

## Vom „Vollzug von Leibesübungen“ zur „Handlungsfähigkeit im Sport“ — Wandlungen didaktischer Grundvorstellungen —

---

Wer seinen Standort bestimmen will, muß sich umsehen. Wenn, wie bei dem Vorhaben dieses Symposiums, die Standortbestimmung einem wissenschaftlichen Problemfeld gilt, kann "umsehen" zweierlei meinen: den Blick um sich herum und den Blick zurück. Beides ist sinnvoll und notwendig. Die Veranstalter hatten daher auch zunächst versucht, einen Referenten für einen Querschnitt, d.h. einen Überblick über markante Positionen der heutigen sportpädagogischen Diskussionslandschaft, und einen für einen Längsschnitt zu gewinnen. Den Längsschnitt soll ich versuchen, der Querschnitt wird nicht Aufgabe eines Referenten; aber wenn ich in die hier zusammengekommene Expertenrunde sehe, habe ich keine Sorge, daß irgendeine der heute markanten sportpädagogischen Positionen übersehen wird.

Besorgt war ich allerdings, wie ich meine Aufgabe angehen sollte - gerade angesichts der kundigen Zuhörer, die ich hier zu erwarten hatte. Ich habe mich schließlich zu folgendem Vorhaben entschieden: Ich werde zunächst - konzentriert auf einige Gesichtspunkte, die mir wesentlich erscheinen - zwei Wandlungen in den Grundvorstellungen und Argumentationsmustern unserer Fachdidaktik skizzieren. Die erste Wandlung ist recht eindeutig zu datieren: Um das Jahr 1970 herum wurde fast einhellig ein Konsens der Grundvorstellungen, der mindestens zehn Jahre lang gegolten hatte, aufgekündigt. Die bildungstheoretische Phase der Didaktik der Leibesübungen sollte - so klang es unisono - im Zuge der curriculumtheoretischen Wende abgelöst werden. So wurde es von den Zeitzeugen wahrgenommen, und so ist es auch im Rückblick mehrfach dargestellt worden.

In der Zeit danach scheinen jedoch die Konturen zu zerfließen. Ich möchte Ihnen eine Deutung darstellen, dergemäß hinter der didaktischen Leitidee einer "Handlungsfähigkeit im Sport" ein neuer Grundkonsens der späten 70er und frühen 80er Jahre erkennbar wird. Mein Eindruck ist nun, daß dieser Grundkonsens (wenn es denn einer ist) der curriculumtheoretischen Denkweise ähnlich fern oder nah steht wie der bildungstheoretischen, also erst nach einer weiteren grundlegenden Wandlung erreicht wurde, einer Wandlung, die uns nur nicht so bewußt wurde, weil sie allmählicher eintrat.

Bei meinem Rückblick geht es mir aber auch noch um etwas anderes. In der Beschäftigung mit der jüngeren Geschichte unserer Fachdidaktik meine ich zu erkennen, daß ihr Wandel nicht nur als Fortschritt der Gedanken zu (hoffentlich!) immer größerer Klarheit, Präzision und Reichweite aus sich heraus verstanden werden kann. Welche Erwartungen an eine Fachdidaktik gerichtet werden, von welchen Fragen und Methodenidealen sich Fachdidakten daher leiten lassen, ist vielmehr auch abhängig von der jeweiligen Situation des Faches an den Schulen und von allgemeineren gesellschaftlichen Lagen und Stimmungen. So ist z.B. die Curriculum-Euphorie, die in den frühen 70er Jahren unser Fach erfaßte, nicht zu verstehen, wenn man sich nicht den Erziehungsoptimismus und den Geist der Bildungsreformen jener Zeit sowie die jugendliche Aufbruchstimmung der Sportwissenschaft als Rahmenbedingungen vor Augen hält. Auch die Bewertung fachdidaktischer Konzepte aus der Praxis oder im Namen der Praxis kann sich mit dem Wandel des bedeutsamen Umfelds ändern. Mir scheint es z.B. recht eindeutig, daß die Kritik an der bildungstheoretischen Didaktik der Leibeserziehung ab 1970 Erwartungen an eine Fachdidaktik zugrundelegte, die in den 60ern - aus dem damaligen Umfeld verständlich - kaum Zustimmung gefunden hätten. Ich möchte dies jetzt und im folgenden das "bedeutsame Umfeld" der fachdidaktischen Diskussion nennen.

Manches deutet darauf hin, daß unser Fach an den Schulen, aber auch die Einstellung gegenüber dem Sport und die Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Wissenschaften wieder einmal in einem Wandel stehen. Kann das derzeit dominante Paradigma der Sportdidaktik, das hinter der Formel "Handlungsfähigkeit im Sport" steht, davon unberührt bleiben?

