

Universitäts- und Landesbibliothek Tirol

Sportpädagogik in Bewegung

Müller, Erich

Salzburg, 1997

Was bewegt die Sportpädagogik? Egger, K.

WAS BEWEGT DIE SPORTPÄDAGOGIK?

KURT EGGER

Einleitung

Die Doppeldeutigkeit des Titels ist bewusst gewählt: Es geht um beide Aspekte, zum einen um die Probleme, um die sich die Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin besonders bemüht, und zum anderen um die praktischen Konsequenzen dieses wissenschaftlichen Engagements.

Ausgehend von der Frage, welche Antworten die Sportpädagogik auf die drängenden sporterzieherischen Probleme unserer Zeit hat, werden im ersten Abschnitt die *Erkenntnisinteressen* der Sportpädagogik als sport- bzw. erziehungswissenschaftliche Disziplin unter wissenschaftssystematischen Gesichtspunkten thematisiert. Mit welchen spezifischen Anliegen verwaltet die Sportpädagogik das pädagogische Erbe der ehemals pädagogisch orientierten Theorie der Leibeserziehung?

Nach den auf die Identität der Sportpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin bezogenen Fragen richtet sich der zweite Abschnitt mehr auf die spezifischen *Handlungsinteressen* der Sportpädagogik, bzw. auf die Frage, inwieweit der immer wieder geforderte Theorie-Praxis-Bezug tatsächlich eingelöst wird. Was hat die Sportpädagogik in ihrer Anwendungsorientierung in der sportlichen und sportunterrichtlichen Praxis tatsächlich bewegt?

Als Ergebnis dieser beiden Abschnitte darf vorweggenommen werden, dass die Sportpädagogik ihre Erkenntnis- und auch Handlungsinteressen in hohem Masse auf die Legitimierung, Konstituierung und Differenzierung ihres wissenschaftlichen Anspruchs gerichtet hat. Sowohl unter grundwissenschaftlichen wie auch unter anwendungsbezogenen Aspekten ist die Beschäftigung mit sich selbst allerdings zu wenig. Deshalb stehen im dritten Teil der Ausführungen methodologische Fragen der *sportpädagogischen Erkenntnisgewinnung* im Zentrum.

1. Um welche Fragen bemüht sich die Sportpädagogik?

Wenn man nach dem konkreten Leistungsnachweis der Sportpädagogik bei der Bewältigung der zentralen sporterzieherischen Probleme unserer Zeit fragt, fällt die Antwort zwar nicht ganz so vernichtend aus, wie dies von manchen Sportpädagogen selbst attestiert wird, gleichwohl ist die Bilanz aber wenig erfreulich. Betrachtet man die Antworten der Sportpädagogik auf die ernsthafte Bedrohung der Sporterziehung in schulischen und besonders ausserschulischen Handlungsfeldern, so gewinnt man den Eindruck, dass sich diese junge wissenschaftliche Disziplin seit ihrer Konstituierung vorrangig mit sich selbst beschäftigt und die erziehungspraktischen Herausforderungen nicht ernsthaft genug aufgegriffen hat. Über Praxisrelevanz ist zwar viel diskutiert, aber wenig geforscht worden. Auf der Suche nach ihrem eigenen Profil riskiert die Sportpädagogik, ihren Gegenstand, die sporterzieherische Praxis, aus den Augen zu verlieren.

„Lange Zeit stand diese Disziplin im Zentrum der sportwissenschaftlichen Entwicklung; sie hat diese vorangebracht und bestimmt, war unbestritten in ihrer Bedeutung, und kaum jemand wäre auf die Idee gekommen, ihr die wissenschaftliche Dignität abzuspochen. Diese Situation hat sich jedoch nach Ansicht vieler Sportpädagogen bis heute gründlich verändert. GRUPE beklagt z.B. in einem Editorial der Zeitschrift *'Sportwissenschaft'*, dass sich die Sportpädagogik weitgehend aus der wissenschaftlichen Diskussion verabschiedet habe (vgl. 1987). KURZ setzt sie mittlerweile ans Ende der Reputationshierarchie aller sportwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. 1990, 258) und BECKERS spricht schlichtweg vom Verlust pädagogischen Denkens in der Sportwissenschaft.“ (CACHAY / BÄHR 1992, 283) Diese kritische Sicht wird auch von PROHL weitgehend bestätigt. Seiner Ansicht nach hat die Sportpädagogik das ihr von der Sportwissenschaft delegierte Erbe der Theorie der Leibeserziehung (noch?) nicht bewältigt (PROHL 1993, 141).

Die kritische Beurteilung der wissenschaftlichen Leistungen der Sportpädagogik bestätigt sich auch aus der Perspektive der Sportpraxis. Die allorts angekündigten Kürzungen und Einschränkungen des Sportunterrichts und auch des Schulsports dürfen letztlich nicht nur als Indiz für die eingeschränkten öffentlichen Ressourcen betrachtet werden, sondern widerspiegeln zumindest ansatzweise auch die Hilflosigkeit, mit der heute und in den vergangenen

Jahren sporterzieherisch argumentiert worden ist. Dabei hat es durchaus nicht an Argumenten für die gesamterzieherische Bedeutung des Sportunterrichts gefehlt. Zusammenfassend erinnert BAUMANN (1992,12) an die gesamterzieherischen Möglichkeiten des Sportunterrichts „als ein integraler Bestandteil einer sportbezogenen Freizeiterziehung, ... als ein Element einer umfassenden Gesundheitsförderung, ... als Beitrag zur Erziehung zu Frieden und gewaltfreier Konfliktregelung, ... als Element der Kompensation, der Therapie, der interkulturellen Erziehung und schliesslich der Feminisierung im Sinne der Beseitigung von Benachteiligungen für Mädchen und Frauen im Schulsport“.

Auch wenn BAUMANN stichwortartige Hinweise zur Umsetzung von solchen inhaltlichen Orientierungen in der unterrichtlichen Praxis macht, kann die perspektivische Öffnung der Aufgaben- und Handlungsfelder mit der fächerübergreifenden Vernetzung kaum darüber hinwegtäuschen, dass wissenschaftlich gesicherte Fakten zur Umsetzung der erzieherischen Erwartungen weitgehend fehlen.

