

## Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik

Die Curriculumtheorie hat seit etwa 1970 die fachdidaktische Diskussion geprägt. Es hat jedoch keine curriculumtheoretische Epoche der Sportdidaktik in dem Sinn gegeben, in dem es eine Epoche der bildungstheoretischen Didaktik der Leibeserziehung gab. Was mit Curriculumtheorie gemeint sein konnte, war zu kontrovers, und die bildungsreformerischen Postulate ROBINSONS waren mit der inzwischen selbstverständlichen Praxis des Schulsports nur so vordergründig in Einklang zu bringen, daß sich darauf kein neuer Konsens für eine Fachdidaktik gründen konnte. Entwürfe, die sich als entschieden curriculumtheoretisch verstehen, bleiben daher seit Mitte der 70er Jahre aus.

In den Jahren 1974 und 1975 erschienen mehrere Veröffentlichungen, die eine gemeinsame Grundstimmung zum Ausdruck brachten: Die Hoffnungen, nach der Ablösung der Bildungstheorie den Schulsport durch ein neues allgemeindidaktisches Modell, die Curriculumtheorie, wiederbegründen zu können, haben sich nicht erfüllt, weil dieses Modell der Eigenart unseres Faches nicht entspricht. Es ist daher an der Zeit, mit etwas mehr Selbstbewußtsein nach spezifischen Grundlagen einer Sportdidaktik zu suchen. Dabei können Anregungen der Allgemeinen Didaktik aufgenommen werden (BERNETT 1975a); unverzichtbar bleibt aber in jedem Fall eine gründlichere Analyse der „Sache“ Sport, die wir in unserem Fach vermitteln wollen. In der vielzitierten Bestandsaufnahme von LANGE (1975) hat diese Stimmung ihren umfassendsten Ausdruck gefunden (1).

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die sportdidaktische Diskussion der nachcurricularen Phase. Dieser Überblick beansprucht nicht, die weiterhin beachtliche Vielfalt der Meinungen ausgewogen abzubilden. Er umreißt vielmehr einen neuen didaktischen Konsens, der sich – mit zahlreichen Spielarten – unter der Leitidee „Handlungsfähigkeit im Sport“ seit der Mitte der 70er Jahre allmählich herausgebildet hat. Die Darstellung ist nach Diskussionslinien analytisch, nicht zeitlich gegliedert.

### Die neue Suche nach dem Sinn des Sports

Handeln ist sinngelitetes, oft auch: nach Sinn suchendes Tun. Sinn entsteht aber auch durch Handeln. Der Salto, der Skisprung, der Lauf durch den Wald haben nicht einfach ihren Sinn – jeder, der solche Handlungen ausführt, gibt ihnen auch einen Sinn. Welchen Sinn wir sportlichen Handlungen geben können und sollen, ist eine Leitfrage der Sportdidaktik seit 1975.

TREBELS (1975) nimmt an, „daß unterschiedliche Formen des Sporttreibens jeweils voneinander abgrenzbare Sinnmodelle verfolgen“ (324). Er schlägt vor, das „Handlungsfeld Sport“ idealtypisch nach vier „Handlungsintentionen“ zu strukturieren: 1. Wettkampf und

Erfolg, 2. Gesundheit, 3. ästhetische Qualität, 4. kommunikatives Handeln (2). TREBELS erwähnt ausdrücklich die bildungstheoretische Tradition seiner Strukturierung, betont aber auch, daß sein Zugang die These von der Einheit des Sports zugunsten einer „idealtypischen Abgrenzung unterschiedlicher sportlicher Konzepte“ (325) aufgibt.

„Mit der erzieherischen Aufgabe von Unterricht ist es unvereinbar, Schüler auf ein bestimmtes sportliches Handlungsmuster einzuspielen, sie auf eine bestimmte Handlungsintention festzulegen“ (TREBELS 1975, 326). „Handlungskompetenz bedeutet, über Handlungsintentionen und die an sie geknüpften Handlungsmuster verfügen zu können“ (ebd.). Mit diesen Sätzen ist die Vorstellung umschrieben, die bis heute einen breiten Konsens innerhalb der Sportdidaktik findet. Die Diskussion seit 1975 hat diese Vorstellung in einigen Punkten differenziert, im wesentlichen aber bestätigt.

Zunächst lag es nahe, die von TREBELS ausdrücklich als vorläufig bezeichnete Unterscheidung der Handlungsintentionen weiterzuentwickeln. Besonders aus dem Kreis der damaligen Mitarbeiter GRUPES sind dazu verschiedene Anläufe unternommen worden (3). Dabei hat sich gezeigt, daß aus den Ansätzen der bildungstheoretischen Zeit besonders GRUPES Unterscheidung von „Bildungsmotiven der Leibeserziehung“ (z. B. GRUPE 1967a) bzw. „spezifischen Erfahrungen von Spiel und Sport“ (GRUPE 1969, 116–152) mit Gewinn herangezogen werden konnte. GRUPE selbst hat diese Diskussion gefördert und mit seiner Analyse der „Bedeutungen der Bewegung“ (GRUPE 1976, vgl. 1982, 84–107) weitere Anregungen beigetragen, die bis in die jüngste Zeit weiterverfolgt werden (4).

Im Zuge der Forderung, den Schulsport mehr an den Interessen der Schüler zu orientieren, hatte seit etwa 1970 Begrifflichkeit und Gedankengut der Motivationspsychologie vermehrt in die Sportdidaktik Eingang gefunden (vgl. ADL 1971). Die psychologischen Ansätze, Motive oder Einstellungen voneinander abzugrenzen, konnten für die didaktische Frage nach dem Sinn aufgenommen werden (ausdrücklich KURZ 1977, 88 f.). Dennoch ist die Unterscheidung von „Handlungsintentionen“, „Sinnegebungen“, „Bedeutungen“ in diesen Ansätzen stets mehr als nur eine deskriptive Analyse; in sie gehen immer auch pädagogische Wertungen ein. Das war schon bei TREBELS 1975 und BRODTMANN/TREBELS 1976 deutlich, die die Orientierung auf „Wettkampf und Erfolg“ als pädagogisch fragwürdig, die anderen dagegen als notwendige Korrektive zeichnen. Nur GRUPE unternahm jedoch bisher (v. a. 1969, vorsichtiger 1976) den Versuch, den pädagogischen Wert der von ihm herausgestellten „Erfahrungen“ bzw. „Bedeutungen“ zu erläutern. So begründet er implizit das didaktische Prinzip, das die anderen aufstellen: Die in der Analyse zutage geförderten „Handlungsintentionen“, „Sinnegebungen“ usw. müssen im Unterricht nebeneinander zum Zuge kommen. Für dies Prinzip hat EHNI mit der Forderung nach „Mehrperspektivität“ (1977, bes. 125–134; vgl. auch 1979) in Anlehnung an HILLER eine anschauliche Formel gefunden.

Die bildungstheoretischen Analysen waren von der Vorstellung geleitet, die Formen der Leibesübungen trügen jeweils einen objektivierten Sinn in sich, d. h., sie hätten einen Sinngehalt, den es im Unterricht zu entfalten gelte (5). Jetzt trat bald die Einsicht in den Vordergrund, daß Sinn von den handelnden Menschen auch immer wieder hergestellt wird. Die Ausdrücke „Handlungsintentionen“ (TREBELS 1975), „Sinn-Gebungen“ (LANGE 1977) „soziale Wertzuschreibungen“ (SCHMIDT 1976) akzentuieren diesen Aspekt. „Sinnegebungen“ usw. sind jedoch bei keinem dieser Autoren als gleichbedeutend mit individuellen Motiven

verstanden. Es ist immer mitgedacht, daß Sinngewebungen einen Konsens stiften, auf dem sich gemeinsames Handeln im Sport — und im Sportunterricht! — gründen kann. Im Unterschied zum bildungstheoretischen Verständnis wurde jedoch betont, daß dieselbe Sache auf unterschiedliche Weise mit Sinn belegt werden kann. Das wurde besonders an den Versuchen deutlich, an einer Sportart die Vielfalt möglichen individuellen Sinns zu verdeutlichen. Daneben ist jedoch immer auch bewußt geblieben, daß nicht jede Sportart für jede sinnhafte Auslegung in gleicher Weise offen ist (6).