Dies alles kann ich in 45 Minuten nicht ausführlich entwickeln; mein Vortrag wird eher den Charakter von Fußnoten zu einem Text haben, den Sie schon kennen. Ich will auch gleich zugeben, daß ich auf meine zuletzt genannte Frage überhaupt noch keine zusammenhängende Antwort weiß, sondern nur einige Ahnungen habe. Ich hoffe jedoch, mit den einleitenden Sätzen, deren letzten ich jetzt erreiche, das Interesse erklärt zu haben, unter dem der nun folgende Rückblick über ein Vierteljahrhundert Fachdidaktik steht.

Ich kann 1960 beginnen, weil erst mit diesem Jahr in größerem Umfang Veröffentlichungen erschienen, die ausdrücklich beanspruchen, für das Fach Leibeserziehung eine Didaktik zu begründen. Lassen Sie mich zunächst in einigen Strichen die **M e r k m a l e** **d e r F a c h s i t u a t i o n** herausheben, die mir für das Verständnis der Fachdidaktik, die da entstand, wichtig scheinen. Das Fach Leibesübungen oder Leibeserziehung hatte einen recht geschlossenen, überschaubaren Kanon von Inhalten, den man - wie es bald BERNETT (1965) beschrieb - als Summe von Elementen aus vier verschiedenen Traditionen der Bewegungskultur ansehen konnte: der Turn-, der Spiel-, der Sport-, und der (zweigeteilten) Gymnastikbewegung. Für den, der heute 30 Jahre oder jünger ist, muß man sich viel Mühe geben zu illustrieren, inwiefern dieser Kanon mehr war als die Summe von Gymnastik, Turnen, Schwimmen, Leichtathletik und einigen Spielen - weil er, wenn er z.B. "Turnen" oder "Schwimmen" hört, an die Sportarten denkt, die heute diese Namen tragen und sich nicht leicht vorstellen kann, was diese Werte damals - nicht nur an Formenreichtum, sondern auch an Sinngehalt - noch umschlossen. Dennoch, d.h.: trotz dieser größeren Weite und Sinnenvielfalt seiner Teilgebiete, war der Kanon überschaubar, er konnte in der Ausbildung umfassend in praktischer Erfahrung und methodischer Unterweisung (als Meisterlehre im guten Sinn des Wortes) weitergegeben, in Lehrbüchern mäßigen Umfangs dargestellt werden. Es waren auch nicht viele, die bis in die 60er Jahre hinein von den Instituten für Leibeserziehung in die Schulen entlassen wurden und, wenn sie dort ankamen, waren wir, die jüngeren Kollegen, aufgenommen in den größeren Kreis der älteren, in diesen Traditionen aufgewachsenen Kollegen mit langer Erfahrung. Die Leibeserziehung hatte sich, wie BERNETT (1965, 3) in der Einleitung zu seinen Grundformen schrieb, "im Praktisch-Methodischen eingerichtet, ohne ihren

Standort theoretisch zu sichern". Dies haben, so scheint es, die Leibeserzieher selbst damals jedoch nicht als Mangel empfunden. Wenn sie Hilfen in der Theorie suchten, fanden sie sie auch ohne Didaktik:

- Was wann zu lehren sei, entnahm man den Entwicklungslehren, z.B. MÖCKELMANN (1961);
- wie es zu lehren sei, las man in den Methodiken, z.B. bei FETZ (1964).

Wer heute versuchen wollte, nach diesen Lehren zu unterrichten, käme - selbst wenn er ihre Prämissen akzeptierte - zwar nicht zurecht: Aber bis etwa 1970 reichten sie wohl, weil das praktische Know-how der Leibeserziehung noch einigermaßen vollständig von einer Erzieher-Generation an die nächste weitergegeben werden konnte.

Sieht man es so, dann war aus der Sicht der Praxis eine Didaktik als Lehre für das Unterrichten eigentlich nicht dringend. Ich denke daher auch, daß die praktische Bedeutung der Didaktik der Leibeserziehung, die dann doch entstand, in erster Linie auf den Ebenen von Bewußtseinsbildung und Bildungspolitik zu sehen ist. Das soll heißen: Diese Didaktik lieferte ihrer Zeit verständliche Argumente für die Bedeutung der Leibeserziehung im Ganzen der Erziehung; sie half daher den Leibeserziehern gegenüber den Vertretern anderer Fächer selbstbewußt aufzutreten, und sie lieferte Begründungen für die Forderung nach mehr Raum in der Stundentafel, nach mehr und besser ausgebildeten Lehrern, nach mehr Sportstätten und Geräten. Alles dies war 1960 vermutlich noch viel wichtiger als 1970; und in dieser Hinsicht ist die praktische Wirkung der damaligen Arbeiten von HANEBUTH und MESTER, PASCHEN und SCHMITZ, BERNETT und GRUPE kaum zu überschätzen.