Gute Absichten und persönliche Überzeugungen reichen nicht aus, um die bildungstheoretische Legitimation zu überwinden. In besonderer Weise trifft dies für aktuelle didaktische Modelle zu, die dem instrumentellen Denkmuster verpflichtet sind, und damit das Risiko eingehen, dass *Sport zu einem wesenslosen 'Übungsrepertoire' degeneriert, das in beliebiger Verfügbarkeit zu diesem oder jenem Zweck eingesetzt werden kann* (BERNETT 1981, nach SCHALLER 1992, 20). Auch im Kampf gegen die aktuelle Bedrohung des Sports in der Schule erweisen sich die Legitimationsstrategien wenig geeignet, um die Verankerung des Schulsports zu sichern. Inwieweit mit dem sportdidaktischen Perspektivenwechsel von bildungstheoretischen zu dialogischen Bildungsmodellen „die Abkehr vom instrumentellen Grundmuster ohne intentionale Vereinseitigung gelungen ist“ (SCHALLER 1992,27), lässt sich noch nicht mit Bestimmtheit sagen. In manchen Punkten ist die sogenannte „pragmatische“ Sportdidaktik eine „programmatische“ geblieben. An Stelle der bildungstheoretischen Tugendkataloge sind Sinnperspektiven mit einem oft ähnlich hohen erzieherischen Anspruch getreten.

Im Vergleich zur durchaus engagierteren, wissenschaftlich aber nicht allzu ertragreichen Auseinandersetzung mit Fragen des Sportunterrichts und des

Schulsports hat die Sportpädagogik die erzieherischen Aspekte in auserschulischen sportlichen Handlungsfeldern lange Zeit fast gänzlich vernachlässigt. Aus dem Leistungssport hat sich die Sportpädagogik zwar nicht vollständig verabschiedet, gleichwohl trifft die Kritik von KRUEGER (1991,15f.) auch heute noch zu, dass die Sportpädagogik mit ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung für die Behandlung von erzieherischen Problemen des Leistungssports wenig qualifiziert ist. Mit ihrer vorrangigen Positionierung in der schulischen Sporterziehung sind erzieherische Fragen im Kinder- und Jugendleistungssport nur am Rande und oft in einer zu theoretischen Perspektive thematisiert worden. Diese Feststellung trifft auch auf die Bearbeitung von sporterzieherischen Fragen im Freizeitsport zu. Betrachtet man die rasante Entwicklung der jugend- und freizeitkulturellen Sportaktivitäten, so riskiert die Sportpädagogik dauernd, die mehr oder auch weniger erfreulichen Entwicklungen erst im nachhinein zu kommentieren, statt diese kritisch zu begleiten. Beispielhaft kann hier auf die ökologischen Probleme nicht nur des Leistungs-, sondern besonders auch des Freizeitsports hingewiesen werden. (Vgl. EGGER 1996) Auch Probleme im Gesamtzusammenhang mit der Vermarktung des Sports und der damit verbundenen Probleme der Finanzierung des Kinder- und Jugendsports sind in ihrer sporterzieherischen Relevanz erst spät erkannt worden. Ähnlich verhält es sich mit den Möglichkeiten und Grenzen des Sports beispielsweise zur Suchtprävention (vgl. EGGER 1996) oder zur Prävention der zunehmenden Gewalt in den Schulen und in der Freizeit (vgl. HERZOG 1994, 5-9).

Typisch für die Auseinandersetzung der Sportpädagogik mit sich selbst ist die in der Zeitschrift „Sportwissenschaft“ geführte Auseinandersetzung um die Sportpädagogik als „integrativer Kern“ (KURZ 1992, 145-154; 167-169) oder als „Disziplin der Sportwissenschaft“ (SCHERLER 1992, 155-166; 170-171). Im Editorial zu diesem Streitgespräch stellt sich der Herausgeber GRUPE die Frage, ob die Sportpädagogik aus dem Tiefschlaf erwacht und auf die Bühne zurückgekommen ist. Seine Hoffnung, dass es sich bei diesem Streitgespräch um mehr als nur um ein Strohfeuer handelt, und die pädagogische Diskussion wieder in Gang gebracht wird, hat sich zumindest teilweise erfüllt. Bestätigt wird bei diesem überaus aspektreichen Streitgespräch aber auch die Feststellung, dass über die wissenschaftssystematische Positionierung der Sportpädagogik als „integrativer Kern“ bzw. als „Disziplin der Sportwissenschaft“ hinaus zwar vieles zur Identität der Sportpädagogik, aber nur wenig über ihr

Profil als wissenschaftliches Lehr- und Forschungsgebiet ausgesagt wird.

Hier ist PROHL (1993, 143) zuzustimmen, wenn er feststellt, dass angesichts der *grundsätzlichen Übereinstimmungen*, wonach

- die Sportwissenschaft verstärkt einer integrativen Sichtweise bedarf, soll sie ihrem Anwendungscharakter Rechnung tragen;
- das Bemühen um die Humanisierung des Sports und der Bewegungskultur zu den wesentlichen Aufgaben der Sportpädagogik zählt;
- die Sportpädagogik als Wissenschaft auf interdisziplinäre Zusammenarbeit mit ihren sportwissenschaftlichen Nachbardisziplinen angewiesen ist;

die strittigen Punkte, ob

- ausgerechnet die Sportpädagogik eine integrative Sicht in die Sportwissenschaften einbringen sollte;
- sich die pädagogische Humanisierungsperspektive auf die absichtsvolle Förderung der menschlichen Entwicklung zu beschränken habe

vergleichsweise wenig ins Gewicht fallen. (do. 143)