Das Prinzip der Mehrperspektivität, hier verstanden als Vielfalt des Sinns, kann also in zweifacher Weise für den Schulsport ausgelegt werden: Man kann ihm gerecht werden, indem man bei der Auswahl und Vermittlung darauf achtet, daß alle Sinngewebungen im Gesamt des Schulsports etwa gleichberechtigt zur Geltung kommen; man kann aber auch einzelne Sportarten so darstellen, daß an ihnen deutlich wird, wie der Sinn die Sache verändert (7). Jedenfalls dient in allen diesen Ansätzen die Unterscheidung von Sinngewebungen dem Ziel, ein zu enges Sportverständnis und ihm entsprechende einseitige Sportererfahrungen zu erweitern. „Vielfalt“ wurde in diesem Zusammenhang geradezu ein didaktisches Prinzip. Dabei meint „Vielfalt“ nicht unbedingt mehr Sportarten, mehr Disziplinen und Formen, aber jedenfalls eine breitere Auslegung in bezug auf den Sinn.

Damit wurde zugleich klar, daß die zentrale didaktische Frage, die früher einmal die Frage nach dem Kanon war, als Frage nach den Inhalten nicht richtig gestellt ist. Das Wort „Inhalt“ legt die Vorstellung nahe, es gebe da die Sachen selbst, über deren Aufnahme oder Nicht-Aufnahme in das Curriculum zu entscheiden ist. Erst wenn bei den Inhalten der Sinn mitgedacht wird, unter dem sie dargeboten bzw. erfahren werden, bekommen sie didaktische Valenz. Das reichhaltigste Sportarten-Angebot kann seinem Sinn nach einseitig sein, aber auch eine einzelne Sportart kann mehrperspektivisch dargeboten werden. Man hat daher bald nach anderen Bezeichnungen für die sinnhaften Bausteine des Curriculum gesucht. LANGE nennt sie „Sinneinheiten“ (1977, 1979), KURZ (1977) „Elemente“ (8).

## Das didaktische Interesse an der Institution Sport

Versuche, Sport zu definieren, geraten immer wieder in dieselben typischen Schwierigkeiten. Es scheint nicht möglich, so etwas wie ein „Wesen“ des Sports zu bestimmen; unsere Auffassungen darüber, was Sport ist und was nicht, orientierten sich offensichtlich vorwiegend an äußeren Merkmalen: Zum Sport gehören bestimmte Bewegungen, bestimmte Geräte, bestimmte Kleidung und Ausrüstung; Sport findet an bestimmten Orten statt und unterliegt besonderen Teilnahmebedingungen nach Anzahl und Geschlecht, manchmal auch Alter und Gewicht der Teilnehmer.

Viele dieser Merkmale erklären sich aus der Ausrichtung des modernen Sports auf den Leistungsvergleich, der Gleichheit der Bedingungen erfordert (vgl. z. B. VON KROCKOW 1972, 10—35, EICHBERG 1973, 110—140). Sie wurden daher durch die nationalen und internationalen Sportverbände gestützt, indem diese definieren, unter welchen Umständen ein Handlungsergebnis als sportliche Leistung angesehen werden darf. Sport hat, indem er in dieser Weise zu einem relativ stabilen System von Handlungsvorschriften und Rollenerwar-

tungen geworden ist, den Charakter einer sozialen Institution gewonnen. Die Sportstätten, Geräte und Regeln verweisen auf einen Sinn, unter dem sich alles dies ordnet.

Indem Institutionalisierung dieser Art Handlungssituationen deuten hilft, Handlungsanforderungen definiert und einen Sinn anbietet, schafft sie die Grundlagen für Orientierung, Sicherheit und Verständigung. Die Entwicklung sportlicher Handlungsfähigkeit wird daher zunächst immer von den Gegebenheiten der Institution Sport ausgehen müssen. Der historische und der interkulturelle Vergleich machen jedoch auch offensichtlich, daß die Institutionalisierung des Sports von gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen abhängt und daß daher im Sport — oder in dem, was ihm in einer bestimmten Gesellschaft entspricht — immer nur einige unter prinzipiell unendlich vielen Möglichkeiten aktuell ausgeprägt sind. Die Handlungssicherheit, die Institutionen bieten, ist also immer zugleich eine Einschränkung der dem Menschen prinzipiell gegebenen Offenheit.

Die Betrachtung des Sports als Institution ist in der deutschsprachigen Sportwissenschaft zunächst durch zwei Sammlungen vor allem aus dem Englischen übersetzter Texte (HAMMERICH/HEINEMANN 1975, LÜSCHEN/WEIS 1976) als wichtiges Thema einer Soziologie des Sports vorgestellt worden. Für didaktische Überlegungen hat zunächst vor allem EHNI (1977, bes. 48—64, 80—92) den soziologischen Begriff der Institution herangezogen (vgl. aber auch KURZ 1977, 63 f.) und dabei die — ebenfalls bereits in der Soziologie vorgezeichnete — Beziehung zu den Begriffen „Handeln“ und „Sinn“ didaktisch ausgewertet. Handlungsfähigkeit erschöpft sich danach nicht in der Fähigkeit, in Institutionen mit ihrem scheinbar fraglos vorgegebenen Sinn erfolgreich zu sein; sie schließt vielmehr die Kompetenz ein, den Sinn von Institutionen freizulegen und zu hinterfragen (bes. EHNI 1979, 182 f.). EHNI'S Praxisbeispiele (bes. 1977, 144—214) zeigen immer wieder den Versuch, den Schülern durch originelle Arrangements den Sport zu verfremden und dadurch seine „Mache“ durchsichtig werden zu lassen. Genormten Sporttechniken („Der Clown im Unterricht“), Sportfest-Ritualen („Bloom-Festspiele“), Leistungstests („ZDF-Torwand“), aber auch dem Fitneß-Betrieb („Waldsportpfad“) wird der Spiegel vorgehalten. Oft ist es ein Zerrspiegel, doch immer schafft er die Distanz vom Vertrauten, durch die es der Ratio zugänglich wird.

In eine etwas andere Richtung — und in dieser einen Schritt weiter — geht DIGEL. Auch ihm geht es zunächst darum, daß die Schüler die prinzipielle Beliebigkeit des institutionalisierten Sports erkennen. Er hat in mehreren Arbeiten (u. a. 1980, 1982) bei den Regeln der Sportarten angesetzt und Lehrgänge vorgeschlagen, in denen den Schülern die „Entstehung, Wirkung, Bedeutung und Machbarkeit von Sportregeln“ (1980, 309) bewußt werden soll. Während jedoch EHNI'S Beispiele darauf gerichtet sind, mit der „Mache“ auch den Sinn des Sports durchschaubar — und damit fragwürdig! — werden zu lassen, setzt DIGEL den Sinn der Institution Sport in ihren Sportarten eher als gegeben voraus und möchte zum Spielen mit ihren institutionalisierten Formen anleiten. Dabei möchte er sich jedoch nicht damit begnügen, den Schülern Einsichten zu vermitteln. „Kommunikative Kompetenz“ als Aspekt einer Handlungsfähigkeit im Sport (vgl. DIGEL 1977) schließt den bewußten Umgang mit Regeln ein, ggf. auch die Fähigkeit, sie nach den Voraussetzungen der Beteiligten und sonstigen Gegebenheiten der Situation angemessen zu ändern.