Ich möchte hier nur zwei allgemeine Merkmale im didaktischen Denken dieser Epoche hervorheben:

1. Abgelehnt wurde jede Unterstellung der Leibesübungen unter von außen herangetragene erzieherische oder andere Zwecke; allein der in ihnen liegende Sinn (das Leisten, das Wettstreiten, das Spielen, das Gestalten der Bewegung) sollte für die Erfahrung im Vollzug der Leibesübungen erschlossen werden.

Diese immer wieder mit Emphase artikulierte Denkfigur - so problematisch sie uns inzwischen scheint - war sehr wirkungsvoll, wenn es galt, das Fach aus der historischen Belastung zwischen 1933 und 1945 zu befreien. Sie hatte zwar auch den Nachteil, daß die bildungstheoretische Didaktik der Leibes-erziehung immer gewisse Schwierigkeiten hatte, das auch politisch so zugkräftige Gesundheitsargument in ihr Gedanken-gebäude einzubeziehen. Doch da die gesundheitlichen Wirkungen der Leibesübungen ja damals noch vorwiegend mit den Augen des Orthopäden gesehen wurden (die Karriere des gesunden Ausdauer-sports begann erst am Ende der bildungstheoretischen Epoche), wog dieser Nachteil nicht so schwer.

2. Eine weitere Eigentümlichkeit gilt es zu beachten. Die bilden-den Wirkungen der Leibesübungen, so hieß es immer wieder, gehen von ihrem Vollzug aus, davon, daß man sie betreibt. Die bildenden Gehalte dessen, was man da leiblich vollzieht, werden aber für andere Dimensionen der Persönlichkeit diskutiert - in den Begriffen PESTALOZZI's: - vor allem für das Herz und ein wenig auch für den Kopf. Die nächste, durch BLOOM's Taxono-mie geschulte Generation der Kritiker hat das dann so verstan-den. Motorische Vollzüge sollen automatisch bestimmte affek-tive und kognitive Folgen haben - das konnte man dann als ein Musterbeispiel der funktionalen Bildungstheorie abtun.

Ich will jetzt nicht darauf eingehen, daß diese Kritik wichtige theoretische Grundlagen aus der bildungstheoretischen Epoche, vor allem in den Arbeiten von SCHMITZ und GRUPE übersah. Mir kommt es mehr darauf an, herauszustellen, daß diese Denkfigur, die in der Praxis den leiblichen (motorischen) Vollzug betonte, in der didaktischen Rechtfertigung aber auf die eher geistigen Gehalte des Leistens, Spielens, Gestaltens hinwies - daß diese Denkfigur den damals Unterrichtenden wohl Sicherheit gab. Denn auf diese Weise schien es stimmig, wenn die verbreiteten Anlei-tungen zum Lehren der einzelnen Leibesübungen und auch die All-gemeine Methodik sich auf viele Bewegungs- und etwas Trainings-lehre gründeten, aber keineswegs auf Theorien zum Leisten, Spie-len, Gestalten usw.

Solche Theorien arbeiteten die Didaktiker auf ihre je eigene Weise auf, vor allem HANEBUTH, MESTER, PASCHEN, BERNETT, SCHMITZ, GRUPE. Doch - wieder aus der Sicht von heute - scheint es so, als hätten sie dabei nur die Bildungspotenzen beschrieben, die in den Leibesübungen stecken, aber nicht gesagt, was zu tun ist, um diese auch zu aktualisieren. War es die Sorge, damit doch wieder in die Nähe jener "Verzweckung und Vernutzung" (so SCHMITZ 1967, 148) zu geraten, aus der man das Fach gerade befreit hatte? Oder eher die Annahme, in der Praxis sei noch genügend von dem "überlieferten Fundus" (so BERNETT 1965, 108), vorhanden, d.h., jener aus dem eigenen Erleben gespeisten Sicherheit, wie der rechte Geist des Spielens, Wettetiefens, Leistens, Gestaltens weiterzugeben sei?

Nur MESTER (1962) und - weitergehend - SEYBOLD (1972) haben versucht, die in den Leibesübungen erkannten bildenden Gehalte auch als Prinzipien für die Ordnung der Inhalte und die Gestaltung des Unterrichts heranzuziehen. Das ist, soweit ich sehe, wenig beachtet worden.

Ich denke jedoch, nicht innere Widersprüche in den grundlegenden Gedanken oder die Unfertigkeit der vorgelegten Entwürfe von PASCHEN bis SCHMITZ erklären hinreichend, daß man 1970 plötzlich auf ein ganz anderes Pferd setzen wollte. Das Umfeld hatte sich geändert. Ich will vier Bereiche herausheben und knapp skizzieren: 1. das neue Gewicht des Sports; 2. die Generation der jungen Lehrer; 3. den Geist der Bildungsreform; 4. den Aufbruch der empirischen Sozialwissenschaften.

