

References

- <1> BEAN, D.: Fundamentals of Giant Slalom in *American Ski Couch*, nov. 1987, 11-12.
 <2> FOKAS, A. S.: private communication: 1989.
 <3> GOLDSTEIN, H.: *Classical Mechanics*. Cambridge, Addison-Wesley, 1956.
 <4> JOUBERT, G.: Le dessin des virages: accélération - freinage - l'avancée - l'appui talon. In *L'entraîneur de ski alpin: research review of l'Association française des entraîneurs de ski alpin*, 1988, 2: 11-19.
 <5> JOUBERT, G.: Le ski, un art... une technique. Grenoble: Arthaud, 1978.
 <6> MEZEL, F./JOUBERT, G.: Outline of a coherent theory of skiing. In *Lecture Notes in Physics: Imaging processes and coherence in physics*: SCHLENKER, M./FINK, M./GOEDGEBUER, J. P./MALGRANGE, C./VIÉNOT, J. CH. and WADE, R. H. (Eds). Springer. Les Houches 1979 (Proceedings): 114-121.
 <7> NACHBAUER, W.: Fahrlinie und vertikale Bodenreaktionskraft bei Riesentorlauf und Torlauf: eine biokinematische und biodynamische Analyse der Schiitechnik von Schirennfahrern. In *PHD thesis*. Innsbruck University, march 1986.
 <8> NACHBAUER, W.: Fahrlinie in Torlauf und Riesentorlauf. In *Leistungssport*, 1987, 6: 17-24.
 <9> REINISCH, G.: La physique des trajectoires en ski alpin. In *L'entraîneur des ski alpin: research review of l'Association française des entraîneurs de ski alpin*, 1988, 2: 26-28.
 <10> REINISCH, G.: La physique des trajectoires en ski alpin. In *Science et Motricité*, 1990, 11: 24-39.
 <11> TWARDOKENS, J.: Tylko dla Mistrów. University of Nevada-Reno (USA). Preprint (in Polish): 1990.
 <12> WOHRLE, M.: La technologie du ski alpin. In *La Recherche*, 1980, 107: 46-61.

KLAUS CACHAY

Sportpädagogik und Gesellschaftstheorie

Zusammenfassung

Der Beitrag geht von der Annahme aus, daß die Aufgabe der Pädagogik mit der Beschreibung der „Erziehungstatsache“ beginnt. Zur Konstruktion dieser „Erziehungstatsache“ wurden in der Sportpädagogik bislang vornehmlich Subjekttheorien verwendet, Gesellschaftstheorien dagegen weitgehend ausgelassen. Dies führte dazu, daß sich die Sportpädagogik gesellschaftlichen Problemen aus der Perspektive von Lernprozessen kaum zugewendet hat. Am Beispiel des Sport-Umwelt-Konflikts wird versucht, die Relevanz gesellschaftstheoretischer Überlegungen für die Sportpädagogik aufzuzeigen.

Abstract

The article proceeds on the assumption that the purpose of pedagogy begins with the description of "educational fact". The definition of "educational fact" has, until now, essentially consisted of theories of subject, whereas social theory has been predominately avoided. As a result, the pedagogy of physical education has hardly dealt with problems of society from the perspective of learning processes. Based on the example of the conflict of sport and environment, the relevancy of social theory for physical education is herein demonstrated.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, zu zeigen, daß es für die Sportpädagogik durchaus zweckmäßig, ja notwendig sein kann, einen Theoriekontext zu berücksichtigen, der Pädagogen und ihrem Tun im wahrsten Sinne des Wortes fern liegt: den Kontext der Gesellschaftstheorie. Die behauptete Relevanz und mögliche Fruchtbarkeit gesellschaftstheoretischer Argumente für die Sportpädagogik sollen dabei an einem bedeutsamen und sehr aktuellen Beispiel, dem Sport-Umwelt-Konflikt, verdeutlicht werden. Die Berücksichtigung des gesellschaftstheoretischen Objektbereichs rückt die Frage der Erziehung als eine Form gesellschaftlicher Problemlösung in den Mittelpunkt und zwingt damit Sportpädagogen, über ihr eigentliches Geschäft nachzudenken und sich Fragen zu stellen wie: „Wie ist Erziehung möglich?“ oder „Welche Erziehung brauchen wir für eine (bestimmte) erwünschte Zukunft?“. Dieses Nachdenken über den Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft erscheint mir nicht nur aus gesellschaftlicher Sicht bedeutsam, sondern auch aus der Sicht der Sportpädagogik, denn möglicherweise liegt das gegenwärtige Relevanzproblem der Sportpädagogik – nach Ommo GRUPE hat sie sich weitgehend aus der wissenschaftlichen Diskussion verabschiedet,¹ und nach Dietrich Kurz rangiert sie am Ende der Reputationshierarchie sportwissenschaftlicher Disziplinen (1990, 258) – darin, daß sie sich gesellschaftlichen Problemen aus der Perspektive von Lernprozessen nicht genügend zugewendet hat.

1. Zur Konstruktion der „Erziehungstatsache“

Das Geschäft der Pädagogik hat nach Wilhelm DILTHEY mit der Beschreibung der „Erziehungstatsache“ zu beginnen. Diese ist jedoch – wie man weiß – keine ein für allemal feststehende Größe; vielmehr setzt jede Beschreibung einen Sinnhorizont voraus, der die Vielfalt möglicher und tatsächlicher Erscheinungen selektiv ordnet. „Was man wolle, indem man erzieht und Erziehung fordert, richtet sich nach dem Gesichtskreis, den man zur Sache mitbringt“, meinte deshalb schon Johann Friedrich HERBART in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1965, 17). Aber dieser Gesichtskreis, der Erkenntnis konstituiert, ist in der Regel selbst vorgängig konstruiert und nicht der Beliebigkeit oder dem Zufall überlassen. Der Pädagoge konstruiert seinen Gegenstand, die Erziehungstatsache, stets mit Hilfe sinnkonstituierender Konzepte und Theorien oder, wie man auch sagt, mit Hilfe von Paradigmen; und je nachdem, welche er verwendet, kommt Unterschiedliches in den Blick.² Durch den jeweiligen theoretischen Zugriff wird manches eingeschlossen, vieles jedoch ausgeschlossen. Dies liegt u. a. daran, daß Theorien unterschiedliche Kontexte berücksichtigen: Da ist zunächst einmal das Individuum in Gestalt des Schülers, des Lehrers, des Athleten, des Trainers. Theorien, die

¹ Vgl. hierzu das Editorial zur „Sportwissenschaft“ 3/1987.