Zutreffend ist auch die von CACHAY/BÄHR (1992, 286f.) wie auch PROHL (1994, 143) gemachte Feststellung, dass die kontroverse Positionierung der Sportpädagogik letztlich nur auf einer wissenschaftstheoretischen (Meta-)Ebene grundsätzlich diskutierbar ist. Angesichts der von PROHL zusammengefassten übereinstimmenden und nicht übereinstimmenden Positionen stellt sich aber gleichwohl die Frage, ob die Sportpädagogik nicht gut beraten wäre, den Schwerpunkt ihrer Bemühungen mehr auf die wissenschaftspraktische statt auf die wissenschaftstheoretische Ebene zu verlagern. Wenn nach einer rund 25jährigen Tradition die Kernaussagen der Sportpädagogik die sind, dass sie als eine anwendungsorientierte und interdisziplinär ausgerichtete wissenschaftliche Disziplin auf die Humanisierung der Bewegungskultur bezogen ist, so hält sich die wissenschaftliche Profilierung dieser Disziplin seit den Grundlagen von GRUPE (1969) oder auch von WIDMER (1974) in bescheidenen Grenzen. Natürlich ist die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung eine unverzichtbare Aufgabe jeder Wissenschaft - besonders einer so jungen Dis-

ziplin wie der Sportpädagogik. Das Engagement auf dieser wissenschaftstheoretischen Ebene kann die mangelnde sportpädagogische Projektarbeit aber nicht kompensieren.

2. Was hat die Sportpädagogik in der Praxis bewegt?

„Die Sportpädagogik scheint - wie übrigens auch die Pädagogik insgesamt - als Sinnbeschaffer nicht gefragt zu sein, sondern vielmehr selbst erheblichen Orientierungsbedarf zu haben.“ (CACHAY/BÄHR 1992, 283)

Trotz dieses Orientierungsbedarfs halten die beiden Autoren daran fest, dass die Sportpädagogik die Praxis zu verbessern hat. (do. 1992, 291) Im Gegensatz zur eigenen, „radikal konstruktivistischen Position“ meinen CACHAY/BÄHR zu erkennen, „dass Sportpädagogen immer noch auf eine (falsche) Art und Weise nach dem Gegenstand der Sportpädagogik suchen, als ob dieser ausserhalb ihrer Köpfe in einer von ihnen unabhängigen Realität zu finden sei.“ (do. 291) Zu dieser nicht ganz unbescheidenen Qualifizierung ihrer eigenen Position darf angemerkt werden, dass sich die Sportpädagogik in den vergangenen Jahrzehnten doch sehr bemüht hat, den Gegenstand ihrer wissenschaftlichen und praktischen Auseinandersetzung kritisch zu hinterfragen. Bei diesem Bemühen darf auch festgestellt werden, dass das sich Einlassen auf die Praxis nicht erst mit der Festlegung der Sportpädagogik als Handlungstheorie (MEINBERG 1991) oder mit der Position des Radikalen Konstruktivismus ernsthaft angestrebt worden ist. (CACHAY/BÄHR 1992, 290)

Der Anwendungsbezug der Sportpädagogik ist bereits in den Anfängen dieser wissenschaftlichen Disziplin als ein zentrales Anliegen betrachtet, wenn auch nicht immer konsequent genug realisiert worden. „Theoretisch-sportpädagogisches Denken“ - so hat dies bereits WIDMER (1974, 137) formuliert - „darf sich nicht zurückziehen auf ein esoterisches, wissenschaftsideologisches Selbstverständnis und auf die Idee einer zweckfreien Erkenntnis. Ein solches theoretisches Denken im praxisfernen Raum entzieht sich der Verantwortung. Wie kaum eine andere Wissenschaft steht die Pädagogik und damit die Sportpädagogik in der Verantwortung gegenüber dem konkreten Individuum und der Gesellschaft. Dieser Verantwortung darf sich weder der Theoretiker noch der Praktiker entziehen, auch dann nicht, wenn das Verhältnis zwischen 'reiner' Erkenntnis und praktischem Vollzug, zwischen Tatsachenfeststellung und

Entscheidung noch nicht endgültig bereinigt ist.“ Die sportpädagogische Theoriebildung muss nach WIDMER vielmehr von den konkreten Problemen und Konflikten der Praxis ausgehen, diese wissenschaftlich erhellen und ihre Ergebnisse als Orientierungs- und Entscheidungshilfen in die Praxis einfließen lassen; und zwar auch dann, wenn die Erkenntnisse noch nicht streng wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Sportpädagogische Orientierungs- und Entscheidungshilfen sind keine unumstößlichen Dogmen, sondern Arbeitsinstrumente, die den Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens weitestgehend, aber nie vollumfänglich entsprechen können. In besonderem Masse trifft dies für jene Ergebnisse zu, die in der Feldforschung gewonnen worden sind.

Die Frage, inwieweit es der Sportpädagogik in den letzten Jahrzehnten gelungen ist, mit ihrer wissenschaftlichen Analyse und theoretischen Reflexion die Praxis wirklich zu verändern, ist schwierig zu beantworten. Die von WIDMER (do. 137) immer wieder angesprochene Interdependenz zwischen praxisbezogener Theorie und theoretisch fundierter Praxis ist am ehesten über die Lehrerbildung in den schulischen Handlungsfeldern zum Tragen gekommen. Dabei ist kritisch anzumerken, dass der Theorie-Praxis-Dialog kaum je als kritischer Diskurs zwischen Theoretikern und Praktikern so gespielt hat, wie dies WIDMER idealtypisch gefordert hat. Wie in der curricularen Zusammenarbeit zwischen der Sportpädagogik / Sportdidaktik und der Sportpraxis besonders deutlich zum Ausdruck kommt, sind Begründungen und Rechtfertigungen der sportlichen Aktivität bedeutend stärker akzentuiert worden als das Bemühen, das sportliche und sporterzieherische Handeln mit geeigneten Mitteln kritisch zu begleiten. Die permanente Reformbereitschaft ist immer wieder durch wissenschaftlich schwach belegte Erwartungen der Sportpädagogik einerseits, bzw. durch den Glauben an die Verlässlichkeit der eigenen Erfahrungen in der sportlichen Handlungspraxis andererseits ins Stocken geraten.

Trotz dieser eher pessimistischen Einschätzung der von der Sportpädagogik ausgegangenen Impulse hat die Sportpädagogik mit ihrer vorab hermeneutischen Arbeit erreicht, dass der *Gegenstand des sporterzieherischen Handelns* bedeutsame Differenzierungen erfahren hat.