LANDAU (1979) und MARAUN (1981) nehmen EHNI'S und DIGEL'S Anregungen auf, möchten aber grundsätzlich weitergehen. Den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen bildet — zu-

nächst wie bei EHNI — die Tatsache, daß die sportlichen Räume, Geräte, Rituale und Regeln auf einen gemeinsamen Sinn verweisen. MARAUN identifiziert diesen Sinn in Anlehnung an eine Systematik SCHERLERS (1976) mit der „komparativen“ Bedeutung der Bewegung und zeigt in eindringlichen Analysen, wie die „Basisregeln“ „Überbietung“ und „objektive Vergleichbarkeit“ Tendenzen der sozialen Selektion, der motorischen Spezialisierung und der Instrumentalisierung des Körpers fördern, die pädagogisch zumindest bedenklich sind (MARAUN 1981, bes. 168—183). Diese Analysen sind wegen des einseitigen Sportbildes, das sie zugrunde zu legen scheinen, kritisiert worden. Man kann sie jedoch mit Gewinn heranziehen, wenn man sie zunächst als Anleitung betrachtet, — in idealtypischer Überzeichnung — lediglich die dominante Sinn-Orientierung freizulegen, die den Sport bis in die Schule hinein prägt.

Problematischer sind die Konsequenzen, die LANDAU und MARAUN für die Unterrichtspraxis empfehlen. Ihre beispielhaften Unterrichtsentwürfe (bes. Frankfurter Arbeitsgruppe 1982, 80—163) zeigen die Bemühungen um „offene“ Bewegungsarrangements, die eine Deutung im „komparativen“ Sinn möglichst nicht nahelegen, für beliebige andere Sinngebungen jedoch offen sind. Diese anderen Sinngebungen sollen die Schüler einbringen. Da die erläuternden Texte gelegentlich den Eindruck erwecken, diese Arrangements sollten die Einführung in den institutionalisierten Sport nicht nur ergänzen, sondern ersetzen, wäre der Kontext einer Handlungsfähigkeit im Sport verlassen. Einem solchen Bewegungsunterricht könnte es zwar gelingen, „die Sportgebilde für die Gesellschaftsmitglieder ‚auf Distanz‘ zu bringen“ (MARAUN 1981, 182), aber er trüge kaum mehr dazu bei, die Schüler auch innerhalb dieser Sportgebilde handlungsfähig werden zu lassen.

## Die kognitive Dimension einer Handlungsfähigkeit im Sport

Die bildungstheoretische Didaktik der Leibesübungen hatte betont, daß die bildenden Wirkungen vom eigenen Erleben in der Praxis ausgehen. Mit der curriculumtheoretischen Wende trat die Auffassung in den Vordergrund, daß Sportunterricht auch das Wissen und Denken der Schüler über Sport zu fördern habe. Auf dem Hintergrund der Taxonomie BLOOMS entstand eine Formel, die verbreitete Zustimmung fand: Lernen im Sportunterricht darf nicht nur motorisches, muß auch kognitives Lernen sein. Die seit Beginn der 70er Jahre zunehmend geforderte kritische Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Phänomen Sport ließ sich bei dieser Formel mitdenken. Um auf die Einseitigkeit bisheriger Vorstellungen vom Sportunterricht aufmerksam zu machen, diskutiert z. B. DIETRICH (1973) ein didaktisches Konzept, in dem Sport nur als Gegenstand theoretischer Erörterung vorkommt.

Dieses Konzept war schon 1973 mehr als nur ein Gedankenspiel. Mit der Vereinbarung der Konferenz der Kultusminister vom 7. 7. 1972 waren für die Sportkurse der reformierten gymnasialen Oberstufe „theoretische“ bzw. „sportwissenschaftliche“ Anteile verbindlich geworden. Sport als zweites oder viertes Fach der Abiturprüfung sollte nun nicht mehr nur mit einer Abnahme praktischer Leistungen, sondern auch mit schriftlichen und mündlichen Prüfungen abgeschlossen werden. Durch die Bereitschaft, in dieser Weise seinen Beitrag zum wissenschaftspropädeutischen Auftrag der Oberstufe zu leisten, hatte

Sport bis zum Abitur den Status eines Faches mit fast allen Rechten der anerkannten Kernfächer der Schule erhalten. Für Schullaufbahn und weitere Ausbildungschancen bekam Sport mehr Gewicht als je zuvor.

Ob jedoch das Ansehen des Faches und der Lehrer, die es vertraten, in gleichem Maß wachsen würde, hing davon ab, wie der Auftrag, nun auch „Sportwissenschaft“ oder „Theorie“ zu lehren, erfüllt wurde. Im Rückblick läßt sich feststellen, daß die Lehrer auf diesen Auftrag durch ihre Ausbildung nicht oder nur unzureichend vorbereitet waren. Die Einführung theoretischer Inhalte in die Kurse der Oberstufe war nicht Folge einer sportdidaktischen Besinnung an den Hochschulen gewesen; diese hatte vielmehr erst jetzt der bildungspolitischen Entscheidung zu folgen. Was die Hochschule in der Ausbildung der Lehrkräfte nicht hatte leisten können, suchte sie jetzt durch zum Teil eilig erstellte Lehrerhandreichungen aller Art nachzuholen. Dabei erst traten die grundsätzlichen didaktischen Probleme des bildungspolitischen Auftrags zutage. Sie lassen sich unter zwei Gesichtspunkten zusammenfassen:

1. Durch die Vereinbarung der Kultusminister schien das Fach Sport in der Oberstufe eine Qualität zu erhalten, durch die es sich vom übrigen Schulsport prinzipiell abhob. Mitten durch das Curriculum schien ein Bruch zu gehen: Bewegungsunterricht und körperliche Förderung — auch als Gegengewicht zur kognitiven Einseitigkeit der Schule — bis zur Jahrgangsstufe 10; danach für die Schüler des Gymnasiums ein Sportunterricht, der das theoretische Niveau der anderen Schulfächer erreichen sollte.
2. Woran sollte man sich bei der Auswahl und Vermittlung der Elemente einer „Sport-Theorie“ in der Oberstufe orientieren? Angesichts der multidisziplinären Vielfalt der Sportwissenschaft und der geringen Zahl von Unterrichtsstunden schien es von vornherein unmöglich, analog zu anderen Schulfächern einen auch nur annähernd repräsentativen Überblick über Aussagen, Begriffe und Erkenntniszugänge dieser Wissenschaft zu geben. Weder für eine auf Schulformat verkleinerte Sportwissenschaft noch für einen textorientierten Unterricht im Klassenzimmer ließen sich sportdidaktische Begründungen finden.

Auch in dieser problematischen Situation, an deren Bewältigung sich das Ansehen des Faches zumindest im Gymnasium entscheiden konnte, hat sich die Leitidee „Handlungsfähigkeit im Sport“ als hilfreich erwiesen. Ein vielbeachtetes Gutachten für den Deutschen Bildungsrat (GRUPE u. a. 1974, bes. 130—139) ging von der Annahme aus, daß das Angebot der gymnasialen Oberstufe mit seinen alternativ wählbaren Sportkursen darauf gerichtet ist, die Schüler innerhalb einer exemplarisch dargebotenen Vielfalt des Sports entscheidungsfähig werden zu lassen: Bevor sie die Schule verlassen, sollen sie „eine begründete Vorstellung davon haben, welcher Sport einem gut tut, einem ‚liegt‘ und welcher nicht . . .“ (131). Dies könne jedoch nur gelingen, wenn die praktischen Erfahrungen mit verschiedenen Mustern des Sports auch reflektiert würden. Als „Theorie“ im Sportunterricht kommt daher nicht jede Auswahl von Ergebnissen der Sportwissenschaft in Frage, sondern nur das, was die Entscheidungsfähigkeit der Schüler für „ihren“ Sport auszubilden hilft. Dieser Gedanke ist von verschiedenen Autoren aufgenommen und mit dem Begriff der Handlungsfähigkeit verbunden worden (z. B. TREBELS 1975, KURZ 1976). Überlegungen, auch in Lehrplankommissionen (bes. KM NRW 1981), gingen bald dahin, die bildungspolitisch ge-

forderte Wissenschaftspropädeutik in den Zusammenhang einer didaktischen Orientierung an Handlungsfähigkeit einzubinden und damit Kriterien für Auswahl und Vermittlung der Theorieinhalte in den Sportkursen der Oberstufe zu gewinnen (zusammenfassend SCHULZ 1982).