² Vgl. hierzu und zum folgenden, die Konstruktion der Erziehungstatsache betreffend, vor allem TREML (1987), der im Hinblick auf die Pädagogik allgemein die Bedeutung der Evolutionstheorie als Kontexttheorie verdeutlicht.

den Akzent auf den einzelnen Menschen legen, kann man als *Subjekttheorien* bezeichnen und zum Beispiel auf Motivations-, Handlungs- und Lerntheorien sowie die philosophisch-anthropologische Sportpädagogik und die bildungstheoretische Didaktik verweisen, Theorien, die als Kontexttheorien der Sportpädagogik sehr häufig angewandt werden.¹

Aber das einzelne Subjekt ist natürlich eine Abstraktion, indem nicht berücksichtigt wird, daß Individuen ständig mit anderen Subjekten interagieren. Theorien, die diesem Sachverhalt Rechnung tragen und die sich schwerpunktmäßig mit den Beziehungsverhältnissen zwischen den Menschen beschäftigen, kann man als *Interaktionstheorien* bezeichnen. Beispiele hierfür geben verschiedene sozialpsychologische und rollentheoretische Ansätze ab. In der Sportpädagogik wurde diese Theorieform unter anderem angewandt in den Konzepten zum sozialen Lernen, in der Spieldidaktik und bei der Erforschung der Sportlehrer- und Schülersrolle.²

Doch auch die Betrachtung der Erziehungstatsache unter dem Blickwinkel sozialer Interaktion ist natürlich eine Abstraktion, denn nicht nur Menschen erziehen Menschen, sondern – so wußte schon SCHLEIERMACHER – das „ganze Leben“ erzieht (vgl. 1966, 7). Dieses „ganze Leben“ meint die verfaßten Formen, die Sitten und Bräuche, das Übliche und Gewohnte. Es meint, in moderner Rede, daß „Strukturen“ erziehen (vgl. TREML 1982). Damit kommt ein weiterer Kontext der Erziehungstatsache in den Blick, nämlich verschiedene Organisations- und Institutionsformen mit ihren jeweiligen strukturellen Ausprägungen. Systematisch beschäftigen sich hiermit vor allem *Organisationstheorien*. Solche organisationstheoretischen Ansätze sind in der Pädagogik fruchtbar gemacht worden, um die latenten erzieherischen Wirkungenschultypischer Strukturen aufzuzeigen, den „heimlichen Lehrplan“ offenzulegen oder die „administrative Verstörung der Schule“ – so RUMPF (1966) – anzuprangern. Einzelne Arbeiten, die sich mit dem Phänomen der „Verschulung“ des Sports und dem „heimlichen Lehrplan“ beschäftigt haben, finden sich auch in der Sportpädagogik (vgl. LANDAU 1979; KLEINDIENST-CACHAY 1980). Mit den erzieherischen Leistungen außerschulischer Organisationen hat sich die Sportpädagogik dagegen kaum beschäftigt.

Aber auch Organisationen sind durch einen weiteren Kontext bedingt, nämlich: Gesellschaft. So hängt zum Beispiel die Entwicklung der Schule als einer für moderne Gesellschaften typischen Organisationsform des Erziehens und die des Vereins, als einer freiwilligen Organisation, eng zusammen mit der Ausdifferenzierung anderer gesellschaftlicher Teilsysteme, von Wirtschaft und Politik zum Beispiel und der Ablösung der Politik von der Religion. *Gesellschaftstheorien* erlauben, diesen Kontext zu berücksichtigen, sie können zum Beispiel deutlich machen, daß mit jenem säkularen Vorgang, den man als

¹ Vor allem die Anthropologie galt jahrelang als die bedeutsamste Kontexttheorie der Sportpädagogik, als ihr wesentlichster Vertreter ist GRUPE zu sehen (vgl. 1982, 1984). Siehe auch die Arbeiten von MEINBERG (1976, 1987, 1988).

² Vgl. hierzu u. a. DIETRICH (1974); CACHAY/KLEINDIENST (1975, 1976); KEMPER/PRENNER (1979); BIERHOFF-ALFERMANN/BARTELS (1980); BAUR (1981); CACHAY (1981); UNGERER-RÖHRICH (1984); UNGERER-RÖHRICH u. a. (1990).

funktionale Differenzierung oder als durchgängige Rationalisierung, als Nebenfolge der sich anbahnenden allgemeinen Arbeitsteilung oder als Industrialisierung und Urbanisierung oder schlicht als Untergang Alteuropas interpretieren kann, die Unverbrüchlichkeit der Institutionen verlorengelassen, damit aber auch deren pädagogische Valenz und Funktion, die sie gewissermaßen immer gleich miterledigt haben (vgl. PRANGE 1989, 132). Erziehung muß in modernen Gesellschaften eigens thematisiert werden, und zwar dergestalt, daß sie als Spezifisches eine unspezifische Leistung erbringen soll. „Die in den Institutionen nicht mehr gegebene Verbindung von Lebensführung, Daseinsbewältigung und Interpretation soll an einem ausgewählten Ort und zu bestimmter Zeit, eben im Zeitraum der Erziehung, gleichzeitig bewahrt und für die in Zukunft wiederherzustellende Einheit präfiguriert werden“ (133).

Mit den Subjekttheorien, den Interaktionstheorien, Organisationstheorien und Gesellschaftstheorien sind vier Theoriebereiche genannt, die jeweils unterschiedliche Kontexte bei der Konstruktion der Erziehungsstatsache berücksichtigen. Mit dieser Nennung ist nun keinesfalls eine Hierarchie verbunden, sondern es soll lediglich darauf hingewiesen werden, daß mit der Verwendung bestimmter Theorien bestimmte Kontexte ein-, andere aber ausgeschlossen werden. Diese Tatsache ist nicht neu und auch nicht besonders aufregend, sie erhält ihre Bedeutung erst dadurch, daß es vor allem bestimmte Theorien sind, die in der Sportpädagogik vorwiegend Verwendung finden, während andere weniger berücksichtigt werden, wodurch aber bestimmte Sachverhalte ausgeschlossen werden. Denn wenn ich die sportpädagogische Diskussion der letzten Jahre richtig einschätze, so verbleibt sie eng am Mittelpunkt der eben beschriebenen ringförmig anzulegenden Kontexte, nämlich der Subjekt- und Interaktionstheorien, und bearbeitet vorwiegend Fragen wie: Welche sportpezifischen Interessen haben Schüler? Welche Bedeutung hat die Angst als leistungslimitierender Faktor? Welche Rollenprobleme hat der Sportlehrer? Wie können Schüler zu lebenslangem Sporttreiben motiviert werden? Was heißt Handlungsfähigkeit im Sport? Welche Methoden sind welcher Altersstufe angemessen? Welche Stufen der Moralentwicklung korrespondieren mit welchen sportlichen Inhalten? Welche Auswirkungen haben gruppendynamische Prozesse für den Lernerfolg?

