

## Handlungsforschung als sportpädagogisches Problem

*Eine Stellungnahme*

### 1 Exposition der Fragestellung

Es gibt Anzeichen genug, daß die gegenwärtige Konstitution der Sportpädagogik immer nachhaltiger durch „fremde“ Konzepte, Modelle und Theoriebestandteile unterschiedlicher Herkunft und Reichweite geprägt wird. Dabei sind es vor allem sozialwissenschaftliche Theoreme, die von der Sportpädagogik aufgenommen werden. War für die Begründung der herkömmlichen Theorie der Leibeserziehung ein gleichsam leibeserzieherisch immanent bleibendes Verfahren charakteristisch, so ist die gegenwärtige Situation der Sportpädagogik gerade durch die Hinwendung zu verschiedenartigen Wissenschaften vom Menschen gekennzeichnet. Während die Theorie der Leibeserziehung fast ausnahmslos Enthaltsamkeit gegenüber der Aufnahme externer Theorien übte, sucht die Sportpädagogik in der Gegenwart ganz bewußt Kontakte zu anderen Wissenschaften<sup>1</sup>.

Die Einsicht, daß sich das gesellschaftliche Phänomen Sport nur unzureichend erfassen läßt, wenn es — wie in der Theorie und Didaktik der Leibeserziehung geschehen — auf leibeserzieherische Zielsetzungen reduziert und pädagogisch intern behandelt wird, zwingt die Sportpädagogik zur Grenzüberschreitung. Da Sport nicht mehr länger mit Leibeserziehung identifiziert werden kann, ist die sportpädagogische Theoriebildung bei der Klärung ihres Gegenstandsbereichs offensichtlich auf die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen angewiesen.

Hinzu kommt, daß auch die Frage nach der wissenschaftlichen Begründung der Erziehung seit Mitte der 60er Jahre strittig geworden ist und unter Zuhilfenahme vornehmlich sozialwissenschaftlicher Theorien erfolgt. Diese Umorientierung führt zu einer immer deutlicher hervortretenden *Desintegration* der gesamten Erziehungswissenschaft.

Und genau diese desintegrativen Tendenzen sind auch symptomatisch für die momentane Theoriebildung innerhalb der Sportpädagogik. Denn die relative Einheitlichkeit der Theorie der Leibeserziehung ist inzwischen zerbrochen; die Sportpädagogik spaltet sich immer mehr auf<sup>2</sup>. Anstelle des für die Theorie der Leibeserziehung bestimmenden anthropologischen Rechtfertigungszusammenhangs tritt in der Sportpädagogik eine Begründungsvielfalt<sup>3</sup> zutage, die durch die Über-

<sup>1</sup> Vgl. dazu GRUPE (1969), der diesen Prozeß eingeleitet hat und nicht zuletzt deshalb eine gewisse Sonderstellung innerhalb der Theorie der Leibeserziehung einnimmt (dazu auch KURZ 1977, 21).

<sup>2</sup> Vgl. dazu LANGES (1975) Bestandsaufnahme der Sportdidaktik, an der exemplarisch die Zersplitterung in unterschiedliche Ansätze eingesehen werden kann.

<sup>3</sup> Vgl. dazu beispielhaft WIDMER (1977).

nahme und Modifikation externer Theoriebestände hervorgerufen wird. So kommt es, daß die Sportpädagogik gegenwärtig mit „fremden“ Theorien überhäuft ist<sup>4</sup>, die zumeist sehr verkürzt und oftmals nur thesenhaft rezipiert werden. Eine gewandelte Sicht auf den Sport und die wissenschaftliche Rechtfertigung des Erziehungsvorgangs veranlassen die Sportpädagogik zwangsläufig zu fortlaufenden Grenzüberschreitungen. Die Öffnung zu den Nachbarwissenschaften ist ein typisches Kennzeichen der gegenwärtigen Sportpädagogik, durch das sie sich grundlegend von den traditionellen Theorien der Leibeserziehung abhebt. Die pädagogische Sporttheorie steht „Neuerungen“ außerordentlich aufgeschlossen gegenüber und versucht durch nicht selten getreuliche Übernahme externer Theorien ihre Reputation zu steigern. Deshalb ist es beinahe selbstverständlich, daß sich die Sportpädagogik auch gegenüber der Handlungsforschung nicht interesselos verhält<sup>5</sup>.

Da sich die Handlungsforschung ursprünglich nicht in der Sportwissenschaft entfaltet hat, soll in den folgenden Ausführungen erörtert werden, unter welchen Aspekten Handlungsforschung überhaupt Gegenstand der Sportpädagogik werden kann. Darüber hinaus soll erwogen werden, ob Handlungsforschung vielleicht den Konstitutionsprozeß der Sportpädagogik beeinflussen kann.

Mit dieser doppelten, freilich ineinandergreifenden Fragestellung ist bereits der Argumentationsgang vorgezeichnet: Nach knappen Verweisen auf Wurzeln und Ziele der Handlungsforschung soll deren Rezeption innerhalb der Erziehungswissenschaft im allgemeinen und der Sportpädagogik im besonderen skizziert werden. Im Anschluß daran wird beispielhaft versucht, die mögliche Tragweite der Handlungsforschung für die Sportpädagogik abzuschätzen.

## 2 Wurzeln und Zielsetzungen gegenwärtiger Handlungsforschung

Handlungsforschung, bisweilen auch Aktionsforschung oder aktivierende Sozialforschung genannt, ist in der Bundesrepublik Deutschland eine relativ junge Forschungsrichtung, die sich noch nicht gefestigt hat; sie durchläuft hinsichtlich ihres Selbstverständnisses eine immer noch programmatische Phase. Als Begründer und Inspirator der Handlungsforschung wird LEWIN angesehen, der hauptsächlich in einem kleineren Aufsatz, „Tatforschung und Minderheitenprobleme“ (1947), sowie in einer größeren Studie, „Feldtheorie in den Sozialwissenschaften“ (1963), wegweisende Motive der gegenwärtigen Handlungsforschung vorweggenommen hat. Sein Hauptziel war es, soziale Prozesse unter dem Gesichtspunkt der Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu verändern. Ihm ging es um die Analyse und Ver-

<sup>4</sup> Dies zeigt sich insbesondere an einer kommunikativ orientierten Sporttheorie, die sich auf eine Anzahl z. T. unvereinbarer externer Theorien beruft; siehe dazu DIGEL (1977 a).

<sup>5</sup> So widmete die Kommission „Sportpädagogik“ anläßlich des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Tübingen, 8.—10. 3. 1978) dem Thema „Handlungsforschung“ einen eigenen Arbeitskreis. Dort hielt der Vf. einen Vortrag, aus dem dieser Aufsatz hervorgegangen ist (vgl. auch LANGES Bericht in „Sportwissenschaft“ 1978/4, 445—450 — Anm. d. Red.).

änderung von Kommunikationsbeziehungen zwischen Individuum und „sozialem Feld“. Dieses Vorhaben sollte mit Hilfe eines phasenhaften Theoriemodells verwirklicht werden, für das die Teilschritte Analyse — Auffinden von Tatsachen — Konzeptualisierung — Planung — Durchführung charakteristisch sind. Aber in der Nachfolge LEWINS wurde dieser Ansatz sehr bald revidiert und weiter ausdifferenziert (vgl. zur weiteren Entwicklung CREMER/HAFT/KLEHM 1977, 171—199), wengleich als Ziel die Veränderung der Feldsubjekte durch den Einsatz unterschiedlicher Forschungstechniken wie Fragebogen, Gruppeninterview und Simulationsspiele beibehalten wird.

Handlungsforschung hat in ihrem Ursprung zweifellos einen *innovierenden* Charakter, insofern sie durch bestimmte Methoden und Strategien Kommunikationsstrukturen zwischen dem Individuum und seinem Umfeld verändern will. Sie ist also auf das menschliche Handeln gerichtet. Handlungsforschung thematisiert entschieden die soziale Praxis des Menschen<sup>6</sup>; sie konzentriert sich — in anderer Wendung — auf die unmittelbare „Lebenswelt“ der Individuen.

Die Kategorie „Lebenswelt“ verweist auf eine weitere, allerdings nicht immer eigens hervorgehobene Quelle der gegenwärtigen Handlungsforschung: auf die „phänomenologische Soziologie“<sup>7</sup>, wie sie vornehmlich SCHÜTZ (1960) in der Auseinandersetzung mit Max WEBER und HUSSERL entwickelte. Lebenswelt umschreibt allgemein die Tatsache, daß sich Menschen und Gruppen in einem ganz bestimmten Raum entwickeln, in dem sie für ihr jeweiliges Dasein elementare Erfahrungen machen und Handlungsweisen erlernen. Lebenswelt ist der Rahmen, in dem sich alltägliches Dasein mit seinen unendlich vielen Variationen zuträgt. Mit der Hinwendung der Handlungsforschung zur Lebenswelt wird zugleich die Alltagswelt ausgezeichneten Gegenstand von Theorie<sup>8</sup>.

Da die Handlungsforschung erklärtermaßen auf die Veränderung der Lebenswelt im Sinne einer Verbesserung abzielt, setzt sie als Maßstab derartiger Verbesserungsabsichten Emanzipation an. Die Parteinahme für Emanzipation bringt die Handlungsforschung fast notwendig in die Nähe einer „Kritischen Theorie“, die sich an Postulaten wie „Abbau überflüssiger Herrschaft“ und „herrschaftsfreie Kommunikation“ orientiert<sup>9</sup>. Handlungsforschung — und damit wird eine zu-

<sup>6</sup> Einige beachtenswerte Überlegungen zum Verhältnis von Handeln und Forschen stellt MÜLLER (1977) an.

