Training zulassen. Jedoch würden solche Reduzierungen die Vermittlungs- und Selektionsfunktion der Schulen betreffen. Eine Kernaufgabe der Schule ist es, „den Schülern Wissen und Werte zu vermitteln und der Gesellschaft gleichzeitig darüber Auskunft zu geben, wie gut oder schlecht diese Vermittlung gelungen ist“ (Borggrefe & Cachay, 2010, S. 51). Jedoch werden in Form von Bildungsabschlüssen seitens der Schule Karrierechancen vergeben, dass allein aus Gerechtigkeitsgründen für Schülerathleten keine Reduzierung curricularer Anforderungen erfolgen darf. Zudem stellt sich die Frage, ob Schülerathleten mit einem ‚minderwertigen‘ Schulabschluss, mit Blick auf deren spätere Ausbildungs- und Berufskarriere, überhaupt geholfen wäre (Borggrefe & Cachay, 2010). Ähnliche Befunde finden sich bei der sportlichen Spezialbildung an den EdS in Brandenburg. So ist der Leistungsstand der Schülerathleten, deren Wettkampferfolge sowie deren leistungssportliche Entwicklungsperspektive am Ende des Sekundarstufe I eine gute Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung zum Spitzensportbereich in der Sekundarstufe II. Aufgrund fehlender Referenzwerte bleibt sowohl beim schulischen Ertrag als auch beim sportlichen Ertrag jedoch ungeklärt, inwieweit es sich um Selektionseffekte bzw. Sozialisierungseffekte oder um eine Interaktion beider handelt (Borchert, Wartenberg, Hummel & Brand, 2013).

#### **4. Konsequenzen und Ausblick**

Bis heute tritt die Koppelung von Empirischer Bildungsforschung und sport- und bewegungskulturellen Themen weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch vielzählige und teilweise sehr unterschiedliche Positionen, die in Gänze auf die Geschichte dieser Wissenschaftsdisziplin verschiedenartig Bezug nehmen. Auf der einen Seite stehen die Bildungsexperten, die davon überzeugt sind, dass Bildung messbar ist und auch gemessen werden sollte (u. a. O. Köller). Demnach gibt es nichts was sich der Messbarkeit absolut entzieht. Auf der anderen Seite stehen die ‚Bildungs-Hardliner‘, die dem kybernetisch geprägten Bildungsbegriff infolge von PISA, Bildungsstandards und Co. ablehnend gegenüberstehen und monieren „relevante Bildungsdimensionen würden in der Operationalisierungen der grossen Vergleichsstudien keinen oder nur schwer Eingang finden“ (Reichenbach, S. 71). Die Kritik an empirischer Bildungsforschung richtet sich in diesem Zusammenhang insbesondere an dem was gemessen wird, wie gemessen wird, dass gemessen wird und welche Schlussfolgerungen und Konsequenzen aus dem Gemessenen gezogen werden (Spinath, 2015). Was diese diametral liegenden Positionen jedoch im Kern verbindet ist der Ansatz, sich von der Vogelperspektive in die Flussperspektive zu begeben. So werden normative Positio-