Schon in viel geringerem Maße aber werden die Strukturen von Organisationen und deren manifeste oder auch latente Wirkungen auf den Lernprozeß im Sport berücksichtigt. Kaum jedoch findet man sportpädagogische Arbeiten, in denen in systematischer Weise gesellschaftstheoretische Bezüge hergestellt werden. Dieser Kontext wird bei der Konstruktion der Erziehungsstatsache in systematisch-theoretischer Weise wenig berücksichtigt. Seit den Arbeiten der sogenannten „Neuen Linken“ in den siebziger Jahren, in denen die „Kritische Theorie“ (wenn auch mehr schlecht als recht) rezipiert wurde, scheinen gesellschaftstheoretische Aspekte in der Sportpädagogik so gut wie keine Rolle mehr zu spielen.¹

¹ Diese gesellschaftstheoretische Abstinenz gilt in dieser Weise keinesfalls für die Pädagogik allgemein, sondern sie scheint ein Spezifikum der Sportpädagogik zu sein. Vgl. z. B. die Aus-

Die folgenden Überlegungen sollen auf diesen Aspekt konzentriert werden, nicht etwa deshalb, weil ich der Meinung wäre, daß der gesellschaftstheoretische Kontext grundsätzlich bei allen sportpädagogischen Fragen mitberücksichtigt werden müßte (man kann nicht ständig sämtliche Kontexte berücksichtigen), sondern weil anzunehmen ist, daß die systematische Ausklammerung gesellschaftstheoretischer Ansätze in zweierlei Hinsicht problematisch ist: einmal für die Sportpädagogik selbst, indem sie dadurch an gesellschaftlicher Relevanz verliert, zum anderen für das Sportsystem und die Gesellschaft, weil durch diese Ausklammerung die Möglichkeit der Steuerung sportlicher und gesellschaftlicher Entwicklung durch Erziehung verringert wird.

2. Das Beispiel

Als Beispiel, an dem die Relevanz des gesellschaftstheoretischen Kontextes bei der Konstruktion der Erziehungsstatsache verdeutlicht werden soll, wird der Sport-Umwelt-Konflikt gewählt. Überblickt man diesen Konflikt, ohne in die Beschreibung interessanter Details abzugleiten, so lassen sich zwei für den Sport bedeutsame Entwicklungen feststellen:¹ Erstens gerät der Sport verstärkt in Konflikt mit der *natürlichen Umwelt*, was sich in der zunehmenden Zahl an Bürgerinitiativen und Einsprüchen von Naturschützern gegen den Bau von Sportanlagen an den Ortsrandlagen oder in der freien Natur zeigt. Das heißt, die Auslagerung der Sportstätten wird verstärkt als folgenreich für die Natur, nämlich als fortschreitende Zersiedelung der Landschaft und als Gefahr für ökologische Lebensgemeinschaften, gesehen. Ähnliches gilt für den nichtanlagengebundenen Sport. Auch hier haufen sich die Proteste von Umweltschützern, wobei vor allem die Massierung von Sporttreibenden in einer begrenzten Region als umweltschädigend hervorgehoben wird. Um dauerhafte Schäden für Tier- und Pflanzenwelt zu verhindern wird zunehmend bei den Naturschutzbehörden die Sperrung von Gewässern und Landschaften für sportliche Aktivitäten durchgesetzt.

Zweitens zeigt sich, daß der Sport zunehmend in Konflikt gerät mit seiner *personalen Umwelt*: Anwohner von Sportanlagen klagen immer häufiger vor Gericht gegen die durch die sportliche Betätigung hervorgerufenen Lärmmissionen und erreichen eine zeitliche Beschränkung der Spielzeiten und des Sportbetriebs oder auch ein Verbot des weiteren Ausbaus des Spielplatzes oder der Sportanlage. Das heißt, dort, wo der Sport innerhalb der Wohngebiete verbleiben oder sich ausdehnen möchte, stößt er inzwischen zunehmend

einandersetzungen, die in der Nachfolge des Buches von LUHMANN/SCHORR „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ (1979) in der Pädagogik über die Systemtheorie geführt werden (OELKERS/TENORTH 1987; LUHMANN/SCHORR 1982, 1986); vgl. insbesondere die Arbeiten von TREML (1982, 1984, 1987). TENORTH vertritt z. B. explizit die Auffassung, „daß die personen- und kompetenzorientierten professionstheoretischen Überlegungen der Erziehungswissenschaft der Ergänzung durch eine historisch-funktionale Analyse bedürfen“ (1989, 809). Eine differenzierte Beschreibung des Sport-Umwelt-Konflikts findet sich bei CACHAY (1987, 1988); vgl. auch DIGEL (1989).

an Grenzen der Akzeptanz und Toleranz der Anwohner. Besonders problematisch ist nun allerdings für das Sportsystem, daß sowohl die Kollisionen mit der natürlichen als auch mit der personalen Umwelt dazu führen, daß nicht etwa nur Motorsportarten, sondern eben auch bewegungsintensive Sportarten, also solche, die unter der Absicht der Verbesserung der gesundheitlichen Funktion des Sports gerade zu forcieren wären, durch Einschränkungen oder Verbote betroffen sind.

Angesichts dieser Sachlage erscheint es im Interesse der Erhaltung und Entwicklung des Sports selbst zu liegen, nach Lösungsstrategien zu suchen, die dessen negative Auswirkungen auf die Umwelt verringern. Dies soll im folgenden geschehen, indem der Sport-Umwelt-Konflikt gleichsam tiefergelegt und zu verdeutlichen versucht wird, daß er Folge des Differenzierungsprinzips moderner Gesellschaften, nämlich der funktionalen Differenzierung, ist.

3. Funktionale Differenzierung

Unter differenzierungstheoretischer Perspektive, die mit Namen verbunden ist wie Spencer, Simmel, Durkheim, Parsons und neuerdings vor allem Niklas LUHMANN und Renate MAYNTZ, werden moderne Gesellschaften als funktional differenziert bezeichnet, womit gemeint ist, daß sie in ungleiche Teilsysteme gegliedert sind, die sich jeweils primär an einer bestimmten Funktion orientieren.¹ Politik, Recht, Wirtschaft, Religion, Erziehung, Wissenschaft und eben auch Sport treten als verschiedene Sozialsysteme mit relativ hoher Autonomie nebeneinander.

Die funktionale Ausdifferenzierung in arbeitsteilig operierende Teilsysteme hat für die Gesellschaft zunächst einmal eine hohe Effizienzsteigerung zur Folge, weil hier Spezialisierung und Kooperation in gewinnbringender Weise miteinander verbunden werden. Die so strukturierten Gesellschaften erschie- nen lange Zeit in ihren Möglichkeiten nahezu unbegrenzt. Mittlerweile mehrten sich allerdings die Stimmen, die darauf aufmerksam machen, daß die funktional differenzierte Gesellschaft Problemen ausgesetzt ist, die möglicherweise Grenzen ihrer Entwicklung markieren. Man erkennt immer deutlicher, daß nicht nur die Vorteile, sondern auch die Nachteile, die negativen Nebenfolgen funktionaler Differenzierung, wachsen, und zwar in ganz verschiedenen Bereichen. Dabei sind die geradezu exponentiell wachsenden Umweltprobleme das wohl schlagendste Beispiel für die Produktion unerwünschter Nebenfolgen. Und diese Probleme wachsen so schnell, daß der Wettlauf zwischen Hase und Igel, bei dem der Hase sich mit fliegenden Lö- feln vergeblich bemüht, die Problemigel einzuholen, als treffendes Symbol gesellschaftlicher Entwicklung erscheint.