<sup>7</sup> Der Einfluß der „verstehenden Soziologie“ läßt sich unabhängig von der Handlungsforschung gegenwärtig in der Diskussion um die Begründung des Schulsports verzeichnen; siehe dazu EHNI (1977).

<sup>8</sup> Daß die „Alltagswelt“ immer schärfer in den Blickpunkt unterschiedlicher Forschungsinteressen tritt, verdeutlichen u. a. die Beiträge der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) 1973. Die Hinwendung der Erziehungswissenschaft zur „Alltagswelt“ hält THIERSCH (1978, 95—101) für so wichtig, daß er gar von einer „Alltagswende“ der Erziehungswissenschaft spricht. Zur Bedeutung der „Alltagswirklichkeit“ für die Rechtfertigung von Schulsport vgl. die bemerkenswerte Studie von EHNI (1977, 106 ff.).

<sup>9</sup> Trotz wichtiger konzeptioneller Differenzen besteht innerhalb der Handlungsforschung ein gewisser Konsens über deren allgemeine Leitprinzipien. Vgl. dazu auch die mehr referierende Darstellung von STRAKA (1978).

sätzliche Wurzel benannt — versucht gegenwärtig praktisch einzulösen, was eine Kritische Theorie theoretisch vorgegeben hat. So gesehen wird Handlungsforschung als das *praktische* Gewissen einer auf Emanzipation bedachten Kritischen Theorie angesehen.

Demnach wächst Handlungsforschung momentan wenigstens aus den hier erwähnten Wurzeln und empfängt von ihnen zugleich ihre allgemeinen Zielvorstellungen, die vereinfacht so formuliert werden können<sup>10</sup>: Zunächst geht es hier um die *Neubestimmung* des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die wiederum nur durch den Einsatz einer bestimmten Methodologie bewirkt werden kann. Daher bezieht Handlungsforschung auch gegenüber der „klassischen“ Empirie und deren Rechtfertigungsversuchen ganz bestimmte Positionen: Einmal wird eine Unvereinbarkeit zwischen dem methodischen Inventar der Handlungsforschung und herkömmlicher empirischer Methodologie unterstellt (HÄBERLIN 1976), zum anderen eine eher vermittelnde Haltung eingenommen, die sich nicht als das ganz andere zur traditionellen empirischen Forschung begreift, sondern dieser einen „neuen Sinn“ (KLAFFKI 1973, 1974, 1977) geben will, der allerdings nicht der Methodologie selbst entnommen werden kann.

Trotz dieser Ambivalenz herrscht eine gewisse Einmütigkeit darüber, daß im Gegensatz zur herkömmlichen empirischen Methodologie ein hervorstechendes Merkmal der Handlungsforschung darin besteht, *während* des Forschungsprozesses unmittelbar in die Praxis einzugreifen, um so kurzfristige Rückmeldungen für das weitere Vorgehen zu erhalten. Auch stimmt man darin überein, die für die empirische Forschung konstitutive Trennung zwischen Forschungssubjekt und Forschungsobjekt, zwischen Forscher und Erforschtem aufzuheben, weil nur unter prinzipiell Gleichberechtigten emanzipatorische Aktionen möglich seien.

Handlungsforschung steht unbestritten im Dienst der Ermöglichung einer emanzipatorischen Praxis. Sie verfährt parteiisch. Parteilichkeit als Forschungsprinzip der Handlungsforschung läuft jedoch dem für die empirische Methodologie geforderten Grundsatz der Wertfreiheit zuwider. Zudem ist Handlungsforschung weniger an „forschungslogischen“ als vielmehr an praktischen, durch fortwährende Kommunikation hervorgebrachten Problemen ausgerichtet. Die im Rahmen der Handlungsforschung zu befolgende Forschungspraxis räumt darüber hinaus dem Verstehen als Erkenntnisinstrument einen besonderen Stellenwert ein, weil sie eine verstehende Lebenswelt-Analyse anstrebt.

Außerdem beklagt man aus dieser Sicht das beschränkte Methodenarsenal der empirischen Forschung, das eine genaue und vollständige Erfassung des „komplexen Feldes“ ausschließe. Danach werden in der empirischen Methodologie von vornherein allzu viele Faktoren eliminiert, die gleichwohl für das Handeln der Subjekte im Feld von großer Wichtigkeit sein können.

---

<sup>10</sup> Diese Zielvorstellungen sind den einschlägigen Beiträgen folgender Autoren entnommen: HAAG u. a. (1972); KLAFFKI (1973, 1974, 1977); HEINZE u. a. (1975); MOSER (1975, 1976, 1977).

Die Aufzählung dieser allgemeinen Grundüberzeugungen mag genügen, um die Attraktivität der Handlungsforschung für die Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik verdeutlichen zu können. Denn hier wie dort zählt zweifellos die Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu den Schlüsselproblemen überhaupt. Begreift man nämlich die Erziehungswissenschaft als eine Theorie, die von der Praxis ausgeht und in diese zurückkehren will, faßt man sie als eine zutiefst praktische oder pragmatische Disziplin auf und nimmt die Einsicht hinzu, daß es aller erzieherischen Praxis um die Verbesserung einer Individuallage zu tun ist, so findet die Zuwendung der Erziehungswissenschaft zur Handlungsforschung eine plausible Erklärung.

Daß die daraus resultierenden Auseinandersetzungen der Erziehungswissenschaft mit der Handlungsforschung freilich unterschiedlich, bisweilen auch widersprüchlich erfolgen können, hat die bisherige Diskussion zur Genüge gezeigt. Ihre Hauptverlaufsformen sollen nun skizziert werden.

### 3 Zur Rezeption der Handlungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft

Nachdem durch die Studien von HAAG u. a. (1972) eine zunehmende Aufmerksamkeit auf die Handlungsforschung gelenkt werden konnte und einer breiteren Rezeption dieses Forschungstypus Vorschub geleistet wurde, macht sich vornehmlich KLAFFKI (1973, 1974, 1975, 1976, 1977) zum Fürsprecher der Handlungsforschung inmitten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. KLAFFKI bezieht die Handlungsforschung in seine „kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“<sup>11</sup> ein (KLAFFKI 1973, 488). Dabei verzahnt er zwei Gesichtspunkte miteinander, die für die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Handlungsforschung insgesamt charakteristisch sind: Unter einem *pragmatischen* Aspekt kommt es darauf an, die Praxis unmittelbar dadurch zu verändern, daß gewissermaßen „vor Ort“ konkrete Vorschläge zur Verbesserung des jeweiligen Ist-Zustands erarbeitet werden. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Praxisveränderung, weshalb Handlungsforschung die Gestalt von Innovationsforschung annehmen muß. Daneben kann man einen *theoretisch-reflexiven* Aspekt erkennen, der den Hauptakzent auf die Theorie der Handlungsforschung setzt, indem z. B. methodologische Fragestellungen problematisiert werden. Hier wird die Praxis der Handlungsforschung dann selbst das Objekt der Theorie, soll diese Praxis in theoretischen Begründungsschritten gerechtfertigt werden.

Mit der Unterscheidung in einen pragmatischen und einen theoretisch-reflexiven Aspekt hat man zugleich ein Kriterium gewonnen, das eine Beurteilung des augenblicklichen Entwicklungsstands ermöglicht. Es nötigt zu der Feststellung,

<sup>11</sup> Diese Grundüberzeugung KLAFFKIS kann nicht überraschen, weil sein Wissenschaftsverständnis (vgl. dazu auch 1971) auf die Synthese unterschiedlicher Positionen und Methoden angelegt ist, so daß eigentlich nur abzuwarten bleibt, welcher weitere Forschungsansatz demnächst KLAFFKIS Konzept einer „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ eingefügt wird.

daß dem praktischen Gesichtspunkt gegenwärtig größere Beachtung geschenkt wird als dem theoretischen. Handlungsforschung lebt trotz unverkennbarer theoretischer Anstrengungen vom Primat der Praxis. Das gilt auch für das von KLAFKI geleitete und in seiner Intention sicherlich begrüßenswerte „Marburger Grundschulobjekt“, das als „schulnahe Curriculararbeit“ ausgewiesen wird. „Die allgemeine Zielsetzung läßt sich inhaltlich dahingehend bestimmen, daß wir einen Beitrag zur Grundschulreform leisten möchten . . . in der Form von Handlungsforschung. Zugleich hoffen wir, anhand dieser inhaltlichen Aufgabe Erfahrungen und Erkenntnisse über Möglichkeiten und Bedingungen von Schulinnovation generell gewinnen und auch zur methodologischen Präzisierung und Weiterentwicklung dessen, was man unter Handlungsforschung zu verstehen hat, beitragen zu können“ (KLAFKI 1977, 141).

Es läßt sich wohl kaum bestreiten, daß sich gerade KLAFKIS Hoffnung, die Methodologie-Problematik theoretisch zu begründen, also so etwas wie eine Theorie der Forschungspraxis zu leisten, bislang nicht erfüllt hat. Zwar hat er sich wiederholt diesem Thema zugewandt, aber etwa seine diesbezügliche Auskunft, Handlungsforschung nicht gegen empirische Sozialforschung ausspielen zu wollen, sondern in ein Verhältnis der Ergänzung zu setzen, kann vorerst nicht überzeugen, weil es sich hier nach wie vor um ein bloßes Postulat handelt. Geht man einmal davon aus, daß die empirische Methodologie in der Gegenwart ihre theoretische Legitimation durch den Kritischen Rationalismus erfährt, dann wäre für eine Theorie der Handlungsforschung im Sinne KLAFKIS auf metatheoretischer Ebene der Zusammenhang zwischen Kritischem Rationalismus und seinen Vorstellungen von Handlungsforschung zu untersuchen. Solange dies jedoch nicht geschieht, bleibt KLAFKI von einer auch nur ansatzweise entfalteten Theorie der Handlungsforschung weit entfernt.

