

ten aber den Verfassungskonflikt und dessen Konsequenzen (164). Insgesamt ist ihnen eine durch Bildmaterial und Bewegungsskizzen angereicherte respektable Edition gelungen, auf die jeder, der sich mit turngeschichtlichen und turnpädagogischen Fragen im 19. Jh. befaßt, zurückgreifen muß.

H. UEBERHORST

UWE PÜHSE:

Soziales Lernen im Sport.

Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
1990.
380 S.; DM 39,80

Die Wahl der Forschungsgegenstände in der Sportpädagogik ist — wie in anderen wissenschaftlichen Disziplinen auch — offenbar Moden unterworfen. Es ist daher ein Verdienst des Verfassers, daß er sich in seiner Bonner Dissertation aus dem Jahr 1990 eines Themas angenommen hat, um das es in den letzten zehn Jahren recht still geworden ist, nachdem es in den siebziger Jahren geradezu boomartig aufgekommen und noch 1981 von MEINBERG als das „Lieblingsthema der Sportpädagogik“ bezeichnet worden war (vgl. MEINBERG 1981, 116). Mit Ausnahme der — Maßstäbe setzenden — Darmstädter Studie zum sozialen Lernen (vgl. SINGER/UNGERER-RÖHRICH 1984; UNGERER-RÖHRICH 1984; UNGERER-RÖHRICH/SINGER/HARTMANN/KREITER 1990) gab es in den achtziger Jahren kaum noch Arbeiten hierzu, sieht man einmal von der Elaboration bereits vorhandener Ansätze ab.

Dabei ist dieses Thema alles andere als bedeutungslos, insbesondere im Hinblick auf die Schulpraxis. Die mangelnde soziale Integration vieler Schulklassen, die in größeren Klassen schwieriger werdende Kommunikation, aber auch die zunehmende Fremdenfeindlichkeit unter den Jugendlichen lassen

es als dringend geboten erscheinen, das Thema des sozialen Lernens eben nicht auf dem „Friedhof pädagogischer Erfindungswut“ zu bestatten, wie dies der Schulpädagoge PREUSS-LAUSITZ schon 1982 gefordert hatte, sondern es vielmehr wiederum neu zu beleben. Dazu tut aber eine Bestandsaufnahme not.

Und genau hier setzt PÜHSE mit seiner breit angelegten Studie an: Er will nämlich die Ergebnisse und Konsequenzen der sportpädagogischen Diskussion um das soziale Lernen, die Kritikpunkte und die Schwachstellen, die schulnah-praktikablen und die utopischen Konstrukte herausarbeiten, um sie in zukünftigen unterrichtsbezogenen Theorien und Modellen mitzudenken (14). Aus dieser Bestandsaufnahme heraus will PÜHSE dann diejenigen Anstöße zum sozialen Lernen beschreiben, die kompatibel mit der — in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion konsensfähigen — Zieldimension der Handlungsfähigkeit im Sport sind (14). Dahinter verbirgt sich die wichtige Frage, wie sportspezifische Ziele mit übergeordneten pädagogischen Zielen so miteinander verbunden werden können, daß sportmotorische Lernziele nicht vernachlässigt werden. Diese Programmatik enthält nicht nur für die Praxis des sozialen Lernens fruchtbare Ansätze, sondern auch eine Fülle spannender Fragen, deren Beantwortung die Didaktik des Sportunterrichts ein erhebliches Stück weiterbringen kann.

Der Verfasser gliedert seine Arbeit in drei thematische Blöcke: Der erste Block bringt — nach der Klärung definitorischer Fragen — unter historisch-systematischer Absicht einen ausführlichen Forschungsbericht über die Behandlung des intentionalen sozialen Lernens in der sportpädagogischen Diskussion von den sechziger bis zu den achtziger Jahren.

Im zweiten Block wendet sich der Verfasser dann der systematischen Betrachtungsweise des sozialen Lernens zu, und zwar unter fol-

genden Stichpunkten: Zielproblematik des sozialen Lernens, Koedukation und soziales Lernen, Leistung und soziales Lernen, soziales Lernen in Formen alternativen Sporttreibens, Methodenfragen und Rolle des Sportlehrers. Der Zusammenhang zwischen Sozialisation und sozialem Lernen sowie die Probleme des Transfers werden schließlich im Block 3 der Arbeit angesprochen.

