„Der Wissenschaftler, der von Wahrheit spricht, ist ein Lügner“

Anmerkungen zur Diskussionskultur in der Sportwissenschaft

Diskussionsbeitrag zu

Künzell, S. & Hossner, E.-J. (2012). Differenzielles Lehren und Lernen: eine Kritik. *Sportwissenschaft*, 42(2), 83–95.

Vorbemerkungen der Herausgeber

Wie im Editorial zur letzten Ausgabe angekündigt, konnten wir Klaus Willimczik (Darmstadt) als Gründungsmitglied des dvs Ethik-Rates gewinnen, um die Debatte zum Beitrag von Stefan Künzell (Uni Augsburg) und Ernst-Joachim Hossner (Uni Bern) „Differenzielles Lernen: eine Kritik“ (Heft 2/2012, S. 83–95) unter wissenschaftsethischen Gesichtspunkten zu reflektieren. Wir hoffen, dass die Debatte mit diesem Beitrag sowie der vorliegenden Replik von Wolfgang Schöllhorn und Kollegen sowie von Künzell und Hossner eine vorläufige Abrundung findet.

Das Bonmot der Überschrift geht auf die Kritik am Neopositivismus zurück. Es ist die Antwort auf das Wissenschaftskriterium der Verifikation, nach dem nur das als wissenschaftlich anerkannt werden sollte, was als wahr nachgewiesen war. Inzwischen hat eine intensive, kontrovers geführte erkenntnistheoretische Diskussion über den Wahrheitsbegriff stattgefunden. Einig ist man sich heute (nur) darin, dass es eine absolute Wahrheit nicht gibt und nicht geben kann.

Auf der Grundlage dieser anerkannten gemeinsamen Basis ist der Rahmen abzu-stecken, innerhalb dessen eigene wissenschaftliche Ansätze (Positionen) und die von Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren sind. Auf diese Problematik hinzuweisen, hierfür bietet die Auseinandersetzung um das differenzielle Lernen zwischen Schöllhorn einerseits und Künzell und Hossner andererseits [vgl. *Sportwissenschaft*, 92 (2012), Heft 2 und Heft 4] den Anlass.

Konkrete Hinweise für ein verantwortungsvolles Handeln innerhalb einer „scientific community“ liefern Wissenschaftsorganisationen wie die Deutsche Forschungsgemeinschaft mit ihren Vorgaben für „gute wissenschaftliche Praxis“. Für die Diskussion in der Sportwissenschaft haben die „Berufsethischen Grundsätze für Sportwissenschaftler/innen“ (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft 2004) eine besondere Relevanz. Darin heißt es unter anderem:

- „Neben Belangen der wissenschaftlichen Entwicklung und Institutionalisierung der Sportwissenschaft hat die kritische Reflexion der Tätigkeit der Sportwissenschaftler/innen im Spannungsfeld von Sach-, Eigen- und Fremder Interessen (...) eine zunehmende Bedeutung gewonnen“ (Preamble).
- „Sportwissenschaftler/innen sind in allen Bereichen und Phasen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit, insbesondere in Forschung, Lehre, Anwendung und Selbstverwaltung, zur Sachlichkeit verpflichtet“ (§ 2, Einleitung).

- „Sie [die Sportwissenschaftler/innen] sind aufgeschlossen für Ansichten anderer, zugleich aber auch grundsätzlich skeptisch gegenüber Absolutheitsansprüchen wissenschaftlicher Lehrmeinungen...“ (§ 2,4).
- „In allen Bereichen ihrer beruflichen Tätigkeit verzichten Sportwissenschaftler/innen auf die überhöhte Darstellung ihrer eigenen Anschauungen und Befunde“ (§ 2,5).
- „In allen Bereichen ihrer beruflichen Tätigkeit ermöglichen und fördern Sportwissenschaftler/innen die kritisch-konstruktive fachliche Auseinandersetzung und beteiligen sich selbst aktiv daran“ (§ 2,6).
- „Sportwissenschaftler/innen achten die Würde und das Recht auf Selbstbestimmung anderer Personen. Sie (...) enthalten sich herabsetzender Kritik (...)“ (§ 5,1).

In einer systematischen Betrachtung können die Forderungen an Sportwissenschaftler/innen zwei Kategorien zugeordnet werden:

1. der Verantwortung zur Sachlichkeit,
2. der Verantwortung zur Kollegialität.