Die Vernachlässigung der Theorie trifft generell auch auf das Konzept von HEINZE u. a. (1972, 1975) zu, das die Curriculum-Innovation eines emanzipatorischen Medieneinsatzes beabsichtigt und zu diesem Zweck sowohl auf „historisch-dialektische Gesellschaftstheorie“ wie auch auf „phänomenologisch-interaktionistische“ Theoriestücke und kommunikationstheoretische Ansatzpunkte zurückgreift. Der hier anvisierten „aktivierenden Sozialforschung“, die keinen Kompromiß mit der positivistischen Sozialforschung duldet, mangelt es insofern an Theorie, als sie u. a. das so wichtige Vermittlungs- und Integrationsproblem der von ihr beanspruchten Theoriebestandteile völlig unterschlägt, so daß es zu einem additiven Nebeneinander verschiedener Theorie-Elemente kommt.

Von einem ungleich höheren Theoriebewußtsein zeugt schließlich MOSERS Versuch (1975, 1976, 1977), die Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften zu begründen. MOSER begnügt sich also nicht mit pragmatischen Verlautbarungen, die zumeist das Verhältnis zwischen empirischer Methodologie und Handlungsforschung betreffen, sondern er ist um eine grundlegende Theorie der Aktionsforschung bemüht — ja, er erblickt in der Handlungsforschung gar einen

„paradigmaträchtigen Forschungsansatz“, sieht in ihr die Chance, einen Paradigmawechsel herbeizuführen, ohne daß MOSER allerdings den offenbar von KUHN übernommenen Paradigmabegriff schärfer gezeichnet hätte, was angesichts dieses vieldeutigen und unterschiedlich verwendeten Begriffs (vgl. dazu ULLICH 1976, 15 ff.) erforderlich wäre.

MOSER geht es um den Aufweis von solchen „Gütekriterien“, die für die Handlungsforschung eigentümlich sein sollen und als deren letzte Rechtfertigungsinstanz er den „skizzierten Diskurs“ (MOSER 1975, 101 ff.) anbietet, der jedoch nicht frei von Widersprüchen ist (vgl. MEINBERG 1978). Obwohl MOSER über eine punktuelle Betrachtung hinausgeht und nachdrücklich den theoretisch-reflexiven Aspekt hervorhebt, steht eine einsichtige Grundlegung der Handlungsforschung als kritischer Wissenschaft noch aus. Dieser vorläufige Befund deckt sich mit den sportpädagogischen Versuchen zur Rezeption der Handlungsforschung, die außerordentlich bescheiden sind und bei weitem noch nicht das Niveau erreicht haben, das — mit Einschränkungen — teilweise in den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Theorien zu beobachten ist. Ein kurzer Überblick mag dieses Urteil bestätigen.

#### **4 Zur Rezeption der Handlungsforschung innerhalb der Sportpädagogik**

Daß sich die Sportpädagogik überhaupt auf die Handlungsforschung einläßt, ist einmal mehr Zeichen ihrer Empfänglichkeit gegenüber „neuen“ Theorien und Programmen. Es ist zugleich ein Beispiel ihrer Bereitschaft zu Grenzüberschreitungen. Im ganzen ist die bisherige Auseinandersetzung mit der Handlungsforschung allerdings noch ohne Konturen; sie beginnt sich allenfalls schemenhaft abzuzeichnen. Detaillierte und breit angelegte Debatten oder gar Kontroversen hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Handlungsforschung sind innerhalb der sportpädagogischen Literatur nicht ausfindig zu machen.

So hat GRÖSSING kategorische Behauptung, „Action-research ist die einer praxisorientierten Wissenschaft (Sportpädagogik) angemessene Forschungsstrategie und -methode...“ (GRÖSSING 1975, 35), mehr beiläufigen Charakter, obwohl eine solche Formulierung geradewegs zu einer grundsätzlichen Erörterung einlädt. Nach solchen Rechtfertigungsmaßnahmen fahndet man bei GRÖSSING jedoch ergebnislos (ähnlich auch LANDAU 1976, 52).

Einen Schritt weiter als GRÖSSING geht zweifellos ENGEL (1976, 96—107), der sich für einen „handlungspädagogisch orientierten Sportunterricht“ ausspricht. Im Begriff „handlungspädagogisch“ klingt bereits an, daß menschliches Handeln hier — ähnlich wie in der Handlungsforschung — unter der Perspektive des unterrichtlichen Handelns in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt wird. Diese recht allgemein gehaltene Verbindung zur Handlungsforschung wird dadurch präzisiert, daß ENGEL im Anschluß an eine Würdigung der didaktischen Position

HANEBUTHS für einen Sportunterricht plädiert, der neben dem Erwerb und der Verbesserung motorischer Prozesse auch „kommunikativen Qualifikationen“ dient.

Es wird eine „offene“ Unterrichtskonzeption gefordert, in der Schüler und Lehrer gemeinsam miteinander handeln und über wichtige Entscheidungen beratschlagen. Der Schüler soll ausdrücklich an der Zielsetzung von Unterricht aktiv teilhaben sowie „einen Lösungsbeitrag in den Diskurs um unterrichtliche Entscheidungen einbringen können“ und auch „kritische Stellungnahme zu Lernangeboten abgeben“ (ENGEL 1976, 102).

Der von ENGEL postulierte „handlungspädagogische Sportunterricht“ betont mit aller Entschiedenheit den Grundsatz der Demokratisierung, des gemeinsamen Verhandeln und der gemeinsamen Verständigung von Lehrer und Schüler. „Handlungspädagogischer“ oder „kommunikativer Sportunterricht“ will Praxis i. S. einer Förderung demokratischen Handelns und Entscheidens verändern. Daher kann es nicht verwundern, wenn ENGEL zur Stützung dieser Auffassung auch Handlungsforschung bemüht. Allerdings kommt es bei ihm nicht zu einer Rezeption der Handlungsforschung; er begnügt sich mit einigen bruchstückhaften Kommentierungen, deren ausschließlicher Adressat KLAFKIS Ansatz bleibt (ENGEL 1976, 103), den er — ohne dies jedoch näher zu begründen — mit einer gewissen Abschwächung als erprobenswert beurteilt.

ENGEL verkürzt in seinem Vorspruch zu einem „handlungspädagogischen Sportunterricht“ die Möglichkeiten der Handlungsforschung auf das Praxisfeld Schule; er nimmt den praktischen Aspekt unter Zurücksetzung der theoretisch-reflexiven Dimension auf.

Eben diese Vernachlässigung wird aber auf den ersten Blick von der „Projektgruppe ‚Alternativer Sportunterricht‘“ (ALBAIR u. a. 1977) vermieden. Ausgehend von dem hochgesteckten Ziel, „die Schule zur Kritik am bestehenden, an Wettkampf- und Rekordsport orientierten Sportformen zu qualifizieren; sie, vermittelt durch diese Kritik, zur Reflexion und Entfaltung ihrer Bewegungsinteressen zu befähigen und sie anzuleiten, diese Interessen dann praktisch wahrzunehmen“ (Projektgruppe 1977, 7), wird neben der ausführlichen Darstellung des Projekts mit all seinen praktischen Schwierigkeiten fragmentarisch auch eine das Projekt untermauernde Theorie der Handlungsforschung entworfen. Das in solchen Erwägungen durchscheinende theoretische Selbstverständnis der Projektgruppe ist zum einen dadurch gekennzeichnet, daß es beziehungslos zu bisherigen Versuchen zur Begründung des Schulsports entwickelt wird. Andererseits fällt auf, daß dieses Forschungsmuster immerhin jenseits einer rein partiellen Adaption der Handlungsforschung in seinen Grundzügen überhaupt vorgestellt wird.

All dies geschieht in kritischer Absicht, die sich vor allem an KLAFKIS Modell entzündet. Der Hauptvorwurf auf methodologischer Ebene besteht darin, daß KLAFKI die Handlungsforschung zu sehr mit der traditionellen empirischen Sozial-



forschung verwebe, sie nicht als Alternative zur herkömmlichen Empirie betrachte. Diese kurzschlüssige Argumentation führe schließlich auch zur Beibehaltung und Verfestigung des hierarchischen Verhältnisses zwischen Wissenschaftlern und Betroffenen. KLAFKI verstoße mithin gegen das von der Handlungsforschung immer wieder reklamierte Ziel der Gleichberechtigung, so daß letzten Endes Handlungsforschung nicht den erwarteten Erkenntnisfortschritt leisten könne.

Aus dieser aporetischen Situation will die Projektgruppe Handlungsforschung dadurch befreien, daß sie zwar nicht gänzlich auf den Einsatz empirischer Methoden verzichten, aber deren bislang gültiges „Gütekriterium“ außer Kraft setzen und durch andere Forschungsprinzipien ablösen will. Freilich fallen die darauf bezogenen Begründungen (Projektgruppe 1977, 124) so dürftig und widersprüchlich aus (siehe dazu i. e. MEINBERG 1978), daß sie weder KLAFKIS Angang erschüttern können noch einen ernst zu nehmenden Theoriebeitrag für eine handlungsforschungsorientierte Sportpädagogik abgeben.