„Theorie“ im Sportunterricht muß sich also letztlich daran messen lassen, ob sie der sportlichen Praxis der Schüler zugute kommt (ZIMMERMANN 1979). Das normative Konzept der Handlungsfähigkeit verbietet es aber, diesen Praxisbezug zu eng auszulegen und nur solche Kenntnisse zu vermitteln, die das Leistungsniveau der Schüler in einer Sportart zu heben oder die sachgerechte Ausübung einer Sportart zu unterstützen versprechen. Sinnvergewisserung und kritische Distanz zu Institutionen, im Begriff „Handlungsfähigkeit“ enthalten, verlangten eine Theorie, die mehr leistet als nur die Optimierung geläufiger Praxis. Unter Begriffspaaren wie „instrumentelle — vergleichende Theorie“ (KURZ 1976), „sportimmanentes Lernen — sportübergreifende Bezüge“ (BRODTMANN 1979, 133—140), „sportartspezifische — sportartübergreifende Theorie“ (ZIMMERMANN 1980) drückte man diese Forderung aus. Damit entstand aus der Idee der Handlungsfähigkeit im Sport auch ein Korrektiv gegenüber Tendenzen der Praxis, den bisherigen Sportunterricht lediglich durch schnell erlernbares, gut abprüfbares Wissen zu ergänzen, wie es sich vorwiegend aus den Gebieten Sportbiologie, Trainings- und Bewegungslehre gewinnen läßt.

Wer handelt, darf die Frage nach dem Sinn (auch dem Sinn der Institutionen und Regeln) nicht ausblenden. EHNI (1977) hat diesen Gedanken für den Schulsport entfaltet und aus ihm eine „didaktische Konzeption des Deutens und Zeigens“ begründet (bes. 104—139). Sie bezieht sich nicht nur auf die Frage, was die bevorzugten Themen der Reflexion im Sportunterricht zu sein hätten, sondern auch auf die Vermittlungsweise. Ausgangspunkte sollen die eigenen praktischen Erfahrungen der Schüler mit dem Sport, ihre „sportliche Alltagswirklichkeit“, bieten. Die Be-Deutungen, die die Schüler an dieser Alltagswirklichkeit vorfinden oder die sie ihr geben möchten, gilt es zu reflektieren. Einsichten, die auf diese Weise gewonnen werden, sind für die Fähigkeit der Schüler, im Feld des Sports sinnvoll zu handeln, konstitutiv.

Handlungsfähigkeit im Sport hat also eine kognitive Dimension. Diese wird nicht angemessen durch eine kursorische Behandlung von Ausschnitten der Sportwissenschaft ausgebildet, sondern durch eine Vermittlung von „Denken und Tun“ (MARAUN 1981, 194—219), durch einen an den praktischen Problemen der Schüler orientierten Unterricht (BRODTMANN/LANDAU 1982). Stellt man die bildungspolitische Forderung nach „Theorie“ in den Sportkursen der gymnasialen Oberstufe in diesen Zusammenhang, so läßt sich auch die didaktische Einheit des Schulsports wiedergewinnen (SCHULZ 1982a). Viele der zahlreichen seit etwa 1975 vorgelegten Unterrichtsbeispiele zur Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten im Sportunterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I (Übersicht bei BRODTMANN 1984, 130—134) gehen in dieselbe Richtung wie die unter der Idee der Handlungsfähigkeit ausgewählten Anregungen zur „Theorie“ in der Oberstufe. Es zeigt sich dann auch, daß eine grundsätzliche Abgrenzung des theoretischen Anspruchs einzelner Bereiche des Schulsports nicht zu rechtfertigen ist. Sportartspezifische Theorie in den Grundkursen — sportartübergreifende Theorie in den Leistungskursen; instrumentelles Wissen in der Sekundarstufe I — sportübergreifende Perspektiven erst in der Sekundarstufe II: solche Maximen entsprechen einer Sportdidaktik unter der Leitidee der Handlungsfähigkeit nicht.

## Die soziale Dimension einer Handlungsfähigkeit im Sport

Es ist eine Überzeugung mit langer Tradition, daß der pädagogische Wert des Sports nicht zuletzt mit seinen Beiträgen zur sozialen Entwicklung Heranwachsender zusammenhängt. Im Verlauf der Curriculumsdiskussion hat diese Überzeugung eine neue Qualität erhalten: Betont wurde nun, daß es nicht ausreicht, die Förderung sozialer Tugenden durch den Sport als erwünschten Nebeneffekt des Unterrichts anzunehmen; der Unterricht müsse vielmehr durch entsprechende Arrangements auf diese Förderung angelegt sein (z. B. CACHAY/KLEINDIENST 1975). Im Begriff „soziales Lernen“, der dies Programm signalisierte, klang — dem Elan der Zeit entsprechend — zunächst auch ein Akkord aus Gesellschaftskritik, Sportkritik und Erziehungsoptimismus mit (9). Das provozierte eine Gegenposition, nach der das Programm „soziales Lernen“ als Überforderung des Sportunterrichts und zugleich als ernste Gefährdung seines eigentlichen pädagogischen Auftrags, die Schüler körperlich und motorisch zu fördern, anzusehen sei.

Die Auseinandersetzung um das „soziale Lernen“ ist auch nach 1975 ein Brennpunkt der sportdidaktischen Diskussion geblieben (10). Im Rahmen des Konzepts „Handlungsfähigkeit im Sport“ scheint sich jedoch allmählich ein neuer Konsens über den Stellenwert, die Ziele und Verfahren sozialen Lernens im Schulsport anzubahnen. Als handlungsfähig kann danach nur gelten, wer den Sport gemeinsam mit anderen Menschen — insbesondere auch solchen, die unterschiedliche Voraussetzungen und Intentionen mitbringen — sinnvoll gestalten kann. Darüber hinaus gehört auch der Umgang mit den sozialen Tatsachen, die in den Institutionen, Regeln, Räumen, Geräten des Sports vorliegen, in den Rahmen sozialen Lernens und ist auf die Idee der Handlungsfähigkeit zu beziehen. Da in der bisherigen Diskussion (vielleicht zu einseitig) am sozialen Lernen der kognitive Anteil, insbesondere die Änderung von Einstellungen infolge von Einsicht, betont wurde, sind die Übergänge zu dem, was bereits über die kognitive Dimension zusammengefaßt wurde, fließend.

Veröffentlichungen zum sozialen Lernen in den frühen 70er Jahren folgten gelegentlich der Prämisse, durch besonders ausgewählte und eigens konstruierte Bewegungs- und Spielarrangements soziale Erfahrungen zu vermitteln, die auch über den Sport hinaus für die Entwicklung einer humaneren Gesellschaft und das Leben in ihr förderlich sein könnten. Didaktische Überlegungen unter dieser Prämisse hätten für die Auswahl der Curriculumelemente von der Bestimmung allgemeiner Ziele des sozialen Lernens in der Schule auszugehen und dann nach entsprechenden Lernanlässen im weiteren Bereich von Bewegung, Spiel und Sport zu suchen. Ein solcher Zugang hätte zwar den Vorzug, pädagogisch prinzipieller zu sein; ein ihm entsprechender Unterricht müßte jedoch grundsätzlich mit Motivationskrisen der Schüler rechnen, wenn sie bemerken, daß es dem Lehrer letztlich nicht um den Sport, sondern um Sozialerziehung mit Mitteln des Sports geht.

Die Orientierung an der Leitidee einer Handlungsfähigkeit im Sport legt einen anderen Zugang nahe. Es wird gefragt, welche Fähigkeiten im Umgang mit anderen Menschen notwendig sind, um im Sport sinnvoll handeln zu können. Ziele sozialen Lernens werden also aus einer Analyse sportlicher Handlungssituationen gewonnen. Die Typik dieses Zugangs kann an zwei Beispielen illustriert werden: soziales Lernen in den Sportspielen und im Rahmen der Koedukation.