Bewusst nur einen sehr kurzen Kommentar geben möchte ich zur Frage, was noch als kollegial gelten kann und was nicht. Hier scheinen mir die Grenzen fließend, wenn auch nicht beliebig zu sein. Weitgehend schließe ich persönlich mich den Aussagen von M. Schmidt und M. Hennig in ihrem Leserbrief in Heft 4/2012 der *Sportwissenschaft* (S. 286 f) an. Formulie-

rungen wie „unsägliches Unfug“ oder „Ignoranz und Verblendung“ gehören nicht in eine wissenschaftliche Auseinandersetzung und erfüllen nicht die Forderung, sich herabsetzender Kritik zu enthalten.

Ganz bewusst keine differenzierte Stellungnahme abgeben möchte ich zur inhaltlichen Auseinandersetzung zwischen den Kollegen Schöllhorn einerseits und Künzell und Hossner andererseits. Dies ist und muss eine Auseinandersetzung in der „scientific community“ des Forschungsprogramms „(Sport-)motorisches Lernen“ bleiben. Mein zentrales Anliegen ist es, in Ergänzung zur Frage der Kollegialität einen Weg aufzuzeigen, wie eine unkollegiale Diskussionskultur vermieden, oder zumindest eingedämmt werden kann. Als *eine* Lösung schlage ich einen angemessenen, verantwortungsbewussten Umgang mit Theorien vor.

Die Funktion von Theorien besteht darin, Erkenntnisse zu systematisieren, Einzelereignisse und Phänomene zusammenfassend zu erklären und verständlich zu machen. Das damit verbundene Ökonomieprinzip kann mit einem Bonmot so formuliert werden: „Wer die Henne hat, braucht sich nicht um jedes Ei zu kümmern“. Als metatheoretische Alternative für die Theoriebildung stehen sich der Statement- und der Non-Statement-View gegenüber (vgl. zusammenfassend Willimczik, 2003). Beim Statement-View wird davon ausgegangen, dass für einen bestimmten Problemgegenstand zur Einordnung einer Aussage eine geeignete Theorie entwickelt wird. Diese Sicht ist im heutigen Wissenschaftsbetrieb „marktherrschend“ und liegt – zumindest implizit – sowohl der Argumentation von Schöllhorn als auch der von Künzell und Hossner zugrunde: Für sportmotorische Fertigkeiten sind bestimmte Theorien entwickelt worden, deren Güte diskutiert wird. Im Non-Statement-View dagegen ist man bestrebt, für eine vorhandene Theorie geeignete Anwendungsfelder zu suchen und nachzuweisen. Danach besteht eine Theorie aus einem indisponiblen Kern, der logisch nicht widerlegbar ist, sowie aus Anwendungsbeispielen, über die der Geltungsbereich der Theorie bestimmt wird. Meine These ist nun, dass der Non-Statement-View gegenüber dem Statement-View nicht nur die wis-

enschaftliche Praxis besser widerspiegelt, sondern – und darum geht es mir hier – die bessere Grundlage für ethisch korrektes Verhalten liefert. Ich will dies – in Ansätzen – exemplarisch am Beispiel des differenziellen Lernens bzw. des systemdynamischen Ansatzes verdeutlichen, der dem differenziellen Lernen primär zugrunde liegt. Als deren indisponibler Kern kann die Selbstorganisation angesehen werden.

Im Sinne des Non-Statement-Views ist im Folgenden zu fragen, welche Anwendungsfelder für diesen indisponiblen Kern vorliegen. Legt man die allgemeine Befundlage zum differenziellen Lernen bzw. zum systemdynamischen Ansatz zugrunde und berücksichtigt nicht nur die Untersuchungsergebnisse der Schöllhorn-Gruppe, die von Hossner und Künzell ja bezweifelt werden, so glaube ich sagen zu können:

- Der systemdynamische Ansatz weist einen hohen Erklärungswert für das Lernen elementarer Fertigkeiten und das „Aufbrechen“ von Stereotypen auf. Als zweifelhaft anzusehen ist der Erklärungswert für hochspezifische sportmotorische Fertigkeiten. Geradezu als ungeeignet muss der Erklärungsansatz für das Training konditioneller Fähigkeiten angesehen werden.
- Für Gegenstandsbereiche, für die hier angenommen wird, dass sie den systemdynamischen Ansatz und damit das differenzielle Lernen zumindest nicht stützen, ist nach anderen Theorien als Erklärungsgrundlage Ausschau zu halten. Die Fachliteratur weist eine große Auswahl von alternativen Theorien auf, für die entsprechende Anwendungen zu prüfen oder schon nachgewiesen sind. Für mich zeigt sich das folgende Bild:
 - Für die Transfertheorien mit ihrer Reiz- bzw. Reaktionsgeneralisierung liegt eine Fülle von methodischen Übungsreihen nach dem Prinzip der graduellen Annäherung oder der verminderten Lehrhilfe vor.
 - Für die Variabilitätshypothese sind Beispiele erfolgreicher Anwendungen in der Sportpraxis veröffentlicht worden.