Die Versuche innerhalb der gegenwärtigen Sportpädagogik zur Rezeption der Handlungsforschung sind, soweit bekannt, durchweg sporadisch, abstrahieren fast allesamt von dem theoretisch-reflexiven Aspekt oder stellen ihn verzerrt dar. Eine Ausnahme bildet hier WIDMER (1977), der allererst Handlungsforschung als sportpädagogisches Problem diskussionswürdig macht. Denn er sieht in der Handlungsforschung nicht ein beliebiges, zufällig auftretendes Phänomen, das vielleicht „nur“ für das soziale Feld Schule bedeutsam ist; vielmehr behandelt er Aktionsforschung vor dem Hintergrund seiner „theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft“. Da diese Begründung für WIDMER primär eine solche der Methoden ist, ist es nur zu schlüssig, daß er Handlungsforschung als „methodologisches Problem“, als „eine Form der Erkenntnisgewinnung“ (1977, 65) auffaßt. In einer derartigen Ansetzung wird aber von vornherein der theoretisch-reflexive Gesichtspunkt akzentuiert, der zudem die Handlungsforschung nicht allgemein erörtert — wie es etwa die Projektgruppe unternommen hat —, sondern auf konkrete Probleme des Sports selbst bezieht (vgl. dazu WIDMER 1977, 170 ff.).

Was nun Möglichkeiten und Grenzen der Aktionsforschung für sportpädagogische Theorie und Praxis angeht, kommt WIDMER zu diesem Schluß: „Sie (= die Aktionsforschung, d. V.) kann ein neues methodisches Instrumentarium der Sportpädagogik werden, vor allem bei der Lösung von Interaktionsproblemen und bei der Konstruktion und Evaluation sportdidaktischer Curricula. Hier kann sie Modelle möglichen Handelns entwickeln, nicht aber generelle Theorien“ (182). Trotz alledem warnt er vor Euphorie, wenn er zu bedenken gibt, daß „viele methodologische und metatheoretische Fragen noch zu wenig geklärt oder ungeklärt sind“ (182).

Schließt man sich diesem Urteil WIDMERS an, das die Ambivalenz gegenwärtiger Handlungsforschung unterstreicht, dann sind indirekt auch die Aspekte genannt,

unter denen Aktionsforschung innerhalb der Sportpädagogik rezipiert und vielleicht weiterentwickelt werden kann: Zunächst einmal kann sie auf die soziale Praxis, d. h. konkret: auf die Schule, bezogen werden — mit der Absicht, Veränderungen zu bewirken. Darin dokumentiert sich ihr Innovationsanspruch. Zum anderen kann sich Handlungsforschung als ergiebiger Gegenstand von Theorie herausstellen, weil sie selbst auf theoretische Vorgaben angewiesen ist, die bis zu der Hoffnung reichen, vielleicht einen „Paradigmawechsel“ in den Sozialwissenschaften auslösen zu können (vgl. MOSER 1975, 9).

Überträgt man diese doppelte Hinsicht, die in enger Wechselwirkung zueinander steht, auf die gegenwärtige Situation der Sportpädagogik, so folgt daraus: Auf der einen Seite wird Handlungsforschung als Innovationsforschung in erster Linie im Zusammenhang mit Rechtfertigungen des Sportunterrichts und der Sportdidaktik rezipiert, auf der anderen Seite wird sich aber auch eine *Theorie der Sportpädagogik* für die Aktionsforschung interessieren müssen; denn mit den Konzepten der Handlungsforschung sind stets „Theorien“ oder „theoretische Grundmaßnahmen“ unterschiedlicher Qualität verbunden, die die Begründung für die Anwendung dieser Forschungsmethode liefern.

Im folgenden Abschnitt wird Handlungsforschung als Problem einer Theorie der Sportpädagogik dargestellt. Dabei soll unter Theorie der Sportpädagogik dasjenige Gebiet der Sportpädagogik begriffen werden, das möglichst umfassend auf die Grundlagen dieser Disziplin reflektiert<sup>12</sup>. Da die Theorie der Sportpädagogik Theorien der sportlichen Erziehung, der Bildung, der Sozialisation und des Unterrichts zu ihrem Objektbereich hat, gehört sie selbst dem Bereich der Metatheorie an. Wenn Handlungsforschung im Kontext einer Theorie der Sportpädagogik erörtert wird, dann hängt dies unlöslich mit dem von WIDMER (1977, 182) zu Recht herausgestellten ungeklärten wissenschaftstheoretischen Standort<sup>13</sup> der Handlungsforschung zusammen. Die Tatsache, daß die Aktionsforschung zwar bisher von der Sportpädagogik rezipiert worden ist, dabei aber den theoretisch-reflexiven Aspekt fast durchgängig ausgeblendet hat, wird hier zum Anlaß genommen, Handlungsforschung vor dem Horizont einer Theorie der Sportpädagogik zu thematisieren.

## 5 Handlungsforschung als Thema und Problem einer Theorie der Sportpädagogik

Die Lokalisierung der Aktionsforschung in der Theorie der Sportpädagogik, die sich momentan selbst noch im Frühstadium ihrer Entwicklung befindet, engt

<sup>12</sup> Zu den Aufgaben und Ausformungen einer *Theorie der Sportpädagogik* sowie deren Notwendigkeit, Möglichkeit und Grenzen vgl. MEINBERG 1978.

<sup>13</sup> Daß diese wissenschaftstheoretische Unsicherheit ein prinzipielles Manko bisheriger Handlungsforschung ist, unterstreicht u. a. der Beitrag von CREMER/HAFT/KLEHM (1977).

zwangsläufig das mögliche Fragespektrum auf die Klärung theoretischer Probleme ein. Es wird also dort angesetzt, wo bisher ein auffälliges Defizit besteht. Diese Beschränkung bringt zwangsläufig mit sich, daß hier kein detailliertes Programm für ein konkretes Projekt der Handlungsforschung erwartet werden kann. Allerdings sprechen für die Rechtfertigung dieses Vorgehens zwei triftige Gründe: 1. Wenn sich Aktionsforschung als Erkenntnismethode versteht, dann muß sich diese Forschungsmethode, wie alle anderen auch<sup>14</sup>, in einer Theorie begründen. 2. Die allgemeinen Zielsetzungen der Handlungsforschung lassen die Vermutung aufkommen, Aktionsforschung könne zum Konstitutionsprozeß von Sportpädagogik und Sporttheorie i. w. S. konstruktiv beitragen. Denn sie gruppiert sich um die Fragebereiche, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Brennpunkt der sportpädagogischen Theoriebildung stehen.

Dazu zählen voran: Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis dieser Disziplin, die darauf aus sind, die Sportpädagogik als praktische Wissenschaft zu begründen. Nicht zu trennen davon sind methodische Analysen, die — wie bei WIDMER (1977) — in eine methodologische Begründung der Sportpädagogik überhaupt einmünden können. Kaum geringere Bedeutung haben schließlich jene freilich noch ergänzungsbedürftigen Untersuchungen, die eine kommunikativ orientierte Sportpädagogik vorantreiben wollen (vgl. DIGEL 1977, a, b) und sich dabei auf den Diskurs als Rechtfertigungselement berufen und zurückziehen.

Da Handlungsforschung — zunächst unabhängig von der Sportpädagogik — genau diese drei für die Sportpädagogik konstitutiven, in sich wiederum mannigfaltig verzweigten Themenkomplexe schwerpunkthaft aufgreift und neue Lösungsansätze verheißt, ist es naheliegend zu prüfen, inwieweit Aktionsforschung tatsächlich eine fruchtbare Neubesinnung auf die Theorie-Praxis-Beziehung, die Forschungsmethodologie und Diskurstheorie auch für die Sportpädagogik fördert oder fördern kann.

### *5.1 Das Theorie-Praxis-Problem*

Die Absicht der Handlungsforschung, die Beziehung zwischen Theorie und Praxis neu zu fassen, ist — negativ umschrieben — ein Hinweis darauf, daß die „alten“, konventionellen Bestimmungen nicht mehr akzeptiert werden. Mit traditionellen Denkmustern muß gebrochen werden, weil in ihnen angeblich der Theorie unumschränkte Vorherrschaft vor der Praxis zukommt, die dann in letzter Konsequenz die oftmals heftig beklagte Theorie-Praxis-Kluft heraufbeschwört. Was von der Handlungsforschung so allgemein behauptet wird, findet auch ein immer stärkeres Echo in der Sportpädagogik. Dort gibt es ebenfalls nicht wenige Stimmen, die, mit der Geste des Bedauerns, ein nur allzu großes Gefälle zwischen Theorie und Praxis feststellen (vgl. dazu vor allem BRODTMANN u. a. 1977, 8—38). Die

<sup>14</sup> Siehe dazu etwa die empirische Methodologie, die weitgehend ihren theoretischen Legitimationsanspruch aus dem Kritischen Rationalismus bezieht, wie ihn vor allem POPPER (1966) und ALBERT (1975) entwickelt haben.

Distanz zwischen Theorie und Praxis, Denken und Tun, Reflexion und Engagement ist Ansatzpunkt für eine Sportpädagogik, die sich in Richtung auf eine praktische Wissenschaft entwickeln will.

Der Nachdruck, mit dem man sich auf die Theorie-Praxis-Relation besinnt, unterscheidet diese sportpädagogische Denkform von der herkömmlichen Theorie der Leibeserziehung. Während dieses Problem in der Tradition der Theorie der Leibeserziehung eher indirekt angegangen wurde, wird es gegenwärtig erst ins volle Bewußtsein gehoben und mit gutem Recht zu einer Kardinalfrage der Sportpädagogik erklärt. War der Theorie der Leibeserziehung die Problematik der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis entgangen oder nur verkürzt in den Blick gekommen, so setzt die Sportpädagogik seit den 70er Jahren (vgl. hier vor allem DIETRICH 1972) alles daran, Fehlinterpretationen zu korrigieren und die Entwicklung durch das Einbringen bislang unberücksichtigter Argumente in andere Bahnen zu lenken<sup>15</sup>.