Allein schon aus diesen Themen wird deutlich, daß sich der Verfasser sehr viel vorgenommen hat. Und in der Tat hätten eine Straffung und eine stärkere Focussierung auf das Thema manchen Teilen der Arbeit gutgetan. Der Anspruch des Forschungsberichts verlangt einen breiten Überblick über die einschlägige Forschungsliteratur. Dies ist in weiten Teilen gelungen. So können Leser, die sich rasch über die verschiedenen theoretischen Ansätze zum sozialen Lernen im Sport informieren wollen, endlich auf eine Monographie zurückgreifen, die die einschlägige Literatur kompendiumsartig zusammenfaßt. Dabei werden Leistungen und Defizite der einzelnen Arbeiten — unter den in der Problemstellung gesetzten Kriterien (s. o.) — exakt beschrieben, wobei die Praktikabilität im Sportunterricht für PÜHSE der wichtigste Punkt ist. Allerdings ist zu bemängeln, daß die Forschungsliteratur gerade der jüngeren Zeit nicht vollständig rezipiert ist; insbesondere fehlt die wichtigste empirische Arbeit zum sozialen Lernen im Sportunterricht, nämlich der Darmstädter Schulversuch. Geradezu ärgerlich für den an der wissenschaftlichen Kommunikation interessierten Leser ist es, daß zahlreiche bibliographische Angaben im Literaturverzeichnis fehlen.

Insbesondere aber läßt der Forschungsbericht vermissen, was eigentlich seinen Sinn ausmacht, nämlich die Erarbeitung von Fragestellungen und Kriterien für die eigene systematische Arbeit, die sich in Block 2 anschließt. So stehen Block 1 und 2, wie anschließend auch Block 3, eigentlich unver-

bunden nacheinander, obwohl in der Problemstellung der Arbeit doch eine sehr sinnvolle thematische Klammer entwickelt wurde. Der wesentliche Ertrag der Arbeit ist daher in den Ergebnissen der Teilkapitel zu sehen, in denen jeweils eine Fülle interessanter Einzelaspekte zum sozialen Lernen kenntnisreich abgehandelt werden.

Da es unmöglich ist, alle Teilkapitel gleichermaßen zu würdigen, werde ich mich in meinen weiteren Ausführungen vornehmlich dem Kapitel „Die Zielproblematik in der Sportpädagogik unter besonderer Berücksichtigung sozialerzieherischer Zielsetzungen“ widmen; dies deshalb, weil diesem Kapitel durch den Untertitel der Arbeit („Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion“) eine besondere Bedeutung zugewiesen wird. Hier werden beim Leser Erwartungen geweckt, auf folgende Fragen Antworten zu bekommen: Wie können Ziele des sozialen Lernens im Sport entdeckt und begründet, wie kann über ihre Auswahl entschieden werden? Wie können fachübergreifende mit fachimmanenten Zielen verbunden werden? Wie wird über die Konstruktion von Unterrichtsthemen die Verbindung zwischen Zielen und Inhalten hergestellt? Welche Hierarchisierungsmöglichkeiten für soziale Lernziele gibt es? Wie können soziale Lernziele im Hinblick auf die verschiedenen Altersstufen formuliert sowie kognitive und voluntaristische Aspekte sozialen Handelns bei der Formulierung von Lernzielen integriert werden?

Nun hat natürlich jeder Autor das Recht, seine Untersuchungsgegenstände so auszuwählen, wie er es für richtig hält, doch meine ich, daß dann — angesichts des gewählten Untertitels — zumindest begründet werden müßte, warum einzelne Aspekte behandelt, andere aber ausgeklammert werden. PÜHSE beschäftigt sich nämlich fast ausschließlich mit der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer rationalen Entscheidung über oberste Sinn-Normen der Erziehung. Damit schöpft

er weder die Lernzieltheorie aus, noch gelangt er zu dem, was er in seiner Problemstellung fordert, nämlich eine pragmatische Begründung von Lernzielen des sozialen Lernens im Sport zu liefern.