Spielfähigkeit als spezifische Handlungsfähigkeit umfaßt mehr als Kondition, Technik und Taktik für bestimmte Spiele. CACHAY (1981) hat in einer systemtheoretischen Analyse von Sportspielen außerhalb des organisierten Wettkampfbetriebs herausgearbeitet, welche sozialen Fähigkeiten Mitspieler haben müssen, damit ein Spiel dort gelingen kann: Regeln müssen ohne den Druck einer „äußeren Umwelt“ (Verband, Schiedsrichter, Öffentlichkeit usw.) eingehalten, oft auch neu vereinbart werden. Damit nimmt der Druck der „inneren Umwelt“ zu; das außerhalb des organisierten Wettkampfbetriebs oft stark unterschiedliche Könnensniveau und divergierende individuelle Interessen müssen ausgeglichen werden. So steigt für die Spieler die Notwendigkeit assoziierender Handlungen, d. h., solcher, die auf das „Zustandekommen des Spiels“ und die „Aufrechterhaltung des Spielgeschehens“ (CACHAY 1981, 365) gerichtet sind. Durch eine genauere Analyse dieser Handlungen begründet CACHAY die sozialen Fähigkeiten, die für eine Spielfähigkeit im Rahmen eines „Sports für alle“ unerläßlich sind.

Für den koedukativen Sportunterricht haben BRODTMANN/KUGELMANN (1984) Überlegungen vorgestellt, die sich von früheren Ansätzen unterscheiden. So hatte man z. B. bei KRÖNER (1976) und PFISTER (1983) den Eindruck, es gehe vorwiegend darum, an Situationen aus dem Sport allgemeine geschlechtsspezifische Rollenklischees abzubauen und die Benachteiligung des weiblichen Geschlechts in der Gesellschaft zu verringern. Es ist anzunehmen, daß mit diesem Auftrag — selbst wenn die Lehrer ihn ernst nähmen — der Sport und die Motivation der Schüler überfordert wären. BRODTMANN/KUGELMANN argumentieren daher grundsätzlich pragmatischer, d. h., von den Handlungsproblemen der Schüler im Sport aus. Nicht ein gesellschaftlicher Auftrag oder ein allgemeinpädagogisches Ziel „Koedukation“ stehen im Vordergrund ihrer Überlegungen, sondern die Einsicht, daß zur Handlungsfähigkeit im Sport auch die Fähigkeit gehört, gemeinsam mit Menschen, die andere Voraussetzungen und Erwartungen mitbringen, sinnvoll Sport zu treiben. Voraussetzungen und Erwartungen differieren nicht zuletzt nach dem Geschlecht; es gibt eine männliche und eine weibliche „Geschlechtsrollenkultur“ mit typischen Unterschieden auch der „Sportwelt“. Es ist unrealistisch, diese Unterschiede im Schulsport nivellieren zu wollen. Aber es ist eine Aufgabe des Schulsports, „gemeinsames Sporttreiben angesichts von zwei Geschlechtsrollenkulturen“ zu lehren. Der Ansatz wird für die Unterrichtspraxis durch eine Analyse der beobachtbaren Schwierigkeiten konkretisiert, die Jungen und Mädchen beim gemeinsamen Sport haben. Er läuft aber nicht auf einen Fluchtpunkt zu, an dem es nur noch den Sport in der geschlechtsheterogenen Gruppe gibt. Handlungsfähig ist, wer sowohl innerhalb des eigenen Geschlechts wie auch mit dem anderen sinnvoll Sport treiben kann. Der Schulsport sollte daher Erfahrungen mit beiden Gruppierungsformen vermitteln; es gibt keinen Grund, eine von ihnen zu bevorzugen oder abzuwerten.

### Das neue Interesse an den Schülern, an Schule und Unterricht

In diesem Abschnitt sind mehrere ineinander verwobene Fäden der Diskussion zu skizzieren. Noch weniger als in den anderen Abschnitten folgt diese Skizze dem zeitlichen Ablauf, in dem bestimmte Argumente hervorgetreten sind; sie soll gedankliche Zusammen-

hänge festhalten, durch die eine Didaktik der Handlungsfähigkeit weitere Aspekte hinzuge-  
wonnen hat.

Seit etwa 1970 galt unwidersprochen die Forderung, der Sportunterricht habe sich an  
den Interessen der Schüler zu orientieren. Dabei wurde zunächst oft von der Vorstellung  
ausgegangen, die Schülerinteressen unterschieden sich vor allem nach Sportarten. Das Sy-  
stem alternativ wählbarer Sportarten-Kurse, besonders in der gymnasialen Oberstufe, spie-  
gelt noch heute diese Vorstellung wider. Das Interesse der Schüler mit seinen Divergenzen  
und Hintergründen ist jedoch inzwischen in einer Weise aufgeklärt, die differenziertere di-  
daktische Konsequenzen nahelegt. In kaum ein anderes Unterrichtsfach der Schule bringen  
die Schüler so reichhaltige, aber auch individuell unterschiedliche Vorerfahrungen ein wie  
in das Fach Sport. Die Sozialisationsinstanzen Familie, Massenmedien, Gleichaltrigengrup-  
pe, Verein prägen die Einstellung der Heranwachsenden gegenüber Bewegung, Spiel und  
Sport und vermitteln spezifisches Können. Der Beitrag, den die Schule zur Entwicklung  
ihrer Handlungsfähigkeit im Sport leisten kann, muß im Verhältnis zu diesen anderen So-  
zialisationsinstanzen bestimmt werden (KURZ 1977, 117–143; LANGE 1979).

Mehrere, zum Teil breit angelegte Befragungen hatten das Ziel, die Interessen und  
Wunschvorstellungen der Schüler bezüglich ihres Sportunterrichts zu erfassen (11). Dabei  
zeigte sich, daß die Beliebtheitskala der Sportarten, die sich durch Befragungen ermitteln  
läßt, als Planungsgrundlage für den Unterricht nicht sehr geeignet ist. Das „Wie“ bestimmt  
das Interesse und die Unterrichtszufriedenheit der Schüler ebenso wie das „Was“. Letztlich  
scheinen die Befragungsergebnisse eher die allgemeine Einsicht zu unterstreichen, daß es  
vor allem auf den Sinn ankommt, den die Schüler in ihrem Sport verwirklichen können.  
Versuche jedoch, durch Erhebung der sportbezogenen Motive oder Einstellungen der  
Schüler eine Rangfolge der Sinngebungen generell zu begründen, der die Gestaltung des  
Unterrichts zu folgen hätte, sind — wohl aus prinzipiellen Gründen — bisher nicht über-  
zeugend gelungen. Vielmehr zeigt sich in ihnen, wie unterschiedlich vor allem nach Alter,  
Geschlecht, Intensität und Art der Vorerfahrungen die Erwartungen an den Sport sind.  
Nicht den Konsens, den man vielleicht zu finden hoffte, sondern die Streubreite, mit der  
jeder Lehrer zu rechnen hat, belegen die Untersuchungen.

Erhebungen von Schülerinteressen sind didaktisch nicht belanglos. Ihr Wert liegt jedoch  
eher auf einer allgemeineren Ebene als der der Planung des Unterrichts. Sie zeichnen vor  
allem Rahmenbedingungen vor, die bei der Entwicklung von Lehrplänen, beim Bau und  
der Einrichtung von Schulsportstätten sowie bei der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte  
zu berücksichtigen sind. Der Lehrer, der in seinem Unterricht die Voraussetzungen und  
Erwartungen seiner Schüler berücksichtigen möchte, kommt mit solchen allgemeinen Da-  
ten nicht aus. Die „anthropogenen Voraussetzungen“, die er nach einem inzwischen popu-  
lären Schema bei der Planung seines Unterrichts zugrundelegen soll, kennt er für seine  
besondere Lerngruppe vor Unterrichtsbeginn nie genau genug. Er ist daher darauf ange-  
wiesen, den Unterrichtsprozeß noch so zu gestalten, daß Voraussetzungen und Erwartun-  
gen der Schüler zum Ausdruck kommen und Berücksichtigung finden können.