Der Wille, für die praktischen Wissenschaften ein möglichst einsichtiges Theorie-Praxis-Verhältnis anzubahnen, verbindet danach die Handlungsforschung mit Tendenzen der aktuellen Sportpädagogik, so daß zu fragen ist, ob die Aktionsforschung einen originären Beitrag für die Theorie-Praxis-Diskussion der Sportpädagogik leisten könne. Wie steht es also um die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Handlungsforschung? Ist ihr hoher Anspruch, diesem Verhältnis eine neuartige Form zu geben, gerechtfertigt, oder handelt es sich lediglich um ein voreiliges Versprechen?

Handlungsforschung will die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis aufheben, indem sie ihre Zielvorstellungen von den Bedürfnissen und Interessen der jeweils im Feld Handelnden abhängig macht; sie will dadurch verhindern, daß Theorie schon vor allem Handeln die Praxis determiniert. Der Unmittelbarkeitscharakter der Praxis soll nicht durch langatmige Theoriebildungen verlorengehen oder entstellt werden. Die Alltagswelt soll möglichst unvoreingenommen untersucht und analysiert werden, weil schließlich auch nur so das Prinzip der Gleichberechtigung zwischen Forschern und Erforschten verwirklicht werden kann. Um die Forderung der Gleichberechtigung garantieren zu können, muß der Forscher bei Eintritt in das Feld und während des gemeinsamen Handelns möglichst Theorie-Askese üben.

Diese Forderung wird allerdings in einem ganz entscheidenden Punkt nicht streng durchgehalten: Fast alle Ansätze der Handlungsforschung legen bereits vor jedem Handeln durch Theorie fest, woraufhin eigentlich gehandelt werden soll: auf die Emanzipation der Feldsubjekte. Es gilt nämlich — deutlich bei ENGEL, HEINZE, KLAFKI, MOSER, Projektgruppe — als ausgemacht, daß die Praxis gestört ist und

---

<sup>15</sup> Vgl. dazu BRODTMANN u. a. (1977), die das vermeintlich für die Theorie und Didaktik der Leibeserziehung charakteristische Theorie-Praxis-Verhältnis beispielhaft an der Position von SCHMITZ erläutern. Grundsätzliche Überlegungen zum Theorie-Praxis-Bezug in der Sportwissenschaft erfolgen auch bei GRUPE (1977).

sich emanzipatorischen Akten versperrt. Die Theorie der Handlungsforschung, mag sie auch noch so kümmerlich entwickelt sein, entscheidet darüber, wie Praxis gestaltet werden soll. Mithin bescheinigt sie, daß eine wie auch immer beabsichtigte Veränderung der Praxis offenbar nicht aus der Praxis selbst hervorgeht, sondern einer Theorie bedarf. In einer solchen der Praxis vorgeordneten Theorie wird der oberste Sinn des Handelns festgelegt, ohne daß die eigentlich Betroffenen nur die geringste Chance hätten, über diese für ihr Agieren verpflichtende Norm mitzubestimmen. Wo bleiben hier die Gemeinsamkeit des Handelns, der „kooperierende Dialog“ und die „herrschaftsfreie Kommunikation“?

Unzweideutig wird das Prinzip der Gleichberechtigung hier ganz entscheidend verletzt, bleibt es einem elitären Kreis, nämlich in der Wissenschaft geübten Theoretikern, vorbehalten, höchste Normen wie Emanzipation und Demokratisierung festzusetzen. Der Forscher mißt die Praxis an einem Maßstab, den er allen anderen schon voraushat.

Ist dieser Widerspruch für sich genommen schon fatal genug, so ergeben sich weitere Folgeprobleme, die ein bezeichnendes Schlaglicht auf das gegenwärtige Theorieverständnis von Handlungsforschung werfen. Nachdem die Theorie der Praxis Ziel und Sinn des Handelns vorgegeben hat, wird andererseits von der Theorie gefordert, sich der Lebenswelt auszuliefern; denn nur dadurch können die Bedürfnisse der Betroffenen, um deren Aufklärung es geht, berücksichtigt werden. Theorie wird dann aber gewissermaßen opportunistisch; sie gerät in die Abhängigkeit der Praxis und ist bloßer Reflex auf diese.

Es entsteht eine fürwahr paradoxe Situation: Einerseits schreibt die Theorie den Handelnden Emanzipation, kooperierendes Handeln, Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit als höchstes und letztes Ziel des Handelns und damit der Praxis vor; auf der anderen Seite begibt sie sich selbst in die Abhängigkeit von der Praxis. Theorie unterliegt dem Zwang, den die Handelnden auf sie ausüben. Emanzipation gilt nur als Leitziel für das Handeln, nicht aber für die Theorie selbst. Die Theorie erstarrt zum Dogma oder wird — weniger scharf formuliert — alternativlos. Was praktische Wissenschaft schon immer seit ihrem Aufbruch in der Neuzeit leisten will — dem Handelnden durch das Bereitstellen von Theorien einen großen Spielraum des Tuns zu eröffnen —, wird in der Handlungsforschung auf *eine* Möglichkeit reduziert. Emanzipation wird für die Praxis gefordert, für die Theorie selbst aber kann sie nicht eingelöst werden.

Nicht genug damit: Wenn Theorie, nachdem sie sich zu Emanzipation als Sinn des Handelns bekannt hat, bloß die jeweils verschiedenartige, ständig wechselnde Praxis der im sozialen Feld Beteiligten abbilden und nachträglich rechtfertigen oder verwerfen will, dann überläßt sie sich zweifellos der Zufälligkeit des Handelns.

Handlungsforschung bleibt immer punktuelle Tätigkeit; sie betreibt eine rein partikuläre Forschung und steht in dieser Grundtendenz dem Positivismus näher, als sie sich selbst eingestehen will. Handlungsforschung droht sich in Detailfor-

sung zu verlieren. Aus all dem resultiert: Bei dem Versuch, eine Neubestimmung des Theorie-Praxis-Bezugs herbeizuführen, verwickelt sich Handlungsforschung vorläufig noch in fundamentale Widersprüche, die nicht dazu angetan sind, der Sportpädagogik, die in dieser Frage nach einem festen Standort sucht, Sicherheit zu verleihen. Handlungsforschung bleibt einem traditionellen Denkhorizont verhaftet, insofern Theorie und nicht etwa Praxis das Leitziel des Handelns aufstellt und diese Zielsetzung sogar verabsolutiert.

Demnach hat es ganz den Anschein, als würde Handlungsforschung die Sportpädagogik hinsichtlich der Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in ähnliche unaufhebbare Schwierigkeiten manövrieren wie schon die Theorie der Leibeserziehung. Oder findet die Aktionsforschung vielleicht durch kühne methodologische Operationen doch einen Ausweg aus dieser Sackgasse? Diese Frage zu stellen heißt nun das methodologische Selbstverständnis der Handlungsforschung zu beleuchten.

## 5.2 Das Methodologie-Problem

Die Erörterung forschungsmethodologischer und wissenschaftstheoretischer Probleme ist innerhalb von Sportwissenschaft und Sportpädagogik relativ jung<sup>16</sup>. Der traditionellen Theorie der Leibeserziehung war wenig an einer Methodologie-Diskussion gelegen<sup>17</sup>. Wenngleich die Notwendigkeit derartiger Reflexionen nicht selten beschworen wurde (GROLL 1959, 1961; GRUPE 1964), blieben solche Beteuerungen ohne Widerhall. Offenkundig war die Theorie der Leibeserziehung vollauf damit beschäftigt, erst einmal den erzieherischen und bildenden Wert der Leibesübungen für das Werden des ganzen Menschen zu erweisen. Eine streng wissenschaftstheoretische Grundlegung der Theorie der Leibeserziehung erfreute sich daher keiner allzu großen Wertschätzung.

Dieser Zustand änderte sich erst in diesem Jahrzehnt, als sich die Sportpädagogik im Zuge ihrer allgemeinen Grenzüberschreitungen allmählich auch der Forschungsmethodologie und Wissenschaftstheorie zuzuwenden begann. Eine Folge davon ist WIDMERS Entwurf einer „dialektisch-komplementären Sportpädagogik“ (1977), die methodologisch gerechtfertigt wird. Mit dieser Konzeption überwindet WIDMER zwangsläufig die methodologische Enthaltensamkeit der Theorie der Leibeserziehung und führt zugleich die Sportpädagogik an allgemeine wissenschaftstheoretische Positionen heran. Seither hat die Sportpädagogik quasi ihr wissen-

<sup>16</sup> Hier hat zweifellos WILLIMCZIK (1968) wichtige Anregungen gegeben, die allerdings kein großes Echo ausgelöst haben.

<sup>17</sup> Die asketische Einstellung der Theorie der Leibeserziehung gegenüber der Methodologie-Problematik ist insofern kaum verwunderlich, als sich die Erziehungswissenschaft selbst erst seit Ende der 60er Jahre — also dort, wo die Theorie der Leibeserziehung in Richtung auf eine Sportpädagogik überschritten wird — stärker für wissenschaftstheoretische Fragestellungen und Begründungsmöglichkeiten interessiert. Dabei kommt unbestritten BREZINKA (1971) das Verdienst zu, die wissenschaftstheoretische Rezeption der Erziehungswissenschaft vorangetrieben zu haben, was er gegenwärtig noch intensiviert hat (vgl. BREZINKA 1978).

schaftstheoretisches Bewußtsein entdeckt (vgl. dazu auch GRÖSSING 1976), so daß es naheliegend und geradezu unausweichlich ist, sich in diesem Rahmen auch mit der Aktionsforschung zu befassen. Denn immerhin hält sich Handlungsforschung einen eigenen und gediegenen methodologischen Status zugute (vgl. dazu vor allem MOSER 1975, 1977). Inwieweit ist eine solche Behauptung aber haltbar?