nen seit etwa 15 Jahren zunehmend mit empirischen Befunden der Prozessebene, d. h. der Lehr- und Lernebene, hinterlegt. Dennoch lässt sich der Vorwurf des methodischen Reduktionismus (Befragungsforschung) durchaus nachvollziehbar begründen und nach wie vor ein Mangel an experimentellen und quasi-experimentellen Untersuchungen in der Empirischen Bildungsforschung im Sport feststellen (z. B. Reduktion auf das leicht Messbare bei sportmotorischen Tests). Mit den dargestellten Entwicklungen bzgl. der Weitung des Bildungsbegriffs, der damit verbundenen Öffnung des Bildungsverständnisses und der zunehmenden Institutionalisierung der Kindheit werden sich für die Empirische Bildungsforschung im Sport weitere Forschungsfelder und Herausforderung ergeben, die eine angemessene Operationalisierung der Prozesse einer bildungsförderlichen Gestaltung des Kinder- und Jugendsports im Ganzttag bedürfen. Damit geraten zum einen Bildungspartner in den Blick, die bisher bei Bildungsfragen und Fragen des Lernens bisher eher am Rande standen (z. B. Vereine, Trainer/innen). Sie gilt es mit einzubeziehen und mit zum Gegenstand des Forschungsinteresses zu machen. Zum anderen werden die handelnden Akteure einer sich in der Entfaltung befindenden Empirischen Bildungsforschung im Sport in diesem Zusammenhang Fragen thematisieren müssen, die deren Selbstverständnis betreffen. Versteht sich die Empirische Bildungsforschung im Sport als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft oder als eine eigene Disziplin oder als interdisziplinäres Feld? Aufgrund der theoretischen, methodischen und normativen Unterschiede (Stichwort: Debatte um die unterschiedlichen Bildungsbegriffe) aber auch gerade wegen der zunehmenden Entwicklung eines eigenständigen Methodenrepertoires kann wohl nicht von einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaften die Rede sein (Gräsel, 2015). Vielmehr hat sie den Charakter eines interdisziplinären Forschungsfeldes mit starken Tendenzen der disziplinären Ausprägung, sodass ihr durchaus das verbindende Potenzial der problembezogenen Zusammenarbeit einschlägiger Disziplinen attestiert werden kann.

## Literatur

Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (Hrsg.) (2011). *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.

Bank, V. (2009). Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. *Empirische Pädagogik* 23 (1), 95–105.

Borchert, T. (2013). *Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Förderung sportlicher Begabung und soziale Unterstützung an Eliteschulen des Sports in Brandenburg (Dissertation)*. Chemnitz: Universitätsverlag.

- Borchert, T., Wartenberg, J., Hummel, A. & Brand, R. (2013). Die Erfüllung des schulpädagogischen Dreifachauftrags an den Eliteschulen des Sport in Brandenburg – Theoretische Konzeption und empirische Befunde. In T. Borchert & A. Hummel (Hrsg.), *Förderung von (sportlichen) Begabungen im schulischen Bildungsgang. Bericht zum wissenschaftlichen Symposium am 07. Dezember 2012 in Potsdam* (S. 25-52). Chemnitz: Universitätsverlag.
- Borggrefe, C. & Cachay, K. (2010). Strukturelle Kopplung als Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Nachwuchssportler? Theoretische Reflexionen zur sachlichen Funktionalisierung von Verbundsystemschulen. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society* 7 (1), 45-69.
- Bos, W. & Postlethwaite, N. (2002). Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 251–267). Weinheim und Basel: Beltz.
- Breuer, C. (2015). *Sportentwicklungsbericht 2013/2014 – Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die "empirische Wende" in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft* 20 (39), 27–33.
- Bundesjugendkuratorium [BJK] (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen Bildungspolitischen Debatten*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2015). Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung. Zugriff am 03.12.2015 unter <http://bit.ly/1IqBSzM>
- Cortina, K., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K.-U. & Trommer, L. (Hrsg.) (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland – Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg: Rowohlt.
- Crasselt, W., Thomas, E., Forchel, I. & Kroll, M. (1990). *Physische Entwicklung der jungen Generation*. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.
- Dietrich, W. (1964). *Intensivierung des Turnunterrichts durch Zusatzaufgaben*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Drenkow, E. & Hummel, A. (1997). Schulsportforschung in der DDR. Grundsätze – Funktionen – Struktur. In J. Hinsching & A. Hummel (Hrsg.), *Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945–1990* (S. 151–166). Aachen: Meyer & Meyer.
- Emrich, E., Fröhlich, M., Klein, M. & Pietsch, W. (2007). Eliteschulen des Sports – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Evaluation* 6 (2), 223–246.