Mit der Umschreibung des Gegenstands der Sportpädagogik als „sinnverstehende Handlung im Feld der als Sport definierten Bewegungsabläufe und Disziplinen“ (WIDMER 1979, 213) lehnt sich WIDMER noch an ein traditio-

nelles Sportverständnis an, auch wenn die Umschreibung des Forschungsgegenstands als *sinnverstehendes und sinnveränderndes Handeln* einen grossen Interpretationsspielraum zulässt. Die Befähigung des Menschen zu einer umfassenden, sinnverstehenden Kompetenz im gesamten, gesellschaftlich bestimmten Handlungsfeld Sport wird von WIDMER (do. 213) nach den Ebenen (1) der „*Bewegung und Leiblichkeit*“, (2) der „*Leib-Seele-Welt-Einheit*“, (3) der „*Sachumwelt*“, (4) der „*sozialen Mitwelt*“, (5) der „*Werte und Normen*“, (6) der „*Institutionen*“ und schliesslich (7) der „*Lernens und Lehrens*“ im Handlungsfeld Sport präzisiert. Auch wenn die Systematik dieser Inhaltsgliederung anfechtbar ist, wird hier eine recht breite und durchaus nicht auf die Sporterziehung in der Schule oder auf den traditionellen Leistungssport eingeschränkte Gegenstandsbestimmung ersichtlich.

Die auf unterschiedlichen Ebenen konkretisierte Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik ist von der sportlichen, bzw. sportunterrichtlichen Praxis mit unterschiedlichem Interesse aufgenommen worden. Stark verallgemeinernd muss wohl festgehalten werden, dass sowohl die sportliche wie auch die sportunterrichtliche Praxis diese Orientierungs- und Entscheidungshilfen am ehesten als Hilfen für die Optimierung des Lern- und Lehrgeschehens aufgenommen und teilweise auch umgesetzt haben. An Stelle der von WIDMER geforderten Reflexion der durch Sport „bewusst erlebten und gestalteten Weltbezüge“ (do. 225f.) ist die sporterzieherische Praxis an unmittelbar umsetzbaren Handlungsempfehlungen und weniger an kritischen Beschreibungen von Fakten und Zusammenhängen interessiert gewesen. Da die Bedeutung der Sportpädagogik als wissenschaftliche Disziplin ganz entscheidend an der sogenannten Praxisrelevanz gemessen worden ist, verwundert es wenig, dass ihre anwendungsorientierte Forschung in hohem Masse didaktisch ausgerichtet worden ist.

Was bleibt da neben der auf die Optimierung des sportlichen Lernens und Lehrens ausgerichteten Sportdidaktik für die Sportpädagogik als Forschungsfeld noch übrig? (Vgl. SCHMITZ 1973) Als vorläufige Orientierung habe ich diese Frage 1979 so beantwortet, „dass die Sportpädagogik als Teilgebiet der Sportwissenschaft auf die Erfassung der „Erziehungswirklichkeit Sport im sozio-kulturellen Gesamtfeld“ (WIDMER 1977, 161) bezogen ist, und sich die Sportdidaktik auf jenen Ausschnitt der „Erziehungswirklichkeit Sport“ konzentriert, dessen Lernprozesse in organisierter Weise vermittelt werden.“ (EGGER

1979, 236)

Rückblickend auf die Entwicklung der Sportpädagogik hat sich diese „Arbeitsteilung“ in der Wissenschaftspraxis kaum bestätigt. Die Praxis war vielmehr die, dass sich die Sportpädagogik auf die kritische Reflexion des sporterzieherischen Handelns beschränkt und die theoriebezogene Begleitung und Betreuung der sportlichen und besonders der sportunterrichtlichen Praxis ihrem Teilgebiet der Sportdidaktik und teilweise auch der Unterrichtsforschung zugewiesen, bzw. überlassen hat.

Mit der von KURZ (1990, 237f.) charakterisierten Unterscheidung zwischen einem *sportlich-technischen* und einem *pädagogisch-humanen Interesse* sportwissenschaftlicher Forschung hat sich die Sportdidaktik in den vergangenen Jahren vorwiegend einem *technischen Interesse* verpflichtet. Dabei ging es durchaus nicht nur um die Optimierung von Unterrichts- und Trainingskonzepten, sondern - wenn auch nur in bescheidenen Ansätzen - um die wissenschaftliche Erfassung von Zusammenhängen zwischen sportlichen und sporterzieherischen Zielen, Prozessen und Ergebnissen in ihrer Abhängigkeit von personenspezifischen und situationsbezogenen Voraussetzungen. Abgrenzend zur Sportdidaktik standen für die Sportpädagogik vorrangig *pädagogisch-humane Interessen* im Zentrum ihrer Forschungsbemühungen. Kritisch ist zu dieser Arbeit allerdings anzumerken, dass von der theoretischen Hinterfragung des Sports als „Element sinnvoller Lebensgestaltung“ (KURZ 1990, 238) wenig innovative Impulse auf die sporterzieherische Praxis ausgegangen sind. Bei der ebenso zentralen wie problematischen Stellung der Sportpädagogik „im Spannungsfeld zwischen präskriptiven und deskriptiven Aussagen“ (PROHL 1994) hat die Sportpädagogik ihre Beratungsfunktion zu sehr an ihrem eigenen normativen Fundament orientiert.