Worin liegt dieses Anwachsen von Problemen bzw. negativen Nebenfolgen begründet? Im Prinzip der funktionalen Differenzierung selbst, denn mit der

¹ Zur Beschreibung der Entwicklung der Theorie gesellschaftlicher Differenzierung vgl. CACHAY (1988).

Ausdifferenzierung von Systemen und deren Autonomisierung legen sich *Schwellen der Indifferenz* zwischen die einzelnen Teilsysteme. Darauf beruht ja gerade ihre Leistungssteigerung, daß sie nämlich für bestimmte Aufgaben spezialisiert, von anderen dagegen entlastet werden. Ausdifferenzierung heißt somit immer exklusive Zuständigkeit für bestimmte Probleme einerseits und Nichtzuständigkeit für andere Probleme andererseits. Als Resultat dieser gesellschaftlichen Entwicklung ist so gesehen „eine Vielzahl von sozialen Systemen entstanden, die hohe Sensibilität für bestimmte Sachfragen mit Indifferenz für alles übrige verbinden“ (LUHMANN 1981, 21).

In bezug auf das Sportsystem ist damit gemeint, daß durch seine Ausdifferenzierung andere gesellschaftliche Teilsysteme davon entlastet werden, sich um die Sicherung von Bewegung, Spiel und Sport kümmern zu müssen. Diese können vielmehr unbehelligt von solchen Fragen entlang ihrer vorrangigen Absichten operieren, also z. B. das Wirtschaftssystem ausschließlich auf die Produktion von Gütern. Dadurch ergeben sich aber möglicherweise in Form spezifischer Arbeits- und Schulstrukturen, Stadt- und Verkehrsentwicklungen gerade solche gesellschaftlichen Bedingungen, die zu ihrer „Lösung“ nach weiteren Ausdifferenzierungen des Sportsystems verlangen. In dem Maße aber, in dem diese Vermutung zutrifft und in dem die funktionale Differenzierung weiter vorangetrieben wird, könnte eine Schwelle überschritten werden, an der die evolutionäre Vorteilhaftigkeit funktionaler Differenzierung durch ihre Folgen überholt wird, denn „jede Weiterführung dieser Entwicklung vermehrt Sensibilität und Indifferenz überproportional, weil jeder Bestimmung von Aufmerksamkeit die Indifferenz für alles übrige entsprechen muß“ (LUHMANN 1981, 21).

Die Indifferenz, die die einzelnen Teilsysteme füreinander haben, ist wesentlich mitbedingt durch den für funktional differenzierte Gesellschaften kennzeichnenden (legitimen) Mechanismus der *Problemüberwälzung*. Mit diesem zweiten Merkmal ist gemeint, daß in funktional differenzierten Gesellschaften der Entstehungsort eines Problems in der Regel nicht auch der beste Ort für eine Lösung des Problems ist. Unter Effektivitätsgesichtspunkten ist es „vielleicht unsinnig, die Probleme dort zu lösen, wo sie ihre Entstehungsursachen haben oder auftreten, sondern anderswo“ (LUHMANN 1970, 328). Das heißt, die Problemlösungsstrategie funktional differenzierter Gesellschaften verläuft so, daß Probleme unabhängig von ihrem Entstehungszusammenhang und abgelöst von Schuldfragen jeweils dorthin verlagert werden, wo sie am rationalsten gelöst werden können. Optimal verläuft dieser Prozeß, wenn die Problemüberwälzung, die von einem System ausgeht, durch die Spezialkompetenz eines anderen Systems übernommen und bewältigt werden kann, wenn also sichergestellt ist, daß Probleme wirklich die Form und den Ort ihrer besten Lösbarkeit oder ihrer unschädlichsten Persistenz finden. Folgenreich wird diese Lösungsstrategie dann, wenn das Ausmaß an Problemüberwälzung die Lösungskapazität in Frage kommender Funktionssysteme übersteigt, denn diese können Problemüberwälzungen nur auffangen und abarbeiten, sofern diese ihren funktionalen Primat betreffen. Ist dies aber nicht der Fall, kann es zu einem Überhang ungelöster Probleme kommen, die sich zu einer Krise in

einzelnen Systemen oder der Gesellschaft insgesamt auswirken können. Um dies zu verhindern, werden dann gewöhnlich neue Teilsysteme ausdifferenziert, die allerdings ebenfalls mit dem Mittel der Problemüberwälzung und der entsprechenden Indifferenz gegenüber von ihrem funktionalen Primat abweichenden Problemen arbeiten.

Das Prinzip der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, mit den Merkmalen der Indifferenz und der Problemüberwälzung, führt – und dies ist das Ergebnis der Analyse – zu einer *unkontrollierten gesellschaftlichen Komplexität*. In modernen Gesellschaften gibt es so immer mehr Teilsysteme, „die nach ihren eigenen beschränkten Rationalitätskriterien wildwüchsig drauflosproduzieren: Waren, Entscheidungen, Wissen, Ideologien, Höchstleistungen, Zerstörungskapazität, Absolventen etc. Mit einem unglaublichen Aufwand an Personal, natürlichen und künstlichen Ressourcen werden noch mehr Autobahnen gebaut, Luxuswagen produziert, Verordnungen erlassen, Menschen auf den Mond geschossen, Bomben gebaut, Genstrukturen verändert, noch mehr Elementarteilchen entdeckt, Weltrekorde im Gewichtheben aufgestellt, Juristen ausgebildet – und im Grunde weiß kein Mensch warum“ (WILLKE 1983, 51). Offensichtlich gibt es für einmal ausdifferenzierte Teilsysteme keine funktionspezifischen Gründe, sich selbst zu beschränken. Vielmehr müssen sie ihre jeweilige Funktion im Verhältnis zu allen anderen hervorheben. Dies bedeutet, daß die Teilsysteme mit der angestrebten immer besseren Erfüllung ihrer Funktion zugleich auch immer mehr Nebenfolgen produzieren: Ausdifferenzierte Funktionssysteme sind, bisher jedenfalls, so entwickelt, daß sie ihr eigenes Wachstum nicht selbst kontrollieren können. In die jeweilige Funktionsperspektive ist ein Steigerungsaspekt eingebaut. Für ausdifferenzierte Teilsysteme gibt es keine funktionspezifischen Gründe, eine bessere Erfüllung der Funktion nicht zu wollen: keine pädagogischen Gründe, von mehr Bemühungen um eine bessere Erziehung eines größeren Teils der Bevölkerung abzusehen; keine wirtschaftlichen Gründe, auf wirtschaftliches Wachstum zu verzichten; keine politischen Gründe, nicht nach Zielen oder Themen zu suchen, die mehr Konsens einbringen; keine wissenschaftlichen darauf zu verzichten, immer mehr Sätze zu produzieren, die als wahr bzw. falsch festgestellt werden können und eben auch keine sportspezifischen, darauf zu verzichten, immer mehr Sport für immer mehr Menschen zu produzieren.¹

Funktionale Differenzierung – einmal in Gang gekommen – schafft eine überbordende Komplexität; und diese spezifische Form der Komplexität erscheint als das „Superproblem“ der Gesellschaft.