Handlungsforschung nimmt für sich in Anspruch, der klassischen Empirie einen neuen Sinn zu geben — so etwa, wenn KLAFFKI (1977, 140) feststellt: „Handlungsforschung erfolgt in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen praktischen Lösungsversuchen, denen sie dienen will. Sie greift als Forschung *unmittelbar in die Praxis* ein, nicht erst nach einem abgeschlossenen Forschungsprozeß. Deshalb muß sie sich für Rückwirkungen aus dieser von ihr selbst mitbeeinflußten Praxis offenhalten: Rückwirkungen auf die Fragestellungen und auf die Forschungsmethoden, und zwar während des Forschungsprozesses, nicht erst in einer abschließenden Auswertungsphase im Hinblick auf zukünftige Forschung.“ Darüber hinaus fehlt es aber auch nicht an solchen Ansätzen, die sich von der empirischen Sozialforschung gewaltsam distanzieren (HEINZE u. a. 1975) und in der Handlungsforschung eine Alternative zur traditionellen Empirie erblicken. Diese Abkehr von der empirischen Forschungsmethodologie resultiert dann oftmals aus einer vehementen Positivismus-Schelte, die zumeist unter dem Stichwort „Technologiekritik“ (vgl. HEINZE u. a. 1975) geführt wird. Es herrscht also keine Übereinkunft darüber, ob Aktionsforschung alternativ zur herkömmlichen Empirie zu denken ist oder „nur“ eine Modifikation bedeutet.

Wird die Handlungsforschung als Alternative gesetzt (MOSER 1975, 53), die ihr eigenes Paradigma auszubilden imstande ist, dann muß sie nur die ihr zukommende Vorgehensweise mit eigenen Gütekriterien entwickeln (vgl. dazu MOSER 1977, 62). Kann sich aber ein solches Paradigma völlig unabhängig von den für die empirische Sozialforschung zuständigen metatheoretischen Anschauungen des Kritischen Rationalismus herausformen? Ist es vielleicht nicht doch auf Einbeziehung und Integration empirischer Methoden angewiesen? Welche Gesichtspunkte müssen bei der Konstruktion „neuer“ Methoden berücksichtigt werden? Wie kann verhindert werden, wichtige, für die genaue Analyse der Lebenswelt erforderliche Faktoren nicht von vornherein auszuschalten? Reduziert nicht auch Handlungsforschung, darin der klassischen Empirie ähnlich, durch die Einengung auf ganz bestimmte Zielsetzungen den Zugang auf die Komplexität der Alltagswelt? Entsteht dadurch nicht eine vorgängig selegierte Komplexität?

Und weiter: Wie ist es um die Kontrollierbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Handlungsforschung bestellt? Kann sie tatsächlich auf dieses Prinzip verzichten? Ginge Theorie dann nicht im rein situativen, von Zufällen bestimmten Tun auf und löste sich in eine geschichtslose Tätigkeit auf, die über den Augenblick hinaus keinerlei Bedeutung hätte? Würde sie dann nicht zu einer historischen Momentaufnahme zusammenschrumpfen, die zwar Bedürfnisse einzelner Feldsubjekte betreffen mag, aber keine allgemeinen Rückschlüsse erlaubt? Denn Hand-

lungsforschung will — und damit wird ein weiterer neuralgischer Punkt getroffen — die von ihr ermittelten Einsichten gar nicht objektivieren und verallgemeinern; ihre Erkenntnisse haben einen bloß punktuellen Wert.

Diese Konsequenz ist insofern paradox, als Handlungsforschung dadurch unter anderen Vorzeichen genau der Gefahr erliegt, die sie dem Positivismus ankreidet: der Beschränkung auf Einzel- und Detailforschung, die für keine übergreifende Zusammenschau aufzukommen vermag. Wer nun erwartet, daß Aktionsforschung, die sich, gestützt auf eine „neue“ Sinnggebung, als Erweiterung und Ergänzung der klassischen Empirie versteht, unproblematischer verfahren kann, sieht sich fürs erste getäuscht. Denn auch hier stellen sich bislang ungeklärte Fragen ein, deren wichtigste die nach dem Verhältnis zwischen Handlungsforschung und Kritischem Rationalismus sein muß.

Wie verträgt sich z. B. der von der Handlungsforschung reklamierte Grundsatz der Parteilichkeit mit dem Prinzip der Wertfreiheit? Wie können tradierte empirische Methoden weiterhin in ein Konzept von Handlungsforschung integriert werden, das sichtlich an anderen Zielen ausgerichtet ist? Lassen sich Methoden der herkömmlichen Sozialforschung möglicherweise mit noch zu entwickelnden Verfahren vereinbaren?<sup>18</sup> Ist die Aktionsforschung eine solche Methode, die aus verschiedenen anderen zusammengestückt wird? Falls sie das sein sollte, müßte sie dann nicht über ein Integrationsprinzip verfügen, das dieses Zusammenstückeln von Methoden garantiert?

Hinter all diesen offenen Fragen verbirgt sich das tiefere und grundsätzliche Problem, wie eine Verträglichkeit von alltagsweltlich eingespieltem Handeln und wissenschaftlicher Rationalität erzielt werden kann, wie die Beziehung von „natürlicher“ und „theoretischer“ Einstellung (vgl. SCHÜTZ 1960) methodologisch gelöst werden kann<sup>19</sup>. Hierauf müßte Handlungsforschung eigenständige Antworten finden, wenn sie mehr als eine kurzlebige Modeerscheinung sein will. Ihren allseits verkündeten Innovationsanspruch kann sie nur aufrechterhalten, indem sie ihre programmatischen Ausführungen theoretisch zu untermauern beginnt. Solange sie sich davor scheut und in Theorie-Abstinenz verfällt, kann auch die Sportpädagogik wie die Sporttheorie insgesamt keine entscheidenden Anregungen von der Handlungsforschung erhoffen — es sei denn, man ignoriert die überaus zahlreichen Widersprüche, die die Handlungsforschung momentan begleiten. Für die Sportpädagogik, deren methodologisches Selbstverständnis trotz der verdienstvollen Studien WIDMERS<sup>20</sup> noch schwankend ist, wirft Handlungsforschung aus den genannten Gründen vorläufig keinen Gewinn ab. Ist dann aber vielleicht der vielberufene Diskurs imstande, dieses Unbehagen — und sei es nur teilweise — zu mildern?

<sup>18</sup> Vgl. dazu den interessanten Versuch von SCHMIDT (1977).

<sup>19</sup> Ansatzpunkte dafür gibt es etwa bei BLUMER (1973).

<sup>20</sup> Zur Darstellung, Würdigung und Kritik dieses Ansatzes vgl. ausführlich MEINBERG 1978.



### *5.3 Das Diskursproblem*

Mit dieser Frage nähert man sich unwillkürlich einem Kernproblem gegenwärtiger Handlungsforschung. Es läßt sich nämlich nicht verschweigen, daß dem Diskurs ein bemerkenswerter Stellenwert innerhalb der unterschiedlichen Konzepte von Handlungsforschung eingeräumt wird. So erklärt MOSER (1977, 54): „Aktionsforschung setzt im Gegensatz zur empirischen Forschung nicht allein auf die methodisch geregelte Erhebung und Auswertung von Daten, um zu gesicherten Ergebnissen zu kommen, vielmehr ist ihr Kennzeichen die Argumentation im Diskurs, die zum ‚wahren‘ Konsens gelangen soll. Dies ist vielleicht der zentralste Unterschied zur herkömmlichen empirischen Forschung.“ Diese Aussage ist geradezu beispielhaft für die Argumentationsweise in der Handlungsforschung. Denn prinzipiell herrscht Einigkeit darüber, daß Aktionsforschung letztlich durch den Diskurs legitimiert werden muß. Während diese Einsicht bei MOSER (1975, 101 f.) auf die Einführung und Rechtfertigung eines „skizzierten Diskurses“ hinausläuft, wollen HEINZE u. a. (1975, 153) „pädagogische Diskurse“ entwerfen. Aber abgesehen von MOSERS Ansatz ist bislang kein erwähnenswerter Versuch unternommen worden, eine speziell auf die Handlungsforschung zugeschnittene Theorie des Diskurses zu konzipieren.

MOSER selbst begibt sich dabei in nicht unerhebliche Widersprüche: Wenn er beispielsweise HABERMAS' Diskurs-Theorie Geschichtslosigkeit und pure Abstraktheit entgegenhält, so schlägt dieser Vorwurf auf ihn selbst zurück, weil sein „skizzierter Diskurs“ ebenfalls überzeitliche Geltung beansprucht. Derlei Ungereimtheit begegnet man bei MOSER nicht selten. Wichtiger als die Darstellung dieser Aporien im Konzept MOSERS ist freilich die Tatsache, daß der Diskurs zumal in kritischen Theorien des Sports derzeit eine außerordentlich wichtige Rolle spielt.