Trotz der hier angedeuteten Vorbehalte zur Praxisrelevanz der von der Sportpädagogik erfassten „Wirklichkeitskonstrukte“ (vgl. CACHAY/BÄHR 1992, 292) darf erfreulicherweise festgestellt werden, dass die seit Jahren geführte Diskussion um das Sportverständnis die sportliche Praxis zwar nicht grundlegend verändert, diese für manche Aspekte aber durchaus sensibilisiert hat. In besonderer Weise trifft dies auf die von GRÖSSING (1993) vorgeschlagenen vier Handlungstypen mit ihren entsprechenden kulturellen Objektivationen *des sportlichen Handelns und der Sportkultur, des spielenden Handelns und der*

Spielkultur, des gestaltenden Handelns und der Ausdruckskultur sowie des gesundheitsorientierten Handelns und der Gesundheitskultur zu. (Vgl. GRÖSSING 1993b, 43)

Mit der Wiederaufnahme der „leibeserzieherischen Kategorien“ des Spielens, Leistens und Gestaltens sowie der Ergänzung dieser „Handlungstypen“ mit dem Anliegen einer ganzheitlichen Gesundheitserziehung wird der sportpädagogische Gegenstandsbereich erweitert und differenziert. Trotz der unbestritten hohen Praxisrelevanz von GRÖSSING's bewegungskulturellen Bereichen stellt sich die im „Streitgespräch“ zwischen KURZ und SCHERLER (1992) mehrfach angesprochene Frage nach dem von einer einzelnen Disziplin realistisch zu bewältigendem Umfang des Gegenstandsbereichs. Auch wenn GRÖSSING für die wissenschaftliche Bewältigung des Gegenstandsbereichs in der bewegungserzieherischen Praxis die Prinzipien der Mehrperspektivität und des Exemplarischen empfiehlt (do. 1993, 47), ist dieses Konzept ausserordentlich anspruchsvoll. Allein bei der Integration von gesundheitskulturellen Teilbereichen in das bewegungserzieherische Gesamtkonzept stellt sich die Frage nach der kompetenten Zuständigkeit der Sportpädagogik als Partnerin der Gesundheitsforschung sowie der Gesundheitsförderung in schulischen und ausserschulischen Handlungsfeldern. Bedenken dieser Art werden auch von BALZ (1992, 257f.) auf der Suche nach gesundheitserzieherischen Chancen im Schulsport aufgegriffen und mit den vier anwendungsbezogenen Problemen (1) der Überschätzung einer technologischen Herstellbarkeit von Gesundheit durch Training, (2) der generalisierten und z.T. praxisfernen Formel ganzheitlicher Gesundheitserziehung, (3) der für Schüler wenig motivierenden Lebensferne des Gesundheitsthemas und schliesslich (4) der Funktionalisierung des Sports zum eindimensionalen Gesundheitsprogramm veranschaulicht. Auch wenn GRÖSSING (1993, 46) vor übertriebenen Erwartungen warnt und den Begriff der „Gesundheitskultur“ an einem „Denk- und Handlungsbewusstsein“ orientiert, „das aus Wissensbeständen und Gewohnheiten, Werthaltungen und alltäglichen Handlungen, Einsichten und Erkenntnissen zusammengefügt ist und in den Lebensbereichen der Ernährung, Körperpflege, Erholung, Medizin, Bekleidung und Bewegung zum Vorschein und zum Ausdruck kommt“ (do. 46), handelt es hier um hochgesteckte Erwartungen. Nach meiner persönlichen, wissenschaftlich allerdings nicht belegbaren Einschätzung kann die Sporterziehung diesen Erwartungen nur bedingt gerecht geworden. Ob sich dies in Zukunft ändern wird, hängt nicht nur von der fundierten theoretischen

Begründung und Einbettung dieser zentralen bewegungserzieherischen Aufgabe ab, sondern von der wissenschaftlichen und praktischen Begleitung der angestrebten Konzepte.

3. Sportpädagogische Forschungsanliegen

Die sportpädagogischen Erkenntnis- und Handlungsinteressen sind zu sehr auf die Konstituierung und Legitimierung dieser wissenschaftlichen Disziplin und zu wenig auf die Bewältigung von Problemen der sporterzieherischen Handlungspraxis ausgerichtet worden. Sowohl für die Sportpädagogik wie auch für die Sportdidaktik trifft auch heute noch zu, was ALOYS FISCHER bereits 1914 zum Verhältnis der pädagogischen Theorie zur Erziehungspraxis bemängelt hat:

„Sie kritisiert oder begründet, reformiert oder tradiert und das, was für alle diese Leistungen als Voraussetzung erforderlich ist, die genaue Beschreibung und Analyse des aktuellen pädagogischen Tuns, wird darüber so kurz wie möglich behandelt, gar nicht so ernst genommen, weil jeder meint, diese Tatsachen schon zu kennen, sobald er von ihrer Existenz weiss.“ (Zit. nach EGGER 1979, 247)

Mit diesem Zitat habe ich 1979 die Notwendigkeit der *deskriptiv-analytischen Forschungsinteressen* für die Sportpädagogik und Sportdidaktik begründet. Der Mangel an der objektiven Ermittlung sporterzieherisch relevanter Sachverhalte gelte - so ist damals argumentiert worden - nicht nur für die geisteswissenschaftlich orientierten Theorien der Leibeserziehung und für die auf ihnen aufbauenden Erziehungs- und Unterrichtslehren, sondern sei weitgehend auch für die aktuellen sporterzieherischen Theoriebildungen kennzeichnend. Dieser Mangel beeinträchtigt das Erarbeiten möglicher Gesetzmässigkeiten im sporterzieherischen Gesamtzusammenhang und sei mit der doppelten Gefahr verbunden, dass sich die sportdidaktische Theorie in ihren Modellvorstellungen von der Praxis isoliere und sich diese, sei es in Ablehnung spekulativer Theorien oder im Vertrauen auf ihre eigenen 'praktischen Erfahrungen' kritiklos in sich selbst reproduziere.

Diese Probleme sind auch für die aktuelle sportpädagogische Forschungs-

situation relevant. Die Komplexität der sporterzieherischen Praxis erschwert den deskriptiv-analytischen Zugang. Wenn Fragestellungen theoriebezogen erarbeitet werden und ihre Überprüfung in einem möglichen Kontinuum vom Laborexperiment über Feldforschung bis hin zu Formen der Aktionsforschung gesucht wird (vgl. EGGER 1979, 248), ist die empirische Erfassung von Teilaspekten der sporterzieherischen Praxis möglich und sinnvoll.