Betrachtet man unter dieser theoretischen Perspektive den Sport-Umwelt-Konflikt, so zeigt sich dieser als ein Folgeproblem funktionaler Differenzierung, der Ausdifferenzierung des Sportsystems und des ständigen Bemühens der Verbesserung seiner gesellschaftlichen Funktion. Dieses Bemühen kommt deutlich in der Absicht des DSB zum Ausdruck, das Programm „Sport für alle“ zu verwirklichen, also in dem Bestreben, alle Gesellschaftsmitglieder in das Sportsystem einzuschließen. Dabei gibt es durchaus gute Gründe, dieses

¹ Vgl. in diesem Sinne LUHMANN (1981, 121 f.).

Programm zu intensivieren! Aber: In dem Maße, in dem der Sport dies tut, wachsen auch die Folgen dieser Entwicklung, insbesondere die negativen Auswirkungen auf die natürliche Umwelt. Denn mit der Komplexitätssteigerung des Sportsystems, mit der Strategie „Sport für alle“, ist sowohl eine räumliche wie auch soziale Ausdifferenzierung des Sportsystems verbunden, wie die ständig steigende Zahl der Sportstätten und der Sporttreibenden zeigt. Der Erfolg des Programms „Sport für alle“ ist somit zugleich problemmerzend! Wie kommt man nun aber aus dieser Sackgasse heraus? Wie kann man die durch Ausdifferenzierung erzeugte Komplexität steuern, eine Komplexität, die mittlerweile sowohl gesamtgesellschaftlich als auch für das Teilsystem Sport selbst problematisch geworden ist, wie die ständig wachsenden Verbote, Verweigerungen von Baugenehmigungen und Sperrungen bestimmter Zonen für bestimmte Sportarten deutlich zeigen? Wie kann man die unerwünschten Nebenfolgen der Komplexitätssteigerung verringern?

Auf diese allgemeine Frage zunächst eine allgemeine Antwort: Alle Problemlösungsstrategien müssen sich auf das Problem der Komplexität beziehen. Dies gilt für technologische Bemühungen ebenso wie für politische, für juristische ebenso wie für ethische und auch für pädagogische. Erziehung als Problemlösungsstrategie hat die Komplexität des Sportsystems zum Bezugsproblem zu machen. Damit ist aber nur das Problem konkretisiert, die Lösung inhaltlich jedoch noch nicht bestimmt.

Zunächst einmal könnte man, in enger Anlehnung an die Theorie gesellschaftlicher Differenzierung, lapidar die Antwort formulieren: Das Erziehungssystem hat eben angemessen auf die Komplexität der Gesellschaft zu reagieren, indem es die Komplexität der Individuen der Komplexität der Gesellschaft anpaßt. Diese Anpassung geschieht dadurch, daß es Lernfähigkeit zu seinem zentralen Ziel erhebt. Als reflexiver Mechanismus, als Mechanismus, der sich auf sich selbst bezieht, ermöglicht Lernfähigkeit nämlich das Lernen von Lernen und schafft damit eine hohe Disponibilität und große kontextübergreifende Generalisierbarkeit. Damit wird ein enormer Steigerungseffekt auf der Ebene von Individuen erreicht. Lernfähigkeit verschafft eine hohe adaptive Flexibilität durch kognitiv fundierte und jeweils abrufbare allgemeine Verhaltensbereitschaften. Mit dieser Strategie wird entlang der systemtheoretischen Grundregel verfahren, die heißt: Systeme können auf eine komplexe Umwelt nur angemessen reagieren, wenn sie über eine der Umwelt entsprechende Eigenkomplexität verfügen.

Diese Antwort wird unter Bezug auf die Theorie gesellschaftlicher Differenzierung vor allem von LUHMANN/SCHORR in ihrem Buch „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“, aber auch im Lernbericht des Club of Rome, der 1979 zeitgleich erschienen ist (BORKIN u. a. 1979), gegeben. Nach LUHMANN kann „auf sehr hohe und funktionspezifisch strukturierte Komplexität besser durch Lernprozesse als durch kontraktives Festhalten wollen vorgegebener Erwartungen reagiert“ (1975, 63) werden. Nicht normatives starres, sondern kognitives flexibles Erwartungsverhalten ist gefragt.

Würde sich Pädagogik in dieser Weise auf die radikale Perfektionierung der Formel „Lernfähigkeit“ einlassen, so hätte dies allerdings fatale Folgekosten

für die Pädagogik: „Lernen würde mit einem abstrakten Anpassungsvermögen identisch. Es triumphierte eine Realität, die den Menschen als unverfügbar, absolut und überwältigend gegenübertritt und die weder gesteuert, verändert und verbessert werden könnte; dem Menschen bliebe nur die Anpassung, und zwar eine antizipatorische, prophylaktische, vorsätzliche Anpassung.“ (TREMML 1987a, 298).

Aus diesem Grund, aber auch deshalb, weil es deutliche Anzeichen für anthropogene Grenzen gibt, mit einer ständig steigenden Umweltkomplexität fertig zu werden, was allein ein Blick auf das Krankheitspanorama und die dabei erkennbare Zunahme psychischer Deformationen zeigt, ist die von LUHMANN gegebene Antwort auf das Problem gesellschaftlicher Komplexität für die Pädagogik allgemein und die Sportpädagogik im besonderen für nicht hinreichend anzusehen. Gleichwohl ergeben sich aus den gesellschaftstheoretischen Überlegungen – genauer: aus der Berücksichtigung des gesellschaftstheoretischen Kontextes bei der Konstruktion der Erziehungstatsache Sport-Umwelt-Konflikt – Anschlußofferten für die Sportpädagogik, die abschließend in sieben Thesen zusammengefaßt werden sollen.

4. Sportpädagogische Folgerungen

1. Will Sportpädagogik als diejenige Wissenschaft, die Lernprozesse im Sport zu initiieren und zu organisieren hat, einen Beitrag zur Lösung des Sport-Umwelt-Konflikts leisten, so sollte sie nicht nur durch Betonung der Formel Lernfähigkeit auf eine Steigerung der Komplexität der Individuen setzen, sondern sie sollte auch normative Lernprozesse initiieren, die das Ziel haben, daß bestimmtes Verhalten nicht mehr stattfindet. Das heißt, Sportpädagogik muß das Geschäft der Erziehung als ihr eigentliches Geschäft wiederentdecken. Sie sollte explizit die Aufgabe der Kontingenzzkontrolle übernehmen, das heißt über Lernprozesse dafür sorgen, daß nicht mehr alles, was möglich ist, auch realisiert wird. Dies bedeutet, daß von der Sportpädagogik Stoppregelel formuliert werden müssen, die darauf abzielen, das weitere ungezügeltel Wachstum von Komplexität vorgängig, bevor es (überhaupt) entsteht, zu verhindern. Solche Stoppregelel müssen normativ entwickelt werden, will man vermeiden, daß gesellschaftliche Entwicklung stets nachgängige Selektion durch Konsequenzen sein soll.
2. Für Normen dürfte es keine Letztbegründung geben, sie bleiben stets strittig. Niemand, der Normen aufstellt, hat die Gewißheit, daß sie absolut richtig sind. In bezug auf die negativen Auswirkungen des Sports auf die Umwelt erscheinen allerdings pädagogische Vorgaben, wie sie derzeit in den meisten Lehrplänen enthalten sind, nämlich „Fähigkeit zu lebenslangem Sporttreiben“ und „Handlungsfähigkeit im Sport“, wenig hilfreich zu sein, da die hierfür nötigen Kompetenzen ja als prinzipiell steigerungsfähig gedacht werden müssen, damit aber immer Motor eines weiteren Wachstums des Sportsystems sind. Vielmehr müßte eine Erziehung im Sport, die