An dieser Stelle treffen sich die Überlegungen mit einer anderen Linie der sportdidakti-  
schen Diskussion. VON HENTIG (1972) hatte in einem vielbeachteten Beitrag die besonders  
von ILLICH formulierte grundsätzliche Kritik an der Institution Schule fruchtbar gemacht.  
Seitdem wurde es geläufig, den Transformationsvorgang, den der Sport durchlaufen muß,

„wenn er in die Schule kommt“, auch als Verlust bezüglich Reichhaltigkeit und Ursprünglichkeit des Sports sowie Hingabe und Selbsttätigkeit der Schüler zu interpretieren (12). Das pädagogische Programm hieß im Gegenzug: „Entschulung des Schulsports“. Es konkretisierte sich zunächst in der Forderung, Sport in der Schule auch in Formen des Nicht-Unterrichts anzubieten (13). Vor allem die bewegungs- und spielfreundliche Gestaltung des Pausengeländes der Schulen ist in der Folge vorangetrieben worden.

Es stellte sich jedoch bald die Frage, ob eine solche Ergänzung des Sportunterrichts durch Formen des außerunterrichtlichen Schulsports die Kritik an der „Verschulung“ des Sports gegenstandslos werden läßt. Als in der Allgemeinen Didaktik die Forderung nach Konzeption „offenen“ Unterrichts aufkam, wurde dies in der Sportdidaktik als notwendiger zweiter Schritt gesehen: Auch der Sportunterricht ist so zu gestalten, daß die Schüler ihre bereits erreichte Handlungsfähigkeit bewähren und an der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens handlungstragend mitwirken (14). Die Übernahme der Forderung nach offenen Unterrichtskonzepten lag für das Fach Sport besonders nahe, weil sie als zwingende Konsequenz des anerkannten Prinzips der Orientierung an den Schülerinteressen erscheinen konnte. Darüber hinaus besitzen Schüler in einzelnen Sportarten vor allem durch den Verein eine hohe Kompetenz; diese nicht als Störung, sondern als Bereicherung des Unterrichts zu nutzen, lag für Sportlehrer immer schon nahe — mit der Ausweitung des Kanons der Schulsportarten wurde es zwingend.

Dennoch ist die Diskussion um offene Konzepte des Sportunterrichts bis heute kontrovers. Das ist vor allem darin begründet, daß die engagierten Befürworter mit ihren Vorschlägen zu den Vermittlungsverfahren zugleich für eine inhaltliche Neuorientierung des Schulsports eintraten. Sie schlugen vor, nicht nur Methode, Organisation und Auswahl der Sportarten mit den Schülern auszuhandeln, sondern den Unterricht vor allem so zu gestalten, daß an der Auslegung der behandelten Unterrichtsthemen die Schüler teilnehmen können. Das ist zunächst konsequent. Denn wenn von vornherein feststeht, daß bei allem, was im Unterricht mit Bewegung, Körper und Spiel getan wird, allein ein bestimmter Sinn des Sports zugelassen ist, wird alle übrige Offenheit belanglos. Es fällt jedoch auf, daß in den bisher veröffentlichten Beispielen der offene Unterricht kaum einmal auf den Sport zuläuft, den die Schüler durch ihre außerschulischen Erfahrungen kennen, sondern meistens auf „alternative“ Bewegungs- und Spielarrangements. Weiterhin fällt auf, daß die Beispiele bevorzugt Unterricht mit jüngeren Schülern und auf einer niedrigen Stufe des Könnens beschreiben, obwohl die Begründungen offenen Unterrichts eher darauf hinauslaufen, daß die Offenheit mit der Erfahrung der Schüler zunehmen kann.

Auch im offenen Unterricht bleiben dem Lehrer noch viele Möglichkeiten, seine Intentionen durchzusetzen — je jünger und unerfahrener die Schüler, desto mehr. Er braucht diese Möglichkeiten auch, denn die pädagogische Verantwortung für das Geschehen trägt er. Mit der Leitidee der Förderung einer Handlungsfähigkeit im Sport verbindet sich jedoch die Maxime, die Schüler in die Lage zu versetzen, die Verantwortung für ihren Sport allmählich selbst zu tragen. Insofern ist die Forderung nach offener Unterrichtsgestaltung mit dieser Leitidee untrennbar verbunden. Die Frage ist jedoch immer, wie diese Offenheit zu gestalten ist, damit sie nicht nur zur Legitimation dessen gerät, was der Lehrer ohnehin wollte.

## Der alltägliche Sportlehrer – und die Grenzen einer pragmatischen Sportdidaktik

In fünf Anläufen ist skizziert worden, wie von verschiedenen Seiten das Konzept einer Sportdidaktik unter der Leitidee „Handlungsfähigkeit im Sport“ immer schärfere Konturen bekam. Betrachtet man diese Entwicklung vor dem Hintergrund einer Didaktik reduzierter Ansprüche (KURZ 1977, 47–50), dann besteht sie in einer erheblichen Ausweitung des pädagogisch Gewollten: Über die Vielfalt der Sportarten hinaus sollen die Schüler die Vielfalt der mit dem Sport zu verbindenden Sinngewandlungen erfahren; sie sollen lernen, souverän mit dem institutionalisierten Sport umzugehen; das bedeutet zugleich, daß die kognitive und die soziale Dimension einer Handlungsfähigkeit im Sport stärker in den Blick fallen und auch in der Gestaltung des Unterrichts mitbedacht werden müssen; im Zuge einer neuen Hinwendung zu den individuellen Eigenarten der Schüler scheinen Unterrichtsformen angezeigt, die vom traditionellen Verständnis der Lehrerrolle abgehen.

Aus dem Konzept „Handlungsfähigkeit im Sport“ lassen sich jedoch auch Kriterien gewinnen, den Anspruch des Faches zu begrenzen. Orientierung an der Vielfalt der Sinngewandlungen, das Spiel mit den Institutionen, die Förderung kognitiver und sozialer Fähigkeiten müssen letztlich darauf bezogen bleiben, das Handeln der Schüler im Feld des Sports zu sichern, anzuregen und zu bereichern. Diese Begrenzung des Anspruchs läßt sich – wie die neuere Diskussion gezeigt hat – von mehreren Seiten stützen. Elemente des Schulsports sind vor allem unter den Fragen auszuwählen und zu vermitteln,

- was die „Sache Sport“ zuläßt, d. h. insbesondere, wie weit der Sport als Mittel für die Aneignung von Erfahrungen eingesetzt werden kann, die in anderen Lebensbereichen wirksam werden sollen;
- was in der Schule möglich ist, d. h., was der Filter ihrer institutionellen Vorgaben, aber auch das Material gewordene Curriculum ihrer Sportstätten und -geräte durchläßt;
- was der Motivation der Schüler nicht völlig zuwiderläuft, sondern an ihre Erfahrungen und Erwartungen anknüpft;
- was außerhalb der Schule seine Fortsetzung finden kann und sich damit in seinen Wirkungen multipliziert.

Als pragmatisch kann eine Sportdidaktik bezeichnet werden, die solche Ausgangspunkte ausdrücklich in ihre Vorschläge einbezieht (KURZ 1977, 57–64). Seit einigen Jahren ist ein weiterer Gesichtspunkt hervorgetreten, der sich zunächst durch das wiedererwachende Interesse der Forschung am Sportlehrer charakterisieren läßt. Aus den vielen Bereichen, in die sich das entstehende Forschungsgebiet zu verzweigen beginnt, interessieren hier besonders die Überlegungen und Einsichten, die auf prinzipielle Grenzen des für Lehrer Möglichen deuten. Unter diesem Blickwinkel lassen sich bis jetzt drei wesentliche Beiträge unterscheiden:

1. Sportlehrer sind keine beliebige Population. Der Entscheidung, Sportlehrer zu werden, geht vielmehr eine sportbezogene Sozialisation voraus, die eine Bereitschaft und Qualifikation, die eigene pädagogische Tätigkeit weitgehend abgelöst von der Institution Sport auszuüben, kaum erwarten läßt. Auch das Studium kann keine Handlungssicherheit für den Unterricht begründen, die sich nicht vor allem auf die praktische Kompetenz in einzelnen Sportarten stützen müßte (BAUR 1981).