1. Die Entwicklung des Sports außerhalb der Schule, seine öffentliche Beachtung und politische Unterstützung ließen es spätestens 1970 als Fiktion erscheinen, schulische Leibeserziehung als ausgewogene Balance verschiedener Bewegungskulturen mit ihren je eigenen Sinn-Strukturen zu verstehen. Sie mußte zum Schulsport werden. K. DIETRICH hat dies in seiner Dissertation von 1972 herausgearbeitet und beklagt, daß SCHMITZ diesen Schritt im zweiten Band seiner Didaktik implizit schon vollzogen hatte: Die Dispositionen des Gestaltens, Spielens und Leistens stecken allesamt im Sport. Wenn man diesen Schritt jedoch geht, kann man - so DIETRICH - sich nicht mehr wie

selbstverständlich darauf verlassen, daß der Sinn des Gestaltens und des Spielens auch im Sport derselbe bleibt und in jedem Fall ein pädagogisch wünschenswerter ist. Dies Vertrauen verhinderten schon die Kehrseiten des großen Sports, die spätestens seit Mexiko 1968 und seit RIGAUERS "Sport und Arbeit" (1969) mitgedacht wurden. DIETRICH empfahl daher 1972, für die schulische Leibeserziehung nach einer neuen Balance von Inhalten und Sinngebungen zu suchen, in der wieder der Sport nur ein Gewicht unter anderen sein durfte. Er wollte - das war das Programm am Ende seiner Dissertation - diese neue Balance mit den Argumentationsmustern der Curriculumtheorie begründen. Die nächsten Jahre haben gezeigt, daß er damit das Gewicht des Sports unterschätzt hatte. Durchgesetzt hat sich vielmehr eine fachdidaktische Leitidee, die sich als Weiterführung des Ansatzes von SCHMITZ verstehen läßt.

2. Auf die Traditionen des rechten Spielens, Gestaltens und Leistens bei den Erziehern zu bauen, wurde auch unmöglich, weil um 1970 die Bildungsreform die ersten quantitativen Auswirkungen erkennen ließ: Die meisten von Ihnen erinnern sich noch an die rapide Zunahme der Studentenzahlen und bald der jungen Lehrer in unserem Fach, aber auch an die ständige Überlastsituation in der Ausbildung, die weitgehend - zumindest in der Praxis - ältere Studenten tragen mußten. Zugleich weitete sich der Kanon der schulfähigen Sportarten aus - genügend Quellen der Unsicherheit, die es verständlich machen, daß man nun von didaktischer Theorie mehr erwartete als bisher: Sie sollte jetzt eine möglichst praktische Theorie für das Unterrichten sein - möglichst so praktisch, daß man als angehender Sportlehrer mit ihrer Hilfe jene Sicherheit, die man allenfalls an ausgewählten Beispielen gewonnen hatte, auf beliebige andere Inhalte übertragen konnte. Wenn die Praxis des Unterrichts nur noch exemplarisch gelehrt wurde, brauchte man eine didaktische Theorie für die Auswahl der Exempla.
3. Der bildungsreformerische Elan, der da aufkam, wurde im übrigen von einem Erziehungsoptimismus getragen, der die Mängel der Gesellschaft einschließlich der unerwünschten Sozialisierungseffekte auf ihre heranwachsenden Mitglieder durch planmäßige, substantielle Erziehung (im Sinne KOBs weitgehend zu

korrigieren hoffte. Diesem Geist der Bildungsreform konnte es natürlich nicht entsprechen, ein Fach schulischer Erziehung allein durch die Hoffnungen auf quasi automatische Effekte einer außerschulisch eingerichteten Sozialisationsinstanz zu gründen - erst recht nicht, wenn dies der Sport war. Nein: gerade dies Fach brauchte - so meinte man nun - eine grundlegend neue didaktische Aufarbeitung, die nicht von der Tradition eines Kulturphänomens, sondern von gesellschaftlichen Erfordernissen auszugehen hatte.

4. Schließlich begann sich an den Universitäten auch in der Lehre ein neuer Glaube an die Allmacht der Wissenschaft auszubreiten. Genährt durch die gerade in den 60ern spektakulären Erfolge angewandter Wissenschaft in der Technik - von der Kerntechnik über die Medizin bis zur Raumfahrt -, getragen auch von der wirtschaftlichen Prosperität, die an Grenzen der Finanzierbarkeit noch nicht denken ließ, breitete sich eine Stimmung aus, daß auch in den Sozialwissenschaften alles möglich sein müsse, wenn man sich nur weitgehend dem Methodenideal annäherte, das in diesen anderen Bereichen so erfolgreich war. Im Rückblick kommt es uns unglaublich vor, was z.B. die ROBINSOHN-Jünger im Rahmen der Vision von der permanenten, empirisch begründeten Curriculumrevision der Wissenschaft alles zumuten wollten.