auf eine Verringerung der unerwünschten Nebenfolgen der Ausdifferenzierung des Sports zielt, die Wiedereroberung der Freiheit, im Sinne der Fähigkeit, etwas zu unterlassen (vgl. TREMML 1987b, 68), zu ihrer Maxime machen. Die potentielle Freiheit des Menschen findet – so SPAEMANN – in der derzeitigen Situation ihre sinnvolle Realisierung nicht mehr nur durch ein Tun, sondern auch durch ein „Seinlassen“ (vgl. 1983, 149).

3. Wenn sich Sportpädagogik auf die Vorgaben einer Ethik des Seinlassens einließel, dann folgte daraus die Notwendigkeit, ihre Ziele zu überprüfen. Es gelte vermutlich vor allem, die anthropozentrische, ausschließlich den Menschen und seine Entfaltungsmöglichkeiten in das Zentrum stellende Denkweise zu verändern. Damit ist u. a. gemeint, daß die Bestimmung solch etablierter und scheinbar fraglos gültiger Werte wie Emanzipation, Freiheit, Selbstverwirklichung und Wohlbefinden im Sport künftig nicht ohne Berücksichtigung der Absorptionfähigkeit der Natur erfolgen kann. Zentrale sportpädagogische Ziele wie Gesundheit, Leistungssteigerung und Wohlbefinden müssen vielmehr im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Natur reflektiert werden. Eine Koppelung dieser Ziele mit Bildern wie Abfahrt im Tiefschnee, Fahrt auf dem Wildwasser, mit Motiven des Sensation Seeking, mit dem Geruch von Abenteuer, Wagnis und Risiko wird überdenkenswert angesichts des Drucks, der dadurch auf die Natur erzeugt wird. Denn wenn Wohlbefinden qua Sport eng an Naturerlebnis gebunden wird, dann fordert dies in latenter Weise die weitere Auslagerung der Bewegung aus anderen Funktionskontexten der Gesellschaft. Auf der Ebene der Lernprozesse dürfte es vor allem darauf ankommen, scheinbar fraglos gültige Selbstverständlichkeiten und eingespielte Gewohnheiten zu verändern. Dabei geht es um die besonders schwierige Form des Lernens, welche auf Relativierung und Veränderung persönlicher Prioritäten und Positionen zielt. Nicht die Aufklärung über Umweltprobleme ist das eigentliche Ziel der Erziehung im Sport, wenngleich dies ein bedeutsamer Aspekt ist, sondern die Veränderung von Verhalten, und zwar auch eines Verhaltens, das durchaus mit hehren Zielen begründet werden kann, wie dies im Sport über dessen gesundheitlichen und sozialen Auftrag der Fall ist.
4. Zentraler Ort des Lernens in einer funktional differenzierten Gesellschaft ist die Schule. Sie nimmt gesellschaftlich relevante Themen auf, so seit Mitte der siebziger Jahre zunehmend die Umweltproblematik. Wie Untersuchungen zur Praxis der Umwelterziehung zeigen, sind Umweltthemen mittlerweile ein fester Bestandteil schulischen Lernens, vor allem im Sachunterricht, in Biologie, Chemie und Erdkunde. Der Sportunterricht gehört bislang jedoch noch nicht zu den Fächern, in denen Umweltprobleme behandelt werden (vgl. SEYBOLD 1986). Es ist also zunächst zu fordern, daß auch im Sportunterricht die Umweltproblematik in angemessener Weise berücksichtigt wird. Und zugleich ist diese Forderung zu ergänzen, denn die Strukturen der Schule, die Fächer-

Vgl. ausführlich hierzu DREXEL 1990.

einteilung mit dem Dreiviertel-Stunden-Takt sowie die alle Inhalte bestimmende Leistungskontrolle mit der Folge, daß Lernstoff in abfragbare Häppchen zerstückelt wird, lassen eine auf ganzheitliche Zusammenhänge gerichtete Umwelterziehung nicht zu.

Umwelterziehung in der Schule – will sie chancenreich sein – müßte die Fächerinteilung aufgeben zugunsten einer ganzheitlichen Betrachtung und lebensweltlich-praktischen Orientierung. Nicht abfragbares Sachwissen ist primär gefragt (ein solches ist nötig, aber nicht ausreichend), sondern Einstellungsänderung und entsprechende Verhaltensmodifikation. Dies setzt jedoch Lernen durch eigenes Handeln, Lernen anhand eigener Erfahrungen voraus.

Um dies zu erreichen, müßte das traditionelle Lehrer-Schüler-Verhältnis (der Lehrer weist an, der Schüler führt aus) aufgegeben werden zugunsten einer größeren Selbstständigkeit des Schülers. Schüler beobachten, beschreiben, analysieren nach Möglichkeit selbstständig Probleme, und zwar solche, die in einem relevanten Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit stehen. In dem Maße, in dem die Lebenswirklichkeit von Schülern Ausgangspunkt der Umwelterziehung in der Schule ist, besteht die Chance, daß diese Erziehung anschlussfähig wird nach außen, daß also Themen aufgegriffen werden, die bedeutsam sind für eine Region, eine Stadt, eine Gemeinde: So können Spiel- und Sportplatzkartierungen entstehen, Radfahrwegenetze geplant, primär und sekundär genutzte Bewegungsräume untersucht, Nahverkehrskonzepte entwickelt, Luft- und Gewässeruntersuchungen durchgeführt werden. Das angesammelte Wissen darf dann aber nicht in der Schule verbleiben, sondern muß mit den jeweiligen Interessengruppen diskutiert, bewertet und politisch umgesetzt werden.¹ Ein solches Lernen hat dann nicht nur für die Schule Sinn, sondern stellt tatsächlich einen Beitrag für die Gesellschaft dar. Daß dann ein solches Lernen Gegenstand der Lehrerfortbildung sein sollte, versteht sich von selbst. Auch Sportlehrer (und selbstverständlich auch Hochschullehrer) müssen umlernen, wenn sie Schüler zum Umlernen befähigen wollen.