Die Rede vom Diskurs ist schon seit geraumer Zeit in der sportwissenschaftlichen Diskussion nicht mehr neu (vgl. z. B. DIETRICH 1974). Insbesondere die Sportpädagogik bewegt sich gegenwärtig auf eine kommunikative Sportpädagogik zu. Parolen, Forderungen und Termini wie „Diskursfähigkeit“, „herrschaftsfreie Kommunikation“ und „diskursive Verständigung“ haben Einzug in die Sportpädagogik gehalten und sind trotz teilweise mißverständlicher Verwendung (vgl. DIGEL 1977 a) inzwischen in den Rang von Grundkategorien aufgestiegen. Die aktuelle Sportpädagogik macht keinen Hehl aus ihrem kommunikativen Interesse, das zumeist durch Rückgriffe auf den Diskurs gerechtfertigt werden soll. Eine kommunikativ orientierte Sportpädagogik teilt mit der Handlungsforschung offensichtlich ihr Vertrauen in die Tragweite des Diskurses.

Merkwürdig ist nur, daß weder Handlungsforschung — mit Ausnahme bei MOSER — noch aber kommunikativ ausgerichtete Konzepte der Sportpädagogik bislang in eine intensive Auseinandersetzung mit Diskurs-Theorien eingetreten sind. Es bleibt daher fast immer bei Verweisen auf den Diskurs als Legitimationsinstanz (vgl. dazu etwa DIETRICH 1974 und DIGEL 1977 b), ohne daß die Tauglichkeit des Diskurses ernsthaft bestritten würde. Diese Vernachlässigung tritt be-

sonders grell bei denjenigen Entwürfen hervor, die bewußt die Handlungsforschung zum Thema der Sportpädagogik machen (vgl. 4). Denn es wird die Unverzichtbarkeit des Diskurses behauptet (vgl. z. B. ENGEL 1976, 102), aber unklar bleibt, *welcher* Diskurs und welche darauf bezogene Diskurstheorie überhaupt gemeint sind<sup>21</sup>. Folglich muß aber auch die Rückversicherung durch den Diskurs so lange unverbindlich bleiben, wie diese Übernahme theoretisch nicht abgesichert wird.

Da eine sportpädagogisch argumentierende Handlungsforschung das Theoriefragment eines „skizzierten Diskurses“ MOSERScher Prägung bisher nicht zur Kenntnis genommen hat, kann man mutmaßen, daß der Diskursgedanke — falls überhaupt darauf reflektiert worden ist — von HABERMAS entlehnt wird, den dieser hauptsächlich in seiner linguistisch eingefärbten, universalpragmatisch orientierten Gesellschaftstheorie (vgl. dazu u. a. HABERMAS 1971, 101—141; 1972) entwickelt hat. Danach dient der Diskurs „der Begründung problemorientierter Geltungsansprüche von Meinungen und Normen“ (HABERMAS 1971, 117). Der Diskurs hat seinen rechtmäßigen Ort, wo Normen begründet werden müssen, wo das Handeln der Menschen miteinander gestört ist. Um diese Störung zu beheben, um eine symmetrische Kommunikation herbeiführen zu können, wird der Diskurs nach HABERMAS als „ideale Sprechsituation“ antizipiert.

Charakteristisch für diese „ideale Sprechsituation“, zu deren angemessener Verwirklichung „kommunikative Kompetenz“ erforderlich ist, ist die Annahme, daß alle Gesprächsteilnehmer gleichberechtigt sind (HABERMAS 1971, 137). Gleichberechtigung aller Teilnehmer schließt Privilegien jeder Art aus und verbürgt den „herrschaftsfreien Diskurs“, der auf dem Prinzip der gegenseitigen Anerkennung beruht. Ziel der herrschaftsfreien Kommunikation ist es, Konsens über bestimmte moralische und politische Entscheidungen zu erzielen. Dies wiederum setzt voraus, daß die Gesprächsteilnehmer vor aller inhaltlichen Diskussion bereits nicht eigens zu erörternde Spielregeln menschlichen Zusammenlebens befolgen.

Die hier thesenhaft und stenographisch verdichtete Darstellung der HABERMASschen Diskurs-Theorie ist immerhin so aufschlußreich, daß sie zur Veranschaulichung grundsätzlicher Probleme herangezogen werden kann. Die Ebene, auf welcher der Diskurs selbst problematisiert wird, kann als „Metakommunikation“ bezeichnet werden. Einer solchen Metakommunikation ist die Handlungsforschung, ausgenommen MOSER, bisher ausgewichen. Dieses Defizit, das in der sportpädagogischen Aktionsforschung nicht einmal als ein solches identifiziert worden ist, kann u. a. durch kritische Rückfragen an Theorien zur diskursiven Begründung verringert werden.

Im Blick auf HABERMAS' Konzeption wäre dann z. B. zu fragen, ob am „Ende“ eines Diskurses tatsächlich ein Konsens oder aber eine bloße Konvention steht.

---

<sup>21</sup> Dieser Vorwurf trifft nicht auf DIETRICH (1974) und DIGEL (1977) zu, die ausdrücklich HABERMAS als Gewährsmann zitieren.

Ist es nicht möglich, daß es im Diskurs zu einer rein konventionalistischen Verständigung kommt, die von der zufälligen Zusammensetzung der Gesprächsteilnehmer abhängt? Gibt es Kriterien, die ein konventionalistisches und damit nur bedingt verbindliches Einverständnis verhindern? Lassen sich also Diskursresultate überhaupt objektivieren — selbst dann, wenn alle Teilnehmer auch faktisch schon über „kommunikative Kompetenz“ verfügen? Bedeutet die diskursiv erzielte Zustimmung zu einer Norm auch deren „Vernünftigkeit“? Kann die Bejahung nicht einer puren Anpassung entspringen? Fördert dann aber der Diskurs — entgegen seinem Vorsatz — Anpassungsverhalten? Das Vertrauen einzelner Diskursteilnehmer in eine „kollektive Vernunft“ kann so groß sein, daß sich diese Teilnehmer der jeweils ermittelten Gruppennorm widerstandslos, also auch vernunftlos anpassen. Verfügen die bisher aufgebotenen Diskurs-Theorien über Vorkehrungen, um reine Anpassungseffekte zu vermeiden?

Verfahrenstechnisch kommt der Diskurs ohne demokratische Spielregeln nicht aus. Und das heißt konkret: Minderheiten müssen sich im Diskurs Mehrheitsbeschlüssen beugen. Es ist aber keineswegs garantiert, daß die jeweilige Mehrheit, die das Diskurs-Ergebnis bestimmt, tatsächlich über die Kraft des „besseren Arguments“ verfügt. Vielmehr ist es durchaus vorstellbar, daß eine Minderheit die besseren Argumente besitzt, aber dennoch durch eine teilweise weniger rational argumentierende Mehrheit überstimmt wird.

Das Prinzip der Gleichberechtigung, das noch dazu an den Ideen der „Wahrheit, Freiheit und Gerechtigkeit“ orientiert ist, ermöglicht von sich her keine rationale Rechtfertigung der Normen, wie sie im Diskurs angestrebt werden. An die Stelle einer rationalen, inhaltlich substantiellen Legitimierung von Normen kann nämlich eine bloß formale Verfahrensregel treten. Normen werden dann aber nicht mehr unbedingt rational durch die Leistung der Vernunft begründet, sondern als Folge formaler Verfahren akzeptiert. Wenn aber normative Entscheidungen schließlich durch Verfahren geregelt werden, bleibt die Frage nach der inhaltlichen Verbindlichkeit von Normen und Werten völlig offen. Denn diese Verbindlichkeit kann aus bloßen Kompromissen resultieren, so daß der Diskurs fortwährend in der Gefahr eines reinen Dezisionismus steht. Damit wird aber seine Bedeutung für die Normbegründung erheblich geschwächt — eine Einschränkung, die zusätzlich durch ein spezifisch pädagogisches Argument verstärkt wird.

Zum „Idealismus“ des Diskurses gehört wesentlich die Auffassung, daß ohne die Gleichberechtigung aller Gesprächsteilnehmer kein Diskurs zustande kommen kann. Genau diese Unterstellung provoziert aber ein pädagogisches Mißtrauen, insofern die — auch biologisch nachweisbare — elementare Voraussetzung des Erziehungsgeschehens preisgegeben wird: das sich so facettenreich äußernde Niveaugefälle zwischen Erzieher und Zu-Erziehenden. Im Diskurs wird das für den Erziehungsprozeß konstitutive Kompetenzgefälle verschleiert<sup>22</sup>. Während

<sup>22</sup> In eine ähnliche Richtung zielen offenbar auch die Überlegungen von BÄRENZ (1978).

für den Diskurs das Prinzip der Gleichberechtigung unaufgebar ist, ist die Bedingung der Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung gerade die Ungleichheit.

Alein hieraus dürfte einmal mehr ersichtlich werden, weshalb Zweifel an der Plausibilität einer diskursiven Begründung der Handlungsforschung angebracht sind<sup>23</sup>. Da der Diskursbegriff in den gegenwärtigen Konzepten der Handlungsforschung nur unzulänglich gerechtfertigt wird, kann auch eine kommunikative, diskursiv verfahrenende Sportpädagogik kaum Schützenhilfe von der Handlungsforschung erwarten. Diese Einschätzung gegenüber der Handlungsforschung soll nun durch eine summarische Gesamtbeurteilung abschließend noch einmal bestärkt werden.