- Giel, K., Hiller, G. G., Hiller & Krämer, H (1974). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- Gräsel, C. (2015). Was ist Empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 15–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hacker, W., Clauss, G., Helm, J., Hiebsch, H., Petzold, P. & Rückert, J. (1982). *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hennig, W. (1965). Die Motivation des Sportinteresses bei Kindern und Jugendlichen. *Theorie und Praxis der Körperkultur* 14, 128–137; 227–236; 799–805.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2014). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule – Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. *sportunterricht* 63 (11), 322–328.
- Hummel, A. (1989). Der Schulsport im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Spezialbildung. *Theorie und Praxis der Körperkultur* 38 (2), 108–112.
- Hummel, A. (2010). Schulsportforschung – Eine Einführung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 445–447). Schorndorf: Hofmann.
- Hummel, A. & Borchert, T. (in review). Zur Entgrenzung von Bildung und Training im Nachwuchsleistungssport - Herausforderung und Notwendigkeit für die Bildungs- und Trainingswissenschaft. *Zeitschrift Sportwissenschaft*.
- Kenyon, G. S. (1968). Six scales for assessing attitudes towards physical activity. *Research Quarterly* 39, 566–574.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquards, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Zugriff am 08.03.2007 unter <http://bit.ly/1abDyOj>.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards im Sportunterricht. Chancen und Risiken. *sportunterricht*, 55 (2), 36–39.
- Koller, H.-C. (2012). Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung. Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (1), 6–21.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.

Neuber N., Golenia M., Krüger M., Pfitzner M. (2013). Erziehung und Bildung – Sportpädagogik. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport – Ein Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 395–438). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

Petersen, P. & Petersen, E. (1965). *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Schöningh: Paderborn.

Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 197–209.

Rauschenbach, T. (2015). Umbrüche im Bildungswesen. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.) (2015). *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 50–77). Schorndorf: Hofmann.

Rauschenbach, T. (2007). Ganztagschule: Alltagsbildung braucht einen Platz in der Schule. *Neue Caritas* 111 (5), 20–24.

Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung – Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim, München: Juventa.

Reichenbach, R. (2006). Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft*. (S. 64–81). Bielefeld: Janus.

Reichenbach, R. (2006). Wie effizient soll Bildung sein? Über die Transformation und Devaluation der ethischen Dimension in der Bildung. In A. Hügli & U. Thurnherr (Hrsg./eds.), *Ethik und Bildung. Ethique et formation* (S. 251–269). Bern u. a.: Peter Lang.

Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.) (2015). *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Heidelberg: Springer VS.

Singer, R., Eberspächer, H. & Bös, K. (1980). *Die ATPA-D-Skalen: Eine deutsche Version der Skalen von Kenyon zur Erfassung der Einstellung gegenüber sportlicher Aktivität*. Frankfurt: Limpert.

Spinath, B. (2015). *Lehrerbildung im Fokus: Forschungsperspektiven auf Kompetenz und Professionalisierung*. Keynotevortrag auf dem 2. Zukunftsforum Bildungsforschung am 27. & 28. November 2015 an der PH Heidelberg

Spranger, E. (1922/1973). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In O. F. Bollnow & G. Bräuer (Hrsg.), *Philosophische Pädagogik. Eduard Spranger: Gesammelte Schriften, Band 2* (S. 275–293). Heidelberg: Quelle & Meyer. Org. in A. Kühne (1922) (Hrsg.), *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen* (S. 24–45). Leipzig: Quelle & Meyer.

Stemmler, R. (1980). *Statistische Methoden im Sport*. Berlin: Sportverlag.

Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (2), 969–984.

Tenorth, H.-E. (2003). *Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange; Bd. 2: Von John Dewey bis Paulo Freire*. C.H. Beck.

Thiele, J. (2008). „Aufklärung, was sonst?“ – Zur Zukunft der Schulsporentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems. *Spectrum der Sportwissenschaften* 20 (2), 59–74.

Thiele, J. (2007). Standards im Fach Sport – ein Orientierungsversuch. *Spectrum der Sportwissenschaften* 19 (1), 65–78.

Weishaupt, H. (2009). Demografie und regionale Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (1), 56–72.

Wuttke, E. (2011). Wirtschaftspädagogische Lehr-Lern-Forschung: Anknüpfung an eine Bestandsaufnahme und ein Blick auf neue Perspektiven. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 278–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## **Verfasser**

**Borchert, Thomas**, Jun.-Prof. Dr., Universität Leipzig, Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik, Professur für Empirische Bildungsforschung im Sport