5. Der Sport in der Bundesrepublik Deutschland ist vornehmlich in Vereinen und Verbänden organisiert. Eine Umwelterziehung im Sport hat dieser Tatsache Rechnung zu tragen, also die Aufgabe zu übernehmen, in diesen Organisationen – vor allem den Vereinen – Lernprozesse zu initiieren, die zu einer Verringerung der negativen Auswirkungen des Sporttreibens führen. Dies erfordert z. B. die Aufnahme des Umweltthemas in die verschiedenen Formen der Übungsleiterausbildung und dessen sportartspezifische Aufbereitung. In Schulungen und Seminaren müssen sowohl das entsprechende Sachwissen bereitgestellt als auch die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen vermittelt werden. Während es hinsichtlich der Vermittlung von Sachwissen bereits gute Beispiele gibt (z. B. das von der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung herausgegebene Heft „Segeln und

¹ Vgl. im Sinne eines ersten Schritts in diese Richtung den Bericht von K.NAPP/PLATZ über ein Projekt (1987).

Umwelt“), fehlt es an Hinweisen zur pädagogisch-didaktischen Umsetzung nahezu völlig. Ähnlich wie in der Schule müßte auch im Verein ein Lernen durch eigenes Handeln, durch eigene Erfahrung organisiert werden, wenn man die Ebene des Verhaltens erreichen will. Derzeit scheint es zwar noch Utopie zu sein, daß Sportvereine Projekttage veranstalten und die für ihre spezifische Situation relevanten Umweltthemen aufgreifen, aber dies muß ja nicht so bleiben.¹

6. Immer mehr Menschen in unserer Gesellschaft treiben außerhalb von Vereinen Sport, sind nicht in Vereinen und Verbänden organisiert und damit absichtsvollen personalen Erziehungsversuchen kaum zugänglich. Eine Veränderung von Einstellungen dieser Personen zur Erziehung setzt die Erkenntnis voraus, daß nicht nur von Menschen erzo-gen wird, sondern daß auch „Strukturen“ erziehen, und zwar in manifestester und latenter Weise. Von einem solchen Erziehungsverständnis ausgehend, ist es Aufgabe einer Umwelterziehung im Sport, neue Strukturen zu schaffen bzw. alte zu verändern, damit entsprechende Lernprozesse überhaupt möglich werden können. An der Gestaltung solcher Strukturen sollten Sportverbände aber konstruktiv mitwirken. Es ist ja doch ein Unterschied, ob ein Sportverband für das Skitrekking, eine ökologisch problematische Form des Querfeldein-Langlaufs, wirbt oder ob er eine Informationskampagne durchführt mit dem Ziel, die Zahl der Skifahrer auf Gletschern zu verringern.

Die „Zehn Goldenen Regeln für den Wassersport“ bzw. solche für den Skifahrer können in diesem Sinne durchaus als Versuche einer strukturellen Erziehung gewertet werden, ebenso wie jeder sich umweltschonend verhaltende Vereinssportler eine Struktur darstellt, an der positiv zu bewertendes Umweltverhalten gelernt werden kann.

7. Umwelterziehung im Sport sollte nicht an den Grenzen des Sportsystems haltmachen. Ausgangspunkt unserer Überlegungen war ja gerade, daß der Sport-Umwelt-Konflikt ein Folgeproblem funktionaler Differenzierung ist. Dies bedeutet, daß eine Umwelterziehung im Sport dieses Prinzip selbst zum Thema machen muß. Dies heißt einmal, daß der Sport seine eigene Ausdifferenzierung, also die Auslagerung von Bewegung aus anderen Funktionskontexten der Gesellschaft, als historisch und damit veränderbar erkennt. Umwelterziehung im Sport darf nicht nur den Sport im engeren Sinne in den Blick nehmen, sondern müßte auch die Bedingungen der Bewegung in der Stadt, das Gehen, das Laufen, das Radfahren, das Spielen auf der Straße, zu Themen des Sportsystems machen; sie muß für eine Beteiligung des Sports an der Diskussion um Maßnahmen zur innerstädtischen Verkehrsberuhigung und der Anlage von Wohn- und Spielstraßen sorgen. Umwelterziehung im Sport muß auf eine Rekultivierung des Wohnumfeldes zielen, sie muß die partielle Reintegration ausgelagerter

¹ Daß dies tatsächlich nicht so bleiben wird, dafür spricht die Verleihung des Umweltpreises anlässlich der Mitgliederversammlung des Landessportverbandes Baden-Württemberg. Hier wurden drei Sportvereine mit Preisen bedacht, die aus jeweils unterschiedlichen Gründen das Umweltthema aufgegriffen und Aktionen veranstaltet haben.

Formen der Bewegung in Alltagsbereiche über Lernprozesse anstreben. Einstellungsänderungen in dieser Hinsicht und darauf aufbauend strukturelle Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse dürften eine entscheidende Voraussetzung dafür sein, daß die Zerstörung der Natur durch Freizeitaktivitäten verringert wird. Zum zweiten muß Umwelterziehung im Sport die negativen Auswirkungen anderer Funktionssysteme auf Mensch und Natur, insbesondere die Auswirkungen von Wirtschaft und Verkehr, zu einem Thema innerhalb des Sportsystems machen. Will sich Umwelterziehung im Sport nicht dem Vorwurf aussetzen, lediglich hinterherhinkende Reparaturinstanz der mit der gesellschaftlichen Entwicklung einhergehenden Folgeprobleme zu sein, müßte sie eine Erziehung zur Einmischung und Partizipation, also eine Erziehung zu politischem Handeln sein.

Der Beitrag hat versucht, deutlichzumachen, daß die Berücksichtigung des gesellschaftstheoretischen Kontextes, wie er über die Theorie gesellschaftlicher Differenzierung in den Blick kommt, für die Sportpädagogik fruchtbar sein kann, indem dadurch andere Fragen gestellt werden. Und da die Antworten, die wir finden, von den Fragen abhängen, die wir stellen, ist dies der erste Schritt, möglicherweise befriedigendere Antworten zu finden. Hinter der hier skizzierten Absicht, Erziehung als Problemlösestrategie des Sport-Umwelt-Konflikts ins Spiel zu bringen, steckt letztlich der Anspruch, nicht nur einzelne Personen, sondern Gesellschaft durch Erziehung zu verändern. Obwohl dieser Anspruch prinzipiell richtig ist – denn wenn wir Erziehung in einem weiten Sinne als Vermittlung von nichtgenetischen Lernprozessen verstehen (vgl. TREML 1987b, 66), dann hängt gesellschaftliche Entwicklung konstitutiv eng mit Erziehungsprozessen zusammen –, sollten wir gleichwohl in die gesellschaftlichen Wirkungen der Erziehung nicht zu große Hoffnungen setzen, denn wir wissen alle, wie schwer es uns fällt, liebgewordene Gewohnheiten abzulegen. Und noch viel schwieriger ist es, individuelle Lernprozesse in kollektive Lernprozesse zu übersetzen. Hinzu kommt, daß zwar Pädagogik als pädagogisches Handeln, nicht aber Erziehung planbar ist. Erziehung setzt in ihrem Gelingen die aktive Selbstorganisation des Educandus voraus. Pädagogische Handlungen sind deshalb letztlich immer Probierhandlungen, „bei denen natürlich nicht ausgeschlossen ist, daß sie zufällig auch Erfolg haben können“ (BREZINKA 1969, 8 f.). Pädagogische Planung und pädagogisches Handeln können Erziehung nicht auf direktem, kausalem Wege herbeiführen, sondern sie können lediglich den Kontext schaffen, der als eine günstige Gelegenheit der Selbstorganisation/Selbsterziehung wirkt. Insofern sollte sich unser pädagogisches Bemühen im Sport – eingedenk der Tatsache, daß Strukturen manifest und/oder latent erziehen – darauf konzentrieren, solche günstigen Gelegenheiten zu schaffen.