Angesichts der äußerst schwierigen Evaluationsprobleme bei sozialen Lernzielen – wobei allerdings zu bemerken ist, daß im Rahmen der Darmstädter Studie einige sehr sinnvolle Formen der Evaluation entwickelt worden sind – allein auf die „Kraft des pädagogischen Verhältnisses zu hoffen“ (190), bevor überhaupt die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Lernzielfindung und -beschreibung ausgeschöpft sind, heißt die Flinte vorzeitig ins Korn pädagogischer Spekulationen zu werfen. Auf diese Weise werden die Gegner des sozialen Lernens in ihrer Ablehnung weiter bestärkt, insbesondere dann, wenn man wie PÜHSE aus den Evaluationschwierigkeiten weiter folgert, daß „die mit diesem Lernzielbereich verbundene mangelnde wissenschaftliche Beweisbarkeit . . . die Diskussion um das soziale Lernen letztlich zu einer ideologisch-weltanschaulichen Frage (macht), in der speziell das Menschenbild und das Erziehungsverständnis die unumgänglichen pädagogischen Wertungen bestimmen“ (179). Richtig, keine Erziehung wird jemals ohne normative Setzungen auskommen, aber die Leistungen wissenschaftlicher Pädagogik liegen im Unterschied zum vorwissenschaftlichen Verständnis von Erziehung doch eben gerade darin, daß die Normenfindung und die Kriterien der Entscheidung darüber rational begründbar und intersubjektiv nachvollziehbar sind und daß so normative Entscheidungen transparent gemacht werden. Für das soziale Lernen heißt dies, daß es auf dem Hintergrund der Theorien sozialen Handelns – welcher auch immer – zu begründen ist und daß sich auch die Auswahl dieser Theorien an rationalen Kriterien orientieren muß.

Diesen Grundprinzipien wissenschaftlichen Arbeitens folgend, hätte PÜHSE wohl nicht

so leicht in das Lamento von BREZINKA, STEINDORF und anderen um die einseitige Konfliktorientierung der bisher vorliegenden Ansätze zum sozialen Lernen, in denen Begriffe wie „Harmonie“, „Frieden“, „Gemeinschaftssinn“, „Zufriedenheit“, „Selbstbe-scheidung“, „Verträglichkeit“ (179) fehlen, eingestimmt. Denn diese Begriffe – der alte Tugendkanon läßt grüßen – entstammen eben nicht der wissenschaftlichen Diskussion um das soziale Lernen, sondern einem vorwissenschaftlichen Verständnis dessen, was unter wünschenswerten Zielen sozialer Erziehung zu verstehen ist, noch dazu einem Verständnis, das das Individuum wieder einseitig auf Altruismus, Stillhalten und Dulden hin festlegt. Dagegen gehen jene Modelle sozialen Handelns, die für das soziale Lernen im Sport bedeutsam geworden sind, eher von äquilibristischen Vorstellungen zwischen individuellen Bedürfnissen einerseits und gesellschaftlichen Anforderungen andererseits aus, wenngleich auch bei diesen Modellen vor Idealisierungen angesichts bestehender Machtverhältnisse zu warnen ist.

In den folgenden Teilkapiteln gibt der Verfasser, vor dem Hintergrund der richtigen Erkenntnis, daß sich soziale Lernziele nicht abstrakt, d. h. losgelöst von konkreten Situationen und Inhalten des Sports, vermitteln lassen (177), zahlreiche fruchtbare Hinweise zum sozialen Lernen im Sport, z. B. in den Ausführungen zur Koedukation, zur Leistungsproblematik und zum alternativen Sporttreiben. Diese Gedanken weiterzuführen und auf Lernziele des sozialen Lernens hin zu reflektieren ist eine lohnende Aufgabe für künftige Forschungsarbeiten. Vorbehaltlos zuzustimmen ist PÜHSE darin, daß soziale Lernziele nur *einen* Bestandteil der vielfältigen Lernzieldimensionen im Sport ausmachen. Soziale Lernziele in ihrem Verhältnis zu Zielen des motorischen Lernens, des Trainierens, des taktischen Verhaltens sowie zu den vielfältigen kognitiven und moti-

vationalen Zielen des Sportunterrichts zu beschreiben und zu gewichten, dies ist in der Tat eine wichtige Aufgabe künftiger didaktischer Forschungen. Es ist ein Verdienst PÜHSES, daß er mit seiner Arbeit eine Fülle von Anregungen für die weitere Forschung gegeben hat. Bleibt zu hoffen, daß die wissenschaftliche Diskussion zu diesem wichtigen Thema wieder in Gang kommt!