Das also war das neue bedeutsame Umfeld; in ihm mußte die bildungstheoretische Didaktik der Leibeserziehung als Theorie einer überwundenen Zeit erscheinen. Ich kann es mir bei Ihnen ersparen, im einzelnen zu belegen, inwiefern mit dem Jahr 1970 die Didaktik unseres Faches von einem Wandel ihrer Grundanschauungen erfaßt wurde, der wohl im Sinne KUHNs ein Paradigmenwechsel genannt werden könnte - nur, daß das neue Paradigma keine normale Wissenschaft begründet hat, sondern sofort wieder vom nächsten abgelöst wurde. Stichworte müssen genügen.

- Auf die konsequente Ablehnung jeder Instrumentalisierung oder Verzweckung folgte - in der Rede vom pädagogischen Vorrang der fachübergreifenden Lernziele - die Utopie von der möglichst restlosen Unterstellung des Fachs unter die angemessenen Ziele aller Erziehung.



- Auf die Didaktik des erlebten Sinns folgte die Didaktik der geplanten Qualifizierung.
- Auf die Planung des motorischen Lernens (mit erwarteten Folgen für die ganze Person) sollte die Planung besonders des sozialen Lernens und der richtigen Einsicht folgen.
- Anstelle der anthropologischen Grundlagen und der Sinn-Struktur, die aus der Kulturtradition der Leibesübungen erschlossen werden konnte, sollte nun die Analyse gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Lebenssituation die Didaktik begründen.

Man konnte unserem Fach vorwerfen, daß es später als andere auf den Curriculumzug aufgesprungen ist - man kann ihm nicht vorwerfen, daß es die Reise der Utopien und Fehleinschätzungen lange mitgemacht hat. Im Gegenteil: schon die ersten Sammelveröffentlichungen - z.B. das berühmte Heft 1971/2 der "Sportwissenschaft" - lassen erste Anzeichen erkennen, daß man am liebsten schon wieder umsteigen möchte - wenn man nur wüßte wohin. Ich brauche Ihnen die Punkte der Skepsis gegenüber dem Curriculum-Modell nicht im einzelnen aufzuführen: Operationalisierung von Lernzielen, wenn man doch nun soziales Lernen höher bewerten wollte; Altersplazierung der Inhalte - obwohl man gerade die alten Entwicklungslehren über Bord geworfen hatte; Verknüpfung von Zielen und Inhalten - da man doch gerade Vorsicht gegenüber universalen Transfer-Annahmen gelernt hatte... Ich vermute, daß diese Argumente auch deshalb so schnell aufs Papier kamen, weil der Geist des Curriculum-Modells, so zeitgemäß er im übrigen auch sein möchte, in einem entscheidenden Punkt der spezifischen Situation unseres Faches nicht entsprach.

Neu an ROBINSOHNs (1967) Vorschlag zur Begründung von Lehrplaninhalten war ja, daß er anthropologische Bestimmungen oder Strukturen der Fächer als Ausgangspunkte nicht anerkannte, weil auf diese Weise der Kanon nicht entrümpelt und den Bedürfnissen der Zeit angepaßt werden könne. Daher sein Ansatzpunkt bei gesellschaftlichen Lebenssituationen - möglichst solchen der voraussehbaren Zukunft. Diese Idee würde nun völlig unterlaufen, wenn ein Schulfach wie unseres den von ihm empfohlenen Dreischritt bei Situationen des gesellschaftlichen Phänomens Sport begänne und auf diese Weise ein Fachcurriculum der Qualifizierung für den Sport begründete. Die zahlreichen Versuche, für unser Fach

die Lebenssituationen zu bestimmen, für die seine Elemente qualifizieren könnten, nennen daher das Situations- oder Bezugsfeld "Sport" allenfalls verschämt neben anderen. Ein paar Beispiele: DIETRICH (1972) möchte das Curriculum aus den Bezugsfeldern "Freizeit", "Gesundheit", "Sport als Kulturphänomen", "Personalisation" und "Sozialisation" begründen - ein Programm, das JOST (1973) und GÜNZEL (1975) in ihren Sammelbänden z.T. aufgenommen haben. BALLREICHs Motorikcurriculum (1971) sollte auf die Alltags-, die Arbeits- und die Sportmotorik bezogen sein; GÜLDENPFENNIG, VOLPERT und WEINBERG (1974) haben die Situationen und Anforderungen der Arbeitswelt zum zentralen Ausgangspunkt ihrer Curriculum-Überlegungen machen wollen. Doch alles dies, was ja durchaus in der Linie des Curriculum-Modells gelegen hätte, ist nicht recht vorangekommen, sondern irgendwann in der Mitte der 70er Jahre im Sande verlaufen.