Die wissenschaftliche Behandlung sporterzieherischer Fragen ist nicht in alternativer Entscheidung zugunsten deskriptiv-analytischer oder reflexiv-kritischer Rationalität zu leisten. Beide Funktionen sind wesentlich für eine sporterzieherische Forschung, die um die Objektivität ihrer Erkenntnisse bemüht ist und sich der Verantwortung bezüglich der Wert- und Sinnhaftigkeit wissenschaftlichen und praktischen Handelns bewusst ist. Diese Sinnhaftigkeit kann mit der Ermittlung von „Zweck-Mittel-Relationen“ (BREZINKA 1976, 106f.) allein nicht erschlossen werden, sondern erfordert die Verschränkung von deskriptiv-analytischen und hermeneutisch-kritischen Forschungsinteressen.

Die von WIDMER (1977, 128f.) geforderte „pädagogisch fruchtbare Komplementarität“ in der Beziehung sinnverstehend-hermeneutischer Reflexion und empirisch erfasster Tatbestände ist in den vergangenen Jahren zwar oft gefordert, in sportpädagogischen Forschungsprojekten aber nur selten ausgewiesen worden. Bei der erfreulichen Entwicklung von qualitativen Konzepten der sportpädagogischen Forschung (vgl. MAYRING 1990) bleibt zu hoffen, dass die von der Sportpädagogik auch zu leistenden konstruktiv-innovativen Beratungsfunktionen auf eine breitere Basis abgestützt werden können, als dies mit isolierten empirisch-analytischen oder reflexiv-kritischen Forschungskonzepten der Fall gewesen ist. Damit es allerdings nicht bei guten Vorsätzen bleibt, müssen in erster Linie die Rahmenbedingungen für die sportpädagogische Forschung verbessert werden. Als „integrativer Kern“ - weniger der Sportwissenschaft als vielmehr der LehrerInnenbildung - ist die Sportpädagogik mit Lehr- und Ausbildungsfunktionen bisher so ausgelastet gewesen, dass für disziplinäre wie auch für interdisziplinäre Forschungsprojekte die personellen und auch finanziellen Ressourcen oft gefehlt haben.

Letztlich dürfte es sich hier jedoch weniger um ein Problem der Ressourcen, als vielmehr der Gewichtung von Lehr- und Forschungsaufgaben handeln. Bei dieser Gewichtung der Lehr- und Forschungsaufgaben ist die Fest-

stellung von CACHAY / BÄHR (1972, 296) zutreffend, dass es die Sportpädagogen mit „einer komplexen und vernetzten Welt zu tun haben“. Vorbehaltlos zuzustimmen ist ihnen auch, dass die Praxis bei der Lösung ihrer Probleme nicht unterstützt werden kann, „wenn den Modellbildungen der Sportpädagogik eine Trivialisierung des Menschen zugrunde liegt“. Die Komplexität des Forschungsgegenstands darf allerdings nicht als Argument gegen eine konsequente Forschungsförderung missbraucht werden. Wenn nach CACHAY/BÄHR (1972, 296) die Feststellung von v.FOERSTER zu gelten scheint: „The hard sciences are successful because they deal with the soft problems; the soft sciences are struggling because they deal with the hard problems“ (1972,1), so macht es sich diese Disziplin zu einfach. Zahlreiche weitere wissenschaftliche Disziplinen stehen ebenfalls vor den Problemen, „dass sie eben nicht nur von Menschen gemacht werden, sondern letztlich auch Menschen und deren Interaktionen zum Gegenstand haben“. (do. 1992, 296)

Diese Interaktionsproblematik trifft nicht nur auf die Sportpädagogik, sondern auf den Gesamtbereich der sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Forschung zu. Die Frage, „ob die quantitative Expansion wissenschaftlicher Aktivität mit einem vergleichbaren qualitativen Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis einhergeht“, ist nach NITSCH (1996,33f.) „nicht allzu euphorisch zu beantworten“. „Die sozial- und verhaltenswissenschaftliche Forschung hat weder das erbracht, was von ihr erwartet wurde, noch das, was sie eigentlich zu leisten instande wäre (vgl. u.a. DIGEL 1993; ECKEL 1994; GEBAUER 1993; GRUPE 1987).“ Erstaunlicherweise erklärt auch NITSCH die schwache Position der sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Forschung mit der „völlig unzureichenden, der Bedeutung sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Aspekte nicht einmal näherungsweise gerecht werdenden *Forschungsförderung*: Die Sozial- und Verhaltenswissenschaften werden wie Strassenmusikanten der Sportwissenschaft behandelt und dann mit dem Vorwurf bedacht, dass das, was sie produzieren, nicht wie ein Sinfonieorchester klingt.“ (do., 33). Für die besondere Situation der Sportwissenschaft in der Schweiz trifft diese „externe Ursachenattribution“ kaum zu. Zwar sind auch hier die sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Forschungsprojekte im Vergleich zu biologisch-medizinischen sowie bewegungs- und trainingswissenschaftlichen Projekten unterrepräsentiert. Dieser bedauerliche Sachverhalt dürfte aber wohl weniger auf dem Favorisieren der sogenannten „harten Wissenschaften“, als vielmehr auf der mangelnden Projektorientierung von sozial- und verhaltenswissen-

schaftlichen Disziplinen beruhen. Dies hat zweifellos etwas mit der Komplexität des sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstandes zu tun. Diese Komplexität verunmöglicht die sozialwissenschaftliche Forschung jedoch nicht; sie zwingt vielmehr zu spezifischen Forschungsmethoden und vielleicht auch zu einer Änderung der sozialwissenschaftlichen und in besonderem Masse der sportpädagogischen Forschungsmentalität.