Literaturnachweis

- BAUR, J.: Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Tübingen 1981.
- BIERHOFF-ALFERMANN, D./BARTELS, M.: Interpersonale Wahrnehmung und ihre Bedeutung für das Lehrerverhalten im Sportunterricht. In: QUELL, M. (Hrsg.): Sport, Soziologie und Erziehung. Berlin 1980, 96–116.
- BOTKIN, J. W. u. a.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979.
- BREZINKA, W.: Über Absicht und Erfolg der Erziehung. 1969.
- CACHAY, K./KLEINDIENST, Chr.: Soziale Lernprozesse im Sportspiel. In: Sportwissenschaft 6 (1976), 291–310.
- CACHAY, K./KLEINDIENST, Chr.: Soziales Lernen im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 339–367.
- CACHAY, K.: Sport und Gesellschaft. Schorndorf 1988.
- CACHAY, K.: Sport und Umwelt. Zur Entwicklung und Reflexion eines Konflikts. In: Sportunterricht 36 (1987), 102–109.
- CACHAY, K.: Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik der Sportspiele. In: Sportwissenschaft 11 (1981), 359–385.
- DIETRICH, K.: Sportspiel und Interaktion. In: Ausschluß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974, 55–65.
- DIGEL, H.: Sport in der Risikogesellschaft. In: KLEIN, M. (Hrsg.): Sport und soziale Probleme. Reinbek 1989, 71–120.
- DREXEL, G.: Existentielle Krise und sportanthropologisches Denken. In: GABLER, H./GÖHNER, U. (Hrsg.): Für einen besseren Sport. Schorndorf 1990, 213–235.
- GRUPE, O.: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie. Schorndorf 1982.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf 1984.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. In: Pädagogische Schriften; hrsg. von ASMUS, W., 2 Bde.: Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf 1965, 9–135.
- KEMPER, F. J./PRENNER, K.: Sozialisationsorientierte Ansätze in der Sportdidaktik. In: GRÖBING, St. (Hrsg.): Spektrum der Sportdidaktik. Bad Homburg 1979, 132–142.
- KLEINDIENST-CACHAY, Chr.: Die Verschulung des Turnens. Schorndorf 1980.
- KNAPP, P./PLATZ, F.: Sport und Umwelt in der Schule. Ein Bericht über ein Projekt. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 36 (1987), 3, 33–37.
- KURZ, D.: Wohin treibt die Sportwissenschaft? In: GRUPE, O. (Hrsg.): Kulturgut oder Körperkultur? Sport und Sportwissenschaft im Wandel. Tübingen 1990, 254–269.
- LANDAU, G.: Ordnung im Sportunterricht. Schorndorf 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1986.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982.
- LUHMANN, N.: Die Weltgesellschaft. In: LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung 2. Opladen 1975, 51–71.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftsstrukturelle Bedingungen und Folgeprobleme des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts. In: Löw, R. u. a. (Hrsg.): Fortschritt ohne Maß? Eine Ortsbestimmung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation. München 1981, 113–131.
- LUHMANN, N.: Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München 1981.
- LUHMANN, N.: Zur Funktion der „subjektiven Rechte“. In: Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie. Bd. I. Die Funktion des Rechts in der modernen Gesellschaft. Bielefeld 1970, 322–330.
- MEINBERG, E.: Über die Möglichkeit einer Anthropologie des Sports. In: Sportwissenschaft 16 (1976), 55–68.
- MEINBERG, E.: Warum Theorien sportlichen Handelns Anthropologie benötigen! In: Sportwissenschaft 17 (1987), 20–36.

MEINBERG, E.: Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.
 OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987.

PRANGE, K.: Gibt es ein Naturrecht der Erziehung? Über den Rückzug der Pädagogik aus den Institutionen. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlung- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, 125-141.

RUMPF, H.: Die administrative Verstärkung der Schule. Essen 1966.
 SCHLEIERMACHER, F. D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: WENIGER, E. (Hrsg.): Pädagogische Schriften, Bd. I, Düsseldorf/München 1966.

SEYBOLD, H.: Umwelterziehung als handlungsorientiertes Lernen. In: Die Unterrichtspraxis 19 (1986), H. 1, 1-4.

SPAEMANN, R.: Philosophische Essays. Stuttgart 1983.

TENORTH, H.-E.: Professionstheorie in der Pädagogik. In: ZiPäd (1989), 809-824.

TREML, A. K.: Evolutionstheorie als Systemtheorie „Anschlüsse“ für die Pädagogik (1987a). In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987, 258-303.

TREML, A. K.: Erziehung und Zukunft. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (1984), 1, 6-14.

TREML, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Weinheim 1982.

TREML, A. K.: Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt? (1987b). In: BECKER, E./RUPPERT, W. (Hrsg.): Ökologische Pädagogik - Pädagogische Ökologie. Frankfurt 1987, 49-71.

UNGERER-RÖHRICH, U.: Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung. Diss. Darmstadt 1984.

UNGERER-RÖHRICH, U. u. a.: Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht. Dortmund 1990.

WILLKE, H.: Entzauberung des Staats. Überlegungen zu einer sozietaalen Steuerungstheorie. Königstein 1983.

KONRAD KLEINER

Analyse körperzentrierter und gesellschaftlich-kultureller Werte

Abstract

The project is assigned to the special field of Sportpedagogy but includes at the same time aspects of Socialpsychology and Sociology. The work is centered on the orientation of social-cultural values as well as on the values of individuals concerning their own bodies (values centered on one's body). A special interest is devoted to the intraindividual stability of values among members of heterogeneous occupational groups. Providing insights into the postulated changes of values in regard to the society is just a side issue. It rather seems to be necessary to trace the in the present discussion of values consisting incruity between the demand that values are central and relatively stable parameters of one's personality and on the other hand that there are short term fluctuations of operational patterns of values. Apart from the expected empirical result the project should contribute to close the gaps which exist between theory and practice in the field of the exploration of values. This contribution provides an introduction to the problem and discusses the basic terms inherent in the project. Emphasis is put on the detailed presentation of the theoretical design and the methodical plan. By means of two examples some work is done in advance to an elaboration of the project's problems.

Zusammenfassung

Die Körperkonjunktur ist unverkennbar. Die Sportwissenschaften sind mitten in die Körperdiskussion geraten. Sie erweisen dem wieder in *Mode* gekomme-