- Für das Lehren nach Funktionsphasen sind eine Reihe von Lehrwegen für ganze Sportarten erstellt und erfolgreich angewendet worden.
- Die Vorgaben für das Training konditioneller Fähigkeiten nach dem Prinzip der Superkompensation oder dem Ressourcenmodell sind geradezu unüberschaubar.

Einen eindrucksvolleren Beleg dafür, dass auch in Lehrplänen, die vorgeben, nach dem differenziellen Lernen konzipiert zu sein, ein breiter Raum für andere Lehrverfahren und Lerntheorien gegeben wird, liefert der Lehrplan der DVS von 2007 (vgl. Storck, 2007).

Bei meiner Gegenüberstellung von theoretischen Ansätzen und ihrem Erklärungswert gehe ich – entgegen der Argumentationsweise von Schöllhorn, Künzell und Hossner – nicht davon aus, dass es wahre und nicht-wahre bzw. richtige und nicht-richtige Theorien gibt, und dies gilt im besonderen für Theorien mit einem normativen Anteil. Vielmehr sind Theorien nach dem Nützlichkeitsprinzip für das Erklären zu beurteilen. Dabei kann eine Theorie einen sehr unterschiedlichen Grad an Elaboration aufweisen, und auch Modelle und Metaphern können durchaus die Funktion einer Theorie übernehmen und einen hohen Erklärungswert besitzen. In keinem Fall bilden Theorien eine Realität ab. Dies verbietet es, bei den Transfertheorien nach identischen Elementen, in den Programmtheorien nach gespeicherten Programmen im Gehirn oder beim systemdynamischen Ansatz nach einer neuronalen dezentralen Organisationsstruktur zu suchen. Auch die derzeit so gepriesenen bildhaften Verfahren liefern nur neuronale Beschreibungen auf einer bestimmten theoretischen Ebene und stellen nie Entitäten dar.

Meine Ausführungen beanspruchen nicht, einen Weg vorzugeben, der begangen werden muss, um zu verhindern, dass eigene Leistungen überhöht und die anderer ungerechtfertigt herabgesetzt werden. Es gibt mit Sicherheit weitere Pfade. Auch die Wissenschaftsgeschichte lehrt uns, dass jeder derzeitige Erkenntnisstand sehr kurz und damit relativ ist. Und so mancher „Quantensprung“ erweist sich als das, was er ist: nämlich ein für unse-

re Vorstellungskraft nicht nachvollziehbarer kleiner Sprung! Dies sollte uns alle und immer ermahnen, sehr zurückhaltend bei der Beurteilung eigener und fremder wissenschaftlicher Erkenntnisse zu sein – ganz abgesehen von der Verpflichtung zur Kollegialität. Angesprochen sind wir in unserer Funktion als einzelner Wissenschaftler/in, als Gutachter, als Herausgeber von Publikationen oder Mitglied einer Institution wie des DOSB oder des BISp. Die „Berufsethischen Grundsätze für Sportwissenschaftler/innen“ fordern von uns allen, dass wir uns aktiv an einer kritisch-konstruktiven fachlichen Auseinandersetzung beteiligen.

Korrespondenzadresse

Prof. em. Dr. Dr. h.c. K. Willimczik
Institut für Sportwissenschaft S1/17 113
Technische Universität Darmstadt
Magdalenenstraße 27, 64289 Darmstadt
klaus.willimczik@bluehash.de

Literatur

- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft. (2004). Berufsethische Grundsätze für Sportwissenschaftler/innen. *dvs-informationen*, 19(1, Beilage), 5–8.
- Storck, T. (2007). *Lehren und Lernen im alpinen Skilauf – eine Analyse des aktuellen Lehrplans des DVS 2007 auf der Grundlage sportmotorischer Theorien*. 1. Staatsexamensarbeit, Institut für Sportwissenschaft, Technische Universität Darmstadt.
- Willimczik, K. (2003). *Sportwissenschaft interdisziplinär: Forschungsprogramme und Theoriebildung in der Sportwissenschaft* (Bd. 2). Hamburg: Czwalina.