Sporterzieherische Fragen können nur unter der Voraussetzung wissenschaftlich bewältigt werden, als es gelingt, die Fragestellungen so präzise zu fassen, dass sie für qualitative oder quantitative Methoden grundsätzlich zugänglich sind. Dies hat nichts mit einer Trivialisierung des Gegenstandsbereichs zu tun; die Beschränkung auf Teilaspekte der komplexen und vernetzten Erziehungspraxis widerspiegelt vielmehr ein Wissenschaftsverständnis, das weniger auf globale Erklärungen als vielmehr auf ein schrittweises Erkennen von sporterzieherisch relevanten Sachverhalten gerichtet ist. Für die Praxisrelevanz sind gesicherte Erkenntnisse über Teilaspekte zur sporterzieherischen Wirklichkeit höher zu gewichten als normative Festlegungen und persönliche Überzeugungen zu sportlichen Wirklichkeitskonstrukten. Mit dieser Feststellung soll keineswegs einer „technologisch ausgerichteten“ Sportpädagogik das Wort gesprochen werden. Wenn die Sportpädagogik als angewandte Wissenschaft letztlich dem handelnden Menschen in der sportlichen und sportunterrichtlichen Praxis dienen will, so kann sie diesem Anspruch allerdings nur auf der Grundlage einer fundierten wissenschaftlichen Analyse gerecht werden. Auch als Partnerin in interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekten muss die Sportpädagogik vorerst ihre disziplinäre Forschungskompetenz überzeugend dokumentieren.

Bei einer kritischen Betrachtung des viel diskutierten Theorie-Praxis-Bezugs gewinnt man den Eindruck, dass die Sportpädagogik der Praxisrelevanz ihrer Erkenntnisse oft eine grössere Bedeutung beigemessen hat als dem Aufbau eines wissenschaftlichen Instrumentariums zur sportpädagogischen Erkenntnisgewinnung. Dies erinnert an die von BREZINKA (1978) getroffene Unterscheidung von pädagogischen Satzsystemen mit der konsequenten Unterteilung von erzieherischen Erkenntnis- und Handlungsinteressen. „Was in der normativen Philosophie der Erziehung (soweit vorhanden) und in der Erziehungswissenschaft an erziehungspraktisch brauchbarem Wissen über Zwecke und Mittel erarbeitet worden ist, wird in der Praktischen Pädagogik auf einen

bestimmten erzieherischen Handlungsbereich unter bestimmten sozial-kulturellen Bedingungen bezogen ausgewertet und zu einem handlungs- oder anwendungsorientierten Satzsystem verarbeitet.“ (do., 244, zit. nach EGGER 1979, 243).

Die Problematik dieser „Arbeitsteilung“ hat dazu geführt, dass der sportpädagogische Theorie-Praxis-Bezug trotz aller Beteuerungen ein eher theoretisches Anliegen geblieben ist. Um für die sportliche und sporterzieherische Handlungspraxis wirklich relevant zu sein, sind die reflexiv-kritisch gewonnenen Erkenntnisse zu allgemein und die empirisch-analytisch gewonnenen Erkenntnisse zu spezifisch. Die sporterzieherische Praxis hat aus diesem Dilemma die Konsequenz gezogen, dass sportpädagogische Erkenntnisse mehr zur Legitimation als zur kritischen Hinterfragung und Begleitung des eigenen Vorgehens verstanden worden sind. So ist es auch durchaus verständlich, dass von dieser Praxis auch wenige Fragen oder Probleme an die Sportpädagogik herangetragen worden sind.

Um diese tolerante, letztlich aber wenig wirkungsvolle Kooperation von sportpädagogischer Wissenschaft und sporterzieherischer Praxis zu verbessern, sollte die „Arbeitsteilung“ durch eine projektorientierte Zusammenarbeit ersetzt werden. Dies hat SCHULZ bereits vor 20 Jahren für das Handlungsfeld der Schule gefordert: „Zu bekämpfen ist die unglückselige Arbeitsteilung zwischen denen, die Schule in Gang halten, ohne sie in Frage zu stellen, und denen, die alles in Frage stellen, ohne Mitverantwortung für das notwendige Inganghalten zu übernehmen. Zwischen Funktionieren und Rasonieren liegt verantwortbares, reflektiertes pädagogisches Handeln, das von den gegebenen Bedingungen ausgeht, ohne darauf zu verzichten, ihnen gegenüber nicht nur anpassungs- sondern auch veränderungsfähig zu machen, engagiert für Humanität.“ (SCHULZ 1977,90; zit. nach EGGER 1979, 257)

Dieses Engagement setzt bei Wissenschaftlern und Praktikern in erster Linie voraus, dass die partnerschaftliche Zusammenarbeit von beiden Seiten ernst genommen wird. Die Arbeit in der Erziehungspraxis braucht von der Wissenschaft nicht mit Handlungsanweisungen normiert zu werden. Den in der Praxis tätigen SporterzieherInnen kann und soll die Verantwortung für ihr Handeln nicht abgenommen werden. Optimiert werden kann die sporterzieherische Handlungspraxis jedoch unter der Voraussetzung, dass die wissenschaftlichen

Orientierungs- und Entscheidungshilfen nicht auf einer praxisfernen Besserwisserei, sondern auf fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. In der Sicht auf das je unterschiedliche Praxis- und Wissenschaftsverständnis von Theoretikern und Praktikern ist beim Theorie-Praxis-Dialog auch kein absoluter Konsens anzustreben. Entscheidend ist vielmehr, dass dieser Dialog in beiden Richtungen gesucht wird, von der Praxis zur Theorie und von der Theorie zur Praxis.

Zur Optimierung dieses Dialogs ist die Sportpädagogik sicher gut beraten, wenn sie bei der Ausarbeitung von Orientierungs- und Entscheidungshilfen für die Praxis weniger von bildungstheoretischen Erwartungen und instrumentellen Ansprüchen ausgeht, als vielmehr die Analyse der konkreten Probleme in der sporterzieherischen Praxis zum Ausgangspunkt des Dialogs mit der Praxis wählt.

Obwohl die Annahme von Hilfen in der Regel leichter fällt, wenn das eigene Handeln an Grenzen stösst, die mit eigenen Mitteln kaum überwunden werden können, sollte die sporterzieherische Praxis den Dialog mit der Sportpädagogik nicht erst bei der Beseitigung, sondern wenn möglich zur Vermeidung von Schwierigkeiten suchen. Beispielhaft kann diesbezüglich auf die Gefährdung des Sportunterrichts und des Schulsports hingewiesen werden. Wenn die Zusammenarbeit erst bei drohenden Kürzungen zustande kommt, ist der gemeinsame Kampf für die Sporterziehung in der Schule sehr viel schwieriger zu führen als bei der gemeinsamen Ausarbeitung von Strategien gegen diese gesamtzieherisch nicht zu verantwortende Sparwut.