## 6 Zusammenfassung und vorläufige Beurteilung des Stellenwerts der Handlungsforschung für die Sportpädagogik

Ausgehend von der Frage, wie Handlungsforschung in die aktuelle sportpädagogische Diskussion eingeordnet werden kann, wurde dieser Forschungsansatz innerhalb einer Theorie der Sportpädagogik erörtert und an seinen eigenen Vorsätzen gemessen. Dabei stellte sich heraus, daß die Ansprüche der Handlungsforschung häufig überzogen sind. Sowohl die propagierte Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses wie auch die wissenschaftsmethodologischen und metakommunikativen Erwägungen konnten diese Auffassung erhärten. Alles in allem offenbarte sich ein durchgängiger *Reduktionismus*, der das Verständnis von der Theorie der Handlungsforschung nicht minder belastet als die Methodologie-Problematik und den Diskursbegriff. Diese Verkürzungen setzen sich auch in dem für Handlungsforschung in Frage kommenden Sportverständnis fort; denn die Vielfalt des Sports, die Mannigfaltigkeit seiner unterschiedlichen, oftmals nicht miteinander zu vereinbarenden Zwecksetzungen, wird im Prinzip auf die i. w. S. kommunikative Dimension des Sporttreibens beschränkt. Die Bandbreite sportlicher Betätigungen und deren Sinnfülle können durch Handlungsforschung von ihrem Ansatz her gar nicht erfaßt werden (vgl. dazu auch WIDMER 1977, 176).

Die von MOSER (1975) in Aussicht gestellte „Paradigmaträchtigkeit“ der Aktionsforschung scheint somit vorerst noch mehr Wunsch zu sein. Die Unsicherheit über den Status dieses Forschungstyps ist so evident, daß Handlungsforschung zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder für eine methodologisch orientierte noch aber für

<sup>23</sup> Die Diskursproblematik kann hier selbstverständlich nicht in allen Einzelheiten dargelegt werden. So mußten u. a. so wichtige, noch ungelöste Fragestellungen wie die Beziehung zwischen der HABERMASschen Konsensus- und Wahrheitstheorie ebenso ausgeklammert werden wie eine grundsätzliche Diskussion über den zugrunde liegenden Rationalitätsbegriff. Auch konnte nicht auf die für die Sportpädagogik so bedeutsame inhaltliche Bestimmung der Normen eingegangen werden. Ebenfalls mußte eine Stellungnahme zu den Idealisierungstendenzen der Diskurstheorie ausgespart werden. All dies sind Themenkreise, die sich im Rahmen einer Praktischen Philosophie stellen, aber auch ein besonderes Gewicht für die Normendiskussion innerhalb der Sportpädagogik besitzen.

eine praxeologische Sportpädagogik eine echte Bereicherung darstellen kann. Darüber hinaus ist dieser vermeintlich neue Forschungsansatz in mancherlei Hinsicht konventioneller, als er selbst vorgibt. Handlungsforschung kann ihren ambivalenten Charakter offenbar nur dadurch beseitigen, daß sie künftig wenigstens drei Hauptaufgaben in Angriff nimmt:

- (1) eine neuerliche Besinnung auf das Theorie-Praxis-Verhältnis unter Einschluß der historischen Dimension dieser Problematik; weil die Pädagogik als praktische Wissenschaft eine Theorie-Praxis-Tradition hat, hinter die die Handlungsforschung augenblicklich weit zurückfällt;
- (2) eine sorgfältig und nicht nur pauschal sowie anonym bleibende Auseinandersetzung mit dem Positivismus und dem Kritischen Rationalismus, weil dadurch das methodologische Selbstverständnis der Handlungsforschung festere Konturen annehmen kann;
- (3) eine ins Grundsätzliche gehende Bestimmung der Beziehung zwischen Diskurs und Rationalität, weil dadurch u. a. die Normenbegründung ihren mehr oder minder unverbindlichen Charakter verlieren kann.

Erst wenn Aktionsforschung diese Themenkomplexe in ihrer ganzen Problem-  
dichte einsieht und mitbedenkt, kann sie *möglichenfalls* auch den Versuchen zur Begründung der Sportpädagogik wichtige Impulse geben. Solange sie sich jedoch derartigen Analysen entzieht, ist es für die gegenwärtige Sportpädagogik sicherlich erfolgsversprechender, die Überfrachtung mit „fremden“ Theorien abzarbeiten, ehe eine weitere Grenzüberschreitung mit all ihren Folgeerscheinungen vollzogen wird.

### *Literatur*

- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1975<sup>3</sup>.  
Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Hamburg 1973. 2 Bde.  
BÄRENZ, H.: Diskursbegriff und kritische Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 32 (1978), 91—111.  
BLUMER, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, Bd. 1, 80—147.  
BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.  
BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München/Basel 1978.  
BRODTMANN, D. / DIETRICH, K. / JOST, E. / LANDAU, G. / SCHERLER, K. / TREBELS, A.: Sportpädagogik — Rückzug ins Denken — oder Anleitung zum Handeln? In: Zeitschrift für Sportpädagogik 1 (1977), 8—37.  
CREMER, C. / HAFT, H. / KLEHM, W.: Entwicklungslinien von Action-Research. In: HAMEYER / HAFT 1977, 171—199.

- DIETRICH, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Eine Analyse der Reformbestrebungen in der Leibeserziehung. Ahrensburg 1972.
- DIETRICH, K.: Sportspiel und Interaktion. In: *sportunterricht* 23 (1974), 4—10.
- DIGEL, H.: Kommunikation und kommunikative Kompetenz. In: *Sportwissenschaft* 7 (1977), 115—139 (a).
- DIGEL, H.: Kommunikative Kompetenz im Sport. In: *Zeitschrift für Sportpädagogik* 1 (1977), 148—169 (b).
- EHNI, H. W.: Sport und Schulsport. Schorndorf 1977.
- ENGEL, R.: Programmatische Notizen zur handlungspädagogischen Orientierung im Sportunterricht. In: J. DIECKERT / K.-H. LEIST (Hrsg.): Auf der Suche nach Theorie-Praxis-Modellen im Sport. Festschrift für O. HANEUTH. Schorndorf 1976, 96—107.
- GRÖSSING, S.: Eine Einführung in die Sportpädagogik. Lehren und Lernen im Sportunterricht. Frankfurt/M. 1975.
- GRÖSSING, S.: Überlegungen zum Wissenschaftscharakter der Sportpädagogik. In: H. ANDRECS / S. REDL (Hrsg.): Forschen — Lehren — Handeln. Sportwissenschaftliche Beiträge zum Gedenken an H. GROLL. Schorndorf 1976, 13—23.
- GRUPE, O.: Über das Problem einer Wissenschaft der Leibesübungen (oder Leibeserziehung) als pädagogische Disziplin. In: *Pädagogische Rundschau* 18 (1964), 847—868.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf 1975<sup>2</sup>.
- GRUPE, O.: Sportwissenschaft in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. In: *Zeitschrift für Sportpädagogik* 1 (1977), 393—405.
- HAAG, F. / KRÜGER, H. / SCHWÄRZEL, W. / WILDT, J.: Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München 1972.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt/M. 1968.
- HABERMAS, J.: Einige Bemerkungen zum Problem der Begründung von Werturteilen. In: L. LANDGREBE (Hrsg.): 9. Deutscher Kongreß für Philosophie, Düsseldorf 1969. Meisenheim 1972, 89—100.
- HABERMAS, J. / LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971.
- HÄBERLIN, U.: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 21 (1975), 653—676.
- HAMEYER, U. / HAFT, H. (Hrsg.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Praxisberichte, Analysen, Kritik. Weinheim 1977.
- HEINZE, T. / MÜLLER, E. / STICKELMANN, B. / ZINNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik — Empirie — Ideologiekritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 17 (1971), 351—385.
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973), 487—516.
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung. In: C. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, 267—272.
- KLAFKI, W.: Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung. In: *Bildung und Erziehung* 28 (1975), 101—116.
- KLAFKI, W.: Werkstattbericht aus dem „Marburger Grundschulprojekt“. Innovationsmög-

- lichkeiten und Bedingungsfaktoren handlungsorientierter Schulreformen. In: HAMEYER / HAFT 1977, 139—153.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977.
- LANGE, J.: Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 217—250.
- LEWIN, K.: Tatforschung und Minderheiten-Probleme. In: K. LEWIN: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1968<sup>3</sup>, 278—298.
- LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bonn 1963.
- MEINBERG, E.: Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik. Analysen zum Theorieverständnis von Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik. Unveröffentl. Habilitationsschrift. Köln 1978.
- MOLLENHAUER, K. / RITTELMAYER, C.: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“: eine irreführende Alternative. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), 687—693.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- MOSER, H.: Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), 357—368.
- MOSER, H.: Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung. München 1977.
- MÜLLER, R.: Sozialtechnologie und Handlungsforschung als experimentelle Handlungs- und Forschungsstrategien: Grundlagenprobleme. In: HAMEYER / HAFT 1977, 199—223.
- POPPER, K. R.: Logik der Forschung. Tübingen 1966<sup>2</sup>.
- Projektgruppe Sportunterricht (B. ALBAIR u. a.): Alternativer Sportunterricht. Frankfurt/M. 1977.
- SCHMIDT, P.: Sozialtechnologie und Handlungsforschung als experimentelle Handlungs- und Forschungsstrategien: Anwendungsprobleme. In: HAMEYER / HAFT 1977, 223—255.
- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Wien 1960<sup>2</sup>.
- STRAKA, G.: Handlungsforschung. In: L. ROTH (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1978, 168—187.
- THIERSCH, H.: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: H. THIERSCH u. a.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, 11—108.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim 1976.
- WIDMER, K.: Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft. Schorndorf 1977<sup>2</sup>.
- WILLIMCZIK, K.: Wissenschaftstheoretische Aspekte einer Sportwissenschaft. Frankfurt/M. 1968.