Warum? Ich denke, weil eine unvoreingenommene Argumentation von einem Bezugsfeld wie Arbeit oder Gesundheit aus Curriculum-Elemente hätte empfehlen müssen, die weit ab von dem Sport liegen, die man gerade seit 1970 mit der Berufung auf die Motivation der Schüler (und wohl auch der Lehrer) in den Fachunterricht hineingeholt hatte. Man kann sich das ja schnell vor Augen führen, was z.B. aus dem Übungsschatz des Schulsondeturnens in den Sportunterricht hineingehört, wenn man seinen Auftrag, die Gesundheit der Schüler zu fördern, ernst nimmt: Schon die regelmäßige Gymnastik für die Wirbelsäule und die Füße überfordert ja die Bereitschaft der Sportmotivierten - ganz zu schweigen von vorbereitenden Übungen für die motorischen Anforderungen am Arbeitsplatz, wie sie bei GÜLDENPFENNIG (1974, 48-50) einmal als Vision aufleuchten.

Die Stoßrichtung der von ROBINSOHN geforderten Revision, das Curriculum müsse von überfachlichen gesellschaftlichen Erfordernissen aus erneuert werden, fand also in unserem Fach überhaupt keine Unterstützung. Im Gegenteil: Das Fach Sport, das sich an den Schulen seit dem Ende der 60er Jahre allmählich, seit dem ADL-Kongreß Münster 1970 auch zugestandenermaßen eingerichtet hatte, wollte nicht in Frage gestellt, sondern begründet und durch eine möglichst handfeste Unterrichtslehre abgesichert werden.

DIECKERT hat 1972 ein Curriculum-Modell Leibeserziehung vorgestellt, das wohl auch deshalb so viel gelesen wurde, weil er durch einen frechen Taschenspielertrick den curricularen Schein wahrte und dennoch die Fachinhalte als notwendig begründete, die man ohnehin schon hatte oder haben wollte. Er nahm zum Ausgangspunkt der Begründung - gut curricular - Prognosen über die Veränderung der Arbeitswelt, der Freizeit und des Krankheitspanoramas und empfahl dann bestimmte Formen von Leibesübungen - in denen jeder den Freizeitsport seiner Wahl erkennen konnte - als wirksames Mittel zur humanen Bewältigung der prognostizierten Zukunftsproblem.

Es ist schnell zu sehen, daß ROBINSOHN und seine linientreuen Schüler mit diesem Modell nicht hätten einverstanden sein können. Doch das hat - soweit ich sehe - niemand kritisiert. Man war wohl eher froh, daß es einem gelungen war, mit der Theorie, der angeblich die Zukunft gehören sollte, die eingerichtete Praxis im wesentlichen zu bestätigen. Wenn DIECKERTs Entwurf kritisiert worden ist (auch durch mich), dann weil man den Sport, den er unter dem rekreativen Prinzip empfehlen wollte, einseitig fand.

DIECKERT hatte empfohlen (wohlgemerkt: in einem Curriculum-Modell!), sich an die in der bildungstheoretischen Didaktik der Leibesübungen herausgearbeiteten Sinngebungen Leisten, Kämpfen, Spielen und Gestalten zu erinnern und in den rekreativen Leibesübungen dem Spielen und Gestalten einen prinzipiellen Vorrang vor dem Leisten und Kämpfen zu geben. Damit bekam sein Modell-Entwurf auch jenen Schuß Sportkritik, den man damals von einem pädagogischen Konzept erwartete, und blieb dennoch im Rahmen eines Sportunterrichts.

Ich glaube nun, daß in DIECKERTs Modellentwurf, den ich als auffälliges Beispiel hier etwas ausführlicher ausgeweitet habe, bereits Grundzüge des nachcurricularen Konsenses in der Sportdidaktik erkennbar sind: Sportunterricht in der Schule qualifiziert (wenn man ihn denn vorrangig unter dem Qualifikationsgesichtspunkt sehen möchte) für den Sport außerhalb der Schule. Dieser Sport ist zwar mit Bezug auf allgemeine gesellschaftliche Lagen als sinnvolles Element humaner Lebensgestaltung zu begründen; aber bis in die Auswahl seiner Elemente und die Verfahren der Vermittlung

kann dieser Ansatz bei den Lebenssituationen nicht durchgezogen werden. Da empfiehlt es sich eher, die im Sport selbst liegenden, immanenten Sinngebungen aufzugreifen, Sport so zu vermitteln, daß diese Sinngebungen erfahren werden konnten. DIECKERT hatte (noch oder schon?) den Mut, bei der Benennung solcher Sinngebungen ausdrücklich an die bildungstheoretische Didaktik der Leibesübungen anzuknüpfen. Die nächsten, die diesen Gedanken vertraten (BRODTMANN/TREBELS 1976) sprachen von Handlungsintentionen, die es im Sport zu unterscheiden und im Unterricht nebeneinander zu berücksichtigen gelte. Im selben Jahr benannte J. LANGE in seiner vielbeachteten Bestandsaufnahme zur Situation der Sportdidaktik (1975) bereits die Frage "Was ist Sport?" als Ausgangsfrage für eine Sportdidaktik, bezieht diese Frage besonders auf die im Sport liegenden Sinngehalte und benutzt mehrfach den Begriff "Handeln" als sinn-gewisses Tätig-Sein. Qualifizierung zum Handeln im Sport - das war bald der neue Konsens, auf den sich eine Didaktik gründen könnte.