Diese enge Zusammenarbeit zwischen sportpädagogischer Theorie und sporterzieherischer Praxis suchen wir mit dem Prinzip der *Handlungsorientierung* zu optimieren. Wir verstehen darunter ein Tun, das sinnsuchend und sinngelitet, erfahrungs- und erwartungsgesteuert, ziel-, prozess- und ergebnisreguliert sowie situations- und umfeldvernetzt gestaltet und fortwährend überprüft wird. Diese ursprünglich auf die Sporterziehung in der Schule bezogene Umschreibung des Handlungsverständnisses (vgl. EGGER 1997) lässt sich durchaus vom sportdidaktischen auf den generelleren sportpädagogischen Bezugsrahmen verallgemeinern. Für einen fruchtbaren Theorie-Praxis-Dialog ist von besonderer Bedeutung, dass das ziel-, prozess- und ergebnisregulierte Sporttreiben nicht nur in Abhängigkeit von persönlichen und situa-

tiven Voraussetzungen geplant, sondern einer fortwährenden Evaluation unterzogen wird. Entsprechend der durchaus offenen Sinnzuschreibungen des sportlichen bzw. sporterzieherischen Handelns ist es selbstverständlich, dass sich die evaluative Begleitung nicht nur auf die Ergebnisse, sondern auch - oder sogar vorrangig - auf die Voraussetzungen und Prozesse der Sporterziehung zu beziehen hat. Die fortwährende Evaluation des sporterzieherischen Tuns kann weder an die Forschung noch an die Praxis delegiert werden. Das Gelingen einer evaluativen Begleitung des sporterzieherischen Tuns bedingt einen engen, aber auch kritischen Dialog zwischen der Sportpädagogik und der sporterzieherischen Praxis. In diesem Zusammenhang darf an den Begriff des „pädagogischen Bezugs“ erinnert werden. Bei diesem „konstitutiven Begriff der Pädagogik“ (Vgl. SCHMIDT-MILLARD 1992) braucht es durchaus nicht um ein harmonisches Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu gehen. Mit ihrer ganz unterschiedlichen Gewichtung der Handlungs- und Erkenntnisinteressen verfolgen aber beide das gleiche Ziel: mit vielfältigen Spiel- und Sport- sowie Bewegungs- und Körpererfahrungen einen ebenso konkreten wie spezifischen Beitrag zur Bereicherung des Lebens von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu leisten.

Literatur

- BAUMANN, N.: Notwendig ist ein fachübergreifender pädagogischer Konsens. In: dvs-Informationen 3/1992, 10-13.
- CACHAY, K.; BAEHR, H.: Sportpädagogik - wissenschaftliche Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft. Überlegungen aus konstruktivistisch-systemtheoretischer Perspektive. In: Sportwissenschaft 22(1992), 283-303.
- EGGER, K.: Sportdidaktik - Sportpädagogik - Sportwissenschaft. In: GRÖSSING, S. (Hrsg.) Spektrum der Sportdidaktik. Bad Homburg 1979, 231-262.
- EGGER, K.: Öffentliches Umweltseminar „Sport und Umwelt“. Tagungsbericht. Bern 1996.
- EGGER, K.; ZAHNER, C.: Evaluation des Projekts 'Mach-mit-plus'. Schlussbericht. ISSW Bern 1996.
- EGGER, K.: Handlungsorientierter Sportunterricht - Mehr als nur ein blosses Tun. In Sporterziehung in der Schule 1/1997, 15-18.
- GRÖSSING, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer

- sinnorientierten Bewegungspädagogik. Schorndorf 1993.
- GRÖSSING, S.: Leibeskultur - Sportkultur - Bewegungskultur: Zielsetzungen einer Theorie der körperlichen Erziehung. In: PROHL, R. (Hrsg.): Facetten der Sportpädagogik. Schorndorf 1993, 39-48.
- HERZOG, W.: Gewalt als Herausforderung der Sportpädagogik. In: Sporterziehung in der Schule (1994), 5-9.
- KRUEGER, A.: Hat sich die Sportpädagogik aus dem Leistungssport verabschiedet? In: Leistungssport 21 (1991), 15-18.
- KURZ, D.: Sportpädagogik - Eine Disziplin auf der Suche nach ihrem Profil. In: GABLER, H.; GÖHNER, U. (Hrsg.): Für einen besseren Sport. Schorndorf 1990, 236-251
- KURZ, D.: Sportpädagogik als Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft. In: Sportwissenschaft 22, (1992), 145-154.
- KURZ, D.: 20 Jahre dvs und die Sportwissenschaft. In dvs-Informationen 4/1996, 10-14.
- MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1990.
- NITSCH, J.R.: Die Entwicklung der Sportwissenschaft in sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Perspektive. In dvs-Informationen 4/1996, 31-36.
- PROHL, R.: Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriss. Schorndorf 1991.
- PROHL, R.: Facetten der Sportpädagogik. Beiträge zur pädagogischen Diskussion des Sports. Schorndorf 1993.
- PROHL, R.: Der Konstruktive Diskurs in der Sportpädagogik. In: PROHL, R. (Hrsg.): Facetten der Sportpädagogik. Schorndorf 1993, 140-147.
- PROHL, R.: Sportpädagogik als Beratungswissenschaft. In: Sportwissenschaft 24(1994), 9-28.
- SCHALLER, H.-J.: Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 22 (1992), 9-31.
- SCHERLER, K.-H.: Sportpädagogik - eine Disziplin der Sportwissenschaft. In: Sportwissenschaft 22,(1992), 155-166.
- SCHMIDT-MILLARD, T.: Der pädagogische Bezug - ein vergessenes Thema der Sportpädagogik und Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 22(1992), 304-322.
- WIDMER, K.: Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft. Schorndorf 1974.
- WIDMER, K.: Von der Erziehungswissenschaft über die Sportdidaktik und die allgemeinen Didaktik zur Sportdidaktik - ein falscher oder ein richtiger

Weg? In: GRÖSSING, S. (Hrsg.) Spektrum der Sportdidaktik. Bad Homburg 1979, 207-230.