2. Vorbereitung und Durchführung des Sportunterrichts sind auf seiten des Lehrers in besonderem Maß durch Zeitknappheit, Handlungsdruck und Mehrfachanforderungen gekennzeichnet, die sich nur durch die Ausbildung entlastender Routinen bewältigen lassen (BRETTSCHEIDER 1984). Das Lehrerhandeln unter „Alltagsbedingungen“ wird durch Handlungsorientierungen geprägt, unter denen die Sachorientierung einen besonderen Stellenwert hat: „In der Komplexität der alltäglichen Situation — dem permanenten Entscheidungs- und Handlungsdruck, den ‚unbegrenzten‘ Möglichkeiten des Sportunterrichts und den Individualitäten vieler Schüler — bietet die Sache ‚Sport‘ in der Form ihrer institutionalisierten Regelsysteme einen sicheren Orientierungs- und Haltepunkt, um Unterricht zu machen“ (LANGE 1984, 91).
3. Ob Sportunterricht in den Augen der Schüler gelingt, hängt letztlich vor allem davon ab, wie glaubwürdig der Lehrer als Modell für den eigenständigen Sinn dessen steht, was er da vermittelt (VOLKAMER/ZIMMER 1982). Das gilt einerseits für die Auswahl der Unterrichtsinhalte. Jeder Lehrer ist, ob er will oder nicht, seinen Schülern ein Beispiel dafür, wie man mit dem, was er ihnen vermittelt, leben kann. Selbst der vielseitigste Sportlehrer kann die Vielfalt des Sports nicht in der Breite, die Didaktiker vielleicht für wünschenswert halten, überzeugend weitergeben. Der Lehrer ist aber auch ein Modell dafür, wie man Sport treiben kann. Seine Begeisterung für die Sache, aber auch seine einseitige Sicht auf sie oder seine Lustlosigkeit übertragen sich auf die Schüler. „Der Lehrer im Unterricht kann damit rechnen, daß die Schüler auf die Dauer in derselben Weise Sport treiben wie er selbst“ (VOLKAMER/ZIMMER 1982, 83).

Mit solchen Einsichten, die durch die gerade einsetzende Erforschung des „alltäglichen Sportlehrers“ noch differenziert werden dürften, entsteht ein weiteres wichtiges Korrektiv für eine Didaktik der Handlungsfähigkeit im Sport. Wenn sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen will, ein Konzept für ein pädagogisches Utopia zu sein, muß sie auch mit den Menschen rechnen, die das Konzept umsetzen sollen.

#### Anmerkungen:

- (1) Vgl. aber auch FUNKE 1975, MENZE 1975, TREBELS 1975, BRODTMANN/TREBELS 1976. Auch die beiden großen Monographien des Jahres 1975 zur Sportdidaktik (BRETTSCHEIDER 1975, GRÖSSING 1975) zeigen neben ihrer erklärten Orientierung am „Berliner“ Modell einer unterrichtstheoretischen Didaktik ein neues Interesse an der Wirklichkeit des Sports. Der Tenor kündigt sich bereits etwas früher in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat an: GRUPE u. a. 1974.
- (2) Diese Unterscheidung findet sich u. a. bei BRODTMANN/TREBELS 1976 wieder. BRODTMANN (1979, 41 f.) erweitert sie um eine fünfte Handlungsintention „Spielen, Risiko, Abenteuer“ und nennt die erste (traditionelle) Handlungsintention des Sports „Überbietung“.
- (3) SCHMIDT 1976, 74 f. unterscheidet vier „verschiedene Erfahrungen und Handlungen“ am Skilaufen; bei LANGE 1977, 14—17 findet man sechs „Sinn-Gebungen“, bei KURZ/VOLCK 1977, 48—53 sieben „Sinnbezüge“ für das Schwimmen. Vgl. weiterhin KURZ 1977, 85—101; LANGE 1979, 238—252. Siehe auch den Beitrag von O. GRUPE in dieser Festschrift.
- (4) Eine etwas andere Unterscheidung von Bedeutungen der Bewegung hat SCHERLER 1976 skizziert, neuerdings auch EHNI 1985.
- (5) Vgl. hierzu besonders BERNETT 1975, 7—14 und 105—108, aber auch PASCHEN 1972<sup>4</sup>, 30—42.
- (6) Vgl. die in Anm. 3 aufgeführten Beiträge zum Skilaufen und Schwimmen; weiterhin z. B. auch BAUR/HAHN/HOLZ 1977 zum Kanusport, KURZ 1982 zur Leichtathletik.

- (7) Die Paderborner Arbeitsgruppe um BRETTSCHEIDER hat beide Möglichkeiten programmatisch verfolgt. In ihrem Entwurf einer Sportdidaktik für die Sekundarstufe I (BAUR u. a. 1984) betonen die Autoren die erste, in ihren Überlegungen zur Didaktik der Sportarten (BAUR/BRETTSCHEIDER 1979) die zweite Möglichkeit.
- (8) In der Allgemeinen Didaktik geht KLAFKIS Unterscheidung von „Inhalt“ und „Thema“ in dieselbe Richtung (1980, bes. 17–20): „Der didaktisch noch gar nicht qualifizierte, vieldeutige Inhalt . . . wird erst im Licht bestimmter, auf den Schüler bezogener Fragestellungen zum Thema“ (ebd., 18).
- (9) Extreme Beispiele: ARTUS/MENZEN 1973, RIGAUER u. a. 1974.
- (10) Der Begriff „soziales Lernen“ wird sehr unterschiedlich verstanden. Als deskriptiver Begriff deutet er auf eine Dimension des Lernens, nämlich jene, die sich auf den sozialen Umgang mit anderen, namentlich die darauf bezogenen Handlungsmuster, Einstellungen und Werthaltungen, bezieht. Oft wird im Begriff mitgedacht, daß diese Lernprozesse zugleich vorwiegend in sozialer Interaktion stattfinden. „Soziales Lernen“ bezeichnet damit zugleich Thema und Weise des Lernens. In der sportdidaktischen wie der allgemeindidaktischen Diskussion ist „soziales Lernen“ jedoch meistens ein normativer Begriff, der nur die Aneignung pädagogisch erwünschter Handlungsorientierungen umfaßt (zusammenfassend SINGER/UNGERER-RÖHRICH 1984).
- (11) Bes. BRETTSCHEIDER/KRAMER 1978, HECKERS 1977, KLÄSS 1976, MESSING 1980, PACHE 1978.
- (12) Siehe bes. VON HENTIG 1972, 244–250; EHNI 1977, 93–98; KURZ 1977, 144–151.
- (13) GRUPE u. a. 1974, KM NRW 1980 Bd. I, 54–66; Zweites Aktionsprogramm 1985.
- (14) LANDAU 1979, MARAUN 1981, HILDENBRANDT/LAGING 1981, Frankfurter Arbeitsgruppe 1982, LAGING 1984.

#### Literatur:

- ARTUS, H. G./MENZEN, V.: Curriculum – Reform durch Unterrichtsmodelle. In JOST, E.: Sportcurriculum. Schorndorf 1973, 185–217.
- Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Motivation im Sport. Schorndorf 1971.
- Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974.
- Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Schüler im Sport – Sport für Schüler. Schorndorf 1984.
- BAUR, J.: Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Schorndorf 1981.
- BAUR, J./HAHN, H./HOLZ, P.: Grundlagen des Kanusports. Stuttgart 1977.
- BAUR, J./BRETTSCHEIDER, W.-D.: Zur Didaktik der Sportarten – Überlegungen zur Transformation von Sportarten zu Themen des Sportunterrichts. In: GRÖSSING, S. (Hrsg.): Spektrum der Sportdidaktik. Bad Homburg 1979, 263–293.
- BAUR, J./BRÄUTIGAM, M./BRETTSCHEIDER, W.-D.: Sport in der Sekundarstufe I. In: Sportwissenschaft 14 (1984), 229–251.
- BERNETT, H.: Grundformen der Leibeserziehung (1965). Schorndorf 1975<sup>3</sup> (a).
- BERNETT, H.: Zur Konstruktion der Sportdidaktik und zu ihrem Stellenwert im Fachstudium. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 147–161.
- BRETTSCHEIDER, W.-D.: Grundlagen und Probleme einer unterrichtsrelevanten Sportdidaktik. Ahrensburg 1975.
- BRETTSCHEIDER, W.-D. (Hrsg.): Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern. Schorndorf 1984.
- BRETTSCHEIDER, W.-D./KRAMER, H.-J.: Sportliche Interessen bei Schülern und Jugendlichen. Frankfurt 1978.
- BRODTMANN, D.: Sportunterricht und Schulsport. Bad Heilbrunn/Obb. 1979. 2. Aufl. 1984.
- BRODTMANN, D./TREBELS, A. H.: Ziele des Sportunterrichts. In: BEYER, E./RÖTHIG, P. (Red.): Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik. Schorndorf 1976, 181–194.
- BRODTMANN, D./LANDAU, G.: An Problemen lernen. In: Sportpädagogik 6 (1982), Heft 3, 16–22.
- BRODTMANN, D./KUGELMANN, C.: Mädchen und Jungen im Schulsport. In: Sportpädagogik 8 (1984), Heft 2, 8–16.