Ich behaupte nun, daß damit seit etwa 1975 (nach der bildungstheoretischen Phase bis 1970 und der curriculumtheoretischen danach) ein drittes Modell der Didaktik unseres Faches sichtbar wird, das weithin Anerkennung gefunden hat, vielleicht sogar mehr als das curriculumtheoretische zur Grundlage einer "normalen Wissenschaft" (sensu KUHN) geworden ist. Das neue Paradigma enthält Elemente der beiden früheren, aber nicht einfach im Sinne einer Synthese, sondern mit einigen Zusätzen. Im Rahmen meines Längsschnitts über 25 Jahre reicht die Zeit wieder nur für einige stichwortartige Charakterisierungen:

1. Handeln im Sport ist mehr und weniger als "Vollzug von Leibesübungen": Mehr, insofern das Wort "Handeln" den kognitiven Aufwand der Sinn-Vergewisserung mit meint; weniger, insofern Sport nur eine der Kulturtraditionen ist, aus deren Synthese Leibesübungen einmal bestanden.
2. Zentraler Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen unter diesem dritten Paradigma ist das gesellschaftliche Phänomen Sport mit seinen Sportarten. Anthropologische Grundlagen und gesellschaftliche Bedingungen werden eher in diesem Phänomen oder durch es hindurch aufgespürt; sie sind jedoch keine eigenständigen Ausgangspunkte für didaktische Analysen.

3. Die - zumindest bis jetzt - wichtigste Perspektive, unter der diese Analyse des Sports in didaktischem Interesse vorgenommen wird, ist der "Sinn". Dabei meint "Sinn" nicht einfach nur "Motiv" oder "Erwartung" oder "Handlungsintention", sondern in das, was da als "Sinnggebung" oder "Sinnorientierungen" oder "Sinn-Richtungen" herauspräpariert wird, gehen immer auch pädagogische Wertungen mit ein. Anders gesprochen: Die Sportmotive müssen erst durch einen pädagogischen Filter, bevor sie in der didaktischen Literatur als Sinnggebungen auftauchen, auf die man Handlungsfähigkeit beziehen kann, über den Kanon der bildungstheoretischen Didaktik wird der Kreis jedoch weiter gezogen: Auch "Gesundheit", "Wohlbefinden" und "Anschluß/Geselligkeit" sind jetzt als Sinnggebungen einer Handlungsfähigkeit im Sport diskutabel.
4. Wenn Sport zum Ausgangspunkt didaktischer Entwürfe wird, richtet sich das Interesse aber auch auf den Institutionalierungsaspekt. Am deutlichsten wohl bei EHNI (1977) sind die Institution Sport und die institutionalisierten Sportarten auch ein Gegenüber, mit dem es kritisch und distanziert umzugehen gilt. Die Institutionen sind bei ihm auch der Stoff für die bricolage, die strukturalistische Tätigkeit, bei anderen - weniger anspruchsvoll, doch in der Tendenz gleichgerichtet, sind die Regeln des Sports als Vereinbarungen auf ihre Sinnhaftigkeit zu prüfen und gegebenenfalls zu verändern. Die Kriterien für diesen kritischen Umgang mit den Institutionen sollen wieder die Sinnggebungen des Sports bieten. Handlungsfähigkeit schließt die Fähigkeit ein, jeweils angebotene Formen des Sports auf ihre Sinnhaftigkeit zu prüfen.
5. Nun wird jedoch nicht mehr - wie in der bildungstheoretischen Didaktik vielleicht unterstellt - der Sport als ein Handlungsfeld mit einer eindeutigen Sinnstruktur, allenfalls einer Hierarchie oder einem Kosmos von Sinnggebungen verstanden. Immer deutlicher schält sich eine Auffassung heraus, nach der es nicht nur verschiedene Sportarten, sondern unterschiedliche Formen, Typen, Richtungen des Sports gibt und geben kann, die sich vor allem durch die in ihnen jeweils dominanten Sinnggebungen unterscheiden. Dies erfahrbar zu machen und durchschauen zu lassen, wird zu einer zentralen Aufgabe eines Unterrichts,

der die Handlungsfähigkeit im Sport fördern möchte. EHNI (1977) hat so HILLERs Gedanken des mehrspektivischen Unterrichts auf den Sport umgedacht. Man kann ihm gerecht werden, indem man bei der Auswahl und Vermittlung der Sportarten auf Mehrperspektivität im Ganzen des Curriculum achtet; man kann aber auch einzelne Sportarten so darstellen, daß an ihnen deutlich wird, wie der Sinn die Sache verändern kann. Die inhaltsbezogenen Themenhefte der Zeitschrift "sportpädagogik" sind seit Jahren durch diese zweite Variante gekennzeichnet.