C. KLEINDIENST-CACHAY

LOTTE ROSE:

Das Drama des begabten Mädchens.

Lebensgeschichten junger
Kunstturnerinnen.

Weinheim/München: Juventa 1991.

310 S., DM 44,—

Ich könnte es mir mit der Rezension des Buchs von Lotte ROSE leicht machen und einfach aus dem ausführlichen Vorwort Jürgen ZINNECKERS zitieren, in dem eigentlich alles steht, was für einen wissenschaftlichen Rezipienten wichtig ist: daß es um Grundbefindlichkeiten moderner Adoleszenz geht, daß die Probleme des jugendlichen Narzißmus im Mittelpunkt stehen, daß aber auch die spezifische und exotische Lebenswelt jugendlicher Kunstturnerinnen analysiert wird, daß ein Beitrag zur sozialwissenschaftlich-pädagogischen Frauenforschung geleistet wurde, daß sorgfältig empirisch und theoretisch gearbeitet wurde, daß ein psychoanalytischer Ansatz zugrundeliegt, daß die qualitative Lebenswelt- und Biographieforschung wieder ein Stück vorangebracht werden konnte, daß die Studie von Lotte ROSE im Kontext eines größeren DFG-Projekts entstanden ist und daß die Autorin sich und ihre eigene Biographie in einem besonderem Maße in diese wissenschaftliche Arbeit eingebracht hat.

Aber Lotte ROSES Buch geht über das hinaus, was ein wissenschaftlich-professoraler Gut-

achter schreiben darf. Es wurde mit Herzblut und in selbsttherapeutischer Absicht geschrieben, geboren aus der eigenen Lebensgeschichte, die aufs engste mit der ihrer Forschungsobjekte, der jungen Kunstturnerinnen, verbunden ist. Trotz dieser persönlichen Betroffenheit und der Faszination an ihrem Forschungsgegenstand Kunstturnen zwingt sich die Autorin zu einem Höchstmaß an Rationalität und Distanz. Am Ende kann sie regelrecht neben sich selbst treten und ihr eigenes wissenschaftliches Arbeiten tiefenpsychologisch analysieren. „Die wissenschaftliche Untersuchung wird zur Bearbeitung meiner eigenen Geschichte. In jeder Kunstturnerinnen-Biographie geht es auch um mich selbst“ (272).

Dieser gelungene Bruch mit dem Tabu wissenschaftlicher Objektivität, der letztlich zu einer Art höherer Stufe wissenschaftlicher Distanz, Rationalität und Objektivität führt, stellt aber nur einen der vielen bemerkenswerten Aspekte an diesem Buch dar. ZINNECKER hat die meisten im Vorwort genannt. Obwohl es nur um eine vergleichsweise kleine und unbedeutende subkulturelle Gruppe junger Kunstturnerinnen geht, können wir uns alle angesprochen fühlen. Wahrscheinlich wurde auch deshalb die Nähe zu dem berühmten und populären Buchtitel „Das Drama des begabten Kindes“ von Alice MILLER gewählt. Denn auch hier steht die narzißtische Persönlichkeit, die ein Kennzeichen unserer modernen Zeiten zu sein scheint, im Mittelpunkt des Interesses. Aber bei MILLER ist das Drama eigentlich eine Tragödie, weil sie die narzißtische Störung, die mißlungene Suche nach dem eigenen Selbst, als den Regelfall darstellt. Lotte ROSES Kunstturnerinnen-Schicksale sind dagegen wirkliche Dramen, die glücklich und tragisch ausgehen können, in denen die Ambivalenzen dieser Karrieren deutlich und, wenn man sich von der Lektüre des Buchs einfangen läßt, auch spürbar werden. „Die Karriere der Kunstturnerin befindet sich . . .