- CACHAY, K.: Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik der Sportspiele. In: Sportwissenschaft 11 (1981), 359—385.
- CACHAY, K./KLEINDIENST, C.: Soziales Lernen im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 339—367.
- DIETRICH, K.: Sportunterricht — Instrument der Sportpolitik und curriculumtheoretisches Konstrukt. In: JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Schorndorf 1973, 16—37.
- DIGEL, H.: Kommunikation und kommunikative Kompetenz. In: Sportwissenschaft 7 (1977), 115—138.
- DIGEL, H.: Regeln im Sport. In: GRUPE, O. (Hrsg.): Sport: Theorie in der gymnasialen Oberstufe. Schorndorf 1980, 303—350.
- DIGEL, H.: Sport verstehen und gestalten. Reinbek 1982.
- EHNI, H.: Sport und Schulsport. Schorndorf 1977.
- EHNI, H.: Handlungsorientierte Sportdidaktik. In: GRÖSSING, S. (Hrsg.): Spektrum der Sportdidaktik. Bad Homburg 1979, 173—207.
- EHNI, H.: Spiel und Sport mit Kindern. In: EHNI, H./KRETSCHMER, J./SCHERLER, K.-H.: Spiel und Sport mit Kindern. Reinbek 1985, 11—96.
- EICHBERG, H.: Der Weg des Sports in die industrielle Zivilisation. Baden-Baden 1973.
- Frankfurter Arbeitsgruppe (Hrsg.): Offener Sportunterricht — analysieren und planen. Reinbek 1982.
- FUNKE, J.: Alter Sport in neuen Schulen? In: Sportwissenschaft 5 (1975), 298—312.
- GRÖSSING, S.: Eine Einführung in die Sportdidaktik. Frankfurt 1975. 4. Aufl. 1983.
- GRUPE, O.: Bildungsaufgaben und Bildungsmotive der Leibeserziehung. In: PLESSNER, H./BOCK, H.-E./GRUPE, O. (Hrsg.): Sport und Leibeserziehung. München 1967.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. München 1969. 3. Aufl. 1984.
- GRUPE, O.: Was ist und was bedeutet Bewegung? In: HAHN, E./PREISING, W. (Red.): Die menschliche Bewegung — Human Movement. Schorndorf 1976.
- GRUPE, O.: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Schorndorf 1982.
- GRUPE, O./BERGNER, K./KURZ, D.: Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II. In: Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II. Gutachten und Studien der Bildungskommission 40. Stuttgart 1974, 109—140.
- HAMMERICH, K./HEINEMANN, K. (Hrsg.): Texte zur Soziologie des Sports. Schorndorf 1975.
- HECKERS, H.: Sportunterricht, Freizeit- und Spitzensport. Göppingen 1977.
- HENTIG, H. VON: Lerngelegenheiten für den Sport. In: Sportwissenschaft 2 (1972), 239—257.
- HILDENBRANDT, R./LAGING, R.: Offene Konzepte im Sportunterricht. Bad Homburg 1981.
- KLÄSS, P.: Schulsport und Schülereinstellung. Ahrensburg 1976.
- KLAFKI, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADL-AMINI, B./KÜNZLI, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, 11—48.
- KROCKOW, CH. VON: Sport und Industriegesellschaft. München 1972.
- KRÖNER, S.: Sport und Geschlecht. Ahrensburg 1976.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen, Bd. I—IV. Köln 1980.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen, Band V (Gymnasiale Oberstufe). Köln 1981.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977. 2. Aufl. 1979.
- KURZ, D.: Leichtathletik in der Schule. In: Sportpädagogik 6 (1982), Heft 2, 11—18.
- KURZ, D.: Theorie im Unterricht. In: GABLER, H.: Schulsportmodelle in Theorie und Praxis. Schorndorf 1976, 270—287.
- KURZ, D./VOLCK, G.: Zur didaktischen Begründung des Schwimmens in der Schule. In: VOLCK, G.: Schwimmen in der Schule. Schorndorf 1977, 41—58.
- LAGING, R.: Praxis im Sportunterricht. Diss. Kassel 1984.
- LANDAU, G.: Ordnung im Sportunterricht. Schorndorf 1979.
- ① LANGE, J.: Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 217—250.
- LANGE, J.: Schwimmen — Teil des Handlungsfeldes des Sports. In: VOLCK, G.: Schwimmen in der Schule. Schorndorf 1977, 9—40.

- LANGE, J.: Handlungsfeld Schulsport. Tübingen 1979.
- LANGE, J.: Handlungsorientierung der Sportlehrer. In: BRETTSCHEIDER 1984, 78—104.
- LÜSCHEN, G./WEIS, K. (Hrsg.): Die Soziologie des Sports. Darmstadt/Neuwied 1976.
- MARAUN, H. K.: Analysieren und Planen als Handlungsprobleme des Sportlehrers. Schorndorf 1981.
- MENZE, C.: Die Ziele des Sportunterrichts. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 251—271.
- MESSING, M.: Der gute und schlechte Sportlehrer aus Schülersicht. Berlin 1980.
- PACHE, D.: Einstellung und Schulleistungen. München/Basel 1978.
- PASCHEN, K.: Didaktik der Leibeserziehung in Schule und Verein. Frankfurt 1972<sup>4</sup>.
- PFISTER, G.: Geschlechtsspezifische Sozialisation und Koedukation im Sport. Berlin 1983.
- RIGAUER, B., u. a.: Beitrag des Sports zur politischen Sozialisation. In: ADL 1974, 117—129.
- SCHERLER, K.-H.: Bewegung und Erfahrung. In: HAHN, E./PREISING, W. (Red.): Die menschliche Bewegung — Human Movement. Schorndorf 1976, 93—105.
- SCHMIDT, G.: Perspektiven zu Skilauf und Skilaufen. In: Sportwissenschaft 6 (1976), 69—88.
- SCHULZ, N.: Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Sportwissenschaft 12 (1982), 152—173.
- SCHULZ, N.: Sportunterricht im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe — Ende oder Neubeginn einer einheitlichen Vorstellung von Sportunterricht? In: Sportunterricht 31 (1982), 258—267 (1982a).
- SINGER, R./UNGERER-RÖHRICH, U.: Zum Problem des „Sozialen Lernens“ im Sportunterricht. In: HACKFORT, D. (Hrsg.): Handeln im Sportunterricht. Köln 1984, 37—66.
- TREBELS, A. H.: Sportunterricht als Veranstaltung organisierten Lernens. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 313—327.
- VOLKAMER, M./ZIMMER, R.: Vom Mut trotzdem Lehrer zu sein. Schorndorf 1982.
- ZIMMERMANN, H.: Sportunterricht — Bewegungszeit oder Denkzeit? In: Neue Unterrichtspraxis 12 (1979), 205—217.
- ZIMMERMANN, H.: Begriff und Funktion von sportartspezifischer Theorie im Rahmen des Sportunterrichts. In: Sportunterricht 29 (1980), 98—105.
- Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport. Gemeinsamer Beschluß der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, des Deutschen Sportbundes und der kommunalen Spitzenverbände Bonn 1985.