Ich muß hier abrechnen. Ich hoffe, es ist mir gelungen, hinter dem Konzept "Handlungsfähigkeit im Sport" ein drittes Modell oder Paradigma kenntlich zu machen, in dem - individuelle Varianten natürlich zugestanden - heute die Mehrzahl der Sportdidaktiker denkt. In 25 Jahren das dritte - es wird nicht das letzte sein. Ich glaube nicht, daß es jetzt schon möglich ist vorherzusagen, was danach kommen könnte. Aber es ist vielleicht reizvoll, sich wieder einige Grundlagen im bedeutsamen Umfeld dieser Didaktik bewußt zu machen, deren Wandel den Konsens hinfällig machen könnte. Ich konzentriere mich auf wenige Punkte. Die Leitidee "Handlungsfähigkeit im Sport" eignet sich nur solange, wie die Forderung des Sports (ja: fast jeden Sports) in unserer Gesellschaft eine unbestrittene Aufgabe von hohem Stellenwert ist. Können wir sicher sein, daß dies so bleibt? Deutet sich vielleicht in den radikalen Tönen der "Sport und Umwelt"-Diskussion, in dem Kürzungs-Vorhaben des Hessischen Kultusministers eine Wende an? Hängt nicht überhaupt das Image und die Förderungswürdigkeit des Sports noch immer vor allem am Spitzensport und legt dessen zunehmende Ablösung vom Sport der vielen (die der DSB ja auch selbst energisch betreibt) nicht schon längst die Einsicht nahe, daß man deshalb den Schulsport nicht zu fördern brauche? Könnte der Schulsport nicht in eine neue Rechtfertigungs-Diskussion geraten, in der die Denkfigur, man müsse alle Schüler im Sport handlungsfähig machen, nicht mehr ausreicht?

Mehren sich nicht in der letzten Zeit die Anzeichen auch innerhalb der Fachdiskussion, das Fach doch wieder aus anthropologischen Kategorien zu begründen, die jetzt allenfalls hinter dem Sport mitbedacht werden: Körper, Bewegung, Spiel; und es dann

## Literatur

- BALLREICH, R./BECKER, P./KAYSER, D.: Schulsportcurriculum - Probleme und Lösungsansätze. In: Sportwissenschaft 1 (1971), 188-196.
- BERNETT, H.: Grundformen der Leibeserziehung. Schorndorf 1965.
- BRODTMANN, D./TREBELS, A.H.: Ziele des Sportunterrichts. In: BEYER, E./RÖTHIG, P. (Hrsg.): Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik. Schorndorf 1976, 181-194.
- DIECKERT, J.: Entwurf eines Curriculum-Modells Leibeserziehung. In: die Leibeserziehung 21 (1972), 221-228.
- DIETRICH, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Ahrensburg 1972.
- EHNI, H.W.: Sport und Schulsport. Schorndorf 1977.
- FETZ, F.: Allgemeine Methodik der Leibesübungen. Frankfurt 1964.
- GRUPE, O.: Leibesübung und Erziehung (1959). 2. Aufl. Freiburg 1964.
- GÜLDENPFENNIG, S./VOLPERT, W./WEINBERG, P.: Sensumotorisches Lernen und Sport als Reproduktion der Arbeitskraft. Köln 1974.
- GÜNZEL, W.: Taschenbuch des Sportunterrichts. Baltmannsweiler 1975.
- HANEBUTH, O.: Grundschulung zur sportlichen Leistung in der Sicht ganzheitlicher Leibeserziehung (1949). 3. Aufl. Frankfurt 1961.
- JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Schorndorf 1973.
- KOB, J.: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart usw. 1976.
- LANGE, J.: Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 217-250.
- MESTER, L.: Grundfragen der Leibeserziehung. Braunschweig 1962.
- MÖCKELMANN, H.: Leibeserziehung und jugendliche Entwicklung (1937). 4. Aufl. Schorndorf 1961.
- PASCHEN, K.: Didaktik der Leibeserziehung in Schule und Verein. Frankfurt 1961.
- RIGAUER, B.: Sport und Arbeit. Frankfurt 1969.
- ROBINSOHN, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied/Berlin 1967.
- SCHMITZ, J.N.: Voraussetzungen - Analysen - Problemstellung (Studien zur Didaktik der Leibeserziehung I). Schorndorf 1966.
- SCHMITZ, J.N.: Grundstruktur des didaktischen Feldes (Studien zur Didaktik der Leibeserziehung II). Schorndorf 1967.
- SCHMITZ, J.N.: Lehr-, Unterrichts- und Curriculumprobleme (Studien zur Didaktik der Leibeserziehung IV). Schorndorf 1972.
- SEYBOLD, A.: Didaktische Prinzipien der Leibeserziehung. Schorndorf 1972.